

Σκέψεις, απόψεις και
προβληματισμοί σε θέματα
Συμβουλευτικής
και Επαγγελματικού
Προσανατολισμού

Αφιερωματικός Τόμος
στη Μνήμη
του Σπύρου Κρίβα

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Καλαβά-Μυλωνά Νίνα, Καλούρη Ράνυ,
Κατσαμπούρη Φωτεινή, Μπότου Αναστασία, Κατσιγιαννη Ευγενία,
Κοντζίνου Ιωάννα, Τσέργας Νικόλαος,



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

πεδίο

**ΣΚΕΨΕΙΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

ΑΦΙΕΡΩΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ
ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ ΤΟΥ ΣΠΥΡΟΥ ΚΡΙΒΑ

Ηλεκτρ. επεξεργασία: Έλλη Νικολαΐδου

Copyright 2019: 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.

Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
<http://www.pediobooks.gr>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο
Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα
Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ISBN: 978-960-635-028-3

**ΣΚΕΨΕΙΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

ΑΦΙΕΡΩΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ
ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ ΤΟΥ ΣΠΥΡΟΥ ΚΡΙΒΑ



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

 πεδίο

Επιμέλεια:

Καλαβά-Μυλωνά Νίνα, Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Μέλος Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Καλούρη Ουρανία, καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πρόεδρος Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ. Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Αντιπρόεδρος Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Μπότου Αναστασία, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Ταμίας Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κατσιγιαννη Ευγενία, MSc, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Γραμματέας Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κοντζίνου Ιωάννα, MSc, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Μέλος Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Τσέργας Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Δ.Π.Θ.

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στον παρόντα αφιερωματικό τόμο εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων, οι οποίοι έχουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο και την μορφή (των κειμένων) τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 9

1. Συμβουλευτική παρέμβαση προς τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού,
Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ιωάννα-Ιώ Θεοδωρίτη 13
2. Σχολική ηγεσία και συγκρούσεις: ο ρόλος του Διευθυντή/τριας σχολείου ως ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων,
Dr. Αργυρίου Αργύριος Msc., Ανδρεάδου Δέσποινα 43
3. «Κοινωνικός αποκλεισμός και επαγγελματική συμβουλευτική: Η περίπτωση των NEETs (Not in Employment, Education, Training)»
Μαρία Γραμματικά 67
4. Ο ρόλος των αξιών στην επαγγελματική επιλογή και ικανοποίηση
Κωνσταντινιά Δόλγρη 85
5. Ο ρόλος της συμβουλευτικής στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Ζήκος Νικόλαος, Μιχαηλίδης Αναστάσιος, Βότση Ελένη 95
6. Η σχέση της ελπίδας με την επαγγελματική δέσμευση και την επαγγελματική ταυτότητα: εμπειρική έρευνα με βάση το εστιασμένο στην ελπίδα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης
Ιωάννα Κοντζίνου, Νικόλαος Τσέργας, Ράνυ Καλούρη 105
7. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Η φαντασία ως εφόδιο στην εποχή της αβεβαιότητας
Ευγενία Κατοσίγανη, Ευγενία Τοροσιάδου 127
8. Η περιβαλλοντική αγωγή ως πλαίσιο μετασχηματίζουσας μάθησης για τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του διδακτικού του έργου
Μάριος Κουτσούκος 151
9. Φύλο και ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Προοπτικές εφαρμογής της συμβουλευτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών
Δέσποινα Κωνσταντοπούλου 173
10. Συστημική βελτίωση της οργάνωσης των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
Αναστάσιος Μανράκης, Εύαγγελος Χ. Παπακίτσος, Χριστίνα Παπαπανούση 185

| | |
|---|------------|
| 11. Αυτοεκτίμηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ενίσχυσή της <i>Αναστασία Μπότου</i> | 205 |
| 12. Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του υποκειμενικού και ψυχολογικού ευ ζην των εφήβων <i>Χριστίνα Μπουμπούλη, Ανδρέας Μπρούζος, Στέφανος Βασιλόπουλος</i> | 231 |
| 13. Φύλο & Ηγεσία: Στερεοτυπικές Αντιλήψεις & Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις <i>Μπουτουρίδου Μαρία, Τσιατά Ευαγγελίας</i> | 249 |
| 14. Εικαστική θεραπεία Οικογένειας και η Συστημική θεωρία <i>Νικόλαος Τσέργας, Ράνη Καλούρη, Αναστασία Μπότου</i> | 271 |
| 15. Μια εφαρμογή της επιστήμης των συστημάτων προς βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος σχολικής μονάδας <i>Ξανθίππη Φουλίδη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Κωνσταντίνος Καρακιοζής</i> | 283 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ | 301 |

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Φώς αρκαδικόν

Ο τόμος αυτός αποτελεί απόδοση οφειλόμενης τιμής και μνήμης στον καθηγητή Σπύρο Κρίβα, για τη συμβολή του στην επιστήμη και την ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Ο Σπύρος Κρίβας υπήρξε ένας από τους πρωτεργάτες της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα, αντιπρόεδρος της ΕΛΕΣΥΠ και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της επί σειρά ετών, και για το λόγο αυτό, υλοποιώντας την απόφαση της Γ.Σ. στη διάρκεια του Συνεδρίου της τον Δεκέμβριο του 2016, η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού προέβη σε αυτή την τιμητική έκδοση.

Ο Σπύρος Κρίβας γεννήθηκε στην Τρίπολη το 1949 και σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, πραγματοποίησε τις μεταπτυχιακές σπουδές του στη Γερμανία, στο Πανεπιστήμιο Johann Wolfgang Goethe της Φρανκφούρτης, από όπου έλαβε και το Διδακτορικό του Δίπλωμα. Αντικείμενα των σπουδών του, όπως τα περιγράφει ο ίδιος στο βιογραφικό του ήταν : «Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Συμβουλευτική Ψυχολογία, Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών».

Από το 1989 μέχρι και λίγο πριν τον αδόκητο θάνατό του, το 2016, δίδαξε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, προωθώντας τη διδασκαλία της συμβουλευτικής και πολλών άλλων κλάδων των επιστημών της αγωγής, όπως η πολυπολιτισμική συμβουλευτική, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κτλ. Η επιστημονική του συμβολή

εστιάζεται κυρίως στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, τις συστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη ήταν επίσης η προσφορά του στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών, ενώ σημαντική ήταν η συμβολή του στην αφηγηματική συμβουλευτική.

Διεύθυνε την Μονάδα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, καθώς και την ερευνητική ομάδα για την Οικολογική-Συστημική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική. Συνεργάστηκε με ερευνητικά Ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού. Υπήρξε μέλος πολλών ελληνικών και διεθνών επιστημονικών εταιριών, όπως η Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., η American Counseling Association, η Weltbund fuer Erneuerung der Erziehung, η International Association for Educational and Vocational Guidance, η Association for Teacher Education in Europe και πολλών άλλων.

Ως απόδοση τιμής στον επιστήμονα, τον ενεργό πολίτη και τον αγωνιστή-οραματιστή μιας καλύτερης παιδείας, τον αείμνηστο Σπύρο Κρίβα, ο τόμος αυτός συγκεντρώνει κείμενα συναδέλφων, συνεργατών, ανεξάρτητων ερευνητών και παλαιών φοιτητών του που δραστηριοποιούνται στα πεδία της συμβουλευτικής καθώς και των άλλων κλάδων των επιστημών της αγωγής που ο Σπύρος υπηρέτησε.

Οι επιμελητές

Από το σημαντικό και πολύπλευρο συγγραφικό έργο του αείμνηστου Σπύρου Κορίβα ενδεικτικά αναφέρουμε:

Οικολογικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και της σχολικής πρακτικής. Αχαϊκές Εκδόσεις, 1990

Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική. Gutenberg – Γ. & Κ. Δαοδανός, 2007, (1^η έκδοση: 1995)

Frauen auf den griechischen Universitäten: Die Barriere des Berufsanstiegs stehen weiter: Eine empirische Untersuchung zum Karriereverlauf griechischer Hochschullehrerinnen, *Neue Praxis*, τ. 4, 1997

Αξίες και ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία μέσω της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής. Η συγκρότηση ενός μοντέλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού.* τ.50-51, σελ. 58-65, 1999

Conceptual and practical implications of the systemic-constructivist model for the training of career counselors. *International Conference of FEDORA*, Edinburgh, 2000

Από τη γραμμική διαδικασία επιλογής επαγγέλματος στην ολιστική θεώρηση για την ανάπτυξη και συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού.* τ. 66-67, σελ.49-64, 2000

Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφούμενη υποκειμενικά διά βίου διαδικασία. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ: Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα.* ΕΚΕΠ, 2001

Η αφηγηματική προσέγγιση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία: Δυνατότητες - όρια – πρακτικές – προοπτικές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού.* τ. 94-95, σελ. 27-38, 2011

Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού constructivism και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (social constructionism) στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία: Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού.* τ. 96-97, σελ. 51-62, 2011

I am finishing the school and then? Greek students' of secondary level narratives of the construct of their career, *International Conference of IAEVG* International Association for Educational and Vocational Guidance, Mannheim, Germany, 2012

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ ΣΕ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ

ΙΩΑΝΝΑ-ΙΩ ΘΕΟΔΩΡΙΤΣΗ

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα φαινόμενο, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει το -συνεχώς αυξανόμενο- ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999). Όλες οι επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες του κόσμου, περιγράφουν την ύπαρξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, άλλες σε μικρότερο και άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό. Στην όλη διαδικασία του εκφοβισμού εμπλέκονται -εκτός από τα άτομα που εκφοβίζονται, τα άτομα που υφίστανται τις παραπάνω ενέργειες των θυτών και τους παρατηρητές (τα άτομα που είναι αυτόπτες μάρτυρες των ενεργειών των θυτών εις βάρος των θυμάτων)- και τα ευρύτερα συστήματα της κοινωνίας (π.χ. οικογένεια, σχολείο, κοινότητα).

Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού από τα σχολεία, απαιτούνται κατάλληλες στρατηγικές και συντονισμένες παρεμβάσεις, από διάφορες ειδικότητες (ψυχολόγοι - σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι, κ.α.) και από ποικίλους ρόλους (γονείς, σύλλογοι, εκπαιδευόμενοι, κ.ά.) (Vreeman & Carroll, 2007). Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας των ενηλίκων για την αντιμετώπιση του φαινομένου, η οποία και αποτελεί κύριο παράγοντα για την επιτυχή έκβαση των εφαρμοζόμενων στρατηγικών κατά του εκφοβισμού. Συνακόλουθα, καταδεικνύεται και η άμεση ανάγκη ένταξης της συνεργασίας των ενηλίκων στα προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Craig, Pepler, & Blais, 2007).

Τα παρεμβατικά προγράμματα, για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχο-

λικού εκφοβισμού, είναι πολλά και ποικίλα. Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου, είναι να παρουσιάσει εμπειρικά τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία δύναται να χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στους θύτες και στους αποδέκτες του εκφοβισμού. Προς τούτο, επιχειρείται η περιγραφή και η κριτική αξιολόγηση των παρεμβάσεων, σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, με σκοπό να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά όχι αποκλειστικά και μόνο σε αυτό. Είναι ένα φαινόμενο, που έχει προκαλέσει αυξανόμενο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, παγκοσμίως. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν τον εκφοβισμό είναι: α. η σκοπιμότητα του δράστη να βλάψει το θύμα, β. η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, και πρωτίστως γ. η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη σωματική δύναμη ή/και το ψυχικό σθένος -ως προς τη δύναμη εν γένει- την εξουσία, ή/και την αριθμητική υπεροχή των δραστών.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζεται με πολλές διαφορετικές μορφές και η εκδήλωσή του, μπορεί να είναι άμεση ή/και έμμεση (Bauman, 2008). Διακρίνεται ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει σε: σωματική (χτυπήματα, κ.ά.), λεκτική (βρισιές, κ.α.), κοινωνική (διάδοση φημών, κ.α.), ηλεκτρονική (απειλή μέσω διαδικτύου ή κινητού, κ.α.), σεξουαλική (σεξουαλικές χειρονομίες κ.α.) και φυλετική (προοβλητικά ρατσιστικά σχόλια, κ.α.). Ο σχολικός εκφοβισμός δύναται να νοηθεί ως συμπεριφορά, η οποία επηρεάζεται από μια πληθώρα συστημικών και ατομικών παραγόντων. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς μπορεί να είναι: η πίεση των συνομηλίκων (Burns, Cross, & Maycock, 2010), η σχέση με τους γονείς και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον, η γειτονιά, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Bonnet, Goossens, Nillemen, & Schuengel, 2009), το φύλο, η ηλικία, τα ΜΜΕ, οι διάφοροι πολιτισμικοί κανόνες και πρότυπα, κ.ά. (Power-Elliott & Harris, 2012).

Οι αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, επιδρούν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων της ακαδημαϊκής επίδοσης, των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και της σωματικής και ψυχικής του υγείας. Οι τρεις βασικές κατηγορίες εμπλεκομένων στον σχολικό εκφοβισμό είναι:

«ο θύτης», «το θύμα» και οι παρατηρητές. Ο «θύτης» είναι το άτομο που προκαλεί το επεισόδιο του σχολικού εκφοβισμού, το «θύμα» είναι το άτομο που δέχεται τις συνέπειες του επεισοδίου και οι παρατηρητές είναι τα άτομα που παρευρίσκονται την ώρα του επεισοδίου, αλλά συνήθως δεν εμπλέκονται άμεσα σε αυτό.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του «θύτη» και του «θύματος»

Χαρακτηριστικά «θύτη»

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για να εκφοβίσουν ή/και να θυματοποιήσουν οι ερευνητές έχουν αναγνωριστεί τα ακόλουθα: οι θύτες σχολικού εκφοβισμού τείνουν να εμφανίζουν υπερκινητική, διασπαστική και παρορμητική συμπεριφορά. Είναι γενικά άτομα επιθετικά, απέναντι στους συνομήλικους, τους εκπαιδευτικούς ή/και τους γονείς τους. Είναι συνήθως άτομα δυναμικά και προκαλούνται εύκολα από τη συμπεριφορά των άλλων (Olweus, 1997). Σε αντίθεση με την κοινή πεποίθηση, τα επιθετικά αγόρια που εκφοβίζουν, δεν είναι αγχώδη ούτε ανασφαλής άτομα φυλακισμένα μέσα σε ένα σκληρό παρουσιαστικό, και δεν υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συνήθως, οι θύτες εμφανίζουν μια δυναμική και κυρίαρχη προσωπικότητα, συνδυασμένη με τη σωματική δύναμη (Olweus, 1997).

Οι θύτες εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης για τα θύματα και δείχνουν ελάχιστη ή μηδενική μεταμέλεια για τις πράξεις τους (Craig, 1998). Μέχρι σήμερα, κανένα εμπειρικό στοιχείο δεν υποστηρίζει τη σύνδεση ανάμεσα στο σχολικό εκφοβισμό και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή την εθνικότητα του θύτη. Ωστόσο, είναι πιθανό οι θύτες να προέρχονται από οικογένειες, στις οποίες υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος και στοργής προς το παιδί, ανεπαρκής επιτήρηση, και χρήση σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας (Olweus, 1997). Φαίνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι θύτες έχουν εκφοβιστεί και οι ίδιοι από ενήλικα άτομα.

Χαρακτηριστικά «θύματος»

Από την άλλη μεριά, τα θύματα του εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας, άγχους, κατάθλιψης, μοναξιάς, σωματικών και ψυχικών συμπτωμάτων, ενώ φαίνεται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα αγόρια μαθητές, που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού, εμφανίζουν στοιχεία αγχώδους προσωπικότητας

και έλλειψη σωματικής δύναμης (Pepler, 2009). Επίσης, φαίνεται να διαθέτουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες. Είναι συνήθως κοινωνικά απομονωμένα και σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται, όταν έρχονται αντιμετώπι με τους θύτες. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, εμφανίζουν ίδιες πιθανότητες να καταστούν θύματα. Τα περισσότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού τείνουν να είναι πιο αδύναμα σωματικά, σε σχέση με τους συνομήλικούς τους, και πιο στενά συνδεδεμένα με τους γονείς τους, οι οποίοι περιγράφονται ως υπερπροστατευτικοί (Roland, 2002). Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά που είναι συχνόι αποδέκτες εκφοβισμού, είναι δυνατό να υιοθετήσουν συμπεριφορές εκδίκησης, να εμπλακούν σε βίαια επεισόδια ή ακόμη και σε αυτοκτονία, εφόσον το πρόβλημα επιμένει (Smith, 2011).

Η παρέμβαση στο σχολικό εκφοβισμό

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, ο σχολικός εκφοβισμός συνεχίζει να απασχολεί τα σχολεία, αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Παρά την αυξανόμενη ανησυχία που προκαλεί το συγκεκριμένο φαινόμενο, υπάρχει ένα σχετικά περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων -με βάση το σχολικό πλαίσιο- που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στο να προλαμβάνουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού (Merrell et al., 2008). Σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ, τα σχολεία έχουν υιοθετήσει πολιτικές μηδενικής ανοχής (αυτόματη αποβολή, κ.α.) προκειμένου να επιλύσουν το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιου τύπου όμως συμπεριφορές, έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα (APA, 2008). Μια εναλλακτική στις πολιτικές μηδενικής ανοχής είναι οι θετικές προσπάθειες πρόληψης, που εμπλέκουν όλο το προσωπικό του σχολείου και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα (Espelage & Swearer, 2004).

Η ενημέρωση του προσωπικού για την επέκταση και τη σοβαρότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και η αναγνώριση της αναγκαιότητας για μια συνολική προσέγγιση εκ μέρους του σχολείου, είναι κοινά στοιχεία σε πολλά προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Rigby, Smith, & Pepler, 2004). Παρ' όλα αυτά, μπορεί να υπάρξουν διαφορές στο περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων. Για παράδειγμα, σε ορισμένα δίνεται διαφορετική έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην πρόληψη, στην παρέμβαση, στην επιτήρηση και την συνεργασία με τους μαθητές, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως θύτες (Rigby et al., 2004).

Τα περισσότερα παρεμβατικά προγράμματα για το σχολικό εκφοβισμό, επικεντρώνονται στη σημασία της συστημικής παρά της ατομικής αλλαγής

(Craig et al., 2010). Από τη συστημική προοπτική, η ανάγκη για ενημέρωση, και αλλαγή συμπεριφοράς, αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, επεκτείνεται πέρα από τον ίδιο τον μαθητή, και περιλαμβάνει τους συνομήλικους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινότητα (Craig et al., 2010). Η συνεργασία-επιστράτευση άλλων ενηλίκων είναι μια στρατηγική που συμπεριλαμβάνεται στα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης για τον σχολικό εκφοβισμό. Η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της συμμετοχής, των γονέων, της διοίκησης του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των συμβούλων, με στόχο την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική παρέμβαση (Power-Elliott & Harris, 2012).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν θα μπορέσει να σταματήσει χωρίς την επέμβαση και τη συμμετοχή των ενηλίκων, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο αποτελεσματικά, κάποια προγράμματα σχολικού εκφοβισμού που περιλαμβάνουν και θέτουν ως προτεραιότητα, την εκπαίδευση και την ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου και των γονέων. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που φαινομενικά δεν θα εκλείψει ποτέ από τα σχολεία, παρόλο που οι πρόσφατες έρευνες τείνουν να μας παρηγορούν, αναφέροντας ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού που πραγματοποιούνται στα σχολεία έχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Rigby, 2011).

Μια σημαντική μετα-ανάλυση ερευνών αναφέρει, ότι τα 17 από τα 44 προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού οδήγησαν σε αξιοσημείωτη μείωση του φαινομένου στα σχολεία. Επιπλέον, αναφέρεται ότι αυτού του είδους τα προγράμματα έχουν συνολικά οδηγήσει σε μείωση της επικράτησης του φαινομένου σε ποσοστό 20% (Farrington & Ttofi, 2009).

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, αποδεικνύεται πλέον, βάσει ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε 35 διαφορετικές περιοχές σε Ευρώπη και Βόρεια Αμερική, στις οποίες η εξάπλωση του σχολικού εκφοβισμού παρακολουθείται τα τελευταία 15 χρόνια, ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνήθως φθίνει με τον καιρό. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι μειώσεις αυτές -αν και είναι στατιστικά σημαντικές- είναι μέτριες σε ότι αφορά στο μέγεθός τους, υπογραμμίζοντας έτσι ότι ο σχολικός εκφοβισμός παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα (Rigby, 2011). Το πιο ευρέως εφαρμοσμένο παρεμβατικό πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού σχεδιάστηκε από τον Olweus και περιλαμβάνει ταυτόχρονα, προληπτικό (π.χ. συνεδριάσεις στην τάξη και συζήτηση σε σχέση με τους κανόνες της διαπροσωπικής συμπεριφοράς) και παρεμβατικό (π.χ. επιβολή κάποιας ποινής όταν οι κανόνες καταπατώνται) χαρακτήρα (Olweus, 1993).

Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Σχολικοί Ψυχολόγοι και Παρέμβαση στο Σχολικό Εκφοβισμό

Οι σύμβουλοι, συνιστούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, το οποίο επιδρά επί του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι οι σύμβουλοι, λόγω των σπουδών τους, δύνανται να ασκούν επίδραση επί του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με μοναδικούς τρόπους, συγκριτικά με τους υπόλοιπους ενήλικες του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δάσκαλοι και διοικητικοί) (Power-Elliott & Harris, 2012). Οι σύμβουλοι και οι σχολικοί ψυχολόγοι σε χώρες της Ευρώπης και τις ΗΠΑ διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, αλλά και στην ασφάλεια που υπάρχει σε αυτό. Πρόσφατη έρευνα (Sherer & Nickerson, 2010) στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών κατά του σχολικού εκφοβισμού, στα σχολεία όπου εργάζονται (π.χ. συμβουλευτική, συνεργασία με μαθητές κ.α.). Χάριν στην εκπαίδευση τους στην ενσυναίσθηση, την συναισθηματική κατανόηση και τη δημιουργία δεσμού με τον μαθητή, οι σχολικοί ψυχολόγοι δύνανται να αντιληφθούν και να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό με ιδιαίτερες μεθόδους, οι οποίες συχνά είναι αντίθετες, με τις προσεγγίσεις που επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι του σχολείου (Power-Elliott & Harris, 2012).

Παρόλα αυτά, εντός μιας ομάδας συμβούλων δύνανται να υπάρξουν διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Φυσικά, το γεγονός αυτό προκαλεί διάφορες παραλλαγές χειρισμού και αντίδρασης επί του υπόψη φαινομένου, εντός της ομάδας. Για παράδειγμα, μια έρευνα του 2007 έδειξε ότι οι σύμβουλοι, οι οποίοι είχαν εκπαιδευθεί σε προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, εκτιμούσαν τα περιστατικά του κοινωνικού εκφοβισμού (αποκλεισμός, κ.α.) ως πιο σοβαρά, σε σχέση με τους συμβούλους, οι οποίοι δεν είχαν λάβει τέτοια κατάρτιση. Επίσης, οι σύμβουλοι που εργάζονταν σε σχολεία, τα οποία εφάρμοζαν προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, ήταν πιο πιθανό να επέμβουν σε περιστατικά που περιλάμβαναν κοινωνικό εκφοβισμό, σε σχέση με τους συμβούλους που εργάζονταν σε σχολεία, τα οποία δεν εφάρμοζαν αντίστοιχα προγράμματα (Jacobsen & Bauman, 2007).

Οι Bauman και συνεργάτες (2008), συνέκριναν τις αντιδράσεις εκπαιδευτικών και συμβούλων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Ανακάλυψαν ότι οι σύμβουλοι, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ήταν περισσότερο πιθανό να ζητήσουν τη συνδρομή άλλων ενηλίκων και να δουλέψουν με τα θύματα. Ομοίως, ήταν λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν ή να απορρίψουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, καθώς και να χρησιμοποιήσουν τιμωρητικά μέσα (Bauman et al., 2008). Η επιβολή τιμωρίας για τον θύτη, μπορεί να δικαιολογηθεί μόνο σε πε-

ριπτώσεις που ο σχολικός εκφοβισμός έχει λάβει πολύ σοβαρές διαστάσεις, και υλοποιείται κυρίως, στη βάση του διπλού ρόλου που αναλαμβάνουν οι σύμβουλοι σε κάποια σχολεία του εξωτερικού (π.χ. Καναδάς). Εκεί, όπου λειτουργούν ως σύμβουλοι αλλά και ως εκπαιδευτικοί (διδάσκουν κάποια μαθήματα) ή και ως διοικητικοί υπάλληλοι του σχολείου (υπεύθυνοι συχνά για τις τιμωρίες όταν αυτές είναι απαραίτητες). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η πολυπλοκότητα των αρμοδιοτήτων τους, προκαλεί στους συμβούλους «σύγκρουση ρόλων» και επηρεάζει τις τεχνικές που αυτοί χρησιμοποιούν, σε ότι αφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Σύμφωνα με τη θεωρία των ρόλων, η σύγκρουση εμφανίζεται όταν οι προσδοκίες που συνδέονται με έναν ρόλο, απαιτούν το άτομο να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο, που είναι ασυμβίβαστος με τον άλλο ρόλο του (Kitchener, 1988).

Η Bauman (2008) θεωρεί, ότι ο σύμβουλος είναι το κατάλληλο άτομο, για να αναλάβει ηγετικό ρόλο, σε ότι αφορά στα θέματα του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. μέσω της παροχής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό - διοικητικό προσωπικό του σχολείου, και συμβουλευτικής στους γονείς και τους μαθητές). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά, οι σύμβουλοι ανέφεραν, ότι είναι λιγότερο πιθανό να αγνοήσουν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού και περισσότερο πιθανό να προσπαθήσουν να πειθαρχήσουν τον θύτη ή να ζητήσουν τη συνεργασία άλλων ενηλίκων (Power-Elliott & Harris, 2012). Επίσης, στην ίδια έρευνα φαίνεται πως οι σύμβουλοι θεωρούν ως αποτελεσματική παρέμβαση σε τέτοια περιστατικά τη συμβουλευτική υποστήριξη του θύτη και του θύματος, πλην όμως όχι σε τέτοιο βαθμό, όσο την νουθέτηση του θύτη και τη συνεργασία άλλων ενηλίκων.

Σε ότι αφορά στο φύλο των συμβούλων και την επιλογή παρέμβασης, φάνηκε ότι οι γυναίκες σύμβουλοι ήταν περισσότερο πιθανό να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στον θύτη, σε σχέση με τους άνδρες συμβούλους (Power-Elliott & Harris, 2012). Στην ίδια έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμβούλων ανέφερε, ότι στα σχολεία τους εφαρμόζονται προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Περισσότεροι από τους μισούς συμβούλους τους δείγματος ανέφεραν, ότι έχουν λάβει εκπαίδευση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό και πάνω από τα $\frac{3}{4}$ των συμμετεχόντων ανέφεραν, ότι έχουν εκπαιδευτεί σε προγράμματα υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς. Επίσης, στο ίδιο ποσοστό ανέφεραν, ότι τα σχολεία τους εφαρμόζουν τα εν λόγω προγράμματα.

Εκπαιδευτικοί και Παρέμβαση στο Σχολικό Εκφοβισμό

Οι αναφορές των μαθητών από διαφορετικές χώρες δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχολικό εκφοβισμό είναι συχνά ανεπιτυχείς,

ειδικά σε ότι αφορά του μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Εντούτοις, σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές πιστεύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν επαρκώς για να σταματήσουν ένα συμβάν σχολικού εκφοβισμού (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 στη Μ. Βρετανία σε δείγμα 2308 μαθητών, κατέδειξε ότι οι μαθητές σε ποσοστό 35% ανέφεραν το περιστατικό του εκφοβισμού στον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49,7% ανέφεραν ότι δεν γνώριζαν την ύπαρξη του εκφοβιστικού περιστατικού, ενώ μόνο το 10% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι γνώριζε για κάποιο περιστατικό αλλά δεν έκανε τίποτα για αυτό (Smith & Shu, 2000).

Σύμφωνα με τους μαθητές, σχεδόν το 27% των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού σταματούσε, ενώ περίπου το 29% των περιστατικών βελτιωνόταν μετά την αναφορά του στον εκπαιδευτικό. Για το 28,3% των μαθητών δεν άλλαζε τίποτα, ενώ σχεδόν για το 16,4% η κατάσταση χειροτέρευε. Συνεπώς, σχεδόν για τους μισούς μαθητές, η αναφορά του περιστατικού σε κάποιον εκπαιδευτικό δεν έφερε καμία βελτίωση στην κατάστασή τους (Smith & Shu, 2000). Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία (Rigby & Barnes, 2002), γεγονός που αποδεικνύει πως η πιθανότητα να βοηθηθούν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή.

Επιπλέον, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναφέρουν το περιστατικό του εκφοβισμού στους φίλους ή στους γονείς τους παρά στους εκπαιδευτικούς (Smith & Shu, 2000), ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές φαίνεται να μην εμπιστεύονται την ικανότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την επίλυση σχετικού επεισοδίου (Rigby & Bagshaw, 2003). Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πληθώρα προσεγγίσεων για να επιλύσουν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, άλλες φορές χρησιμοποιούν κάποια προσέγγιση επιβολής κυρώσεων και άλλες φορές επιλέγουν μη «τιμωρητικές» προσεγγίσεις (Rigby, 2010). Τα αποτελέσματα ερευνών σε διαφορετικές χώρες καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα, ότι στις μέρες μας πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί αγνοούν τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, και ότι συνήθως ακολουθούν μια πιο «τιμωρητική» προσέγγιση για την επίλυση του προβλήματος. Τέλος φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αβέβαιοι και διχασμένοι σε σχέση με το ποια άλλη εναλλακτική ή συμπληρωματική προσέγγιση θα μπορούσαν να ακολουθήσουν (Rigby, 2011).

Διάφορες έρευνες επισημαίνουν το γεγονός ότι η αντίδραση του κάθε εκπαιδευτικού, σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν κυρίως τη φύση του εκφοβισμού (π.χ. άμεσος ή έμμεσος εκφοβισμός, κ.α.). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να λαμβάνουν μέτρα για το επεισόδιο, όταν ο εκφοβισμός είναι άμεσος και σω-

ματικός. Οι ενέργειες που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο της επίγνωσής τους, σε σχέση με τις διαφορετικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και από την ικανότητά τους να τις εφαρμόσουν πρακτικά (Bauman & Del Rio, 2005).

Σύμφωνα με την O'Moore (2000), το σημείο-κλειδί για κάθε αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο είναι οι εκπαιδευτικοί. Μέσω μεμονωμένων πράξεων, με την όλη συμπεριφορά τους, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι δάσκαλοι διαπλάθουν τη νοοτροπία, τις στάσεις και τις αξίες του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, οι παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού, απαιτείται να περιλαμβάνουν την ειδική εκπαίδευση των δασκάλων, ώστε να μπορούν αυτοί να διαχειρίζονται και τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού.

Κύριες παρεμβατικές προσεγγίσεις για τον σχολικό εκφοβισμό

Τα παρεμβατικά προγράμματα για το σχολικό εκφοβισμό είναι πολλά και ποικίλα. Κάποια από αυτά στοχεύουν σε όλη τη σχολική κοινότητα ή σε ολόκληρη την τάξη, και άλλα στοχεύουν στους θύτες, ή/και στα θύματα, ή/και στους παρατηρητές. Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες παρεμβάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν αλλαγές στην οικογένεια ή στην ευρύτερη κοινότητα (Thompson & Smith, 2010).

Προγράμματα Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς (Positive Behaviour Supports)

Τα Προγράμματα Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς προέκυψαν ως ένα μέσο για να υποστηριχθούν τα άτομα, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολία στην επίτευξη των στόχων τους, εξαιτίας κάποιας προβληματικής συμπεριφοράς. Το εννοιολογικό τους πλαίσιο βασίζεται στον Συμπεριφορισμό και την Ανάλυση Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς (Dunlap et al., 2009). Γενικά, η σύγχρονη έρευνα ενισχύει την εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς στο επίπεδο του σχολείου, μαζί με προγράμματα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, καθώς αυτά δείχνουν να βοηθούν στη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και των ακαδημαϊκών επιτυχιών (Sugai & Horner, 2008).

Τα Προγράμματα Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, αποτελούν ένα καθολικό μοντέλο πρόληψης, που εστιάζει στις αρχές του συμπεριφορισμού, της κοινωνικής μάθησης και της οργάνωσης. Το

συγκεκριμένο μοντέλο στοχεύει στην αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος μέσω της βελτίωσης των συστημάτων (πειθαρχία και διαχείριση δεδομένων), αλλά και των διαδικασιών του σχολείου (παραπομπή στο γραφείο, ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς, κ.α.), προάγοντας θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών (Sugai & Horner, 2006).

Μια ομάδα ατόμων, είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό του προγράμματος και καθιερώνει 3 έως 5 θετικά δηλωμένες προσδοκίες για το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. το να είναι κανείς υπεύθυνος, ευσεβής και έτοιμος να μάθει), οι οποίες διδάσκονται σε όλους τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου και ενισχύονται μέσω του επαίνου και των απτών ανταμοιβών (κουπόνια, κ.α.). Η παρέμβαση αυτή εφαρμόζεται τόσο στο πλαίσιο της τάξης, όσο και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

Πρόσφατα, πραγματοποιήθηκαν δύο ομαδικές τυχαιοποιημένες κλινικές μελέτες σε δημοτικά σχολεία. Οι έρευνες αυτές κατέγραψαν σημαντικές επιδράσεις σε διάφορους τομείς του σχολικού περιβάλλοντος όπως: μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της τάξης, βελτίωση των αντιλήψεων τόσο των μαθητών όσο και του προσωπικού σε σχέση με το κλίμα και την ασφάλεια στο σχολείο, βελτίωση της πειθαρχίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, βελτίωση των επιθετικών/διασπαστικών συμπεριφορών των μαθητών, βελτίωση της συγκέντρωσης και ρύθμιση των συναισθηματικών διαταραχών τους (Horner et al., 2009).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η εν λόγω παρέμβαση είναι αποτελεσματική και σε ότι αφορά στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μεταβάλλοντας τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, συνεπώς δεν έχει μόνο προληπτικό χαρακτήρα. Εξάλλου, σύμφωνα με την O'Moore (2000) η αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, αποσκοπεί παράλληλα τόσο στην πρόληψη, όσο και στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα οι δύο έννοιες αυτές να συμπληρώνουν η μια την άλλη. Η συγκεκριμένη τεχνική μεταβάλλει και βελτιώνει τη συμπεριφορά του παιδιού μέσω της άμεσης οδηγίας, της θετικής ενίσχυσης, αλλά και της σταθερής συνέπειας, προάγοντας έτσι αποδεκτές και λειτουργικές κοινωνικές συμπεριφορές. Όλα τα παραπάνω, με τη σειρά τους, θεωρείται ότι μειώνουν την πιθανότητα συμμετοχής ενός παιδιού σε περιστατικά εκφοβισμού (Farrington & Ttofi, 2011).

Σύμφωνα με τετραετή έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν εκπαιδευτεί στο Πρόγραμμα Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς, εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα εκφοβιστικής συμπεριφοράς και βίωσαν χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν εκπαιδευτεί σε αυτή την τεχνική.

Σε ότι αφορά στα παιδιά που είναι σε κίνδυνο για εμφάνιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, θα μπορούσαν να λάβουν μια πιο στοχευμένη υποστήριξη, όπως η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Ενώ, τα παιδιά, τα οποία ήδη έχουν αρχίσει να εμφανίζουν πρόωρες εκφοβιστικές συμπεριφορές και λειτουργούν ως θύτες, θα πρέπει να λάβουν μια πιο εντατική παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και θεραπευτικών υπηρεσιών (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

Τα σχολεία πρέπει να αυξήσουν την επικοινωνία με τους γονείς σε ότι αφορά στην παρουσίαση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, αλλά και σχετικά με την από κοινού υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την υποστήριξη των θυμάτων (Waasdorp, Bradshaw, & Duong, 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας, σε ότι αφορά στην επίδραση των Προγραμμάτων Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς στο σχολικό εκφοβισμό είναι ενθαρρυντικά (Bradshaw & Waasdorp, 2009).

Η παραδοσιακή πειθαρχική προσέγγιση (The traditional disciplinary approach)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτό που ονομάζουμε παραδοσιακή παρέμβαση της πειθαρχίας χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες ως ο πιο κατάλληλος τρόπος, για να αντιμετωπιστούν τα περισσότερα είδη του σχολικού εκφοβισμού. Αυτή η παρέμβαση ουσιαστικά, προσδοκά να διακόψει τις συμπεριφορές εκφοβισμού με το να επιβάλλει κάποιες κυρώσεις ή τιμωρίες στο θύτη. Επιπλέον, «στέλνει ένα μήνυμα» και στους υπόλοιπους μαθητές για να γνωρίζουν τις πιθανές συνέπειες που θα έχουν και οι ίδιοι, σε περίπτωση που συμμετάσχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Rigby, 2011).

Ο πιο γνωστός υποστηρικτής αυτής της προσέγγισης είναι ο Olweus (1993). Η δική του εκδοχή για την υπόψη προσέγγιση ενισχύεται από έναν αριθμό ενεργητικών διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένης της συζήτησης στην τάξη, με σκοπό την θέσπιση των κανόνων που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά των συνομηλίκων στο σχολικό πλαίσιο. Η αποτελεσματικότητά του εν λόγω προγράμματος, ήταν εντυπωσιακή χάριν στις εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο τον Olweus στην Νορβηγία, ενώ σε άλλα μέρη -όπως στη Γερμανία, το Βέλγιο και τη Νοτιοανατολική Αμερική- υπήρξε λιγότερο επιτυχής (Smith, Pepler, & Rigby, 2004). Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως: στον ζήλο που επέδειξε ο Olweus, οργανώνοντας και πραγματοποιώντας την όλη διαδικασία ο ίδιος, στη δομή του προγράμματος που ήταν απόλυτα συνυφασμένη με την κοινωνία της Νορβηγίας, και στην ευαισθητοποίηση του κοινού που συμμετείχε.

Αυτή η προσέγγιση μπορεί όντως να αποτρέψει κάποιους μαθητές από το να

χρησιμοποιήσουν εκφοβιστικές τεχνικές, αλλά μπορεί επίσης και να οδηγήσει στην συνέχιση της εν λόγω συμπεριφοράς με πιο συγκατακλυμένο και δύσκολα ανιχνεύσιμο τρόπο, ο οποίος είναι εξίσου επίπονος για το θύμα. Γενικά, αυτή η προσέγγιση απαιτεί ένα υψηλό βαθμό επιτήρησης, που είναι συχνά αδύνατο και δύσκολο να διατηρηθεί (Rigby, 2011). Σε περιπτώσεις πολύ βίαιης συμπεριφοράς ή σε περιπτώσεις όπου η συμβουλευτική προσέγγιση αποδεικνύεται μη αποτελεσματική, η υιοθέτηση της πειθαρχικής προσέγγισης δικαιολογείται πιο εύκολα. Αν και αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται ευρέως, ως μέρος των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι δημοσιευμένες αναφορές για την αποτελεσματικότητά της, οι οποίες εστιάζουν σε πραγματικές περιπτώσεις που έχουν αντιμετωπισθεί μέσω αυτής, είναι ανεπαρκείς (Rigby, 2011).

Εξαίρεση αποτελεί μια μελέτη που κατέγραψε τις επιδράσεις μιας παρεμβατικής προσέγγισης που χρησιμοποιούσε τόσο τιμωρίες όσο και ανταμοιβές, με σκοπό τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς τριών μαθητών, που είχε παρατηρηθεί ότι ασκούσαν εκφοβισμό. Παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στην επιθετική συμπεριφορά καθενός εκ των τριών μαθητών, παρά το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός δεν μετρήθηκε καθ' εαυτός σε αυτή τη μελέτη. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση του θέματος (Ross & Horner, 2009).

Συμβουλευτική Παρέμβαση στα θύματα και τον θύτη

Σε πρόσφατη έρευνα, οι σχολικοί ψυχολόγοι ανέφεραν ότι η τεχνική, την οποία χρησιμοποιούσαν πιο συχνά στα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, ήταν η συμβουλευτική στα θύματα και στους θύτες (Sherer & Nickerson, 2010). Η συμβουλευτική παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί μια πολύτιμη διαδικασία, καθώς φαίνεται πως το υποστηρικτικό κλίμα στο σχολείο πιθανόν να αποτελεί μια αξιοσημείωτη στρατηγική, για τη συμμετοχή των μαθητών στην πρόληψη του εκφοβισμού (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Σύμφωνα με την Ahmed (2005), τα συμβουλευτικά προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να εκπαιδεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε αυτοί: να μην κατηγορούν τους άλλους όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά, να μην κυριεύονται από θυμό και εκδικητικότητα κατά των άλλων, και να μη μεταθέτουν το θυμό τους σε εντελώς άσχετα πρόσωπα και καταστάσεις.

Επιπλέον, η Ahmed (2005) προτείνει όπως, τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, πρέπει να περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων

διαχείρισης του αισθήματος της έμπρακτης μεταμέλειας, της συνειδητοποίησης του σφάλματος και της επιθυμίας για επανόρθωση στους μαθητές και τις μαθήτριες (αλλά και στους δασκάλους), και αναλυτικότερα να καλλιεργούν σε αυτούς: α) την ικανότητα να αισθάνονται ντροπή όταν έχουν σφάλει β) την ικανότητα να αποδέχονται την προσωπική τους ευθύνη για τα τυχόν λάθη τους και γ) την επιθυμία να επανορθώνουν όταν έχουν κάνει λάθος. Η σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και ψυχοκοινωνικής υγείας διαφέρει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Συνεπώς, οι ειδικοί πρέπει να το λαμβάνουν αυτό υπόψη τους, όταν αναπτύσσουν και εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις τους (Van der Wal, 2008).

Συμβουλευτική παρέμβαση στο θύτη

Δεδομένου ότι, οι θύτες εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης ως προς τα θύματά τους, οι σχολικοί ψυχολόγοι, απαιτείται να προβαίνουν σε ανάλογες παρεμβάσεις, για να βελτιώσουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης των θυτών (Ditzhazy & Burton, 2011). Η συμβουλευτική διαδικασία δύναται να οδηγήσει στη βελτίωση κάποιων δεξιοτήτων όπως: η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η κατανόηση δηλαδή της θέσης που ευρίσκεται ο άλλος (Espelage & Swearer, 2003), η αντίληψη των καταστάσεων από διαφορετική οπτική γωνία, οι τεχνικές διαχείρισης του θυμού και άλλων συναισθημάτων, η ανάληψη ευθυνών, και η επίδειξη συμπόνιας (καλοσύνη, ευσπλαχνία-συναίσθηση της δυστυχίας κάποιου και διάθεση για προσφορά βοήθειας) προς το συνάνθρωπο που υποφέρει (Macklem, 2003).

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τα άτομα να ευαισθητοποιηθούν και να βιώσουν για λίγο τα συναισθήματα των άλλων. Μια τέτοια δραστηριότητα είναι η τεχνική της αντιστροφής ρόλων, κατά την οποία οι μαθητές -χρησιμοποιώντας βιωματικές ασκήσεις αναπαράστασης- μπαίνουν στη θέση των άλλων, γεγονός που είναι δυνατό να βοηθήσει τους θύτες να αυξήσουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης, τα οποία εμφανίζουν για τους γύρω τους (Ομοπίγι, 2013).

Τα επόμενα βήματα της συμβουλευτικής διαδικασίας εστιάζουν στην διαμόρφωση νέων τρόπων επικοινωνίας, από την πλευρά του θύτη, που να μην είναι τόσο οδυνηροί για τους γύρω του (Radd, 2008). Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές και συζητά με τον μαθητή για την αξία και τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου. Συζητώντας και τονίζοντας πως όλοι οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί, πολύτιμοι και μοναδικοί, συμπεραίνεται τελικά ότι όλοι έχουμε την ευθύνη να βοηθάμε και να μην πληγώνουμε τους άλλους (Bauman et al., 2008). Έχει μεγάλη σημασία να επιλέγουμε τρόπους επικοινωνίας με τους γύρω μας, που να υποβοηθούν και να μην πληγώνουν τα συναισθήματά τους. Αν κανείς επιλέξει να πληγώσει κάποιον,

τότε αυτόματα ξεχνά πόσο σημαντικός και πολύτιμος είναι ο ίδιος. Με ένασμα όλα τα παραπάνω, ο ειδικός αρχίζει να συζητά με τον θύτη, για τις συνέπειες του να πληγώνει κανείς τα συναισθήματα και την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων γύρω του (Renn et al., 2009).

Σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2009, βρέθηκε μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στα επίπεδα του θυμού και το σχολικό εκφοβισμό. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν έντονο θυμό και εμπλέκονται σε αρνητικές συμπεριφορές, είναι περισσότερο πιθανό να λειτουργήσουν ως θύτες. Οι παρεμβάσεις διαχείρισης θυμού, όπως τα παιχνίδια «διαχείρισης θυμού» και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, βοηθούν τους θύτες να μειώσουν το αίσθημα του θυμού τους, αλλά και να διαχειριστούν τα σχετικά περιστατικά και τις επιπτώσεις τους, πιο εποικοδομητικά. Επιπλέον, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης αναφέρθηκε ότι, η έλλειψη εμπιστοσύνης στη χρήση μη επιθετικών στρατηγικών (π.χ. συζήτηση μια διαφωνίας), συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού (Bosworth, 2009).

Μέσα στις παρεμβάσεις, που μπορούν να εφαρμόσουν οι ειδικοί στη συμβουλευτική που πραγματοποιούν με τους θύτες, συγκαταλέγεται και η εκπαίδευση στη χρήση μη επιθετικών στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων, μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των θυτών στη χρήση αυτών των δεξιοτήτων (Renn et al., 2009). Η χρήση και η επανάληψη παιχνιδιών ρόλου, μέσω της ανατροφοδότησης και της διόρθωσης, δύναται να βοηθήσουν τους θύτες, προκειμένου να μάθουν και να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνικές. Επιπλέον, οι θύτες μπορούν να εκπαιδευτούν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των κοινωνικών συνθηκών, με σκοπό να μην καταφεύγουν στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Η εκπαίδευση στην αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ. θυμός, λύπη, παρορμητικότητα), μπορεί επίσης να βοηθήσει τους θύτες να εγκαταλείψουν το ρόλο αυτό (Omoniyi, 2013).

Μια πρακτική που δύναται να εφαρμοστεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τον θύτη αφορά στην ανάθεση εκ μέρους του δασκάλου, όλο και περισσότερων υπεύθυνων αρμοδιοτήτων (π.χ. επιμέλεια της αίθουσας διδασκαλίας, προπόνηση των αθλητών μιας σχολικής ομάδας, συντονισμός κάποιας ομαδικής δραστηριότητας στο σχολείο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για διάφορα σχολικά θέματα, και -τελικά- παροχή βοήθειας προς τους περισσότερο αδύναμους συμμαθητές του). Κατά συνέπεια, ο θύτης αφού συνεισφέρει θετικά στην ομάδα των συνομηλίκων και κερδίζει από αυτούς τον αναμενόμενο θαυμασμό, καθώς και την σχετική επιβράβευση από τους ενήλικες, δεν αισθάνεται πλέον την ανάγκη να επιβληθεί – ούτε να προσελκύσει την προσοχή των άλλων (Macklem, 2003).

Η παραπομπή του θύτη σε υπηρεσία ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, συστήνεται μόνο όταν ο θύτης έχει επιφέρει σοβαρή και μεγάλης έντασης βλάβη στο θύμα και εμμένει στην προβληματική συμπεριφορά, χωρίς να εμφανίζει καμία

απολύτως ενσυναίσθηση, ούτε συνειδητοποίηση των συνεπειών της βλάβης που έχει προξενήσει. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για την βελτίωση της κατάστασης χρειάζεται επικοινωνία και συνεργασία των γονέων του θύτη με την σχολική κοινότητα. Οι γονείς των θυτών πρέπει να συμπαράτασσονται με τους εκπαιδευτικούς στη γραμμική αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, την οποία χαράσσει το σχολείο. Οφείλουν, δηλαδή, να καθιστούν σαφέστατο στα παιδιά τους, ότι δεν πρόκειται να ανεχτούν στο μέλλον παρόμοια συμπεριφορά.

Συμβουλευτική παρέμβαση στο θύμα

Η εκπαίδευση σε μια πιο διεκδικητική συμπεριφορά, αποτελεί μια εξαιρετικά χρήσιμη δεξιότητα, η οποία δύναται να καταστήσει τα παιδιά ικανά να αποφύγουν τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Ο Beane (2008), προτείνει όπως, τα παιδιά μέσα από τη συμβουλευτική, εκπαιδευτούν σε πιο αποτελεσματικές συμπεριφορές, απαντώντας με αυτοπεποίθηση και δυναμισμό στον εκφοβισμό. Όταν τα παιδιά αποπνέουν αυτοπεποίθηση και παρουσιάζουν μια πιο δυναμική στάση απέναντι στους θύτες, τότε είναι λιγότερο πιθανό να στοχοποιηθούν και να θυματοποιηθούν.

Η μετακίνηση από την παθητικότητα σε μια πιο διεκδικητική συμπεριφορά, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποφύγουν τον εκφοβισμό, καθώς -όταν τα θύματα απαντούν με τρόπο που δεν ενισχύει τον θύτη (π.χ. αποφασιστικά και με αυτοπεποίθηση)- είναι πολύ πιθανό να μην εκφοβιστούν ποτέ ξανά (Omoniyi, 2013). Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση κατέδειξε, ότι η θυματοποίηση συνδέεται περισσότερο με την κατάθλιψη και λιγότερο με το άγχος. Η συμβουλευτική παρέμβαση για το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να περιλαμβάνει συναισθηματική ανακούφιση των συμπτωμάτων (στρες, άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα, κ.α.), τα οποία προκαλεί η έκθεση στον εκφοβισμό και η απομόνωση (Hawker & Boulton, 2000).

Μια από τις καλύτερες στρατηγικές για την διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, φαίνεται να είναι το ισχυρό κοινωνικό δίκτυο. Συνεπώς, η συμβουλευτική του θύματος πρέπει να περιλαμβάνει και στρατηγικές για την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Uchino, Cacioppo, & Kiecolt-Glaser, 1996) και την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών του ατόμου (π.χ. προσαρμοστικότητα, ευελιξία, κοινωνική παρατήρηση, δημιουργία και διατήρηση σχέσεων, κ.α.).

Από την πλευρά τους οι γονείς των θυμάτων, πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, να αναπτύσσουν τις όποιες ατομικές δεξιότητες έχουν, και ιδιαίτερα να τα προτρέπουν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, οι οποίες θα

ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και θα μειώσουν τις ανασφάλειες που έχουν, αναφορικά με το σώμα τους. Η γυμναστική θα συμβάλει στη σωματική τους διάπλαση και θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν μια θετικότερη εικόνα για το σώμα τους, μειώνοντας τις ανασφάλειες που έχουν για αυτό, τομείς στους οποίους έχει παρατηρηθεί ότι υστερούν τα θύματα του εκφοβισμού. Ειδικότερα, η συμμετοχή τους σε κάποιο ομαδικό άθλημα, δύναται να δώσει ώθηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης, εφόσον σε αυτό το πλαίσιο καλλιεργούνται το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, η συμμετοχή τους θα ευνοήσει τη σύναψη φιλικών σχέσεων με κάποιους συναθλητές τους. (Olweus, 1993).

Επιπλέον, οι γονείς των θυμάτων συστήνεται να ενθαρρύνουν τα παιδιά για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους καλλιεργώντας και να αναπτύσσοντας τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα που αυτά έχουν (Olweus, 1993). Επιπρόσθετα, οι γονείς των θυμάτων οφείλουν να προσέχουν ιδιαίτερα, ώστε να μη γίνονται υπερπροστατευτικοί. Ο Olweus (1993) συνιστά στους γονείς να υποστηρίζουν τη δραστηριοποίηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών, πέρα από το οικογενειακό πλαίσιο. Να παρακολουθούν επίσης -με διακριτικό τρόπο- τι ακριβώς γίνεται, και να ρυθμίζουν εξ αποστάσεως -όπου αυτό είναι δυνατό- τις συνθήκες προς όφελος των παιδιών τους.

Επίσης, πρέπει να ευνοούν την εκπαίδευσή τους σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως: η διεκδικητικότητα και η αυτορρύθμιση. Αυτού του τύπου οι κοινωνικές δραστηριότητες, θα βοηθήσουν τα θύματα να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να περιφρουρήσουν τα δικαιώματά τους, σε ενδεχόμενο νέο εκφοβιστικό επεισόδιο, και γενικότερα να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους (Macklem, 2003). Οι Paquette & Underwood (2009) βρήκαν ότι, τα κορίτσια που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι πιο πιθανό να μιλήσουν και να μοιραστούν την κατάσταση την οποία βιώνουν με άλλους, σε σχέση με τα αγόρια, γεγονός που καθιστά τη συμβουλευτική σε επίπεδο ομάδας, πιο κατάλληλη για τα κορίτσια.

Ενδυναμώνοντας το θύμα

Αυτή η προσέγγιση στοχεύει στην ενδυνάμωση του θύματος, σε ότι αφορά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που δέχεται. Μέσω αυτής της παρέμβασης, τα άτομα που στοχοποιούνται και εκφοβίζονται, ενθαρρύνονται και εκπαιδεύονται έτσι ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τα καταστήσουν λιγότερο τρωτά σε τέτοιου είδους συνθήκες. Ένας τρόπος είναι, να υιοθετήσουν τα θύματα πιο δυναμικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά τους και στο φάσμα των συμπεριφορών τους. Επιπλέον,

μια ακόμη τεχνική που διδάσκεται στα θύματα σχολικού εκφοβισμού ονομάζεται «fogging» ή αλλιώς παραδοχή του αυτονόητου (Rigby, 2010).

Αυτή η τεχνική περιλαμβάνει, αφενός την αναγνώριση από την πλευρά του θύματος ότι ο θύτης μπορεί στα αλήθεια να πιστεύει τα αρνητικά σχόλια που λέει για το θύμα, και αφετέρου την άρνηση του θύματος να ενοχληθεί ή να τρομοκρατηθεί από τα σχόλια αυτά. Ουσιαστικά, αυτή η τεχνική περιλαμβάνει μια σημαντική επένδυση χρόνου από την πλευρά του ειδικού, σε ότι αφορά στην εκμάθηση και την εξάσκηση του θύματος σε έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο απάντησης στους εκφοβιστές του. Η λήψη απόφασης σχετικά με το πότε θεωρείται εφικτό για τους μαθητές να διδαχθούν και να αποκτήσουν τέτοιου είδους δεξιότητες δεν είναι πάντοτε εύκολη, καθώς οι σχετικές αποφάσεις εξαρτώνται από την ικανότητα αντίληψης του θύματος για την απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών, καθώς και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός (Rigby, 2011).

Αυτή η προσέγγιση θεωρείται πιο κατάλληλη στις περιπτώσεις του κατά πρόσωπο λεκτικού εκφοβισμού, όπου δεν εμφανίζεται μεγάλη διαφορά εξουσίας ανάμεσα σε θύτη και θύμα. Τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της τεχνικής του «fogging», σε σχέση με μείωση του φαινομένου του εκφοβισμού στα σχολεία, περιορίζονται σε μία μόνο μελέτη. Στη συγκεκριμένη μελέτη διδάχθηκε η τεχνική αυτή στα τμήματα ένταξης ενός σχολείου σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Στην παρούσα μελέτη όμως, δεν καταγράφηκε κάποια γενική μείωση στην συχνότητα με την οποία εκφοβίζονταν τα παιδιά αυτά. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, προκειμένου να διαπιστωθεί κάτω από ποιες συνθήκες η μέθοδος αυτή, μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική (Savage, 2005).

Συμβουλευτική Παρέμβαση και Εκπαίδευση Παρατηρητών

Οι περισσότερες παρεμβάσεις, όπως για παράδειγμα η συμβουλευτική και η διαχείριση των συγκρούσεων, εστιάζουν στο θύμα και το θύτη και δεν περιλαμβάνουν τους παρατηρητές των εκφοβιστικών επεισοδίων, καίτοι ο ρόλος αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Flannery, Singer, & Wester, 2004). Η συμβουλευτική παρέμβαση των παρατηρητών, αφορά στη δράση τους, όταν αυτοί γίνονται μάρτυρες θυματοποίησης των συνομήλικών τους, ενθαρρύνοντάς τους να προσπαθήσουν να επέμβουν, με σκοπό να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή να παρηγορήσουν τους μαθητές που βιώνουν ανάλογα περιστατικά. Οι παρατηρητές των εκφοβιστικών επεισοδίων, που υψώνουν τη φωνή τους κατά της αδικίας, έχουν τη δύναμη να

αποθαρρύνουν τον θύτη σε μεγάλο βαθμό, προλαμβάνοντας έτσι το περιστατικό του εκφοβισμού (Ahmed, 2005).

Σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της συμπεριφοράς των παρατηρητών είναι: να ανήκει κάποιος σε μια μικρότερη ηλικιακή ομάδα (π.χ. δημοτικό), να έχει ασκήσει σπάνια ή ποτέ σχολικό εκφοβισμό, να έχει παρέμβει στο παρελθόν κατά τη διάρκεια σχετικού περιστατικού, να έχει μια θετική στάση ως προς τα θύματα, και -τέλος- να έχει την πεποίθηση ότι οι γονείς και οι φίλοι αναμένουν από εκείνους να δρουν υποστηρίζοντας τα θύματα. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί, ότι τα κορίτσια υπερασπίζονται πιο συχνά τα θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τα αγόρια (Thompson & Smith, 2010).

Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων (Peer Mediation)

Η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να προσδιορίσουν, να αναγνωρίσουν, και να συμφωνήσουν στα βασικά σημεία του προβλήματος. Σε αυτή την παρέμβαση, η συζήτηση και ο καταγισμός ιδεών αποτελούν βασικές τεχνικές, ενώ κυρίαρχο ρόλο κατέχουν: η διαπραγματεύση, η οργάνωση ενός σχεδίου δράσης, και η από κοινού συμφωνία. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η περαιτέρω παρακολούθηση (follow up), και η εκτίμηση των αποτελεσμάτων (Thompson & Smith, 2010).

Οι μαθητές που βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, μπορεί να κληθούν να συνεργασθούν με έναν εκπαιδευμένο δάσκαλο ή έναν συνομήλικο διαμεσολαβητή, με σκοπό να καταλήξουν σε μια αμοιβαία αποδεκτή λύση για το πρόβλημά τους. Αυτή η προσέγγιση, απαιτεί ετοιμότητα, τόσο από την πλευρά του θύτη, όσο και από την πλευρά του θύματος, για να συμφωνήσουν και να επιδιώξουν από κοινού μια λύση, μέσω της συνδρομής ενός ουδέτερου «βοηθού». Συνήθως, το άτομο αυτό είναι ένας μαθητής που έχει εκπαιδευτεί στη διαμεσολάβηση (Cowie & Smith, 2010).

Είναι σημαντικό εδώ να αναφερθεί πως ο σκοπός της διαδικασίας της διαμεσολάβησης δεν είναι να επιβληθεί μια λύση, αλλά να επέλθει η λύση μέσω καθοδηγούμενων διαπραγματεύσεων. Η εφαρμογή της ωστόσο, περιορίζεται αυστηρά σε περιπτώσεις όπου, τόσο ο θύτης όσο και το θύμα, ενδιαφέρονται πραγματικά για τη διαμεσολάβηση και ο βοηθός δύναται να διατηρήσει την ουδέτερη στάση του (Rigby, 2011). Συχνά, οι θύτες δεν κινητοποιούνται ώστε να αναζητήσουν τη διαμεσολάβηση, ενώ επιπλέον είναι αρκετά δύσκολο να παραμείνει κανείς ουδέτερος όταν θεωρεί τον εκφοβισμό κάτι το τελείως αδικαιολόγητο, όπως συχνά

συμβαίνει. Η τεχνική της διαμεσολάβησης, έχει αποδειχθεί πραγματικά πολύ αποτελεσματική στην επίλυση συγκρούσεων, όταν η διαφορά ισχύος υφίσταται σε μικρό βαθμό ή καθόλου ανάμεσα στους διαφωνούντες (Johnson, Johnson, & Dudley, 1992).

Ωστόσο, η χρήση της σε περιπτώσεις εκφοβισμού που περιλαμβάνουν σημαντική διαφορά εξουσίας έχει αποδειχθεί λιγότερο αποτελεσματική. Σε διαχρονική μελέτη σε ένα γυμνάσιο θηλέων στη Μ. Βρετανία όπου συμμετείχαν ενεργά οι συνομήλικοι διαμεσολαβητές, δεν φάνηκε να προκύπτει κάποια μείωση των περιστατικών του σχολικού εκφοβισμού (Houlston & Smith, 2010). Υπήρξε όμως σημαντική βελτίωση στην αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, που είχαν εκπαιδευτεί και δρούσαν ως διαμεσολαβητές συνομήλικων. Επίσης, η τεχνική της διαμεσολάβησης των συνομήλικων μπορεί να επιφέρει μείωση του εκφοβισμού, εφόσον προάγει το ήθος μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές υιοθετούν μια λογική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων σε ότι αφορά τον εκφοβισμό (Houlston & Smith, 2010).

Οι διαμεσολαβητές συνομήλικων εκπαιδεύονται στην επίλυση των συγκρούσεων και στην υποβοήθηση των ατόμων να επιλύουν διαφωνίες. Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, οι οποίες να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής, αν και σε παλαιότερη μελέτη που διεξήχθη σε τρία δημοτικά σχολεία του Καναδά, φάνηκε ότι η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων- κατάφερε να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών σε πολύ μεγάλο ποσοστό (Cunningham et al., 1998). Σύμφωνα με άλλες μελέτες, η συνεργασία με τους συνομήλικους συνδέθηκε με μια αύξηση στη θυματοποίηση, εύρημα το οποίο θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω (Dodge et al., 2006).

Ο κύκλος των φίλων (Circles of friends)

Σε αυτό το πρόγραμμα παρέμβασης, το ρόλο του «συμβούλου» έχουν συνομήλικοι, που εκπαιδεύονται εθελοντικά στην υποστήριξη μαθητών, οι οποίοι -είτε είναι απομονωμένοι και άρα ευάλωτοι στον σχολικό εκφοβισμό- είτε είναι ήδη θύματα εκφοβισμού. Η εκπαίδευση των συνομηλίκων περιλαμβάνει αύξηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται: με την ενσυναίσθηση, την ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης, την ανάπτυξη ευέλικτων μεθόδων για τη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές, και την ευρηματικότητα στην υιοθέτηση πρακτικών στρατηγικών για την υποστήριξη των θυμάτων του εκφοβισμού. Αυτού του είδους η παρέμβαση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, εφόσον πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα θύματα να μην αισθάνονται στιγματισμένα ή εκτεθειμένα (Thompson & Smith, 2010).

Σύμβουλοι συνομηλίκων (Peer Mentoring)

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αφορά στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής σχέσης ανάμεσα σε δύο μαθητές, συνδυάζοντας τις πρακτικές συμβουλές με την ενθάρρυνση (Thompson & Smith, 2010). Χρησιμοποιείται για την υποστήριξη ενός μαθητή, όταν αυτός περνάει κάποιες «δύσκολες» στιγμές (θύμα εκφοβισμού, πένθος, κ.α.). Οι σύμβουλοι συνομηλίκων είναι γνωστοί στα υπόλοιπα άτομα του σχολείου (μέσα από συγκεντρώσεις, ενημερωτικά δελτία, κ.α.) και μπορεί κανείς να επικοινωνήσει μαζί τους με διάφορους τρόπους (π.χ. με το λεγόμενο «bully box» - ένα είδος ταχυδρομικής θυρίδας για τον σχολικό εκφοβισμό, κ.α.). Η διαδικασία των συμβούλων συνομηλίκων είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι τρόποι συνεργασίας είναι σαφείς και προσυμφωνημένοι, και υπάρχει καλή επίβλεψη και υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον (Cowie & Wallace, 2000).

Στη Μ. Βρετανία έχει ξεκινήσει, από το 2009, μια νέα μορφή ηλεκτρονικής υποστήριξης των συνομηλίκων, που αφορά στα περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού και ονομάζεται CyberMentors. Οι μαθητές, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια τέτοια παρέμβαση, εκπαιδεύονται επί διήμερο σε ειδικά προς τούτο εργαστήρια. Η ιστοσελίδα μέσω της οποίας πραγματοποιείται η εν λόγω παρέμβαση, έχει λογισμικό φίλτρο, με σκοπό να προστατεύεται η ταυτότητα -τόσο των συμβούλων- όσο και των συμβουλευμένων, ενώ παράλληλα προστατεύεται και ο απευθείας διάλογος στην οθόνη (Thompson & Smith, 2010).

Επανορθωτική Δικαιοσύνη (Restorative Justice)

Η τεχνική αυτή έχει ως στόχο να κάνει τον θύτη να επεξεργαστεί σε βάθος τη μη αποδεκτή συμπεριφορά του, να βιώσει μια αίσθηση μεταμέλειας και να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκαταστήσει την προβληματική του σχέση, τόσο με το θύμα, όσο και με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Η εφαρμογή της τεχνικής αυτής μπορεί να λάβει χώρα σε μια συνάντηση με τον θύτη και το θύμα ή σε μια συνεδρίαση της κοινότητας στην οποία πιθανότατα συμμετέχουν όσοι εμπλέκονται στο θέμα του εκφοβισμού, καθώς και σημαντικοί άλλοι όπως οι γονείς (Rigby, 2011).

Η τεχνική της επανορθωτικής δικαιοσύνης έχει επίσης χρησιμοποιηθεί για να επιλύσει προβλήματα σχολικού εκφοβισμού, που αφορούν μια ομάδα ή μια τάξη μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η τεχνική αυτή ακολουθεί μια «μη τιμωρητική» διαδικασία. Απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχία της τεχνικής αυτής αποτελούν η προϋπάρχουσα ή η επακόλουθη εμφάνιση της μεταμέλειας εκ

μέρους του θύτη, αλλά και η ετοιμότητα του θύματος και των υπολοίπων ατόμων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό να δεχτούν την απολογία του θύτη και την επανορθωτική ενέργεια (Rigby, 2011).

Αν και έχει καταγραφεί επιτυχημένη αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μέσω της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Morrison, 2007), θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση που να επιβεβαιώνει τη συνολική αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής, ως προς τη μείωση της εξάπλωσης και της επικράτησης του φαινομένου. Τα τελευταία χρόνια η τεχνική αυτή έχει ιδιαίτερη απήχηση και υιοθετείται από όλο και περισσότερα σχολεία σε διάφορα μέρη του κόσμου (Bowles et al., 2005). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής και τη μεγάλη διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων της (Bursens & Vettenburg, 2006).

Η μέθοδος «Ομάδας Υποστήριξης» (The support group method)

Η μέθοδος της ομάδας υποστήριξης εισήχθη και αναπτύχθηκε στη Μ. Βρετανία από τους Maines και Robinson (1992). Αρχικά, η μέθοδος αυτή ήταν γνωστή με την ονομασία «Δεν κατηγορώ». Η τεχνική αυτή είναι μια «μη τιμωρητική» προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές που έχουν αναγνωρισθεί ως θύτες έρχονται αντιμέτωποι -σε μια ομαδική συνάντηση- με τη ζωντανή απόδειξη της πίεσης, της δυσφορίας και της ανησυχίας που βιώνει το θύμα του σχολικού εκφοβισμού, μετά από συνέντευξη που έχει προηγηθεί με αυτό.

Παρόντες στη συνάντηση αυτή είναι και διάφοροι μαθητές, οι οποίοι έχουν επιλεγεί επειδή αναμένεται να είναι υποστηρικτικοί ως προς το θύμα του εκφοβισμού, ενώ το θύμα δεν είναι παρόν στην όλη διαδικασία. Είναι γνωστό και τονίζεται σε όλους, ότι μέσω αυτής της διαδικασίας έχουν την ευθύνη και τη δυνατότητα να βελτιώσουν -ο καθένας από τη μεριά του- την επικρατούσα κατάσταση. Απαιτείται λοιπόν, από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να καταθέσει τις προτάσεις του, σχετικά με τη βελτίωση της κατάστασης που βιώνει το θύμα (Rigby, 2011).

Η έκβαση της διαδικασίας αυτής ελέγχεται προσεκτικά. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται πιο κατάλληλη για μη βίαιες μορφές εκφοβισμού. Δεν λαμβάνει όμως υπόψη της τις προκλήσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα και να οδηγούν απειρίσκεπτα κάποιες φορές στον εκφοβισμό, καθώς και την ανάγκη της αλλαγής της συμπεριφοράς, τόσο του θύτη, όσο και του θύματος, η οποία κρίνεται αναγκαία σε κάποιες περιπτώσεις (Rigby, 2011). Τα αποτελέσματα και οι αξιολογήσεις έχουν συνοψισθεί από τους χρήστες της μεθόδου αυτής και αναφέρουν, ότι η μέθοδος της «ομάδας υποστήριξης» καταφέρνει να αντιμετωπίσει πολύ αποτελεσματικά

τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού. Σχετική έρευνα σε 59 σχολεία στη Μ. Βρετανία κατέδειξε, ότι η μέθοδος αυτή επιφέρει πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα σε ότι αφορά στον σχολικό εκφοβισμό. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά της (Smith, Howard, & Thompson, 2007).

Η μέθοδος Πίκας (The method of shared concern)

Η Μέθοδος Πίκας είναι και αυτή μια μη «τιμωρητική» προσέγγιση και προορίζεται για ομάδες μαθητών που δεν χρησιμοποιούν βίαιες μορφές εκφοβισμού. Η μέθοδος αυτή επινοήθηκε και αναπτύχθηκε από τον Σουηδό ψυχολόγο Pikas (2002), από τον οποίο πήρε και το όνομά της. Αρχικά, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει μια συνάντηση κατά πρόσωπο, με άτομα που υπάρχει η υποψία ότι εκφοβίζουν κάποιον άλλο. Ο σύμβουλος μοιράζεται μια ανησυχία για τη δοκιμασία που βιώνει το θύμα και προσκαλεί τους υπόλοιπους να προτείνουν κάποιες λύσεις, για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση. Στη συνέχεια, το θύμα του εκφοβισμού ερωτάται για διάφορα πράγματα με τη μορφή συνέντευξης. Στη συνάντηση αυτή, ο ειδικός προσπαθεί να αντιληφθεί την προοπτική του θύματος για τα συμβάντα, ενώ παράλληλα προσπαθεί να ανακαλύψει εάν το θύμα -κατά οποιοδήποτε τρόπο- προκάλεσε το περιστατικό (Rigby, 2011). Σύμφωνα με έρευνα των Solberg & Olweus (2003), αυτό συμβαίνει περίπου στο 20% των περιπτώσεων.

Στη συνέχεια πραγματοποιούνται περαιτέρω συναντήσεις με κάθε έναν από τους θύτες, για να αντιληφθούν οι ειδικοί αν έχει επέλθει κάποια πρόοδος. Όταν έχει επιβεβαιωθεί κάποια ικανοποιητική πρόοδος, η συνάντηση πραγματοποιείται ομαδικά με όλους τους πιθανούς θύτες, για να προγραμματισθεί η επίλυση του προβλήματος. Στη συνέχεια, στη συνάντηση συμμετέχει και το θύμα και γίνεται μια προσπάθεια διαπραγμάτευσης μεταξύ θυτών και θύματος, ώστε να προκύψει μια από κοινού αποδεκτή λύση (Rigby, 2011).

Αν και αυτή η μέθοδος μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, τα αποτελέσματά της έχουν αποδειχθεί -στη συντριπτική τους πλειοψηφία- ως πολύ θετικά (Rigby, 2011). Επίσης, είναι μοναδικά κατάλληλη μέθοδος αντιμετώπισης περιστατικών ομαδικού εκφοβισμού, στον οποίο τα θύματα προκάλεσαν με τη συμπεριφορά τους τον θύτη. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ενσωματωθεί με επιτυχία, σε πολλά προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού στη Μ. Βρετανία, την Αυστραλία, την Ισπανία, την Φιλανδία, κ.α. (Smith et al., 2004).

Αποτελεσματικότητα Παρεμβάσεων και Προγραμμάτων

Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι -κατά γενική ομολογία- μερικώς επιτυχημένες. Το γεγονός αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τους ειδικούς να εξετάζουν πολύ προσεκτικά, τα είδη των παρεμβάσεων που επιλέγουν να χρησιμοποιούν, αλλά και την αποτελεσματικότητα που οι παρεμβάσεις αυτές έχουν (Rigby, 2011). Σύμφωνα με ερευνητές, η επιτυχία των προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ποικίλει, με πολλά προγράμματα να είναι πολύ αποτελεσματικά άλλα να είναι μόνο μετρίως αποτελεσματικά και μερικά να κάνουν την κατάσταση ακόμα χειρότερη (Craig et al., 2010).

Τα ερευνητικά δεδομένα, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της κάθε τεχνικής, είναι διαμοιρασμένα. Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι, κάτω από ορισμένες συνθήκες, η καθεμιά τεχνική μπορεί να εφαρμοσθεί με επιτυχία. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, για να καθοριστεί το πότε και το πώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί η κάθε παρέμβαση, προκειμένου να παρέχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Rigby, 2011). Ανεξάρτητα από το ποια μέθοδος υιοθετείται κάθε φορά, είναι ευρέως αποδεκτό, ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι πιο αποτελεσματικά, όταν σε αυτά συμμετέχει η σχολική κοινότητα στο σύνολό της (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν, ότι τα σχολεία που εφάρμοσαν προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία αφορούσαν όλη τη σχολική κοινότητα, είχαν πολύ πιο ενθαρρυντικά αποτελεσματικά στη μείωση του εκφοβισμού, σε σχέση με τα σχολεία που δεν ακολούθησαν τέτοιες ολιστικές προσεγγίσεις (Vreeman & Carroll, 2007). Μια μετανάλυση 44 αξιολογήσεων σχολικών προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, έδειξε ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά, καθώς -σύμφωνα με τη μελέτη- ο εκφοβισμός μειώθηκε κατά 20-23% και η θυματοποίηση κατά 17-20% (Farrington & Ttofi, 2011).

Ωστόσο, αυτό που δεν είναι ακόμη σαφές είναι το εάν, μια προσέγγιση που αφορά όλη τη σχολική κοινότητα έχει διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα και με το ποια μέθοδο παρέμβασης ή ποιο συνδυασμό μεθόδων, αυτή υιοθετεί (Vreeman & Carroll, 2007). Η επιλογή της προσέγγισης, εξαρτάται από τη φύση και την περίπτωση του εκφοβισμού. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, αναφορικά με τους παράγοντες του εκφοβισμού, όπως: η σοβαρότητα, η συμμετοχή ολόκληρης ομάδας, η δεκτικότητα των μαθητών στη διαμεσολάβηση, η μεταμέλεια του θύτη, και η προκλητική συμπεριφορά του θύματος ((Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συνεργασία με ειδικούς για την αντιμετώπιση των περιστατικών, αλλά και για την επιλογή της κατάλληλης

και της πλέον αποτελεσματικής μεθόδου, είναι ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα. Ίσως, αυτός να είναι και ο λόγος που -σύμφωνα με τις έρευνες- οι μαθητές δεν εμπιστεύονται στους εκπαιδευτικούς τα περιστατικά εκφοβισμού που βιώνουν ή -ακόμα και όταν το κάνουν- αναφέρουν ότι δεν επιλύεται το πρόβλημα (Farrington & Ttofi, 2011).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Rigby και Bauman (2010), η αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν ικανοποιητικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, δεν προκύπτει από απάθεια ή από μη αναγνώριση του προβλήματος. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πληροφορημένοι και δεν γνωρίζουν τις διαθέσιμες επιλογές, για την εξάλειψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ενώ συχνά εμφανίζονται διχασμένοι σε σχέση με το ποια μέθοδος είναι η πιο αποτελεσματική, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κάθε περίπτωση. Το πρώτο πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόστηκε σε εθνικό επίπεδο στη Νορβηγία, το 1983. Μια πιο ενδεδειγμένη εκδοχή του εθνικού προγράμματος αξιολογήθηκε από τον ίδιο τον Olweus, στο Bergen της Νορβηγίας, το 1991. Η αξιολόγηση αυτή έδειξε δραματική μείωση (περίπου στο μισό) της θυματοποίησης, μετά το πέρας της παρέμβασης. Έκτοτε, πολλά άλλα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού έχουν εφαρμοσθεί, αλλά λίγα από αυτά έχουν αξιολογηθεί (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Προηγούμενες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού είχαν μικρή επίδραση. Οι απόψεις και οι πληροφορίες κάποιες φορές μοιάζουν αντικρουόμενες (Mertell et al., 2008). Η παρούσα μελέτη (Farrington & Ttofi, 2011) καταδεικνύει ότι, τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία διενεργούνται στο σχολικό περιβάλλον, είναι συνήθως αποτελεσματικά. Επίσης ότι, συγκεκριμένοι παράγοντες των προγραμμάτων αυτών, συνδέθηκαν με μείωση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Τα πιο ενδεδειγμένα προγράμματα αποδείχθηκαν και πιο αποτελεσματικά, όπως και τα προγράμματα που περιελάμβαναν συναντήσεις με τους γονείς, σταθερές μεθόδους πειθαρχίας, και αυξημένη επίβλεψη κατά το παιχνίδι στην αυλή.

Τέλος, σε ότι αφορά στις νέες πρωτοβουλίες και τα νέα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού αυτά θα πρέπει να στηριχθούν στα ήδη υπάρχοντα επιτυχημένα προγράμματα και σαφώς θα πρέπει να εμπλουτιστούν με βάση τα στοιχεία κλειδιά που η έρευνα έχει αποδείξει ότι είναι περισσότερο αποδοτικά. Επιπλέον, προτείνεται (Farrington & Ttofi, 2011) η δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης και αναγνώρισης των αποτελεσματικών προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να διασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων η οποία θα εξασφαλίζεται με αξιολογήσεις υψηλών προδιαγραφών. Κατάλληλος φορέας για την δημιουργία και την εφαρμογή

ενός τέτοιου συστήματος θα μπορούσε να είναι ένας διεθνής φορέας όπως για παράδειγμα το Διεθνές Παρατηρητήριο για τη Βία στα Σχολεία.

Επίλογος

Στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, πλην όμως -συγκριτικά με άλλες χώρες (σε Ευρώπη, Αμερική, κ.α.)- υπολείπονται σε χρόνο εφαρμογής, όπως και η έρευνα επί του φαινομένου αυτού στη χώρα μας. Αξιοποιώντας την πλούσια διεθνή επιστημονική γνώση και εμπειρία, επί του σχολικού εκφοβισμού, είναι δυνατό να μειώσουμε δραστικά, την έκταση και την ένταση του φαινομένου αυτού στη χώρα μας, ιδιαίτερα σήμερα, ενεργώντας ως Προμηθείς και όχι ως Επιμηθείς.

Το θέμα της αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι σοβαρό και υπαγορεύει άμεσες ενέργειες και πράξεις, για την εξασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών και την εμπέδωση των εννοιών της αξίας του κάθε ανθρώπου, του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης, ώστε οι μαθητές να ζουν και να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον. Απαιτείται προς τούτο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης εθνικής πολιτικής επί του θέματος του σχολικού εκφοβισμού, κατόπιν συντονισμού και συνεργασίας της επιστημονικής κοινότητας της χώρας, αλλά και της ελληνικής Πολιτείας, στο πλαίσιο της οποίας ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν πρωταρχική υποχρέωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ahmed, E. (2005). Pastoral care to regulate school bullying: Shame management among bystanders. *Pastoral Care in Education, 23*(2), 23-29.
- American Psychological Association (2008). Zero tolerance task force. Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist, 63*(9), 852-862.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101-121.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005) Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International, 26*(4), 428-442.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *Elementary School Journal, 108*(5), 362-375.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*(7), 837-856.
- Beane, A. (2008). *The trauma of peer victimization*. Madison CT: University Press Inc.
- Bonnet, M., Goossens, F. A., Nillemen, A. M., & Schuengel, C. (2009). Peer victimization in Dutch schools of four- to five-year-olds: Contributing factors at a school level. *Elementary School Journal, 110*(2), 163-177.
- Bosworth, K. I. (2009). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescent, 19*, 341-362.
- Bowles, R. A., Garcia Reyes M., & Pradiptyo R. (2005). *Monitoring and evaluation the safer school partnerships programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales.
- Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2009). Measuring and changing a "culture of bullying." *School Psychology Review, 38*(3), 356-361.
- Burns, S., Cross, D., & Maycock, B. (2010). That could be me squishing chips on someone's car. How friends can positively influence bullying behaviours. *Journal of Primary Prevention, 31*(4), 209-222.
- Burssens, D., & Vettenburg, N. (2006). Restorative group conferencing at school: A constructive response to serious incidents. *Journal of School Violence, 5*, 5-17.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*(4), 332-350.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action – from bystanding to standing by*. London: Sage.
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2010) Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In W. Pfohl, J. Yoon, & B. Doll (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 177-193). New York: Routledge.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, depression, anxiety and aggression among elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 123-130.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*(1), 5-21.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International, 28*(4), 465-477.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., Murphy, A., & McCuaig-Edge, H. (2010). What works in bullying prevention. In E. M. Vernberg, & B. K. Biggs (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization* (pp. 215-241). New York: Oxford University Press.

- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 653-662.
- Ditzhazy, E. R., & Burton, M. (2011). Bullying: A perennial school problem. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70, 43-48.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (Eds.) (2006). *Deviant peer influences in programs for youth*. New York: Guilford.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlop, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 3-16). New York: Springer.
- Eliot, M., Cornell D., Gregory A., & Fan X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* 48, 533-553.
- Espelage, D., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009) School-based programs to reduce bullying and victimization, *Campbell Systematic Reviews*. Oslo: Campbell Collaboration.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour Mental Health*, 21(2), 90-98.
- Flannery, D. J., Singer, M. I., & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45, 231-247.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hilton, J. M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A cross-cultural comparison of factors associated with school bullying in Japan and the United States. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18(4), 413-422.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski K., et al., (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.
- Houlston, C., & Smith, P. K. (2010). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: a short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 69-86.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Dudley, B. (1992) Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10, 89-99.
- Kitchener, K. S. (1988). Dual role relationships: What makes them so problematic? *Journal of Counseling and Development*, 67(4), 217-221.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Maines, B., & Robinson, G. (1992), *The no-blame approach*. Bristol, UK: Lame Duck.

- Merrell, K. W., Gueldner B. A., Ross S. W., & Isava D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: a whole school response to bullying, violence and alienation*. Annandale, New South Wales: Federation Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Annotation bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 1171-1190.
- Omoniyi, M. B. I. (2013). Bullying in schools: Psychological implications and counselling interventions. *Journal of Education and Practice*, 18(4), 28-39.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (2009). Gender differences in young adolescent experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242-266.
- Pepler, L. (2009). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Pikas, A. (2002) New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-336.
- Power-Elliott, M., & Harris, G. E. (2012). Guidance counsellor strategies for handling bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(1), 83-98.
- Radd, T. R. (2008). *Teaching and counselling for today's world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Renn, S., Van Velsen, J., Matheison, P., Dennis, K., & Langley, J. (2009) *The bullying intervention Toolkit*. Queenscliff, Victoria: Inyahead Press.
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: the victimised student's dilemma. *Youth Studies Australia*, 21(3), 33-36.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003) Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 32, 535-546.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: a critical examination. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 455-468). New York: Routledge.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: six basic approaches*. Camberwell, Victoria: Acer Books.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Roland, E. (2002). Bullying: Depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research* 44(6), 55-67.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behaviour support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23-36.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.

- Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. T. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds) (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). The use of the support group method to tackle bullying: an evaluation from schools and local authorities, *Pastoral Care in Education*, 25, 4-13.
- Smith, P. T. (2011) Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(3), 97-107.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, 16(2), 67-77.
- Thompson, F., & Smith, K. P. (2010). Anti-bullying strategies in schools – What is done and what works. Unit for School and Family Studies, Goldsmiths, University of London. Available online at: http://www.bullyingandcyber.net/media/cms_page_media/55/Thompson-Smith2.pdf Accessed 12 May 2015.
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: a review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Van der wal, M. F. (2008). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Duong, J. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 324-335.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw C. P., & Leaf P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: a randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(2), 149-56.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΩΣ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

† ΑΡΓΥΡΙΟΣ ΑΡΓΥΡΙΟΥ*
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΑΝΔΡΕΑΔΟΥ MSC

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να συσχετίσει την έννοια της σχολικής ηγεσίας, τα μοντέλα και στυλ ηγεσίας με την έννοια των συγκρούσεων, τις βασικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων και τη συμβουλευτική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες.

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια της σχολικής ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης στο πλαίσιο της ανάγκης για αποτελεσματική διοίκηση. Στη συνέχεια της ενότητας αυτής θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα και στυλ ηγεσίας.

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου γίνεται προσπάθεια να οριστεί η έννοια της σύγκρουσης και ειδικότερα οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς, καθώς και ο κυρίαρχος ρόλος που έχει στη διαχείριση της σύγκρουσης ο Διευθυντής - ηγέτης. Έτσι, στα πλαίσια του κεφαλαίου αυτού, αρχικά θα αναφερθούμε στους τύπους και τις αιτίες των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι βασικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων: της συνεργασίας, της προσαρμογής, του συμβιβασμού, της επιβολής και της αποφυγής. Ακόμη θα γίνει μια βιβλιογραφική αναδρομή σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες και αναδεικνύουν i) ποιες είναι οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από τους Διευθυντές/τριες με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και ii) την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ως προς τον προτιμητέο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με ατομικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριων (φύλο, προϋπηρεσία

* Το άρθρο αυτό συντάχθηκε πριν τρία περίπου χρόνια και η δημοσίευσή του αποτελεί χρέος και φόρο τιμής στον αγαπημένο φίλο και συνεργάτη Αργύρη.

στην εκπαίδευση, εμπειρία σε διοικητική θέση), καθώς και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων όπως το μέγεθος του σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης που αυτό ανήκει. Τέλος, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που πρέπει να οριοθετούν το συμβουλευτικό ρόλο ενός Διευθυντή – ηγέτη για τη διαχείριση των συγκρούσεων που συμβαίνουν στη σχολική μονάδα.

Όταν θα έχετε τελειώσει τη μελέτη του κεφαλαίου αυτού, θα πρέπει να μπορείτε να :

- διατυπώνετε έναν τουλάχιστον ορισμό της έννοιας της σχολικής ηγεσίας
- αναφέρετε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας σχολικός ηγέτης
- διατυπώνετε έναν τουλάχιστον ορισμό της έννοιας της σύγκρουσης
- αναδεικνύετε τον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή – ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων
- αναφέρετε τους τύπους και τις αιτίες των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς
- παρουσιάζετε και να αναλύετε τις βασικές στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων
- συγκρίνετε τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με ατομικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριων σχολείων
- συγκρίνετε τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τους Διευθυντές /τριες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων
- αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες συμβουλευτικής που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής /τρια σχολείου για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στη σχολική του μονάδα.

1. Η σχολική ηγεσία

Ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η σχολική ηγεσία. Οι ορισμοί για τον όρο «ηγεσία» στη βιβλιογραφία είναι πολλοί, χωρίς ωστόσο ένας από αυτούς να είναι γενικά αποδεκτός. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), το βασικότερο στοιχείο που πρέπει να έχει ο ηγέτης είναι η ικανότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για τη διεκπεραίωση του έργου τους. Ο Μπουραντάς (2005) ορίζει την ηγεσία ως διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο (ο ηγέτης) επιδιώκει να επηρεάσει τις πράξεις και τη συμπεριφορά μιας ομάδας απόμων με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να συνεργαστούν κατάλληλα και αποτελεσματικά, για να υλοποιήσουν τους στόχους της αποστολής τους.

Γενικά η σχολική ηγεσία μπορεί να εννοηθεί ως «μια διεργασία, κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες ασκούν επίδραση στους εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες του χώρου και στους μαθητές προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων του σχολείου» (E.T.U.C.E., 2012:7). Στο σχολικό περιβάλλον ο Διευθυντής ασκεί θεσμικά διοικητικό έργο και η αναγνώρισή του, ως ηγέτη από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά που διαθέτει. Ο Ιορδανίδης (2005) αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Κατά τους Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2004), τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη είναι:

- Το όραμα που διαμορφώνει για το σχολείο που διευθύνει.
- Οι ικανότητες μετασχηματισμού μέσα από την τροποποίηση στόχων και πηγών, όπου αυτό είναι δυνατόν, ώστε να παραχθεί συγκεκριμένο έργο.
- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παρακινώντας τους να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα του σχολείου.
- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση για αλλαγές που ωφελούν το σχολείο.
- Η δημιουργικότητα στην εφαρμογή λύσεων για την αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων.
- Η ευαισθησία στις ανάγκες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Η επαγγελματική πληρότητα στην άσκηση διοικητικής και διδακτικής επιρροής στην εργασία του σχολείου.

1.1 Μοντέλα και στυλ ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία ασκείται από διάφορες ομάδες ατόμων που κατέχουν διάφορες θέσεις σε διαφορετικά επίπεδα, όπως ο Διευθυντής, οι Υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς (Ogawa & Bossert, 1995· Deal & Peterson, 1998) και ως εκ τούτου είναι πολύπλοκη στη μελέτη της. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των μοντέλων και στυλ ηγεσίας έχει να μας προσφέρει πληθώρα απόψεων.

Η θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal (1992) θεωρεί ότι η ηγεσία έχει τέσσερις διαστάσεις και ο αποτελεσματικός ηγέτης επιλέγει μια ή περισσότερες ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει. Το δομικό πλαίσιο αφορά το βαθμό που ο ηγέτης είναι αναλυτικός και οργανωτικός. Το πλαίσιο των ανθρωπίνων σχέσεων αφορά το βαθμό που ο ηγέτης είναι υποστηρικτικός και συμμετοχικός. Το πολιτικό πλαίσιο αφορά το βαθμό που ο ηγέτης είναι ικανός και επιδέξιος στο να δημιουργεί συμμαχίες και να επιλύει

συγκρούσεις, ενώ το συμβολικό αφορά το βαθμό που ο ηγέτης χαρακτηρίζεται ως εμπνευστής και χαρισματικός.

Ο Sergiovanni (1984) διακρίνει την ηγεσία σε πέντε διαστάσεις: την τεχνική, την ανθρώπινη, την εκπαιδευτική, τη συμβολική και την πολιτιστική. Στην πρώτη ο ηγέτης χρησιμοποιεί ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης, στη δεύτερη αξιοποιεί τους κοινωνικούς και ανθρωπιστικούς πόρους που προσφέρονται, στην τρίτη στηρίζεται στην εξειδικευμένη γνώση στα εκπαιδευτικά θέματα, στην τέταρτη επιδιώκει να συγκεντρώσει την προσοχή των άλλων στα θέματα που απασχολούν το σχολείο και στην τελευταία οικοδομεί την κουλτούρα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις της σχολικής μονάδας που ηγείται.

Οι Leithwood & Duke (1999) ταξινόμησαν σε έξι τύπους την εκπαιδευτική ηγεσία: την εκπαιδευτική, τη διοικητική, τη συμμετοχική, τη μετασχηματική, τη ηθική και την ενδεχομενική. Οι παραπάνω τύποι ηγεσίας αποτέλεσαν τη βάση για την ταξινόμηση των Bush & Glover (2003), που πρόσθεσαν δυο επιπλέον κατηγορίες και αργότερα μια ακόμη ο Bush (2005), ανεβάζοντας έτσι τον αριθμό τους σε εννέα. Αναλυτικά το περιεχόμενο τους περιγράφεται ακολούθως.

1. **Εκπαιδευτική ηγεσία:** Πρωταρχικό ενδιαφέρον για τον σχολικό ηγέτη είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, παρέχοντας τους απαραίτητους πόρους και δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς.
2. **Μετασχηματική ηγεσία:** Ο ηγέτης εστιάζει το ενδιαφέρον του στις διαδικασίες με τις οποίες θα επιτύχει να ταυτιστούν οι εκπαιδευτικοί με τις απόψεις του, να στηρίζουν το όραμά του για το σχολείο και να συμβάλλουν με τις ικανότητές τους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κίνητρα, ενθαρρύνει κάθε μορφής βελτίωση, εξασφαλίζει πόρους, διαμορφώνει σύστημα αξιών και έχει υψηλές προσδοκίες από όλους.
3. **Συναλλακτική ηγεσία:** Η αμοιβαία ανταλλαγή ρόλων μεταξύ του ηγέτη και των εκπαιδευτικών είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο της ηγεσίας. Ο ηγέτης χρησιμοποιώντας αμοιβές αλλά και κυρώσεις εξασφαλίζει τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, καθένας εργάζεται στη βάση μιας συμφωνίας με ορισμένα ανταλλάγματα, χωρίς να συνδέεται με άλλα μέλη και κοινούς στόχους βελτίωσης του σχολείου.
4. **Ηθική ηγεσία:** Η ηθική και οι αξίες του ηγέτη βρίσκονται σε πρώτη θέση. Ο ηγέτης ασκεί το ρόλο του στη βάση των πεποιθήσεών του για το καλό και το σωστό. Μια στερεή βάση αξιών του ηγέτη δίνει σαφή αίσθηση σκοπού στο σχολείο και αίσθημα αλληλεξάρτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

5. Συμμετοχική ηγεσία: Ο ηγετικός ρόλος μεταβιβάζεται από το άτομο στην ομάδα δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που την αφορούν. Τα μέλη της δεσμεύονται για την εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν ληφθεί, βελτιώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
6. Διοικητική ηγεσία: Ο ηγέτης ασκεί το έργο του λόγω της θέσης που κατέχει στην επίσημη διοικητική ιεραρχία. Η διεκπεραίωση των καθηκόντων όλων των εργαζομένων στη σχολική μονάδα είναι το πρωταρχικό ενδιαφέρον.
7. Μεταμοντέρνα ηγεσία: Οι υποκειμενικές εμπειρίες του ηγέτη και των εκπαιδευτικών αποτελούν τη βάση για τις πολλαπλές ερμηνείες οποιασδήποτε κατάστασης. Καθώς η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική, τα γεγονότα επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικά άτομα που βρίσκονται στο σχολείο.
8. Διαπροσωπική ηγεσία: Η συνεργατική προσέγγιση στις σχέσεις του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και όλους όσους σχετίζονται με το σχολείο είναι κύριο συστατικό της ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο η αλληλεπίδραση είναι αποτελεσματική για όλους του συμμετέχοντες.
9. Συγκυριακή ηγεσία: Ο ηγέτης επιλέγει εκείνο το μοντέλο που ταιριάζει στις συνθήκες που επικρατούν και στο περιβάλλον που ηγείται. Απαιτείται να είναι άτομο ευπροσάρμοστο, με μεγάλο εύρος ικανοτήτων και με πολλές πρακτικές ηγετικές γνώσεις.

Κοινό χαρακτηριστικό των τύπων ηγεσίας που προαναφέρθηκαν είναι η μονοδιάστατη παρουσίαση μιας πτυχής της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Ωστόσο όλες μαζί συνθέτουν την πλήρη εικόνα της ηγεσίας από την οποία ο ηγέτης επιλέγει κάθε φορά έναν ή περισσότερους τύπους για να εφαρμόσει. Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα εφαρμόστηκαν οι τύποι της διοικητικής, της εκπαιδευτικής και της μετασχηματικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2003), ενώ πρόσφατες έρευνες αναφέρονται στη συμμετοχική ηγεσία και σε εκείνους τους τύπους ηγεσίας, όπου υπερέχει η συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική προσέγγιση από έναν ηγέτη που ενδιαφέρεται για τις ανάγκες του σχολείου και του προσωπικού του (Harris, 2004· Σαΐτης, 2008).

Στη σχολική μονάδα, εκτός από τον ηγέτη, συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μαθητές, εκπαιδευτικοί, υποδιευθυντές, γονείς/κηδεμόνες, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας κ.α. Άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικό φύλο, διαφορετική ηλικία, διαφορετικούς στόχους και διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η πολυμορφία του σχολικού περιβάλλοντος και η φύση της εργασίας στη σχολική μονάδα δημιουργεί στρεσογόνες καταστάσεις

για όλους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συγκρούσεις με τις μορφές της απλής διαφωνίας, της παθητικής αντίστασης, ακόμη και της επιθετικότητας (Φασουλής, 2006). Καθώς οι συγκρούσεις απειλούν να διαταράξουν πολλές φορές την ισορροπία του σχολείου και ο ηγέτης καλείται να αναλώσει αρκετό χρόνο για την διαχείρισή τους, θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της σύγκρουσης, στους τύπους, τις αιτίες και τις στρατηγικές διαχείρισής της.

2. Η έννοια των συγκρούσεων

Είναι γνωστό από την κοινή εμπειρία όλων ότι η ύπαρξη συγκρούσεων είτε μεταξύ ατόμων είτε μεταξύ ομάδων αποτελεί μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Ο πιο απλός ορισμός της σύγκρουσης είναι η διαμάχη μεταξύ ατόμων, ομάδων ή και ακόμη ανάμεσα σε ένα άτομο και τον εαυτό του (Stoner, 1989). Δεν μπορεί να υπάρξει ζωή ή ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς σύγκρουση, αφού αυτή ενυπάρχει στη συνείδησή μας (Freire, 2006) και όμως τίποτα δεν παράγει περισσότερο αβελιότητα και φόβο από τη σύγκρουση (Porter-O Grady, 2004). Σύγκρουση είναι η ουσία μιας έντιμης διαφορετικής γνώμης, η οποία πηγάζει από την ευχέρεια επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών δράσεων. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και αποτελούν ένα αξιόλογο μέρος της ζωής μας. Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως μια διαδραστική διαδικασία που εμφανίζεται, όταν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ κοινωνικών φορέων (Rahim, 1992), αλλά και ως η διαφωνία δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων για πολλούς λόγους (Pawlak, 1998). Οι Folger, Pool & Stutman (1995) όρισαν τη σύγκρουση ως την αλληλεπίδραση αλληλοεξαρτώμενων ατόμων που αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν ασυμβίβαστοι στόχοι και παρεμβάσεις στην επίτευξη των στόχων που έθεσαν. Ο Owens (2001) ορίζει τη σύγκρουση ως μια ανεπιθύμητη κατάσταση, όπου ένα άτομο προσπαθεί να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου. Η σύγκρουση εκδηλώνεται, όταν οι ανάγκες, οι παρορμήσεις και οι επιθυμίες δεν συμβαδίζουν με εκείνες των άλλων. Ο Argon (2009) αναφέρει σχετικά ότι η σύγκρουση είναι μια έννοια που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας, αλλά και κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις σχέσεις ατόμων και ομάδων είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Οι Masters & Albright (2002) με τη σειρά τους αναφέρουν ότι οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση συνδέονται απαραίτητα με μια σχέση αλληλεξάρτησης στην οποία οι ενέργειες της μιας πλευράς επηρεάζουν την άλλη. Ο Μπουραντάς (2001) ορίζει τις συγκρούσεις ως μια κατάσταση, όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου

ατόμου ή ομάδας. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Coser (1958), για αντιπαλότητα μεταξύ δύο μερών με βάση τις αξίες και τις αξιώσεις, για την κοινωνική θέση, τη δύναμη (εξουσία) και τους οικονομικούς πόρους που υπάρχουν σε ανεπάρκεια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Παρατηρώντας τους παραπάνω ορισμούς συμπεραίνεται ότι μια σύγκρουση είναι η διαφωνία ανάμεσα σε μέλη ή ομάδες που προκύπτει από την επιβολή στους υπόλοιπους διαφορετικών στόχων, από εκείνους που οι ίδιοι υποστηρίζουν, από την ύπαρξη διαφορών σε πεποιθήσεις και αξίες ανάμεσα στα μέλη (Jameson, 1999) και από την έλλειψη διαλόγου και αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των μελών.

Το θέμα τόσο των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς όσο και της διαχείρισής τους είναι μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής τους συμπεριφοράς και σχετίζεται με την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και την αποδοτική τους λειτουργία (Hakvoort, 2010). Γενικά, η οργανωσιακή σύγκρουση συμβαίνει όταν τα μέλη της οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα της οργάνωσης (Rahim, 2001). Οι συγκρούσεις είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους σχολικούς οργανισμούς κατά τη λήψη αποφάσεων και κατά τις διεργασίες επίλυσης προβλημάτων (Lang, 2009). Παράλληλα, οι συγκρούσεις είναι το αποτέλεσμα των διαφορετικών προσεγγίσεων των σκοπών της σχολικής μονάδας που θέτει είτε ο Διευθυντής/τρια είτε ο Σύλλογος Διδασκόντων, εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων (Nir & Eyal, 2003).

Είναι δυνατόν να προκύψουν διαφωνίες σχετικά με τους τρόπους που προωθείται η επίτευξη των σκοπών της σχολικής μονάδας. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο στις σχολικές μονάδες να υιοθετούνται διαφορετικές απόψεις για το τι είναι καταλληλότερο και τι θεωρείται σπουδαιότερο να εφαρμοστεί (Mostert, 1998· Anderson & Kypriano, 1994). Σύμφωνα με τον Stamatis (1987), η σύγκρουση σε έναν σχολικό οργανισμό ενδεχομένως εμφανίζεται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για τη λήψη κάποιας απόφασης, την ολοκλήρωση κάποιου έργου ή την επίλυση κάποιου προβλήματος. Τότε υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υπάρξουν καταστάσεις που προκύπτουν από την προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάσουν την ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και διαφορετικών στόχων.

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού, καθότι η έλλειψη επαρκούς διαχείρισής τους έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση (Mayer, 1995). Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελε-

σματικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Ένας άλλος ορισμός για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαίως ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν αποτελεσματικά και αποδοτικά όσες διαφορές λάβουν χώρα (Rahim, 2001).

Η διαχείριση της σύγκρουσης στον σχολικό οργανισμό είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα αποφασίζει να δράσει μπροστά σε μία σύγκρουση (Rahim, 2002). Ειδικότερα, με την έννοια διαχείριση της σύγκρουσης, εννοείται η ελαχιστοποίηση των αρνητικών συνεπειών της σύγκρουσης στον οργανισμό και η ενίσχυση των θετικών συνεπειών που μπορεί να προκύψουν μέσα από μια σύγκρουση, όπως η δημιουργία νέων θεμάτων προς συζήτηση, η αύξηση της συμμετοχής των ενδιαφερομένων, η βελτίωση της ποιότητας της λύσης των προβλημάτων, η πραγματοποίηση αλλαγών, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στον οργανισμό (Lipsky & Avgar, 2010· Munevver & Hacifazlioglu, 2004· Tomlinson, 2004). Η εποικοδομητική διαχείριση αυτών των διενέξεων έχει μεγάλη σημασία για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

Κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της σύγκρουσης κατέχει η διεύθυνση του κάθε οργανισμού, η οποία αναλώνει σημαντικό μέρος του χρόνου της στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το 1996, οι Διευθυντές/τριες κλήθηκαν να αναλώσουν 18% του χρόνου τους για την επίλυση των συγκρούσεων, ποσό που αυξήθηκε σημαντικά, αφού μία δεκαετία νωρίτερα οι Διευθυντές/τριες χρησιμοποιούσαν μόλις το 9% (McShulskis, 1996). Ταυτόχρονα, ανάλογα με το ρόλο και τη στάση που θα κρατήσει απέναντι στη σύγκρουση ο Διευθυντής/τρια, κρίνεται η εξέλιξή της και η επίδραση της στον ίδιο τον σχολικό οργανισμό (Munevver & Hacifazlioglu, 2004) που μπορεί να αποβεί καταστροφική ή εποικοδομητική. Δεν υπάρχει, όμως, μια κατάλληλη στρατηγική για την αντιμετώπιση όλων των ειδών σύγκρουσης και δεν διαχειρίζονται μία σύγκρουση όλοι με τον ίδιο τρόπο.

2.1 Τύποι και αιτίες σύγκρουσης στους σχολικούς οργανισμούς

Στους σχολικούς οργανισμούς οι τύποι των συγκρούσεων μπορεί να έχουν πολλές μορφές, δεδομένου ότι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν όχι μόνο μεταξύ των

ιεραρχικά δομημένων οργάνων της εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών οργάνων ή μεταξύ ιεραρχικών οργάνων και μαθητών, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή απλά μεταξύ εμπλεκόμενων τυπικά και άτυπα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Imazai & Ohbuchi, 2002). Οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς ταξινομούνται στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

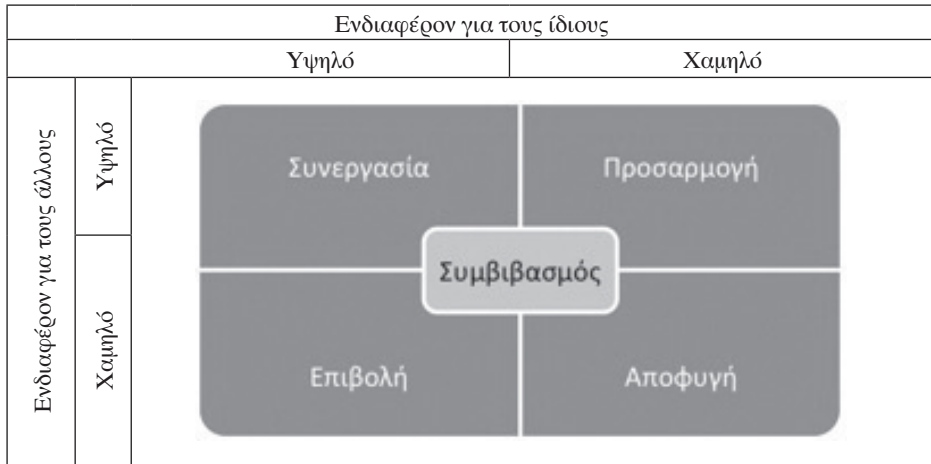
- α) Διαπροσωπικές συγκρούσεις. Αυτές δημιουργούνται, όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας (Tedeschi, Schlenker & Bonoma, 1973· West, 2004), όπως π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου σχολείου. Ο τύπος αυτός των συγκρούσεων, όταν προκύπτει ανάμεσα σε ισχυρά άτομα της σχολικής κοινότητας π.χ. μεταξύ του Διευθυντή του σχολείου και του άτυπου ηγέτη, είναι πολύ καταστρεπτικός για τη συνοχή της οργάνωσης του σχολείου.
- β) Διομαδικές συγκρούσεις. Αυτές δημιουργούνται μεταξύ των ομάδων (Chen & Tjosvold, 2002· Rahim, Magner & Shapiro, 2000· Wall & Gallister, 1995· Sethi, 1995). Λόγου χάρη, μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων ενός δημοτικού σχολείου ή μεταξύ των διδασκόντων ενός σχολείου και των γονέων των μαθητών ή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.
- γ) Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Στην περίπτωση αυτή ενδέχεται να υπάρξει σύγκρουση μεταξύ ενός διδάσκοντος και του συλλόγου διδασκόντων ενός σχολείου ή μεταξύ ενός διδάσκοντος και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Plocharczyk, 2007).

Η διάγνωση και η κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών, οι οποίες προκαλούν συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, έχει μεγάλη σημασία για το εκπαιδευτικό στέλεχος, επειδή το βοηθά να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Τα αίτια αυτά είναι ποικίλα και ταξινομούνται διαφορετικά από τους ερευνητές. Μια από τις αποδεκτές ταξινομήσεις θεωρεί ότι τα πιθανά αίτια μιας σύγκρουσης, που ξεσπάει σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορούν να αναζητηθούν σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω παράγοντες: προβλήματα επικοινωνίας, οργανωτικά προβλήματα, ανθρωπίνι παράγοντες, περιορισμένοι πόροι, αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων, ασυμβατότητα στόχων, αβεβαιότητα, διαφορές στις αμοιβές και τις ανταμοιβές (Banner & Gagne, 1995· Brickley, Smith & Zimmerman, 2001· Dean, 1999· Dillard, 2005· Goleman, 2000· Hanson, 1996· Owens, 2001). Είναι αναγκαίο πριν αποφασιστεί ποια είναι η κατάλληλη τεχνική – στρατηγική προσέγγισης ή διαχείρισης των συγκρούσεων να λαμβάνονται υπόψη οι αιτίες της σύγκρουσης (Barney & Griffin, 1992).

2.2 Στρατηγικές προσέγγισης της σύγκρουσης στους σχολικούς οργανισμούς

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι αντιθέσεις δεν είναι μόνο θετικές ή αρνητικές και εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, που λίγο ή πολύ είναι φανερές, μπορεί να συντελέσουν και θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2001). Επιπλέον, μια σύγκρουση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και κάθε φορά δύναται να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Άρα, εκ των προτέρων, καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική για έναν οργανισμό. Η αξία μιας σύγκρουσης αποτιμάται ως ευνοϊκή ή μη, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τα υποκειμενικά κριτήρια των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, η διευθέτηση των συγκρούσεων έχει διπλό στόχο, αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών στον οργανισμό στο πλαίσιο του οποίου προκαλείται και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της. Συνεπώς, απώτερος στόχος της διευθέτησης αυτής είναι να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα στον οργανισμό, καθώς και να προσδιοριστούν τρόποι για την καλύτερη πραγμάτωση των όποιων ατομικών στόχων υφίστανται στο πλαίσιο της (Rahim, 2002).

Οι Kilmann & Thomas (1975) αναφέρουν ότι διαφορετικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές, ενώ η σημασία των προσωπικών στόχων τους, επηρεάζουν ποιο στυλ θα χρησιμοποιήσει ο κάθε άνθρωπος. Για τη διαχείριση μιας ποικιλίας συγκρούσεων, απαιτείται και ένα ρεπερτόριο στρατηγικών (Longaretti & Wilson, 2006). Στη διαδικασία της σύγκρουσης ουσιαστικό ρόλο παίζει η διαπίστωση/αξιολόγηση των προθέσεων του κάθε μέλους της σύγκρουσης. Σε μια κατάσταση σύγκρουσης, μπορεί να δίνεται έμφαση στον βαθμό στον οποίο ένα συμβαλλόμενο μέρος είναι πρόθυμο να συνεργαστεί με ένα άλλο συμβαλλόμενο μέρος, αλλά να αγνοήσει έναν δεύτερο κρίσιμο παράγοντα, την επιθυμία του συμβαλλόμενου μέρους να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Έτσι, δύο κρίσιμες συμπεριφοριστικές διαστάσεις διαμορφώνουν τον τρόπο που κάποιος αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση (Thomas, 1976): 1) συνεργατικότητα, που είναι η προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα ενδιαφέροντα και του άλλου μέλους της σύγκρουσης, 2) αυτοπεποίθηση/ασφάλεια, που είναι η προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα δικά του συμφέροντα.

Γράφημα 1: Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Πηγή: Rahim & Magner (1995).

Ανάλογα με το πού προσανατολίζεται η συμπεριφορά του εκάστοτε Διευθυντή/τριας, υπάρχουν πέντε δυνατές στρατηγικές προσέγγισης μιας οργανωσιακής σύγκρουσης που βρίσκουν εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Everard & Morris, 1996):

1. Η επιβολή, χαρακτηρίζεται από απόλυτη αυτοπεποίθηση και προσπάθεια για ικανοποίηση των δικών μας συμφερόντων και πλήρη αδιαφορία για τα συμφέροντα του άλλου (Chen & Tjosvold, 2002). Οπότε, στην περίπτωση αυτή, ισχύει το «κερδίω-χάνεις» (Shapiro, 2000). Επιπρόσθετα, με την επιβολή οι σχέσεις των ατόμων τραυματίζονται (Chen & Tjosvold, 2002). Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται, κυρίως, για θέματα που απαιτούν γρήγορη επίλυση του προβλήματος, σε ένα επείγον περιστατικό, όταν γνωρίζει το άτομο ότι έχει δίκαιο ή η σύγκρουση αφορά θέματα ρουτίνας στην εργασία (Rahim, 2001). Αντίθετα, δεν κρίνεται κατάλληλος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων, όταν το θέμα της διαφωνίας είναι αρκετά πολύπλοκο ή ασήμαντο, όταν απαιτείται μακρόχρονη συνεργασία στη λήψη απόφασης και όταν τα άτομα που διαφωνούν έχουν παρόμοια ισχύ στον οργανισμό ή ακόμη όταν οι υφιστάμενοι έχουν υψηλό επίπεδο ικανοτήτων.
2. Η προσαρμογή χαρακτηρίζεται από προσπάθεια του ατόμου για ικανοποίηση των αναγκών του άλλου μέλους της σύγκρουσης εις βάρος των δικών του (Thomas, 1992), ενώ το άτομο χαρακτηρίζεται από αυτοθυσία και υπακοή (Indelicato, 2005). Η υπερβολική χρήση αυτής της προσέγγισης είναι δυνατόν να προκαλέσει την απώλεια σεβασμού σ' αυτόν που την επιδιώκει, ή να τον

ξεπεράσουν τα γεγονότα και η πειθαρχία να χαλαρώσει. Η στρατηγική αυτή ενδείκνυται, σε περιπτώσεις που το ζήτημα που δημιουργεί το πρόβλημα είναι πιο σημαντικό για την άλλη ομάδα/άλλο άτομο, για αυτό ο ίδιος υποχωρεί, όταν η διατήρηση καλών και αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι πιο σημαντική από το ίδιο το πρόβλημα. Αντίθετα, η στρατηγική της προσαρμογής πρέπει να αποφεύγεται στις περιπτώσεις που το θέμα είναι σημαντικό ή όταν γνωρίζει το άτομο ότι έχει δίκαιο, ενώ η άλλη πλευρά κάνει λάθος.

3. Ο συμβιβασμός, ως τακτική οδηγεί στη ροή των πραγμάτων με μακροπρόθεσμη έκπτωση των αρχών και των αξιών. Γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, όχι όμως απόλυτα, εφόσον συνεπάγεται κάποια θυσία και από τα δύο μέρη. Συχνά, αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ δεν είναι μια λύση ποιοτική ή δημιουργική, αλλά η μέση οδός (Thomas, 1976). Ο συμβιβασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί, εάν οι στόχοι των δύο πλευρών αλληλοαποκλείονται ή εάν και οι δύο πλευρές έχουν την ίδια ισχύ στον οργανισμό και το πρόβλημα έχει μέτρια σημασία για τον οργανισμό. Ενώ δεν είναι η κατάλληλη στρατηγική, εάν υπάρχουν πολύπλοκα προβλήματα ή όταν η μία από τις δύο πλευρές έχει μεγαλύτερη ισχύ (Rahim, 2001).
4. Η συνεργασία, ως τακτική αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης συνεπάγεται υψηλό βαθμό υλοποίησης και στις δύο διαστάσεις: επιθυμία για πλήρη ικανοποίηση των στόχων και των δύο πλευρών ή για σύνθεση απόψεων. Οι Hocker & Wilmot (1998) αναφέρουν για το συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης ότι υπάρχει ανοικτή άτυπη επικοινωνία και συνεχής ροή πληροφόρησης, ενώ εξετάζονται οι διαφωνίες που υπάρχουν και από τις δύο μεριές, προκειμένου να βρεθεί μια λύση κοινά αποδεκτή και από τα δύο μέρη. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί να μελετούμε προσεκτικά τις απόψεις και τα συμφέροντα της άλλης πλευράς και να αναζητούμε δημιουργικούς εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Το πρόβλημα είναι ότι αυτό απαιτεί χρόνο και ενέργεια και είναι δυνατόν να αποτελέσει μια καλή δικαιολογία για την αναβολή αποφάσεων που επείγουν. Η τεχνική της συνεργασίας ενδείκνυται σε περιπτώσεις, όπου η σύγκρουση αφορά διαφωνίες σε πολύπλοκα θέματα για στρατηγικούς στόχους και οδηγεί σε λιγότερες συγκρούσεις και σε λιγότερο εργασιακό άγχος τους εργαζόμενους (Friedman, Currall & Tsai, 2000).
5. Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από πλήρη αδιαφορία για τα συμφέροντα και των δύο πλευρών και προσπάθεια του ατόμου να μην εμπλακεί στην όλη διαδικασία. Στην ουσία, και οι δύο πλευρές χάνουν και δεν κερδίζουν. Η αποφυγή είναι στην πραγματικότητα μία προσπάθεια να εξομαλυνθούν οι διενέξεις και να ελαχιστοποιηθεί η συζήτηση περί του θέματος που θα προκαλέσει τη σύγκρουση, ενώ το θέμα δεν αντιμετωπίζεται ανοικτά (Chen & Tjosvold, 2002).

Η περίπτωση αυτή μπορεί να είναι χρήσιμη, εάν το θέμα διαφωνίας δεν είναι σημαντικό και μπορεί να επιλυθεί χωρίς σύγκρουση, χρειάζεται χρόνος ώστε να συλλέξουν περισσότερα στοιχεία ή εάν η σύγκρουση μπορεί να επιφέρει στον οργανισμό μεγαλύτερη ζημιά παρά όφελος (Rahim, 2001). Αν όμως η αποφυγή έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, μπορεί να αποβεί δυσλειτουργική στον οργανισμό, ενώ δεν ενδείκνυται, εάν το ζήτημα είναι σημαντικό, δεν επιδέχεται αναβλητικότητα και δεν μπορεί κάποιος άλλος να το επιλύσει. Οι Montana & Charnov (2000) αναφέρουν ότι η επιλογή αυτής της στρατηγικής διαχείρισης της σύγκρουσης σημαίνει αγνόηση των αιτιών που την προκάλεσε, ενώ ότι η σύγκρουση δεν θα πρέπει να αφορά ένα σημαντικό ζήτημα για τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Cross & Guettero (2000) η τεχνική της αποφυγής είναι λιγότερο αποτελεσματική από την τεχνική της συνεργασίας.

Σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες, αναζητούσαν τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες στρατηγικές έχοντας ως σκοπό τους την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων. Ο Monchak (1994) διαπίστωσε ότι οι Διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική του συμβιβασμού, ομοίως ο Karip (2000, αναφορά από Balay, 2006), επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες, διαπίστωσε ότι Διευθυντές/ριες με γραφειοκρατικές τάσεις εφαρμόζουν επίσης στρατηγικές συμβιβασμού για να επιλύουν τις συγκρούσεις. Αντίθετα ο Tulunay (1990, 2000, αναφορά από Balay, 2006) διαπίστωσε ότι οι Διευθυντές/ριες αρκετές φορές χρησιμοποιούν και άλλες στρατηγικές, όπως τη συνεργασία και την επιβολή, ενώ ο Adams (1990) διαπίστωσε ότι όσοι/ες χρησιμοποιούν την επιβολή ή την αποφυγή, επιδεινώνουν τις καταστάσεις δημιουργώντας εκ νέου υψηλότερα επίπεδα συγκρούσεων στις σχολικές τους μονάδες.

Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα παρουσιάζοντας ανάλογα αποτελέσματα. Οι Τέκος & Ιορδανίδης (2011), σε έρευνά τους σε Διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν ότι ο συμβιβασμός είναι η κυρίαρχη στρατηγική που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές τους μονάδες. Μια ειδικότερη έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Δυτική Ατική, έδειξε ότι οι στρατηγικές που επιλέγουν οι Διευθυντές/τριες τους είναι αυτές της συνεργασίας και του συμβιβασμού (Argyriou, Andreadou & Athanasoula-Reppa, 2012a).

Το θέμα της σχέσης φύλου και σύγκρουσης, σε συσχέτισμό με την παράμετρο της διοικητικής θέσης, διερευνάται τελευταίως, καθώς όλο και περισσότερες γυναίκες αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις σε διάφορους οργανισμούς. Το ζήτημα, εάν υπάρχουν διαφορές λόγω φύλου στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης μιας σύγκρουσης, απασχολεί όλο και περισσότερο (Powell, 1998).

Στο παρελθόν ερευνητές εξέτασαν εάν οι γυναίκες και οι άνδρες Διευθυντές διαφέρουν ως προς τον προτιμητέο τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Baxter & Shepard, 1978· Yelsma & Brown, 1985). Οι άνδρες και οι γυναίκες δεν είναι συνήθως ισοδύναμοι ως προς την ηλικία, την εκπαίδευση ή τη διευθυντική εμπειρία στη διαχείριση των συγκρούσεων. Έτσι, οι διαφορές φύλου στον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων, εάν υπάρχουν, τείνουν να εξαφανιστούν μόλις αναχθούν στους άλλους παράγοντες, όπως ηλικία, εκπαίδευση, εμπειρία κ.α (Champion, 1979· Chusmir & Mills, 1988· Korabik & Ayman, 1987). Συνεπώς, οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες που είναι ισοδύναμοι σε όλους τους παράγοντες δεν εμφανίζουν διαφορές στις αναφορές τους για τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων που προτιμούν (Renwick, 1975 & 1977· Shakley-Zabalak, 1981).

Στην Ελλάδα οι Τέκος & Ιορδανίδης (2011) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο τις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού από τους άντρες είτε κατέχουν διευθυντική θέση είτε όχι. Σε ειδικότερη έρευνα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε διευθυντική θέση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική, διαπιστώθηκε ότι τα δύο φύλα δεν διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τις στρατηγικές που υιοθετούν για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις (Argyriou, Andreadou & Athanasoula-Reppa, 2012b).

Μεταξύ άλλων παραμέτρων που συνεξετάζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η προϋπηρεσία των Διευθυντών/τριών στη διοικητική θέση, η προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, το μέγεθος του σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία κατατάσσεται η σχολική μονάδα. Αναφορικά με την προϋπηρεσία στη διοικητική θέση, έρευνες αναφέρουν ότι αυτή δεν επηρεάζει την επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων (Henkin, Cistone & Dee, 2000· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Ειδικότερα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι όσοι κατέχουν τη θέση από 6 ως 15 χρόνια επιλέγουν την επιβολή και όσοι έχουν λιγότερα από 5 χρόνια και περισσότερα από 15 προτιμούν τη συνεργασία (Argyriou et al, 2012a). Τη συνεργασία επιλέγουν επίσης όσοι έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11 ως 20 και περισσότερα από 30 χρόνια (Argyriou et al, 2012a). Το μέγεθος του σχολείου διαφοροποιεί την επιλογή των στρατηγικών, καθώς στα μικρά σχολεία χρησιμοποιούνται ο συμβιβασμός και η αποφυγή, ενώ αντίθετα στα μεγάλα αυτές οι στρατηγικές είναι οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Σε ό,τι αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, έρευνα στις ΗΠΑ δεν παρουσίασε διαφορές μεταξύ των Διευθυντών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Henkin et al, 2000), ενώ στην Ελλάδα την επιβολή επιλέγουν οι Διευθυντές/τριες των γυμνασίων και το συμβιβασμό αυτοί των λυκείων (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Χωρίς αμφιβολία βέβαια γεννιέται στο σημείο αυτό το ερώτημα για το ποια

είναι η καλύτερη τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η απάντηση όμως είναι ότι δε θα μπορούσε κανένας να καταστεί οπαδός απόλυτα υπέρ της μίας ή της άλλης τεχνικής. Κάθε μία από αυτές μπορεί να είναι αποτελεσματική ανάλογα με την πηγή και τα αίτια της σύγκρουσης. Η διαχείριση της σύγκρουσης στο σχολείο μπορεί να είναι είτε καταστροφική, είτε παραγωγική και αυτό εξαρτάται από τις ικανότητες του/της Διευθυντή/τριας που επιδιώκει να διευθετήσει με επιτυχία τη σύγκρουση (Tomlinson, 2004), την οργανωσιακή επικοινωνία, την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων και τις ικανότητες ατόμων και ομάδων (Πολυχρονίου, 2010). Ανεξάρτητα από την τεχνική που θα επιλέξει για την αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης κάθε Διευθυντής/τρια σχολείου, έχει ένα ακόμα δυνατό εργαλείο το οποίο μπορεί να τον βοηθήσει στο έργο του και αυτό είναι η συμβουλευτική προσέγγιση κάθε περιστατικού.

2.3 Η συμβουλευτική παρέμβαση των Διευθυντών/τριων στη διευθέτηση των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς

Το σχολείο, για να λειτουργήσει σε σωστή βάση, χρειάζεται έναν αποτελεσματικό Διευθυντή/τρια- ηγέτη. Γιατί το να ηγείται ο Διευθυντής/τρια κάποιων άλλων, δηλαδή των μελών της σχολικής κοινότητας, δεν είναι αποτέλεσμα, απλά και μόνο της εξουσίας που διαθέτει αλλά ένας συγκερασμός πολλών και ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν σκεφθούμε ότι τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου δεν έχουν να χειριστούν μόνο υλικούς πόρους αλλά και ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο πρέπει με τους δικούς του προσεκτικούς και σωστούς χειρισμούς να ενεργοποιήσουν, να συντονίσουν και να κατευθύνουν σε δρόμους που προορισμό τους θα έχουν να υπηρετήσουν την ελληνική εκπαίδευση.

Επομένως, τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους πρέπει να έχουν κάποιες βασικές ικανότητες και δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Katz (1974), τρεις είναι οι βασικές ικανότητες που χρειάζονται σε οποιοδήποτε ηγετικό στέλεχος για να επιτύχει στο έργο του. Οι δεξιότητες αυτές είναι:

- Τεχνικές δεξιότητες, που δηλώνουν την ικανότητα ενός ατόμου (προϊσταμένου) να πραγματοποιεί κάποιο είδος δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική
- Ανθρώπινες δεξιότητες, που σχετίζονται με την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας. Το άτομο

που διαθέτει αυτές τις δεξιότητες δημιουργεί καλό εργασιακό περιβάλλον, ώστε όλοι οι υφιστάμενοι να μπορούν να εργαστούν και να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς φόβο.

- Νοητικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν την ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο.

Οι Hoy και Miskel (1986) καταδεικνύουν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα συνδέεται με τα ατομικά γνωρίσματα των ηγετών (προσωπικότητα, εργασιακή παρακίνηση, δεξιότητες), με τις μορφές ηγετικής συμπεριφοράς (οικοδόμηση προσωπικών σχέσεων, υποκίνηση, λήψη απόφαση, επικοινωνία) και τους παράγοντες κατάστασης (ιδιότητες υφισταμένων, ιδιότητες βασικών δομών του οργανισμού, ιδιότητες ρόλου ηγέτη ιδιότητες εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος) (Μιχόπουλος, 1998).

Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες εκτός από τις παραπάνω δεξιότητες και τις ικανότητες οφείλουν να διαθέτουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής, ώστε να αναγάγουν τον ρόλο του συμβούλου ως πρωτεύοντα ρόλο της καθημερινότητάς τους. Ειδικότερα, στον τομέα της διαχείρισης των συγκρούσεων ο Collins (2003) θεωρεί ότι πρωτεύοντα ρόλο παίζει η ικανότητα-δεξιότητα της σχολικής ηγεσίας να χειριστεί πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, όπως του συμβούλου, του επικοινωνιολόγου, του μεσολαβητή, του εμπνευστή, αλλά και του ηγέτη. Το σημαντικότερο βέβαια όλων των χαρακτηριστικών είναι η ικανότητα δημιουργίας ζεστού και θετικού κλίματος στο σχολείο. Η σχολική διεύθυνση, που καταφέρει να δημιουργήσει ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, επιτυγχάνει να βελτιώσει την αποδοτικότητα και τη δημιουργική σκέψη όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, οι σχολικές μονάδες είναι οργανισμοί των οποίων η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από την ποιότητα της διεύθυνσης του σχολείου (Bonstingl, 1991- Pashiardis, 1998).

Ο Rogers (1983) τονίζει για τον αποτελεσματικό Διευθυντή/τρια ότι στις συγκεντρώσεις των μελών της σχολικής του μονάδας πρέπει να υπάρχει έκδηλη η ατμόσφαιρα της γνησιότητας, της έγνοιας και της κατανόησης, που αρχικά πηγάζει από τον ίδιο και συνέχεια μεταδίδεται σε όλα τα μέλη της. Οι Sergiouvanni (1990) και Sharpe (1995) θεωρούν τον/την Διευθυντή/τρια άτομο που προσφέρει στήριξη και βοήθεια σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και ταυτόχρονα έχει συνειδητοποιήσει ότι ρόλος του/της είναι να υπηρετεί τη σχολική κοινότητα και να υιοθετεί όλες εκείνες τις αξίες που συνιστούν τη μορφή του σχολείου ως μικρογραφία της κοινωνίας.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όταν αναμειγνύεται σε μία σύγκρουση, συχνά πρέπει να υιοθετεί τον συμβουλευτικό

της ρόλο για τη διευθέτηση προβλημάτων μεταξύ των μελών της, καθώς τα ίδια δεν μπορούν να τα επιλύσουν και να διαχειριστούν τη σύγκρουση που προκύπτει. Έτσι, λοιπόν, ο/η Διευθυντής/τρια χρειάζεται τη συμβουλευτική ως μέσο, μέθοδο και διαδικασία παρέμβασης με βάση την οποία προσεγγίζεται το άτομο και η ομάδα ατόμων που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση (Somech, 2008). Επιπρόσθετα, ο/η Διευθυντής/τρια, κάθε φορά που παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του, θα πρέπει να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής (Roloff, 2009). Τα χαρακτηριστικά είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η εμπραθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Αντίστοιχα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι η ενεργός ακρόαση, η ορθή αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, η διευκρίνηση και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

Το χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας αναφέρεται στην εικόνα ενός ατόμου που δρα ειλικρινά και εμπνέει εμπιστοσύνη στις ενέργειές του αλλά και στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους. Ενώς ατόμου που έχει ως κέντρο τον άνθρωπο, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις ηθικές αξίες (Terry, 1993· Duignan & Bhindi, 1995). Ο Sergiovanni (1996) κατέληξε ότι η πίστη στην αυθεντικότητα πρέπει να κατευθύνει τις ενέργειες των Διευθυντών/τριων.

Ο σεβασμός υποδηλώνει την αναγνώριση της μοναδικότητας σε κάθε άνθρωπο. Στην περίπτωση των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων η έννοια του σεβασμού είναι σχεδόν ταυτόσημη με την πίστη τους στην ικανότητα και τον επαγγελματισμό των υφισταμένων τους (Corey, 1986). Ο McGregor (1960), διαβλέποντας την αξία του σεβασμού ως παράγοντα οικοδόμησης υγιούς σχέσης εκπαιδευτικού ηγέτη και υφισταμένων του, υπονοεί στη θεωρία Ψ ότι ο ουσιώδης ρόλος του Διευθυντή/τριας είναι να οργανώσει εκείνο το σχολικό περιβάλλον που θα σηματοδοτεί σεβασμό και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του διδακτικού του προσωπικού.

Η εμπραθητική δυνατότητα ή συναίσθηση, ως ανθρώπινη ικανότητα, είναι συνδεδεμένη με την αμοιβαία κατανόηση. Είναι μια σύνθετη ικανότητα με φυσιολογικές, κινητικές, ψυχικές και ηθικές πλευρές, ενώ στα συναισθηματικά στοιχεία της ανήκουν η ευαισθησία στα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και η ταύτιση με τη θέση του άλλου. Ο West-Burnham (1997) τονίζει ότι, σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθημα κατανόηση, πρέπει να έχει την ικανότητα να διακρίνει πώς εκτιμάται μια κατάσταση από ένα άλλο πρόσωπο. Ο Sharpe (1996) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, αν και διαθέτουν ικανές δεξιότητες, μπορούν να αποτύχουν στον στόχο που έχουν θέσει, αν στερούνται της ικανότητας να κατανοούν τους υφισταμένους τους. Ο Yulk (1994) αναφέρεται στον Διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας που μπορεί να

καταλάβει και να εκτιμήσει το πλαίσιο αναφοράς των υφισταμένων του και να διατηρεί ένα ελεύθερο και δημιουργικό διάλογο επικοινωνίας μαζί τους, όταν οι υφιστάμενοι νιώθουν ότι τους «καταλαβαίνει».

Επικοινωνία σημαίνει πολύ περισσότερα από μια απλή ανταλλαγή λέξεων. Η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ηγέτη και τους συνεργάτες του είναι το κλειδί και της επιτυχημένης ηγεσίας ή συμβουλευτικής σχέσης αντίστοιχα. Οι Hargie, Tourish & Hargie (1994) σημειώναν ότι η επιτυχής επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας της οργανωτικής επιτυχίας. Ιδιαίτερα η επικοινωνία αποκτά άλλη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η φάση των εργασιών τους πραγματώνεται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Holmes & Wynne, 1989).

Η δεξιοότητα της ενεργού ακρόασης επιδιώκει τη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και ενεργού ενδιαφέροντος από τον/την Διευθυντή/τρια, ώστε οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση να αισθανθούν ότι στη συμβουλευτική σχέση χωρούν ολόκληροι χωρίς φιλτράρισμα, χωρίς κριτική και ερμηνείες (Δημητρόπουλος, 1998). Για να είναι κανείς αποτελεσματικός στη διαπροσωπική του επικοινωνία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψή του δεν επηρεάζεται από επιθυμίες, ανάγκες, προσδοκίες, προκαταλήψεις και φόβους. Ενεργός ακρόαση σύμφωνα με τον West-Burnham (1997) σημαίνει ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του άλλου, ενώ για τον Bennis (1993) σημαίνει μια μετατόπιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας από ένα συγκεντρωτικό στυλ διοίκησης, που βασίζεται στον έλεγχο και την αυταρχικότητα, σε ένα στυλ διοίκησης που χαρακτηρίζεται από κατανόηση, εμπραθητική ικανότητα και ενεργό ακρόαση, στοιχεία που είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Η υποβολή ερωτήσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για τη συμβουλευτική παρέμβαση του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων, επειδή από το είδος των ερωτήσεων και από το ύφος του Διευθυντή εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό η επιτυχία για την προσπάθεια της συμβουλευτικής παρέμβασης (Δημητρόπουλος, 1998).

Στη δεξιοότητα της διευκρίνισης περιλαμβάνονται η ενθάρρυνση, η παράφραση και η περίληψη. Μέσω αυτών ο Διευθυντής, κατά τη συμβουλευτική του παρέμβαση, προσπαθεί να διευκρινίζει όσα έχει ακούσει από τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση (Gordon, 1974· Ivey, 1996· Δημητρόπουλος, 1998).

Αντανάκλαση συναισθημάτων είναι η δεξιοότητα που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής για να αντικατοπτρίσει και να αποδώσει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισπράττει κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Με την δεξιοότητα

αυτή συμβάλλει ιδιαίτερα στο κτίσιμο μιας συμβουλευτικής σχέσης με τα μέλη της σχολικής κοινότητας που εμπλέκονται στη σύγκρουση.

Από όσα αναφέραμε μέχρι τώρα, προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες συμβουλευτικής, που υιοθετεί και χρησιμοποιεί κατάλληλα ο Διευθυντής/τρια κάθε φορά που προσπαθεί να παρέμβει συμβουλευτικά στη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο που διευθύνει συνιστούν τις ουσιώδεις αρχές και κατευθύνσεις της συμβουλευτικής του παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η Διευθυντής/τρια πρέπει όχι μόνο να μην αποποιείται τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του/της, αλλά αντίθετα πρέπει να την αναδεικνύει καθημερινά, προκειμένου οι σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής και να διατηρήσουν το ρόλο και τη σημασία τους ως θεσμοί παιδείας και αγωγής.

3. Τελικές επισημάνσεις

Στο σχολείο, που το οργανωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας του, οι αντιθέσεις είναι πολλές και ποικίλες. Εύστοχα, παρατηρεί ο Φασουλής (2006) ότι η συμβίωση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ειδικότερα στο σχολείο, ατόμων διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών καταβολών και ατόμων διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ακόμα και ενδιαφερόντων αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων. Επομένως είναι σαφές ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια πραγματικότητα στα σχολεία. Με δεδομένο όμως ότι α) το σχολείο είναι η παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης και β) ότι οι σκοποί του σχολείου δεν θα υλοποιηθούν, αν δεν υπάρχει καλό εργασιακό περιβάλλον, είναι επιτακτική η ανάγκη της συστηματικής διευθέτησης των συγκρούσεων στα σχολεία με τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών. Το πλαίσιο αυτό αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του/της Διευθυντή/τριας σχολείου και ιδιαίτερα κάθε φορά που επιθυμεί να παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, D.C. (1990). Perceptions of Conflict, Conflict Management Styles, and Commitment in Middle Level Schools. *Ph.D. Dissertation Abstracts International*, 50(7), 1854-A.
- Anderson, A.H. & Kypriano, A.I. (1994). *Effective organizational behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Argon, T. (2009). The Development and Implementation of a Scale to Assess the Causes of Conflict in the Classroom of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1033-1041.
- Argyriou, A., Andreadou, D. & Athanasoula-Reppa, A. (2012a). The Headmaster's regulation of school conflicts. International Conference Proceedings: *Human Rights and Violent Behaviour: the Social and Educational Perspective*. UNESCO Chair in Gender Equality and Women's Empowerment. University of Cyprus, Nicosia, 177-195.
- Argyriou, A., Andreadou, D. & Athanasoula-Reppa, A. (2012b). Headmaster Settlement of Conflicts at School from the gender perspective. *Contemporary Issues in Education*, 2(2), 205-215.
- Balay, R. (2006). "Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers", *Asian Journal of Management Cases*, 3, 5-24.
- Banner, D.K. & Gagne, T.E. (1995). *Designing effective organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baxter, L.A. & Shepard, T.L. (1978). Sex-role identity, sex of other, and affective relationship as determinants of interpersonal conflict-management styles. *Sex Roles*, 4, 813-825.
- Bennis, W. (1993). Creative Leadership. *Australian Institute of Management*, 10, 10-14.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1992). Leading and managing: Effects of Context, Culture and Gender. *Educational Administration Quarterly*, 28, 314-329.
- Bonstingl, J.J. (1991). *Schools in quality: An in introduction to total quality management in education*. Alexandria association for supervision and curriculum development.
- Brickley, J.A., Smith, C.W. & Zimmerman, J.L. (2001). *Managerial Economics and Organizational Architecture*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Champion, D.L. (1979). A comparison of men and women managers on preferences for organization: Conflict management. *Unpublished doctoral dissertation*, Florida State University.
- Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). "Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice", *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-572.
- Chusmir, L.H. & Mills, J. (1988). Resolution of conflict: Managerial gender differences. *A paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Anaheim, CA*.
- Collins L., (2003), *Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals*. The Delta Kappa Gamma Bulletin
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Cross, A.M. & Guerrero, L.K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application on the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, 11(3), 200-226.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1998). How leaders' influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Dillard, M.B. (2005). *Gender and conflict management styles of Texas secondary school assistant*

- principals: A descriptive study*. Ph. D. Thesis, Unpublished. Texas: Faculty of the Graduate School Texas A and M University-Commerce.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duignan, P. & N. Bhindi (1995). Leadership for a New Century. *Educational Management and Administration*, 25(1), 117-132.
- Everard, K. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, 3th edition. London: Paul Chapman.
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2012). *School leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels: Trade union Committee for Education. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://etuce.homestead.com/Publications_2012/03.2012_FINAL_ETUCE_School_Leadership_survey.pdf (10/9/2013).
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Folger, P.F., Poole, M.S. & Stutman, R.K., (1995). *Working through conflict: Strategies for relationships, groups and organizations*. New York: Harper Collins.
- Friedman, R., Currall, S. & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32-55.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman Book.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: David Mcka.
- Hargie, C., Tourish, D. & Hargie, O. (1994). Managers communicating: An investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-8.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hakvoort, I. (2010). 'The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools', *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Hanson, E.M. (1996). *Educational Administration and Organizational behaviour*, Toronto: Allyn and Bacon.
- Henkin, A.B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.
- Hocker, J.L. & Wilmot, W.W. (1998). *Interpersonal conflict (5ed)*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Holmes, M. & E.A. Wynne (1989). *Making the school an effective community: Belief, practice and theory in school administration*. Philadelphia: Falmer Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2004). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Νέα Παιδεία*, 109, 34-49.
- Indelicato, A.M. (2005). Principals' management of teacher-administrator conflict at exemplary Title I schools in Texas. *Pd.D. dissertation, Sam Houston State University, United States-Texas*.
- Imazai, K. & Ohbuchi, K. (2002). Conflict resolution and procedural fairness in Japanese work organizations. *Japanese Psychological Research*, 44(2), 107-112.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Καψάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ivey, A.E. (1996). *Developmental Therapy. Theory into practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jameson, K. (1999). Toward a comprehensive model. *International Journal of Conflict Management*.
- Katz R.L. (1974). «Skills of an effective administrator» in Harvard Business Review, September-October 1974, pp.90-102.

- Kilmann, R. & Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict: handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychology Report*, 37, 971-980.
- Korabik, K., & Ayman, R. (1987). Androgyny and leadership: A conceptual synthesis. *A paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, New York.
- Lang, M. (2009). Conflict Management: A Gap in Business Education Curricula. *Journal of Education for Business*, 84(4), 240-245.
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.), *Handbook of research on educational administration (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass. 45-72.
- Lipsky, D. & Avgar, A.C. (2010). *The Conflict Over Conflict Management*. Cornell University ILR School.
- Longaretti, L. & Wilson, J. (2006). The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly*, 29 (4), 3-15.
- Μαλκικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Masters, M. & Albright, R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the workplace*. Amacom: N.Y. 10019.
- Mayer, R. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus: Battelle Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McShulskis, E. (1996). Managing Employee Conflicts. *HR Magazine*, 41(9), 16-18.
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι Ι και ΙΙ, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Monchak, P.V. (1994). Relationships Between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*. 54(7), 2413-A.
- Montana, J.P. & Charnov, H.B. (2000). *Management (3rd edition)*. New York: Barron's.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές* (σ. 423). Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Munever, O.C. & Hacifazlioglu, O. (2004). Conflict Management Styles: A comparative Study of University Academics and High School Teachers. *Journal of American Academy of Business, Cambridge 2004*, 5(1/2), 325-332.
- Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration*, 41(5), 547-564.
- Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1995). *Leadership as an organizational quality*. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*. Allyn and Bacon A Pearson Education Company. P.C.P, 1998.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective Primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. *Educational Management and administration*, 26(2), 117-130.
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Science*, 109, 65-78.
- Plocharczyk, L. (2007). On Organizational Conflict: Reaping the Benefits of Effective Conflict Management. *Journal of Access Services*, 4(1), 85-120.
- Πολυχρονίου, (2010). *Διοίκηση Συγκρούσεων*, (Σημειώσεις). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Porter-O Grady, T. (2004). Embracing conflict: Building a health community. *Health Care Management Review*, 29(3), 181-188.

- Powell, G. N. (1998). *Women and men in management*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rahim, M.A. (1992). *Managing conflict in organizations (2nd ed)*. Westport, CT: Praeger.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations (3rd ed.)*. Westport, CT : Praeger.
- Rahim, M.A. (2002). Toward theory of managing organizational conflict. *The international journal of organization analysis*, 10(4), 302-326.
- Rahim, M.A. & Magner, N.R. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122-132. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/confirmatory_factor_analysis_of_the_styles_of_handling_interpersonal_conflict_first-order_factor_model_and_its_invariance_across_groups_pbl.pdf (9/5/2014).
- Rahim, M., Magner, N., & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *The International Journal of Conflict Management*, 11, 9–31.
- Renwick, P.A. (1975). Perception and management of superior-subordinate conflict. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 444-456.
- Renwick, P.A. (1977). The effects of sex differences on the perception and management of superior-subordinate conflict: An exploratory study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 403-415.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Roloff, M. (2009). Links between Conflict Management Research and Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 37(4), 339-348.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Αε*(σ. 252-285). Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T.J. (1990). *Value-added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Harcourt Brace Hovanovich, Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey – Bass Publishers.
- Sethi, A. (1995). Control and management conflict. Στο *Fundamentals of educational management*. Singh, H. (ed.). Vikas Publishing House PVT LTD.
- Shakley-Zalabak, P. (1981). The effects of sex differences on the preference for utilization of conflict styles of managers in a work setting: An exploratory study. *Public Personnel Management Journal*, 10, 289-295.
- Shapiro, B.P. (2000). Can marketing and manufacturing coexist ? *Harvard Business Review*, September-October, 113-121.
- Sharpe, F.G. (1995). Educational Leadership for the twenty-first century. *The practicing administrator*, 2, 16-20.
- Sharpe, F.G. (1996). *Wisdom, Words and Window-Dressing: Has anything really changed in education? The changing nature of educational Leadership in Australian college of education NSW chapter*, 1996 North Harbour Conference, 1-34.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.

- Stamatis, D.H. (1987). Conflict: You've got to be positive. *Personne*, December, 1987, 47-50.
Αναδημοσιευμένο στο J. W. Newstrom & K. Davis (Eds) (1989) *Organizational behavior*.
New York: McGraw – Hill.
- Stoner, J.(1989). *Management*. Free Press, NY.
- Tedeschi, J.T., Schlenker, B.R., & Bonoma, T.V. (1973). *Conflict, power and games: The experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Terry, R. (1993). *Authentic leadership*. San Francisco: Jossey – Bas.
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict management. In M.D. Dunnette (ed.), *Handbook in industrial and organizational psychology*, 889-935. Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and Conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth of Professional Development*. London: Paul Chapman.
- Wall, J.A., & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in schools*. Pearson Professional Ltd
- West, M.A. (2004). *Effective Teamwork: practical lessons from organizational research*. UK: BPS Blackwell.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (13-14 Μαΐου). Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 520-525.
- Yelsma, P. & Brown, C.T. (1985). Gender roles, biological sex, and predisposition to conflict management. *Sex Roles*, 12, 731-747.
- Yulk, G.A. (1994). *Leadership in organizations (3th edition)*. Prentice-Hall International.

**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ NEETS
(NOT IN EMPLOYMENT, EDUCATION, TRAINING)»¹**

ΜΑΡΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ

**Πτυχές του κοινωνικού αποκλεισμού στην εργασία
και την εκπαίδευση**

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια δυναμική διαδικασία ενώ ταυτόχρονα μπορεί να είναι και κατάσταση. Η δράση του αποκλεισμού γίνεται δομική όταν επαναλαμβάνεται και επιβεβαιώνεται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, και έτσι μετατρέπεται σε κατάσταση (Silver, 1994). Ακόμη περισσότερο, χαρακτηρίζεται ως «μια διαδικασία έκπτωσης» και γίνεται αντιληπτός ως «ένα γεγονός με διαβαθμίσεις» (Μουσούρου, 1998, σσ. 69-70). Πολλαπλοί παράγοντες χαρακτηρίζουν τις διαστάσεις του αποκλεισμού: «η ανεργία, η υποαπασχόληση, η έλλειψη στέγης, η φτώχεια, τα συστήματα αξιών, η υπηκοότητα, το φύλο, ο κύκλος ζωής, οι δομές των νοικοκυριών, η εθνότητα, ο τρόπος ζωής, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, η θρησκεία, η μετανάστευση, η διαμονή σε αστική ή αγροτική περιοχή κλπ» (Τσιάκαλος, 1998, σ. 53).

Ο Paugam (1995), επισημαίνει ότι είναι σημαντικό να μελετηθούν οι κοινωνικές ανισότητες σε σύνδεση με τον κίνδυνο του αποκλεισμού και να διαφοροποιηθούν οι κοινωνικές ομάδες ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ειδικότερα, όταν συνδέονται οι κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες με στοιχεία κοινωνικής ευπάθειας, είναι πιθανόν να δημιουργηθεί ρήξη στην κοινωνική συνοχή και να

1. Το παρόν κείμενο βασίζεται στην Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), με Επιβλέπουσα Καθηγήτρια την κα Ουρανία Καλούρη, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ και Συνεπιβλέποντα Καθηγητή τον κα Ιορδάνη Ψημμένο, Καθηγητή Παντείου Πανεπιστημίου.

διευρυνθεί ακόμη περισσότερο το πλέγμα του κοινωνικού αποκλεισμού (Παπαδάκης & Κυβέλου, 2014).

Αν και θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η αλληλεπίδραση μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου, οι πολιτικές που αναπτύσσονται επικεντρώνουν κυρίως στην εκπαίδευση και την απασχόληση για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού (Lister, 1998). Ως προς το θέμα της απασχόλησης, η Levitas (1996) έχει ασκήσει κριτική στην προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εξ αιτίας της σύνδεσης που γίνεται μεταξύ του κοινωνικού αποκλεισμού και του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας, τόσο που οι όροι αυτοί εναλλάσσονται. Η αμειβόμενη εργασία θεωρείται ως μοναδική λύση που προτείνεται για την κοινωνική ένταξη των περιθωριοποιημένων ομάδων οι οποίοι δεν είναι μόνο αποκλεισμένοι από την αγορά εργασίας αλλά και από την κοινωνία γενικότερα.

Όμως, «τα όρια ανάμεσα στην εργασία και τη μη εργασία σήμερα είναι ρευστά» (Κασιμάτη, 2004, σ. 118). Καθώς η έννοια της εργασίας βρίσκεται σήμερα σε ασταθές πλαίσιο, αναπτύσσοντας σε μεγάλο βαθμό την ελαστική εργασία και τις συνακόλουθες μορφές, «παράνομη, συμπληρωματική, προσωρινή, οικιακή/προσωπική», κάθε άλλο παρά εξασφαλίζει όρους ένταξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εργαζομένων (Ψημμένος, 1998, σ. 226-7). Κι αυτή ακριβώς η μορφή της ελαστικής εργασίας είναι που λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού (Ψημμένος, 1998).

Με το να δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της ένταξης και της ενσωμάτωσης, υιοθετώντας ταυτόχρονα μονοδιάστατα κριτήρια για την επίτευξη τους, το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού αποκρύπτει την πολύπλοκη πραγματικότητα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής (Piper & Piper, 2000). Συμπερασματικά, ένα ερώτημα που αναδύεται σήμερα είναι στο πως οι πολιτικές που αναπτύσσονται υπογραμμίζουν τελικά την αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ έχουν ως στόχο την άρση του αποκλεισμού προς όφελος των αποδεκτών τους, παράλληλα τους στιγματίζουν ως ωφελουμένους και κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα (Μουσσούρου, 1998, σ. 77).

Περαιτέρω, η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την κοινωνική κινητικότητα και ειδικότερα σε κοινωνικά συστήματα, «όπου η ζήτηση για εκπαίδευση ρυθμίζεται από τους μηχανισμούς της αγοράς εργασίας» (Κασιμάτη, 2004, σ. 312). Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως αφετηρία διαχωρισμού των ατόμων σε κατηγορίες και εγκαθιδρύει συνθήκες ένταξης ή αποκλεισμού στον επαγγελματικό τομέα. Ειδικά τα άτομα που έχουν επιδείξει αποτυχία στην εκπαίδευση με συνέπεια την αβέβαιη απασχόληση ή την ανεργία, απειλούνται περισσότερο από το «αίσθημα του κοινωνικού υποβιβασμού και αποκλεισμού» (Παναγιωτόπουλος, 2004, σ. 22). Ο Αλεξίου (2006), επίσης τονίζει τη μειωμένη δυναμική και περιορισμούς των εργαζομένων για ένταξη σε εκπαίδευση και

επαγγελματική κατάρτιση που οδηγούν σε συνθήκες αποκλεισμού και έλλειψης ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας.

Ως προς την εκπαίδευση και τη βελτίωση των τυπικών προσόντων και των δεξιοτήτων, στην Ελλάδα, εξακολουθούν να έχουν ισχυρή θέση και να λειτουργούν ως μέσο αντιμετώπισης της ανεργίας, παρά την αύξηση που η ανεργία παρουσιάζει (Κανελλόπουλος, Μητράκος, Τσακλόγλου, & Χολέζας, 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, παρόλο που είναι πέραν της παρούσης μελέτης, η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Bourdieu, 1986), ή «στη νομιμοποίηση της αναπαραγωγής της, με το να προδιαγράφει τους τρόπους ένταξης των ατόμων με διαφορετικά τυπικά προσόντα σε αντίστοιχες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 71). Το ίδιο ισχύει και ως προς την επαγγελματική κατάρτιση, ως μία διάσταση της εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια, η οποία «όχι μόνο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων καταμερισμών της εργασίας, αλλά είναι αποκλειστικά προσανατολισμένη προς αυτήν» (Willis, 1987, ό.α. στο ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2013, σ. 35).

Είναι σύνθηες το γεγονός ότι «οι επαγγελματικές επιτυχίες ή αποτυχίες των ανθρώπων στην αγορά εργασίας ερμηνεύονται σαν αποτελέσματα ατομικών εκπαιδευτικών στρατηγικών και επιλογών. Το άτομο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του και τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές του επιδόσεις εμφανίζεται κυρίαρχο μπροστά στο κοινωνικό σύστημα που το περιβάλλει» (Ψημμένος, 2002, σσ. 394-5). Ομοίως, «η θεωρία περί ατομικής ευθύνης δεν είναι μια κακή ανάλυση αλλά μια ανάλυση που αποκλείει εξ ορισμού κάθε κοινωνική πολιτική» (Αλεξίου, 2006, σ. 38).

Συμπερασματικά, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως μια κοινωνική κατασκευή και τα αίτια να αναζητηθούν «στην κρίση των θεσμών και των μηχανισμών ένταξης» (Paugam, 1996, ό. α. στο Κανταντζόγλου, 2006, σ. 82), ενώ παράλληλα, σημαντικό σημείο στην απόδοση και ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας είναι οι ίδιες οι εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων. Στην πραγματικότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός ενέχει κοινωνική αδικία και δημιουργεί άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, την εργασία και τις πολιτικές (Barry, 2002), ο οποίος αναπαράγεται ακριβώς μέσα από τη λειτουργία της εκπαίδευσης και των μορφών εργασίας που διαμορφώνονται στο σήμερα.

Προσεγγίσεις στη συμβουλευτική και την επαγγελματική ανάπτυξη

Όπως διαπιστώνει η Κασιμάτη (2004), ιδιαίτερα στη σημερινή πραγματικότητα, η εργασία εννοεί συγχρόνως την απασχόληση και το επάγγελμα. «Η εργασία

αποτελεί όχι μόνο το σημείο αναφοράς για το άτομο- σημείο ταυτότητας και αυτοπραγμάτωσης – αλλά και τον άξονα, πάνω στον οποίο αρθρώνονται οι χαρακτηριστικές κοινωνικές διαρθρώσεις» (Κασιμάτη, 2004, σ. 110). Κατ' ουσίαν, το επάγγελμα αντανακλά την κοινωνική θέση του ατόμου, την οικονομική του κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα ιδιαίτερα προσόντα και δεξιότητες, τις στάσεις και αξίες, τις καταναλωτικές συνήθειες και συνεπώς, διαμορφώνει την ταυτότητα και τον τρόπο σχετίζεσθαι. Όλα τα παραπάνω αποτελούν διαστάσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της κοινωνικής ιεράρχησης (Payne, 1987, ό. α. στο Κασιμάτη, 2004).

Η οικοδόμηση της ταυτότητας και του εαυτού σχετίζεται τόσο με το επάγγελμα όσο και με τον τρόπο ζωής που αυτό υπαγορεύει (Willis, 2012). Η Επαγγελματική ταυτότητα -άλλοτε ορίζεται ως εργασιακή ή ως ταυτότητα σταδιοδρομίας- αναφέρεται στη συνειδητή επίγνωση του ατόμου ως εργαζόμενος. Η διαδικασία του σχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, μπορεί να είναι δύσκολη και αγχωτική, επηρεάζεται από σημαντικές σχέσεις και περιλαμβάνει κοινωνικούς παράγοντες, όπως κοινωνικούς κανόνες, προσδοκίες, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές (Skorikov & Vondracek, 2011).

Οι Skorikov & Vondracek (2011) περιγράφουν την επαγγελματική ταυτότητα ως μια δυναμική οργάνωση της επαγγελματικής αυτο-αντίληψης, η οποία διαμορφώνεται μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές στη δομή και τη μορφή του ρόλου του εργαζόμενου. Εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δυνατοτήτων του ατόμου και των επαγγελματικών, εκπαιδευτικών και των δραστηριοτήτων αναμνηχής. Έτσι, προτείνεται μία προσέγγιση με δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά την προσωπική νοηματοδότηση της εργασίας που σχετίζεται με τα εξωγενή και ενδογενή κίνητρα του ατόμου. Η δεύτερη διάσταση αφορά την δυναμική της σταδιοδρομίας, όπου η έννοια της εργασίας μπορεί να χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό προς την επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με τη σταθερότητα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διά βίου διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, σωματικούς και τυχαίους παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται για τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του ατόμου. Μια μορφή παρέμβασης, που στοχεύει στην ενίσχυση των ατόμων στα ποικίλα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης και στην ενδυνάμωσή τους για να παίρνουν αποτελεσματικές αποφάσεις αφορά την άσκηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής (Nathan & Hill, 2006).

Επιπρόσθετα, ως μέρος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, η πληροφόρηση «καθίσταται σημαντικός παράγοντας στη σύνδεση εκπαίδευσης – αγοράς εργασίας» (Καλούρη, 2006, σ. 115), ιδιαίτερα κατά την

περίοδο μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και εξελίξεις σε όλους τους τομείς, η πληροφόρηση κρίνεται απαραίτητη με σκοπό την ενίσχυση του ατόμου σε θέματα αναγνώρισης αναγκών αλλά και των κοινωνικών δομών και πολιτικών που αναπτύσσονται (Καλούρη, 2006).

Ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται ως περίοδος κρίσης, φαίνεται αναγκαίο να ενσωματωθούν σταδιακά οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις στην επαγγελματική συμβουλευτική. Το σημαντικό στοιχείο που λαμβάνουν υπόψη είναι ακριβώς αυτό το πλαίσιο της κοινωνικής πολυπλοκότητας στην οποία η επαγγελματική συμπεριφορά και πρακτική διαμορφώνεται (Kaliris, & Krivas, 2013).

Μια κριτική θεώρηση της συμβουλευτικής, υποστηρίζει ότι ειδικά στις περιπτώσεις ατόμων με χαμηλή, εργατική προέλευση, δεν έχει θετικά αποτελέσματα καθώς δεν καταφέρνει να αναπτύξει μαζί τους γέφυρες και σημεία πρόσβασης (Willis, 2012). Χρειάζεται να αναπτυχθεί «μία προσέγγιση η οποία ούτε προσβάλλει ούτε και αγνοεί την εργατική τάξη και ταυτόχρονα αναγνωρίζει τη σημασία των δομικών παραγόντων» (Willis, 2012, σ. 384).

Η Gottfredson (1986) υποστηρίζει ότι οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον επαγγελματικό χώρο που σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες. Η σύγκριση με τον γενικότερο πληθυσμό ενδέχεται να δημιουργεί αρκετές δυσκολίες, ενώ το κυριότερο, ίσως, πρόβλημα που βιώνουν είναι η κοινωνική απομόνωση που οφείλεται στη διάκριση, την προκατάληψη ή την περιορισμένη γλωσσική επάρκεια. Συχνά χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα εμπειριών διάκρισης και αρνητικών στερεοτύπων.

Τα παραπάνω στοιχεία απαιτούνται να λαμβάνονται υπόψη ιδιαίτερα ως προς το εξεταζόμενο θέμα της παρούσης εργασίας, τους NEET. Η κουλτούρα που μεταφέρουν τα άτομα, το κοινωνικό πλαίσιο και πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις, τα προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των υποκειμένων. Ζητήματα αποχής και ατομικές επιλογές σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης διαπλέκονται και συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές δομές και συνθήκες στις οποίες διαβιούν (Γραμματικά, & Καλίρης, 2016).

Η έννοια των NEET – Νέοι εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης

Ο όρος NEET χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο Ηνωμένο Βασίλειο στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ως απάντηση στην ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός δείκτη με στόχο να συμπεριλάβει τα άτομα ηλικίας 16-18 ετών, οι οποίοι απείχαν από

τις δομές της εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης» (Social Exclusion Unit, 1999, ό.α. στο Eurofound, 2012). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος NEET εισήχθη στην κυβερνητική έκθεση «Bridging the Gap», με σκοπό τη μελέτη αυτής της κατηγορίας νέων, την εκτίμηση του μεγέθους του προβλήματος, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κοινωνική ευπάθεια της ομάδας και την υποβολή δράσεων πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Ο νέος όρος είχε ως στόχο την αποσαφήνιση της έννοιας δίνοντας έμφαση στον ετερογενή χαρακτήρα της κατηγορίας. Αρχικά, ο όρος συνδέθηκε με την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα αυξανόμενα ποσοστά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι η κατάσταση των NEET επηρεάζει τις ευκαιρίες ζωής πολλών από αυτούς τους νέους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της μακροχρόνιας ανεργίας, της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Drakaki, Papadakis, Kyridis & Papargyris, 2014).

Ωστόσο, η έννοια των NEET έχει επικριθεί για διάφορους λόγους. Οι Yates & Payne (2007), επισημαίνουν ότι οι «NEET» είναι μια προβληματική έννοια καθώς ορίζει τους νέους από αυτό που δεν είναι (Not). Υπάγει κάτω από την ίδια σκέπη, με αρνητική χροιά, μία ετερογενή ομάδα νέων ανθρώπων των οποίων οι ποικίλες καταστάσεις και δυσκολίες δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές. Σε γενικές γραμμές, θεωρούν ότι αυτοί οι νέοι φαίνεται ότι έχουν πολλαπλά, βαθιά και σύνθετα προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται με την κατάσταση τους ως NEET, καθώς επίσης ότι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού με το ενδεχόμενο να χαθούν μόνιμα στη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία. Προτείνουν να αναγνωριστεί ότι στην κατηγορία των NEET υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών καταστάσεων που οι νέοι άνθρωποι βιώνουν και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε δομές, προγράμματα και υπηρεσίες που ασχολούνται μαζί τους και σηματοδοτούνται από θέματα Νεολαίας. Υπάρχουν NEET που μπορεί να έχουν μια μεγαλύτερη ανάγκη για παρέμβαση, συμβουλευτική και υποστήριξη από άλλους και γενικότερα χρειάζεται οι δομές να εμβαθύνουν περισσότερο στα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες και τις δυσκολίες που βιώνουν τα υποκείμενα, αντί να τονίζουν την NEET/EET κατάσταση (Yates & Payne, 2007).

Ο Furlong (2006), αναφέρει ότι ο όρος «NEET» έγινε δημοφιλής λόγω της αρνητικής απόχρωσης που μεταφέρει και προβάλλει δύο επιχειρήματα κατά της χρήση της έννοιας: α) από την μία πλευρά, ο ορισμός «NEET» είναι πολύ ευρύς και διακινδυνεύουν οι πολιτικές που απευθύνονται σε NEET να χάσουν τους στόχους τους, καθώς οι περισσότεροι νέοι αντιμετωπίζουν σε διάφορες φάσεις της ζωής τους στοιχεία της κατάστασης NEET, μολοντί δεν βρίσκονται όλοι τους σε ευάλωτη κατάσταση, β) από την άλλη, ο ορισμός έχει στενά όρια, η ενδεχόμενη δηλαδή αύξηση της απασχόλησης δεν οδηγεί αναγκαστικά και σε

μείωση της ευπάθειας και του αποκλεισμού, ιδιαίτερα σήμερα που η επισφάλεια στην εργασία αυξάνεται. Θεωρεί σημαντικό να μην αγνοηθούν οι τρόποι με τους οποίους η ανεργία των νέων, ιδιαίτερα η μακροχρόνια ανεργία, μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό.

Παρά τις αμφισβητήσεις, χωρίς αμφιβολία, η κοινωνική αυτή ομάδα ωθείται στο περιθώριο και συμπεριλαμβάνεται στις ομάδες που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, τις οποίες «οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες δημιουργούν, εξαιτίας και της οικονομικής κρίσης, σε καθημερινή πλέον κλίμακα» (Φωτόπουλος, 2008, ό. α. στο Παπαδάκης, 2013, σ. 8).

Με το ζήτημα των NEET ασχολήθηκε το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας (Eurofound, 2012), στην έρευνα του οποίου αποτυπώνεται η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι νέοι σήμερα, στην ΕΕ συνολικά και σε επιμέρους επίπεδο κρατών-μελών, αναφορικά με το βαθμό ένταξής τους στην αγορά εργασίας, με επικέντρωση στην ομάδα των NEET.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση των χαρακτηριστικών των νέων που εντάσσονται στην ομάδα αυτή, στην εκτίμηση του οικονομικού και κοινωνικού κόστους του εν λόγω φαινομένου στο ίδιο το άτομο και συνολικά στην κοινωνία, καθώς και στην αξιολόγηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των μέτρων πολιτικής των κρατών-μελών για τη στήριξη των νέων σε ότι αφορά την (επαν)ένταξή τους στην αγορά εργασίας και κυρίως την εδραίωση της θέσης τους σε αυτή.

Οι Drakaki, Papadakis, Kyridis & Papargyris (2014), αναφερόμενοι και στη μελέτη Eurofound (2012), διατυπώνουν την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά των ελλήνων NEET παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτά που ισχύουν για την υπόλοιπη Ευρώπη. Στην Ελλάδα, έχει εκπονηθεί μία έρευνα από το ΚΕΑΔΙΚ του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ. Με βάση τα πορίσματα αυτής της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν και να χαρτογραφηθούν οι NEETs, να διατυπωθούν τα χαρακτηριστικά τους, να παρουσιαστούν προτάσεις πολιτικής για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των NEETs, στο πλαίσιο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος επηρεαζόμενο από την οικονομική ύφεση (ΚΕΑΔΙΚ Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2012).

Ως προς τα χαρακτηριστικά των NEETs από τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, φάνηκε ότι κατεξοχήν πλήττεται η ηλικιακή ομάδα των 20-24 ετών, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, ενώ το έμφυλο στοιχείο είναι έντονο, καθώς οι γυναίκες καταγράφουν υψηλότερα ποσοστά. Σε μεγάλο ποσοστό είναι άγαμοι και ζουν με την πατρική οικογένεια. Ως προς το

εκπαιδευτικό επίπεδο η πλειοψηφία έχει αποφοιτήσει από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σχεδόν το 30% έχει αποφοιτήσει από ΑΕΙ/ΤΕΙ και στην πλειονότητά τους δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης (Πανδής & Ζάγκος, 2013).

Από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, διαπιστώνεται ότι είναι απογοητευμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς θεωρούν ότι δεν αποκόμισαν τα κατάλληλα εφόδια για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας γεγονός που παράλληλα αποτρέπει και τυχόν επανασύνδεση τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι είναι διατεθειμένοι να μεταναστεύσουν είτε στο εξωτερικό προς ανεύρεση εργασίας, είτε να μετακινηθούν σε άλλη περιοχή της Ελλάδας. Στηρίζονται οικονομικά και ψυχολογικά από τις οικογένειες τους και αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αισθάνονται κοινωνικά αποκλεισμένοι (Κοτρόγιαννος, Τζαγκαράκης, Καμέκης, & Χουρδάκης, 2013).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών υποκειμένων και να διαγραφεί το προφίλ των NEET που εντάχθηκαν στο έργο. Διερευνώνται τα οφέλη που αποκόμισαν κατά την συμμετοχή τους στο έργο, κυρίως ως προς τη διαδικασία της συμβουλευτικής, καθώς επίσης διερευνώνται τα κίνητρα και οι ανάγκες που τους οδήγησαν στην κατάρτιση.

Το δείγμα της έρευνας αφορά τους NEET οι οποίοι εντάχθηκαν στο πρόγραμμα EGF/NUTRIART², το οποίο υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ). Ο πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας αναφέρεται στο σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην Ενέργεια Α: Επαγγελματική Συμβουλευτική του εν λόγω έργου και ανέρχεται σε 245 NEET, πιο συγκεκριμένα 168 άτομα στην Αθήνα και 77 στη Θεσσαλονίκη. Όλοι οι συμμετέχοντες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης που τέθηκαν από το έργο και χαρακτηρίζονταν ως NEET.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας στηρίχθηκε στην προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης, η οποία βοηθά να αναπτυχθεί μια πιο λεπτομερής περιγραφή και

2. Ο πληθυσμός της έρευνας συμμετείχε στην Ενέργεια Α: Επαγγελματική Συμβουλευτική του έργου «Υλοποίηση Ενεργειών που Συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση (ΕΠΠ) EGF/2014/001 EL/NUTRIART», που υλοποίησε το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ κατά την περίοδο Οκτώβριος 2015-Απρίλιος 2016. Όλοι ήταν ηλικίας 15 – 29 ετών, άνεργοι, και μάλιστα η πλειοψηφία εντάσσονταν στους μακροχρόνια ανέργους, με χρόνο αποχής από την απασχόληση τουλάχιστον ένα έτος. Επίσης, απείχαν οποιασδήποτε διαδικασίας εκπαίδευσης και κατάρτισης επί τουλάχιστον έξι μήνες έως το διάστημα προσέλευσης στο πρόγραμμα (καταληκτική ημερομηνία αίτησης της συμμετοχής τους είχε οριστεί η 19η Ιουνίου 2015).

κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος, συνδέοντας το με ένα συγκεκριμένο πεδίο ή χώρο και επικεντρώνοντας στη συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση. Η μελέτη περίπτωσης ως σχεδιασμός έρευνας έχει αξιοποιηθεί σε διάφορα ερευνητικά πεδία όπως σε μια κοινότητα ή έναν οργανισμό ή ακόμη σε ένα μεμονωμένο γεγονός. Αποτελεί συχνά το χώρο για την εφαρμογή τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας και συνεπάγεται την ανάλυση μιας υπόθεσης που ασχολείται με την πολυπλοκότητα και την ιδιαίτερη φύση της συγκεκριμένης περίπτωσης (Bryman, 2004).

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία, ήταν ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής και ειδικότερα κατά το τελευταίο στάδιο της μεταπαρακολούθησης (Follow Up). Πρόκειται για το στάδιο ολοκλήρωσης του έργου, ενώ ταυτόχρονα ενέχει και μια διαδικασία με ερευνητικό χαρακτήρα και περιεχόμενο.

Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των εργαλείων πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή τους σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων. Παράλληλα, για την κατασκευή τους αντλήθηκαν πληροφορίες από στελέχη της ομάδας έργου και συνεργάτες- επαγγελματικούς συμβούλους της δομής των ΕΚΠΑ, με στόχο να καλυφθούν όσο το δυνατό περισσότερο οι διαστάσεις και οι δράσεις εφαρμογής του έργου. Με την ολοκλήρωση των παραπάνω διαδικασιών, τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική μορφή με την οποία δόθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας.

Προφίλ και κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των NEET

Στον πληθυσμό της έρευνας, προκύπτουν τρεις κύριες ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα (15-18 ετών) περιλαμβάνει άτομα το 2,9% του συνολικού αριθμού των NEETs. Η δεύτερη ομάδα (19-24 ετών) περιλαμβάνει το 37,5%, ενώ η τρίτη (25-29 ετών), που είναι και η πολυπληθέστερη, περιλαμβάνει το 59,6%.

Από το σύνολο των ατόμων, οι άνδρες ήταν 91 (37,1%) και οι γυναίκες 154 (62,9%), ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από αυτό των ανδρών. Το σημείο αυτό, μας βοηθά να αναγνωρίσουμε την έμφυλη διάσταση της νεανικής ανεργίας και πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι νέες γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτες ως προς την ένταξη και την παραμονή στην αγορά εργασίας.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων είναι άγαμοι (σε ποσοστό 90,6% του συνόλου), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ότι είναι έγγαμοι ή/ και διαζευγμένοι. Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των νέων απέχει από την αγορά εργασίας για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 12 μηνών (89,4%).

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των NEETs είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (38,0%) και απόφοιτοι λυκείου (32,1%). Έπονται οι νέοι/ες που έχουν ολοκληρώσει σπουδές Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (13,1%). Ακολουθούν οι νέοι/ες που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση (8,2%). Αμέσως μετά ακολουθεί η κατηγορία των αποφοίτων γυμνασίου (4,5%) και η ομάδα που περιλαμβάνει την κατηγορία με Μεταπτυχιακές ή/και Διδακτορικές σπουδές (4,1%). Η μεγάλη πλειοψηφία των νέων δεν είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κανένα πρόγραμμα κατάρτισης (91,0%).

Σε ποσοστό 9,4% τα υποκείμενα ανήκουν επιπλέον σε μία εκ των ακόλουθων κατηγοριών των Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων: Άτομα με αναπηρία, γυναίκες θύματα ενδοοικογενειακής βίας, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, αποφυλακισμένοι, πρώην χρήστες ουσιών, ανήλικοι παραβάτες, τσιγγάνοι/ρομά, άτομα με θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (83,7%) δηλώνει από μηδενικό έως πολύ χαμηλό εισόδημα (έως 6.000€ Ατομικό). Ένα μικρό ποσοστό των ατόμων (9,8%) δηλώνει ατομικό ή οικογενειακό εισόδημα από 6.001€- 12.000€. Πολύ μικρότερα ποσοστά δηλώνουν αντίστοιχα μέχρι 18.000€ και από 18.001€ και πάνω. Πρόκειται μόνο για περιπτώσεις με οικογενειακό εισόδημα όπου δηλώνονται οι συμμετέχοντες ως προσστατευόμενα μέλη και δήλωναν το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα της πατρικής οικογένειας.

Η εμπειρία της συμβουλευτικής διαδικασίας

Η μεγάλη πλειοψηφία δηλώνει ότι δεν είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασία Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (86,1%), και συνεπώς δεν είχε συγκριμένες προσδοκίες από τη Συμβουλευτική διαδικασία κατά την αρχική ένταξη στο πρόγραμμα, ούτε γνώριζε για το πως θα μπορούσε πιθανώς στην πορεία να επωφεληθεί και να αξιοποιήσει τη διαδικασία.

Σε αντίθεση με τη συμβουλευτική διαδικασία, η κατάρτιση αποτελούσε μια πιο οικεία έννοια και ήταν σε θέση να προσδιορίσουν με σαφήνεια το περιεχόμενο της. Συχνά τις συνεδρίες συμβουλευτικής στις οποίες συμμετείχαν, τις ονόμαζαν «μάθημα» και για τους περισσότερους αποτέλεσε μια νέα εμπειρία. Ωστόσο, αν και αρχικά δεν ήταν ξεκάθαρο τι να περιμένουν, ήταν θετικοί στην πορεία της διαδικασίας καθώς δήλωσαν ικανοποιημένοι (μάλλον θετικά και πολύ θετικά 89,0%), ότι είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν επιμέρους θέματα που τους απασχολούσαν με κύρια έμφαση σε ζητήματα προσωπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα θέματα που έδωσαν βαρύτητα ήταν τα ακόλουθα: να γνωρίσω περισσότερο

τον εαυτό μου (93,5%), να εμπιστευτώ περισσότερο τον εαυτό μου (90,2%), να ξεκαθαρίσω τους στόχους μου (88,6%), να πάρω αποφάσεις (89,4%).

Παράλληλα, παρουσιάστηκε η ανάγκη για υποστήριξη και ενθάρρυνση που σχετιζόταν με το μεγάλο διάστημα αποχής από την αγορά εργασίας, ενώ άλλοι συμβουλευόμενοι το απέδιδαν στην έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν σε συνδυασμό με το υπάρχον ανταγωνιστικό περιβάλλον της αγοράς εργασίας. Κάποιοι εξέφρασαν την ανάγκη να μιλήσουν και να λάβουν συμβουλευτική στήριξη πχ ως προς τη διαχείριση του άγχους. Άλλοι, αν και είχαν ανεπτυγμένες επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες δεν τις είχαν αναγνωρίσει επαρκώς, με αποτέλεσμα να μην τις προβάλλουν στους εργοδότες όταν απευθύνονταν.

Σε πολλές περιπτώσεις, η παροχή πληροφόρησης κυρίως σε ζητήματα απασχόλησης, ήταν απαραίτητη καθώς συνήθως τα άτομα αναζητούσαν εργασία με μη συστηματικούς ή με λάθος τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν, μετά από λίγες μέρες αναζήτησης εργασίας απογοητεύονταν και σταματούσαν, απομονώνονταν από το κοινωνικό περιβάλλον, δεν συγκροτούσαν σωστά δομημένο βιογραφικό, δεν χρησιμοποιούσαν όλα τα μέσα αναζήτησης εργασίας ή προσπερνούσαν πληροφορίες για εύρεση εργασίας και ανάπτυξης προσόντων.

Ένταξη των NEETs στην κατάρτιση

Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων (208 άτομα, 84,9%) που ολοκλήρωσαν την Ενέργεια Α: Επαγγελματική συμβουλευτική συμμετείχαν στην Ενέργεια Γ του έργου: Κατάρτιση. Τα αντικείμενα κατάρτισης που παρακολούθησαν τα υποκείμενα μπορούν να διαχωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτά που αντανάκλυσαν βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και αυτά που απαιτούσαν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων ή προϋπόθεταν κάποιου είδους εξειδίκευσης:

- A. Βασικές γνώσεις και δεξιότητες: Γραμματειακή και Διοικητική Υποστήριξη, Ειδικός Εφαρμογών Αισθητικής, Εκμάθηση Βασικών και Εξειδικευμένων Δεξιοτήτων Η/Υ (ΤΠΕ), Οργάνωση Διαχείριση Αποθήκης-Logistic Management, Πωλήσεις-Μάρκετινγκ, Μάρκετινγκ σε Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Τεχνικός Αρτοποιός Ζαχαροπλάστης, Τεχνικός Μαγειρικής και Ζαχαροπλαστικής.
- B. Υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και εξειδίκευσης: Διοικητικό και Οικονομικό Στέλεχος Επιχειρήσεων- Λογιστική, Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων και Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση Ενηλίκων – Χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Ειδικοί Αγωγή, Προσχολικής Αγωγής Δραστηριοτήτων

Δημιουργίας και Έκφρασης, Ειδικός Εφαρμογών Πολυμέσων (Web Designer - Developer / Video Games).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησαν οι γυναίκες αντικείμενο κατάρτισης το οποίο απαιτούσε υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και εξειδίκευσης. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι κατά την ένταξη των ατόμων στο έργο, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο συγκριτικά με αυτό των αντρών και είχαν συνεχίσει την εκπαίδευση σε δομές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (IEK/ AEI/ TEI).

Από την άλλη πλευρά, η οικονομική κατάσταση των υποκειμένων δεν φαίνεται να σχετίζεται αντίστοιχα το επίπεδο κατάρτισης. Ιδιαίτερα για τα άτομα που είχαν μηδενικό έως πολύ χαμηλό εισόδημα και τα οποία αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος, δεν διαπιστώνονται μεγάλες διαφοροποιήσεις. Αυτό που διαπιστώνεται όμως, είναι ότι το μεγάλο ποσοστό αυτών που δεν εντάχθηκαν και δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, προέρχονται από την κατηγορία με τα χαμηλότερα εισοδήματα, γεγονός που θέτει τα ζητήματα της κοινωνικής καταγωγής και της κουλτούρας που μεταφέρουν τα κοινωνικά υποκείμενα απέναντι στην κατάρτιση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Σχετικά το ίδιο φαινόμενο αναπαράγεται κατά την διερεύνηση της κάθε ομάδας ξεχωριστά, με κριτήριο το αν ανήκουν σε Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και φέρουν επιπλέον χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού και ευπάθειας. Η πλειοψηφία αυτών ανήκουν σε ΕΚΟ προτιμούν αντικείμενα κατάρτισης με χαμηλότερο βαθμό εξειδίκευσης, έναντι των άλλων κοινωνικών υποκειμένων.

Παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν οι ΝΕΕΤ στα χαρακτηριστικά τους και τις διαφορετικές ανάγκες που τους διακρίνουν, τα κίνητρα παρακολούθησης, το ενδιαφέρον και οι προσδοκίες για τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση, διαπιστώνονται στα παρακάτω (τα ποσοστά συνοψίζουν τις απαντήσεις που δόθηκαν πολύ/ πάρα πολύ): τις εξελίξεις που έφερε η οικονομική κρίση (57,6%), την απόκτηση πρόσθετων προσόντων για να είναι πιο ανταγωνιστικός/η στην αγορά εργασίας (68,2%), την παροχή οικονομικών κινήτρων, επιδότηση μέσω του προγράμματος, (64,1%), την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (61,2%), την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων (69%), την ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων -ικανοτήτων (63,3%).

Παρατηρήσεις- Συμπεράσματα

Ήταν διακριτή η προσπάθεια των συμμετεχόντων να διερευνήσουν νέες προοπτικές για την επαγγελματική τους πορεία. Φάνηκε ότι η συμβουλευτική διαδι-

κασία βοήθησε τα υποκείμενα να διερευνήσουν τις προοπτικές που ανοίγονται, να συγκεντρώσουν πληροφορίες για αυτές και να τις αξιολογήσουν ανάλογα. Τα θέματα που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής και στα οποία έδωσαν βαρύτητα, εστιάζονταν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη ώστε να γνωρίσουν και να εμπιστευτούν περισσότερο τον εαυτό, στο να θέσουν τους στόχους ώστε να είναι σε θέση να πάρουν αποφάσεις για την πορεία τους.

Αρκετά σημαντικό θέμα αναδείχθηκε το θέμα της κατάρτισης μιας και δεν υπήρχαν σε κάποιους ανεπτυγμένες επαγγελματικές δεξιότητες ή δεν είχαν διαθέσιμους οικονομικούς πόρους για να ανταπεξέλθουν με δικά τους μέσα. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η οικονομική κρίση και οι εξελίξεις που επέφερε στην αγορά εργασίας τους ενστάλαξαν την ανάγκη για κατάρτιση προκειμένου να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα για να είναι πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Έτσι, στόχος της παρακολούθησης των προγραμμαμάτων κατάρτισης ήταν η ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων καθώς και η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων –ικανοτήτων.

Είναι γεγονός ότι οι NEETs διαβιούν και δραστηριοποιούνται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου οι βεβαιότητες του χτες καθίστανται ολοένα και περισσότερο μετέωρες. Μια από αυτές είναι και η εργασία και η θέση της στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα κοινωνικά υποκείμενα βρίσκονται μπροστά σε ένα νέο καθεστώς διαρκούς ανασφάλειας και αυτή η εμπειρία της αποχής από την εργασία έχει οδηγήσει πολλούς συμβουλευόμενους να δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αυτήν την δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Κρίσιμο ζήτημα που αναδεικνύεται, αφορά την κατάσταση αποχής των νέων αυτών από δομές απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατά πόσο αποτελεί μια προσωπική επιλογή ή συνδέεται με το κοινωνικό σύστημα το οποίο αδυνατεί να ερμηνεύσει και να αναστείλει την κοινωνική τους διαδρομή.

Παρόλο που δεν εξετάζεται στην παρούσα εργασία ο ρόλος της ταξικής καταγωγής, φαίνεται να τίθεται ένα ενδιαφέρον ερώτημα ως προς το πώς ορίζουν οι NEETs τις επιλογές τους, πως αναπαράγουν την ταξική τους ταυτότητα και «βιώνουν την ταξική τους μοίρα», καθώς «η ταξική κουλτούρα δεν αποτελεί ένα ουδέτερο πρότυπο, μια νοητική κατηγορία...περιλαμβάνει εμπειρίες, σχέσεις και συσχετισμούς που καθορίζουν συγκεκριμένες επιλογές και αποφάσεις (Willis, 2012, σ. 62-63).

Οι προσεγγίσεις συμβουλευτικής είναι σημαντικό να μην επικεντρώνονται αποκλειστικά στα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία ορίζουν το άτομο ως αποκλειστικά υπεύθυνο που βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση. Χρειάζεται να συμπεριληφθούν το κοινωνικό-οικονομικό- πολιτισμικό πλαίσιο, οι κοινωνικές

πολιτικές και το σύστημα εκπαίδευσης/ κατάρτισης, αν θέλουμε να αποτρέψουμε την εξατομίκευση των αιτιών. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι ότι το μεγάλο ποσοστό αυτών που δεν εντάχθηκαν και δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, προέρχονται από την κατηγορία με τα χαμηλότερα εισοδήματα, γεγονός που θέτει τα ζητήματα της κοινωνικής καταγωγής και της κουλτούρας που μεταφέρουν τα κοινωνικά υποκείμενα απέναντι στην κατάρτιση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Επομένως, θεωρείται χρήσιμο να στραφεί το ενδιαφέρον των ερευνητών σε στοιχεία που αφορούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών των κοινωνικών υποκειμένων, λαμβάνοντας υπόψη τη βιογραφική τροχιά που διαγράφουν. Κρίνεται σημαντικό να αξιοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία και μέθοδοι όπως οι ιστορίες ζωής οι οποίες «προσφέρουν αυτό που μέσα από εθνικές στατιστικές μελέτες και ερωτηματολόγια ο ερευνητής δεν είναι εύκολο να διακρίνει: τη συλλογική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική στρωμάτωση και τις κοινωνικές παραμέτρους που ίσως επηρεάζουν μια μικρή ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι μετανάστες ή συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες» (Ψημίνοσ, 2002, σ. 398), ή στην προκειμένη περίπτωση τους νέους NEET.

Συνεπώς, χρειάζεται τόσο οι επαγγελματικοί σύμβουλοι όσο και τα προγράμματα υποστήριξης που εφαρμόζονται να βασιστούν σε *μια γνώση του πολιτισμικού πεδίου... το πρόβλημα είναι ότι οι πραγματικοί τρόποι πολιτισμικής κατανόησης διασπώνται και διαστρεβλώνονται από μια πανταχού παρούσα ατομικιστική ιδεολογία. Κάποιες αξίες αποσπώνται από το πολιτισμικό πεδίο και προβάλλονται πάνω στα ατομικά υποκείμενα και στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, ενώ άλλες όψεις του πολιτισμικού πεδίου αφαιρούνται από το συμφραζόμενο τους, εξατομικεύονται και συνδέονται με τα εγγενή χαρακτηριστικά συγκεκριμένων επαγγελματιών... αποδίδεται αξία σε έννοιες όπως η ατομική εξέλιξη, επαγγελματική επιλογή ενώ δεν αποτελούν παρά μια ταυτολογική και εξατομικευμένη διαστρέβλωση του πολιτισμικού πεδίου, που θεμελιώνεται στη βάση μιας επίπλαστης διαφορετικότητας- τόσο των ατόμων όσο και των διαθέσιμων θέσεων εργασίας* (Willis, 2012, σ. 386-7).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξίου, Θ. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός και αποκλεισμένες ομάδες: Οι ιδεολογικές λειτουργίες μιας εννοιολόγησης. *Κοινωνία & ψυχική Υγεία*, 1, 32-50.
- Barry, Br. (2002). Social exclusion, social isolation, and the distribution of income. In J. Hills, J. LeGrand, & D. Piachaud, (Eds.), *Understanding Social Exclusion* (pp. 13-29). London: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson, (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., Papargyris, A. (2014). Who's The Greek Neet ? Neets' Profile in Greece: Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (6), 240-254.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), (2012). *NEETs- Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20 (3), 553-569.
- Gottfredson, L. S. (1986). Special groups and the beneficial use of vocational interest inventories. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds.), *Advances in Vocational Psychology. Vol. 1: Assessment of interest* (pp. 127-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Γραμματικά, Μ. & Καλίρης, Α. (2016). Επαγγελματική Συμβουλευτική σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες: Προσεγγίσεις διαχείρισης της σταδιοδρομίας για τους νέους NEET. Στο Ρ. Καλούρη, Δ. Τσελές, & Α. Παμουκτσόγλου (Επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες, Συμβουλευτική και Εκπαίδευση (Advanced Technologies, Education, Counseling and Career Counseling)* (σελ. 43-71). Αθήνα. ISBN: 978-960-93-8557-2
- Kaliris, A. & Krivas, S. (2013). The contribution of the postmodern approaches to career counseling theory and practice: Their emerging role in a crucial era for the world of work. *Review of Counselling and Guidance*, 101, 73-86.
- Καλούρη, Ο. (2006). Εκπαίδευση, αγορά εργασίας και προσανατολισμός: Δυναμική αλληλεπίδραση ή επιβεβλημένη αναγκαιότητα; *Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου συμβουλευτικής- προσανατολισμού με θέμα: ο Θεσμός Συμβουλευτική- Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας*, (σσ. 112-118). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) και Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.).
- Κανελλόπουλος, Ν., Μητράκος, Θ., Τσακλόγλου, Π. & Χολέζας, Ι. (2012). *Ανεργία, μισθοί και αποδόσεις της εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και κατά την κρίση*. Παρουσίαση σε Ημερίδα με θέμα: Η ελληνική αγορά εργασίας στην κρίση, Τράπεζα της Ελλάδος. Αθήνα
- Κασιμάτη, Κ. (2004). *Δομές και Ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καυταντζόγλου, Ι. (2006). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκτός, εντός και υπό. Θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ΚΕΑΔΙΚ Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, (2012). Έρευνα: «*Βαρόμετρο απόντων*» *Ανίχνευση, κατηγοριοποίηση και εμπειρική θεμελίωση προτάσεων πολιτικής για την καταπολέμηση μιας νέας μορφής κοινωνικής ευπάθειας: οι NEETs*.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

- Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτρώγιαννος, Δ., Τζαγκαράκης, Στ., Καμέκης, Α. & Χουρδάκης, Μ. (2013). Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικών συνεντεύξεων και ο ρόλος του κράτους πρόνοιας. Στο Ν. Παπαδάκης, (Επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα* (σσ. 100-122). Αθήνα: Σιδέρης.
- Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, 16 (46), 5-20.
- Lister, R. (1998). From equality to social inclusion: New Labour and the welfare state. *Critical Social Policy*, 18 (2), 215-225.
- Μουσούρου, Λ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και Κοινωνική Προστασία. Στο Κ. Κασιμάτη, (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 67-85). Αθήνα: Gutenberg.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). Εισαγωγή: Για μια εκπαίδευση ενάντια στη δημαγωγική χειραγώγηση και τον αυτοκαταστροφικό ουτοπισμό. Στο Ρ. Bourdieu, (Επιμ.) Ν. Παναγιωτόπουλος, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ* (σσ. 9-69). Αθήνα: Νήσος.
- Πανδής, Π. & Ζάγκος, Χ. (2013). Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των Neets: Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Ν. Παπαδάκης, (Επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα* (σσ. 51-61). Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαδάκης, Ν. (2013). Οι Neets: εννοιολογικές διασαφήσεις και η κατάσταση των πραγματών διεθνώς. Στο Ν. Παπαδάκης, (Επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα* (σσ. 6-29). Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαδάκης, Ν. & Κυβέλου, Σ. (2014). *Φτώχεια, Νεανική Ανεργία, Κοινωνική Ευπάθεια και η πρόκληση για ενημερία χωρίς αποκλεισμούς σε παράκτιες και νησιωτικές Περιοχές: όψεις του προβλήματος και προτάσεις πολιτικής*. Παρουσίαση στο International ESPON-on-the-Road Conference: "Blue Growth and land-sea interaction: Realities and Perspectives in Europe and in Greece". Piraeus, 10-12 November 2014.
- Paugam, S. (1995). The spiral of precariousness: a multidimensional approach to the process of social disqualification in France. In G. Room (Ed.), *Beyond the Threshold: The measurement and analysis of social exclusion* (pp. 49-79). UK: The Policy Press.
- Piper, H. & Piper, J. (2000). Disaffected Young People as the problem. Mentoring as the solution. Education and Work as the goal. *Journal of Education and Work*, 13 (1), 77-94.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: three paradigms. *International Labour Review*, 133 (5-6), 531-578.
- Skorikov, V. B., & Vondracek F. W. (2011). Occupational identity. In Schwartz, S. J., Luyckx, K. & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*, (pp. 693-714). New York, NY: Springer.
- Τσιτάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη, (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 39-65). Αθήνα: Gutenberg.
- Willis, P. (1987). Foreword. In D. Finn, *Training without jobs: New deals and broken promises*. London: Macmillan Education.
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Yates, S. & Payne, M. (2007). Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for interventions with young people. *Journal of Youth Studies*, 9 (3), 329-344.
- Ψημμένος, Ι. (1998). Δημιουργώντας χώρους Κοινωνικού Αποκλεισμού: Η Περίπτωση των Αλβανών Ανεπίσημων Μεταναστών στο Κέντρο της Αθήνας. Στο Κ. Κασσιμάτη, (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σσ. 221-273). Αθήνα: Gutenberg.
- Ψημμένος, Ι. (2002). Κ. Κασσιμάτη, Δομές και Ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 108-109, 391-399.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ
ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΑ ΔΟΛΓΥΡΑ

Εισαγωγή

Οι αξίες έχουν οριστεί από διάφορους μελετητές με διαφορετικό τρόπο: ως μετασημασιολογικοί στόχοι που ποικίλουν ως προς την σημασία και χρησιμεύουν ως κατευθυντήριες αρχές στη ζωή ενός ατόμου (Schwartz, 1992), εννοιολογιοποιήσεις του επιθυμητού που επιδρούν στην επιλογή μεταξύ σκοπών και μέσων (Kluckhohn, 1951), πεποιθήσεις ότι ένας τρόπος δουλειάς είναι προτιμότερος από κάποιον άλλο (Rokeach, 1973). Μια αποδεκτή και ξεκάθαρη τοποθέτηση σχετικά με τις αξίες αναφέρεται από τον Raths και τους συναδέλφους του (1966) σύμφωνα με τους οποίους μια αξία/πεποίθηση θεωρείται ότι είναι πράγματι μια αξία όταν το άτομο την εκτιμά και *νιώθει υπερήφανο* για αυτήν, την επιλέγει ελεύθερα ανάμεσα από άλλες εναλλακτικές αξίες, ενεργεί σύμφωνα με αυτήν, γνωρίζει τις συνέπειες που ακολουθούν και την επαναλαμβάνει. Σύμφωνα με τους Brown & Brooks (1991) οι αξίες είναι οι βασικές πεποιθήσεις του ατόμου οι οποίες είναι *ιερές* και αποτελούν πηγή κινητοποίησης και ικανοποίησης.

Γενικά, ο όρος αξία εμπερικλείει την έννοια της εκτίμησης (πχ «καλό», «ωραίο», «χρήσιμο», «επιθυμητό», «σημαντικό») και αποτελεί κανόνα που ρυθμίζει και επηρεάζει τη συμπεριφορά. Κάθε άνθρωπος έχει το δικό του σύστημα αξιών, το δικό του σύνολο αξιών. Η Rokeach (1973) ορίζει το σύστημα αξιών ως ένα οργανωμένο σύνολο πεποιθήσεων αναφορικά με τους επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς.

Στα διάφορα συστήματα αξιών υπάρχει και διαφορετική ιεράρχηση των αξιών (Cieciuch, 2014) όπου κάποιες αξίες τοποθετούνται υψηλότερα στην κλίμακα της ιεραρχίας έναντι κάποιων άλλων. Οι αξίες αποτελούν ένα περισσότερο ή λιγότερο

ρο οργανωμένο σύνολο. Όταν ταξινομούμε τις αξίες ενός ατόμου αποκτάμε το σύστημα αξιών του, το οποίο αναγνωρίζεται από τη σχετική σημασία που αποδίδουμε σε συγκεκριμένες αξίες που το αποτελούν (πχ ειλικρίνεια, ελευθερία, αυτοσεβασμό, ισότητα).

Εργασιακές αξίες

Οι εργασιακές αξίες είναι οι αντικειμενικοί στόχοι που επιδιώκει το άτομο να επιτύχει και να ικανοποιήσει μια εργασιακή ανάγκη (Super, 1973). Σύμφωνα με τους Zedeck et al. (1981) είναι οι στάσεις του ατόμου προς την εργασία. Εργασιακές αξίες που αναφέρονται πιο συχνά είναι: ασφάλεια, γόητρο, μισθός, διαπροσωπικές σχέσεις, ανεξαρτησία, αλτρουισμός (Kidd & Knasel, 1980). Ο αριθμός τους ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με το τι θεωρεί το ίδιο το άτομο ως σημαντικό στην εργασία του. Μια δουλειά που συνδέεται με τις επαγγελματικές αξίες του ατόμου μπορεί να τον οδηγήσει να αφοσιωθεί σε αυτήν με πάθος και να περνά το χρόνο του ευχάριστα (Τασιόπουλος, 2015: 52).

Ανάπτυξη του συστήματος αξιών

Τα συστήματα αξιών μας προσδιορίζονται γενετικά, αλλά οφείλονται επίσης σε εξωτερικούς παράγοντες όπως πολιτιστικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς. Ένα σημαντικό μέρος των αξιών εγκαθιδρύεται στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Καθώς το άτομο αναπτύσσεται διαμορφώνει το αξιολογικό του σύστημα και ενδεχομένως αλλάζει κάποιες αξίες του ανάλογα με τις εμπειρίες και επιρροές που δέχεται από άλλα συστήματα αξιών στα οποία εκτίθεται.

Στις αξίες βασίζεται ο κώδικας ηθικής κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον Kohlberg (1984) η ηθική ανάπτυξη ακολουθεί μια καθολική πορεία, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τη γνωστική ανάπτυξη και τις κοινωνικές εμπειρίες. Το αξιολογικό σύστημα είναι εύκαμπτο και μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση και την ηλικία. Κατά τη βρεφική ηλικία η επιλογή ενός πράγματος έναντι ενός άλλου είναι περισσότερο «οργανισμική» - σύμφωνα με τον όρο που διατύπωσε ο Rogers (1964) για να δηλώσει ότι το άτομο όταν αξιολογεί βασίζεται στη δική του εσωτερική πυξίδα - παρά στη γνωστική διαδικασία. Αργότερα, στην παιδική ηλικία, επηρεάζεται πιο εύκολα από τις αξίες των άλλων γύρω του. Αρχίζει να αποκραυγαλώνει το σύστημα αξιών του κατά την εφηβεία και αν το περιβάλλον είναι ευνοϊκό θα βοηθηθεί πιο εύκολα να φτιάξει την εικόνα του εαυτού του. Είναι ενδιαφέρον, όμως, ότι παρόλο που οι αξίες θεωρούνται σχετικά σταθερές και διαρκείς - κάτι που εξηγείται ως αποτέλεσμα της γενετικής τους συνιστώ-

σας, αλλά και του τρόπου μάθησης - μια διαδικασία αμφισβήτησής τους μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή και ενδεχομένως σε επιθυμητή ενίσχυσή τους κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ατόμου.

Επαγγελματική επιλογή και επαγγελματική ικανοποίηση

Στην επαγγελματική επιλογή το άτομο προσπαθεί να επιτύχει κάποιους στόχους στους οποίους οδηγείται με βάση τις αξίες του. Οι αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο στις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου (Rosenberg, 1957) και προκειμένου η μελλοντική εργασία να συμβαδίζει με την ιδιοσυγκρασία του θα πρέπει οι αξίες να έλθουν στη επιφάνεια και να αναλυθούν με αντικειμενικότητα. Το γεγονός ότι το άτομο μπορεί να προετοιμαστεί για τη λήψη απόφασης ενισχύει την πεποίθηση ότι η επαγγελματική επιλογή δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός (Ford & Box, 1967). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ωριμότητα ή αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης επηρεάζεται από τον βαθμό «συνειδητότητας». Όταν συνειδητοποιούμε τις προσωπικές μας αξίες μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία τους και να λάβουμε αποφάσεις που μας ικανοποιούν. Οι αξίες προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και εκτιμούμε την πραγματικότητα και τις αποφάσεις που παίρνουμε στη ζωή. Είναι αυτές που καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις της ζωής μας. Όταν τις γνωρίσουμε καλά μπορούμε να αποφασίσουμε πώς θα παίρνουμε αποφάσεις που θα μας βοηθήσουν να ζήσουμε τη ζωή μας καλύτερα.

Σύμφωνα με τον Holland (1985) η επαγγελματική επιλογή είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναζητά ένα επαγγελματικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται περισσότερο στο δικό του τύπο προσωπικότητας. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την κατανόηση και εκτίμηση του εαυτού, όπως και του κόσμου της εργασίας και έτσι οδηγεί σε μια επαγγελματική επιλογή που αποτελεί πηγή ικανοποίησης για το άτομο. Επομένως, η συνειδητοποίηση των επαγγελματικών αξιών και ενδιαφερόντων του ατόμου, που αποτελούν επιμέρους διαστάσεις της προσωπικότητας (Κρίβας, 1987) φωτίζει το μονοπάτι της επιθυμητής επαγγελματικής επιλογής.

Με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση εννοείται η συναισθηματική στάση του ατόμου προς την εργασία του, τον εργασιακό ρόλο που ασκεί μέσα σε αυτή. Κάποια χαρακτηριστικά της εργασίας ενδεχομένως να του προκαλούν θετικά συναισθήματα, ενώ κάποια άλλα δυσαρέσκεια. Προκειμένου να επιτευχθεί μια γενική αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία θα πρέπει να επιτευχθεί ένα είδος ισορροπίας μεταξύ αυτών των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που να καταλήγει στην ποθητή ικανοποίηση (Hoprock, 1935).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέθηκε από πολλούς επιστήμονες με το αξιολογικό σύστημα του ατόμου με την βασική αποδοχή ότι όταν η εργασία καλύπτει τις ανάγκες του ατόμου σύμφωνα με το αξιολογικό του σύστημα τότε ενισχύεται ολόκληρο το αναπτυξιακό του δυναμικό. Αν και έχει συνδεθεί, επίσης, και με άλλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ατόμου ή η φύση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας, μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις κατευθυντήριες αρχές που μας βοηθούν να εδραιώσουμε τις εμπειρίες μας σε επιλεγμένες συμπεριφορές. Η σημασία των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση άρχισε να προσελκύει το ενδιαφέρον επιστημόνων στη δεκαετία του '50 (Morse, 1953) για να γίνει πιο εστιασμένο στις αξίες την επόμενη δεκαετία. Ο Goldthorpe και οι συνεργάτες του (1968) τόνισαν ότι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη το νόημα που δίνει το ίδιο το άτομο στην εργασία του.

Σήμερα, μετά από πλειάδα ερευνών, πιστεύεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία του ατόμου και με παράγοντες που δίνουν νόημα στη ζωή, νόημα στην εργασία. Σύμφωνα με τον Vroom (1964) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τις αναμενόμενες από την εργασία αμοιβές. Αργότερα, ο Locke (1984) συνέδεσε την επαγγελματική ικανοποίηση με την αίσθηση που έχει το άτομο για την πλήρωση των εργασιακών του αξιών, η ματαίωση των οποίων προκαλεί δυσaréσκεια. Αξίες με τις οποίες συνδέθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση είναι: *παραγωγικότητα*, με την έννοια της επιτυχούς απόδοσης στη δουλειά (Locke, 1976. Locke & Latham (1990), *ασφάλεια* (Warr, 1987), *ποικιλία* δεξιοτήτων, *ταυτότητα και σπουδαιότητα του έργου*, *αυτονομία*, επιθυμία, δηλαδή, από το άτομο για *ανεξαρτησία και ελευθερία* να προγραμματίζει την εργασία του και επομένως να βιώνει την υπευθυνότητα για το αποτέλεσμα της εργασίας του (Hackman & Oldham, 1975, 1980). Σύμφωνα με τους τελευταία αναφερόμενους επιστήμονες, οι αξίες λειτουργούν με παρωθητική ισχύ, η οποία όμως για να έχει αποτέλεσμα πρέπει να συνδέεται με την υψηλή ανάγκη του εργαζομένου για ανάπτυξη. Αποτελέσματα ερευνών των Loher et al (1985) ενίσχυσαν την υπόθεση ότι αυτή η ανάγκη για ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Θεσμοί υποβοήθησης του αξιολογικού συστήματος

Το αξιολογικό μας σύστημα επηρεάζει τις αντιλήψεις μας και την ποιότητα της ζωής μας, επομένως είναι σημαντική η συνειδητοποίησή του. Οι αξίες που υιοθετεί ένας άνθρωπος μπορούν να διαμορφωθούν από την *εκπαιδευτική* ή/και

την *συμβουλευτική* παρέμβαση. Η δουλειά που μπορεί να γίνει πάνω στις αξίες και από τους δύο αυτούς θεσμούς πρέπει να αποτελεί μάθημα ζωής, που οφείλει να έχει ως στόχο οι μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι, αυτόνομοι και ευτυχισμένοι άνθρωποι και να καταλάβουν γιατί χρειάζεται να έχουν αξίες και πώς ακριβώς βοηθούνται από αυτές. Σύμφωνα με τους Brown & Brooks (1991: 99) τα οφέλη από τη διαδικασία επεξεργασίας και συνειδητοποίησης του συστήματος αξιών είναι: βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, καθορίζει τη βάση της τρέχουσας επαγγελματικής δυσανεμίας και της σύγκρουσης μεταξύ εργασιακών ρόλων, αποτελεί προκαταρκτικό βήμα στην εκτίμηση άλλων πλευρών της προσωπικότητας όπως των ενδιαφερόντων και των προσωπικών χαρακτηριστικών, επιπλέον, αποτελεί στρατηγική ορθής ρύθμισης της επαγγελματικής επιλογής και αλλαγής.

Καθώς η ζωή συνεχίζεται, η ικανοποίηση ή η δυσανεμία που αισθάνεται το άτομο μπορεί να το αναγκάσει να επαναξιολογήσει τον εαυτό του και τις αξίες του. Οι αξίες μπορούν να καθορίσουν την συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού οι συμμετέχοντες καλούνται να διερευνήσουν τον αντίκτυπο του ιδιαίτερου ρόλου που οι αξίες μπορούν να διαδραματίσουν σε ένα επάγγελμα, στην επίτευξη μιας θέσης εργασίας, αλλά και στην ίδια τους την ύπαρξη. Είναι γεγονός ότι οι αναζητούντες εργασία που έχουν ερευνήσει τις αξίες τους και μπορούν να δείξουν ότι ταυτίζονται μαζί τους, ότι οι αξίες είναι δηλαδή μέρος του εαυτού τους, διακρίνονται από τους υπευθύνους πρόσληψης μεταξύ των αιτούντων που έχουν παρόμοιες δυνατότητες. Ο σύμβουλος ως διευκολυντής και «συγκατασκευαστής» της προσωπικής ανάπτυξης και του σχεδιασμού ζωής του ατόμου (Καλίου και Κρίβας, 2013) θα πρέπει να ενθαρρύνει το άτομο να ανακαλύψει το δικό του σύστημα αξιών. Το ίδιο οφείλει να κάνει και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, να βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει γιατί οι αξίες είναι σημαντικές και γιατί τις έχει επιλέξει. Είναι σημαντικό η εκπαιδευτική και συμβουλευτική παρέμβαση να ακολουθεί μια βασική αρχή: ότι οι αξίες πρέπει να είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών και αναστοχασμού.

Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα (πχ μέσω του ΣΕΠ) στον μαθητή προκειμένου να καταλήξει σε ώριμη εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή πρέπει να στηρίζεται σε μια μεθοδολογία η οποία επικεντρώνεται στην αναπτυξιακή διάσταση της συμβουλευτικής και υπολογίζει τη δυναμική που έχει η αναπτυξιακή πορεία της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του μαθητή και της εργασίας στο παρόν, συνυπολογίζοντας την πορεία της προέλευσής της σχέσης αυτής με γνώμονα την επιτυχή μελλοντική της εξέλιξη (Δόλγυρα 2017). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι αποτελεσματική όταν χρησιμοποιεί τεχνικές και εργαλεία που ενεργοποιούν το συμβουλευόμενο σε γνωστικο-συναισθηματικό

επίπεδο ώστε να υποβοηθείται εξατομικευμένα προκειμένου να ενεργοποιήσει το δυναμικό του για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Δόλγυρα 2016).

Η *βασισμένη στις αξίες εκπαίδευση* ορίζει την αξία ως μια αρχή που καθοδηγεί τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Εστιάζει σε ενέργειες που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν, για παράδειγμα, το ηθικό λεξικό (πχ έννοιες παγκόσμιων θετικών ανθρώπινων αξιών όπως η τιμότητα, ο σεβασμός, η αποδοχή) και να συνειδητοποιήσουν τις έννοιες της ηθικής ευφυΐας και αυτοδιαχείρισης (Hawkes, 2016). Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα βασισμένη στις αξίες, να συμπεριφέρονται με ευθύνη των πράξεών τους και να εστιάζουν σε στόχους ευθυγραμμισμένους με τις αξίες τους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τον τρόπο διαχείρισης της διαφοράς μεταξύ του δικού του συστήματος αξιών και των μαθητών του, την οποία διαφορά δεν αποκρύβει, αντίθετα την εκφράζει με σωστό τρόπο. Αυτό βοηθά τη σχέση τους να γίνει και να παραμείνει πραγματική.

Επίλογος

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια διαδικασία η οποία σχετίζεται άμεσα με τις αξίες και πραγματοποιείται, ανάλογα με το άτομο, σε λιγότερο ή περισσότερο συνειδητό επίπεδο. Η επαγγελματική συμβουλευτική βοηθά - και οφείλει να βοηθά - ακριβώς στο σημείο αυτό, δηλαδή στο να μάθει ο ενδιαφερόμενος να παίρνει αποφάσεις όσο γίνεται πιο συνειδητά. Αυτό απαιτεί μια γνωστική επεξεργασία σε επίπεδο μετασχηματισμού της συνείδησης από τη «λήψη αποφάσεων που βασίζονται σε γενικές ή/και αόριστες πεποιθήσεις» στη «λήψη αποφάσεων που βασίζονται σε συγκεκριμένες αξίες». Αυτή η μετάβαση διευκολύνεται από μια διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία προϋποθέτει τη δημιουργία νόηματος του κόσμου μέσα από το αξιολογικό σύστημα του ατόμου. Σε αυτό το σημείο μπορεί να συνεισφέρει και η βασισμένη στις αξίες εκπαίδευση.

Οι επαγγελματικές αξίες μπορούν να επηρεάσουν έντονα τις εργασιακές συμπεριφορές και επομένως το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την αυτοαντίληψη και ο τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες του. Είναι επομένως σημαντικό θεσμοί όπως η εκπαίδευση και η συμβουλευτική να καθοδηγήσουν το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του σε συμπεριφορές που συμβαδίζουν με το σύστημα αξιών του.

Ο στόχος των ειδικών επιστημόνων δεν είναι να υπαγορεύει ή απαγορεύει αξίες, αλλά να βοηθήσουν το άτομο να συνειδητοποιήσει ποιες είναι πραγματικά οι δικές του αξίες, πώς αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε αντιφάσεις και - κάτι που

είναι πολύ σημαντικό - πώς μπορεί το ίδιο το άτομο να χειρίζεται τις αντιφάσεις αυτές. Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να διατηρούν μια μακροπρόθεσμη χρονική προοπτική των όσων συμβαίνουν στο άτομο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής πράξης, όπως και να έχουν συνείδηση των αλλαγών που συμβαίνουν σε κάθε άτομο ξεχωριστά προκειμένου να το καθοδηγούν με τρόπο που να κάνει γνωστικές αναλύσεις των αξιών του ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συναισθηματική του εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*, Boston: Allyn and Bacon.
- Cieciuch, J, Davidov, E., Vecchione, M., Schwartz, S.A. (2014). A hierarchical structure of basic human values in a third-order confirmatory factor analysis. *Swiss Journal of Psychology*, 73(3): 177-182.
- Δόλγυρα Κ. (2017), Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη του Μαθητή, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (υπό δημοσίευση).
- Δόλγυρα Κ. (2016), Η Συμβολή των Άτυπων Τεχνικών στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος 107, Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, σελ.699-706.
- Ford, J. & Box, S. (1967). Sociological theory and occupational choice. *Sociological Review*, 15, 287-299.
- Goldthorpe, J.H., Lockwood, D., Bechhofer, F., & Platt, J. (1968). *The Affluent worker: Industrial Attitudes and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). Motivation through the design of work: A test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hawkes, N. (2016). The Value of Values: The impact and inner workings of values. www.valuesbasededucation.com
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hoprock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: National Occupational Conference, Harper.
- Καλίτζης, Α., & Κρίβας, Σ. (2013). Η Συμβολή των Μεταναστερικών Προσεγγίσεων στη Θεωρία και Πράξη της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας: Ο ρόλος τους σε μια κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 73-86.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. Στο T. Parsons, E.T. Shils (Eds.), *Towards a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Κρίβας, Σ. (1987). Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στην συμβουλευτική πρακτική κατά τη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 33, 29-36.
- Locke, E.A. (1984). Job satisfaction. Στο M. Gruneberg and T. Wall (Eds.), *Social Psychology and Organizational Behaviour*. Chichester: John Wiley.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Στο M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally.
- Locke, E.A. & Latham, J.P. (1990). Work motivation: The high performance cycle. Στο U. Kleinbeck, H-H Quast, H. Thierry, H. Hacker (Eds.), *Work motivation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Loher, B.T., Noe, R.A., Moeller, N.A. & Fitzgerald, L.P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70, 280-289.
- Morse, N.C. (1953). *Satisfactions in the White-Collar Job*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus. OH: Charles E. Merrill.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Rogers, C.H. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(2), 160-167.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupations and values*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Στο M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25 (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Super, D.E. (1973). The work of values inventory. Στο D.G. Zytowski (ED.), *Contemporary approaches to interest measurement*. Minneapolis: University Press.
- Τασιόπουλος, Χ. (2015). *Πώς Επιλέγω Επάγγελμα. Τεχνικές και Μεθοδολογία για τον Προσδιορισμό του Επαγγέλματος που σου Ταιριάζει*. Αθήνα: Χρήστος Τασιόπουλος.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. N. York: Wiley.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Zedeck, S., Middlestadt, S. & Hayes, E. (1981). Police work values: A comparison of police science students and current officers. *Journal of Occupational Psychology*, 54, 187-194.

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΖΗΚΟΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ,
ΕΛΕΝΗ ΒΟΤΣΗ

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και στην καλλιέργεια μιας οικολογικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων απέναντι στο περιβάλλον (Παπαδημητρίου, 1995). Επιπλέον, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιδιώκουν την ενίσχυση της υπευθυνότητας των συμμετεχόντων μαθητών μετατρέποντάς τους σταδιακά σε ενεργούς πολίτες που μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία και την κρισιμότητα των οικολογικών ζητημάτων (Κονέτας, 2005). Επίσης, η περιβαλλοντική αγωγή στοχεύει στην ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών, ώστε να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση ανθρώπου και φύσης, με έμφαση στην αναπροσαρμογή των αξιακών αρχών του ατόμου απέναντι στον φυσικό χώρο (Ανθοπούλου, 2005). Έτσι, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναπτύσσει έναν δημιουργικό διάλογο ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα για τη θέση και τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου και του οικοσυστήματος, προσεγγίζοντας διαθεματικά και διεπιστημονικά το πρόβλημα της οικολογικής κρίσης σε όλες του τις εκφάνσεις και αναζητώντας λύσεις που συνιστούν τη διαμόρφωση μιας αλλαγής στάσης και νοοτροπίας αναφορικά με τη βιοποικιλότητα (Φλογαίτη, 1998).

Τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα της εποχής μας εισάγονται στη σχολική ζωή και γίνονται αντικείμενο μελέτης της διδακτικής διαδικασίας, καλλιεργώντας στον μαθητή μια αυξημένη ευαισθησία αναφορικά με την Πλανητική αλλαγή, τη μείωση των αποθεμάτων του πόσιμου νερού, την παρέμβαση στο γενετικό υλικό βασικών τροφίμων, την παράνομη υπερξυλίευση και υπεραλίευση, για να αναφέρουμε κάποια μόνο από τα φλέγοντα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο

πλανήτης μας (Ιατρού, 2010). Η έννοια της καινοτομίας στην περιβαλλοντική αγωγή συνδυάζεται με την προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με τη σύγχρονη ζωή που προάγει την αιεφόρο ανάπτυξη, τον σεβασμό στη φύση και την ανάγκη για εύρεση εναλλακτικών μορφών ενέργειας μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Huckle, 2010). Η μεγάλη πρόκληση της εποχής μας είναι να διαπιστώσουμε τον βαθμό που η περιβαλλοντική αγωγή συμβάλλει στην αλλαγή στάσης απέναντι σε αυτά τα κρίσιμα θέματα και λειτουργεί ως μέσο διαπαιδαγώγησης των νέων με ένα διαφορετικό πρότυπο σύνδεσης και «επικοινωνίας» με τον φυσικό χώρο (Creswell, 2011). Ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι μικρός, καθώς ο καταναλωτισμός, ο εγωτισμός και ο επιχειρηματικός επεκτατισμός άνευ ορίων δημιουργεί έναν σημαντικό αποπροσανατολισμό στους εφήβους σχετικά με το αξιακό σύστημα που οφείλουν να διαμορφώσουν στην ενήλικη ζωή (Πολίτης, 2010).

Στοχοθεσία

Βασική στόχευση του προγράμματος ήταν να δώσουμε ένα ευρύ δίκτυο προσέγγισης των διατροφικών συνηθειών και να φωτίσουμε έτσι από διαφορετικές οπτικές γωνίες τα αίτια εμφάνισης των γενετικά τροποποιημένων προϊόντων, καθώς και τους πιθανούς τρόπους που τα τρόφιμα αυτά διοχετεύονται νομίμως ή παρανόμως στην αγορά και καταλήγουν να καταναλώνονται από πληθυσμούς ανθρώπων και ζώων. Σε επίπεδο συμβουλευτικής οι συμμετέχοντες καθηγητές ενημέρωσαν τους μαθητές του προγράμματος για τους κινδύνους των μεταλλαγμένων τροφίμων και οι ίδιοι δρώντας ως πολλαπλασιαστές ενημέρωσαν τους συμμαθητές τους, της Γ' Γυμνασίου, μέσω παρουσίασης στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας.

Επιπρόσθετα, επιδιώξαμε να δώσουμε την οικονομική διάσταση του θέματος των μεταλλαγμένων προϊόντων και της επικινδυνότητάς τους, ενώ συζητήσαμε θέματα βιοηθικής και ενημέρωσης-ενεργοποίησης του καταναλωτή. Υπό αυτό το πρίσμα, διαμορφώσαμε από κοινού με τους μαθητές μας τους ακόλουθους στόχους:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τι ονομάζουμε γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα και τον βαθμό και τρόπο παρέμβασης σε ένα προϊόν, ώστε να θεωρηθεί ή να προσδιοριστεί από την επιστημονική κοινότητα ως «μεταλλαγμένο».
- Να μελετήσουν τις επιπτώσεις που έχει στον ανθρώπινο οργανισμό ένα γενετικά μεταλλαγμένο προϊόν.
- Να αντιληφθούν με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιωθεί η παρεχόμενη πληροφορόφορη της κοινής γνώμης και του μέσου καταναλωτή αναφορικά με τα γενετικά μεταλλαγμένα προϊόντα.

- Να υλοποιήσουμε από κοινού με τους συμμετέχοντες μαθητές μία εμπειρική έρευνα που διερευνά τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου για τα γενετικά τροποποιημένα προϊόντα εφαρμόζοντας ποσοτική μεθοδολογία.
- Να κατανοήσουν τα οφέλη της διαμόρφωσης οικολογικής ευαισθησίας και εφαρμογής ποιοτικών κριτηρίων στις διατροφικές τους συνήθειες σε προσωπικό επίπεδο, λειτουργώντας ως πομποί μιας άλλης αντίληψης για τη διατροφή προς τους συμμαθητές τους.
- Να αποτελέσει το σχολικό πρόγραμμα μία αφορμή, για γόνιμη επικοινωνία και δημιουργική συνεργασία – συμβουλευτική των μαθητών, σε ζητήματα σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον, ώστε οι γνώσεις που θα αποκομίσουν να αποτελέσουν βάση για την εξέλιξή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες με κριτική ικανότητα, ως υπεύθυνοι πολίτες και καταναλωτές.

Μεθοδολογία

Εφαρμόσαμε στο σχολικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το διαλεκτικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη συνεπικουρία των νέων τεχνολογιών, προβάλλοντας σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα ντοκιμαντέρ και συναφείς έρευνες, αλλά και παράγοντας πρωτότυπο υλικό για την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Αποφασίσαμε να εργαστούμε με επιμέρους στόχους σε υποομάδες με σκοπό να καλλιεργήσουμε μια κουλτούρα διατροφικής συνείδησης. Σε πρώτο επίπεδο, αποφασίσαμε να συντάξουμε ερωτηματολόγιο που αφορά στα γενετικά τροποποιημένα προϊόντα και να το μοιράσουμε στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, προκειμένου να διερευνήσουμε τον βαθμό επίγνωσης της επικινδυνότητάς τους. Σε δεύτερο επίπεδο οργανώσαμε από κοινού, οι υπεύθυνοι του προγράμματος καθηγητές με τους μαθητές, δράσεις, με σκοπό την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για τα συμβατικά και μεταλλαγμένα προϊόντα (Saltiel, 2005).

Θελήσαμε σε κάθε περίπτωση να εμφυσήσουμε μια διαφορετική αντίληψη για τη σχολική πραγματικότητα που δεν εμμένει στην αποστήθιση και τον μιμητισμό, αλλά στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού ενδιαφέροντος του μαθητή για τη γνώση που ξεκινά και καταλήγει σε εκείνον ως μαθησιακό αποτέλεσμα, άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία της καθημερινότητας. Έτσι επιδιώξαμε τη δημιουργία μιας στέρεας βάσης οικολογικών ενδιαφερόντων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού η συνεργασία είναι ο μόνος τρόπος πραγματικής παρέμβασης και προόδου σε οποιοδήποτε κοινωνικό ζήτημα (Borich, 1999, Ματσαγγούρας, 2012). Οι μαθητές προβληματίστηκαν σε ζητήματα βιοποικιλότητας και διατροφής,

θεωρώντας πως η ευαισθητοποίησή τους είναι ο μόνος τρόπος, για να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα μία κριτική στάση των καταναλωτών απέναντι σε αυθαιρεσίες που νοθεύουν τη βιολογική αξία των τροφίμων, βάζοντας σε κίνδυνο την υγεία των ανθρώπων.

Το γενικό πλαίσιο των γενετικά τροποποιημένων (Μεταλλαγμένων) τροφίμων

Σύμφωνα με τη θεωρία του Δαρβίνου ο μηχανισμός με τον οποίο πραγματοποιείται η εξέλιξη είναι η φυσική επιλογή. Με τον τρόπο αυτό καθορίζονται τα γονίδια στις επόμενες γενεές. Συγκεκριμένοι συνδυασμοί γονιδίων προσδίδουν σε οργανισμούς μεγαλύτερη βιωσιμότητα με αποτέλεσμα την πληθυσμιακή τους αύξηση σε σχέση με τους υπόλοιπους (Υ.ΠΑΙ.Θ. Βιολογία Γ' Λυκείου). Ο άνθρωπος εδώ και χρόνια χρησιμοποιεί τη μέθοδο της τεχνητής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα μέσω της μεθόδου των επιλεγμένων διασταυρώσεων καλλιεργεί φυτά και εκτρέφει ζώα με τις επιθυμητές γι' αυτόν ιδιότητες (Υ.ΠΑΙ.Θ. Βιολογία Γ' Γυμνασίου). Η ανάπτυξη της βιοτεχνολογίας έδωσε τη δυνατότητα παραγωγής των πρώτων γενετικά τροποποιημένων οργανισμών (Γ.Τ.Ο.). Ως γενετικά τροποποιημένος οργανισμός (Γ.Τ.Ο.) νοείται ο οργανισμός στον οποίον το γενετικό υλικό έχει υποστεί αλλαγές με τρόπο που συμβαίνει κατά τις φυσιολογικές διαδικασίες σύζευξης ή και φυσικού ανασυνδυασμού (90/220/ΕΟΚ). Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα.

Στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας και για λόγους εναρμονισμού με τη διεθνή βιβλιογραφία πρέπει να τονίσουμε ότι η σωστή διατύπωση είναι «Γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα – οργανισμοί» και όχι μεταλλαγμένα προϊόντα, κατά αντιστοιχία με την αγγλική ορολογία «genetically modified foods». Βέβαια, η χρήση του όρου μεταλλαγμένα τρόφιμα απαντάται πολύ συχνά στην καθημερινότητά μας. Τα συγκεκριμένα δηλαδή, τρόφιμα παράγονται από φυτικούς οργανισμούς που δημιουργήθηκαν τεχνητά με την προσθήκη γονιδίων από άλλους οργανισμούς με σκοπό τη βελτίωση των ιδιοτήτων τους. Πιο συγκεκριμένα είναι πιο ανθεκτικά σε ορισμένα παράσιτα ή σε ακραίες καιρικές συνθήκες. Σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Βραζιλία η παραγωγή γενετικά τροποποιημένου καλαμποκιού υπερβαίνει το ποσοστό του 90 %. Στην περίπτωση όμως, της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικρατεί δυσπιστία για τη νέα τεχνολογία και γι' αυτό σχετική νομοθεσία υποχρεώνει την επισήμανση των τροφίμων αυτών (Carlsson, 2007)

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η ευρωπαϊκή κοινότητα έχει ασχοληθεί εκτενώς

με τα γενετικά μεταλλαγμένα τρόφιμα με τις ανάλογες κοινοτικές οδηγίες. Σημαντική οδηγία ήταν η προαναφερθείσα 90/220 Οδηγία του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη σκόπιμη ελευθέρωση γενετικώς τροποποιημένων οργανισμών στο περιβάλλον. Η εν λόγω οδηγία τροποποιήθηκε με τον κανονισμό 1946/2003 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τις διασυνοριακές διακινήσεις γενετικώς τροποποιημένων οργανισμών με σκοπό να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις στη διατήρηση, αλλά και η αειφόρος χρήση της βιοποικιλότητας. (1946/2003). Ο συγκεκριμένος κοινοτικός κανονισμός (όσον αφορά το μέρος της αυστηρής σήμανσης των γενετικά μεταλλαγμένων τροφίμων) οδηγεί στην αποθάρρυνση για την παραγωγή των συγκεκριμένων τροφίμων σε χώρες της Αφρικής, Μέσης Ανατολής και Ασίας που αντιμετωπίζουν προβλήματα υποσιτισμού. Οι συγκεκριμένες κυβερνήσεις δε δίνουν επίσημες άδειες για την παραγωγή αυτών των προϊόντων, σκεπτόμενες τις αρνητικές επιδράσεις στη βιοποικιλότητα (Paarlberg, 2002). Βέβαια από την άνοιξη του 2015 σχεδιάζεται νέα νομοθεσία που θα επιτρέψει στα κράτη μέλη της Ε.Ε. να περιορίζουν ή να απαγορεύουν την καλλιέργεια φυτών που περιέχουν γενετικά τροποποιημένους οργανισμούς (Γ.Τ.Ο.) στην επικράτειά τους. Πρέπει να τονιστεί ότι οι καλλιέργειες που επιτρέπονται στην Ε.Ε. είναι το αραβόσιτο MON810. Η γενετικά τροποποιημένη πατάτα «Amflora» απαγορεύτηκε από το Γενικό Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2013, παρά το αρχικό πράσινο φως που είχε δώσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός).

Ερωτηματολόγιο εμπειρικής έρευνας πεδίου

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του 6^{ου} κεφαλαίου «Γενετική Μηχανική και Βιοτεχνολογία» του διδακτικού αντικειμένου της Βιολογίας Γ' Γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα της θεματικής υποενότητας «Παραγωγή Φαρμάκων, Ορμονών και Εμβολίων – Γενετικά Τροποποιημένοι Οργανισμοί». Το θέμα εξετάζεται διεπιστημονικά καθώς, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γα΄ Γυμνασίου μελετώνται στην 4^η ενότητα ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της εφαρμογής ενιαίων κανόνων σε ποικίλα θέματα, όπως και της ελεύθερης διακίνησης προϊόντων και κοινών αρχών αγροτικής παραγωγής. Η έρευνα υλοποιήθηκε, εφαρμόζοντας ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, στο σύνολο των μαθητών των τεσσάρων τμημάτων της Γ' τάξης του Γυμνασίου (94 μαθητές: 62 αγόρια / 32 κορίτσια) με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου, τις απαντήσεις του οποίου επεξεργάστηκαν στατιστικά οι μαθητές της περιβαλλοντικής ομάδας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τους ακόλουθους άξονες ερωτήσεων:

Ερώτηση 1.

Γνωρίζεις τι είναι τα μεταλλαγμένα προϊόντα; (**Διάγραμμα 1**)

- ΝΑΙ ΟΧΙ
(*Αν ναι δώσε έναν σύντομο ορισμό*)

Ερώτηση 2.

Από πού τα γνωρίζεις; (**Διάγραμμα 2**)

(*αριθμήσε τις κυριότερες πηγές πληροφόρησής σου με σειρά προτεραιότητας*)

- Εφημερίδες - περιοδικά
 Τηλεόραση
 Διαδίκτυο
 Από φίλους/γνωστούς
 Από άλλη πηγή

Ερώτηση 3.

Γνωρίζεις αν υπάρχουν καταστήματα που πουλούν μεταλλαγμένα προϊόντα στη γειτονιά / περιοχή σου; (**Διάγραμμα 3**)

- ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερώτηση 4.

Έχεις αγοράσει μεταλλαγμένα προϊόντα; (**Διάγραμμα 4**)

(*Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην αγοραστική σου συμπεριφορά*)

- Καθόλου
 Λίγο
 Μέτρια
 Πολύ
 Πάρα πολύ

Ερώτηση 5.

Ποιες κατηγορίες μεταλλαγμένων προϊόντων αγόρασες; (**Διάγραμμα 5**)

- Τρόφιμα
 Άλλα προϊόντα

Ερώτηση 6.

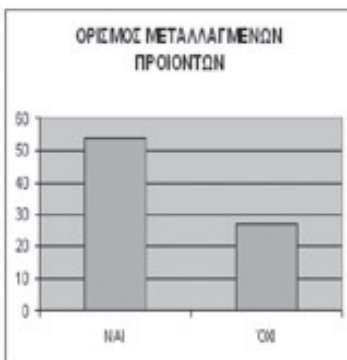
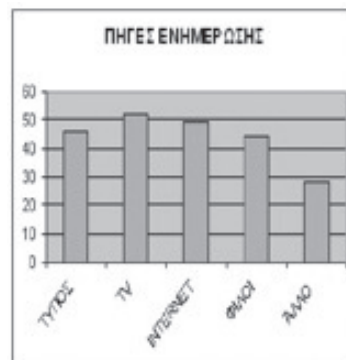
Θεωρείς τα μεταλλαγμένα προϊόντα επικίνδυνα για την υγεία μας; (**Διάγραμμα 6**)

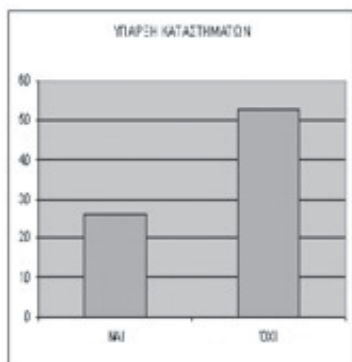
 ΝΑΙ ΟΧΙ**Ερώτηση 7.**

Υπάρχουν πιστεύεις καταστήματα, τα οποία προωθούν μεταλλαγμένα προϊόντα χωρίς να ενημερώνουν τους καταναλωτές; (**Διάγραμμα 7**)

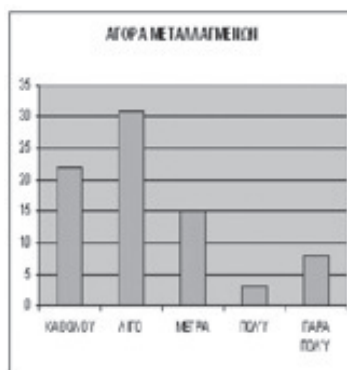
 ΝΑΙ ΟΧΙ**Ερώτηση 8.**

Πιστεύεις πως στη χώρα μας υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για τα μεταλλαγμένα προϊόντα; (**Διάγραμμα 8**)

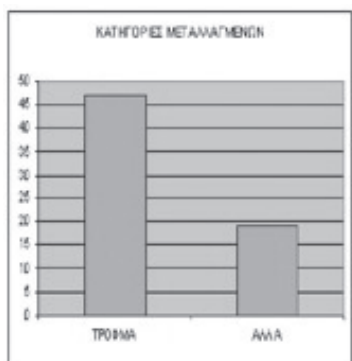
 ΝΑΙ ΟΧΙ**Επεξεργασία ερωτηματολογίου – διαγράμματα****Διάγραμμα 1****Διάγραμμα 2**



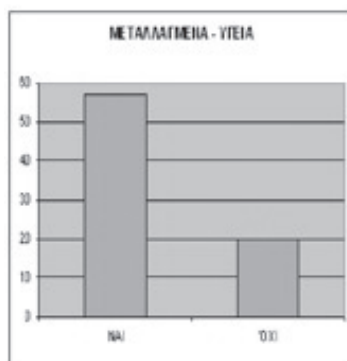
Διάγραμμα 3



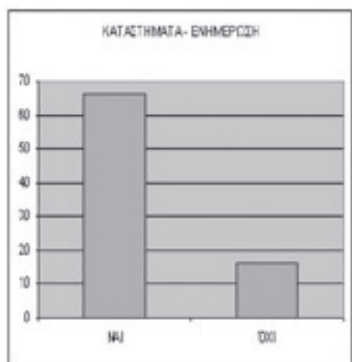
Διάγραμμα 4



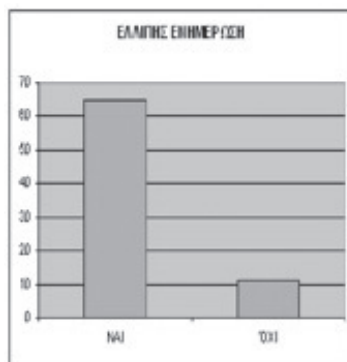
Διάγραμμα 5



Διάγραμμα 6



Διάγραμμα 7



Διάγραμμα 8

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των παραπάνω διαγραμμάτων παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 67% οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη των μεταλλαγμένων προϊόντων και δίνουν τον

σωστό ορισμό τους. Η κύρια πηγή πληροφόρησής τους σύμφωνα με την έρευνα είναι η τηλεόραση, ακολουθεί το διαδίκτυο και έπειτα οι εφημερίδες και τα περιοδικά. Ένα ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι γνωρίζει για τα μεταλλαγμένα προϊόντα από γνωστούς και φίλους και τις μεταξύ τους συζητήσεις, ενώ ένα μικρότερο μέρος αναφέρει άλλη πηγή ενημέρωσης. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών (67%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει την ύπαρξη καταστημάτων εμπορίας μεταλλαγμένων προϊόντων στην περιοχή τους. Όσον αφορά την αγοραστική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα μεταλλαγμένα παρατηρείται ότι το 65% του δείγματος δεν επιλέγει τη συγκεκριμένη αγορά, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό που κυμαίνεται στο 23% αγοράζει με αρκετά μεγαλύτερη συχνότητα. Συγκεκριμένα το 71% από το δείγμα των μαθητών που αγοράζουν μεταλλαγμένα προϊόντα επιλέγει τρόφιμα, ενώ το 29% άλλα μεταλλαγμένα προϊόντα. Την ανησυχία τους για την επικινδυνότητα των μεταλλαγμένων προϊόντων για την υγεία των καταναλωτών εκφράζει το 74% του δείγματος ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 80% πιστεύει πως υπάρχουν καταστήματα στην περιοχή τους που προωθούν μεταλλαγμένα προϊόντα χωρίς να ενημερώνουν τους καταναλωτές. Τέλος, το 86% του δείγματος υποστηρίζει ότι στη χώρα μας η ενημέρωση για τα μεταλλαγμένα προϊόντα παραμένει ελλιπής.

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν ποσοτικά δεδομένα που απηχούν τις θέσεις των μαθητών και έχουν προσθετική αξία στη γενικότερη έρευνα που διεξάγεται για τα μεταλλαγμένα προϊόντα και την επιρροή τους στην αγοραστική στάση τους. Σε επίπεδο συμβουλευτικής παρέμβασης οι μαθητές με την επικουρία των καθηγητών τους ενημέρωσαν το σύνολο της μαθητικής κοινότητας για τα μεταλλαγμένα τρόφιμα μέσω παρουσίασης που πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους.

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνδυασμό με τα πορίσματα ανάλογων ερευνών σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες (μαθητές άλλων περιοχών - άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος). Η εμπειρική αυτή έρευνα αφήνει περιθώριο διεξαγωγής νέων ερευνών σε σχολικές μονάδες, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα στηριζόμενα σε μεγαλύτερο αριθμητικά μαθητικό δείγμα. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δίνουν το έναυσμα στους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, την εξοικείωσή τους στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας, καθώς και στην επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων. Η συμβουλευτική παρέμβαση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα εν λόγω προγράμματα έγκειται αρχικά στη σωστή πληροφόρηση των μαθητών του προγράμματος οι οποίοι μπορούν να δράσουν ως πολλαπλασιαστές για την ενημέρωση του συνόλου του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αδαμαντιάδου, Σ., Γεωργιάτου, Μ., Γιαπιτζάκης, Χ., Λάκκα, Λ., Νοταράς, Δ., Φλωρεντίν, Ν., Χατζηγεωργίου, Γ., & Χατζηκωνσταντίνου, Ολ., (2014). *Βιολογία Γενικής Παιδείας Γ Λυκείου*. (2014). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών. Αθήνα: Διόφαντος.
- Ανθοπούλου, Β. (2005). *Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία και ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση ενός Σ.Π.Π.Ε*. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 2005. Ισθμός Κορίνθου.
- Borich, G. D. (1999). *Effective teaching methods*. Colombo: Merrill Publishing University Press.
- Carlsson, F. (2007). Consumer benefits of labels and bans on gm foods – choice experiments with Swedish consumers. *American Journal of Agricultural Economics*, 89, 152-161.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Huckle, J. (1993). Environmental education and sustainability: A view from critical theory. In J. Fien (Ed), *Environmental Education: a pathway to sustainability* (pp. 43 - 68). Melbourne: Deakin University.
- Ιατρού, Κ. (2010). *Πράσινη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Ιδίας.
- Κονέτας, Δ. (2005). *Αποτελέσματα εφαρμογής τεχνολογιών πληροφορικής για την υλοποίηση στόχων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (προστασία απειλούμενων πουλιών Ηπείρου – Π.Α.Π.Η.)*. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 2005. Ισθμός Κορίνθου.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος.
- Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ. & Καμπούρη, Α. (2012). *Βιολογία Γ' Γυμνασίου* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. Αθήνα: Διόφαντος.
- Νέος ευρωπαϊκός κανονισμός για τους γενετικά τροποποιημένους οργανισμούς. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2015, από <http://www.diorismos.gr/epixeirhmatikothta/20783/neos-eurwpaikos-kanonismos-gia-tous-genetika-tropopoihmenous-organismous>
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα: θέση και προοπτικές*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 85, 54 – 60.
- Πολίτης, Β. (2010, Ιούνιος). *Περιβαλλοντισμός: ισορροπώντας μεταξύ μεταρρύθμισης και επανάστασης*. Ομιλία στη 2^η Διεθνή Ημερίδα Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αθήνα.
- Paarlberg, R. (2002). *The real threat to GM crops in poor countries: consumer and policy resistance to GM foods in rich countries*. *Food Policy*, 27, 247–250.
- Saltiel, E. (2005). *Inquiry-Based Science Education & Applying in the Classroom Methodological Guide*. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2015, από <http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/guia.pdf>
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 90/220/ΕΟΚ, Οδηγία του Συμβουλίου για την σκοπίμη ελευθέρωση γενετικώς τροποποιημένων οργανισμών στο περιβάλλον. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2015, από [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003R1946&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31990L0220&from=EN 1946/2003, Κανονισμός (ΕΚ) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τις διασυννοριακές διακινήσεις γενετικώς τροποποιημένων οργανισμών. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2015, από <a href=)

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΛΠΙΔΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΕΛΠΙΔΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΙΩΑΝΝΑ ΚΟΝΤΖΙΝΟΥ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΣΕΡΓΑΣ, ΡΑΝΥ ΚΑΛΟΥΡΗ

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση, η διαφοροποίηση των οικονομικών - κοινωνικών συσχετισμών, οι μετακινήσεις πληθυσμών, η κλιματική αλλαγή, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008, και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, υπήρξαν κάποιοι από τους σημαντικούς παράγοντες που άλλαξαν τον χαρακτήρα της εργασίας στο τέλος του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα (Vondracek, Ferreira, & Santos, 2010). Για να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές προτάθηκαν νέοι τρόποι θέασης και διαχείρισης της εργασίας και της σταδιοδρομίας. Ένα κοινό θέμα μεταξύ αυτών των προτάσεων υπήρξε ο ισχυρισμός ότι οι μετά την βιομηχανική εποχή, μετα-μοντέρνες συνθήκες έχουν οδηγήσει στην σταδιακή εξάλειψη της ασφάλειας της εργασίας για τους εργαζομένους και σε μια σημαντική μείωση των προηγούμενων προσδοκιών ως προς την εξέλιξη της σταδιοδρομίας μέσω της αυξανόμενης εμπειρίας και παλαιότητας (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008· Savickas, 2000). Η έννοια της «πρωτεύουσας» σταδιοδρομίας εισήχθη στη βιβλιογραφία της επαγγελματικής συμβουλευτικής και ψυχολογίας, για να περιγράψει τις συνθήκες όπου οι οργανισμοί εργασίας δεν αναλαμβάνουν κάποιου είδους δέσμευση ως προς τους εργαζομένους τους, ενώ αντίστοιχα οι εργαζόμενοι, με τη σειρά τους, δεν έχουν δεσμεύσεις στους οργανισμούς όπου εργάζονται και οι σταδιοδρομίες τους είναι ουσιαστικά αυτοκατευθυνόμενα εγχειρήματα που οδηγούνται από τους στόχους και τις αξίες κάθε ατόμου (Briscoe & Hall, 2006· Hall, 2004). Ο Savickas (2000) συμπέρανε ότι οι μεταμοντέρνες σταδιοδρομίες γίνονται περισσότερο προσωπικές και αυτοκατευθυνόμενες και ότι «η έμφαση μεταφέρεται στο προσωπικό νόημα και στο να αναλάβει το άτομο ρόλο ενεργού

υποκειμένου (agent) στην ίδια του τη ζωή» (σελ. 59). Επίσης, το σύγχρονο περιβάλλον της εργασίας, όλο και περισσότερο, απαιτεί αυτοκατεύθυνση στη σταδιοδρομία από πλευράς των εργαζομένων (Stickland, 1996) και οι συμπεριφορές πρόληψης έχουν αρχίσει να κερδίζουν έδαφος (Fuller & Marler, 2009· Parker & Collins, 2010). Οι Lent και Brown, (2013), ανανεώνοντας την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας (SCCT, Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000) εισήγαγαν την αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας. Από την οπτική της Θετικής Ψυχολογίας, η Ελπίδα κατέχει έναν κεντρικό ρόλο ως προς την ενίσχυση της κινητοποίησης και την επιρροή στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). Με σκοπό τον εμπλουτισμό των προσωπικών αποθεμάτων των ατόμων, στους χώρους εκπαίδευσης και εργασίας, επιχειρήσαμε την διερεύνηση της έννοιας της Ελπίδας, όπως ορίστηκε από τους Snyder και συν. (1996, 2002a) και εγχοιλήθηκε στο Εστιασμένο στην Ελπίδα Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης¹ των Niles, Amundson & Yoon, (Niles, Amundson, & Neault, 2011), ως απόθεμα που προάγει την αυτοκατεύθυνση των ατόμων, την σχέση της Ελπίδας με την Επαγγελματική Δέσμευση (Cox, Krieshok, Bjornsen, & Zumbo, 2015) και την Επαγγελματική Ταυτότητα (Gupta, Chong, & Leong, 2015) και την διερεύνηση της Ελπίδας, ως προσωπικό απόθεμα διαχείρισης, και την Επαγγελματική Δέσμευση, ως συμπεριφορά πρόληψης, ως προς την διαμόρφωση της Επαγγελματικής ταυτότητας.

Επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική δέσμευση και η εννοιολογική κατασκευή της Ελπίδας στο Εστιασμένο στην Ελπίδα Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Διάφοροι ερευνητές συμπέραναν ότι η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί ένα κεντρικό συστατικό του προσωπικού ενεργητικού (agentic) ελέγχου ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική ταυτότητα παρέχει ένα πλαίσιο για στοχοθεσία και αυτοκατεύθυνση, διευκολύνει την μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και συμβάλει στην προσαρμογή και ευημερία των ατόμων (Hirschi, 2012). Επίσης, σύμφωνα με τους Vondracek και Skorikov (1997), η δομή της επαγγελματικής ταυτότητας δεν ενδείκνυται να περιοριστεί μόνο στο επίπεδο εμπιστοσύνης που έχουν τα άτομα ως προς τις επαγγελματικές τους επιλογές (Holland, Daiger, & Power, 1980) ή στην εκτίμηση της κατάστασης της ταυτότητας (Marcia, 1980). Αλλά θα μπορούσε να αποτελεί

1. Η απόδοση των όρων του Μοντέλου και Ερωτηματολογίου στα Ελληνικά από Σιδηροπούλου-Δημακάου (2016)

μια αναπαράσταση του επαγγελματικού εαυτού ως ενεργού υποκειμένου (active agent) στην διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβάνοντας τα αντιληπτά επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις ικανότητες, τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, και τις φιλοδοξίες. Παρά τις διαφωνίες ως προς την δομή της επαγγελματικής ταυτότητας, η διερεύνηση και η δέσμευση αποτελούν κοινές παραδοχές ως τα πρωταρχικά μέσα με τα οποία οι έφηβοι κινούνται προς την ανάπτυξη μιας προσωπικά επιλεγμένης επαγγελματικής ταυτότητας και προετοιμάζονται για μελλοντικές επιλογές και ρόλους (Vondracek & Skorikov, 1997).

Καθώς οι διαδρομές στις σταδιοδρομίες δεν είναι πια γραμμικές, οι σπουδαστές έχουν ανάγκη να ενεργούν προδραστικά στη διαχείριση τους (Nilforooshan, & Salimi, 2016). Ο Super (1990) υποστήριξε ότι η επαγγελματική δέσμευση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την διερεύνηση, την συγκέντρωση πληροφοριών, και την εκμάθηση δεξιοτήτων λήψης απόφασης. Η επαγγελματική δέσμευση² αναφέρεται σε φανερές και συγκεκριμένες συμπεριφορές που αυξάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Cox, Krieschok, Bjornsen, & Zumbo, 2015· Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014).

Ο Snyder (2002) όρισε την έννοια της Ελπίδας γνωστικά, ως μια κατάσταση κινητοποίησης με χαρακτηριστικά α) τους στόχους, β) την ανάληψη δράσης (agency), δηλαδή τις σκέψεις που έχουν τα άτομα σχετικά με τις ικανότητές τους να επεμβαίνουν ενεργητικά ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και γ) τις εναλλακτικές διαδρομές (pathways), δηλαδή τις αντιληπτές ικανότητες παραγωγής γνωστικών διαδρομών που οδηγούν στους στόχους. Η ξεχωριστή συμβολή της έννοιας της Ελπίδας συνδύασε την ανάληψη δράσης με την δημιουργία εναλλακτικών διαδρομών στην πορεία επίτευξης των στόχων. Για το λόγο αυτό, ασχολήθηκε περισσότερο με τις ενέργειες (εναλλακτικές διαδρομές δράσεων) που έχει να αναλάβει κανείς για να επιτύχει επιθυμητά μελλοντικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τις έννοιες της αισιοδοξίας, της αυτό-εκτίμησης, ή τις γενικευμένες αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Επίσης, συμπεριέλαβε το σκεπτικό της ανάληψης δράσης, που δεν περιέχεται στην έννοια της αισιοδοξίας (Alarcon et al., 2013).

Οι Niles, Amundson, & Yoon (Niles, Amundson & Neault, 2011) ανέπτυξαν και πρότειναν το Εστιασμένο στην Ελπίδα Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Hope-Centered Model of Career Development, HCMCD) ως πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων σταδιοδρομίας με πυρηνικό στοιχείο τροφοδότησης την Ελπίδα. Το Μοντέλο αυτό ενσωματώνει στρατηγικές προσωπικής ανάπτυξης, επαγγελματικής επίγνωσης και ευελιξίας. Ειδικότερα, εντάσσονται οι εξής στάσεις και συμπεριφορές, που είναι

2. Αποδίδεται ο όρος “career engagement”, με πρόταση των καθηγητών Κασσωτάκη, Μ., και Τσέργα, Ν.

αναγκαίες για αποτελεσματική αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας: α) ελπίδα, β) αναστοχασμός, γ) αυτοεπίγνωση, δ) οραματισμός, ε) στοχοθέτηση-σχέδιο δράσης και στ) εφαρμογή-ευελιξία (Niles, Amundson & Neault, 2011). Οι δεξιότητες αυτές προσδιορίζονται στην θεωρία της ανθρώπινης διαμεσολάβησης (human agency) του Bandura (2001), την επικεντρωμένη στην Ελπίδα έρευνα του Snyder (2002) και τις μετα-δεξιότητες σταδιοδρομίας του Hall (2006). Για την μέτρησή τους πρότειναν το Ερωτηματολόγιο Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα (Hope-Centered Career Inventory, HCCI, Niles, Yoon & Amundson, 2010).

Η παρούσα έρευνα

Δεδομένου ότι η Ελπίδα αποτελεί ανεξάρτητη εννοιολογική κατασκευή, διακριτή από την Αισιοδοξία (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013) και από την αυτό-αποτελεσματικότητα (Magaletta & Oliver, 1999), το σκεπτικό της έρευνας μας υπήρξε η αξιοποίηση της Ελπίδας ως απόθεμα/πόρου διαχείρισης σταδιοδρομίας (Hirschi, 2014) και επαγγελματικής διερεύνησης (Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, 2015), εξετάζοντας τις σχέσεις της Ελπίδας και της επαγγελματικής δέσμευσης και διερεύνησης ως προς την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Θεωρητικά, τα άτομα με υψηλό επίπεδο Ελπίδας, εξαιτίας της ευκολίας να παράγουν εναλλακτικές διαδρομές προς στους στόχους τους και να διατηρούν ένα σκεπτικό ανάληψης δράσης για την επίτευξή τους, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ίσως να εμπλέκονται, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτά με χαμηλό επίπεδο Ελπίδας, σε συμπεριφορές επαγγελματικής δέσμευσης, όπως σχεδιασμός, διερεύνηση εαυτού και περιβάλλοντος, δικτύωση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, εξέλιξη. Συνέπεια αυτού θα μπορούσε να είναι η υποστήριξη της διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας, ανοικτής σε επαναπροσδιορισμούς, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ατόμου και του πλαισίου του.

Η υπάρχουσα εμπειρική έρευνα δεν έχει αποδείξει άμεσα τον παραπάνω ισχυρισμό, έχει δείξει όμως ότι διαφορετικά εργαλεία μέτρησης της Ελπίδας, όπως για παράδειγμα των Diemer & Blustein, (2007), των Juntunen & Wettersten, (2006), των Snyder και συν., (1991), έχουν παρουσιάσει θετικές συσχετίσεις με την επαγγελματική ταυτότητα (Diemer & Blustein, 2007· Jackson & Neville, 1998· Juntunen & Wettersten, 2006), την αποφασιστικότητα (Hirschi, 2014), τον σχεδιασμό (Kenny, Walsh-Blair, et al., 2010· Hirschi, 2014), τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Hirschi, 2014· Juntunen & Wettersten, 2006), τις προδραστικές συμπεριφορές ως προς τη σταδιοδρομία (Hirschi & Freund, 2014) και την διερεύνηση (Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, 2015), σε δείγματα εφήβων,

φοιτητών και εργαζόμενων ενηλίκων. Βάσει αυτών, διατυπώσαμε την υπόθεση ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ της Ελπίδας, με την Επαγγελματική Δέσμευση και την Επαγγελματική Ταυτότητα. Επίσης, βασιζόμενοι σε ευρήματα που έδειξαν ότι το φύλο, δεν υπήρξε διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς το επίπεδο της Ελπίδας (Snyder, Harris, και συν.,1991· Snyder, Simpson, και συν.,1996), διατυπώσαμε την δεύτερη υπόθεση ότι δεν θα υπάρξει διαφορά μεταξύ των φύλων ως προς την Ελπίδα. Η τρίτη υπόθεση αναφέρεται στη μη ύπαρξη διαφοράς μεταξύ εξαμήνων φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως προς την Ελπίδα και βασίστηκε στην θεωρητική παραδοχή των Snyder, Harris και συν. (1991) ότι η Ελπίδα παραμένει σταθερή στις διάφορες καταστάσεις στη διάρκεια του χρόνου. Καθώς επίσης και στη διαχρονική έρευνα των Valle, Huebner, & Suldo, (2006) η οποία έδειξε σταθερότητα του επιπέδου της Ελπίδας ως προς τον χρόνο.

Με εναύσματα τα αποτελέσματα των ερευνών των: α) Yoon και συν., (2015), τα οποία έδειξαν ότι υπήρξε επίδραση της Ελπίδας στην επαγγελματική ταυτότητα, β) Jackson & Neville, (1998), τα οποία έδειξαν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ Ελπίδας και επαγγελματικής ταυτότητας, γ) Sung, Turner, & Kaewchinda, (2012), όπου ο παράγοντας της Ελπίδας υπήρξε μια μεταβλητή κινητοποίησης και είχε σχέση με το πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των σπουδαστών και δ) Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, (2015), ότι η Ελπίδα ερμηνεύσε σημαντικό μέρος της διακύμανσης της επαγγελματικής διερεύνησης, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Η Επαγγελματική Δέσμευση (OES_S) μπορεί να ερμηνεύσει την Επαγγελματική ταυτότητα (VIM) και σε ποιο βαθμό; 2) Ο παράγοντας της Ελπίδας και οι άλλοι παράγοντες του Ερωτηματολογίου Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα (αναστοχασμός, αυτοεπίγνωση, οραματισμός, στοχοθέτηση, εφαρμογή, ευελιξία), μπορούν να ερμηνεύσουν την Επαγγελματική ταυτότητα (VIM) και σε ποιο βαθμό;

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 250 φοιτητές/τριες ΑΕΙ της Αθήνας, 169 άντρες (80.5%) και 41 γυναίκες (19.5%), με μέσο όρο ηλικίας τα 20.29 έτη και τυπική απόκλιση 3.28. Ειδικότερα, 64 (30.5%) φοιτούσαν στο πρώτο εξάμηνο, 74 (35.2%) φοιτούσαν στο τρίτο εξάμηνο, 28 (13.3%) φοιτούσαν στο πέμπτο εξάμηνο και 44 (21.0%) φοιτούσαν στο έβδομο εξάμηνο. Από τα 250 ερωτηματολόγια έγκυρα ήταν 210, ποσοστό 84%.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το Ερωτηματολόγιο Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα (Hope-Centered Career Inventory, HCCI, Niles, Yoon & Amundson, 2010), αποτελείται από 28 προτάσεις. Μετρά, σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, με τέσσερις προτάσεις αναφερόμενες σε κάθε μια από αυτές, τις ακόλουθες επτά στάσεις και δεξιότητες: ελπίδα, αναστοχασμός, αυτοεπίγνωση, οραματισμός, στοχοθέτηση, εφαρμογή, και ευελιξία. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για την συνολική κλίμακα υπήρξε $\alpha = 0.92$ και κυμάνθηκε από 0.74 (αναστοχασμός) έως 0.86 (οραματισμός) για τις επιμέρους κλίμακες. Επίσης έχει δειχθεί η εσωτερική του εγκυρότητα, και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε επτά διακριτούς παράγοντες (Niles, Yoon, & Amundson, 2010). Οι Niles και συνεργάτες (2010) κατέγραψαν συσχετίσεις 0.82 μεταξύ του εν λόγω ερωτηματολογίου με το Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης της Ανθρώπινης Διαμεσολάβησης (Assessment of Human Agency, Yoon, 2011) και 0.74 με την Κλίμακα Ελπίδας Ενηλίκων (Adult Hope Scale, Snyder, Harris, et al., 1991). Επιπροσθέτως οι ίδιοι (Niles et al., 2010) ανέφεραν συσχετίσεις 0.44 μεταξύ του υπό εξέταση ερωτηματολογίου και της Κλίμακας Επαγγελματικής Ταυτότητας (Vocational Identity Scale, Holland, Daiger, & Power, 1980), διαπιστώνοντας την αποκλίνουσα εγκυρότητα του εξεταζόμενου ερωτηματολογίου. Ο δείκτης αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα ήταν 0.83 και 0.75 για την υποκλίμακα της Ελπίδας.

Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Δέσμευσης (Occupational Engagement Scale-Student, OES-S, Cox, Krieschok, Bjornsen, & Zumbo, 2015) σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει την δέσμευση των σπουδαστών σε θέματα που αφορούν την σταδιοδρομία. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για την συνολική κλίμακα υπήρξε $\alpha = 0.80$ και η κλίμακα βρέθηκε να είναι μονοπαραγοντική. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής εξετάστηκε με τις συσχετίσεις της κλίμακας με συναφή εννοιολογικά εργαλεία, όπως η επαγγελματική ταυτότητα, η ακαδημαϊκή ικανοποίηση, οι ωφέλειες από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και οι ωφέλειες από την γενική εκπαίδευση (Cox, et al., 2015). Ο δείκτης αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Δέσμευσης στην παρούσα έρευνα ήταν 0.74. Προτιμήθηκε από την Κλίμακα Δέσμευσης στη Σταδιοδρομία (Career Engagement Scale, Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014), διότι δεν περιορίζει την εκτίμηση των συμπεριφορών δέσμευσης στη σταδιοδρομία στο χρονικό διάστημα των έξι προηγούμενων μηνών. Επίσης, διότι οι προτάσεις να «αναζητήσει ενεργά τρόπους για να σχεδιάσεις το επαγγελματικό σου μέλλον», «αναλάβει δράσεις για να επιτύχεις τους επαγγελματικούς σου στόχους» και «φροντίσει για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας σου» της Κλίμακας Δέσμευσης

στη Σταδιοδρομία δεν κατονομάζουν αντίστοιχα τους τρόπους, τις δράσεις και τις ενέργειες φροντίδας και το στοιχείο αυτό εκτιμήθηκε ότι θα ήταν ασαφές για τα υποκείμενα της έρευνας.

Το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Επαγγελματικής Ταυτότητας (Vocational Identity Measure, VIM, Gupta, Chong, & Leong, 2015), αποτελείται από είκοσι προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για την συνολική κλίμακα υπήρξε $\alpha = 0.96$ και η κλίμακα βρέθηκε να είναι μονοπαραγοντική. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής εξετάστηκε και βρέθηκε επαρκής, με τις συσχετίσεις της κλίμακας με συναφή εννοιολογικά εργαλεία, όπως η επαγγελματική διερεύνηση και δέσμευση (Vocational Exploration and Commitment, VEC, Blustein, Ellis, & Devenis, 1989), και οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας (Career Decision Self-Efficacy, Betz, Klein, & Taylor, 1996). Επίσης, αποδείχθηκε η διακριτική (discriminant) εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου Μέτρησης Επαγγελματικής Ταυτότητας από το ερωτηματολόγιο «Η Επαγγελματική μου Κατάσταση» (My Vocational Situation, MVS, Holland et al., 1980). Επιπλέον, το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Επαγγελματικής Ταυτότητας έδειξε αυξητική (incremental) εγκυρότητα πέρα και πάνω από το ερωτηματολόγιο «Η Επαγγελματική μου Κατάσταση» στην πρόβλεψη των αποφασισμένων και αναποφάσιστων ερωτηθέντων ως προς την επιθυμητή επιλογή σταδιοδρομίας (Gupta, Chong, & Leong, 2015). Ο δείκτης αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Μέτρησης Επαγγελματικής Ταυτότητας στην παρούσα έρευνα ήταν 0.94. Προκρίθηκε της Κλίμακας Επαγγελματικής Ταυτότητας (Vocational Identity Scale, Holland, Daiger, & Power, 1980), διότι οι απαντήσεις του δίνονται σε κλίμακα διαβάθμισης και έτσι δίνεται η δυνατότητα περισσότερων επιλογών σε σχέση με τις απαντήσεις 'σωστό' ή 'λάθος' της Κλίμακας Επαγγελματικής Ταυτότητας. Επίσης, η θετική διατύπωση των προτάσεων του Ερωτηματολογίου Μέτρησης Επαγγελματικής Ταυτότητας, για παράδειγμα, «ξέρω τι είδους εργασία θέλω να ασκώ για την υπόλοιπη ζωή μου» σε αντίθεση με τη διατύπωση «βρίσκομαι σε σύγχυση με όλο αυτό το πρόβλημα του να πάρω απόφαση για τη σταδιοδρομία μου» της Κλίμακας Επαγγελματικής Ταυτότητας, συνέβαλε στην επιλογή του, εξαιτίας του σκοπού της έρευνας που είναι η διερεύνηση της Ελπίδας ως παράγοντα διαχείρισης και κινητοποίησης στη σταδιοδρομία.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας ζητήθηκε η έγκριση των καθηγητών των τμημάτων, όπου διενεργήθηκε η διανομή. Οι φοιτητές/τριες

συμπλήρωσαν ανώνυμα και εθελοντικά, τα ερωτηματολόγια στις αίθουσες διδασκαλίας και η όλη διαδικασία διήρκησε περίπου τριάντα λεπτά.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.), οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τόσο η συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα (HCCI) όσο και η υποκλίμακα της Ελπίδας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες με την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική δέσμευση, επαληθεύοντας την πρώτη υπόθεση της έρευνας μας.

Ο έλεγχος ισότητας μέσων έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στο δείγμα μας, ως προς την υποκλίμακα της Ελπίδας, ($t(208) = .160, p = .87$), υποστηρίζοντας την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση.

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N = 210)

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. Ελπίδα | 1 | | | | | | | | | |
| 2. Αναστοχασμός | .15* | 1 | | | | | | | | |
| 3. Αυτοεπίγνωση | .30** | .19** | 1 | | | | | | | |
| 4. Οραματισμός | .24** | .32** | .29** | 1 | | | | | | |
| 5. Στοχοθέτηση | .19** | .25** | .13 | .30** | 1 | | | | | |
| 6. Εφαρμογή | .46** | .22** | .26** | .22** | .44** | 1 | | | | |
| 7. Ευελιξία | .31** | .26** | .35** | .25** | .26** | .48** | 1 | | | |
| 8. Σύνολο Ερωτηματολογίου HCCI | .63** | .53** | .58** | .62** | .61** | .71** | .66** | 1 | | |
| 9. Επαγγελματική Δέσμευση | .35** | .23** | .42** | .23** | .20** | .35** | .36** | .49** | 1 | |
| 10. Επαγγελματική Ταυτότητα | .40** | .08 | .36** | .28** | .17* | .40** | .34** | .47** | .46** | 1 |
| Μ.Ο. (Τ.Α.) | 3.05 (.60) | 3.06 (.48) | 3.19 (.53) | 3.05 (.57) | 2.64 (.59) | 2.97 (.51) | 3.21 (.51) | 3.02 (.33) | 3.44 (.67) | 3.61 (.74) |

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

διαφορές για το εξάμηνο φοίτησης [$F(3, 206) = 4.33, p = .006$]. Επίσης, το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD [$p = .004, M(1ου\ εξαμήνου) = 3.23$ vs $M(3ου\ εξαμήνου) = 2.89$], έδειξε ότι ο παράγοντας της Ελπίδας παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του 1ου και 3ου εξαμήνου φοίτησης, εύρημα αντίθετο με την τρίτη υπόθεση της έρευνας μας.

Στο πρώτο βήμα της πολλαπλής ιεραρχικής παλινδρόμησης εισήχθησαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φύλο και εξάμηνο φοίτησης. Το μοντέλο αυτό βρέθηκε στατιστικά σημαντικό [$F(4, 205) = 4.20, p = .003$] εξηγώντας 7.6% της διακύμανσης της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο δεύτερο βήμα, εισήχθηκε η Επαγγελματική Δέσμευση, το μοντέλο παρέμεινε στατιστικά σημαντικό [$F(5, 204) = 14.336, p = .000$] ερμηνεύοντας επιπλέον 18.4%, δηλαδή συνολικά 26% της διακύμανσης της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο τρίτο βήμα, εισήχθησαν οι υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα, δηλαδή, Ελπίδα, Αναστοχασμός, Αυτοεπίγνωση, Οραματισμός, Στοχοθέτηση, Εφαρμογή και Ευελιξία. Το μοντέλο βρέθηκε στατιστικά σημαντικό [$F(12, 197) = 9.900, p = .000$] ερμηνεύοντας επιπλέον 11.6%, δηλαδή συνολικά 37.6% της διακύμανσης της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο τελευταίο μοντέλο στατιστικά σημαντικές μεταβλητές παρέμειναν: το πέμπτο εξάμηνο φοίτησης ($\beta = -.169, p = .009$), η Επαγγελματική Δέσμευση ($\beta = .254, p = .000$), η Ελπίδα ($\beta = .145, p = .033$), ο Οραματισμός ($\beta = -.131, p = .042$), και η Εφαρμογή ($\beta = .177, p = .020$).

Η Επαγγελματική ταυτότητα φαίνεται ότι προβλέπεται θετικά από την Επαγγελ-

Πίνακας 2

Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της Επαγγελματικής Ταυτότητας (N = 210)

| Μεταβλητές | Βήμα 1 | | | Βήμα 2 | | | Βήμα 3 | | |
|-------------------------|--------|------|----------|--------|------|---------|--------|----|---------|
| | B | SE | β | B | SE | β | B | SE | β |
| Φύλο | -.126 | .126 | -.068 | | | | | | |
| 3 ^ο εξάμηνο | -.342 | .123 | -.222** | | | | | | |
| 5 ^ο εξάμηνο | -.563 | .162 | -.260*** | | | | | | |
| 7 ^ο εξάμηνο | -.407 | .140 | -.225** | | | | | | |
| R ² | 7.6** | | | | | | | | |
| Adjusted R ² | 5.8** | | | | | | | | |
| Φύλο | | | | -.121 | .113 | -.065 | | | |
| 3 ^ο εξάμηνο | | | | -.278 | .111 | -.180* | | | |
| 5 ^ο εξάμηνο | | | | -.468 | .146 | -.216** | | | |
| 7 ^ο εξάμηνο | | | | -.295 | .127 | -.163* | | | |
| Επαγγελματική Δέσμευση | | | | .473 | .066 | .433*** | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|---------|--|--|---------|------|---------|
| ΔR^2 | | | | 18.4*** | | | | | |
| R^2 | | | | 26*** | | | | | |
| <i>Adjusted R²</i> | | | | 24.2*** | | | | | |
| Φύλο | | | | | | | -.063 | .109 | -.034 |
| 3 ^ο εξάμηνο | | | | | | | -.093 | .109 | -.060 |
| 5 ^ο εξάμηνο | | | | | | | -.365 | .139 | -.169** |
| 7 ^ο εξάμηνο | | | | | | | -.234 | .120 | -.129 |
| Επαγγελματική Δέσμευση | | | | | | | .277 | .073 | .254*** |
| Ελπίδα | | | | | | | .179 | .083 | .145* |
| Αναστοχασμός | | | | | | | -.167 | .097 | -.108 |
| Αυτοπίγνωση | | | | | | | .172 | .091 | .125 |
| Οραματισμός | | | | | | | .170 | .083 | .131* |
| Στοχοθέτηση | | | | | | | -.047 | .081 | -.037 |
| Εφαρμογή | | | | | | | .257 | .110 | .177* |
| Ενεlexία | | | | | | | .091 | .099 | .063 |
| ΔR^2 | | | | | | | 11.6*** | | |
| R^2 | | | | | | | 37.6*** | | |
| <i>Adjusted R²</i> | | | | | | | 33.8*** | | |

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ματική Δέσμευση, την Ελπίδα, τον Οραματισμό και την Εφαρμογή, και αρνητικά από το εξάμηνο φοίτησης. Αυτό σημαίνει ότι άτομα με υψηλή βαθμολογία στην Επαγγελματική Δέσμευση, στην Ελπίδα, στον Οραματισμό και την Εφαρμογή εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό επίτευξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Επίσης όσα άτομα βρίσκονται στο πέμπτο εξάμηνο σπουδών παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό επίτευξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας σε σχέση με αυτά που βρίσκονται στο πρώτο εξάμηνο σπουδών. Συνολικά, οι προβλεπτικές μεταβλητές ερμήνευσαν το 37.6% της συνολικής διασποράς της Επαγγελματικής ταυτότητας [$F(12, 197)=9.900, p = .000$].

Συζήτηση

Οι στατιστικά σημαντικές θετικές συνάφειες της υποκλίμακας της Ελπίδας με την επαγγελματική δέσμευση και την επαγγελματική ταυτότητα, που έδειξε η παρούσα έρευνα, συνάδουν με προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα (Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, 2015· Sung, Turner, & Kaewchinda, 2012· Yoon, In, Niles & Amundson, 2015).

Τα δεδομένα μας έδειξαν ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των δυο φύλων ως προς την υποκλίμακα της Ελπίδας. Αυτό υποστηρίζεται από τους Snyder, Lopez,

Shorey, Rand και Feldman (2003), τους Feldman, Rand, και Kahle-Wroblewski, (2009), τους Snyder, Harris, και συν. (1991), τους Snyder, Sympson, και συν. (1996).

Η έρευνα των Kemer & Atik (2012) παρουσίασε διαφοροποίηση της Ελπίδας ως προς το φύλο, την οποία οι ερευνητές απέδωσαν στο ιδιαίτερο κοινωνικο-οικονομικό- πολιτισμικό πλαίσιο του συγκεκριμένου δείγματος.

Το μοντέλο της Ελπίδας των Snyder, Harris και συν. (1991) υποθέτει ότι η Ελπίδα είναι σταθερή στις διάφορες καταστάσεις και στη διάρκεια του χρόνου. Επίσης η διαχρονική έρευνα των Valle, Huebner, & Suldo, (2006) έδειξε σταθερότητα ως προς το βαθμό της Ελπίδας σε χρονικό διάστημα ενός έτους, σε μαθητές από 10 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την υποκλίμακα της Ελπίδας μεταξύ των φοιτητών 1ου και 5ου εξαμήνου σπουδών. Πιθανόν εξαιτίας της επιτυχούς μετάβασης από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές του πρώτου εξαμήνου βρέθηκε να έχουν ιδιαίτερο υψηλό επίπεδο Ελπίδας. Η μετάβαση αυτή αποτελεί μια από τις πλέον απαιτητικές μεταβάσεις για τους νέους στην Ελλάδα ως προς τον βαθμό δυσκολίας των εξετάσεων, ως προς τις περισσότερες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές διεξόδους που δημιουργούνται με την ολοκλήρωση των τριτοβάθμιων σπουδών, αλλά και ως προς τις προσδοκίες των γονέων (Κοντζίνου, Κουμουνδούρου, 2013).

Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν την πρόβλεψη της επαγγελματικής ταυτότητας από το εξάμηνο φοίτησης, εύρημα που συγκλίνει με θεωρητικές απόψεις και εμπειρικά δεδομένα όπου έχει επιβεβαιωθεί ότι ο χρόνος υπήρξε διαφοροποιητικός παράγοντας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Savickas, 1985· Skorikov, & Vondracek, 1998, 2007· Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010· Hirschi, 2012). Αναφορικά με την Επαγγελματική Δέσμευση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας την αναδεικνύουν ως δεύτερο προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ταυτότητας. Το εύρημα αυτό είναι σύστοιχο με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ταυτότητα συσχετίστηκε θετικά και στατιστικά σημαντικά με την διερευνητική συμπεριφορά στη σταδιοδρομία (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989· Robitschek & Cook, 1999· Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006· Rogers, Creed, & Praskova, 2016).

Τέλος, ως προς την πρόβλεψη της επαγγελματικής ταυτότητας από τις υποκλίμακες του HCCI: Ελπίδα, Οραματισμό και Εφαρμογή, απαντάται το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα καταφατικά ως προς τις αναφερθείσες υποκλίμακες του HCCI. Από όσο γνωρίζουμε από δημοσιευμένες ποσοτικές έρευνες η παρούσα είναι πιθανόν η δεύτερη που έχει ως εργαλείο το HCCI. Η έρευνα των Yoon και συν., (2015) με εργαλείο επίσης το HCCI, εξέτασε μόνο την υποκλίμακα

της Ελπίδας, για την οποία έδειξε ότι, μέσω της ακαδημαϊκής δέσμευσης των φοιτητών, προέβλεψε την επαγγελματική ταυτότητα.

Πρακτικές εφαρμογές

Η επιλογή του Ερωτηματολογίου Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα και όχι της Κλίμακας Ελπίδας του Snyder και συν. (1991), έγινε με το σκεπτικό ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διερευνά, εκτός του κεντρικού παράγοντα της Ελπίδας, δεξιότητες σταδιοδρομίας, όπως ο αναστοχασμός, η αυτοεπίγνωση, ο οραματισμός, η στοχοθέτηση, η εφαρμογή και η ευελιξία, που μπορούν να αποτελέσουν, συνολικά, το πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης, και να εκτιμηθούν, με σκοπό την ανάπτυξή τους. Με την αξιοποίηση του Εστιασμένου στην Ελπίδα Μοντέλου Επαγγελματικής Ανάπτυξης, των Niles, Amundson & Yoon (Niles, Amundson, & Neault, 2011) η πρόταση μας αποτελεί, μια συνολική, και όχι αποσπασματική, θεώρηση της Ελπίδας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν αρχικά ότι το γνωστικό μοντέλο κινητοποίησης, που περιέγραψε ο Snyder (1991, 2000, 2002b) αναπτύσσοντας την εννοιολογική κατασκευή της Ελπίδας, συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Ο Snyder (1994) ισχυρίστηκε ότι η Ελπίδα αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας ασφαλούς και υποστηρικτικής σχέσης με το άτομο που φροντίζει το μικρό παιδί, όπου το παιδί διδάσκεται να σκέπτεται ελπιδοφόρα. Η εμπιστοσύνη που το παιδί αναπτύσσει, δεν είναι μόνο εμπιστοσύνη ως προς την διαθεσιμότητα των άλλων ανθρώπων (Snyder, 1996), αλλά βασικά, εμπιστοσύνη στην αξιοπιστία των δημιουργούμενων σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, κάποιες από τις οποίες εκκινούν από το ίδιο (Snyder, 1989, 1994·Snyder, Cheavens, & Michael, 1999). Ο Snyder (2002) υποστήριξε ότι ίσως τα κακοποιημένα ή εγκαταλειμμένα παιδιά έχουν χάσει την ευκαιρία να αναπτύξουν τρόπους σκέψης με άξονα την Ελπίδα, επειδή οι προσωπικοί τους στόχοι δεν αναγνωρίστηκαν και δεν είχαν την υποστήριξη και την ανταπόκριση για να μάθουν σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος. Η έννοια της Ελπίδας, όπως αναφέρθηκε από τους Snyder, Harris και συν. (1991) είναι ένα μαθημένο πρότυπο σκέψης, αλλά εκδηλώνεται επίσης σε εμφανείς συμπεριφορές που μπορούν να παρατηρηθούν αντικειμενικά (Shorey, Snyder, Rand, et al., 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Snyder (2002) η Ελπίδα ενέχει την πεποίθηση του ατόμου στην ικανότητα του να επιδιώξει τους στόχους του. Αυτή η πεποίθηση θεωρείται ότι οδηγεί άμεσα σε αντίστοιχες συμπεριφορές, όπου εντάσσεται η Ελπίδα, και αυτό με τη σειρά του ενδυναμώνει την ελπιδοφόρο σκέψη. Ως τέτοια, η Ελπίδα δεν είναι «έμφυτη καλοσύνη» αλλά

ένα μαθημένο πρότυπο σκέψης που σχετίζεται με την κατάκτηση του στόχου (Snyder, 1993, 1995· Snyder, Shorey, et al., 2002).

Η Ελπίδα μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης (Snyder, 2002) και έχουν εφαρμοστεί προγράμματα εκμάθησής της (Curry και συν., 1999· Lopez και συν., 2000· Feldman & Dreher, 2012· Robitschek, 1996· Martin, & Rand, 2009· Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011) με καταγεγραμμένα επιτυχή αποτελέσματα. Τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν την πρότασή μας για εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με σκοπό την αύξηση του επιπέδου της Ελπίδας, από ειδικευμένους συμβούλους σε μαθητές, φοιτητές, νέους και άτομα σε μετάβαση.

Τα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της Ελπίδας έχουν ως βασικούς άξονες την υποστήριξη των συμμετεχόντων να ορίσουν στόχους, να αναπτύξουν το σκεπτικό των εναλλακτικών λύσεων και να αναλάβουν δράση για την επίτευξη των στόχων (Snyder, Lopez, et al., 2003). Εξαιτίας των χαμηλών μέσων όρων που σημείωσαν οι φοιτητές της έρευνας μας στις υποκλίμακες της στοχοθέτησης και της εφαρμογής, προτείνουμε την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, με έμφαση στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, από ειδικευμένους συμβούλους. Επίσης η ερημνεία της διασποράς της επαγγελματικής ταυτότητας από τις υποκλίμακες της Ελπίδας, του Οραματισμού και της Εφαρμογής, δίνει το έρεισμα για την αξιοποίηση αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης από συμβούλους σταδιοδρομίας, με εκπαίδευση στην διεξαγωγή τους, για την ενδυνάμωση των ωφελούμενων στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, με έμφαση σε περιόδους μετάβασης (Akos & Shields-Kurz, 2016). Επιπλέον, η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Ελπίδας και της Επαγγελματικής Δέσμευσης υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της Ελπίδας πιθανά να ενισχύσει την Επαγγελματική Δέσμευση.

Κατά την διεξαγωγή των προγραμμάτων παρέμβασης, ως προς την στοχοθέτηση, δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό στόχων, με νόημα για τα ίδια τα άτομα, αντίστοιχων με το αναπτυξιακό τους στάδιο, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, στις αξίες και στις δεξιότητές τους, ποικίλων ώστε να καλύπτουν διαφορετικούς τομείς ζωής, για παράδειγμα, εκπαίδευση, απασχόληση, ψυχαγωγία, κοινωνικότητα (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2007). Το επόμενο βήμα είναι να θέτουν στόχους επίτευξης και όχι στόχους αποφυγής (Snyder, Feldman, et al., 2000). Επιπρόσθετα οι στόχοι που αναφέρονται σε κοινές επιδιώξεις είναι σημαντικοί για τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις (Snyder, Cheavens, et al., 1999· Snyder, 1994). Αφού τεθούν οι στόχοι χρειάζεται να ιεραρχούνται, ανάλογα με την σημαντικότητα που τους προσδίδει καθένας. Αξιοποιήσιμη στη στοχοθέτηση μπορεί να είναι η τεχνική του στόχου με τις ιδιότητες: Συγκεκριμένος, Μετρήσιμος, Ελκυστικός, Ρεαλιστικός, και Χρονικά Οριοθετημένος (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μπεζεβέργης, και συν., 2013).

Ως προς το σκεπτικό των εναλλακτικών διαδρομών, κατά την διεξαγωγή των προγραμμάτων παρέμβασης, τονίζεται η σπουδαιότητα της διαίρεσης του στόχου σε μικρότερους στόχους. Ο σχεδιασμός των επί μέρους στόχων και η ανάληψη δράσης για την επίτευξη ενός κάθε φορά, χτίζει προοδευτικά την εμπιστοσύνη στον εαυτό (Snyder, Feldman, et al., 2000). Συνίσταται (Snyder, Lopez, et al., 2003) ο σχεδιασμός περισσότερων της μιας διαδρομής προς τον στόχο. Επίσης, τα εμπόδια που συναντά κανείς δεν ενδείκνυται να τα αποδίδει απαραίτητα σε δικό του έλλειμμα, αλλά και στην επιλογή ακατάλληλης διαδρομής ή πληροφοριών, βοηθώντας έτσι τον εαυτό του να σκεφθεί παραγωγικά για άλλες εναλλακτικές.

Κατά την διεξαγωγή των προγραμμάτων παρέμβασης, ως προς το σκεπτικό της ανάληψης δράσης για την επίτευξη των στόχων, υπογραμμίζεται η επιλογή προσωπικών στόχων, με νόημα για το ίδιο το άτομο, που να καλύπτουν τις ανάγκες του, ώστε να κινητοποιείται εσωτερικά και να αυξάνει η απόδοσή του (Conti, 2000).

Όταν οι στόχοι βρίσκονται στη περιοχή επικείμενης ανάπτυξης και αξιοποιείται η τεχνική της σκαλωσιάς (scaffolding) είναι προκλητικοί ως προς την επίτευξη τους και κινητοποιούν το άτομο (Vygotsky, 1978). Επίσης, η καταγραφή σε ημερολόγιο του εσωτερικού διαλόγου (Μπότου, Τσέργας & Καλούρη, 2015), που αναπτύσσεται κατά την διαμόρφωση και την πορεία πραγματοποίησης των στόχων και η επεξεργασία με τον σύμβουλο αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση του θετικού ενισχυτικού διαλόγου και την διερεύνηση εναλλακτικών όπου συναντώνται δυσκολίες (Snyder, 1994, 2000b).

Το Εστιασμένο στην Ελπίδα Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Niles, Yoon, Balin, Amundson, 2010· Niles, 2011) παρέχει ένα συνεκτικό πλαίσιο συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, όπου με άξονα την ενδυνάμωση της Ελπίδας, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας.

Εν κατακλείδι, για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, προτείνουμε τον σχεδιασμό και πραγματοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης στην Ελπίδα, όπως αυτή ορίζεται από τον Snyder και συν., (1991, 2002), και των άλλων δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο Εστιασμένο στην Ελπίδα Μοντέλο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας και έλεγχο των αποτελεσμάτων με την συμπλήρωση αντίστοιχων ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση.

Περιορισμοί της έρευνας και ερευνητικές προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς σχετικούς με το δείγμα, τα εργαλεία μέτρησης και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Σε ό,τι αφορά το δείγμα, αυτό δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευ-

τικό, αλλά ευκαιριακό, διότι η δειγματοληψία έγινε βάση της διαθεσιμότητας και προσβασιμότητας. Έτσι, τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας περιγράφουν τους φοιτητές ενός συγκεκριμένου ΑΕΙ και δεν είναι δυνατή η γενίκευση τους στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό.

Ως προς τα ερευνητικά εργαλεία, και τα τρία ερωτηματολόγια της έρευνας μας υπήρξαν αυτοαναφορικά, όπως το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων στις κοινωνικές επιστήμες. Ακόμη, σημειώνεται ότι τα υποκείμενα ενδεχομένως απάντησαν στις ερωτήσεις διαισθητικά ή μηχανικά και ελλοχεύει ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων. Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε την υποκλίμακα της Ελπίδας, από το Ερωτηματολόγιο Σταδιοδρομίας με Εστίαση στην Ελπίδα (HCCI, Niles, Yoon, & Amundson, 2010), έτσι ίσως τα αποτελέσματα δεν μπορεί να είναι άμεσα συγκρίσιμα με αποτελέσματα ερευνών που έκαναν χρήση άλλων κλιμάκων μέτρησης της Ελπίδας.

Η παρούσα έρευνα ανήκει στη συγχρονική κατηγορία ερευνών, γι' αυτό δεν είναι δυνατός ο προσδιορισμός αιτιωδών σχέσεων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις σχέσεις Ελπίδας, επαγγελματικής δέσμευσης και επαγγελματικής ταυτότητας σε δείγμα προερχόμενο από τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, με σκοπό να περιοριστεί η επίδραση των μειονεκτημάτων των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, επόμενοι ερευνητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις που αποτιμούν τα χαρακτηριστικά, για παράδειγμα της Ελπίδας ή της επαγγελματικής δέσμευσης, απαντώντας σε επίλυση ανάλογων προβλημάτων, με την τεχνική των πολλαπλών επιλογών. Επίσης, μετέπειτα έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων (για παράδειγμα, προσωπικές συνεντεύξεις, παρατήρηση), ενώ ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών, η οποία θα μπορούσε να καταδείξει αλλαγές, πριν και μετά από παρεμβάσεις. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα αφορά την πληρέστερη διερεύνηση των σχέσεων και της κατεύθυνσης αυτών των σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας, της Ελπίδας και της επαγγελματικής δέσμευσης, μέσω της στατιστικής μεθόδου ανάλυσης διαδρομών (path analysis). Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί ο διαμεσολαβητικός ρόλος της Ελπίδας μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής δέσμευσης, προκειμένου να μελετηθεί περισσότερο ολιστικά το πώς η Ελπίδα επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα.

Το απόβλεπτα μεταβαλλόμενο τοπίο του χώρου εργασίας, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008 και δεν έχει ολοκληρώσει ακόμη την εξέλιξή της, η δύσκολη θέση της Ελλάδας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, εξαιτίας, μεταξύ

άλλων, του ελλείμματος παραγωγικής δραστηριότητας και του περιορισμένου αριθμού των καινοτόμων επιχειρηματικών πρωτοβουλιών, θέτει την συμβουλευτική σταδιοδρομία και τους λειτουργούς της μπροστά σε κρίσιμα προβλήματα αλλά και στην πρόκληση της επίλυσης τους. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να ενισχύσουν τα προσωπικά αποθέματα των ωφελουμένων τους για να εμπλακούν προδραστικά σε κατάλληλες ενέργειες διαχείρισης της σταδιοδρομίας, ώστε να ενισχυθεί η διαμόρφωση της κατακτημένης επαγγελματικής ταυτότητας. Θα ευχόμασταν τα εμπειρικά ευρήματα της έρευνας μας να συμβάλουν, έστω και λίγο, στην επιτυχή διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσω της αξιοποίησης της Ελπίδας και της επαγγελματικής δέσμευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akos, P. & Shields – Kurz, M. (2016). Applying Hope Theory to support middle school transitions, *Middle School Journal*, 47:1, 13-18, doi: 10.1080/00940771.2016.1059724
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 821–827. doi:10.1016/j.paid.2012.12.004.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1 79
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self- Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47–57. doi: 10.1177/106907279600400103
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202. doi:10.1037/0022-0167.36.2.196
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342–378.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4-18.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4, 189–211.
- Coutinho, M. T., Dam, U. C., & Blustein, D. L. (2008). The psychology of working and globalization: A new perspective for a new era. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 8, 5–18.
- Cox, D.W., Krieshok, T.S. Bjornsen, A.L., & Zumbo, B.D. (2015). Occupational Engagement Scale-Student: Development and Initial Validation. *Journal of Career Assessment*, 23 (1), 107-116. doi: 10.1177/1069072714523090
- Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A., & Sandstedt, S. (1999). *An optimal performance academic course for university students and student-athletes*. Unpublished manuscript, University of Montana, Missoula.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98–118. doi:10.1177/1069072706294528.
- Feldman, D.B., Rand, K.L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic predictor of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (4), 479-497.
- Feldman, D.B., & Dreher, D.E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13, 745-759. doi: 10.1007/s10902-011-9292-4
- Fuller, B., Jr, & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 329–345. doi:10.1016/j.jvb.2009.05.008.
- Gupta, A., Chong, S., & Leong, F.T.L. (2015). Development and validation of the Vocational Identity Measure. *Journal of Career Assessment*, 23, 79-90. doi: 10.1177/1069072714523088
- Gushue, G.V., Clarke, C.P., Pantzer, K.M., & Scanlan, K.R.L. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54, 307-317.

- Hall, D.T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1 - 13.
- Hall, D.T. (2006). Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25 (2), 235-265.
- Hirschi, A. (2012). Vocational identity trajectories. *European Journal of Personality*, 26, 2-12. doi:10.1002/per.812
- Hirschi, A., & Freund, P. A. (2014). Career Engagement: Investigating Intra individual Predictors of Weekly Fluctuations in Proactive Career Behaviors. *The Career Development Quarterly*, 62, 5-20. doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00066.x.
- Hirschi, A., Freund, F.A., & Herrmann, A. (2014). The Career Engagement Scale. *Journal of Career Assessment*, 22 (4), 575-594.
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1495-1512. doi: 10.1007/s10902-013-9488-x
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47.
- Holland, J.L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). *My Vocational Situation: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Holland, J.L., Gottfredson, D.C., & Power, P.G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1191-1203. doi.org/10.1037/h0077731
- Jackson, C.C., & Neville, H.A. (1998). Influence of racial identity attitudes on African American college students' vocational identity and hope. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 97-113.
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 94-106. doi:10.1037/0022-0167.53.1.94.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2007). *Γενική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Kemer, G., & Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies*, 13, 901-911. doi: 10.1007/s10902-011-9297-z.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 205-212. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.005.
- Κοντζίνου, Ι., & Κουμουνδούρου, Γ. (2013). Συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλήψεις από-αποτελεσματικότητας. Η σχέση τους στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης: Εμπειρική έρευνα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 210 - 222.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.
- 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. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. doi:10.1037/0022-0167.47.1.36
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Towards a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 557-568. doi: 10.1037/a0033446.

- Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. In Snyder, C. R. (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications* (pp. 223–242). San Diego: Academic Press.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Magaletta, P.R., & Oliver, J.M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relative relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology* 55, (5), 539–551.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York, NY: Wiley.
- Marques, S.C., Lopez, S.J., & Pais-Ribeiro, J.L. (2011). “Building hope for the future”: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139-152.
- Martin, A.D., & Rand, K.L. (2009). The future’s so bright, I gotta wear shades: Law School through the lens of Hope. Ανακτήθηκε στις 30/11/16 από http://mckinneylaw.iu.edu/instructors/martin/shades_martin-rand.pdf
- Μπότου, Α., Τσέρτζας, Ν., & Καλούρη, Ο. (2015). Οι δραματικές θεραπευτικές μέθοδοι και η αφήγηση στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμ. 2015, Αρ. 2, 966-974. Ανακτήθηκε στις 30/11/16 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/220>
- Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173–175. doi:10.1002/J.2161-1920.2011.Tb01107.X.
- Niles, S.G., Amundson, N.E. & Neault, R.A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston: Pearson Education.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Amundson, N. E., (2010). The Hope-Centered Career Inventory [Online Assessment]. Available from <http://mycareerflow.com>
- Niles, S. G., Yoon, H. J., & Amundson, N. (2010). *Career flow index: Hope-centered career development*. Unpublished manuscript, University Park, PA.
- Niles, S.G., Yoon, H. J., Balin, E., Amundson, N. E. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4, 101-108.
- Nilforooshan, P. & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.010
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633–662. doi:10.1177/0149206308321554. 87
- Robitschek, C., & Cook, S.W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Rogers, M.E., Creed, P.A., & Praskova, A. (2016). Parents and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, doi: 10.1177/0894845316667483
- Savickas, M.L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329-337.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53–68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέργης, Η., Αργυροπούλου Αι., & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Ασκήσεις και δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). *Προσωπική ενδυνάμωση των συμβούλων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων*. Παρουσίαση σε σεμινάριο του Αυτοτελούς Τμήματος Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αθήνα, 2/4/2016.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Vocational identity. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 143-168). Rotterdam: Sense.
- Snyder, C. R. (1993). Hope for the journey. In A. P. Turnball, J. M. Paterson, S. K. Behr, D. L. Murphy, J. G. Marquis, & M. J. Blue-Banning (Eds.), *Cognitive coping, families and disability* (pp. 271-286). Baltimore: Brookes.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 130-157.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Snyder, C. R. (1996). Social motivation: The search for belonging and order. *Psychological Inquiry*, 7, 247-251.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.205-231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (2000a). The past and possible futures of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology*, Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis, 19(1), 11-28.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000b). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826, doi:10.1037/0022-0663.94.4.820.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J., Shorey, H.S., Rand, K.L., & Feldman, D.B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 122-139.
- Stickland, R. (1996). Career self-management—Can we live without it? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(4), 583-596. doi:10.1080/13594329608414881.
- Sung, Y., Turner, S.L., & Kaewchinda, M. (2012). Career development skills, outcomes, and hope among college students. *Journal of Career Development*, 40 (2), 127-145. doi: 10.1177/089484531 1431939.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-262) (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valle, M.F., Huebner, E.S., Suldo, S.M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406. doi:10.1016/j.jsp.2006.03.005

- Vondracek, F.W., & Skorikov, V.B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45, 322-340.
- Vondracek, F., Ferreira, J.A.G., & Santos, E.J.R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 125–138, doi: 10.1007/s10775-010-9176-x
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yoon, H. J. (2011). *The development and validation of the assessment of human agency employing Albert Bandura's human agency theory*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Yoon, H., In, H., Niles, S. G., Amundson, N. E. (2015). The Effects of Hope on Student Engagement, Academic Performance, and Vocational Identity. *The Canadian Journal of Career Development*, 14, 1, 34-45.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: Η ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΩΣ ΕΦΟΔΙΟ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ

ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ, ΕΥΓΕΝΙΑ ΤΟΡΟΣΙΑΔΟΥ

Εισαγωγή

Πολλές ονομασίες έχουν δοθεί στην εποχή που διανύουμε, και σχεδόν όλες αποκαλύπτουν τη διττή της υπόσταση: ολοκλήρωση ενός ακόμα κύκλου της ανθρώπινης ιστορίας και έναρξη ενός απρόβλεπτου. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι μια νέα μορφή οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας, που χαρακτηρίζεται ως Κοινωνία της Γνώσης, όπου όμως η γνώση έχει μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική διάσταση καθώς αποτελεί συντελεστή παραγωγής και λειτουργεί καταλυτικά στην οικονομική ανάπτυξη (Γαβαλά, 2012). Οι νέες τεχνολογίες και η παγκόσμια διάχυση τόσο της γνώσης όσο και της πληροφορίας δημιουργούν επιτάχυνση των εξελίξεων σε ετερόκλητους τομείς και απρόσμενες εξελίξεις και συγγένειες.

Η έντονη περιπλοκότητα και η συνεχής αλλαγή της εποχής αντικατοπτρίζονται στους χώρους της εκπαίδευσης και της εργασίας. Δεν υπάρχουν πια σταθερά μονοπάτια και ο καθένας οφείλει να χαράζει μόνος την πορεία του, κάτι που προϋποθέτει δια βίου μάθηση και αναδημιουργία. Νέες δεξιότητες λοιπόν απαιτούνται, κάτω από τις οποίες όμως κρύβεται η προτροπή για ενδοσκόπηση και για γνώση του εαυτού: όχι μόνο πρέπει να απαντήσει κανείς στο ερώτημα «τι γνωρίζω;», αλλά και στο ουσιαστικότερο ερώτημα «Ποιος είμαι;» (Σιδηροπούλου κ.α., 2013). Στο προσωπικό αυτό ταξίδι αυτογνωσίας και αυτοεκπλήρωσης, εφόδιο κάθε ανθρώπου είναι η φαντασία, έννοια συχνότατα παρεξηγημένη ως χαρακτηριστικό των μη παραγωγικών, οκνηρών ή ανώριμων ατόμων. Αυτή την παρανόηση θα προσπαθήσουμε να διασαφηνίσουμε στο παρόν άρθρο καταδεικνύοντας τον δομικό της ρόλο στη διαμόρφωση της δημιουργικότητας, στην

επίλυση προβλημάτων, στην επιστημονική πράξη και στην χάραξη πρωτότυπων σχεδίων δράσης ζωής και σταδιοδρομίας.

Στα πλαίσια της ενασχόλησής μας με τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, διαπιστώσαμε ότι πολύ συχνά βρήκαμε αναφορές για τη φαντασία σε αναπάντεχα μέρη: στις τεχνικές αυτοδιερεύνησης και στις ομαδικές ασκήσεις προσανατολισμού, στη στάση του συμβούλου σταδιοδρομίας απέναντι στον συμβουλευόμενο, στη χάραξη των νέων παγκόσμιων πολιτικών εκπαίδευσης και εργασίας, στα χαρακτηριστικά των νέων επιχειρήσεων και των αναδυόμενων επιστημονικών τομέων. Μετά τη μελέτη της λειτουργίας της, διαπιστώσαμε ότι η μεγάλη συμβολή της συνίσταται στη μεταμορφωτική της δύναμη, που της επιτρέπει να παίρνει μεμονωμένες εικόνες και να γεφυρώνει το χάσμα σχηματίζοντας νέες ολότητες (Pelaprat & Cole, 2011). Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ευελιξία, η αλλαγή οπτικής γωνίας, η αποκλίνουσα σκέψη για την επίλυση νέων προβλημάτων και την αντιμετώπιση καινοφανών κινδύνων και προκλήσεων μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό βοήθημα στους ταξιδευτές της μετανεοτερικότητας. Αν η πραγματικότητα γύρω μας διαλύεται και ανασυντίθεται σε επιταχυνόμενους ρυθμούς, οι πολίτες του κόσμου πρέπει και μπορούν να φανταστούν και κατόπιν να δημιουργήσουν ένα νέο κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο που θα αξιοποιεί την επιστημονική πρόοδο προς όφελος της ποιότητας ζωής όλων.

1. Τι είναι η φαντασία;

«Ό,τι είναι έργο του ανθρώπινου χεριού, ολόκληρο το πολιτιστικό οικοδόμημα διαφέρει από τον φυσικό κόσμο γιατί είναι προϊόν της ανθρώπινης φαντασίας και της δημιουργικότητας που βασίζεται στη φαντασία» L.S.Vygotsky

«Η φαντασία είναι σημαντικότερη από τη γνώση. Η γνώση είναι περιορισμένη. Η φαντασία περιγκυκλώνει τον κόσμο» A.Einstein

Αναζητώντας έναν σύντομο και έγκυρο ορισμό διαβάζουμε στο διαδικτυακό λεξικό Merriam – Webster ότι φαντασία είναι:

- Η ικανότητα να φανταζόμαστε πράγματα που δεν είναι αληθινά
- Η ικανότητα να σχηματίζουμε στο μυαλό μας κάτι που δεν έχουμε δει ή δοκιμάσει
- Η ικανότητα να σκεπτόμαστε νέα πράγματα
- Κάτι που υπάρχει ή συμβαίνει μέσα στο μυαλό μας

Πολλοί και διαφορετικοί επιστήμονες, φιλόσοφοι και δημιουργοί ασχολήθηκαν με τον ορισμό τη σημασία της στην ανθρώπινη ζωή. Όλοι, άμεσα ή έμμεσα,

κατέδειξαν τον πρωταρχικό της ρόλο στην ανάπτυξη, ψυχική υγεία και πρόοδο της ανθρωπότητας, σε όποιο είδος κι αν ανήκει. Ο Μαγνήσαλης (2011) τη διακρίνει, ανάλογα με το κριτήριο που θέτουμε, σε ενεργητική ή παθητική (ως ψυχική ενέργεια), δημιουργική ή εποπτική (ως αποτέλεσμα), προσθετική, αφαιρετική ή συνδυαστική (ως τρόπος εργασίας). Οι Pelaprat και Cole (2011), ωστόσο, δίνουν έναν πιο απρόσμενο ορισμό:

Φαντασία είναι η διαδικασία που ξεπερνά και συνδέει την αποσπασματική και φτωχά οργανωμένη εμπειρία του κόσμου δίνοντάς μας μια σταθερή του εικόνα. Με αυτόν τον τρόπο αναδύεται η αίσθηση, του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο.

1.1. Η βιολογική βάση της φαντασίας:

Όλες οι διεργασίες του εγκεφάλου εντάσσονται στη γενικότερη λειτουργία του, τη σκέψη. Ως σκέψη νοείται η διαδικασία εισροής, επεξεργασίας, ελέγχου των ερεθισμάτων του εξωτερικού (φυσικού, κοινωνικού κλπ.) και του εσωτερικού (ατομικού) περιβάλλοντος και η εκροή σε αντιδράσεις (δράση, επιλογή, απόφαση κλπ.) που κάνει ο εγκέφαλος (Μαγνήσαλης, 2011). Η σκέψη αναπτύσσεται προοδευτικά στον άνθρωπο και εξωτερικά δεδομένα σε κρίσιμες ηλικίες ανάπτυξης μπορούν να προκαλέσουν μέχρι και αμετάκλητη ανάσχεσή της (βλ. παιδιά-λύκους που μεγάλωσαν με άγρια ζώα).

Με κριτήριο τον τρόπο ενέργειας η σκέψη διακρίνεται σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα. Η συγκλίνουσα σκέψη βασίζεται στην κρίση (η οποία προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ των εννοιών) και έχει ως έργο την επιλογή και την αξιολόγηση. Η αποκλίνουσα σκέψη βασίζεται στη φαντασία και έχει ως έργο τη δημιουργία. Η φαντασία λοιπόν είναι η λειτουργία του εγκεφάλου που με βάση ορισμένες έννοιες δημιουργεί κάτι καινούργιο και πρωτότυπο. Η δημιουργική σκέψη ειδικότερα οδηγεί:

- στη δημιουργία νέων ιδεών, θεωριών, μεθόδων, προϊόντων κλπ.,
- στην επίλυση προβλημάτων με μη κλασικούς τρόπους,
- στην ανάπτυξη ικανότητας στα άτομα και στις ομάδες, η οποία μπορεί να μετρηθεί μέσα από την απόδοση σε ορισμένου τύπου έργα.

(Μαγνήσαλης, 2011)

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε εδώ ότι τόσο η αποκλίνουσα – δημιουργική σκέψη όσο και η συγκλίνουσα – κριτική σκέψη ενσωματώνουν κοινά στοιχεία και απαιτούνται και οι δύο στην επίλυση ενός προβλήματος: πρώτα γίνεται η ανάλυσή του, στη συνέχεια προχωράμε σε πιθανές γενικές λύσεις, καλούμαστε

να επιλέξουμε ποια κατά τη γνώμη μας είναι η καλύτερη και ολοκληρώνουμε με την αξιολόγηση. Υπάρχει λοιπόν εναλλαγή στη χρήση συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης (Σιούτας κ.α., 2008).

Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί η υπερίσχυση κάποιου από τα δύο ημισφαίρια – αν και όχι με τον απόλυτο τρόπο που θεωρούσαμε παλαιότερα. Για το αριστερό και το δεξί ημισφαίριο ισχύει η παρακάτω εξειδίκευση λειτουργιών:

Αριστερό ημισφαίριο: Γραφή, Συμβολισμός, Λόγος, Ανάγνωση, Συλλαβισμός, Εντόπιση λεπτομερειών, Ομιλία και απαγγελία, Εφαρμογή οδηγιών, Ακοή, Συνειρισμός ήχων.

Δεξί ημισφαίριο: Αφή, Αντίληψη χώρου, Σχηματοποίηση, Αρίθμηση, Ευαισθησία στα χρώματα, Τραγούδι και μουσική, Δημιουργικότητα, Φαντασία, Καλλιτεχνική έκφραση, Αισθήματα και συγκινήσεις.

(Vitale, 1983)

Το κυρίαρχο ημισφαίριο του κάθε ανθρώπου είναι αυτό που δείχνει να αποκρίνεται συχνότερα ή που φαίνεται να έχει μεγαλύτερη ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στην επεξεργασία των ερεθισμάτων. Έτσι, όσοι έχουν πολύ καλή φαντασία λειτουργούν με το δεξί ημισφαίριο. Επιπλέον, καταλαβαίνουν οτιδήποτε ευκολότερα φτιάχνοντας εικόνες, είναι δηλαδή οπτικοί τύποι. Όσοι πάλι χρησιμοποιούν την ακοή (ακουστικοί τύποι) συνήθως λειτουργούν με το αριστερό ημισφαίριο. Αυτοί που δεν μπορούν καθόλου να λειτουργήσουν με έναν από τους παραπάνω τρόπους λέγονται αισθησιοκινητικοί τύποι και μαθαίνουν με την εμπειρία. Αξίζει εδώ να σημειωθεί η παρατήρηση της Vitale ότι η παραδοσιακή διδασκαλία στο σχολείο απευθύνεται σε παιδιά που έχουν κυρίαρχο το αριστερό ημισφαίριο –και συνήθως είναι δεξιόχειρες και αποτελούν την πλειοψηφία του πληθυσμού. Αν όσοι έχουν κυρίαρχο το αριστερό ημισφαίριο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ακολουθώντας μια πορεία από το μερικό στο ολικό, αυτοί με υπερισχύον το δεξί ημισφαίριο μαθαίνουν ακολουθώντας την αντίθετη πορεία, από το ολικό στο μερικό (Vitale, 1983).

Η φαντασία χρησιμοποιείται καθημερινά από όλους τους ανθρώπους όχι μόνο για καλλιτεχνικές και δημιουργικές διαδικασίες, αλλά και για αντιμετώπιση πεζών, καθημερινών ζητημάτων, όπως ένας γρήγορος υπολογισμός των εξόδων της ημέρας, η νοητική προετοιμασία για μια απαιτητική συνάντηση με τον διευθυντή μας, η εύρεση ενός ευφάνταστου τρόπου να στεγνώσουμε τα ρούχα μας όταν έξω βρέχει. Η πρόοδος των νευροεπιστημών (που οφείλεται στην τεχνολογική αλματώδη πρόοδο των τελευταίων ετών) επέτρεψε σε συνεργαζόμενους ερευνητές διαφόρων ειδικοτήτων να προχωρήσουν όχι μόνο σε χαρτογράφηση του εγκεφάλου, αλλά και σε καταγραφή του τρόπου λειτουργίας του με μεγάλη

ακρίβεια. Οι ερευνητές του πανεπιστημίου του Dartmouth διαπίστωσαν ότι η λειτουργία της φαντασίας συνιστά συλλογικό έργο των νευρώνων δημιουργώντας ένα νοητικό δίκτυο (mental workspace) στο οποίο συμμετέχουν διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου, με προεξάρχουσες τον πλάγιο προμετωπιαίο φλοιό και τον οπίσθιο βρεγματικό φλοιό, περιοχές που εδράζουν σημαντικές γνωσιακές λειτουργίες όπως η λειτουργική μνήμη, οι μαθηματικοί υπολογισμοί και η αναλογική συλλογιστική. Χαρακτηριστικό της φαντασίας είναι η ευελιξία στην κατεύθυνση της προσοχής μας, άλλοτε προς τον εξωτερικό κι άλλοτε προς τον εσωτερικό μας κόσμο. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να ενώνουμε διαφορετικά στοιχεία και να εξάγουμε ομοιότητες και αναλογίες μεταξύ τους. Η αναλογική αυτή συλλογιστική βρίσκεται στον πυρήνα των χαρακτηριστικών που κάνουν τον άνθρωπο μοναδικό και που τον διακρίνουν από τα ζώα. Από αυτή τη λειτουργία του εγκεφάλου δημιουργούνται οι νοητικές εικόνες και οι δημιουργικές νέες ιδέες καθώς και η ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Ferro, 2013, Φαφούτη, 2014). Η ύπαρξη αυτού του νοητικού δικτύου είναι απολύτως απαραίτητη για την δημιουργική επιστημονική σκέψη, τις οπτικές τέχνες, τα μαθηματικά, την μουσική και είναι κομβικής σημασίας για τη λειτουργία της συνείδησης (Schlegel et al., 2013).

Πέρα από τις ατομικές διεργασίες που προκαλεί η λειτουργία της δημιουργικής σκέψης, είναι ιδιαίτερα σημαντική η επισήμανση ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι αόρατη και άμορφη και μπορεί να επεκταθεί απεριόριστα προς κάθε κατεύθυνση χωρίς χωρικούς περιορισμούς. Δεν είναι υπερβολή να ισχυριστούμε ότι η σκέψη δημιουργεί τον κόσμο, τόσο ως αντίληψη όσο και ως πράξη: αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο μέσω της νοητικής διαδικασίας και σχηματίζουμε την νοητική εικόνα κάθε αντικειμένου ή πράξης πριν τις πραγματοποιήσουμε. Η σκέψη λοιπόν, και δη η δημιουργική, είναι μοχλός ανάπτυξης των ατόμων και των κοινωνιών.

1.2. Η φιλοσοφική βάση της φαντασίας

Η φαντασία, ιδωμένη από φιλοσοφική σκοπιά, συνιστά λειτουργία της ψυχής μέσω της οποίας σχηματίζονται νοητικές εικόνες που δεν προέρχονται άμεσα από τις αισθήσεις μας. Ο Πλάτων τη θεώρησε επιβλαβή για την αξιόπιστη γνώση, άποψη που ως ένα σημείο υποστήριξε ο μεταγενέστερός του Χιούμ, θεωρώντας την ωστόσο ζωτική για τη γνώση.

Οι δύο φιλόσοφοι πάντως που ασχολήθηκαν ιδιαίτερος με τη μελέτη της είναι ο E.Kant και ο J.P.Sartre. Ο πρώτος, διέκρινε δύο βασικές λειτουργίες της:

- Η αναπαραγωγική, η οποία διαμορφώνει και συμπληρώνει τις συγκεχυμένες και αποσπασματικές πληροφορίες που μας δίνουν οι αισθήσεις. Η φαντασία έτσι μας επιτρέπει όχι μόνο να βάλουμε σε τάξη τις ετερόκλητες παραστάσεις, αλλά και να τις συμπληρώσουμε, να σκεφτούμε τις αθέατες πλευρές. Η συμπλήρωση αυτή βασίζεται σε προηγούμενη εμπειρία μας.
- Η παραγωγική, η οποία δεν σχηματίζει απλώς εικόνες συγκεκριμένων αντικειμένων, αλλά συγκροτεί ολόκληρο τον κόσμο της εμπειρίας μας σε μια ολότητα (παραστάσεις, μνήμες, όνειρα, συναισθήματα και αισθήματα).

(Πελεγρίνης, 2009)

Ο J.P.Sartre στο έργο του «L' imaginaire» (1940) μελέτησε τη «φαινομενολογία της εικόνας» (phénoménologie de l'image). Ανέλυσε διεξοδικά τη λειτουργία του φαντασιακού-συνείδησης που θεάται το μη πραγματικό, ως ψυχική λειτουργία που αναφέρεται πάντοτε σε κάτι, χωρίς κατ' ανάγκη να υπάρχει το αντικείμενο αυτό. Κάνει υποθέσεις για το τι είναι η νοητική εικόνα και θέτει ερωτήματα για τη σχέση της με τη σκέψη και τα σύμβολα, τη σχέση με την πραγματική ζωή και την πραγματικότητα του έργου τέχνης. Σύμφωνα με τον Sartre, η φαντασία αναδεικνύει τελικά την ελευθερία του ατόμου.

1.3. Η ψυχολογική βάση της φαντασίας

Στην ψυχολογία με τον όρο φαντασία (imagination) νοούμε την ικανότητα δημιουργίας νέων εικόνων, παραστάσεων, νέων μορφών, από τα στοιχεία που υπάρχουν στη συνείδηση μας (Μαγνήσαλης, 2011). Ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα ο Maher είχε ορίσει την φαντασία ως την ικανότητα του σχηματισμού νοητικών εικόνων ή αναπαραστάσεων υλικών αντικειμένων χωρίς αυτά να είναι μπροστά μας. Οι αναπαραστάσεις αυτές προτείνει να λέγονται διανοητικές ιδέες, για να διακρίνονται από τις φιλοσοφικές (Maher, 1915). Ακόμα προγενέστερα, κατά την ελληνική αρχαιότητα, ο Αριστοτέλης στην πραγματεία του «Περί ψυχής» ασχολείται με την έννοια, τη λειτουργία και τη σχέση της φαντασίας με τις υπόλοιπες διεργασίες των έμβιων όντων. Τονίζει ότι διακρίνεται από την αίσθηση και τη σκέψη, και σημειώνει ότι χωρίς την αίσθηση δεν υπάρχει φαντασία και χωρίς την φαντασία δεν υπάρχει πίστη (πεποίθηση).

Ο Sigmund Freud στην «Ερμηνευτική των ονείρων» έδωσε σημασία στα όνειρα και την καλπάζουσα φαντασία που τα διακρίνει και έδωσε στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο το κλειδί της ερμηνείας τους. Χαρακτήρισε τα όνειρα «τη βασιλική οδό προς το ασυνείδητο», αναγνώρισε τον δημιουργό μέσα στον καθένα μας και

μεταμόρφωσε εκ βάθρων την ποιότητα της ανθρώπινης επίγνωσης και εμπειρίας, σηματοδοτώντας την έναρξη της αληθινής προσωποποίησης (Γιαννακούλας, 2014).

Η ικανότητα της φαντασίας να δημιουργεί εσωτερικές εικόνες, ουσιαστικά στρέφει την όραση προς τα μέσα, βλέποντας εικόνες που δεν υφίστανται εξωτερικά στον υλικό κόσμο (Πασσαλή, 2009). Η άποψη αυτή ξαναπιάνεται πολλούς αιώνες αργότερα από τον ψυχολόγο C.Jung, ο οποίος προχωρεί ακόμα περισσότερο θεωρώντας τη φαντασία ως όργανο κατανόησης με θεραπευτική αξία και εισάγοντας τον όρο της «ενεργού φαντασίας», την οποία περιγράφει στο «Κόκκινο βιβλίο» του. Περίφημη άλλωστε είναι η ρήση του «όποιος κοιτάζει προς τα έξω ονειρεύεται. Όποιος κοιτάζει μέσα του ξυπνάει» (Jung, 1973). Και ο δάσκαλός του S.Freud όμως ασχολήθηκε με τη φαντασία (phantasie) ως αμυντικό μηχανισμό των ανθρώπων που δεν μπορούν να αρκεστούν στην πενιχρή ικανοποίηση που αντλούν από την πραγματικότητα που ζουν (Freud, 1991). Παράλληλα, στο άρθρο του «Δημιουργικοί Συγγραφείς και Ονειροπόληση» υπογραμμίζει την ομοιότητα μεταξύ του ποιητή που ονειροπολεί και του παιδιού που παίζει, δείχνοντας τη συνέχεια ανάμεσα στην τέχνη και τη συνήθη ψυχική λειτουργία στην καθημερινή ζωή (Γιαννακούλας, 2014).

Η συλλογική φαντασία παίρνει μορφή μέσα από διηγήσεις που αποτελούν σημεία αναφοράς μιας κοινωνικής ομάδας. Ο Ricoeur πιστεύει ότι η προβολική δύναμη της φαντασίας του ατόμου χρειάζεται τη σχηματοποιητική δύναμη των ιστοριών για να ενεργοποιήσει στον άνθρωπο δυνατότητες να πράξει. Η φανταστική διήγηση δίνει λόγο για την πράξη. Με την προϋπόθεση αυτή η γένεση της φαντασίας είναι δημιουργική. Η ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω της διήγησης εγκαθιστά και την αντίληψη της κατανόησης του «άλλου» ως υποκείμενο δράσης. Στη διαδικασία της διήγησης οι άνθρωποι συγκρίνονται με τους άλλους ανθρώπους και όταν οι δράσεις τους αποτελούν κίνητρο για να πράξουν, νοερά μπαίνουν στη θέση τους για να τα καταφέρουν (Ricoeur, 1992).

Η φανταστική κατασκευή είναι εγγενώς αφηγηματική διότι η αφήγηση έχει αρχή και τέλος, ενώ περιλαμβάνει κίνητρα και τρόπους διαδικασίας μέχρι την ολοκλήρωσή της. Μια άλλη εκδοχή της συλλογικής φαντασίας είναι αυτή η οποία κατά την κατασκευαστική της δυναμική καταφέρει να συσχετίσει εικόνες οι οποίες δεν είναι συστατικά των αφηγήσεων αλλά συστατικά της φαντασίας. Η ίδια η εικόνα αποτελεί την συνθήκη ενός τρόπου σκέψης. Εδώ οι συσχετιζόμενες εικόνες μοντάρουν ένα νέο αποκαλυπτικό τοπίο. Η δύναμή της φαντασίας είναι ότι συγκρίνει κομμάτια από διάφορες πράξεις και αποκαλύπτει κάτι νέο. Ο Benjamin (1982) ονομάζει την διαδικασία αυτή «κοσμική επιφοίτηση».

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έννοια της φαντασίας δεν είναι τόσο απλή όσο εκ πρώτης όψεως φαίνεται, και τη χρη-

σιμοποιούμε, συχνά ασυναίσθητα, για την περιγραφή διαφορετικών πραγμάτων: νοητικές εικόνες (οπτικές, ακουστικές κτλ), ονειροπόληση, «πέταγμα» από τη μια σκέψη στην άλλη, σχεδιασμός μελλοντικών κινήσεων, δημιουργική φαντασία για καινοτόμες δημιουργίες. Το κοινό στοιχείο των παραπάνω είναι ότι αναφέρονται όλα στην ικανότητα του ανθρώπινου μυαλού να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί συλλήψεις, ιδέες και δράσεις που δεν τις προσλαμβάνει από τον φυσικό κόσμο. Με αυτή την έννοια, η φαντασία διακρίνει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα είδη και είναι αυτή που του επιτρέπει να λειτουργεί με ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε σύνθετες κοινωνικές ταξινομήσεις, να συλλαμβάνει ιδέες για μελλοντική δράση και να αναθεωρεί τόσο τα σχέδια όσο και τις πράξεις του. Χωρίς τη δημιουργική χροιά της, η ζωή θα ήταν αναμφίβολα πολύ ανιαρότερη, και εννοούνται εδώ όλες οι εκφάνσεις της: από τις τέχνες ως τις τεχνολογικές ανακαλύψεις (βλ. ιστοσελίδα Imaginative Minds).

2. Η εκπαίδευση από την νεωτερικότητα στην μετανεωτερικότητα

2.1. Η εποχή της νεωτερικότητας με λίγα λόγια

Ο όρος νεωτερικότητα χρησιμοποιήθηκε ως δηλωτικός μιας εποχής. Τα όρια της περιόδου είναι ασαφή (δεν υπάρχει ομοφωνία στην επιστημονική κοινότητα), κατά μια εκδοχή μπορεί να προσδιοριστεί (και αυτήν υιοθετούμε για τις ανάγκες της εργασίας) τον 18ο αιώνα, εποχή Διαφωτισμού και την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Παρακάτω δίδεται μια εικόνα που χαρακτηρίζει την εποχή.

Από την «κλειστή» παραδοσιακή κοινωνία και τον τοπικισμό που εκλείπει, μπαίνουμε σε ένα νέο οργανωτικό σχήμα το κράτος- έθνος. Πράγματι, η ανάπτυξη του κράτους – έθνους τον 19ο και 20ο αιώνα δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτυγχάνεται η συγκέντρωση, όχι μόνο των μέσων παραγωγής, αλλά και των μέσων κυριαρχίας και πολιτισμικής παραγωγής. Το κράτος έθνος με την αυταρχική και με τη δημοκρατική του μορφή (αναγνώριση ατομικών δικαιωμάτων, αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία), κατορθώνει με τη βοήθεια της τεχνολογίας να σπάσει τους παραδοσιακούς τοπικισμούς και να διεισδύσει στην περιφέρεια της κοινωνίας. Μια δεύτερη διάσταση της νεωτερικότητας είναι η διαφοροποίηση του κοινωνικού ιστού σε ξεχωριστούς θεσμικούς χώρους (οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό), που ο καθένας έχει δυνητικά τη δική του λογική και τις δικές του αξίες. Για πρώτη φορά στην ιστορία, η κοινωνική διαφοροποίηση είναι «ολική» και διαπερνά όλη την κοινωνία. Πυρήνα του Διαφωτισμού αποτέλεσε

η έμφαση στον μετασχηματισμό του εαυτού, με την αποκάλυψη της απόλυτης - αντικειμενικής αλήθειας, μέσω του ορθού λόγου και της επιστήμης. Ο άνθρωπος απαλλαγμένος απ' την άγνοια, τη θρησκευτική δογματικότητα και τον μυστικισμό, θα συνέβαλε στην πρόοδο (Hall & Gieben, 2003) και τον πολιτισμό.

2.2. Η μετανεωτερικότητα με λίγα λόγια

Ο όρος μετανεωτερικότητα χρησιμοποιείται για να δηλώσει την περίοδο μετά τη νεωτερικότητα δηλαδή τέλος του 20ου αιώνα και αρχές του 21ου (Harvey, 2007). Τα τυπικά χαρακτηριστικά της την συνδέουν σε απόλυτη σχέση με τη δυναμική ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα με τις δυνατότητες παραγωγής και διάδοσης της πληροφορίας, πέρα από εθνικά σύνορα και χρονικές διαμεσολαβήσεις. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων τρόπων με τους οποίους βιώνουμε τον χρόνο και τον χώρο (Harvey, 2007). Η έννοια της πραγματικότητας αλλάζει και συγχρόνως η αντικειμενικότητα, η ιεραρχία και η ύπαρξη των αρχών και αξιών που στηρίχτηκε η νεωτερικότητα, παύουν να υπάρχουν (Newman & Jonson, 1999). Η νέα αυτή πραγματικότητα διαμορφώνει την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η οποία διαβρώνει τις εθνικές, πολιτιστικές και γλωσσικές ταυτότητες, ευνοεί την ετερογένεια, προτιμά τη διαφορά από την ομοιομορφία, την απροσδιοριστία και τον κατακερματισμό. Η μετανεωτερικότητα καταλύει την αρχή του οράματος της νεωτερικότητας για την αναζήτηση μιας αλήθειας, βάσει της οποίας ερμηνεύονται όλα τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα. Τη θέση της παίρνουν «μικροαφηγήσεις», οι οποίες ερμηνεύουν πρακτικές μικρής εμβέλειας. Οι μικρό-αφηγήσεις διαμορφώνονται σε τοπικά, εκπαιδευτικά, κοινοτικά περιβάλλοντα (Λυοτάρ, 1979) και δίνουν τη δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου με προσωπική του ευθύνη. Σε ένα περιβάλλον στον οποίο η οργάνωση της παραγωγής εντείνει την παροχή υπηρεσιών και απαιτεί υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων με τη μορφή διάδρασης και επικοινωνίας, η φαντασία, ως ένα απαραίτητο στοιχείο, μπορεί να αναβαθμίσει τις προσφερόμενες υπηρεσίες του νέου εργαζόμενου.

2.3. Εκπαιδευτικά συστήματα και η ανάπτυξη της φαντασίας

Στην εποχή της νεωτερικότητας η αλήθεια και η γνώση ταυτίζονται. Η γνώση αντανακλά πιστά την αντικειμενική πραγματικότητα και η αληθινή γνώση αποτελεί δύναμη χειραφέτησης και προόδου. Τον 18ο αιώνα, τα οράματα του Δια-

φωτισμού υλοποιούνται μέσω εκπαίδευσης. Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να συμβάλει στην «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη, στα πλαίσια του προτάγματος της δημιουργίας του έθνους / κράτους. Προέχει ο μετασχηματισμός των εννοιών της καταγωγής, της αφοσίωσης, της διαμόρφωσης της νέας ταυτότητας, και της αίσθησης του «ανήκειν». Ο Charles Tilly, επισημαίνει ότι ένα σύστημα εθνικισμού επιβάλλεται και μαζί με αυτό και «η ιδέα ότι μόνο όσοι ανήκαν σε συμπαγή έθνη έχουν το δικαίωμα της εθνικής κυριαρχίας» (Tilly, 1992). Την περίοδο αυτή, η καθιέρωση του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση συνδέεται με την ανάδυση του σύγχρονου κράτους. Τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο και καθιερώνεται η μαζική και σε πολλές περιπτώσεις υποχρεωτική εκπαίδευση. Θεσμοθετούνται εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, τα οποία διήρκεσαν όλον το 19ο αιώνα, στο πλαίσιο του σχηματισμού της ταυτότητας των εθνών / κρατών.

Αυτή η εξέλιξη της μαζικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι είναι μεγάλης σημασίας εκσυγχρονιστική δύναμη, όχι μόνο σε σχέση με την απόκτηση των καινούριων δεξιοτήτων που απαιτούνταν σε μια αγορά εργασίας συνεχώς μεταβαλλόμενης, αλλά και για την απόκτηση συναίνεσης στις μεταβαλλόμενες συνθήκες κοινωνικής συγκρότησης (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Οι θεωρίες της «προσέγγισης διεθνούς συστήματος» ερμηνεύουν την μαζικότητα της εκπαίδευσης του 19ου αιώνα. Οι Meyer, Ramirez και Soysal (1992) έχουν υποστηρίξει ότι η εμφάνιση και επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης έχει ακολουθήσει παρόμοιες οδούς σε διάφορα μέρη του κόσμου, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση τις θεωρίες που συνδέουν την εκπαίδευση με τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε χώρας.

Τελικά, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης εξασφάλισε τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, η οποία θα εκπληρούσε την αρχή μιας ισης μεταχείρισης όλων των νέων και θα οδηγούσε στη δημιουργία ίσων ευκαιριών, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αρχής της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά κυρίως θα εξασφάλιζε την εθνική και πολιτισμική ενοποίηση του Εθνικού Κράτους, καθώς και την καλύτερη αποδοτικότητα της οικονομίας. Μια τέτοια θεώρηση, αποδέχεται τη γραμμική ανάπτυξη κοινωνικών συστημάτων, θεωρεί την απόκτηση γνώσης ως κλειδί για την περαιτέρω εξέλιξη, τόσο της κοινωνίας, όσο και της ανάπτυξης του ατόμου. Η πρόγνωση της πορείας του κοινωνικού συστήματος είναι δυνατή με τη βοήθεια των θετικών επιστημών.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα, παράβλεψαν, λόγω της μαζικότητας και του ορθολογικού προσανατολισμού τους, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Ο οργανωμένος και υπερ-εξορθολογισμένος εκπαιδευτικός κόσμος

που οραματίστηκε ο Τέιλορ τον 20ο αιώνα, έγινε το μεθοδολογικό ιδεώδες που χρειαζόταν για να δημιουργήσει αποτελεσματικά και επαρκή σχολεία (Eisner, 2002). Η πρόοδος συνδέθηκε μόνο με την επιστήμη και όχι και με την ηθική και την τέχνη - που αποτελούν τις άλλες τρεις μορφές του *cognito* κατά Kant - και οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως φίλτρα για τη διαμόρφωσή της.

Η νέα εποχή της παγκοσμιοποίησης δίνει δυναμική, νέα διάσταση της πραγματικότητας. Ο Giddens, (1990) την αντιμετωπίζει ως εντατικοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων/ σχέσεων. Η αντίληψη αυτή ταιριάζει με τη σύγχρονη θεωρία του χάους, σύμφωνα με την οποία μικρές αλλαγές σε ένα σύστημα μπορεί να έχουν τεράστιες επιπτώσεις σε κάποιο/α άλλο/α. Με αυτή την έννοια, και τα κοινωνικά συστήματα υπόκεινται σε αστάθεια και έντονο χαοτικό μετασχηματισμό. Η γνώση αποκτά νέα σημασία, συνδέεται με την πληροφορία και την τεχνολογία της σε απροσδιόριστα χωροχρονικά πλαίσια. Δεν είναι «επενδεδυμένη μέσα σε αποδείξεις, αλλά μπορεί να επενδυθεί σε πλασματικές ιδέες σε στοχασμούς, σε αφηγήσεις, σε θεσμικούς διακανονισμούς και σε πολιτικές αποφάσεις» (Foucault, 1987). Φαίνεται ότι περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές αλήθειες του κάθε ατόμου, που ενισχύουν τον πλουραλισμό της, προσεγγίζεται διαθεματικά και διαθέτει δυνατότητα ταχύτατης αναπαλαίωσης. Επιδιώκει να μπορεί να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες και απρόβλεπτες συνθήκες και ανάγκες που δημιουργούνται στην ζωή και την αγορά.

Η έννοια της εργασίας αλλάζει, παίρνει την μορφή επικοινωνίας «επικοινωνιακού πράττειν» της διάδρασης, της φαντασίας, έχει γίνει άυλη και αναβαθμίζει στοιχεία αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (Negri, 1997).

Τα μηνύματα από την Παγκόσμια Τράπεζα το 2002 μας ετοιμάζουν για την νέα δυναμική εποχή: «Σήμερα η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να βασίζεται ολοένα και περισσότερο στην ικανότητα να ανακαλύπτει και να αποκτά καινείς γνώσεις, ώστε να τις εφαρμόζει προκειμένου να λύνει προβλήματα και οι νέες ικανότητες τις οποίες εκτιμούν οι εργοδότες στην οικονομία της γνώσης αφορούν στις προφορικές και γραπτές μορφές επικοινωνίας στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα, στην επινοητικότητα και στην προσαρμοστικότητα» (The World Bank, 2002).

Τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, ως κείμενα παιδαγωγικά με πολιτική ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση, χρειάζεται να ανταποκριθούν στα μηνύματα της εποχής, να είναι ευέλικτα, να δημιουργούν περιβάλλον εργασίας για συνεργασία, αποδοχή της διαφορετικότητας, και ανάληψη πρωτοβουλίας. Η έρευνα ως μέσον έκφρασης της δημιουργικότητας και της φαντασίας θα συντελέει στην παραγωγή νέας γνώσης και στην συνοικοδόμηση, μιας κοινωνίας σχολείου, το οποίο παράγει υψηλού επίπεδου εκπαίδευση.

3. Η φαντασία ως εφόδιο στη σημερινή συγκυρία

3.1. Η φαντασία στη διαδικασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας: μετανεωτερικές προσεγγίσεις και τεχνικές.

α. Μετανεωτερικές προσεγγίσεις στην Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας:

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και η επίδρασή της στις ζωές των συμβουλευόμενων και στη διαμόρφωση της μελλοντικής κοινωνίας είναι σημαντικότερος απ' όσο φανταζόμαστε. Ήδη από το 1999, ο Δημητρόπουλος σημειώνει ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας επεκτείνεται πολύ πέρα από τον χώρο της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος και πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλο το πλέγμα ανάπτυξης και σχεδιασμού ζωής του ατόμου. Η ολιστική αυτή θεώρηση είναι παρούσα σε όλες τις μετανεωτερικές προσεγγίσεις, με προεξάρχουσα την αφηγηματική. Η μετανεωτερική εποχή που διανύουμε και που τα βασικά χαρακτηριστικά της περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, έθεσε υπό αμφισβήτηση την επάρκεια των θεωριών του 20ου αιώνα για τη συμβουλευτική διαδικασία και την χάραξη της σταδιοδρομίας (Καλίρης & Κρίβας, 2013). Η σταθερότητα των κοινωνιών και των ατομικών επιλογών, στις οποίες βασίστηκε η θετικιστική προσέγγιση και τα εργαλεία της, δεν υφίσταται πια. Πλέον υπάρχει ανάγκη για θεωρητικά μοντέλα που τονίζουν την ανθρώπινη ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και τη δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες μέθοδοι του προσανατολισμού πρέπει να υιοθετήσουν μια δυναμική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας τους συμβουλευόμενους να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη και την εξερεύνηση του εαυτού (Savickas et al., 2009). Ουσιαστικά εκφράζουν τη νέα πραγματικότητα που δημιούργησε η τεχνολογική πρόοδος, η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της πληροφορίας, ο γνωσιακός καπιταλισμός, όπως τον ονομάζει ο Y. Boutang (εννοώντας την συσσώρευση άυλου κεφαλαίου την διάχυση της γνώσης ως κινητήρια δύναμη της οικονομίας των γνώσεων). Κυρίαρχο ρόλο στο γνωσιακό καπιταλισμό κατέχουν η γνώση και η δημιουργικότητα, ενώ ο τρόπος παραγωγής βασίζεται στη συνεργασία των εγκεφάλων σε δίκτυα μέσω υπολογιστών. Το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει πια καταστεί ο καθοριστικός παράγοντας του νέου πλούτου των εθνών (πβ. τη συχνά αναφερόμενη «διαρροή εγκεφάλων» που προβληματίζει την Ε.Ε.). Ο μαρξιστής Boutang αναφέρεται εύστοχα στην ανάδειξη μιας νέας τάξης, της «Δημιουργικής τάξης» (creative class), η οποία παράγει άυλο έργο και συμβάλλει στη συλλογική ευφυΐα, ενώ είναι δύσκολο να ορίσει κανείς τις ώρες εργασίας της, καθώς μπορεί να «εργάζεται» με πρωτότυπους τρόπους, βλέποντας π.χ. μια έκθεση τέχνης (Γαβαλά, 2012 και Boutang, 2007).

Εξετάζοντας τις μετανεωτερικές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική Σταδιοδρο-

μίας, διαπιστώνουμε ότι όλες αντανακλούν την εκλεκτική και δημιουργική ώθηση της φαντασίας που αποδομεί και επανερμηνεύει την πραγματικότητα και την καριέρα. Σε καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις αξιοποιείται η μεταμορφωτική δύναμη της φαντασίας προς όφελος της αυτογνωσίας, της ανθεκτικότητας και της ανάληψης δράσης από τον συμβουλευόμενο. Πιο συγκεκριμένα:

- Η *Αφηγηματική Συμβουλευτική* αξιοποιεί ένα παλιό εργαλείο της ανθρωπότητας, τις αφηγήσεις, προκειμένου τα άτομα να προσδώσουν νόημα στις προηγούμενες εμπειρίες τους και να χαράξουν τις μελλοντικές. Η αφηγηματική προσέγγιση στη συμβουλευτική προέκυψε ως απόρροια της κοινωνιολογικής θεωρίας του κοστούκιβισμού και του κοινωνικού κοστρουξιονισμού. Βασίζεται στην παραδοχή ότι τόσο η κοινωνική πραγματικότητα όσο και η ανθρώπινη δράση αποτελούν δομημένα μορφώματα – constructs: κατασκευές του μυαλού και της γλώσσας (Καλίρης & Κρίβας, 2013). Με τις παραπάνω θεωρίες γίνεται μια επιστημολογική στροφή από τη θετικιστική αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας στην ερμηνευτική υποκειμενική, που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μόνο ένας ορθός τρόπος σκέψης και δράσης. Η γλώσσα δεν περιγράφει μόνο, δημιουργεί την πραγματικότητα και μπορεί να αποκαλύψει τη βαθύτερη νοηματοδότηση του κάθε ατόμου. Στα πλαίσια της αφηγηματική τεχνικής ενθαρρύνεται ο οραματισμός νέων κατασκευών μέσα από την ανακατασκευή των παλαιών (Καλίρης & Κρίβας, 2013) και η δημιουργική γραφή, μέσω της οποίας ο συμβουλευόμενος εξερευνά τις επαγγελματικές του ταυτότητες και εξάγει διαφορετικούς, ενίοτε αντιφατικούς εαυτούς με παιγνιώδη τρόπο.
- Η *Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (Life Design)* προτείνει ένα ολιστικό μοντέλο για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για τον 21ο αιώνα. Πρόκειται για μια καινοτόμα προσέγγιση στη συμβουλευτική που αξιοποιεί προηγούμενες θεωρίες σε μια νέα, ολιστική και δια βίου προσέγγιση της σταδιοδρομίας. Βασισμένη στην επιστημολογία του κοστρουξιονισμού, προτείνει πέντε προϋποθέσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα στην κατασκευή της ζωής τους:
 - Οι δυνατότητες ενός πολύπλοκου πλαισίου μέσα στο οποίο δρα, προσαρμόζεται και επιδρά τελικά το άτομο (στη θέση του σταθερού εαυτού σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που υιοθετεί ο Holland).
 - Οι δυναμικές διαδικασίες στον εργασιακό χώρο με σύντομες και εναλλασσόμενες επαγγελματικές ενασχολήσεις (στη θέση του ενός σταθερού επαγγέλματος για μια ζωή).
 - Η μη γραμμική εξέλιξη της καριέρας και των ενδιαφερόντων των υποκειμένων (στη θέση της γραμμικής, προδιαγεγραμμένης πορείας).
 - Οι αφηγηματικές, υποκειμενικές αλήθειες του κάθε ατόμου, όπως προκύπτουν

από τη διαδικασία της επαναδόμησης, που αποκαλύπτουν νέες προοπτικές αυτοργάνωσης και εξέλιξης (στη θέση των αντικειμενικών επιστημονικών δεδομένων και των κοινωνικών νορμών).

- Η μοντελοποίηση των προσωπικών σχημάτων του ατόμου για την αξιολόγηση της συμβουλευτικής διαδικασίας (στη θέση της περιγραφικής έρευνας). (Savickas et al., 2009)

- Η *Θεωρία του Χάους για τη Σταδιοδρομία* (Bright & Pryor, 2011) είναι η εφαρμογή στη συμβουλευτική της μαθηματικής θεωρίας του χάους. Αντί να προσδιορίζει ή να προβλέπει αποτελέσματα, βοηθά το άτομο να κατανοήσει τις διαδικασίες και να ανακαλύψει με αισιοδοξία τις δυνατότητες που του ανοίγονται μέσα σε ένα κόσμο απρόοπτο και αβέβαιο (Καλίρης & Κρίβας, 2013). Η θεωρία δίνει έμφαση σε τέσσερις κατασκευές: συνθετότητα, αλλαγή, ευκαιρία, κατασκευή. Ακολουθεί τη θέση του κοστρουκτιβισμού ότι οι άνθρωποι είναι δημιουργοί μοτίβων (patterns) που μπορούν να βρουν συσχετισμούς και δομή σε σχεδόν κάθε ερέθισμα. Χρησιμοποιεί την εργαλειοθήκη προηγούμενων προσεγγίσεων για την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και την ετοιμότητα στην αντιμετώπιση απρόοπτων καταστάσεων προκειμένου ο συμβουλευόμενος να αναγνωρίσει τα προσωπικά του σχήματα (fractals) και τα μοναδικά χαρακτηριστικά που θα τον βοηθήσουν στη χάραξη ενός μονοπατιού καριέρας (Καλίρης & Κρίβας, 2013, Γάτου, 2014).
- Η *Θεωρία της μάθησης για το τυχαίο* (Krumboltz, 2009 και 2011) υποστηρίζει ότι οι απρόοπτες καταστάσεις στη σταδιοδρομία αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση και ότι αξίζει τα άτομα επενδύουν σε αυτές. Προτείνει δε την ανάπτυξη πέντε δεξιοτήτων αναγκαίων για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας: την περιέργεια, την επιμονή, την ευελιξία, την αισιοδοξία και την ικανότητα ανάληψης ρίσκου. Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής παρέμβασης δίνεται έμφαση στην τεχνική του brainstorming (εγκεφαλοθύελλα) προκειμένου να φανταστεί ο συμβουλευόμενος δραστηριότητες που μπορούν να βελτιώσουν την κατάστασή του (Καλίρης & Κρίβας, 2013).

Σε μια εποχή λοιπόν που βασικό εφόδιο κάθε εργαζόμενου είναι το μυαλό του, η καριέρα προσεγγίζεται μέσα από αναπάντεχους, δημιουργικούς δρόμους. Στο άρθρο του *Images of career: Nine key metaphors*, ο Kerr Inkson συγκεντρώνει τις εννέα συχνότερες μεταφορές των ερευνητών, επαγγελματιών και εργαζομένων όταν μιλούν για την εργασία. Οι μεταφορές αυτές ή σχήματα λόγου γεννιούνται από τη φαντασία και τους συμβολισμούς που ενυπάρχουν στη συλλογική συνείδηση και μας βοηθούν να φανταστούμε τη σταδιοδρομία ως:

1. κληρονομιά, που μας μεταβιβάζει η τάξη, το έθνος και το φύλο μας.
2. χειροτέχνημα, που αναδεικνύει ποιοι είμαστε και καλύπτει τις πρακτικές ανάγκες μας.
3. κύκλος, μια σειρά από στάδια μέσω των οποίων προοδεύουμε.
4. ταίριασμα του εργαζόμενου με το εργασιακό περιβάλλον, ακρογωνιαίος λίθος των θετικιστικών θεωριών της νεωτερικότητας.
5. ταξίδι, ως η κίνηση προς κάποια κατεύθυνση και η απόκτηση εμπειρίας απ' αυτό.
6. συνάντηση και σχέση, ως ανάπτυξη σχέσεων που μας ενσωματώνει σε νέα κοινωνικά συστήματα και δομές.
7. ρόλοι, η αυτοδιαχείριση της καριέρας ως τέχνη και η σύγκρουση ρόλων.
8. πόρος, η ικανότητά της να δημιουργήσει πλούτο.
9. ιστορία, που ντύνει τα γεγονότα με σημασίες και συναισθήματα.

(Γάτου, 2014)

Η χρήση μεταφορών/σχημάτων λόγου κατά τη συμβουλευτική διαδικασία βοηθά τον συμβουλευόμενο να απεικονίσει από περισσότερες οπτικές γωνίες την κατάσταση του. Όπως σημειώνουν οι Combs και Freedman (1990):

Οι άνθρωποι που περιγράφουν μια κατάσταση χρησιμοποιώντας μόνο ένα σχήμα λόγου έχουν περιορισμένη δημιουργικότητα. Όσα περισσότερα είναι τα σχήματα λόγου μεταξύ των οποίων έχουν να επιλέξουν για μια δεδομένη κατάσταση, τόσο περισσότερες επιλογές και ευελιξία διαθέτουν στον τρόπο χειρισμού της. Η εξεύρεση πολλαπλών σχημάτων λόγου επεκτείνει τη σφαίρα της δημιουργικότητας.

(Amundson et al., 2008).

β. Τεχνικές φαντασίας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας:

Η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας νέας ιδέας με βάση τη φαντασία συνιστά τη δημιουργικότητα, το «ιερό δισκοπότηρο» στο κυνήγι της μετανεωτερικής επιτυχίας. Η άποψη των νεότερων ψυχολόγων συγκλίνει πλέον στην πεποίθηση ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ιδιαίτερο προσόν λίγων και εκλεκτών γενετικά ευνοημένων ανθρώπων, αλλά ότι μπορεί να είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και μάθησης μέσα από διαδικασίες που επιτρέπουν στα άτομα να ενεργοποιήσουν τις αστεϊρέυτες δυνάμεις του μυαλού τους. Θα ήταν βάσιμο να δούμε τη δημιουργικότητα σαν την τέχνη του διαφορετικού όσον αφορά τη σκέψη (Σιούτας κ.α., 2008). Η Συμβουλευτική, ως διεπιστημονικό πεδίο που αξιοποιεί εκλεκτικά αρχές και προσεγγίσεις άλλων επιστημών όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, οι οικονο-

μικές επιστήμες και οι επιστήμες της αγωγής, αποτελεί ιδανικό χώρο εφαρμογής νέων τεχνικών με βάση τη φαντασία και με στόχο μια ολιστική προσέγγιση της σταδιοδρομίας. Στην κατεύθυνση αυτή οι Καλούρη, Μπότου και Τσέργας (2013) προτείνουν τον εμπλουτισμό της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας με μεθόδους και τεχνικές δανεισμένες από την τέχνη. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω:

- Η προβολή του εαυτού στο μέλλον, η οποία χρησιμοποιείται στη ψυχοδραματική προσέγγιση της Viv Thompson (1999) για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας, έχει ως στόχο να εκφραστούν οι επιθυμητοί επαγγελματικοί στόχοι, οι οποίοι στη συνέχεια εξετάζονται υπό το πρίσμα της παρούσας κατάστασης.
- Τα παιχνίδια ρόλων (ψυχοδραματική τεχνική της προετοιμασίας για τη ζωή του Marc Savickas (1999)), με τα οποία ο συμβουλευόμενος προετοιμάζεται για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αναμένεται να συναντήσει στο χώρο εργασίας του, αναπτύσσοντας δεξιότητες και προετοιμαζόμενος για την αγορά εργασίας.
- Η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων είναι ιδανική για την αντιμετώπιση διαπροσωπικών συγκρούσεων, αναβλητικότητας στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Lopez & Andrews, 1987).
- Η τεχνική του σωσία, άλλη μια ψυχοδραματική τεχνική, βάζοντας ένα άτομο δίπλα στον συμβουλευόμενο να μιλάει με τη δική του φωνή, μπορεί να βοηθήσει στην κινητοποίηση του ατόμου (που ακούει), στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και τελικά στη διεκδίκηση όσων επιθυμεί.
- Η ονειροπόληση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για πρόβλεψη επαγγελματικών επιλογών, όπως είχε προτείνει ο Holland ήδη από το 1964. Έτσι δημιουργείται μια προσωπική προοπτική στην επαγγελματική ανάπτυξη και έρχονται στην επιφάνεια οι ασυνείδητοι παράγοντες που επηρεάζουν τα σχέδια ζωής.
- Η καθοδηγούμενη φαντασία χρησιμοποιεί τεχνικές χαλάρωσης, ώστε το άτομο να αισθανθεί, να περιγράψει και να φανταστεί πιθανά γεγονότα και καταστάσεις.
- Οι εικαστικές δραστηριότητες (ζωγραφική, κολλάζ, δημιουργικά σχέδια δράσης) διεγείρουν τη λανθάνουσα δημιουργικότητα και είναι πολύτιμα εργαλεία στο πεδίο της προσωπικής ανάπτυξης και της υπέρβασης των εμποδίων που ορθώνουν στο άτομο η κοινωνία, το εισόδημα, οι εμπειρίες ζωής του.
- Η δημιουργική γραφή έχει διαπιστωθεί από πλήθος ερευνητών ότι βοηθά στην αυτογνωσία ενώ βελτιώνει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τελικά την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

3.2. Η φαντασία στην εκπαίδευση, την επιστήμη και την καινοτομία του 21ου αιώνα

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, οι ερευνητές-σχεδιαστές και οι οραματιστές των παγκόσμιων εκπαιδευτικών σχεδιασμών μας καλούν να φανταστούμε εκ νέου πως πρέπει να είναι η εκπαίδευση. Αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό σύστημα ο αμερικανός θεωρητικός της εκπαίδευσης Tony Wagner σημειώνει ότι το σύστημα δε χρειάζεται μεταρρύθμιση, αλλά επανεφεύρεση. Στο βιβλίο του «Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World» (2012) αναφέρεται στις επτά δεξιότητες επιβίωσης στη σημερινή εποχή, στις οποίες περιλαμβάνει τη φαντασία και την περιέργεια. Σε συνέντευξή του στον Thomas Friedman που δημοσιεύθηκε στους New York Times το 2013, σκιαγράφησε τη νέα πραγματικότητα δηλώνοντας ότι τώρα που η γνώση είναι διαθέσιμη παντού, το σημαντικό είναι τι μπορεί να κάνει κάποιος με αυτή. Η ικανότητα της καινοτομίας, δηλαδή η ικανότητα δημιουργικής επίλυσης ενός προβλήματος και η ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων, μαζί με δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία είναι πολύ σημαντικότερα από την ακαδημαϊκή γνώση. Αν οι προηγούμενες γενιές έβρισκαν μια δουλειά, οι σημερινές πρέπει να την εφεύρουν (κάτι που είναι ευκολότερο κι φθηνότερο σήμερα). Η δημιουργία νέων ευκαιριών δια βίου είναι μια διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει χωρίς το οπλοστάσιο της φαντασίας και της δημιουργικότητας, και είναι μονόδρομος στην εποχή του χάους και των αλλαγών που διανύουμε.

Στην ίδια κατεύθυνση έρχεται ένα διάσημο παλαιότερο ερευνητικό πείραμα που απέδειξε ότι η δημιουργικότητα δεν μαθαίνεται, αλλά μάλλον ξεμαθαίνεται μεγαλώνοντας. Το πείραμα ξεκίνησε το 1968 και ολοκληρώθηκε το 1985 και συνίστατο στη συμπλήρωση ενός τεστ δημιουργικότητας της NASA από 1.600 μαθητές όταν ήταν 5 ετών, όταν έγιναν 10 και 15 ετών. Τα ποσοστά επιτυχίας στις απαντήσεις τους ήταν 98%, 30% και 12% αντίστοιχα. Βασική διαπίστωση της έρευνας ήταν ότι η μη δημιουργική συμπεριφορά μαθαίνεται (Land & Jarman, 1998).

Οι αναφορές όλων των μεγάλων οργανισμών και φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο συγκλίνουν πλέον στην παραδοχή ότι οι απαιτούμενες δεξιότητες στον 21ο αιώνα μπορούν να οργανωθούν σε κοινής αποδοχής ομάδες. Σε όλες τις ομαδοποιήσεις επισημαίνεται ο κομβικός ρόλος της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της νέας μάθησης εφ' όρου ζωής (Griffin et al., 2012). Καθώς η διάχυση στην εποχή της πληροφορίας είναι βασική προτεραιότητα, συνεχώς δημιουργούνται και εμπλουτίζονται ιστοσελίδες και ηλεκτρονικές πλατφόρμες με υλικό, προτάσεις, δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω:

- Η συνεργασία Partnership for 21st Century Skills (P21)
<http://www.p21.org/index.php>
- Το σχέδιο Assessment and Teaching of 21st Century Skills
<http://www.atc21s.org/about.html>
- Το Πρόγραμμα Destination Imagination
<http://www.destinationimagination.org/>
- Η ευρωπαϊκή συνεργασία Creativity Works
<http://creativityworks.eu/>
- Ο χώρος συνάντησης και συναγωνισμού Google Science Fair
<https://www.google-science-fair.com/en/>

Όλα τα παραπάνω προετοιμάζουν τα σημερινά παιδιά να δουν με διαφορετικό τρόπο τη μάθηση, τις σπουδές, την έρευνα, την εργασία και τη συνεργασία, και τελικά τη θέση τους ως ενεργοί πολίτες του κόσμου. Όπως έχει εύστοχα επισημάνει ο Ευγένιος Τριβιζάς «η επιστήμη είναι η εφαρμοσμένη φαντασία». Καμία ανακάλυψη, εφεύρεση, ανθρώπινη πρόοδος δεν θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την αρχική συνδρομή της. Σήμερα, μια μορφή δημιουργικής φαντασίας είναι η συνεργασία ετερόκλητων επιστημών για την επίλυση σύνθετων ζητημάτων. Με αυτό τον τρόπο συχνά δημιουργούνται νέοι τομείς, όπως η γνωσιακή επιστήμη (cognitive science) δηλαδή η διακλαδική έρευνα της ανθρώπινης διάνοιας και νοημοσύνης από τις επιστήμες της ψυχολογίας, των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και της Τεχνητής Νοημοσύνης, της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της φιλοσοφίας και της νευροεπιστήμης.

4. Δύο παραδείγματα ασκήσεων στη φαντασία για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, πολλές σύγχρονες θεωρίες, μοντέλα και προσεγγίσεις αξιοποιούν την γόνιμη δύναμη της φαντασίας προς όφελος των στόχων που θέλουν να πετύχουν. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας μας επιλέξαμε να παρουσιάσουμε δύο δραστηριότητες που βασίζονται στην φαντασία. Η πρώτη έχει εφαρμογή στην ατομική συμβουλευτική και στη φάση της διερεύνησης του προβλήματος που αφορά τη διερεύνηση του εαυτού. Η δεύτερη καλεί μια ομάδα νέων/μαθητών να φανταστεί πιθανά επαγγέλματα και να συμπληρώσει τις ελλείψεις γνώσεις της με αναζήτηση έγκυρης πληροφορίας.

4.1. Ατομική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας:

Στο βιβλίο τους «Βασικές αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής» (2008), οι Norman E. Amundson, Jo Ann Harris-Bowlsbey και Spencer G. Niles προτείνουν μεθόδους και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής συμβουλευτικής, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Κατά τη φάση της διερεύνησης του εαυτού στα πλαίσια της ατομικής συμβουλευτικής, ο σύμβουλος μπορεί να ενθαρρύνει τον συμβουλευόμενο να σκεφτεί πως θα ήταν η ζωή του αν παραμερίζονταν ξαφνικά όλα τα προβλήματά του. Του ζητά να ονειρευτεί μια ανέφελη και απρόσκοπτη ζωή. Ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν με αυτό το στόχο:

- Πώς θα άλλαζε η ζωή σου αν κέρδιζες ένα μεγάλο χρηματικό ποσό;
- Τι θα έκανες αν δεν έπρεπε να ανησυχείς για το τι σκέφτονται και λένε οι άλλοι;
- Αν μπορούσες να έχεις οποιαδήποτε δουλειά θέλεις, ποια θα επέλεγες;
- Φαντάσου ότι το πρόβλημά σου έχει λυθεί (μην ανησυχείς για τις λεπτομέρειες). Πώς θα ήταν η λύση;

Με τις ερωτήσεις αυτές καλούμε το άτομο να ελευθερωθεί από δεσμευτικές καταστάσεις του παρόντος, να αλλάξει δραστικά την οπτική του γωνία και να ξεκινήσει αντίστροφα απ' ό,τι του λέει η λογική του, δηλαδή από τη λύση και όχι από το πρόβλημα. Γι' αυτό το λόγο, ιδιαίτερα η τελευταία ερώτηση ονομάζεται «η ερώτηση για το θαύμα» και χρησιμοποιείται από συμβούλους που επικεντρώνονται στη λύση του προβλήματος. Εδώ ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι η κλασική «ερώτηση για το θαύμα» έχει την παρακάτω μορφή (βλ. ενδεικτικά Berg & Dolan, 2001):

- Θα σου κάνω μια μάλλον περίεργη ερώτηση [παύση]. Η περίεργη ερώτηση είναι αυτή: [παύση] Αφού μιλήσουμε, θα γυρίσεις στο σπίτι και θα κάνεις ό,τι πρέπει να κάνεις ως το τέλος της ημέρας, όπως τη φροντίδα των παιδιών, το μαγείρεμα, θα δεις τηλεόραση κτλ. Θα έρθει η ώρα να πας για ύπνο. Το σπίτι θα είναι ήσυχο και θα κοιμηθείς ήρεμα. Στη μέση της νύχτας, ένα θαύμα θα συμβεί και το πρόβλημα που σε έκανε να έρθεις εδώ σήμερα θα έχει λυθεί! Αλλά επειδή αυτό θα έχει συμβεί ενώ κοιμάσαι, δεν θα ξέρεις ότι ήταν ένα μεταμεσονύκτιο θαύμα που έλυσε το πρόβλημα [παύση]. Έτσι, όταν ξυπνήσεις αύριο το πρωί, ποια θα είναι η μικρή αλλαγή που θα σε κάνει να πεις στον εαυτό σου «Α, κάτι πρέπει να συνέβη – το πρόβλημα λύθηκε!»

Στο σημείο αυτό μπορούμε να ζητήσουμε από τους συμβουλευόμενους να μεταφερθούν σε ένα άλλο σημείο του δωματίου ή του διαδρόμου για να γίνει πιο

παραστατική ή αλλαγή θέσης. Μια τέτοια απροσδόκητη θεώρηση είναι βοηθητική: όταν η συζήτηση ξεκινάει από τη λύση, τα άτομα αποκτούν καλύτερη αντίληψη του ζητήματος που τους απασχολεί και εντοπίζουν ευκολότερα το στόχο που θέλουν να πετύχουν. Παράλληλα, οραματίζονται το μέλλον τους όπως θα ήθελαν να είναι και είναι ευκολότερο να το αναλύσουν σε μέρη και να το διεκδικήσουν.

Μια άλλη δυνατότητα αξιοποίησης της φαντασίας των συμβουλευόμενων είναι η διερεύνηση της «γραμμής ονείρων» τους:

- Ποιες ήταν οι πρώτες ιδέες που σκέφτηκες σχετικά με τις επαγγελματικές σου επιλογές και πώς αυτές άλλαξαν με το πέρασμα του χρόνου;
- Πού οφείλονται αυτές οι αλλαγές; Σε άλλα άτομα, σε περιστάσεις, ή σε κάτι άλλο;
- Κοιτάζοντας στο μέλλον ποια άλλα όνειρα μπορεί να προκύψουν;

Μια διερεύνηση των ονείρων όπως η παραπάνω βάζει την φαντασία στην υπηρεσία της κατανόησης του εαυτού και βοηθά να δημιουργηθούν νέες δυνατότητες προσέγγισης του προβλήματος.

4.2. Ομαδική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας:

Η δραστηριότητα που ακολουθεί προτείνεται στον ιστότοπο της Καναδικής Οργάνωσης Σταδιοδρομίας σε επαγγέλματα περιβάλλοντος Eco Canada (<http://www.eco.ca/pdf/Career-Activity-1-Imagine-Possibilities.pdf>) και αφορμάται από τη ρήση του Einstein «Η φαντασία είναι σημαντικότερη από τη γνώση. Η γνώση είναι περιορισμένη. Η φαντασία περικυκλώνει τον κόσμο». Χωρίζεται στα παρακάτω μέρη:

α. Εξετάζουμε τη δύναμη της φαντασίας:

Η αναζήτηση επαγγέλματος δε σημαίνει μόνο την κατανόηση των προσωπικών χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων και στόχων αλλά και την ικανότητα να φανταστούμε τον εαυτό μας σε μια ποικιλία ρόλων. Γίνονται από τους συμμετέχοντες διαπιστώσεις γύρω από τη δύναμη της φαντασίας ως σημαντικό εργαλείο εξερεύνησης του μέλλοντος. Τι εννοεί ο Einstein; Μετά από συζήτηση, γράφουμε τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα.

Ενδεικτικές ιδέες: Η φαντασία είναι το θεμέλιο όλης της επιστημονικής μας σκέψης και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κάνουν κάθε είδους ανακαλύψεις, όλοι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν, ξεπερνά το όριο αυτού που είναι δυνατό αυτή τη στιγμή, είναι η βάση για νέες ιδέες και νέα όνειρα που πραγματοποιούνται μέσα από τη γνώση και την εκπαίδευση.

β. Κάνουμε το πείραμα της φαντασίας:

1. Ζητάμε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να σχηματίσουν μια εικόνα στο μυαλό τους για κάποιες λέξεις που θα τους πούμε. Ξεκινάμε με απλά παραδείγματα, π.χ. πλατεία, σχολείο κλπ.
2. Τους ζητάμε να δουν τον εαυτό τους σ' αυτή την εικόνα.
3. Κλείνουν πάλι τα μάτια και τους ζητάμε να σηκώνουν το χέρι κάθε φορά που δεν μπορούν να δουν καθαρή εικόνα στη λέξη που τους ζητάμε. Λέμε γνωστά επαγγέλματα: δάσκαλος, γιατρός, νοσοκόμα, εργάτης, σερβιτόρος.
4. Λέμε επαγγέλματα πιο ασυνήθιστα.
5. Παρατηρούμε τους μαθητές. Όταν η πλειοψηφία σηκώνει τα χέρια τους ζητάμε να ανοίξουν τα μάτια.
6. Συζήτηση με όλους τους μαθητές. Ξεκινάμε με τις ερωτήσεις «Γιατί ήταν δυσκολότερο να σχηματίσετε εικόνα για κάποια επαγγέλματα και όχι για κάποια άλλα;» και «Όταν φανταζόσασταν κάποιον να κάνει αυτή τη δουλειά μπορούσατε να βάλετε τον εαυτό σας στη θέση του; Γιατί;».

Χρήσιμες διαπιστώσεις: Δύσκολα φανταζόμαστε να κάνουμε μια δουλειά αν δε μπορούμε να φανταστούμε πως μοιάζει ή αν αγνοούμε την ύπαρξη μιας τέτοιας καριέρας. Αν δεν μπορείς να φανταστείς μια καριέρα σημαίνει ότι δεν μπορείς να πεις αν θα την απολάμβανες ή όχι. Τέτοιες αόρατες καριέρες υπάρχουν και στη δική μας κοινότητα, δίπλα μας.

7. Brainstorming: Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν τρόπους αξιοποίησης της φαντασίας για το σχεδιασμό μιας μελλοντικής καριέρας και πως φαντάζονται την πραγματικότητα σε εργασίες που φαντάζονται να κάνουν. Τους ζητάμε να φτιάξουν λίστα με μέρη και τρόπους που θα τους βοηθήσουν να βρουν σχετικές πληροφορίες.

Χρήσιμες διαπιστώσεις: Όλες οι πηγές πληροφορίας είναι αξιόπιστες; Που να βασιστώ; Τι πρέπει να ξέρω για να φανταστώ τον εαυτό μου σε μια καριέρα με την οποία δεν είμαι εξοικειωμένος;

8. Συνοψίζοντας: Επιστρέφουμε στην αρχική ρήση. Πως πάω από τη φαντασία στην πραγματικότητα: με έρευνα! Πράγματα που μας ενδιαφέρουν μπορούν να μετεξελιχθούν σε μελλοντική καριέρα (παραδείγματα). Σημασία της μελέτης ενός προφίλ καριέρας για τη λήψη απόφασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N. Harris-Bowlsbey, J., Niles, S. (2008). *Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διαδικασίες και τεχνικές*. ΕΚΕΠ.
- Bauman, Z. (2002), *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, Αθήνα: Ψυχογιός.
- Bauman, Z. (2004), *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bauman, Z. (2010) *Living on Borrowed Time. Conversation with Cítlall Rovirosa-Madrado*, Cambridge, Polity, p. 39.
- Berg, I. K., & Dolan, Y. (2001). *Tales of solutions: A collection of hope-inspiring stories*. New York: Norton.
- Berman, M., (1988) *All that is solid melts into air*, Penguin, New York.
- Boutang, Y.M. (2007). *Le Capitalisme Cognitif, La Nouvelle Grande Transformation*. Paris: Editions Amsterdam.
- Eisner, E. W. (2002) “What can education learn from the arts about the practice of education?” *The encyclopedia of informal education*. Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.htm.
- Ferro, S. (2013). *How imagination works*. Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από <http://www.popsci.com/science/article/2013-09/how-imagination-works>
- Foucault, M. (1976), *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Foucault, M. (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Εξάντας, Αθήνα, 1987.
- Foucault, M., (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον/ βιβλία.
- Foucault, M., (2004) *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, μτφρ. Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη, Αθήνα, εκδ. Ράππα.
- Friedman, T. (2013). *Need a Job? Invent It*. Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από http://www.nytimes.com/2013/03/31/opinion/sunday/friedman-need-a-job-invent-it.html?_r=0
- Gergen, K. (1997) *Ο κορεσμένος εαυτός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Hall S. & Gieben B., (2003). *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας*. Αθήνα, Σαββάλας.
- Hall S., Held D., McGrew A., (2003). *Η Νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα, Σαββάλας.
- Harvey D., (2007). *Η κατάσταση της Μετανεωτερικότητας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Harvey, D. *Η Πολιτική Οικονομία του Δημόσιου Χώρου*. Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από <http://akea2011.com/2011/04/01/the-political-economy-of-public-space/>.
- Harvey, D., (2007). *Η κατάσταση της Μετανεωτερικότητας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Jung C.G. (1973). *Letters, Vol. 1: 1906-1950*. Princeton University Press.
- Land, G. & Jarman, B. (1998). *Break-point and beyond – mastering the future today*. HarperBusiness.
- Maher, M.S.J. (1915). *Psychology Empirical and Rational*. Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από <https://www3.nd.edu/~maritain/jmc/etext/psych008.htm>
- Methods, techniques and tools to diagnose competences*, Cross Border Seminar. Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Policy_Support/Euroguidance/Produkte/methods_techniques_and_tools.pdf
- Newman R. and Jonson F., “Sites for Power and Knowledge? Towards a critique of the virtual university”, *British Journal of Sociology of Education* 20 (1), 1999, σελ. 79-88.
- Meyer, B. Ramirez and Soysal Y. (1992). *World Expansions of Mass Education*. Stanford University Press.
- Negri, A. & Hardt, M. (1997). *Die Arbeit des Dionysos. Materialistische Staatskritik in der Postmoderne*. Berlin.
- Nietzsche, F., (1924), *Τάδε έφη Ζαχατούστρας: ένα βιβλίο για όλους και για κανένα*, μτφρ. Α. Κονκούλας. Αθήνα: Βασιλείου.

- Novoa A., (2000) *Europe and Education: Historical and Comparative Approaches στο Σ. Μπουζάκης Ιστορικές και Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Τμηματικός Τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, Gutenberg.
- Pelaprat, E.& Cole, M. (2011). "*Minding the Gap*": *Imagination, Creativity and Human Cognition*. Springer Science+Business Media.
- Ricoeur, P. (1992), *Oneself as Another*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1994), "*Imagination in Discourse and in Action*" στο *Rethinking*.
- Rifkin, J. (2001) *Πρόσβαση: Το νέο όνομα του πλούτου*, ΝΡQ (ελλ. έκδ.).
- Robinson, K. (2006). *Πώς το σχολείο σκοτώνει τη δημιουργικότητα*. TED2006 19:24-Filmed Feb 2006. Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=el.
- Sartre, J.P. (1940). *L'imaginaire*. Gallimard.
- Schlegel, A., Kohler, P., Fogelson, S., Prescott, A., Konuthula, D. and Tse, P.U. (2013). *Network structure and dynamics of the mental workspace*. Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από <http://www.pnas.org/content/110/40/16277.full>
- The World Bank, *Constructing Knowledge Societies.*(2002).: *New Challenges for Tertiary Education*. Washington D.C
- Tilly, C. (1992) "States and Nationalism in Europe 1492- 1992" in *Theory and Society*, 23 (1).
- Vitale, B., (1983). *Οι μόνονεροι υπάρχουν. Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και η συμβολή του στη μάθηση*. Θυμάρι, Αθήνα.
- Wagner, T.(2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*. Scribner.
- Warsaw, 14 – 15 May 2013. National Centre For Supporting Vocational And Continuing Education, Euroguidance.
- Γαβαλά, Ε. (2012). *Η κοινωνία της γνώσης στη μεταβιομηχανική εποχή*. Διπλωματική εργασία. Παν/μιο Πατρών, Τμ. Φιλοσοφίας.
- Γιαννακούλας, Α. (2014). Διαδικασίες Δημιουργικότητας και Καλλιτεχνική Δημιουργία. *Περιοδικό Μεταλόγος, τεύχος 24*. Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από <http://metalogos-systemic-therapy-journal.gr/issue/%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-24>
- Καζαμίας, Α. (1983) *Η Εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση*, Ανάτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τομ. 58.
- Καζαμίας, Α. (1995) *Νεοελληνικός Εκσυγχρονισμός και Ελληνική Εκπαίδευση* στο Α. Καζαμίας (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος.
- Καλούρη, Ο., Μπότου, Α., Τσέργας, Ν.(2013). Η ενσωμάτωση της τέχνης και της δημιουργικότητας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ως μια τάση αναθεώρησης του επιστημονικού παραδείγματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 101, Μάρτιος – Ιούνιος 2013, σσ.354-369*.
- Κουλαϊδής, Β. (επιστ. επιμ.) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf.
- Λυοτάζ, Ζ.Φ. (1979). *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα, Εκδ. Γνώση.
- Μαργνήσαλης, Κ. (2011). *Δημιουργική σκέψη: Σκέψη και δημιουργικότητα*. ΕΚΠΑ.
- Παρασκευόπουλος Ι. *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασσαλή, Π. (2009). *Φαντασία, μνήμη, ύπνος και ενύπνιον στον Αριστοτέλη*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ.

- Πελεργρίνης, Θ.(2009). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Θεωρητικό πλαίσιο*. ΕΟΠΠΕΠ.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη Ε., Παναγοπούλου Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη, παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. ΚΕΕ.
- Συριοπούλου-Δελλή Χ.(2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περιήγηση της ειδικής αγωγής*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1998) *Η παγκοσμιοποίηση η τεχνολογία και ο σύγχρονος κόσμος* Ανακτήθηκε την 29η Σεπτεμβρίου 2015 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=102479>.
- Φαφούτη, Α. (2014). *Πού κατοικεί η φαντασία;* Ανακτήθηκε την 20η Σεπτεμβρίου 2014 από <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=553999>.
- Φρόυντ, Σ. (1995). *Η ερμηνευτική των ονείρων*. Επίκουρος.

**Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ
ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ**

ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΣ

Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1960, το περιβαλλοντικό κίνημα που εμφανίστηκε ως απάντηση στην οικολογική κρίση και ως βασική συνιστώσα της περιβαλλοντικής πολιτικής διαμόρφωσε μία προβληματική, στο πλαίσιο της οποίας δομήθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Από τότε μέχρι σήμερα η περιβαλλοντική προβληματική σημειώνει μια συνεχή πορεία μετασχηματισμού επιχειρώντας να ενσωματώσει τάσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδέες και να τις εντάξει σε μία διευρυμένη αντίληψη του περιβάλλοντος. Από τη δεκαετία του 1990 η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσδιορίζεται από την έννοια της αειφορίας, η οποία τίθεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης αποτελώντας έναν από τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους και έννοια-κλειδί για τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και της μάθησης.

Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Μελετώντας την ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στο Πίνακα 1, παρατηρείται ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 άρχισαν να διοργανώνονται διεθνώς οι πρώτες συναντήσεις εργασίας και τα πρώτα συνέδρια με σκοπό την προώθηση της εκπαίδευσης για τη διατήρηση της φύσης και του περιβάλλοντος. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1970, πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα των ΗΠΑ η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στη συνάντηση αυτή καθιερώθηκε διεθνώς ο όρος «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*» και διατυπώθηκε ο πρώτος και ο πλέον έγκυρος ορισμός και σημείο αναφοράς

Πίνακας 1

Σημεία σταθμοί στη γέννηση και εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1968, Βρετανία | Ίδρυση Συμβουλίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση |
| 1968, Σουηδία | Πρώτη εισαγωγή Προγραμμάτων Π.Ε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας |
| 1970, Νεβάδα, ΗΠΑ | Διεθνής συνάντηση εργασίας για την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων στην Προτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, |
| 1971, Ελβετία | Πρώτη Ευρωπαϊκή Συνάντηση με θέμα «Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος». |
| 1972, Στοκχόλμη, Σουηδία | Διακυβερνητική διάσκεψη με θέμα « <i>Το Περιβάλλον του Ανθρώπου</i> », αναγνώριση της σημασίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης |
| 1975, Βελιγράδι, Γιουγκοσλαβία | Διεθνές συνέδριο, που κατέληξε σε σημαντικότερη διακήρυξη, τη λεγόμενη «Χάρτα του Βελιγραδίου». |
| 1977, Τιφλίδα, ΕΣΣΔ | 1 ^η Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η διακήρυξη της Τιφλίδας αποτέλεσε ορόσημο στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης |
| 1987, Μόσχα, ΕΣΣΔ | 2 ^η Διεθνής Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με θέμα « <i>Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση</i> ». Αναγνωρίστηκε η αιφώρος ανάπτυξη ως η μοναδική λύση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων |
| 1987, ΟΗΕ | Δημοσίευση της έκθεσης για το Περιβάλλον και την ανάπτυξη (WCED), με τίτλο « <i>Το κοινό μας μέλλον (έκθεση Brudtland)</i> » |
| 1992, Ρίο, Βραζιλία | Παγκόσμια διακυβερνητική διάσκεψη του Ο.Η.Ε. με θέμα « <i>Περιβάλλον και Ανάπτυξη</i> ». |
| 1997, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα | 3 ^η Διεθνής Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα: « <i>Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Εναισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία</i> ». Η Διακήρυξη υιοθετήθηκε από Κυβερνητικές, Διακυβερνητικές, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και κοινωνικούς εταίρους, των 84 χωρών που συμμετείχαν. |
| 2002, Γιοχάνεσμπουργκ, Νότια Αφρική | Διάσκεψη κορυφής για την «Αειφόρο Ανάπτυξη». Επαναβεβαίωση της Ατζέντας 21 και καθορισμός των πολιτικών που θα οδηγήσουν τον πλανήτη προς την αειφορία. Σύσταση προς τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. να αφιερώσει τη δεκαετία 2005 - 2014 στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. |
| 2007, Αχμεταμπάντ, Ινδία | 4η Διεθνής Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα: « <i>Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον - Εταίροι για τη δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη</i> » |

Πηγή: Κούσουλας, 2008 (ίδια επεξεργασία)

στην παγκόσμια βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ο οποίος έχει ως εξής: «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες, οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της συσχέτισης Ανθρώπου, Πολιτισμού και του Βιοφυσικού Περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν στην κοινωνία και στην ποιότητα του περιβάλλοντος*» (Κούσουλας, 2008).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1971, στο Ruschlikon της Ελβετίας πραγματοποιήθηκε η Πρώτη Ευρωπαϊκή Συνάντηση με θέμα «*Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος*» ενώ το 1972 στη Στοκχόλμη της Σουηδίας, στη Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου, η οποία διοργανώθηκε από τον Ο.Η.Ε., αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά από τη διεθνή κοινότητα η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μια ακόμη σημαντική εξέλιξη καταγράφηκε το 1975 στο Βελιγράδι της Γιουγκοσλαβίας, όπου σε Διεθνές Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε συζητήθηκαν οι στάσεις και τα προβλήματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και διαμορφώθηκαν κατευθυντήριοι άξονες για τη διεθνή ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2008· Δημητρίου, 2009).

Ορόσημο στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτέλεσε η 1^η Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιήθηκε το 1977, στη Τιφλίδα της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Στη Διάσκεψη αυτή, καθορίστηκαν ο σκοπός, οι στόχοι, τα χαρακτηριστικά, το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι βασικές μέθοδοι προσέγγισης για την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επίσης, προτάθηκαν στοχευμένες πολιτικές και στρατηγικές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αιβαζίδη, 2003).

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), όπως διατυπώθηκαν στη πρώτη παγκόσμια διακυβερνητική διάσκεψη το 1977 στη Τιφλίδα της Γεωργίας ουσιαστικά εστιάζουν στην προσφορά ευκαιριών σε κάθε άτομο για την απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντός του.

Μια ακόμη ημερομηνία-σταθμός ήταν το 1987, όταν στη Μόσχα οργανώθηκε Διεθνές Συνέδριο με θέμα “*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*” με στόχους α) την ανάλυση της περιβαλλοντικής κατάστασης στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και των επιπτώσεων που η νέα πραγματικότητα έχει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, β) την ανάλυση και την εκτίμηση της κατάστασης της Περιβαλλοντι-

κής Εκπαίδευσης και γ) το σχεδιασμό της στρατηγικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη δεκαετία του 1990 (Αιβαζίδη, 2003· Κούσουλας, 2008).

Την ίδια χρονιά, το 1987, δημοσιεύθηκε η έκθεση της Επιτροπής του ΟΗΕ για το Περιβάλλον και την ανάπτυξη (WCED), με τίτλο «*Το κοινό μας μέλλον*» (*Our Common Future*). Στη συγκεκριμένη έκθεση ορίστηκε και προτάθηκε η «αιεφόρος ανάπτυξη» (*sustainable development*) ως αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Δαουτόπουλος, 2005· Κούσουλας, 2008). Πρόεδρος της επιτροπής ήταν η τότε Πρωθυπουργός της Νορβηγίας, Gro Harlem Brudtland και η εν λόγω έκθεση έμεινε στην ιστορία ως «έκθεση Brudtland». Σύμφωνα με την Επιτροπή, Αειφόρος Ανάπτυξη είναι «*αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους*» (Δαουτόπουλος, 2005· Κούσουλας, 2008).

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης στην έκθεση Brudtland πέραν της ορθολογικής διαχείρισης των φυσικών πόρων, επεκτείνεται σε πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες. Αναζητείται ένα μοντέλο ανάπτυξης το οποίο θα επιτρέπει τη συνύπαρξη της οικολογικής ισορροπίας με τη κοινωνική ευημερία. Βασικός μοχλός αυτής της αναζήτησης θεωρείται η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διευρύνεται και ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, τη κοινωνία και την οικονομία. Το αντικείμενό της μεταπορίζεται από το φυσικό περιβάλλον στη κοινωνία των πολιτών δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία αξιών, στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, κριτικής σκέψης με αιώτερο σκοπό τη πολιτική και κοινωνική δράση (Κεφαλογιάννη, 2008). Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαία για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης (Φλογαίτη, 2007).

Έτσι, από τη δεκαετία του α90 η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσδιορίζεται από την έννοια της αειφορίας, η οποία ως έννοια γενικότερη του περιβάλλοντος, είχε ήδη εμφανιστεί στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980, παραμένει, ωστόσο, μέχρι σήμερα ρευστή και αδιαμόρφωτη που επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Φλογαίτη, 2007)

Πιο συγκεκριμένα, στις διεθνείς συναντήσεις που έλαβαν χώρα κατά τη δεκαετία του 1990, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέθηκε εντονότερα με την έννοια της αειφορικής ανάπτυξης. Καταλυτική προς την κατεύθυνση αυτή υπήρξε η Σύνοδος Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας τον Ιούνιο του 1992 (Δημητρίου, 2009· Δαουτόπουλος, 2005).

Οι βασικές αρχές, η προβληματική και οι προτεινόμενες στρατηγικές για το περιβάλλον και την ανάπτυξη που αναπτύχθηκαν στο Ρίο, έδρασαν καταλυτικά στον προσανατολισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως αυτός εκφράστηκε μερικά χρόνια αργότερα, το 1997, στη Διεθνή Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης.

Η στενότερη προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την αιεφόρο ανάπτυξη οδήγησε σε σταδιακή χρήση του όρου «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Ε.Α.Α.). Ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι απλά διακριτός αλλά πολύ σημαντικός. Η ανάγκη της εκπαίδευσης που θα υποστηρίζει την αιεφόρο ανάπτυξη επανέρχεται συνεχώς από τους διεθνείς οργανισμούς. Προτείνονται δράσεις στις οποίες επισημαίνεται ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης για την αιεφορία και τονίζεται η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης των ζητημάτων που αφορούν το περιβάλλον και την ανάπτυξη. Κατά τη Φλογαίτη (2007) αυτή η μετεξέλιξη της Π.Ε. , την οποία η ίδια αποκαλεί «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» έρχεται να απαντήσει τόσο ως προβληματική όσο και ως εκπαιδευτική πρακτική σε τρεις καταστάσεις: α) στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, β) στην απομάκρυνση των ανθρώπων μεταξύ τους, και γ) στην ανεπάρκεια των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών να συνδέσουν την εκπαίδευση με τα σύγχρονα προβλήματα και το ιδανικό του αυτόνομου και ενεργού πολίτη. Αξιοσημείωτη, εξάλλου, είναι η έμφαση που δίνεται στην αναδι-αμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και την αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε όλα τα επίπεδα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Scoullios, 1998). Κατά τους Scott & Gough (2003) η έννοια της αιεφορίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της μάθησης και η αιεφόρος ανάπτυξη τίθεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης αποτελώντας έναν από τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους και έννοια-κλειδί για τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και της μάθησης γενικότερα (Δικαϊάκος & Σκούλλος, 2008).

Οι παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι έννοιες περιβαλλοντική εκπαίδευση, αιεφορία, αιεφόρος ανάπτυξη, εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη είναι πολυσήμαντες και πολυεπίπεδες, εμπεριέχουν τη δυναμική της εξέλιξης και αποτελούν μέρη μιας διαχρονικής διαδικασίας (Σκούλλος, 2010).

Σε ότι αφορά τις εννοιολογικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.) και στην εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) οι μελετητές διαπιστώνουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, καθώς και οι δύο δεν απέχουν ουσιαστικά μεταξύ τους σε επίπεδο αρχών. Ο Tilbury (1995) υποστηρίζει ότι οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει η Ε.Α.Α. κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με εκείνους της Π.Ε. και αφορούν γνώσεις, δεξιότητες, κατανόηση, συμπεριφορές, αξίες. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Σκούλλος (2008), ο οποίος, δέχεται ότι η συγγένεια της Π.Ε. με την Ε.Α.Α. είναι άμεση και προφανής, όμως αποδίδει στην Ε.Α.Α. ευρύτερο εννοιολογικό προσδιορισμό. Υποστηρίζει ότι η ΕΑΑ δε ταυτίζεται πλήρως με την ΠΕ αλλά την ενσωματώνει διατηρώντας έναν περισσότερο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Κατά τον ίδιο,

στην ΠΕ ο αντικειμενικός σκοπός είναι η προστασία του περιβάλλοντος μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική πρόοδος και η οικονομική ανάπτυξη, ενώ στην ΕΑΑ η προστασία του περιβάλλοντος είναι αναγκαία προϋπόθεση και μέσω παράλληλο προς την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και οικονομικής ευημερίας.

Μία άλλη διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες αφορά τα όρια δράσης τους. Η ΠΕ περιορίζεται στη σχολική εκπαίδευση ενώ η ΕΑΑ υιοθετεί εμπράκτως ένα δια βίου χαρακτήρα. Κατά τον Tilbury (1995) η ΕΑΑ δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα οριοθετημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά ως μία κοινωνική διαδικασία η οποία συνεισφέρει στην ολοκλήρωση του ατόμου. Πάντως όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι η ΕΑΑ οικοδομείται ουσιαστικά πάνω στα χαρακτηριστικά και στις αρχές της ΠΕ (Tilbury, 1995· Sauve, 1996) και θεωρείται μετεξελιγμένη μορφή της Π.Ε. Τα κοινά τους σημεία εντοπίζονται κυρίως στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους. Και οι δύο χρησιμοποιούν μεθόδους και εργαλεία που προωθούν συμμετοχικές διαδικασίες, καλλιεργούν τη κριτική σκέψη, αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Η πορεία μετασχηματισμού της ΠΕ και ο δια βίου χαρακτήρας της ΕΑΑ παραπέμπουν στην έννοια της περιβαλλοντικής αγωγής η οποία είναι ευρεία και καλύπτει τις δύο έννοιες. Η ευρεία έννοια της αγωγής «ως συνισταμένη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών επιδράσεων και επιρροών του περιβάλλοντος» (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 56) ενσωματώνει τις έννοιες της ΠΕ και της ΕΑΑ, των οποίων, άλλωστε το εννοιολογικό περιεχόμενο είναι ασαφές και ευέλικτο. Σε αυτή τη βάση η περιβαλλοντική αγωγή ορίζεται ως «η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος» (UNESCO-UNEP, 1976, οπ. αναφ. Φραγκούλης, 2003, σελ. 18). Το περιβάλλον, είτε εξετάζεται ως γνωστικός χώρος, είτε ως πεδίο έρευνας, είτε ως στόχος ποιότητας ζωής (Ζόμπολας κ.α, 2005, σελ. 174), συνιστά μία σημαντική σφαίρα προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, πηγή συνεχών ερεθισμάτων, πεδίο ενεργοποίησης και έκφρασης εμπειριών και παράγοντας διαμόρφωσης προσωπικότητας και επαγγελματικής συμπεριφοράς (Sauve, 1996).

Σκοπός, Στόχοι και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκε από την UNESCO το 1977 (οπ. αναφ. Χαλεπλής, 2008) είναι «να κάνει άτομα και κοινότητες να

είναι σε θέση να κατανοήσουν τη πολυπλοκότητα του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος, που απορρέει από την αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών όψεων, και να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες, τις στάσεις και τις πρακτικές δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο στην αποτροπή και στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος» (σελ.126)

Με βάση τη διάσκεψη της Τιφλίδας το περιβάλλον θεωρείται στο σύνολό του, φυσικό, πολιτικό, πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, ηθικό, αισθητικό. Σε αυτή τη βάση, η ανάλυση του σκοπού καθιστά σαφείς τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι οποίοι *«κινούνται σε δύο βασικά και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα»* (Φραγκούλης, 2003, σελ. 37). Αυτοί είναι:

α) η διαμόρφωση πολιτών με συνείδηση της σχέσης του ατόμου με τη φύση. Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και εκτίμησης της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος δημιουργεί περιβαλλοντικό ήθος το οποίο αποτελεί τη βάση για ένα βαθύ και ουσιαστικό μετασχηματισμό της σκέψης και της καθημερινής πρακτικής των ανθρώπων. Ο άνθρωπος πρέπει να δει τον εαυτό του ως μέρος του ευρύτερου οικοσυστήματος και να συνειδητοποιήσει ότι η σχέση του με το περιβάλλον επηρεάζει συνακόλουθα τη προσωπικότητά του και τη δράση του μέσα σε αυτό (Δασκολιά & Γρύλια, 2010)

β) η διαμόρφωση αυτόνομων και υπεύθυνων πολιτών με ενεργή συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προτάσσει ως βασικές αξίες την αυτονομία και την υπευθυνότητα ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Οι άνθρωποι δε πρέπει να ανταποκρίνονται παθητικά ή να προσαρμόζονται σε επιλογές διάφορων κέντρων εξουσίας. Οι αυτόνομοι και υπεύθυνοι πολίτες δρουν αντί να αντιδρούν. Στοχάζονται, διερευνούν, προσεγγίζουν κριτικά τη πραγματικότητα, συμμετέχουν δυναμικά και δημοκρατικά στα κοινωνικά δρώμενα και παίρνουν στα χέρια τους το ζήτημα της ποιότητας της ζωής τους.

Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την ενσωμάτωση της πιο διευρυμένης οπτικής της αιφόρου ανάπτυξης επικαιροποιεί τους παραπάνω στόχους και προβάλλει με έμφαση την ιδιότητα του πολίτη. Η Περιβαλλοντική Αγωγή στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών οι οποίοι μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού γίνονται ικανοί να αναλύουν κριτικά και να αξιολογούν τους μηχανισμούς της δημόσιας ζωής αλλά και τις προσωπικές τους αξίες, στάσεις και συμπεριφορές και να είναι σε θέση να αποφασίζουν τότε, γιατί και πώς θα αναλάβουν δράση (Φλογαίτη, 2008). Βασικά πεδία δράσης για την επίτευξη της αιφορίας είναι ο οικολογικός, ο κοινωνικός και ο εκπαιδευτικός χώρος και η Περιβαλλοντική Αγωγή ανταποκρίνεται σε προσδοκίες ατόμων και κοινωνικών ομάδων για αλλαγές σε αυτούς τους χώρους (Φλογαίτη, 2008).

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Αγωγής προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της, τα οποία είναι:

1. Διαρκής χαρακτήρας. Η περιβαλλοντική αγωγή αποτελεί μία συνεχή και δια βίου διαδικασία η οποία ξεκινά από τη προσχολική ηλικία και συνεχίζεται και στη ζωή των ενηλίκων μέσα από τη τυπική και την άτυπη μάθηση.

2. Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα. Η θεώρηση του περιβάλλοντος ως ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο αλληλεπιδρόν σύστημα καθιστά αναγκαίο το συνδυασμό διάφορων επιστημών προκειμένου να επιλυθούν τα ποικίλα περιβαλλοντικά προβλήματα. Τα θέματα προσεγγίζονται και εξετάζονται από τη σκοπιά πολλών παραμέτρων και αυτό γίνεται με αξιοποίηση πολλών επιστημών που σχετίζονται με το πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητή η πολυπλοκότητα των επί μέρους στοιχείων και καθίσταται δυνατή μία ολιστική προοπτική θεώρησης του προβλήματος. Η προσέγγιση αυτή υιοθετείται στη διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την εφαρμογή του πολυεπιστημονικού ή του διεπιστημονικού μοντέλου. Στο πολυεπιστημονικό διδακτικό μοντέλο η περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί αρμονικό κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς διαχέεται σε όλα τα μαθήματα. Το διεπιστημονικό διδακτικό μοντέλο προτείνει ένα διαθεματικό πλάσιο με τη σύμπραξη πολλών επιστημονικών πεδίων στη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος. Η διεπιστημονικότητα μπορεί να βοηθήσει στη πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Πατουχέας κ.α., 2005) ενώ η εφαρμογή διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων ταυτίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς με τη δημιουργική σκέψη (Δήμος & Δασκολιά, 2010).

3. Ενεργός μάθηση, έμφαση στα βιώματα και στις εμπειρίες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές βιωματικής μάθησης, μέσα και έξω από τη τάξη, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Με τη χρήση αυτών των τεχνικών αξιοποιούνται προϋπάρχουσες εμπειρίες, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, παρέχονται ευκαιρίες για στοχασμό στάσεων και συμπεριφορών.

4. Ανάλυση δράσης για επίλυση προβλημάτων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαθέτει τα στοιχεία μιας εκπαίδευσης για εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές καθώς χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές συμμετοχικές μεθόδους οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στην ανεύρεση λύσεων (Κεφαλογιάννη, 2008). Με τον τρόπο αυτό προωθεί την ανάλυση δράσης εφόσον *«ανατρέπει τους παραδοσιακούς όρους της εκπαίδευσης που συνοψίζονται στο «μαθαίνω και δέχομαι» και τους αντικαθιστά με το «κατανοώ για να δράσω»* (Φλογαίτη, 1993 οπ. αναφ. Φραγκούλης, 2011).

5. Προσανατολισμός στις αξίες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα από τις

παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί, καλλιεργεί τις αξίες της αυτονομίας, της υπευθυνότητας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της ελευθερίας συμβάλλοντας στο πρότυπο του ενεργού πολίτη (Φλογαίτη, 2008)

6. Συμμετοχικότητα και συνεργατικότητα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υποστηρίζει την αξία και την αναγκαιότητα συνεργασίας ανθρώπων και κοινωνικών ομάδων. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες και συνεργάζονται προκειμένου να επιλυθούν διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης και λήψης αποφάσεων και αναπτύσσει δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικότητας, επικοινωνίας, κοινωνικής ένταξης.

7. Κριτική μάθηση. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει και θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη καλλιέργεια της στοχαστικά κριτικής σκέψης (Φλογαίτη, 2008· Φραγκούλης, 2003). Με την αξιοποίηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων σε συνδυασμό με τις εμπειρίες τους οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα και τις παραμέτρους του, αναπτύσσουν τη στοχαστική κριτική σκέψη τους επανεξετάζοντας εγκαθιδρυμένες παραδοχές, ανασυγκροτούν τις γνώσεις τους, αναδομούν σχέσεις (Sauve, 1999). Η ανάδυση του προβληματισμού μέσα από στοχαστικό-κριτικές διεργασίες αποτελεί κομβικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κεφαλογιάννη, 2008).

8. Εξάλειψη της ιεραρχίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θέτει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο ο οποίος μπορεί να θέσει τους προσωπικούς του στόχους και να ελέγξει το βαθμό επίτευξής τους (Ιωαννίδου κ.α., 2005· Παπαβασιλείου, 2011). Τα περιβαλλοντικά προγράμματα λειτουργούν μαθητοκεντρικά καθώς ο εκπαιδευόμενος, αναλόγως των ενδιαφερόντων του, επιλέγει ο ίδιος τα θέματα διαπραγμάτευσης (Μπουρδής, 2008). Εξάλλου η επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους θεωρείται ένας δείκτης ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φραγκούλης, 2011) καθώς πρέπει να χαρακτηρίζεται από φιλική, ειλικρινή, υποστηρικτική και ενθαρρυντική διάθεση.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών

Είναι φανερό ότι οι στόχοι και τα καινοτόμα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εισάγουν μία διαφορετική προσέγγιση ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι εξ ορισμού διεπιστημονική και διαθεματική.

Ενσωματώνει τη κοινωνική παιδεία, διευρύνει τα γνωστικά πεδία, αναπτύσσει τη κριτική ικανότητα και στηρίζει το κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου συνδέοντας τον σημερινό μαθητή με τον αυριανό ενεργό πολίτη. Στους στόχους της συμπεριλαμβάνονται, επίσης, η δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο, το μεθοδολογικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνει άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, κριτική σκέψη, ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων.

Η Π.Ε. δομείται στη βάση ενός ευέλικτου και ανοικτού παιδαγωγικού πλαισίου το οποίο προσδιορίζεται από τρεις άξονες:

- α) διεύρυνση των παιδαγωγικών στόχων
- β) διεύρυνση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων
- γ) υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών

Η διεύρυνση των παιδαγωγικών στόχων αφορά την ενσωμάτωση στόχων που, πέρα από γνώσεις, αφορούν αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, αισθήματα και αποτελούν σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο καθορίζει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τα φαινόμενα και κατά συνέπεια τη δράση τους.

Αυτοί είναι:

- οικοδόμηση εννοιών και κατανόηση σχέσεων και αλληλεπιδράσεων ανθρώπου και περιβάλλοντος
- ανάπτυξη επιστημονικής σκέψης, κριτική προσέγγιση των θεμάτων, εξοικείωση με την έρευνα)
- ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας
- σύνδεση της εκπαίδευσης με την καθημερινή ζωή, καλλιέργεια υπευθυνότητας, ικανότητας λήψης αποφάσεων και ανάληψης δράσης
- δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση μέσα από αισθητικές εμπειρίες (Σπυροπούλου, 2001)

Με τη διεύρυνση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και μέσα από τη διαθεματικότητα η Π.Ε. επιδιώκει εξασθένιση των συνόρων ανάμεσα στα περιχαραγμένα γνωστικά αντικείμενα και επιδιώκει την ανάπτυξη οριζόντιων σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας ανάλογη σχολική κουλτούρα (Ιωαννίδου, κ.α., 2005).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω είναι η υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών οι οποίες συνάδουν με τη φύση και τους στόχους της Π.Ε. και στηρίζονται στην ενεργητική αλληλεπιδραστική μάθηση

ανατρέποντας τις συνήθεις παιδαγωγικές πρακτικές. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι το παιδαγωγικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής προσδιορίζεται από κατάργηση των μονοδιάστατων διδακτικών προσεγγίσεων, από διεπιστημονικές δραστηριότητες, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης, εκπαίδευση για λύση συγκεκριμένων προβλημάτων, αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή (Βασάλα & Φλογαίτη, 2002)

Στο παραπάνω πλαίσιο, η περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρή βάση στην οποία μπορούν να προωθηθούν αλλαγές και να στηριχτούν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούν τη διδακτική τους συμπεριφορά. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιδρούν και ταυτόχρονα ενισχύουν την περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν θετικά το διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων ως βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας και ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ιωαννίδου κ.α., 2005· Hargreaves, 1994· Ball, 1994), σημειώνουν αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης. (Ζόμπολας, κ.α., 2005) και θεωρούν ότι η Π.Ε. συνιστά μία δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην αναμόρφωση της ισχύουσας πραγματικότητας (Δήμος & Δασκολιά, 2010).

Είναι προφανές ότι υπάρχει μία δυναμική και αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο που ριζίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στην περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση τροφοδοτεί τη περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών και η περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών στηρίζει και προωθεί τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτή η σχέση καθορίζει το διδακτικό τους έργο καθώς επηρεάζει το σχεδιασμό των διδακτικών τους παρεμβάσεων και επιτρέπει τη χρησιμοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την ανάπτυξη κριτικής και στοχαστικής ικανότητας. Στη πραγματικότητα πρόκειται για ένα διαφορετικό τοπίο μάθησης στο οποίο οι εκπαιδευτικοί πορεύονται με μία περιβαλλοντική προσωπική ταυτότητα την οποία σχηματίζουν μέσα από στοχαστικές διεργασίες και μετασηματισμούς κατεστημένων παραδοχών και πρακτικών.

Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας

Ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός θεωρεί πολυδιάστατο το ρόλο του εκπαιδευτικού. Όσοι εμπλέκονται σε μαθησιακές διεργασίες καλούνται να ανα-

λάβουν ρόλους που συνδέονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν και τις εκάστοτε ιστορικοκοινωνικές συνθήκες (Jarvis, 2006). Το σχήμα «αρχική εκπαίδευση και ένταξη στο επάγγελμα» δε θεωρείται πλέον αποτελεσματικό για κανένα επάγγελμα. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συχνά αποδεικνύεται ελλιπής στη κάλυψη των αναγκών που σχετίζονται με το διευρυμένο ρόλο τους. Η μάθηση έχει πάψει να είναι χρονικά τοποθετημένη στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Ανάλογα με τις συνθήκες και τις κοινωνικές απαιτήσεις κατανέμεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006, σελ. 77). Το μοντέλο του διδάσκοντα ως μεταδότη γνώσεων δεν ανταποκρίνεται πλέον στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (Schoen, 1983· Ξωχέλλης, 2001) ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένες βασικές γνώσεις αλλά στη συνέχεια και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας αποκτά γνώσεις και εμπειρίες και αναπτύσσεται επαγγελματικά.. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Brookfield (2006) το να γίνει κάποιος ικανός εκπαιδευτικός είναι μία διαδικασία που δε παίρνει ποτέ οριστική μορφή (σελ. 240).

Η διαμόρφωση νέων συνθηκών αλλάζει τόσο το προφίλ όσο και το πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού. Καθώς η κοινωνία όχι μόνο επιβάλλει ρόλους στα άτομα αλλά διαρκώς επανερμηνεύει αυτούς τους ρόλους (Rogers 1999, σελ. 86), τη τελευταία δεκαετία παρατηρείται μία στροφή στο τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία (Γκρίτζιος, 2006). Προβάλλεται ένας νέος επαγγελματισμός ο οποίος προσδιορίζεται από την ένταξη της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και από το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα. Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός προσδιορίζεται ως ένα πρόσωπο κριτικά σκεπτόμενο (reflective) πάνω στον εαυτό του και στο κοινωνικό περιβάλλον (Κοσμίδου-Hardy, 1998· Παπαναούμ, 2003· Γουδήρας κ.α., 2011). Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι εν δυνάμει κριτικά ανοικτός σε επερχόμενες αλλαγές στις προσεγγίσεις του, στη στρατηγική του, στη πρακτική του και γενικά στη συμπεριφορά του που σχετίζεται με τη διδασκαλία.

Οι κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις και οι συνεχείς μεταβολές στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό:

- να επικαιροποιεί συνεχώς τις γνώσεις του σχετικά με την ειδικότητά του και τις κατευθύνσεις της αγοράς εργασίας
- να εξετάζει κριτικά και να στοχάζεται πάνω σε δικές του κατεστημένες παραδοχές και πρακτικές με σκοπό το μετασχηματισμό τους,
- να είναι ευαίσθητοποιημένος σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτιστικά, περιβαλ-

- λοντικά και οικονομικά θέματα και να καλλιεργεί ολιστικό τρόπο σκέψης
- να υιοθετεί μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις που αναπτύσσουν το κριτικό τρόπο σκέψης και ενισχύουν την ανάληψη δράσης και τη χειραφέτηση
- να συνδέει τις διδακτικές παρεμβάσεις με τη τοπική κοινωνία και το τοπικό περιβάλλον και να βοηθά τους μαθητές του να αναπτύξουν οριζόντιες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν την ομαλή ένταξη στη κοινωνία
- να καλλιεργεί στους μαθητές του την έννοια του ενεργού πολίτη και να προωθεί τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα προωθώντας διεπιστημονικό τρόπο θεώρησης των προβλημάτων

Τα παραπάνω αναδεικνύουν το πόσο σημαντικός και καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μία συγκροτημένη, συνεπή και θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον με αειφορικό προσανατολισμό (UNECE, 2005). Προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι «αειφορικά εγγράμματος» δηλαδή *«να έχει αφομοιώσει τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που ενυπάρχουν στην εννοιολογική συνειδητοποίηση των προβλημάτων, στη διερεύνηση και στην αξιολόγηση καταστάσεων καθώς και στην ανάληψη δράσης»* (Δικαιάκος & Σκούλλος, 2008).

Είναι προφανές ότι πρόκειται για αλλαγή συμπεριφοράς που δεν αφορά μόνο τον τρόπο διδασκαλίας αλλά ολόκληρη τη προσωπικότητα του ατόμου. Η αλλαγή αυτή συνδέεται με διαδικασίες κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης (Κουτσούκος, 2014) .

Κριτικός Στοχασμός και μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται, στη πραγματικότητα επεξεργάζεται μία υπάρχουσα άποψη προκειμένου να τη βελτιώσει. Αυτό, όμως δε σημαίνει ότι αποκτά αλλαγή οπτικής και κριτική αυτόνομη σκέψη που θα του επιτρέψει να είναι ανοικτός σε νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι *«εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα νοητικών σνηθειών στο οποίο έχουν επενδύσει συναισθηματικά»* (Κόγκος, 2014, σελ.16) και στο οποίο αισθάνονται αρκετά ασφαλείς ώστε να το αμφισβητήσουν. Έτσι, αναπαράγουν επιστημολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εκπαιδεύτηκαν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επεξεργασία των απόψεών τους χωρίς αμφισβήτηση του ευρύτερου νοητικού πλαισίου. Ενδεχομένως υιοθετούν μία νέα άποψη η οποία αναπτύσσει τη σκέψη

τους προς νέες κατευθύνσεις, χωρίς όμως να αλλάζει το νοητικό πλαίσιο των παραδοχών τους. Κατά τον Mezirow (1997) σε αυτό ακριβώς το σημείο διαφέρει ο απλός στοχασμός από τον κριτικό στοχασμό. Μέσω του κριτικού στοχασμού το άτομο αμφισβητεί νοητικές συνήθειες, δηλαδή δυσλειτουργικές παραδοχές και προχωρά σε μετασχηματισμό του νοητικού πλαισίου και του τρόπου που αντιλαμβάνεται τη πραγματικότητα.

Η διεργασία μέσα από την οποία το άτομο μετασχηματίζει τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (έννοιες, αντιλήψεις, αξίες, συναισθήματα) είναι το είδος μάθησης το οποίο ο Mezirow (1997) ονομάζει μετασχηματίζουσα μάθηση. Για τον Mezirow η μάθηση συνίσταται σε αλλαγή των σχημάτων ή των θεωρήσεων με τα οποία νοηματοδοτείται μία εμπειρία. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζονται δεδομένα πλαίσια αναφοράς. Τα πλαίσια αναφοράς, κατά τον Mezirow (2007), είναι το σύνολο των εμπειριών, των εννοιών, των αξιών και των συναισθημάτων τα οποία υιοθετήθηκαν σταδιακά μέσω εμπειριών στη βιογραφική διαδρομή του ατόμου και αποτελούν ένα ισχυρό προσωπικό σύστημα αξιών, αντιλήψεων και παραδοχών. Με βάση αυτό νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται κάθε εμπειρία.

Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης και η σημασία του αφορά την επανεξέταση των πρότερων παραδοχών και την αλλαγή των δομών που νοηματοδοτούν τις εμπειρίες. Ενεργοποιείται όταν παρουσιαστεί ένα αιφνιδιαστικό βίωμα, ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», όπως το ονομάζει ο Mezirow (1997) το οποίο δίνει αίσθηση δυσαρμονίας ανάμεσα στις υπάρχουσες απόψεις ενός ατόμου για ένα θέμα και στα μηνύματα που δέχεται από τη πραγματικότητα (Κόκκος, 2017). Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να διαμορφώνεται από διάφορες αιτίες. Μπορεί το άτομο να βιώσει ένα εξωτερικό γεγονός που θα αποτελέσει το ερέθισμα του κριτικού στοχασμού ή να συνειδητοποιήσει ότι ο τρόπος που προσέγγιζε μέχρι τότε ένα πρόβλημα δεν είναι επαρκής. Σε κάθε περίπτωση το αποπροσανατολιστικό δίλημμα προκαλεί το άτομο να στοχαστεί κριτικά πάνω σε απόψεις που θεωρούσε δεδομένες (Cranton, 2006). Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί τη δίοδο για μετασχηματίζουσα μάθηση. Περιλαμβάνει δράση μετά από σκέψη και βοηθά το άτομο να αφομοιώσει νέα δεδομένα (Bourdieu, 1985). Με αυτή την έννοια ο μετασχηματισμός αποτελεί συνιστώσα της μάθησης καθώς το άτομο που μετασχηματίζει τις παραδοχές του υιοθετεί νέους τρόπους σκέψης και δράσης.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μοχλός μετασχηματίζουσας μάθησης

Ο εκπαιδευτικός σφραγίζει τη καθημερινή διδακτική πράξη με τις δικές του αξίες και οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να περνούν μέσα από την αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών (Γιαβρίμης, 2011). Κατά την Sauve (1999), στις κοινωνίες που διανύουν την ύστερη νεωτερικότητα, η περιβαλλοντική αγωγή περιλαμβάνει ικανότητα για αναστοχασμό και αναδόμηση συστημάτων και σχέσεων τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ των κοινωνιών και του περιβάλλοντος.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται η εκπαίδευση για διερεύνηση και δράση. Στο μεθοδολογικό της πλαίσιο εντάσσονται ο διάλογος και η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας. Οι διδακτικές επιλογές της ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, αναπτύσσουν τη κοινωνική αλληλεπίδραση, καλλιεργούν τη χειραφέτηση και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου (Φλογαίτη, 2008).

Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού από την παιδαγωγική επιστήμη ως διαβίου στοχαζόμενου επαγγελματία (Schoen, 1983) τον καλεί να μετασχηματίζει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που είχε εισερχόμενος στο επάγγελμα (Cochran-Smyth & Lytle, 2001). Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει αναστοχασμό και κριτική αμφισβήτηση των παραδοχών και των πρακτικών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο, ικανότητα η οποία θεωρείται απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτικό (Zeichner & Liston, 1996). Η κριτική σκέψη, η αυταξιολόγηση και ο αναστοχασμός είναι απαραίτητα στοιχεία στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ η ικανότητα να δημιουργεί συνθήκες εκπαιδευτικών αλλαγών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του. (Robotton, 1987 & Shallcross, 1996 οπ. αναφ. Δασκολιά, 2000)

Η ικανότητα αναστοχασμού δεν είναι αυτονόητη. Ο κριτικός στοχασμός σε ιδέες που έχουν παγιωθεί από καιρό και στην κατανόηση νέων αντιληπτικών σχημάτων δεν είναι εύκολη υπόθεση (Lawrence, 2005). Οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και πολιτικές αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού, όπως έχουν διαμορφωθεί μέσα από τη προσωπική του βιογραφία είναι συναισθηματικά φορτισμένες και ως εκ τούτου πολύ ισχυρές και ελάχιστα διαπραγματεύσιμες. Η προσωπική εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη, ως μαθητής και ως διδάσκων έχει διαμορφώσει την ατομική επιστημολογία του εκπαιδευτικού η οποία αποτελεί το βασικότερο και ανθεκτικότερο στην αλλαγή θεμέλιο. Η σημασία των μαθησιακών εμπειριών και των σημαντικών εμπειριών των ανθρώπων στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και στην υιοθέτηση συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον έχει αναδειχθεί από πολλές έρευνες (Palmer, Suggate & Τσαλίκη, 1998, Δασκολιά

& Γρούλια, 2010). Τα ευρήματα συνάδουν με την άποψη του Mezirow ότι η υιοθέτηση πεποιθήσεων και πρακτικών συντελείται σταδιακά και βιωματικά κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, από τη παιδική ηλικία προς την ενηλικιότητα χωρίς μεσολάβηση κριτικής σκέψης (Λιντζέρης, 2007). Οι προηγούμενες εννοιολογικές και γνωστικές δομές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν όχι μόνο το τρόπο με τον οποίο σκέπτονται τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και την οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, όπως, επίσης, τη διδακτική προσέγγιση των σύνθετων αυτών ζητημάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης (Δασκολιά, 2007).

Ως καινοτομία, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο επίπεδο της εφαρμογής αντιπαρατίθεται με τη διδακτική παράδοση η οποία στηρίζεται σε εγκαθιδρυμένες αξίες, πεποισθήσεις, παραδοχές, πρακτικές (Hargreaves, 1995). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνηθίσει στη μετωπική διδασκαλία αισθάνονται ασφαλείς στη περιχαράκωση των συνηθειών τους και δυσκολεύονται να μεταβάλλουν τα κυρίαρχα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Fullan, 1991). Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναστοχαστούν ακόμη και αν έχουν δεχτεί εκπαίδευση (Bain et al., 2002). Επίσης, αντίσταση στο μετασχηματισμό παρατηρείται ακόμη και σε άτομα που επιδιώκουν τη νέα μάθηση (Illeris, 2003)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία εξ ορισμού περιλαμβάνει το στοιχείο της αλλαγής, εννοεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει διεργασίες μετασχηματισμών. Η περιβαλλοντική αγωγή των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα αποπροσανατολιστικών διλημμάτων, όπως ο Mezirow έχει οριοθετήσει την έννοια του αποπροσανατολιστικού διλήμματος. Αυτά αφορούν εμπειρίες που συνδέονται με το νέο προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την αειφορία, το διευρυμένο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό, την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, την ανεπάρκεια των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων να συνδέσουν την εκπαίδευση με τα σύγχρονα προβλήματα.

Αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί, επίσης, να αποτελέσει η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η επαφή του με κάποια από μορφή επιμόρφωσης ή κάποιο προσωπικό του βίωμα που διαμόρφωσε τη σχέση του με το περιβάλλον. Τα παραπάνω διλήμματα μπορούν, μέσω του κριτικού στοχασμού, να οδηγήσουν σε επανεξέταση των παραδοχών του γύρω από ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης του διδακτικού του έργου.

Με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι δυσλειτουργικές επιστημολογικές παραδοχές και προσεγγίσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς για τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα επανεξετάσει τις παραδοχές και τη διδακτική του συμπεριφορά

μέσω του κριτικού στοχασμού προκειμένου να εντάξει τη διδασκαλία του στο ιδεολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο τη Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Με αυτή την έννοια η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι απλά μία καινοτομία, αλλά αποτελεί μία μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία (Fullan, 1991) η οποία αμφισβητεί το συνήθη τρόπο μάθησης και προωθεί δραστηριότητες που υποδηλώνουν εμπλοκή σε αναστοχαστικές διεργασίες (Mezirow, 2007· Δασκολιά & Γρίλλια, 2010). Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να απελευθερωθούν από δυσλειτουργικά πλαίσια αναφοράς και τις αγκυλώσεις της τυποποιημένης διδασκαλίας και τους ενδυναμώνει να υιοθετήσουν αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές τους (Κουλαουζίδης, 2013). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τη συμβολή της περιβαλλοντικής αγωγής στο σχεδιασμό των διδακτικών τους παρεμβάσεων, στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των μαθητών, στη χρησιμοποίηση ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών και στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου. (Κουτσούκος, 2014· Hargreaves, 1994· Ball, 1994· Ιωαννίδου, κ.α., 2005· Ζόμπολας, κ.α., 2005· Βασιλούδης, 2008· Δήμος & Δασκολιά, 2010· Μπαλάσκα, κ.α., 2012).

Επίλογος

Η αποτίμηση της προβληματικής για τη Π.Ε. και την εκπαίδευση για την αειφορία κατέδειξε ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα προσεγγίζονται ως κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες. Η σύνθετη φύση των ζητημάτων του περιβάλλοντος απαιτεί την αναδιοργάνωση της μαθησιακής πορείας και την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων βασισμένων στην ενεργητική, αλληλεπιδραστική, βιωματική μάθηση. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα καλό όχημα για ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, μετασχηματισμό θεωρήσεων, αξιών, δυσλειτουργικών παραδοχών και παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, χειραφέτηση και αυτονομία του εκπαιδευτικού στη σκέψη και δράση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

α. Ελληνόγλωσσες

- Αιβαζίδη, Μ. (2003). *Διερεύνηση γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής σχετικά με το περιβάλλον*. Διατριβή, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασιλούδης, Ι. (2008). *Μαθηματικά και Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη*. 4^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία. Στο Α. Φραγκιουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σ.σ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γιαβρίμης, Π. (2011). Η επιμόρφωση ως αντικείμενο δομικής αμφισημίας της δράσης των εκπαιδευτών. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Παντισίδου, Γ. Ζαρίφης (2011). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα* 6, 152-158.
- Γουδήρας, Δ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., Καρτασίδου, Λ., & Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Ο επαγγελματικός ρόλος και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Παντισίδου, Γ. Ζαρίφης (2011). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Δασκολιά, Μ. (2007). Διερεύνηση του εννοιολογικού πεδίου εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για το περιβαλλοντικό ζήτημα του «φαινομένου του θερμοκηπίου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 124-138.
- Δασκολιά, Μ. & Γρύλια, Π.Μ. (2010) Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αναλύοντας τη Σχέση μέσα από τη προοπτική της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στα *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*. Ιωάννινα, 26-28/11/2010.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Τοπική Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Ιδίου
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία, θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δήμος, Α & Δασκολιά, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις έννοιες και τη μεταξύ τους σχέση. Στο: *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*. Ιωάννινα, 26-28/11/2010.
- Δικαϊάκος, Δ. & Σκούλλος, Μ. (2008). Διερεύνηση της συμβολής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη πορεία προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη σε σχολεία του Ν. Αττικής. *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*. Ναύπλιο 12-13/12/2008.
- Jarvis, P. (2006). Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής (μεταφρ. Γ. Ζαρίφης). Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζόμπολας, Α., Κουβέλη, Δ., Λημναίου, Β. & Πετροπούλου, Β. (2005). Η συμβολή των ΣΠΠΕ στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., Ισθμός Κορίνθου 23-25/9/2005*, 172-180.
- Ιωαννίδου, Ε., Κουρού, Μ. & Τζελέφ-Ανέστη, Σ. (2005). Η συμβολή των προγραμμάτων

- περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Στο: Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Π.Ε., Ισθμός Κορίνθου 23-25/9/2005, 201-209.
- Καφάλης, Α. & Παπασταμάτης, Ε. (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κεφαλογιάννη, Ζ. (2008). Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια ηθική της πράξης. Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008
- Κόκκος, Α. (2014). Η συμβολή του Jack Mezirow. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 33, 16-19
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτσούκος, Μ. (2014). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Αγωγή. Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική και μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 46-47, 33-63.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Η ενδυνάμωση ως μαθησιακό αποτέλεσμα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 29, 3-9.
- Κούσουλας, Γ. (2008). Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας, Ομάδα Περιβάλλοντος Διαθέσιμο στο: <http://www.ekke.gr>* (τελευταία πρόσβαση: 17/11/2013)
- Mezirow, J. και συνεργάτες (επιμ.) (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαλάσκα, Μ., Ραβάνη, Ι. & Ζόμπολας, Α. (2012). Η επίδραση της υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη διδακτική και περιβαλλοντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Στο: Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεσσαλονίκη, 30/11-2/12/2012. Διαθέσιμο στο: <https://sites.google.com/site/6osynedriopeekpe/> (τελευταία πρόσβαση: 21/4/2013)
- Μπουρδή, Μ. (2008). Η πορεία για τη κατάκτηση της Περιβαλλοντικής Αειφορίας περνά μέσα από την Εκπαίδευση, Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Διεθνής αναγκαιότητα-Ελληνικές εμπειρίες. Στο: Πρακτικά Θα Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πρακτική» Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Βόλος, 1999) Εκδόσεις Ατραπός.
- Palmer, J., Suggate, J. & Τσαλίκη, Ε. (1998). Σημαντικές επιρροές στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 28, 149-169.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδάνος
- Πατουχέας, Δ., Αρχοντίδου, Δ., Μπάνας, Β. & Σαρακινίδου, Σ. (2005). Αρχιμήδης: Μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 243-251, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μεταφρ. Παπαδοπούλου και Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σκούλλος, Μ. (2008). Μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προς εκπαίδευση για την αειφορική ανάπτυξη. Ομοίότητες και διαφορές. Στο: Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008

- Σκούλλος, Μ. (2010). Η έννοια του αειφορικού-αειφόρου σχολείου. Εισαγωγικές βασικές θέσεις, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συμποσίου «Το αειφόρο Σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος» 22-24/1/2010, Αθήνα
- Φλογαίτη, Ε. (2007). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαίτη, Ε. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Στο: Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Αθήνα 30/3-2/4/2006
- Φραγκούλης, Ι. (2011). Σχεδιασμός δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση της χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενηλίκων. Διαθέσιμο στο: <http://edu4adults.wordpress.com/> (τελευταία πρόσβαση: 12/8/2013).
- Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή. Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

β. Ξενόγλωσσες

- Bain, J.D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 8, 171-196
- Ball, S.J. (1994). Education reform. In: B. Bernstein (2000) *Pedagogy, Symbolic control and identity: theory, research and critique*. Boston: Rowman & Littlefield
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher Development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education* 10, 483-497.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher on technique, trust and responsiveness in the classroom*. USA: Jossey-Bass
- Cohran-Smyth, M. & Lyttle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers' College Press
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of Educational change*. London: Cassell
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A post modern perspective*. Oxford: Pergamon Press
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell
- Illeris, K. (2003). Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. *International Journal of Lifelong Education* 22, 396-406
- Lawrence, D.L. (2005). Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3-11.
- Sauve, L. (1996). Environmental education and sustainable development. A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education* 1, 7-34.
- Sauve, L. (1999). Environmental education between modernity and post modernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education* 4, 9-35
- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Scollos, M. (ed.) (1998). Environment and society. Education and public awareness for sustainability. Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by Unesco and the Government of Greece, 8-12/12/1997.
- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. London: Routledge

- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research* 1(2), 195-212.
- UNECE (2005). *Strategy for education for sustainable development. High School level meeting of environment and education Ministries*. Vilnius 17-18/3/2005, CEP/AC
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching Introduction*. New York: Routledge

**ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, αναπτύσσεται έντονη συζήτηση σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, καθώς θεωρείται πεδίο κομβικό για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συζήτηση αυτή έχει αναδείξει ένα σημαντικό θέμα: στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως και σε άλλους κοινωνικοοικονομικούς τομείς, υπάρχει υποαντιπροσώπηση του γυναικείου φύλου. Παρά την αυξητική τάση, τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των γυναικών σε θέσεις διοίκησης, στην ελληνική εκπαίδευση, εξακολουθεί να είναι μικρός.

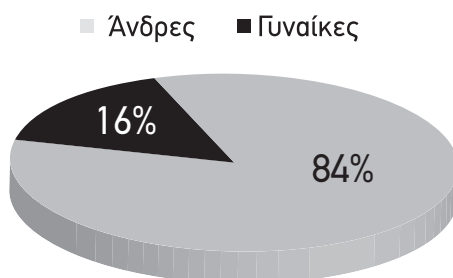
Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, σχετικές έρευνες και την εμπειρία μας, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποαντιπροσωπεύονται σημαντικά στην κατάληψη θέσεων στελεχών, σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Ενώ λοιπόν θεωρητικά δεν υπάρχουν εμπόδια στη διεκδίκηση των θέσεων αυτών, στην πράξη υπάρχουν έντονες και εμφανείς ανισότητες. Παρότι έχουν περάσει 34 χρόνια από τότε που ερευνητές στην Αμερική διατύπωσαν το ερώτημα: «Γιατί οι γυναίκες να διδάσκουν και οι άνδρες να διοικούν;» (Strober & Tyack, 1980), το ερώτημα παραμένει επίκαιρο.

Τα εμπόδια και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις, το ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες, καθώς και οι απόψεις-προτάσεις τους, σχετικά με τις διαδικασίες που μπορούν να συντελέσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, αναζητήθηκαν στην πιλοτική ποιοτική έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.

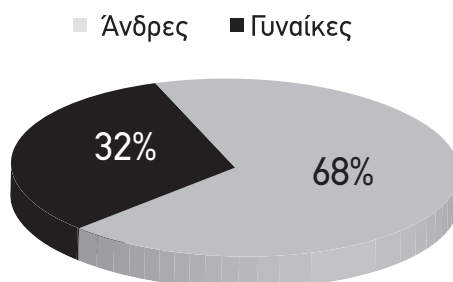
Με αφορμή τα δεδομένα αυτής της μικροέρευνας, συζητούνται οι προοπτικές της ισόρροπης εκπροσώπησης των φύλων στην ηγεσία της εκπαίδευσης, για τη βελτίωση και το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς και ο ρόλος που μπορούν να παίξουν οι διαδικασίες επιμόρφωσης, συμβουλευτικής-mentoring και τα επαγγελματικά δίκτυα, στην κατεύθυνση αυτή.

Γυναίκες σε θέσεις στελεχών α/βάθμιας εκπαίδευσης, τα δεδομένα

Με βάση τα δεδομένα των τελευταίων χρόνων, παρατηρούμε ότι, στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 2010, οι άνδρες, στην επικράτεια, καταλαμβάνουν το 84,5% των θέσεων (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2010



Γράφημα 2: Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, 2011

Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι δασκάλες είναι συντριπτικά περισσότερες από τους δασκάλους, το 2011, στις θέσεις διευθυντών βρέθηκαν 2567 άνδρες (68,29%) και 1192 γυναίκες (31,71%) (Μπουντουνίδου & Τσιατά, 2014) (Γράφημα 2).

Μεγαλύτερα είναι και τα ποσοστά επιτυχίας των ανδρών, που υποβάλουν αίτηση για να καταλάβουν διευθυντική θέση στην πρωτοβάθμια, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Στον πίνακα 1, φαίνεται ότι, το 2007, από τους άνδρες που υποβάλουν αίτηση για διευθυντές δημοτικών σχολείων η αναλογία των επιτυχόντων είναι 2 στους 3, όταν στις γυναίκες η αναλογία είναι 1 στις 3.

Τον Ιούνιο του 2015, ακολουθήθηκε διαδικασία επιλογής διευθυντών δημοτικών σχολείων, με διετή θητεία, σύμφωνα με το νόμο 4327/2015(ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015). Οι πρώτες παρατηρήσεις που έγιναν, σχετικά με τη νέα διαδικασία, είναι ότι σχεδόν στο 90% των σχολικών μονάδων επιλέχθηκαν οι ίδιοι διευθυντές, που υπηρετούσαν σ' αυτά την προηγούμενη τετραετία. Άρα οι συσχετισμοί δεν έχουν αλλάξει. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2), παρατίθενται, ενδεικτικά, στοιχεία σχετικά με την κατανομή κατά φύλο των νέων διευθυντών, σε ορισμένες από τις διευθύνσεις Π.Ε. Τα ποσοστά είναι ενδεικτικά μιας τάσης, που για να επιβεβαιωθεί, θα πρέπει να γίνει επεξεργασία των στοιχείων σε όλη την επικράτεια.

Πίνακας 1
Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων 2007

| | Αίτηση | Επελέγησαν | Ποσοστό Επιτυχίας (%) | Ποσοστό επί των επιλεγμένων |
|---------------|--------|------------|--------------------------|--------------------------------|
| Άνδρες | 156 | 112 | 71,8 | 61,88 |
| Γυναίκες | 107 | 69 | 64,49 | 38,13 |
| Σύνολο | 263 | 181 | 68,83 | |

Πηγή: Γεωργιάδου, 2007

Πίνακας 2
Διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων, Ιούνιος 2015 (ποσοστά)

| | |
|----------------|------|
| Α' Αθήνας | 49 % |
| Β' Αθήνας | 43% |
| Γ' Αθήνας | 46% |
| Πειραιά | 45% |
| Δυτική Αττικής | 37% |
| Μεσσηνίας | 35% |
| Λάρισας | 30% |
| Πέλλας | 24% |

Από τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι, ενώ οι γυναίκες την προτιμούν, ως επαγγελματική ενασχόληση, εφόσον αποτελούν σχεδόν το 80% του εκπαιδευτικού δυναμικού, οι περισσότερες αποφεύγουν να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Και όταν το κάνουν, οι πιθανότητες επιτυχίας τους είναι μικρότερες από των ανδρών συναδέλφων τους. Ακόμα και όταν έχουν αντίστοιχα τυπικά προσόντα αποφεύγουν τη διοικητική – ιεραρχική εξέλιξη. Από αυτές τις διαπιστώσεις γεννιούνται ερωτηματικά, σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τις γυναίκες να ενεργούν με τον τρόπο αυτό.

Η έρευνα

Για τη διερεύνηση του παραπάνω θέματος, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, που οδήγησαν στη διεξαγωγή μιας μικρής ποιοτικής έρευνας:

- Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν στην άσκηση του έργου τους;
- Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι προτάσεις τους σχετικά με τις διαδικασίες που μπορούν να συντελέσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην κατεύθυνση της εξέλιξης και της αναζήτησης ηγετικής θέσης;

Διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με 5 γυναίκες διευθύντριες πολυθέσιων σχολείων της Αθήνας (Α' και Β' Δ/ση Π.Ε. Αθηνών), τον Δεκέμβριο του 2014.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, σκιαγραφείται η πραγματικότητα που βίωσαν και βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν επαγγελματικά και να διεκδικήσουν άνοδο στην επαγγελματική ιεραρχία. Τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά μιας κατάστασης και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις. Δίνουν όμως στοιχεία για την κατανόηση σε βάθος των φαινομένων και συμπεριφορών που μελετάμε.

Η επιλογή, επίσης, του δείγματος είναι κατάλληλη, γιατί οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει τα εμπόδια, τη διαδικασία κρίσεων και την πραγματικότητα, τόσο της θέσης της γυναίκας στην εκπαίδευση γενικά, όσο και στη διευθυντική θέση, που κατέχουν, σε τυπικά πολυθέσια σχολεία αστικής περιοχής.

| Ηλικία | Διευθύντριες |
|--------|--------------|
| 45-50 | 3 |
| 51-55 | 2 |

| Εκπαίδευση | Διευθύντριες |
|--------------|--------------|
| Μ.Δ.Δ.Ε | 3 |
| Μεταπτυχιακό | 1 |
| Διδακτορικό | 1 |

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα στοιχεία που προέκυψαν ως απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

Α) Εμπόδια ως προς τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης

Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, είναι τα εξής:

α) Οικογενειακές υποχρεώσεις

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολο να συνδυάσουν την εξέλιξη στην καριέρα τους με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Γι' αυτό το λόγο, ακόμα και αν έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα, αναβάλλουν την προσπάθεια εξέλιξης για αργότερα, όταν τουλάχιστον τα παιδιά φτάσουν σε κάποια ηλικία που δεν έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη τη φροντίδα τους:

Έχω τρία παιδιά, και όταν ήταν μικρά προτιμούσα να είμαι σε ένα σχολείο κοντά στην περιοχή μου και να έχω περισσότερο χρόνο, γιατί δεν είχα και βοήθεια. Αποφάσισα να γίνω διευθύντρια, όταν πλέον είχαν μεγαλώσει αρκετά και θεώρησα ότι θα έπρεπε να εξελιχτώ στη δουλειά μου με κάποιο τρόπο.

Οι γυναίκες περιορίζουν αναγκαστικά τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, για να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στο ρόλο της συζύγου και μητέρας:

Για σχολική σύμβουλος δεν το προσπάθησα, γιατί μου ήταν αδύνατο να φύγω από την Αθήνα.

β) Οι κρίσεις για την επιλογή στελεχών

Σύμφωνα με τις εμπειρίες των διευθυντριών, η διαδικασία κρίσεων που ίσχυε μέχρι το 2015, συνέντευξη από τα Υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής προσωπικού, δεν ήταν απόλυτα αντικειμενική και αξιοκρατική. Τα εμπόδια για τις γυναίκες, όπως τα εντοπίζουν, σύμφωνα με την εμπειρία τους είναι:

- η μειωμένη εμπλοκή τους με τον συνδικαλισμό

Το ότι δεν ασχολούνται, στον ίδιο βαθμό με τους άνδρες, με τον συνδικαλισμό έχει σαν αποτέλεσμα να μην είναι πρόσωπα ήδη γνωστά, με επιρροή και γνωριμίες στον κλάδο. Έτσι μειώνονται οι πιθανότητές τους να τύχουν μιας πιο ευνοϊκής αντιμετώπισης, όπως αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία τους στη συνέντευξη:

Παρότι έχω αρκετά μόρια, λόγω τυπικών προσόντων, στη συνέντευξη δεν μου έβαλαν άριστα, ενώ όλοι όσοι είχαν σχέση με το συνδικαλισμό και τα κόμματα ή ήταν άντρες παλιοί διευθυντές πήραν 15, δηλαδή άριστα».

Οι γυναίκες συχνά δε θεωρούν το συνδικαλισμό μέσο ανέλιξης στην ιεραρχία, από θέση. Συνήθως προτιμούν την εξέλιξη, με άλλους τρόπους

... θεωρώ σημαντικό τον συνδικαλισμό αλλά δεν είχα χρόνο να ασχολούμαι και μ' αυτά. Ύστερα μ' ενοχλεί, δε μ' αρέσει, που κάποιιοι το εκμεταλλεύονται για να ανεβούν.

- το στερεότυπο άνδρας – διευθυντής

Από το παρακάτω απόσπασμα, φαίνεται επίσης ότι οι άντρες θεωρούνται καλύτεροι υποψήφιοι διευθυντές, για τα μέλη του συμβουλίου επιλογής:

Ακόμα και στο ΠΥΣΠΕ, κυριαρχεί η εικόνα του άντρα διευθυντή, δυναμικού, ικανού να επιβληθεί.

Β) Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες διευθύντριες κατά την άσκηση του έργου τους

α) Στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο του φύλου

Υπάρχουν προβλήματα στην άσκηση του έργου των γυναικών διευθυντριών, που σχετίζονται με τα στερεότυπα που επικρατούν σε σχέση με το ρόλο του φύλου, γυναίκα = δασκάλα, άνδρας = διευθυντής. Αρκετοί γονείς συνδέουν το πρότυπο του διευθυντή με το στερεότυπο του άνδρα, αυστηρού απόμου, με κύρος και εξουσία:

... έρχονται και μου λένε “που είναι ο κύριος διευθυντής;”..... αισθάνομαι ότι αρκετοί γονείς θα προτιμούσαν έναν άντρα διευθυντή, αυστηρό και επιβλητικό.

Υπάρχουν στερεότυπα επίσης για το ρόλο του διευθυντή, που τον συνδέουν περισσότερο με ένα πατριαρχικό, αυταρχικό πρότυπο :

Βλέπουν ότι εγώ δεν πιέζω πολύ τα παιδιά και τους δασκάλους. Ίσως θεωρούν ότι είμαι πολύ ανεκτική.

β) Δυσκολία αλλαγής κουλτούρας

Συγκεκριμένη διευθύντρια αναφέρει ως μεγάλη δυσκολία για κείνη το γεγονός ότι αντικατέστησε έναν άνδρα διευθυντή, που είχε συνδέσει τις πρακτικές του με μια κουλτούρα διοίκησης, συγκεντρωτική και γραφειοκρατική. Μ' αυτήν ήταν εξοικειωμένοι αρκετοί από τους παλιούς εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό και δυσκολεύονται να αποδεχθούν την αλλαγή που επιφέρει η νεότερη, γυναίκα διευθύντρια:

Είχαν επίσης συνηθίσει οι παλιοί να έχουν άντρα διευθυντή, μεγάλο σε ηλι-

κία. Η απόσταση μεταξύ τους ήταν δεδομένη. Εκείνος είχε αναλάβει όλα τα θέματα της διοίκησης του σχολείου. Εκείνοι δεν ήξεραν τίποτα. Μόνο την τάξη τους. Ακόμα ζητάνε τα πάντα από μένα.

Ταυτίζουν το διευθυντή με την εξουσία του σχολείου, που επιβάλλεται ανταρχικά και αποκτά κύρος μόνο λόγω της θέσης του. Αυτός που χρησιμοποιούν για φόβητρο, δάσκαλοι και γονείς. Επίσης, αυτός που ρυθμίζει ότι έχει να κάνει με τη διοίκηση του σχολείου.

Γ) Στυλ διοίκησης

α) Ενίσχυση καινοτομιών

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη συνέντευξη, φαίνεται ότι η γυναίκα διευθύντρια λειτουργεί περισσότερο δημοκρατικά ή και μετασηματιστικά. Επιδιώκει τη συμμετοχή, την αυτενέργεια και τη λήψη πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό:

Εγώ επιδιώκω τη συμμετοχή, τη δράση από τους εκπαιδευτικούς. Δε γίνεται να ασχολούνται μόνο με τη διδασκαλία τους και να μη ξέρουν τι γίνεται στο σχολείο. Η συνεργασία είναι η λέξη κλειδί.

Σε συγκεκριμένη περίπτωση, φαίνεται ότι το οι δεξιότητες μετασηματιστικής ηγεσίας από τη διευθύντρια, αναπτύσσονται, ενώ γίνεται συνειδητή προσπάθεια για υιοθέτηση αλλαγών, που θα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν και να συνεργάζονται περισσότερο, σε όλα τα επίπεδα διοίκησης του σχολείου:

Προσπαθώ να δράσω μετασηματιστικά αλλά οι δυσκολίες είναι πολλές. Το σχολείο αλλάζει, δεν γίνεται αλλιώς αλλά θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους να σχεδιάσουν αυτή την αλλαγή, βάζοντας κάποιους στόχους κάθε χρονιά.

Σε αρκετούς φαίνεται περίεργο ότι τους ζητώ να κάνουν προτάσεις, να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, να κάνουν γιορτές, περισσότερες εκπαιδευτικές επισκέψεις.

β) Συμβουλευτικός-παιδαγωγικός προσανατολισμός

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, οι γυναίκες διευθύντριες έχουν περισσότερο την τάση να υιοθετούν ένα στυλ διοίκησης με επίκεντρο το ενδιαφέρον για το ανθρώπινο στοιχείο, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σε αντίθεση με την εικόνα που κυριαρχούσε για τις λίγες παλιές διευθύντριες οι σύγχρονες

διευθύντριες συνήθως προσεγγίζουν με παιδαγωγικό-συμβουλευτικό τρόπο τους μαθητές αλλά και τους ενήλικους:

Δεν προσπαθώ όμως να επιβληθώ με αυταρχικό τρόπο. Αυτό είναι ξεπερασμένο, έτσι κι αλλιώς και ως παιδαγωγική μέθοδος αλλά και ως τρόπος άσκησης διοίκησης. Με τα παιδιά προσπαθώ να έχω επαφή και επικοινωνία, όπως όλα τα χρόνια που ήμουν δασκάλα.....

Οι γυναίκες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν δεξιότητες συμβουλευτικής, εστιάζοντας στο χτίσιμο θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Έχουν την ευαισθησία και τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για να διαχειρίζονται όχι μόνο τα γραφειοκρατικά θέματα αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους.

Δ. Προτάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών

α) Ενδυνάμωση

Στην κατεύθυνση της προσπάθειας εξέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διεκδικούν, να υποστηρίζονται και να είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε ηγετικές θέσεις, διατυπώνονται απόψεις και προτάσεις, βασισμένες στη γνώση και την εμπειρία, που βιώνουν οι συγκεκριμένες διευθύντριες. Προτείνεται η δημιουργία επαγγελματικών ομάδων, κοινοτήτων μάθησης θα λέγαμε, από γυναίκες αλλά και άνδρες εκπαιδευτικούς, που σκοπό θα έχουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αλλά και να ενισχύσουν, ενδυναμώσουν τις ίδιες, έτσι ώστε να αισθάνονται ικανές και να στηρίζονται στο έργο τους:

Αυτή την ενδυνάμωση, την υποστήριξη έχουμε ανάγκη, ιδιαίτερα οι διευθύντριες. Για να αντιμετωπίσουμε στερεοτυπικές αντιλήψεις χρόνων, πρέπει να στηριχθούμε συμβουλευτικά αλλά και μεταξύ μας. Η απόκτηση γνώσεων σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης μας ενδυναμώνει πολύ σ' αυτό. Επίσης, μπορούμε να προβάλουμε και έναν άλλο τρόπο άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας.

β) Δικτύωση

Για την επίτευξη των παραπάνω, σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν οι φορείς του Υπουργείου και οι σχολικοί σύμβουλοι. Έχουν την αρμοδιότητα και μπορούν, στο πλαίσιο των διαδικασιών επιμόρφωσης, να οργανώσουν και να συντονίσουν

ομάδες εκπαιδευτικών, όπου η συμβουλευτική υποστήριξη θα είναι μια συνεχής διαδικασία, στην οποία θα συμμετέχουν ενεργά όλοι:

Μπορούμε λοιπόν να βρούμε ένα τρόπο να επικοινωνούμε, συστηματικά και μεθοδικά όμως, σχηματίζοντας ομάδες, και να επεξεργαστούμε αυτά τα προβλήματα, τα θέματα, τις δυσκολίες μας. Να αναπτύσσουμε συνεργατικά και με βάση τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ανάγκες της καθημιάς και του καθένα, στρατηγικές, μεθόδους λύσης προβλημάτων.

Η διασύνδεση αυτή θα υποκαταστήσει ίσως την έλλειψη άτυπης επικοινωνίας και σχέσεων, που συνήθως έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, και θα συντελέσει στην ανάπτυξη των γυναικών για την κατάληψη ηγετικών θέσεων :

Η διασύνδεση μεταξύ μας μπορεί επίσης να βοηθήσει στο να φτιαχτούν αυτά τα άτυπα δίκτυα υποστήριξης που έχουμε ανάγκη, ιδιαίτερα οι γυναίκες.

Οι ομάδες αυτές μπορούν να λειτουργούν και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, που διευκολύνουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών:

Μπορούμε επίσης εύκολα να επικοινωνούμε μέσω υπολογιστή. Αν έχουμε το θέμα που επεξεργαστούμε και μας ενδιαφέρει, θα βρούμε τρόπο.

Σύνοψη και προτάσεις για την εφαρμογή πρακτικών συμβουλευτικής υποστήριξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα δεδομένα της έρευνας, ως προς την αναζήτηση πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν αυτή την προοπτική ισόρροπης συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις στελεχών, καταλήγουμε σε προτάσεις, που θα μπορούσαν να στηρίξουν μια εφαρμογή της συμβουλευτικής θεωρίας και μεθοδολογίας στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σημαντικότερη αιτία της χαμηλής συμμετοχής στη διεκδίκηση θέσης διοίκησης είναι το στερεότυπο ότι οι γυναίκες δε θα μπορέσουν να συμβιβάσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Άρα σημαντική θέση στην άρση αυτού του στερεοτύπου μπορούν να παίξουν οι πρακτικές της ενθάρρυνσης και συμβουλευτικής, για την ενδυνάμωση των γυναικών, στη δύσκολη διαδικασία ξεπεράσματος της αντίληψης ότι η «καριέρα» στελέχους της εκπαίδευσης απειλεί την οικογενειακή και κοινωνική ισορροπία. Σε ποιοτική έρευνα της Τάκη (2006), υποστηρίζεται ότι οι νεότερες

γυναίκες, που βάζουν υψηλότερους στόχους, φροντίζουν να εξασφαλίσουν και τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, τα οποία θα τους επιτρέψουν να έχουν μια εξέλιξη στην καριέρα τους. Ή και το αντίστροφο, το μικρό σχετικά ποσοστό γυναικών, που θέτει υποψηφιότητα για θέση στελεχούς, θέλει να αξιοποιήσει τα επιπλέον προσόντα που διαθέτει (Θάνου, 2009).

Άρα γεννιέται ένα ζήτημα για την επιμόρφωση των γυναικών, όχι μόνο σε θέματα σχετικά με την διδασκαλία, αλλά και την διοίκηση και ηγεσία της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η ύπαρξη αντίστοιχων προτύπων, η συμβουλευτική ενίσχυση και η αντίστοιχη επιμόρφωση θα μπορούσαν να συντελέσουν σ' αυτή την προσπάθεια. Η συστηματική ενθάρρυνση-συμβουλευτική, με τη μορφή του mentoring (Κουγιουμτζής, 2015), μπορεί να συμβάλει στην καθοδήγηση, παροχή συμβουλών, μεταφορά της κουλτούρας της οργάνωσης, που είναι πολύ σημαντική για την ενδυνάμωση ιδιαίτερα των γυναικών, για πρόοδο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Τάκη, 2009:62). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται σε θέσεις στελεχών, μπορούν να παίξουν το ρόλο του μέντορα και ενισχύσουν την ανάπτυξη ανάλογων στάσεων στις νεότερες εκπαιδευτικούς, για να επιδιώξουν να λειτουργήσουν ηγετικά στο μέλλον.

Επίσης, οι γυναίκες – στελέχη, αντίθετα από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους δεν χρησιμοποιούν, σε ίδιο βαθμό με εκείνους, τα άτυπα δίκτυα συνεργασίας και δεν αξιοποιούν στον ίδιο βαθμό τις άτυπες επαφές τους (Αλτίνη, Βουτυρά, Χαρβούρος, 2008). Το θέμα είναι λοιπόν η συνεχόμενη, συστηματική ανάπτυξη των γυναικών πάνω σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, μέσω συμβουλευτικής και επιμόρφωσης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους. Σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση και υποστήριξη μπορούν να παίξουν οι κοινότητες μάθησης, στις οποίες συμμετέχουν γυναίκες στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί. Αυτές οι κοινότητες μάθησης είναι παράλληλα και κοινότητες πρακτικής, όπου ομάδες εκπαιδευτικών μοιράζονται ιδέες για να βρουν λύσεις, έχοντας ένα κοινό σκοπό. Η μάθηση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλλαγών που διαμορφώνουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Για να δημιουργηθεί μια κοινότητα πρακτικής, θα πρέπει να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο κοινός στόχος, η αλληλεξάρτηση και το αίσθημα προσωπικής ευθύνης είναι βασικά συστατικά στοιχεία για τη μάθηση που επιτελείται μέσα σ' αυτές τις κοινότητες (Lave και Wenger, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες, που είναι ήδη στελέχη της εκπαίδευσης, παίζουν το ρόλο του ειδήμονα, με τη βοήθεια του οποίου, οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, αναλαμβάνοντας όλο και περισσότερες ηγετικές ευθύνες, για να γίνουν στο τέλος επαρκείς και ανεξάρτητες (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α, 2012).

Τέλος, θεωρούμε ότι η εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών είναι σημαντική,

γιατί υπάρχουν τρεις σημαντικοί λόγοι για τους οποίους πρέπει να ενισχυθεί η ισότητα στην πρόσβαση στη διοίκηση:

- Με τη συμβολή θετικών προτύπων στην ηγεσία της εκπαίδευσης, είναι πιθανό να ενισχυθεί η ισορροπία ανάμεσα στα φύλα. Μαθητές σχολείων που διοικούν γυναίκες διευθύντριες αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στη σύνδεση γυναίκας και διοίκησης, όπως φάνηκε σε μικρή έρευνα των Γαρυφαλου και Βρυώνη (2007), με δείγμα μαθητές.
- Το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι γυναίκες, όπως αναφέραμε παραπάνω, είναι πιο κοντά στη μετασχηματιστική προοπτική, που προωθεί τη βελτίωση, με όρους συμμετοχής και καινοτομίας στα σχολεία.
- Από την ισόρροπη αντιπροσώπευση στην ηγεσία της εκπαίδευσης καλλιεργείται η αρχή της ισότητας των φύλων. Η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε αποδόμιση του σεξιστικού πλέγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλτήνη, Α., Βουτυρά, Α., Χαρβούρος, Ε. (2008). Έμφυλες Διακρίσεις και Ιεραρχίες στη Στελέχωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμέλεια) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών*. Άρτα.
- Γαρουφάλλου Α., & Βρυώνης Α. (2007). Έμφυλες απόψεις μαθητών για τους καθηγητές, στο *Παρεμβατικό πρόγραμμα σε θέματα Ισότητας*, Βόλος: ΚΕΘΙ-ΥΠΕΠΘ.
- Γεωργιάδου, Ευ. (2007). *Η αντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Θάνου, Α. (2009). *Η αντιπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας*, μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. (2012). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος*. Αθήνα: Κέδρος
- Forster, N. (2001). A Case Study of Women Academics' Views on Equal Opportunities, Career Prospects and Work-family Conflicts in a UK University. *Career Development International*, 6 (1), 28-38
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Κουγιουμτζής, Γ. (2015). *Mentoring και coaching. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του μέντορα εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Κουγιουμτζής (Επιμ.). *Ψυχοπαιδαγωγικές εκφάνσεις συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Lave, J. & Wenger (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιγώνη (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Μπουντουνίδου, Μ., Τσιτά Ε. (2014). *Φύλο και Ηγεσία: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και Συμβουλευτικές παρεμβάσεις*. Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ
- Νάκος, Ν. (2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από την σκοπιά των εκπαιδευτικών). Στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών* (σσ. 258-271). Άρτα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πασιαρδής Π. (2002). *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Strober, M. H., Tyack, D. (1980). Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools, *Signs*, 5 (3) , 494-503
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – Ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσικαλάκη, Κ. (2009). *Γυναικών διαδρομές στην Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: μια ποιοτική διερεύνηση*, Ηράκλειο: Ιτανός.

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΥΡΑΚΗΣ, ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Χ. ΠΑΠΑΚΙΤΣΟΣ,

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΠΑΠΑΝΟΥΣΗ

Εισαγωγή

Οι καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση αφορούν δραστηριότητες που αποσκοπούν (Fullan, 1991):

- στη μεταβολή αρχών και πεποιθήσεων,
- στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και
- στη χρήση νέων διδακτικών μέσων.

Στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι καινοτόμες δράσεις υλοποιούνται εντός και εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), σήμερα με τη μορφή:

- Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ, Γ2/4867/28-8-1992. ΥΠΕΠΘ, Γ2/455/7-2-2000),
- ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus+, eTwinning, ASPnet-UNESCO),
- της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αλαχιώτης, 2002. Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002. Κουλουμπαρίτη, 2002. Ματσαγγούρας, 2002. Σπυροπούλου, 2004),
- των Βιωματικών Δράσεων-Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών (Project) στο Γυμνάσιο και της Ερευνητικής Εργασίας (συνθετική εργασία / project) στο Γενικό Λύκειο (ΥΠΠΕΘ, 182667/Δ2/12-11-2015) και της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΥΠΠΕΘ, Φ22/126950/Δ4/25-7-2017).

Ο κρίσιμος θεσμός ως προς την ταξινόμηση της θεματολογίας των καινοτόμων δράσεων είναι αυτός των Σχολικών Δραστηριοτήτων, καθώς και των αντίστοιχων προγραμμάτων (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016). Δηλαδή, τα ετήσια/πολύμηνα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (εφεξής ΣΔ), που στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος, ταξινομούνται στις κατηγορίες της Αγωγής Σταδιοδρομίας (εφεξής ΑΣ), Αγωγής Υγείας (εφεξής ΑΥ), Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΠΕ), Πολιτιστικών Θεμάτων (εφεξής ΠΘ), eTwinning και ERASMUS+ (Ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Η θεματολογία των υπολοίπων δράσεων (όπως π.χ. των Βιοματικών) μπορεί λίγο-πολύ να συσχετιστεί με μία ή συνδυασμό περισσότερων ΣΔ, με εξαίρεση τις δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής (αθλητικές εκδηλώσεις, αγώνες).

Ιδιαίτερη συνοπτική αναφορά θα γίνει για τις τέσσερις πρώτες ΣΔ (ΑΣ, ΑΥ, ΠΕ και ΠΘ), καθώς αυτές υποστηρίζονται και από τους αντίστοιχους Υπεύθυνους. Αυτοί είναι εκπαιδευτικοί συνήθως εξειδικευμένοι στην αντίστοιχη ΣΔ, οι οποίοι υπηρετούν ως επιστημονικά στελέχη αποσπασμένα στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (εφεξής ΔΠΕ και ΔΔΕ αντίστοιχα), στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (εφεξής ΣΣΝ), στα Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (εφεξής ΚΕΣΥΠ) και στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΚΠΕ).

Σχολικές Δραστηριότητες

Στη θεματολογία των προγραμμάτων ΣΔ υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των διαφορετικών ΣΔ, ενώ η σχετική εκπαιδευτική πολιτική ενθαρρύνει τη «διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων» και τη «διαθεματικότητα» (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 3). Έτσι καθώς η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και λειτουργία των ΚΠΕ, η ενδεικτική θεματολογία που θα παρουσιαστεί ακολούθως σε κάθε ΣΔ (ΑΣ, ΑΥ & ΠΘ) είναι αυτή που σχετίζεται περισσότερο με την ΠΕ, για την οποία θα γίνει εκτενέστερη περιγραφή.

[i] Αγωγή Σταδιοδρομίας.

Η ΑΣ αποτελεί μέρος του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ). Ο ΣΕΠ «... έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να διαχειρίζονται τα θέματα της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.» (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 9). Η θεματολογία της ΑΣ αναπτύσσεται

σε έξι θεματικούς άξονες, ένας εκ των οποίων είναι οι «Εργασιακές Σχέσεις / Τομείς Επαγγελμάτων» (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 22), όπου περιλαμβάνονται τα «Πράσινα επαγγέλματα» και η «Πράσινη Επιχειρηματικότητα» (ΕΟΠΠΕΠ, 2011). Τα προγράμματα ΑΣ υποστηρίζονται επιστημονικά από τους Υπεύθυνους ΣΕΠ (ΥΠΑΙΘΠΑ, 92984/Γ7/10-08-2012) που στελεχώνουν τα 79 ΚΕΣΥΠ της χώρας (Νόμος 2525/1997: Άρθρο 10), ήδη από την έναρξη της κοινής λειτουργίας (Παπακίτσος, 2007).

[ii] *Αγωγή Υγείας.*

Η ΑΥ στα σχολεία (ΥΠΠΕΘ, Γ1/377/865/18-9-1992) είναι μια συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία διεπιστημονικού και διαθεματικού χαρακτήρα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας (ΚΕΜΕΤΕ, 1998) είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής υγείας των μαθητών/τριών, αφενός με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της κριτικής σκέψης τους, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους. Η Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας, όπως ορίζεται από τα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της UNESCO και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, απαιτεί μία συνεχή επικαιροποίηση του περιεχομένου των σχετικών σχολικών δράσεων προς την κατεύθυνση της δημιουργίας υγιών ατόμων, που αναπτύσσονται σε υγιή φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία ενδιαφέρονται να κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την βελτίωσή τους, ώστε να γίνονται ενεργοί πολίτες.

Στη θεματολογία των προγραμμάτων ΑΥ (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σελ. 21-22) περιλαμβάνονται τα:

- «Ατυχήματα και Ασφάλεια»,
- «Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία»,
- «Ποιότητα Ζωής»,
- «Κυκλοφοριακή Αγωγή» και
- «Αγωγή του καταναλωτή»,
όλα αυτά έχοντα σχέση με την ΠΕ (βλ. επόμενο εδάφιο).

Ο ρόλος των Υπευθύνων ΑΥ (ή ΣΔ σε όποιες ΔΔΕ δεν υπάρχει Υπεύθυνος ΑΥ) περιλαμβάνει την παρακολούθηση, την υποστήριξη και αξιολόγηση των πολύμηνων προγραμμάτων ΑΥ των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους.

Επικουρικά σε θέματα ψυχικής υγείας εμπλέκονται στην υποστήριξη των προγραμμάτων ΑΥ και οι Υπεύθυνοι ΣΣΝ (ΥΠΑΙΘΠΑ, 92998/Γ7/10-08-2012: Άρθρο 6).

[iii] *Πολιτιστικά Θέματα.*

Τα προγράμματα ΠΘ «... είναι μία δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και τη δημιουργία.» (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 11). Η θεματολογία τους περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τομέων πολιτισμού και τεχνών (θεάτρου, μουσικής, χορού, εικαστικών τεχνών, κτλ.), ανάμεσα στα οποία είναι δράσεις όπως «Θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας και μυθολογίας (αρχιτεκτονική κληρονομιά μιας περιοχής, μνημεία, μουσεία), ... , θέματα λαογραφικά (ήθη, παραδόσεις, παιχνίδια) κ.λ.π.» και «Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσα από τον πολιτισμό και τις τέχνες» (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 26). Οι Υπεύθυνοι ΠΘ (ή ΣΔ σε όποιες ΔΔΕ δεν υπάρχει Υπεύθυνος ΠΘ) υποστηρίζουν επιστημονικά και διοικητικά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΘ και των Πανελλήνιων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων (Σπυροπούλου κ.ά., 2008: 201).

[iv] *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.*

Η ΠΕ υπήρξε χρονικά η πρώτη κατηγορία προγραμμάτων ΣΔ που θεσμοθετήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση (Νόμος 1892/1990: Άρθρο 111), ενώ ο στόχος της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ένταξή της στο «επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης να παρέχεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες» (Σπυροπούλου κ.ά., 2008: σ. 199). Σύμφωνα με την UNESCO, «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος.» (ΥΠΠΕΘ, 178852/ΓΔ4/06-11-2015: σ. 8).

Η θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα αντικειμένων, κατανεμημένων σε 15 θεματικούς άξονες (ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016: σ. 23-25), οι οποίοι θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα στα επόμενα εδάφια και σε συνδυασμό με τα συσχετιζόμενα αντικείμενα των υπολοίπων προγραμμάτων ΣΔ (ΑΣ, ΑΥ, ΠΘ και ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Οι Υπεύθυνοι ΠΕ (ή ΣΔ σε όποιες ΔΔΕ δεν υπάρχει Υπεύθυνος ΠΕ) υποστηρίζουν επιστημονικά και διοικητικά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ, λειτουργώντας

ως σύνδεσμοι των οικείων ΔΠΕ και ΔΔΕ με τα ΚΠΕ της χώρας (ΥΠΑΙΘΠΑ, 92998/Γ7/10-08-2012: Άρθρο 4), τα οποία αποτελούν τον καίριο οργανισμό για την υλοποίηση της ΠΕ.

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το σημερινό καθεστώς λειτουργίας των ΚΠΕ καθορίζεται με μια Υπουργική Απόφαση του 2011 (ΥΠΑΔΜΘ, 83691/Γ7/22-07-2011). Αυτά υπάγονται διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Λειτουργούν καθημερινά 08.00-15.00 αλλά επιπλέον απογευματινές ώρες και Σαββατοκύριακα, ανάλογα με τις ανάγκες κάλυψης των υλοποιούμενων προγραμμάτων.

Τα 2/3 του χρόνου λειτουργίας των ΚΠΕ αφιερώνονται σε διδακτικό έργο (προς σχολεία και εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του και σε δράσεις για τη Δια Βίου Μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων) και το υπόλοιπο 1/3 του χρόνου διατίθεται σε συντονιστικό, οργανωτικό και διοικητικό έργο των λοιπών δράσεων.

Προκειμένου να διασφαλίζεται ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της σύνθεσης του προσωπικού των ΚΠΕ, αυτό αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποσπασμένους συνήθως με τριετή θητεία, που αποτελούν την Παιδαγωγική Ομάδα (εφεξής ΠΟ) του ΚΠΕ. Προβλέπονται έξι εκπαιδευτικοί για τη στελέχωση των συντονιστικών ΚΠΕ (ένα ΚΠΕ σε επίπεδο Περιφέρειας έχει συντονιστικό ρόλο) και πέντε εκπαιδευτικοί για τα υπόλοιπα. Ένας εκπαιδευτικός τοποθετείται ως Υπεύθυνος ΚΠΕ, ένας ορίζεται ως Αναπληρωτής Υπεύθυνος, ένας ορίζεται ως υπεύθυνος συντονισμού στα συντονιστικά ΚΠΕ και οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί είναι τα μέλη της ΠΟ. Ο Υπεύθυνος ΚΠΕ και ο Αναπληρωτής του έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο, καθώς «... είναι επιφορτισμένοι και με το διοικητικό έργο του ΚΠΕ, την οργάνωση λειτουργίας του, τη φροντίδα για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού του, τη διεκπεραίωση των οικονομικής φύσεως θεμάτων, την επικοινωνία και τις συνεργασίες με υπηρεσιακούς και άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς.» (ΥΠΑΔΜΘ, 83691/Γ7/22-07-2011: Άρθρο 7). Τα υπόλοιπα μέλη της ΠΟ έχουν διδακτικό ωράριο 16 ωρών μέσης εβδομαδιαίας διδασκαλίας, αλλά επιπλέον εργάζονται για το σχεδιασμό, την προετοιμασία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και των υπόλοιπων δράσεων.

Συνολικά, το έργο που επιτελείται σε ένα ΚΠΕ είναι ευρύτατο και περιλαμβάνει τις επόμενες ομάδες καθηκόντων:

- κ.1. Το σχεδιασμό, την προετοιμασία και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θεματικών δικτύων (ομάδες σχολείων που συνεργάζονται σε έναν κοινό θεματικό άξονα). Η υλοποίηση σχετικών δράσεων αφορά και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τις ανάλογες εκδηλώσεις σχολείων, την υποστήριξη προγραμμάτων ΠΕ των σχολείων στα ΚΠΕ.
- κ.2. Διεθνείς συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού που αφορούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, θεματικών δικτύων, διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων και εργαστηρίων ΠΕ. Οι διεθνείς συνεργασίες πρέπει να έχουν βάθος χρόνου τουλάχιστον δύο ετών. Παράλληλα, τόσο τα ΚΠΕ όσο και οι Υπεύθυνοι ΠΕ (και ΣΔ) των ΔΠΕ και ΔΔΕ συνεργάζονται και με εθνικούς οργανισμούς, δηλαδή Ανώτατα και Ερευνητικά Επιστημονικά Ιδρύματα, Κυβερνητικές υπηρεσίες (υπουργεία, οργανισμούς, Περιφέρειες, δήμους), μη κυβερνητικούς οργανισμούς (εφεξής ΜΚΟ), επιστημονικές ενώσεις (π.χ. Ένωση Ελλήνων Χημικών), Βιβλιοθήκες, Μουσεία, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (εφεξής ΜΜΕ), επιχειρήσεις κτλ. (ΥΠΕΠΘ, 47587/57/16-5-2003).
- κ.3. Σε όλες τις προηγούμενες δράσεις [κ.1-2], τόσο τις τοπικές όσο και τις διεθνείς συνεργασίες, παράγεται εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό, κατάλληλο για την κάθε περίπτωση.
- κ.4. Οι εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές δραστηριότητες [κ.3] πραγματοποιούνται με οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό, εργαστηριακό και λοιπό εκπαιδευτικό εξοπλισμό, που βέβαια εκτός από την προμήθειά του χρειάζεται σωστή χρήση και επιμελή συντήρηση.
- κ.5. Για την αξιολόγηση και τη διευκόλυνση της σύνταξης απολογιστικών εκθέσεων, τηρούνται φάκελοι ανά κατηγορία δραστηριοτήτων, στους οποίους συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία που αφορούν το σχεδιασμό, την προετοιμασία, το αντικείμενο, το περιεχόμενο, το πρόγραμμα, τους χρήστες των υπηρεσιών, τις συνεργασίες καθώς και αυτούς που εργάστηκαν σε αυτά. Εφόσον το ΚΠΕ χρηματοδοτείται από το ΕΣΠΑ, αυτά τα απολογιστικά στοιχεία διασταυρώνονται με τους δείκτες πορείας του φυσικού αντικειμένου των ετήσιων δελτίων, τα οποία υποβάλλονται στη Διαχειριστική Αρχή.

Η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων [κ.1] ταυτίζεται ουσιαστικά με αυτήν των προγραμμάτων ΠΕ [iv] και ενδεικτικά περιλαμβάνει τα επόμενα:

θ.1. Αειφόρο Σχολείο - Αυλή σχολείου.

- θ.1.1. Πηγές ενέργειας στο σχολείο και συμπεριφορά της σχολικής κοινότητας για εξοικονόμηση ενέργειας.

- θ.1.2. Προτοβουλίες για την αναβάθμιση της ποιότητας των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και του περιβάλλοντος στο σχολείο.
 - θ.1.3. Σήμανση για την καθαριότητα.
 - θ.1.4. Φροντίδα και ευθύνη για την αυλή και την αίθουσα.
 - θ.1.5. «Οραματίζομαι το σχολείο του μέλλοντος».
- θ.2. *Αειφόρος κατοικία.*
- θ.2.1. Σχεδιασμός κτηρίων, οικισμών, πόλεων μέσα στη φέρουσα ικανότητα του πλανήτη.
 - θ.2.2. Βιοκλιματική αρχιτεκτονική.
 - θ.2.3. Ασφάλεια & επικινδυνότητα υλικών, π.χ. επίπλων, ελαιοχρωμάτων, κτλ.
- θ.3. *Ενεργειακό ζήτημα - Οικολογικό/Ενεργειακό αποτύπωμα στο σχολείο και στο σπίτι.*
- θ.3.1. Οι καθημερινές μας μετακινήσεις.
 - θ.3.2. Οι μεταφορές.
 - θ.3.3. Οι εναλλακτικές μορφές ενέργειας για θέρμανση-ψύξη.
 - θ.3.4. Τι ξοδεύουμε για ενέργεια.
- θ.4. *Τοπικό Περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, κοινότητα).*
- θ.4.1. Γνωριμία με το τοπικό οικοσύστημα.
 - θ.4.2. Διαχείριση απορριμμάτων στην πόλη που ζω.
 - θ.4.3. Προσωπική και συλλογική ευθύνη της διατήρησης του πράσινου στο άμεσο περιβάλλον.
 - θ.4.4. Δραστηριότητες και καθημερινές συνήθειες που επηρεάζουν την φέρουσα ικανότητα σε άλση, δάση, παραλίες, κτλ.
- θ.5. *Ελεύθεροι χώροι: Αξιοποίηση - Διαμόρφωση - Προστασία.*
- θ.5.1. Παιδικές Χαρές - Χώροι άθλησης - ψυχαγωγίας.
 - θ.5.2. Καταλληλότητα των χώρων ως προς την καθαριότητα, τα υλικά, την φροντίδα, την εθελοντική προσφορά στον έλεγχο και τη διατήρησή τους.
 - θ.5.3. Υιοθετώ και προστατεύω ένα άλσος, μία παραλία του τόπου μου.
- θ.6. *Διατήρηση και προστασία αστικού και περιαστικού πράσινου.*
- θ.6.1. Αλλαγή χρήσεων γης.
 - θ.6.2. Αστυφιλία και ανεργία.
 - θ.6.3. Οικολογική επιβάρυνση.
 - θ.6.4. Η σημασία του κτηματολογίου στην διαχείριση των χρήσεων γης.
- θ.7. *Βιοτεχνολογικές Εφαρμογές και Περιβάλλον.*
- θ.7.1. Γενετικά Τροποποιημένοι Οργανισμοί (ΓΤΟ): Παραγωγή τροφής από

γενετικά τροποποιημένους οργανισμούς (υβρίδια, άγριες ποικιλίες φυτών, γενετικά τροποποιημένα φυτά, επιπτώσεις των ΓΤΟ στο περιβάλλον, την υγεία, την οικονομία, την κοινωνία).

θ.7.2. Παραδοσιακές τοπικές καλλιέργειες και η σχέση τους με την τοπική οικονομία και το περιβάλλον.

θ.8. *Διαχείριση Φυσικών Πόρων.*

θ.8.1. Εντατικές μορφές εκμετάλλευσης φυσικών πόρων.

θ.8.2. Δάση, αποδάσωση, διάβρωση εδαφών.

θ.8.3. Υδάτινοι πόροι.

θ.8.4. Γεωργία, κτηνοτροφία, υπερεκμετάλλευση – η σχέση οικονομίας και προστασίας του τοπικού περιβάλλοντος, ανάδειξη τοπικών παραδειγματικών χρήσεων γης οικονομικής κλίμακας με σεβασμό στα περιβάλλον.

θ.9. *Η έννοια της Διατήρησης του Φυσικού Περιβάλλοντος.*

θ.9.1. Οικοσυστήματα: Δομή και λειτουργία χερσαίων και υδάτινων οικοσυστημάτων.

θ.9.2. Βιοποικιλότητα: Απειλούμενα είδη – προστατευόμενες περιοχές.

θ.10. *Η έννοια της Υποβάθμισης του Περιβάλλοντος.*

θ.10.1. Ατμόσφαιρα - Ρύπανση του αέρα φαινόμενο θερμοκηπίου, τρύπα όζοντος.

θ.10.2. Ρύπανση υδάτων.

θ.10.3. Ρύπανση εδαφών.

θ.10.4. Ραδιενεργός ρύπανση.

θ.10.5. Απόβλητα και διαχείριση των απορριμμάτων.

θ.11. *Περιβαλλοντικοί Κίνδυνοι.*

θ.11.1. Κλιματικές Αλλαγές.

θ.11.2. Φυσικές καταστροφές και ανθρώπινη παρέμβαση.

θ.11.3. Περιβάλλον και πόλεμος.

θ.12. *Χώρος: Οργάνωση και Χρήση.*

θ.12.1. Αστικά περιβάλλοντα: Αστική ανάπτυξη, χρήσεις, αστικό και περιαστικό πράσινο, οδικά δίκτυα, ηχητική ρύπανση, περιβάλλον σχολικών και εσωτερικών χώρων.

θ.12.2. Οικιστική ανάπτυξη, δημόσιος χώρος και περιβάλλον.

θ.12.3. Φυσικό περιβάλλον, σχεδιασμός του διαθέσιμου χώρου, αγροτική ανάπτυξη, τουρισμός, εναλλακτικός και οικολογικός τουρισμός, υιοθεσίες περιοχών.

θ.12.4. Περιβάλλον και Μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι και ιστορικοί τόποι.

- θ.12.5. Τοπίο και κατοίκηση, υποβάθμιση του τοπίου.
- θ.12.6. Γεωλογικά μνημεία και μνημεία της φύσης.
- θ.13. *Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Παράμετροι & Υποβάθμιση.*
- θ.13.1. Περιβάλλον και Επικοινωνία: Μονοπάτια - φυσικές διαδρομές, μεταφορές, συγκοινωνίες.
- θ.13.2. Περιβάλλον και Ιστορία: Τοπική ιστορία, ιστορία μετακινήσεων, φυσική ιστορία, ιστορία πόλεων και αγροτικών εγκαταστάσεων, Φυσικά Στοιχεία: Μυθολογία, Λαογραφία.
- θ.13.3. Το Περιβάλλον ως πηγή έμπνευσης και πεδίο διαλόγου: Περιβάλλον και Τέχνη.
- θ.13.4. Το περιβάλλον ως έκθεμα: Μουσεία φυσικών επιστημών και τεχνολογίας, φυσικής ιστορίας, Συλλογές, εκθέματα, περιβαλλοντικά στοιχεία σε συλλογές, μόνιμες και περιοδικές εκθέσεις μουσειακών οργανισμών.
- θ.13.5. Το περιβάλλον ως αφήγηση: Η φύση και τα περιβαλλοντικά ζητήματα στη λογοτεχνία.
- θ.13.6. Περιβάλλον, Αντιλήψεις και Ιδέες: Φύση και Θρησκεία, Περιβαλλοντική Ηθική, Δημοκρατία, περιβαλλοντικές δράσεις και περιβαλλοντική συνείδηση, Καταναλωτισμός και Περιβάλλον.
- θ.13.7. Το Περιβάλλον ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών – Διαπολιτισμικές Αναφορές.
- θ.14. *Ποιότητα Ζωής.*
- θ.14.1. Καταλληλότητα-επικινδυνότητα υλικών και κατασκευών.
- θ.14.2. Ασφάλεια στο σχολείο και στο σπίτι σε σχέση με τα αντικείμενα.
- θ.14.3. Υλικά φιλικά προς το περιβάλλον - Τρόποι προφύλαξης.
- θ.14.4. Βιομηχανική ρύπανση –Γεωργική ρύπανση.
- θ.14.5. Βαρέα μέταλλα - Εντομοκτόνα - Φυτοφάρμακα – Βιοσυσσώρευση.
- θ.14.6. Ηλιακή ακτινοβολία, ηλεκτρομαγνητικές ακτινοβολίες.
- θ.14.7. Ηχορύπανση - Ένταση ήχου - Χάρτης θορύβου.
- θ.14.8. Κρυμμένη ρύπανση: Άρρωστα κτήρια - Ρύπανση εσωτερικών χώρων (συστήματα καύσης, κάπνισμα, κατασκευαστικά υλικά, ραδιενεργό ραδόνιο, υλικά καθαριότητας).
- θ.15. *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία.*
- θ.15.1. Προβλήματα φτώχειας και αναλφαβητισμού.
- θ.15.2. Δημοκρατικά δικαιώματα, δικαιώματα του πολίτη & του παιδιού.
- θ.15.3. Κοινωνικός αποκλεισμός, ισότητα ευκαιριών, ισότητα φύλων, ρατσισμός, ξενοφοβία κ.ά.

Η ποικιλία της παραπάνω θεματολογίας προσδιορίζει και τα κοινά πεδία συνεργασίας με τις υπόλοιπες ΣΔ (ΑΣ, ΑΥ και ΠΘ), σύμφωνα με τους δικούς τους θεματικούς άξονες [i-iii]. Ειδικότερα:

- Με την ΑΣ [i] κοινά πεδία συνεργασίας είναι αυτά που σχετίζονται με τα «Πράσινα επαγγέλματα» και την «Πράσινη Επιχειρηματικότητα» [θ.2, θ.3.3, θ.4.2, θ.6.2, θ.7, θ.8.1, θ.8.4, θ.12, θ.14].
- Με την ΑΥ [ii] κοινά πεδία συνεργασίας είναι αυτά που σχετίζονται με τα «Ατυχήματα και Ασφάλεια» [θ.10, θ.11.2], «Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία» [θ.15], «Ποιότητα Ζωής» [θ.1.3-4, θ.2, θ.3.1-2, θ.4, θ.5, θ.6.3, θ.7, θ.8.2, θ.10, θ.11, θ.12, θ.14], «Κυκλοφοριακή Αγωγή» [θ.3.1-2, θ.4.4, θ.12.1, θ.13.1] και «Αγωγή του καταναλωτή» [θ.3.4, θ.4.2-4, θ.5.3, θ.6.3, θ.7, θ.8, θ.10, θ.11.2, θ.12, θ.14].
- Με τα ΠΘ [iii] κοινά πεδία συνεργασίας είναι αυτά που σχετίζονται με τα «Θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας και μυθολογίας (αρχιτεκτονική κληρονομιά μιας περιοχής, μνημεία, μουσεία), ... , θέματα λαογραφικά (ήθη, παραδόσεις, παιχνίδια) κ.λ.π.» [θ.13.2-7] και «Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσα από τον πολιτισμό και τις τέχνες» [θ.15].

Παράλληλα, τόσο η παραπάνω ποικιλία θεμάτων όσο και η δυνατότητα συνεργιών μεταξύ των ΣΔ, αλλά και των υπολοίπων φορέων [κ.2], αναδεικνύει και την επιτακτική ανάγκη ορθολογικής οργάνωσης της λειτουργίας του ΚΠΕ, με κατάλληλο καταμερισμό καθηκόντων στα στελέχη του, έτσι ώστε να εξυπηρετείται βέλτιστα η ζητούμενη διαθεματικότητα και ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της ΠΕ. Προς αυτή την κατεύθυνση, η Επιστήμη Συστημάτων (Systems Science) έχει να προσφέρει χρήσιμα εργαλεία και προτάσεις.

Επιστήμη Συστημάτων

Το *σύστημα* ορίζεται ως ένα σύνθετο σύνολο στοιχείων, μαζί με τις ιδιότητες, τις σχέσεις και τις διαδικασίες τους, οι οποίες ενδεχομένως μετασχηματίζουν ιδιότητες και σχέσεις. Όταν αυτά τα στοιχεία αλληλεπιδρούν μόνο μεταξύ τους, τότε έχουμε ένα *κλειστό σύστημα* (closed system), ενώ όταν αλληλεπιδρούν και με το περιβάλλον τους, τότε έχουμε ένα *ανοικτό σύστημα* (open system). Το σχολείο και η Εκπαίδευση γενικότερα αποτελούν ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Getzels & Guba, 1957. Betts, 1992. Bozkuş, 2014), καθώς η εσωτερική λειτουργία τους επηρεάζεται από τις προσδοκίες και τα γνωρίσματα του κοινωνικού περιγύρου. Έτσι προκύπτουν οι δύο μεγάλες κατηγορίες συστημάτων: τα φυσικά συστήματα που είναι δημοφιλή στις Θετικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία και Μα-

θηματικά) και τα κοινωνικά συστήματα ή συστήματα ανθρώπινης δραστηριότητας (Stichweh, 2011). Επομένως, κάθε φυσικό ή κοινωνικό φαινόμενο θεωρείται ως ένα σύστημα που περιγράφεται από ένα ισοδύναμο μαθηματικό μοντέλο (Heylighen & Joslyn, 1992). Η ιδέα της συστημικής μελέτης κάθε φαινομένου προέρχεται αρχικά από το έργο του Bertalanffy (1968) στα φυσικά φαινόμενα, ενώ αργότερα εφαρμόστηκε και στα κοινωνικά φαινόμενα (Parsons, 1977. Luhmann, 1995. Laszlo & Krippner, 1998).

Ίσως το πιο ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη των συστημάτων είναι η Διερεύνηση Συστημάτων (Systems Inquiry), η οποία περιλαμβάνει τρεις τομείς: τη Φιλοσοφία Συστημάτων, τη Θεωρία Συστημάτων και τη Μεθοδολογία Συστημάτων (Bánáthy, 1997). Ειδικότερα:

- Η Φιλοσοφία Συστημάτων διερευνά γενικότερα τα ζητήματα της εφαρμογής συστημάτων στη μελέτη τόσο των θεωρητικών όσο και των πρακτικών προβλημάτων.
- Η Θεωρία Συστημάτων διερευνά με διεπιστημονικό τρόπο τις αρχές και τα μοντέλα περιγραφής των φαινομένων, ανεξάρτητα από τη φύση ή την κλίμακα ύπαρξής τους (Heylighen & Joslyn, 1992). Πρόκειται για τον παλαιότερο ιστορικά τομέα, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε ως η Γενική Θεωρία Συστημάτων (General Systems Theory), συνδεδεμένος με την επιστήμη της Κυβερνητικής, όπως αυτή ορίστηκε από τον Wiener (1948).
- Η Μεθοδολογία Συστημάτων διερευνά τις μεθόδους παραγωγής γνώσης για τα συστήματα και την ανακάλυψη μεθόδων, μοντέλων και τεχνικών για τη μελέτη σύνθετων συστημάτων (Banathy & Jenlink, 2001). Περιλαμβάνει μια ποικιλία εννοιολογικών τεχνικών, όπως είναι οι γνωστικοί χάρτες (cognitive maps) που παρέχουν μια εννοιολογική αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου φυσικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος (Laszlo et al., 1993).

Ο εμπνευστής της Συστημικής Διερεύνησης Bela H. Banathy υπήρξε πρωτοπόρος στην εφαρμογή της Επιστήμης Συστημάτων στα κοινωνικά φαινόμενα (Banathy, 1996) και ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση (Banathy, 1988, 1991. Banathy & Jenlink, 2001). Η συστημική του προσέγγιση εστιάζεται στον ανθρωπιστικότερο μετασχηματισμό της Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και έχοντας επηρεάσει καθοριστικά ανάλογες μεθόδους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Guidance System for Transforming Education (εφεξής GSTE), με σκοπό τη διευκόλυνση της συστημικής αλλαγής στη δημόσια εκπαίδευση (Joseph et al., 2002). Η GSTE βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Banathy περί χαρτογράφησης της συστημικής αλλαγής στην Εκπαίδευση (Joseph et al., 2002: 380) και οργανώνει αυτή την πορεία αλλαγής σε πέντε φάσεις, μία από τις οποίες (η

δεύτερη κατά σειρά) είναι η προετοιμασία της επιτελικής ομάδας (Core Team) που θα διαχειριστεί τον συστημικό μετασχηματισμό (Joseph et al., 2002: 388).

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε το συστημικό μοντέλο «Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων» (εφεξής ΟΜΑΣ-III), που αναπτύχθηκε ως τεχνική μελέτης και περιγραφής γενικών συστημάτων (Παπακίτσος, 2010, 2013). Προήλθε αρχικά από την εξέλιξη δύο προηγούμενων τεχνικών ανάλυσης Πληροφοριακών Συστημάτων (Ross, 1977. Grover & Kettinger, 2000), επαυξημένων με έννοιες των μοντέλων ανθρώπινης επικοινωνίας (Μαντόγλου, 2007. Lasswell, 1991), ώστε να διευκολύνεται η Συστημική Διερεύνηση των εξεταζόμενων φαινομένων. Η ΟΜΑΣ-III έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος επιτελικών εκπαιδευτικών εφαρμογών (Papakitsos et al., 2017a, 2017b, 2015. Papakitsos & Karakiozis, 2016. Foulidi et al., 2017, 2016. Papakitsos, 2016a, 2016b). Στη συγκεκριμένη μελέτη, αξιοποιήθηκε για την οργάνωση της θεματολογίας της ΠΕ [θ.1-15] σε γενικότερα γνωστικά αντικείμενα και στον προσδιορισμό και καταμερισμό των καθηκόντων των ΚΠΕ [κ.1-5] στα μέλη της ΠΟ. Στη δεύτερη περίπτωση, το γενικό μοντέλο οργάνωσης επιχειρήσεων που προέκυψε από προηγούμενη εφαρμογή της ΟΜΑΣ-III στην οργάνωση και διοίκηση οργανισμών και έργων (Papakitsos, 2013) προσαρμόστηκε στη λειτουργία ενός ΚΠΕ (βλ. επόμενο εδάφιο).

Συστημική Οργάνωση

Σύμφωνα με το περιγραφικό μοντέλο της ΟΜΑΣ-III, οι καθοριστικοί παράγοντες ενός συστήματος είναι επτά. Αυτοί προσδιορίζουν θέματα *αιτίου, αποτελέσματος, μέσων, νόμων, ανθρώπων, τόπου και χρόνου* (Papakitsos, 2013: 180). Τα θέματα *αιτίου* (σκοπός των ΚΠΕ και της ΠΕ) και *χρόνου* (ωράρια και ετήσια λειτουργία) καθορίζονται υπηρεσιακά με ακρίβεια (βλ. [iv] και αρχή του εδαφίου: *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*). Ως προς τους υπόλοιπους πέντε παράγοντες, θα προταθεί αρχικά μια ταξινόμηση της θεματολογίας της ΠΕ [θ.1-15], και συνακόλουθα των σχετικών διδακτικών αναγκών που προκύπτουν, σε πέντε κατηγορίες αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων:

- [1]. Το *φυσικό* αντικείμενο (*τόπος*) που αντιστοιχεί στην παρουσίαση-περιγραφή του φυσικού περιβάλλοντος στην περιοχή ευθύνης ενός ΚΠΕ (τοπικό οικοσύστημα), δηλαδή τους φυσικούς πόρους (π.χ. δάση, γλωρίδα, πανίδα), το γεωφυσικό ανάγλυφο (ορεινοί όγκοι, κοιλάδες, πεδιάδες κτλ.), οι υγροβιότοποι (πηγές, ποτάμια, λίμνες, λιμνοθάλασσες), οι προστατευόμενες περιοχές (χερσαία και θαλάσσια πάρκα), η ακτογραμμή, η θάλασσα, η ατμόσφαιρα, οι καιρικές συνθήκες κτλ. [θ.4.1, θ.8.2-3, θ.9, θ.12.6].

- [2]. Το *ανθρωπογενές περιβάλλον (άνθρωποι)* που αντιστοιχεί στην παρουσίαση-περιγραφή των οικιστικών περιοχών, της χρήσης γης, των κοινωνικών συνθηκών (π.χ. ανεργία) και των κοινωνικών συμπεριφορών (π.χ. βαθμός περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και καθημερινές συνήθειες-πρακτικές) που επηρεάζουν το φυσικό περιβάλλον [θ.1, θ.3.1, θ.3.4, θ.4.2-4, θ.5, θ.6.1-3, θ.8.1, θ.8.4, θ.11, θ.12.1-5, θ.13, θ.15].
- [3]. Ο *τεχνολογικός παράγοντας (μέσα)* που αντιστοιχεί στην παρουσίαση-περιγραφή των μεθόδων παραγωγής και κατανάλωσης-χρήσης προϊόντων, υπηρεσιών και ενέργειας και του πως αυτά επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον [θ.2, θ.3.2-3, θ.7, θ.10, θ.14].
- [4]. Το *θεσμικό πλαίσιο (νόμοι)* που αντιστοιχεί στην παρουσίαση-περιγραφή της εθνικής νομοθεσίας για την προστασία του περιβάλλοντος, των σχετικών οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των διεθνών συνθηκών όπως είναι το Πρωτόκολλο του Κιότο (Νόμος 3017/2002), των ελληνικών και διεθνών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος και της βιοποικιλότητας (Αρχέλων, Αρκτούρος, Greenpeace, WWF κτλ.) [θ.6.4].
- [5]. Ο *διδασκτικός παράγοντας (αποτέλεσμα)* που αντιστοιχεί στην περιγραφή του ζητούμενου αποτελέσματος και της διαδικασίας επίτευξής του από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (ΚΠΕ). Δηλαδή, του πώς όλα τα προηγούμενα [1-4] θα αποτελέσουν μέρη ενός πλήρους και ελκυστικού διδακτικού προγράμματος, ποιές διδακτικές μέθοδοι είναι καταλληλότερες (π.χ. βιωματικές δράσεις, συνθετικές εργασίες, συνδυασμός τους κτλ.), ποια εποπτικά μέσα είναι αναγκαία και πώς θα εκπονηθούν οι σχετικές διδακτικές οδηγίες ανάλογα με την ηλικία του επιμορφούμενου κοινού (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Εκπαιδευτικοί, Δια Βίου Μάθηση).

Η προτεινόμενη συστημική ταξινόμηση των γνωστικών αντικειμένων [1-4] διαφέρει από την επίσημη της ΠΕ [θ.1-15], καθώς παρατηρούμε ότι η επίσημη ταξινόμηση έχει θεματικούς άξονες [θ.3-4, θ.8, θ.12] με αντικείμενα είτε διάσπαρτα είτε και ελλιπώς καλυπτόμενα [θ.6] με τη λογική της συστημικής ταξινόμησης. Ως προς τη λογική συνέχεια των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων:

- Η γνώση του φυσικού περιβάλλοντος [1] αποτελεί προϋπόθεση για την ανάλυση των επιπτώσεων του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος [2] στο πρώτο.
- Η γνώση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος [2] αποτελεί προϋπόθεση για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία [3] επηρεάζει τα δύο προηγούμενα περιβάλλοντα.
- Η γνώση των χρησιμοποιούμενων τεχνολογιών [3] αποτελεί προϋπόθεση για την αξιολόγηση της καταλληλότητας και επάρκειας του θεσμικού πλαισίου [4] να προστατεύσει το περιβάλλον.

- Τέλος, η γνώση όλων των παραπάνω παραγόντων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων [5].

Σε συνδυασμό με την προβλεπόμενη στελέχωση των ΚΠΕ από πέντε εκπαιδευτικούς (βλ. αρχή του εδαφίου: *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*), η ιδανική σύνθεση της ΠΟ θα ήταν να υπάρχει ένας ειδικευμένος εκπαιδευτικός, ασχολούμενος με το περιβάλλον, για κάθε μία από τις πέντε συστημικές κατηγορίες γνωστικών αντικειμένων. Δηλαδή από ένας εκπαιδευτικός Θετικών ή Εφαρμοσμένων Επιστημών και Τεχνολογίας για τις κατηγορίες [1] και [3], από ένας εκπαιδευτικός Κοινωνικών, Οικονομικών ή Νομικών Επιστημών για τις κατηγορίες [2] και [4] και ένας εκπαιδευτικός Ανθρωπιστικών Επιστημών, με επιπλέον ειδίκευση στη διδακτική μέσω Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ), για την κατηγορία [5].

Ανάλογα με την ταξινόμηση των γνωστικών αντικειμένων μπορούν να οργανωθούν και τα διοικητικά καθήκοντα [κ.1-5] των μελών της ΠΟ, ακολουθώντας συστημικά πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων. Εφαρμόζοντας ένα τέτοιο πρότυπο βασισμένο στην ΟΜΑΣ-III (Papakitsos, 2013: 186-187), τα προτεινόμενα διοικητικά καθήκοντα με τις αρμοδιότητες κάθε μέλους της ΠΟ καθορίζονται ως εξής:

- [α] Ο επιχειρησιακός προγραμματισμός [κ.1], όπου το αρμόδιο μέλος της ΠΟ προτείνει τα τοπικά θέματα που προβάλλει το ΚΠΕ, δηλαδή τα φυσικά αξιόθεατα, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τις δράσεις προστασίας και που γενικότερα σχεδιάζει το περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων.
- [β] Η οικονομική διαχείριση και συντήρηση των υποδομών [κ.4-5], όπου στο επίσημο καθηκοντολόγιο επιφορτισμένοι με αυτό το έργο (ανάμεσα στα άλλα) είναι ο Υπεύθυνος ΚΠΕ και ο Αναπληρωτής Υπεύθυνος (βλ. αρχή του εδαφίου: *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*).
- [γ] Οι δημόσιες σχέσεις [κ.2], όπου το αρμόδιο μέλος της ΠΟ ασχολείται με τις συνεργασίες του ΚΠΕ και τις επαφές με εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές, επιστημονικές και περιβαλλοντικές οργανώσεις, ιδιωτικές και μη, καθώς και τις κρατικές υπηρεσίες.
- [δ] Η γραμματειακή υποστήριξη [κ.3, κ.5], όπου το αρμόδιο μέλος της ΠΟ ασχολείται με τη διαχείριση της αλληλογραφίας, την ταξινόμηση και ενημέρωση του υπηρεσιακού και διδακτικού-επιμορφωτικού-πληροφοριακού υλικού κάθε είδους, έντυπου (βιβλιοθήκη ΚΠΕ) και ψηφιακού (βάση δεδομένων).
- [ε] Ο συντονισμός της όλης λειτουργίας του ΚΠΕ, η ενασχόληση με θέματα προσωπικού και η εκπροσώπησή του, που είναι καθήκον του Υπεύθυνου ΚΠΕ.

Παρομοίως, υπάρχει μια μεγαλύτερη ή μικρότερη συνάφεια μεταξύ γνωστικών αντικειμένων [1-5] και διοικητικών καθηκόντων [α-ε], που ορίζεται από τα ακόλουθα ζεύγη τους: [1α], [2β], [4γ], [5δ] και αναγκαστικά [3ε]. Δηλαδή,

- [1α]: Ο επιχειρησιακός προγραμματισμός [α] διεξάγεται βέλτιστα από έναν/μία ειδικευμένο εκπαιδευτικό στο φυσικό περιβάλλον [1], αφού από τις τοπικές συνθήκες της περιοχής ευθύνης του ΚΠΕ εξαρτάται το τί θα προβληθεί στο επιμορφούμενο κοινό.
- [2β]: Η μελέτη του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος [2] διεξάγεται βέλτιστα από έναν/μία εκπαιδευτικό Κοινωνικών, Οικονομικών ή Νομικών Επιστημών, που είναι σχετικά κατάλληλος και για την οικονομική διαχείριση [β].
- [4γ]: Ο αρμόδιος εκπαιδευτικός για τις δημόσιες σχέσεις [γ] οφείλει να είναι καλός γνώστης του θεσμικού πλαισίου [4], ώστε αυτό να αξιοποιείται βέλτιστα στις επαφές του ΚΠΕ με τις άλλες οργανώσεις.
- [5δ]: Ο αρμόδιος εκπαιδευτικός για τη γραμματειακή υποστήριξη [δ], καθώς έχει εξαιρετική γνώση του διδακτικού-επιμορφωτικού-πληροφοριακού υλικού του ΚΠΕ, μπορεί να αναλάβει και τη διδακτική πτυχή [5] της λειτουργίας του.
- [3ε]: Τέλος, η τεχνολογική πτυχή της ΠΕ [3] καταλήγει αναγκαστικά στον Υπεύθυνο ΚΠΕ [ε], παρότι ο ρόλος του είναι συμπληρωματικός όλων των υπολοίπων. Η επιτελική επιλογή συνεργασιών χρειάζεται καλή γνώση των τεχνολογικών δεδομένων, διότι για παράδειγμα η επιμορφωτική-ερευνητική συνεργασία με ένα ΑΕΙ οφείλει να γίνει με κάποιο Τμήμα του σχετικό με τις εφαρμογές προστασίας του περιβάλλοντος.

Με την παραπάνω σύνθεση γνωστικών αντικειμένων και διοικητικών καθηκόντων δημιουργείται μια βέλτιστη οργάνωση της στελέχωσης και λειτουργίας ενός ΚΠΕ. Αυτή η συστημική οργάνωση θεωρητικά μπορεί να καλύψει με αποτελεσματικό τρόπο όλο το φάσμα δραστηριοτήτων του ΚΠΕ, αφού κάθε μέλος της ΠΟ είναι αρμόδιο για ένα γνωστικό αντικείμενο και μία ομάδα διοικητικών καθηκόντων, ώστε κανένα στέλεχος να μην επιφορτίζεται δυσανάλογα κάποιου άλλου με έργο.

Συμπεράσματα & Επίλογος

Τα ΚΠΕ αποτελούν κύριο παράγοντα υλοποίησης της ΠΕ στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στα πλαίσια του θεσμού των καινοτόμων δράσεων και των ΣΔ. Με την παρουσίαση και ανάλυση της θεματολογίας της ΠΕ και των καθηκόντων των στελεχών των ΚΠΕ

αναδεικνύεται ο σύνθετος διαθεματικός και διεπιστημονικός της χαρακτήρας, καθώς και οι κοινές δράσεις με τις υπόλοιπες ΣΔ (ΑΣ, ΑΥ, ΠΘ). Η προοπτική βέλτιστης οργάνωσης της λειτουργίας των ΚΠΕ, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα και σφαιρικά στην πολυσύνθετη αποστολή τους, υπήρξε το κίνητρο για τη διατύπωση προτάσεων αναδιοργάνωσης της λειτουργίας τους και των καθηκόντων της ΠΟ, με τη βοήθεια τεχνικών της Επιστήμης Συστημάτων. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η εφαρμογή της Διερεύνησης Συστημάτων, που είναι το πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο της Επιστήμης Συστημάτων, ιδιαίτερα μέσω του τομέα της Μεθοδολογίας Συστημάτων. Η Μεθοδολογία Συστημάτων παρέχει ισχυρά εννοιολογικά εργαλεία, όπως είναι η ΟΜΑΣ-III, για την οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων και δράσεων των ΚΠΕ, αλλά και τον καταμερισμό καθηκόντων των μελών της ΠΟ, προς την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Banathy, B.H. (1988). Systems Inquiry in Education. *Systems Practice*, 1(2), 193–212.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Banathy, B.H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York: Plenum Press.
- Bánáthy, B.H. (1997). The evolution of systems inquiry. *Systems*, 2(1), Techn. Univ. Wroclaw, Poland.
- Banathy, B.H., & Jenlink, P.M. (2001). Systems Inquiry and its Application in Education. In D.H. Jonassen & J.C. Belland (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: I - Foundations for Research in Educational Communications and Technology*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Bertalanffy, von L. (1968). *General system theory: Essays on its foundation and development* (rev. ed.). New York: George Braziller.
- Betts, F. (1992). How Systems Thinking Applies to Education. *Improving School Quality*, 50(3), 38-41.
- Bozkuş, K. (2014). School as a Social System. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 49-61.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C., & Vartelatou, S. (2017). A case study of interventions that aim at changing the school culture. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 1-11.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C., Karakiozis, K., Papapanousi, C., Theologis, E., & Argyriou, A. (2016). Systemic Methodology for Developing Teachers Extracurricular Training. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 1(2), 36-42.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Getzels, J., & Guba, E. (1957). Social Behavior and die administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Grover, V., & Kettinger, W.J. (2000). *Process Think: Winning Perspectives for Business Change in the Information Age*. IGI Global.
- Heylighen, F., & Joslyn, C. (1992). Systems Theory. In F. Heylighen, C. Joslyn & V. Turchin (Eds.), *Principia Cybernetica Web*. Brussels: Principia Cybernetica.
- Joseph, R., Jenlink, P.M., Reigeluth, C.M., Carr-Chelman, A., & Miller Nelson, L. (2002). Banathy's Influence on the Guidance System for Transforming Education. *World Futures*, 58, 379-394.
- Lasswell, D.H., (1991). Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία. Στο Κ. Λιβιεράτος & Τ. Φραγκούλης (επιμ.), *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, σελ. 65-83. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. In J.S. Jordan (Ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception* (Ch. 3, pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.
- Laszlo, E., & Masulli, I. (1993) with Artigiani, R., & Csányi, V. (Eds.). *The evolution of cognitive maps: New paradigms for the twenty-first century*. New York: Gordon & Breach.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford U.P.
- Papakitsos, E. (2013). The Systemic Modeling via Military Practice at the Service of any Operational Planning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 3(9), 176-190.
- Papakitsos, E.C. (2016a). The Application of Systems Methodology to Curriculum Development in Higher Education. *Higher Education Research*, 1(1), 1-9.
- Papakitsos, E.C. (2016b). Systemic Modelling for Relating Labour Market to Vocational

- Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(3), 166-184.
- Papakitsos, E.C., & Karakiozis, K. (2016). Conflict Management via Systemically Planned Peer Mediation. *European Journal of Alternative Education Studies*, 1(2), 68-84.
- Papakitsos, E.C., Foulidi, X., Vartelatou, S., & Karakiozis, K. (2017a). The contribution of Systems Science to planning in local educational administration. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 1-11.
- Papakitsos, E.C., Karakiozis, K., & Foulidi, X. (2017b). Systemic methodology for inclusive education policies in areas with acute social problems. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(1), 32-47.
- Papakitsos, E.C., Makrygiannis, P.S., & Tseles, D.I. (2015). Modelling the application of Blended-Learning in Career Guidance projects of the Hellenic Secondary Education. International Scientific Conference eRA-10: *The SynEnergy Forum*. Piraeus University of Applied Sciences, Greece, 23-25 September 2015.
- Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: Free Press.
- Ross, D.T. (1977). Structured Analysis: A Language for Communicating Ideas. *IEEE Trans. Software Engineering*, January 1977, 16-34.
- Stichweh, R. (2011). Systems Theory. In B. Badie et al. (eds.), *International Encyclopedia of Political Science*. New York: Sage.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT-Press.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.
- ΕΟΠΠΕΠ (2011). *Τα Πράσινα Επαγγέλματα στην Ελλάδα και οι νέες απαιτούμενες δεξιότητες*. Νέα Ιωνία Αττικής: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-64.
- ΚΕΜΕΤΕ (1998). Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ, Μελέτες-Έρευνες*, 1, 157-187.
- Κουλουμπαρίτσι, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Μαντόγλου, Α. (2007). Μοντέλα, βασικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας. Στο Χ. Καπώλη (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, σελ. 508-530. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Νόμος 1892/1990. *Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 101 τ. Α', 31-7-1990.
- Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188 τ. Α', 23-9-1997.
- Νόμος 3017/2002. *Κύρωση του Πρωτοκόλλου του Κιότο στη Σύμβαση - πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για την αλλαγή του κλίματος*. ΦΕΚ 117 τ. Α', 30-5-2002.
- Παπακίτσος, Ε.Χ. (2007). Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π. Πρακτικά εισηγήσεων του πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου με θέμα «Η Χρήση

- των Νέων Τεχνολογιών στην Επαγγελματική Συμβουλευτική». ΕΛΕΣΥΠ, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 1-2 Δεκεμβρίου.
- Παπακίτσος, Ε.Χ. (2010). *Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων*. Αθήνα: Ε.Κ. Θεσσαλού.
- Παπακίτσος, Ε.Χ. (2013). *Γλωσσική Τεχνολογία Λογισμικού: Ι. Προετοιμασία*. Αθήνα: Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Β.Δ. Γκιζέλη (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, σελ. 197-240. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΑΙΘΠΑ, 92984/Γ7/10-08-2012. *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους*. Δ/ση ΣΕΠΕΔ / Τμήμα Α' Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 2316 τ. Β', 10-8-2012).
- ΥΠΑΙΘΠΑ, 92998/Γ7/10-08-2012. *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους*. ΦΕΚ 2314 τ. Β', 10-8-2012.
- ΥΠΑΔΜΘ, 83691/Γ7/22-07-2011. *Διαδικασίες Στελέχωσης και Καθήκοντα των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)*. ΦΕΚ 1981 τ. Β', 7-9-2011.
- ΥΠΕΠΘ, 47587/57/16-5-2003. *Συνεργασίες Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσμικών οργάνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολείων με Ανάτακα και Ερευνητικά Επιστημονικά Ιδρύματα, άλλους Κυβερνητικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις*. ΦΕΚ 693 τ. Β', 3-6-2003.
- ΥΠΕΠΘ, Γ1/377/865/18-9-1992. *Σχολικές δραστηριότητες*. ΦΕΚ 577 τ. Β', 23-9-1992.
- ΥΠΕΠΘ, Γ2/455/7-2-2000. *Τροποποίηση της Γ2/4867/28-8-1992 απόφασης του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. ΦΕΚ 161 τ. Β', 16-2-2000.
- ΥΠΕΠΘ, Γ2/4867/28-8-1992. *Σχολικές Δραστηριότητες*. ΦΕΚ 629 τ. Β', 23-10-1992.
- ΥΠΠΕΘ, 170596/ΓΔ4/13-10-2016. *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (Erasmus +, eTwinning κ.ά.) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2016-2017*. Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εγκύκλιος.
- ΥΠΠΕΘ, 178852/ΓΔ4/06-11-2015. *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2015-2016*. Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εγκύκλιος.
- ΥΠΠΕΘ, 182667/Δ2/12-11-2015. *Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 2499 τ. Β', 19-11-2015.
- ΥΠΠΕΘ, Φ22/126950/Δ4/25-7-2017. *Αναθέσεις μαθημάτων Επαγγελματικού Λυκείου*. ΦΕΚ 2797 τ. Β', 9-8-2017.

**ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΜΠΟΤΟΥ**

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση έχει τεράστιες επιπτώσεις στους νέους και θέτει περιορισμούς στην προσωπική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ η ανεργία το Σεπτέμβριο 2018 ανήλθε στο 18,6% και το 36,6% αφορούσε άτομα ηλικίας από 15-24 ετών. Επίσης, το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας παρατηρείται σε όσους έχουν τελειώσει μερικές τάξεις του δημοτικού, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε όσους έχουν διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι νέοι για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να εξελιχθούν χρειάζεται αφενός, να διαθέτουν προσωπικά χαρακτηριστικά, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και αφετέρου, αυξημένα προσόντα. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που βοηθάει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου είναι η αυτοεκτίμηση.

Το Διεθνές Συμβούλιο για την Αυτοεκτίμηση τον Ιούνιο του 1992 προσδιόρισε ότι η αυτοεκτίμηση είναι: *«η εμπειρία του να είσαι ικανός να χειρίζεσαι τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεσαι άξιος για την ευτυχία»*. Σε γενικές γραμμές, η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως η αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας, τις ικανότητές μας, τα θετικά και τα αρνητικά μας στοιχεία, το τι πιστεύουμε ότι μπορούμε να κάνουμε και το τι όχι, το αν είμαστε ικανοποιημένοι ή όχι με τα επιτεύγματά μας και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προσωπική μας ανάπτυξη (James, 1890, Coopersmith, 1967, Rogers, 1959, Tajfel, 1978, Rosenberg, 1965) .

Η οικογένεια, το σχολείο, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με τους συνομηλίκους του παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Cooley, 1902, Gray-Little & Hafdahl, 2000, Feiring & Taska, 1996, Scott,

Murray, Mertens & Dustin, 1996). Η σημαντική επίδραση της αυτοεκτίμησης στην ανάπτυξη του ατόμου οδήγησε σε έντονη επιστημονική ενασχόληση, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις και να έχουν παρουσιαστεί σημαντικά ερευνητικά δεδομένα. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση θέτουν στόχους και τους πετυχαίνουν, ενεργοποιώντας κάθε φορά τα κατάλληλα κίνητρα και επιλέγοντας εναλλακτικές στρατηγικές. Αντιθέτως τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να καταφέρουν τίποτα και αποφεύγουν να θέτουν στόχους. Συμπεριφέρονται ως να έχουν παραιτηθεί από τη ζωή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση έχει σημαντική συνάφεια με τη σχολική επίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, την κοινωνικοποίηση και τη σχολική διαρροή (Γιαννέλος 2003, Daniel & King, 1995, White, 1986, Richardoson & Rayder, 1987, Σίσκου & Παπαϊωάννου, 2007, Κόγκκινος, 2004). Επίσης, άλλες έρευνες συσχετίζουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση με την κατάθλιψη, τις αυτοκτονικές τάσεις και τη χρήση ουσιών (Wilburn & Smith, 2005, Evraire & Dozois, 2011).

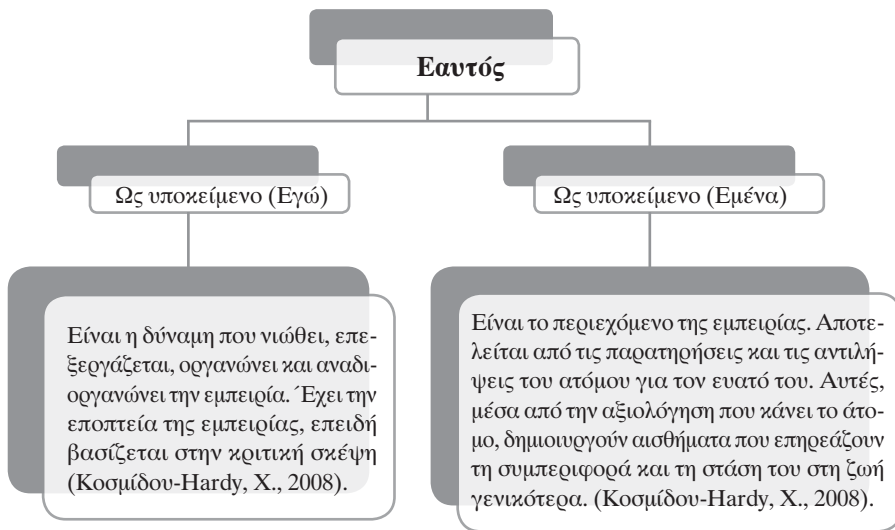
Μέσα από την εξέταση των ερευνητικών δεδομένων, σχετικά με την αυτοεκτίμηση, θα προσπαθήσουμε να την προσδιορίσουμε θεωρητικά, να εντοπίσουμε τους παράγοντες που την επηρεάζουν, να εξετάσουμε την επίδρασή της στην ανάπτυξη των ατόμων και να αναλύσουμε το ρόλο της στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Θα επικεντρώσουμε στην ψυχολογική της διάσταση και γι' αυτό θα αναλύσουμε τις έννοιες του «εαυτού» και της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μαζί της.

Επιδιώκουμε να ανοίξουμε μια επιστημονική συζήτηση σχετικά με το αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ έχει αναπτύξει αναλυτικά προγράμματα (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) και καινοτόμες πρωτοβουλίες, που δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, έχει επιτύχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και αν όχι, τι πρέπει να αλλάξει.

Τέλος, στα πλαίσια της αλλαγής του προσανατολισμού, που προτείνουμε, του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα αναδείξουμε το ρόλο της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και θα προτείνουμε την καθιέρωση του Συμβούλου και του Κοινωνικού Παιδαγωγού/Μέντορα στα σχολεία.

Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης

Η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι πολυδιάστατη, αφού αναφέρεται γενικά στο πως αισθάνεται ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Γι' αυτό για να προσδιορίσουμε την έννοια της αυτοεκτίμησης είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε την ψυχολογική διάσταση της έννοιας του «εαυτού» με την οποία είναι συνυφασμένη.



Ο εαυτός

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον «εαυτό» και αυτό εξηγείται, επειδή είναι έννοια πολύπλευρη, που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί.

Βασικός εμπνευστής της ψυχολογικής θεωρίας του «εαυτού» ήταν ο William James (1890), ο οποίος υποστήριξε ότι «ο εαυτός» είναι μια πολυδιάστατη, δυναμική μορφή που αποτελείται από το «Εγώ» (I) και το «Εμένα» (Me), διακρίνοντάς τον με αυτόν το διαχωρισμό σε υποκείμενο και αντικείμενο (Λεοντάρη, 1996).

Στην ψυχολογία η έννοια του εαυτού έχει διττή σημασία: ο εαυτός ως υποκείμενο που συνεπάγεται ενεργητικές διαδικασίες, όπως η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη κ.α. και ο εαυτός ως αντικείμενο που αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί τον εαυτό του από τη θέση του παρατηρητή. Ο εαυτός ως υποκείμενο και ο εαυτός ως αντικείμενο είναι αναπόσπαστες πλευρές της έννοιας του «εαυτού» και μεταξύ τους συνεργάζονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Επισημαίνεται ότι η ψυχολογία ασχολείται με τον «εαυτό ως αντικείμενο», επειδή είναι μια περιοχή που μπορεί να παρατηρηθεί ή να μετρηθεί (Κοσμίδου-Hardy, X., 2008).

Κατά τον William James, ο εαυτός ως «αντικείμενο» αποτελείται από 4 τομείς:

I. Πνευματικός εαυτός: Περιλαμβάνει σκέψεις, ιδέες, πεποιθήσεις και συναισθήματα. Είναι σημαντικό μέρος του εαυτού, αφού είναι η πηγή των ενδιαφερόντων, της προσοχής, των προσπαθειών, της θέλησης και της εκλογής. Δομεί τις πνευματικές, θρησκευτικές και ηθικές στάσεις του ανθρώπου και γι' αυτό

μπορεί να προκαλέσει αίσθηση πνευματικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας, καθώς και ενοχές.

II. Υλικός εαυτός: Σχετίζεται με το ρουχισμό και τα υλικά αγαθά, που τα θεωρούμε ως μέρος του εαυτού μας. Παίζει ρόλο στην έκφραση της ταυτότητας και στην αυτοπεποίθηση του ατόμου.

III. Κοινωνικός εαυτός: Αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου και στην επίδρασή τους. Το άτομο ενδιαφέρεται για την απόκτηση αποδοχής, κατανόησης, αγάπης και θαυμασμού από τους άλλους, καθώς και δύναμη επιρροής.

IV. Σωματικός εαυτός: Ο ρόλος του είναι σημαντικός για όλους μας, αλλά ιδιαίτερα για τους εφήβους (Κοσμίδου-Hardy, X., 2008).

Επισημαίνουμε ότι ο κοινωνικός και ο υλικός εαυτός συσχετίζονται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Κοσμίδου-Hardy, X., 2008).

Στην θεωρία του ο James (1890) προσπάθησε να αναλύσει τα συναισθήματα και τις πράξεις που προκαλούν τα παραπάνω τέσσερα μέρη του «εαυτού». Υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τις απαιτήσεις που έχει το άτομο από τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Είδε την αυτοεκτίμηση ως την απόσταση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη, δηλαδή τον «αντιληπτό εαυτό» και τον «ιδανικό εαυτό».

Ο Charles Cooley (1902) ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον «κοινωνικό εαυτό» και την αυτοαντίληψη. Υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη εξαρτάται από τις εικόνες που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον για τον «εαυτό» του. Γι' αυτό ονομάζει την εικόνα που σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του «καθρεφτιζόμενο εαυτό» σε ένα κοινωνικό καθρέπτη, αφού αντανακλά την εικόνα που νομίζει ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτό.

Τρία είναι τα κύρια στοιχεία της εικόνας που σχηματίζουμε:

- α) το πως φανταζόμαστε ότι μας βλέπουν οι άλλοι,
- β) το πως φανταζόμαστε ότι μας κρίνουν οι άλλοι,
- γ) ένα είδος αυτοσυναισθήματος, όπως περηφάνιας ή ντροπής, που πηγάζει από τα παραπάνω στοιχεία.

Επομένως, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από το πώς πιστεύει το άτομο ότι το βλέπουν οι άλλοι. Ο κοινωνικός καθρέπτης αντανακλά τις κατά φαντασία αξιολογήσεις που κάνουν οι «σημαντικοί άλλοι» γονείς, εκπαιδευτικοί, φίλοι κ.α. για το άτομο και επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (Κοσμίδου-Hardy, X., 2008). Την αυτοεκτίμηση δε ο Cooley την ορίζει ως την γενική εκτίμηση που έχει το άτομο για την αξία του, η οποία συσχετίζεται με την αντίληψη που έχει για τις αξιολογήσεις των «σημαντικών άλλων», δηλαδή την αυτοαντίληψή του.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση για τον «εαυτό» είναι αυτή της θεωρίας

της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Mead,1934). Βασική παραδοχή της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ότι ο «εαυτός» και η κοινωνία είναι αλληλοπεριχωρούμενες έννοιες και οι βασικές αρχές της είναι:

- Τα άτομα αντιδρούν στο περιβάλλον ανάλογα με τις έννοιες που σχηματίζουν για αυτό.
- Οι έννοιες που σχηματίζουν τα άτομα είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Οι κοινωνικές έννοιες διαφοροποιούνται λόγω της προσωπικής ερμηνείας, που τα άτομα προσδίδουν σε αυτές.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις κοινωνικές αντιλήψεις και ότι η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της συνάθροισης των στάσεων που πιστεύουμε ότι έχουν οι άλλοι απέναντί μας.

Ο Mead (1934) θεωρεί τον «εαυτό ως υποκείμενο», που καταλήγει στον «εαυτό ως αντικείμενο». Υποστηρίζει ότι οι ενστικτώδεις τάσεις συμπεριφοράς του ατόμου επηρεάζονται από κοινωνικά πρότυπα και περιορισμούς. Η κοινωνία προσδιορίζει την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Ο Mead, όπως και ο Cooley ισχυρίζεται ότι η αυτοαντίληψη σχηματίζεται από τις αξιολογήσεις των «σημαντικών άλλων».

Ο Leon Festinger (1954), βασιζόμενος στην υπόθεση ότι σπάνια έχουμε πρόσβαση σε αντικειμενικά κριτήρια, στα οποία μπορούμε να βασιστούμε για να κρίνουμε τους εαυτούς μας, ανέπτυξε τις διαδικασίες κοινωνικής σύγκρισης. Υποστήριξε ότι, για να είναι η αυτοαντίληψή μας όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη, χρειάζεται να συγκρίνουμε τους εαυτούς μας με τους άλλους και προσδιόρισε πως να γίνονται αυτές οι συγκρίσεις.

Ο Higgins (1989) κάνει μια διάκριση μεταξύ του «πραγματικού», του «ιδανικού» και του «εαυτού όπως θα έπρεπε να είναι». Ο όρος «πραγματικός εαυτός» υποδηλώνει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του. Ο «ιδανικός εαυτός» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που θα ήθελε το άτομο να έχει και ο «εαυτός» όπως θα έπρεπε να είναι. Ο «εαυτός» περιέχει τα χαρακτηριστικά που το άτομο πιστεύει ότι θα έπρεπε να έχει και αντικατοπτρίζει πολιτιστικές αξίες και ηθικούς κανόνες. Ο «ιδανικός εαυτός» σχηματίζεται κατά την πορεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου και βασίζεται στη μίμηση προτύπων που μπορεί να είναι πραγματικά πρόσωπα κύρους ή φανταστικά.

Ο Rogers θεωρεί ότι ο «εαυτός» αντιστοιχεί σε ένα οργανωμένο και σταθερό τύπο αντιλήψεων. Το άτομο αντιλαμβάνεται την εξωτερική πραγματικότητα στην οποία αποδίδει κάποιο νόημα. Το σύνολο των αντιλήψεων και των σημασιών αποτελούν το πεδίο φαινομένων του ατόμου. Τα μέρη του πεδίου, τα οποία το άτομο

θεωρεί ως τον «εαυτό» του συνιστούν την έννοια του «εαυτού». (Μουλαλούδης Γ., Κοσμόπουλος Α., 2003). Ο «εαυτός» είναι το στοιχείο της προσωπικότητας, το οποίο ενώνει αντιλήψεις και εμπειρίες που συνδέονται με την ύπαρξή μας. Επομένως, η διαμόρφωση του «εαυτού» είναι αποτέλεσμα των συνδιαλλαγών με το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Burns(1979) θεωρεί ότι η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει δύο πτυχές: την περιγραφική, που αποτελεί το γνωστικό συστατικό της, άσχετα αν η γνώση αυτή είναι αντικειμενική ή υποκειμενική, και την αξιολογική. Η αυτοαντίληψη έχει σχέση με τον προβληματισμό γύρω απ' την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξιολογική και συναισθηματική επένδυσή της.

Επομένως, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση είναι βασικές συνιστώσες του «εαυτού» και έχουν μεταξύ τους συνάφεια. Αν ορίσουμε την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αξιολογημένων αντιλήψεων που έχει κανείς για τον εαυτό του, είναι φανερό ότι η αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας παίζει σημαντικό ρόλο στο πόσο τον εκτιμάμε. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και αναφέρεται στην άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Δηλαδή το πώς αισθάνεται το άτομο για την αυτοαντίληψή του και πως την αξιολογεί (Μακρή, Ε. 2001α:35-37). Δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του.

Αυτοεκτίμηση: Εννοιολογική προσέγγιση μέσα από τις θεωρίες του «εαυτού» και την έρευνα

Η εμπειρία δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι ανάγκη. Ο άνθρωπος επιδιώκει την αυτοεκτίμηση και όταν αισθάνεται ότι δεν την έχει αγχώνεται. Όμως, δεν τη βρίσκει εύκολα και ούτε μπορεί να την κρατήσει.

Ο William James (1890) προσδιόρισε την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών σε σχέση με τις επιδιώξεις μας: Αυτοεκτίμηση=επιτυχίες/επιδιώξεις. Επομένως, απλοϊκά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αυτοεκτίμηση ενισχύεται όταν αυξάνουμε τις επιτυχίες μας ή όταν μειώνουμε τις αποτυχίες μας με το να θέτουμε λιγότερο φιλόδοξους στόχους. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του James ότι: «η εγκατάλειψη επιδιώξεων προσφέρει εφάμιλλη ανακούφιση με την ευχαρίστηση που νιώθουμε όταν τις ικανοποιούμε». Επίσης, υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση δεν μπορεί με ασφάλεια να προβλεφθεί από το αντικειμενικό επίπεδο της επιτυχίας ενός ατόμου, καθώς και ότι τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους στο μέσο επίπεδο αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση κυμαίνεται από μέρα σε μέρα γύρω από τη μέση αίσθηση επιπέδου του ατόμου.

Ο Rogers (1959) συσχετίζει την αυτοεκτίμηση με την έννοια του ιδανικού εαυτού, καθώς ο βαθμός αυτοεκτίμησης κάθε ατόμου, σχετίζεται με τη συμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό. Θεωρεί ότι βασική αιτία των ανθρωπίνων προβλημάτων είναι η απαξίωση του «εαυτού» και η απόρριψη από τους άλλους.

Ο Coopersmith (1967) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του» και αφού την καθόρισε ως το μέγεθος, που πιστεύει ένα άτομο ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο, δημιούργησε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοεκτίμησης (SEI).

Ο Henri Tajfel (1978) υποστήριξε ότι τα άτομα είναι μέλη κοινωνικών ομάδων και εκλαμβάνουν ένα μέρος της αίσθησης του ποιοι είναι, δηλαδή της ταυτότητάς τους, από τα μέλη αυτών των ομάδων. Η αξία ή το επίπεδο της ομάδας στο οποίο ανήκουν επηρεάζει την αίσθησή τους σχετικά με την προσωπική τους αξία. Με άλλα λόγια οι κοινωνικές ταυτότητες είναι δυναμικές πηγές αυτοεκτίμησης.

Ο Rosenberg (1965) καθόρισε την αυτοεκτίμηση μέσα από μια ποικιλία στάσεων, γιατί οι στάσεις ως αποτέλεσμα αντιδράσεων αποδοχής ή μη κοινωνικών πρακτικών, χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, κατηγοριών ανθρώπων, πολιτικών, δημοσίων εικόνων κ.α. προσδιορίζονται κυρίως με συναισθηματικές και αξιολογικές αντιδράσεις και δημιούργησε την κλίμακα αυτοεκτίμησης (Rosenberg's Self-esteem Scale). Είδε την αυτοεκτίμηση ως μια αξιολογική στάση έναντι του εαυτού (Emler, 2001).

Αντιθέτως άλλοι ερευνητές προσέγγισαν την αυτοεκτίμηση ως βαρόμετρο των συνθηκών και όχι ως στάσεις σε γεγονότα. Προσπάθησαν να την προσδιορίσουν σε σχέση με τη σχέση μας με τους άλλους. Όταν οι σχέσεις είναι καλές και κάποιος είναι αποδεκτός η αυτοεκτίμηση είναι υψηλή. Όταν οι σχέσεις είναι κακές και κάποιος είναι απορριπτός τότε η αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή. Προσέγγιση που έχει ιδιαίτερη αξία για την εκπαίδευση.

Επομένως, η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται και ως μια κατάσταση, αλλά και ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Hetherington & Polivy, 1991).

Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση

Κατά τον Elmer (2001) θα μπορούσαμε να διακρίνουμε του παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση α) σε αυτούς που έχουν ασθενή επίδραση, β) σε αυτούς που έχουν μέτρια και γ) σε αυτούς που έχουν σημαντική επιρροή.

Από την μελέτη των ερευνητικών δεδομένων, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι:

- Καμία επίδραση ή ασθενή έχουν η εθνικότητα/φυλή, η κοινωνική τάξη και το φύλο.
- Μέτρια επίδραση έχουν οι επιτυχίες – αποτυχίες, απορρίψεις – αποδοχές και η εμφάνιση.
- Την πιο σημαντική επίδραση έχει η συμπεριφορά των γονέων. Επίσης, σημαντική είναι και η επίδραση των «σημαντικών άλλων», καθώς και η ποιότητα των σχέσεων μας με τους άλλους (Emler, 2001).

Ο Coopersmith (1967) ήταν ο πρώτος που έδωσε έμφαση στο ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και προσδιόρισε τις κάτωθι τέσσερις γονεϊκές συμπεριφορές που την επηρεάζουν:

- Ο βαθμός αποδοχής, επιδοκιμασίας, στοργής και αγάπης που δείχνουν στα παιδιά τους.
- Το πόσο ξεκάθαρα είναι τα πρότυπα συμπεριφοράς που προωθούν και αναμένουν οι γονείς.
- Ο βαθμός πειθαρχίας και ελέγχου, που βασιζεται όμως σε συζήτηση και όχι στη δύναμη εξουσίας και εξαναγκασμού.
- Ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού, ως ατόμου που συνεισφέρει με τις απόψεις του, στη λήψη οικογενειακών αποφάσεων.

Οι σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του Coopersmith, αλλά και αναδεικνύουν ότι μερικές από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές παίζουν σημαντικότερο ρόλο από άλλες, όπως π.χ. η αποδοχή και η επιδοκιμασία (Feiring & Taska, 1996) ή ότι η μητέρα είναι πιο σημαντική για τους γιούς, ενώ για τις κόρες ο πατέρας (Richardsetal., 1991). Επίσης, σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση έχει αποδειχθεί ότι παίζει η ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και γονέων. Ο χωρισμός των γονέων επηρεάζει επίσης την αυτοεκτίμηση (Armistead, et al., 1995).

Ο Rosenberg απέδειξε ότι η γονεϊκή επίδραση στην αυτοεκτίμηση εξασθενεί στην εφηβεία και αντικαθίσταται στη σπουδαιότητά της από την αποδοχή και την επιδοκιμασία των συνομηλίκων. Επισημαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται κυρίως από την αποδοχή των δικών μας ανθρώπων, δηλαδή της οικογένειας και των φίλων και όχι τόσο από την αποδοχή των ξένων ή της ευρύτερης κοινότητας (Cray-Little & Hafdahl, 2000). Φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις που έχουμε σχετικά με τις σχέσεις μας με τους άλλους. Υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε μη ρεαλιστικές εκτιμήσεις των σχέσεών μας, ενώ χαμηλή αυτοεκτίμηση να έχει την αντίθετη επίδραση (Learyetal., 1995). Οι Vaux (1988) και ο McWhirter (1997) βρήκαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνοδεύεται από αισθήματα μοναξιάς. Οι Keefe and Berudt (1996) βρήκαν ότι τα άτομα που έχουν σταθερές φιλίες έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Παρόλα αυτά όμως, ο Elmer και οι συνεργάτες του, βρήκαν μέτρια συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των αντιλήψεων «των άλλων» με τους οποίους είχαν στενή σχέση (Elmer, 2001).

Τέλος, οι επιτυχίες και οι αποτυχίες έχουν σημασία, όχι όμως τόση όση οι προσδοκίες από αυτές. Η εμφάνιση έχει μια σχετική επίδραση, όχι τόσο μεγάλη όσο αυτή που νομίζουμε. Επίσης, η θυματοποίηση καταστρέφει την αυτοεκτίμηση και έχει αποδεχθεί ότι συσχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hawker & Boulton, 2000). Η πιθανότητα να γίνει ένα άτομο θύμα είναι μεγαλύτερη για παιδιά και ενήλικες που η αυτοεκτίμησή τους είναι χαμηλή (Egan & Perry, 1998). Διαχρονική έρευνα έδειξε ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανόν να γίνουν θύματα οικογενειακής βίας (Hogowitz, 1999).

Επομένως, οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι η οικογένεια (οικογενειακά πρότυπα, σχέσεις, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κ.α.), το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης, που καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης με βάση τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την αυτοεκτίμησή του, οι «σημαντικοί άλλοι», καθώς και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο.

Συνέπειες της αυτοεκτίμησης

Η έρευνα στην αυτοεκτίμηση έχει δείξει, ότι έχει μία διάχυτη και δυναμική επίδραση στην ανθρώπινη νόηση, ενεργοποίηση, συναίσθημα και συμπεριφορά. Η αυτοεκτίμηση επιδρά σε ποικίλους τομείς όπως ανταγωνισμός, συμμόρφωση, έλξη, απόδοση, επιτεύγματα, γιατί βοηθάει στην αντιμετώπιση των αγχωτικών καταστάσεων (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988, Wells & Marwell, 1976, Wylie, 1974, 1979). Ενδιαφέρον έχει η επιστημονική συζήτηση σχετικά με τα ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση και γιατί αυτά συμπεριφέρονται με τρόπους που συχνά βλάπτουν την ψυχολογική τους κατάσταση (Taylor & Brown, 1988).

Οι συνέπειες της αυτοεκτίμησης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία είναι οι συνέπειες που οφείλονται στο ότι οι διακυμάνσεις της επιδρούν στα αποτελέσματα διαφόρων περιστατικών, όπως οι απόπειρες αυτοκτονίας, ο αλκοολισμός και η άσκηση ψυχολογικής βίας ή σωματικής κακοποίησης σε παιδιά. Δηλαδή, οι περιπτώσεις στις οποίες οι διαφορές στην αυτοεκτίμηση καθιστούν τα αρνητικά αποτελέσματα περισσότερο ή λιγότερο πιθανά. Η άλλη κατηγορία είναι οι συνέπειες που προκύπτουν από την επίδρασή της ως ρυθμιστής συνεπειών ή συνθηκών σε αρνητικά τέτοια αποτελέσματα. Αυτό είναι το είδος των συνεπειών που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επιρροή της αυτο-

εκτίμησης στην πνευματική και φυσική μας υγεία σχετικά με την αντιμετώπιση των ανατρεπτικών καταστάσεων της ζωής (Emler, 2001).

Η αυτοεκτίμηση συνδέεται με διαφορετικούς τρόπους στη συμπεριφορά ή στα προσωπικά αποτελέσματα. Είναι δύσκολο να διακρίνουμε αιτίες και επιρροές. Μπορεί να είναι:

- Μια άμεση αιτία που συμβάλλει ανεξάρτητα στις άλλες αιτίες.
- Ένας μεσολαβητής, που σημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι η ψυχολογική κατάσταση, η οποία συνδέει μερικές αιτίες σε ένα αποτέλεσμα.
- Μια απευθείας ή διαμεσολαβούσα αιτία
- Ένας συντονιστής
- Ένα συσχετιζόμενο αποτέλεσμα
- Ένα αποτέλεσμα
- Και τα δύο: αιτία και αποτέλεσμα (Emler, 2001).

Κοινή αντίληψη είναι ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση βρίσκεται ως ανεξάρτητη δυναμική μεταβλητή (συνθήκη, αιτία, παράγοντας) στη γέννηση των περισσότερων κοινωνικών προβλημάτων. Είναι όμως αυτό πραγματικότητα; Για τη διερεύνηση του ρόλου της στη γέννηση των κοινωνικών προβλημάτων, ο Elmer (2001) εξέτασε συμπεριφορές για τις οποίες υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σημαντικής και ξεκάθαρης επίδρασής της και με τον περιορισμό αυτό, πρότεινε την παρακάτω λίστα κοινωνικών προβλημάτων που σχετίζονται με αυτήν:

- Εγκληματικότητα και παραβατικότητα
- Φυλετικές προκαταλήψεις
- Κατάχρηση παράνομων ουσιών
- Κατάχρηση αλκοόλ
- Επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά (συμπεριλαμβάνονται επικίνδυνες πρακτικές, σεξουαλική μετάδοση ασθενειών, εγκυμοσύνη στην εφηβεία)
- Παιδική κακοποίηση
- Χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση
- Χρόνια εξάρτηση από κρατική υποστήριξη
- Διατροφικές διαταραχές
- Αυτοκτονίες και απόπειρες αυτοκτονίας

Και στη συνέχεια μετά από διεξοδική διερεύνηση οδηγήθηκε στα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της αυτοεκτίμησης στα κοινωνικά προβλήματα.

Σχετικά με την εγκληματικότητα και την παραβατικότητα, το ρατσισμό, το κάπνισμα στους εφήβους και την παιδική κακοποίηση οι έρευνες δε βρίσκουν

συνάφεια με την αυτοεκτίμηση. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στην εγκληματικότητα και την παραβατικότητα, σε ρατσιστικές συμπεριφορές, στην κακοποίηση παιδιών και τους εφήβους στο κάπνισμα. Αντιθέτως, φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός της υψηλής αυτοεκτίμησης με το ρατσισμό (Emler, 2001). Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση παίζει ρόλο, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, σε περιπτώσεις βίας. Όλα τα είδη βίας είναι πιο πιθανόν να ασκηθούν από άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Baumeister, 1993).

Η χαμηλή σχολική επίδοση, η κατάχρηση αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών δεν αποδεικνύεται ότι έχουν συνάφεια με την χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αν υπάρχει είναι πολύ μικρή. Πάντως, επισημαίνεται ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τις περιπτώσεις που δεν αποδεικνύεται καμία συνάφεια (Emler, 2001).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση όμως, φαίνεται ότι συνδέεται με την εφηβική εγκυμοσύνη, τις διατροφικές διαταραχές, τις απόπειρες αυτοκτονίας ή τις αυτοκτονικές σκέψεις, την εκτεταμένη ανεργία και τις χαμηλές εργασιακές απολαβές στους άνδρες. Είναι ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση και την πορεία των διατροφικών διαταραχών (Emler, 2001). Ο Feinstein (2000) ανέδειξε την ισχυρή επίδραση της αυτοεκτίμησης, που κτίζεται στην παιδική ηλικία, με τα προσωπικά αποτελέσματα της ενηλικίωσης. Διερεύνησε νεαρούς ανέργους για μεγάλα διαστήματα και το πόσα κερδίζουν μετά τα είκοσι και βρήκε ότι η χρόνια εξάρτηση από κρατική βοήθεια συνδέεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Εκπαίδευση και αυτοεκτίμηση

Εάν υπήρχε μια μαγική συνταγή που θα μεταμόρφωνε τη ζωή ενός νέου, αυτή θα μπορούσε να είναι ένα χάπι με επικάλυψη την αυτοεκτίμηση. Αυτή η δυναμική, αλλά συγχρόνως και εύθραυστη ιδιότητα είναι το κλειδί για το μέλλον των εφήβων (Katz, 2000 p.7).

Η αυτοεκτίμηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης έχει δύο βασικές παραδοχές:

A. Παραδοχή ότι η αυτοεκτίμηση κτίζεται στα πρώτα χρόνια του ατόμου

Τα παιδιά στην ηλικία των 6-12 χρόνων, είναι λιγότερο εγωκεντρικά και επομένως περισσότερο ικανά να λάβουν υπόψη τους τη γνώμη των άλλων. Γι' αυτό αρχικά οι γονείς και αργότερα οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση ή μη μίας θετικής αυτοαντίληψης και μίας υψηλής ή μη αυτοεκτίμησης. Ανακαλύπτουμε το ποιοι είμαστε και τι είμαστε μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους και μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης

αντιλαμβανόμαστε τις απόψεις τους για μας (Cooley, 1902). Οι περισσότερες έρευνες για την αυτοεκτίμηση δέχονται ότι οι επιδράσεις των αντιδράσεων των άλλων είναι ισχυρές. Αν οι αντιδράσεις τους είναι αρνητικές θα επηρεάσουν αρνητικά την εκτίμηση για τον εαυτό μας και την αυτοεκτίμησή μας, αν είναι θετικές θα την ενισχύσουν (Cooley, 1902, Cray-Little & Hafdahl, 2000).

Β. Παραδοχή ότι η αυτοεκτίμηση έχει συνάφεια με τη σχολική επίδοση

Σχετικά με την παραδοχή ότι η αυτοεκτίμηση έχει συνάφεια με τη σχολική επίδοση τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά. Ο Elmer (2001) μελετώντας τα ερευνητικά δεδομένα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η χαμηλή σχολική επίδοση δε συνδέεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η σχολική αποτυχία είναι σύνθετο φαινόμενο το οποίο προκύπτει από το συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων (Δήμου, 1999:33-40). Αντιθέτως, αποδείχθηκε μικρή επίδραση της σχολικής επίδοσης στην αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση και η σχολική επίδοση συνδέονται, αλλά ο συσχετισμός δεν είναι ισχυρός (Rubin, R.A. et al, 1977). Η δύναμη του συσχετισμού ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που εξετάζονται, το φύλο, την καταγωγή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των ατόμων που εξετάζουμε και τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης. Επιπροσθέτως, διαχρονικές έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει επίδραση της αυτοεκτίμησης στις μεταγενέστερες σχολικές επιδόσεις (Hoge et al., 1990). Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση θέλουν να πετύχουν τόσα όσα και οποιοσδήποτε άλλος. Αν και προσπαθούν σκληρά υπάρχουν άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση που περιμένουν την αποτυχία τους, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται στην προσπάθειά τους και να συμβαίνει το φαινόμενο της «αυτοπληρούμενης προφητείας». Επιπλέον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σχετικά με τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τη χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση, γιατί η σχολική επίδοση επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό προσπάθειας (McFarlin & Blaskovich, 1981). Αν και, διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή σε ένα καθήκον, δηλαδή φαίνεται ότι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί πλεονέκτημα, γιατί η επιμονή τους είναι συχνά αντιπαραγωγική. Επιμένουν μάταια σε χαμένες υποθέσεις (McFarlin et al., 1984).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπάρχουν έρευνες που έχουν βρει θετική συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης (Γιαννέλος 2003, Daniel & King, 1995). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή έχουν συνάφεια με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Richardson & Rayder, 1987, Utley, 1986, Coorersmith, 1967). Ο Covington (1989) υποστηρίζει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται με την αυτοεκτίμηση. Ο White (1986) συνοψίζοντας

ερευνητικά δεδομένα, για να ενισχύσει την αντίληψη ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, διαπίστωσε ότι η αυτοεκτίμηση φαίνεται μάλλον ως αποτέλεσμα παρά ως αιτία της σχολικής επιτυχίας. Ο Holly (1987), μέσα από την παράθεση μελετών, έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση και η σχολική επίδοση συσχετίζονται, όμως η αυτοεκτίμηση είναι το αποτέλεσμα παρά η αιτία της ακαδημαϊκής επίδοσης και απαιτείται ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτοεκτίμησης για τη σχολική επιτυχία.

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν απαντούν ξεκάθαρα στο ερώτημα αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης. Φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη σχολική επίδοση ως αποτέλεσμα και όχι ως αιτία. Έτσι εξηγείται, αφενός το ότι έχει συνάφεια με τη σχολική διαρροή και αφετέρου με το ότι οι σχολικές επιτυχίες την ενισχύουν.

Οι περισσότεροι επιστήμονες αποδέχονται ότι η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της (Λεοντάρη, 1996:52-53). Είναι βασική ανάγκη του ανθρώπου και καθορίζει τη συμπεριφορά του. Στην πυραμίδα των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow η αυτοεκτίμηση είναι πριν την αυτοπραγμάτωση. Πολλά παιδιά μεγαλώνουν με την αίσθηση ότι δεν αξίζουν τίποτα και αυτή η λανθασμένη αντίληψη τα οδηγεί στο να προκαλούν βία στον εαυτό τους και τους άλλους (Λεοντάρη, 1996).

Οι συμπεριφορές που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους. Το παιδί με την ένταξή του στο νηπιαγωγείο οδηγείται σε επανακαθορισμό της εκτίμησης που έχει για τον εαυτό του. Αυτό συμβαίνει γιατί προσπαθεί να προσδιοριστεί σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι αντιλαμβάνεται και μαθαίνει την αξία του εαυτού του από τα επιτεύγματά του, την αποδοχή ή την επιδοκιμασία της ομάδας, αλλά και μέσου της σύγκρισής του με τους άλλους. Ασυναίσθητα βιώνει μια επίπονη και ευαίσθητη διαδικασία η οποία μπορεί να πληγώσει την αυτοεκτίμησή του. Στη συνέχεια στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλά και στις Ακαδημαϊκές του σπουδές η αυτοεκτίμησή του εξαρτάται από την επίδοσή του στα μαθήματα και τα αθλήματα.

Έρευνες έδειξαν ότι η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης συνδέεται με το πόσο ξεκάθαρη είναι η αυτοαξιολόγηση των μαθητών για τις ικανότητές τους, καθώς και με τη σχολική τους επίδοση (Kugle, & Clements, 1980:143-160). Η αυτοεκτίμηση των εφήβων επηρεάζεται από τις σωματικές και ορμονικές αλλαγές, από την εξωτερική εμφάνιση και τη γνώμη που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς. Όταν οι έφηβοι βιώνουν θετικές συμπεριφορές από τους γονείς τους, ποιοτικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, έχουν φίλους και θέτουν στόχους για τη ζωή τους αναπτύσσουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Σίσκου & Παπαϊωάννου, 2007:155-170). Η Howe (1993) βρήκε συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα και

την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και ανάμεσα στις σχολικές δραστηριότητές τους και τις αντιλήψεις που έχουν για τις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή. Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση βρέθηκε να έχουν θετικότερες στάσεις για το σχολείο σε σχέση με αυτούς που είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Alban Metcalfe & Alban Metcalfe, 1981, Κόκκινος, 2004). Σύμφωνα με τους Scott, Murray, Mertens & Dustin (1996) το σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές διαδικασίες, συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, αυτοπειθαρχία, αλληλεπίδραση και ευελιξία, συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επιπλέον, ένα σχολικό περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές μεγαλύτερη αυτονομία και λήψη πρωτοβουλιών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης (Κόκκινος, 2004). Φαίνεται ότι, η αυτοεκτίμηση είναι δυναμικά συνδεδεμένη με σύνθετο τρόπο με τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ερευνητές, στηριζόμενοι στη θεωρία του Festinger (1954) υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν και να διατηρούν μια σταθερή εικόνα εαυτού (θεωρία αυτοσυνέπειας). Η θεωρία αυτή τονίζει ότι οι άνθρωποι συνηθίζουν να επιλέγουν τις πληροφορίες που είναι θετικές για τον εαυτό τους και διαμορφώνουν τις δραστηριότητές τους έτσι ώστε, να δέχονται θετική ανατροφοδότηση πληροφοριών. Επιπλέον, όταν η ανατροφοδότηση είναι αρνητική, την ερμηνεύουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιούν την απειλή (Brown, Andrews, Harris, Adler & Bridge, 1986).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στη σχέση της αυτοπεποίθησης και της λειτουργίας της εγωιστικής προκατάληψης που διακατέχει το άτομο (Bruce & Crocker, 1993). Η εγωιστική προκατάληψη που αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να ερμηνεύουν και να εξηγούν τα γεγονότα με τρόπους τέτοιους που να έχουν ευνοϊκές συνέπειες γι' αυτούς, εξηγεί ευρήματα ερευνών, όπως π.χ. γιατί αποδίδουμε τα θετικά αποτελέσματα στις ικανότητές μας και τα αρνητικά σε ατυχίες, κτίζοντας αυταπάτες (Gilovich, 1983) ή γιατί οι μαθητές που επιτυγχάνουν στις εξετάσεις θεωρούν έγκυρη τη διαδικασία, ενώ όσοι αποτυγχάνουν τείνουν να την κριτικάρουν και να υποστηρίζουν ότι δεν ήταν η κατάλληλη για τις ικανότητές τους (Arkin & Matuyama, 1979). Τα άτομα συγκρίνουν με εγωιστική προκατάληψη το εαυτό τους με τους άλλους, μεγαλοποιώντας τα επιτεύγματά τους (Wills, 1981). Σε γενικές γραμμές, τα άτομα αρέσκονται να αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στον εαυτό τους και να χρησιμοποιούν τα αρνητικά για τους άλλους (Brown, Andrews, Harris, Adler & Bridge, 1986, Tabachnik, Crocker & Alloy, 1983). Ακόμα και σε ομαδικές προσπάθειες, σε γενικές γραμμές, τα άτομα θεωρούν προσωπική την επιτυχία της ομάδας, ενώ αρνούνται την ευθύνη για την αποτυχία (Schlenker & Miller, 1977). Η εγωιστική προκατάληψη μπορεί να εξηγήσει προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και σε συνδυασμό και με άλλους περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες,

που επιδρούν στην αυτοεκτίμηση, μπορεί να συνεισφέρει στη διερεύνησή της. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι, η ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων εκτός του ότι μας βοηθάει στην αποσαφήνιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης, προσδιορίζοντας τους τομείς που επιδρά και τις πιθανές επιπτώσεις της στην εξέλιξη του ατόμου αποτελεί και την κύρια πηγή δεδομένων για να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυσή της.

Τρόποι ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στην εκπαίδευση

Το θεωρητικό πλαίσιο που ενισχύει την άποψη για παρεμβάσεις ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στο σχολείο είναι η παραδοχή ότι η αποδοχή και η απόρριψη επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση που κτίζεται στην παιδική ηλικία. Ο Leary και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση δρα ως συναγερμός σχετικά με την ποιότητα μίας σχέσης και ότι πρέπει να εισάγουμε τις κατάλληλες δράσεις, ώστε να ενισχύσουμε το φτωχό επίπεδό της.

Για να ενισχύσουμε αποτελεσματικά τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών οι στόχοι που πρέπει να θέσουμε με σειρά σπουδαιότητας είναι:

- Να τροποποιήσουμε το επίπεδο της επιτυχίας που ο μαθητής απολαμβάνει, ενισχύοντας τις ικανότητες και τις δεξιότητές του.
- Να μετασχηματίσουμε τις προσδοκίες του μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του. Δηλαδή να θέτουν στόχους ρεαλιστικούς που μπορεί να τους υλοποιήσει. Κοινή διαπίστωση είναι ότι είναι ευκολότερο να αλλάξουμε τις επιδιώξεις των ατόμων παρά τις δεξιότητες που απαιτούνται για να πετύχουν αυτές τις επιδιώξεις.
- Να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές να στέκονται με κριτική ματιά απέναντι στα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλονται από τα μέσα ενημέρωσης. Οι πλούσιοι, και εμφανίσιμοι άνθρωποι δεν πρέπει να γίνουν πρότυπα για τα παιδιά. Η προσπάθεια να γίνουν ίδιοι θα τα αγχώσει, θα οδηγήσει σε αποτυχίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα τους εφήβους, που οι έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση τους εξαρτάται περισσότερο από υλικές απολαβές.
- Να χρησιμοποιήσουμε σωστά επιχειρήματα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή και μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αυτοεκτίμησή του.
- Να αλλάξουμε τις αντιλήψεις των μαθητών που την επηρεάζουν π.χ. παρέμβαση που να αλλάξει την αντίληψη των νέων σχετικά με την εμφάνιση, την επίδοσή

τους κ.α.. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια τεχνική που μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

- Να φτιάξουμε μοντέλα παρεμβάσεων στην εκπαίδευση που να ενισχύουν την αποδοχή και την επιδοκιμασία με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο (Leary, et al., 1995).

Είναι ανάγκη, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε προγράμματα ενίσχυσης της στους μαθητές, όπως π.χ. ανάπτυξης ικανοτήτων/δεξιοτήτων, εκπαίδευση σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς ή τροποποίηση της υπάρχουσας συμπεριφοράς κ.α., καθώς και ενημέρωσης των γονέων. Επίσης, την ενίσχυση της χαμηλής αυτοεκτίμησης επιτυγχάνουν αποτελεσματικά προγράμματα προώθησης θετικών στάσεων στα κοινωνικά θέματα.

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές στο σχολείο από τη μια κοινωνικοποιούνται, δημιουργούν σχέσεις, συνεργάζονται και από την άλλη προσδιορίζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ο μαθητής γνωρίζει που είναι καλός, που είναι μέτριος ή που έχει αδυναμίες, γνωρίζει τι μπορεί να πετύχει και τι όχι. Στην τάξη οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Αυτό από την μια είναι θετικό για το κτίσιμο της αυτοεκτίμησής τους, αφού συνειδητοποιούν τα προτερήματα και τα μειονεκτήματά τους, ώστε να προσπαθήσουν να βελτιωθούν και από την άλλη αρνητικό, γιατί μπορεί να τους αποθαρρύνει από οποιαδήποτε προσπάθεια. Πολλές φορές οι μαθητές αποδέχονται τη μαθησιακή τους αδυναμία, χάνουν την αυτοεκτίμησή τους και παύουν να προσπαθούν. Πως μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε τους μαθητές, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους, για να συνεχίσουν την προσπάθεια βελτίωσή τους; Πως μπορούμε να δημιουργήσουμε άτομα με αυτοεκτίμηση, που θα αναγνωρίζουν την ετερότητα, θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα, θα είναι κοινωνικά και θα επιδιώκουν πέρα από την προσωπική τους εξέλιξη να συνεισφέρουν και στην κοινωνία; Στα παραπάνω ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις μέσα από τους επιστημονικούς κλάδους της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που επιδιώκουν αμφότεροι την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στο χώρο του σχολείου.

Αρκετές φορές οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με θέματα, που δεν μπορούν

να τα διαχειριστούν και εγκλωβίζονται σε αρνητικές σκέψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα. Στόχος της Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να έχουν μια ικανοποιητική προσωπική και κοινωνική ζωή. Υπάρχουν διάφορες σχολές Συμβουλευτικής που προτείνουν αντίστοιχους ορισμούς. Από τους ορισμούς, που κατέγραψαν οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), παρακάτω αναφέρουμε αυτούς που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοεκτίμηση. Ο Rogers (1942) ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία που θα υποστηρίξει το άτομο να πετύχει με τη θέλησή του μια θετική αλλαγή στην προσωπικότητά του. Ο Block (1972) ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία που θα βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και τους τρόπους που αντιδρά στις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Οι Δημητρόπουλος & Μπακατσή (1996:26), υποστηρίζοντας τον ενιαίο χαρακτήρα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, δίνουν τον ορισμό ότι είναι «μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια της κοινωνίας που έχει ως γενικό σκοπό της να προσφέρει οργανωμένη βοήθεια στο κάθε μέλος της, ώστε να εξελιχθεί σωστά, να ενταχθεί επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο και να αξιοποιήσει τον εαυτό του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και του συνόλου».

Επομένως, επειδή η Συμβουλευτική διαδικασία έχει παρεμβατικό χαρακτήρα και βοηθάει το άτομο στο να σκέπτεται και να αντιμετωπίζει πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α), το σχολείο αποτελεί πεδίο εφαρμογής της. Η Συμβουλευτική επιδιώκει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων, με το να βλέπουν πιο θετικά τον εαυτό τους και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Οι βασικοί στόχοι της Συμβουλευτικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρώνονται στη σταδιακή ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνική προσαρμογή του, στη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης αυτογνωσίας, θετικότερης αυτοαντίληψης και στάση προς τη ζωή και τον κόσμο, στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής και στην ωρίμανση (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1996). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων είναι η δημιουργία ενός συναισθηματικού κλίματος που θα βοηθήσει το άτομο να νιώσει την ασφάλεια και την ελευθερία να εξερευνήσει τον εαυτό του και να αναπτυχθεί.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εκπαιδεύει τα άτομα, ώστε να επιδιώκουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους ανάπτυξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη κυρίως των παιδιών και των νέων ανθρώπων, ώστε να βιώνουν την επιτυχία, να νιώθουν αυτοπεποίθηση και τελικά να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες, ικανοί να συνεισφέρουν στην κοινωνία αποτελεσματικά (Petrie, et al., 2006, στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Προσφέρει ένα θεωρητικό μεθοδολογικό τρόπο σκέψης, καθώς και ένα σύνολο οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων, ώστε είτε προληπτικά είτε παρεμβατικά να βοηθηθεί το άτομο να αλλάξει προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις,

βελτιώνοντας τη ζωή του, που λόγω της οικονομικής κρίσης μαστίζεται από την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια (Hamalainen, 2012 στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Επιδιώκει να αντιμετωπίσει κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα όπως: την περιθωριοποίηση, τη σχολική βία και εκφοβισμό, την αποδοχή της ετερότητας, τις προκαταλήψεις, τις στερεότυπες αντιλήψεις, τις αδικαιολόγητες απουσίες, τη σχολική διαρροή, την παραμέληση παιδιών, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, την παιδική κακοποίηση, την παραβατικότητα των ανηλίκων, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την οικονομική ανέχεια που δημιουργεί κοινωνική μειονεξία, τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες κ.α. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Οι βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπως τις παρουσιάζει η Μυλωνάκου – Κεκέ (2013:90), που συσχετίζονται με την αυτοεκτίμηση είναι:

- Κοινωνική χειραφέτηση, ανεξαρτητοποίηση και ολοκλήρωση
- Κοινωνική κριτική και αναστοχασμός
- Κοινωνική συμμετοχή
- Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
- Εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή
- Σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας του ατόμου
- Ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου
- Ενίσχυση και ανάπτυξη συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου
- Κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα
- Έλλειψη στόχων και κινήτρων των παιδιών
- Διακρίσεις παιδιών / αντιμετώπιση ετερότητας
- Προκαταλήψεις, στερεότυπες αντιλήψεις
- Περιθωριοποίηση και αποκλεισμός παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο
- Εκφοβισμός
- Βία
- Αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο
- Σχολική διαρροή
- Παραβατικότητα ανηλίκων
- Ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια
- Παραμέληση παιδιών
- Παιδική κακοποίηση
- Κοινωνική μειονεξία και περιθωριοποίηση
- Κοινωνικός αποκλεισμός
- Αντικοινωνική συμπεριφορά

Μέσα στα πλαίσια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής προτείνονται προγράμματα παρέμβασης που προάγουν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης όπως:

- Δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και στοχοθεσία
- Ανάδειξη και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων προσεκτικής ακρόασης και διαλόγου
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας
- Εκμάθηση στρατηγικών και τεχνικών λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Η Συμβουλευτική και η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι δύο επιστημονικοί κλάδοι που το σχολείο μπορεί να γίνει πεδίο υλοποίησης παρεμβάσεών τους. Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013) και κοινό στόχο με τη Συμβουλευτική την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Οι δύο κλάδοι, όπως προκύπτει από τις αρχές τους, έχουν άμεση σχέση με την έννοια της «Διαφορετικότητας» και της «Ισότητας». Οι στόχοι τους και οι προσεγγίσεις τους σε μεγάλο ποσοστό ευθυγραμμίζονται. Οι εκπαιδευτικοί (κοινωνικοί παιδαγωγοί) και οι σύμβουλοι, από κοινού, με συστηματικό τρόπο μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Ήδη ο κάθε κλάδος έχει αναπτύξει τέτοια προγράμματα. Ο συνδυασμός τους όμως εγγυάται ότι οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης θα είναι αποτελεσματικότερες. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα πολύπλευρο και πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και γι' αυτό απαιτείται η διεπιστημονική συνεργασία για την ενίσχυσή της.

Τα αναλυτικά προγράμματα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ θέτουν ως στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στους μαθητές. Όμως, αν και δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι δεν έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κατά την εκτίμησή μας, βασικός λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι παρ' όλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές, που έχουν κατά καιρούς γίνει και παρ' όλες τις καλές προθέσεις το εκπαιδευτικό μας σύστημα εξακολουθεί να έχει προτεραιότητα την απόκτηση γνώσεων. Ικανότητες και δεξιότητες ζωής, αν και είναι ζητούμενο και προβλέπεται η ανάπτυξής του, είτε έρχονται σε δεύτερη μοίρα είτε διδάσκονται με αναδιοργάνωτο και αποσπασματικό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εκπαιδεύονται σε ικανότητες και δεξιότητες ζωής επιδερμικά. Αν και γνωρίζουμε ότι η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και ότι είναι μια συστηματική και μεγάλης χρονικής διάρκειας διαδικασία, το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει στο επίκεντρο την εκμάθηση γνώσεων. Φαίνεται ότι έχει χαθεί το στοίχημα για την ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων που μπορούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής.

Γι' αυτό χρειάζεται ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, από μηδενική βάση. Οφείλουμε να προσαρμοστούμε στην εποχή της πληροφορίας. Σήμερα στο χώρο του διαδικτύου βρίσκεις ότι πληροφορία ή γνώση αναζητάς. Η γνώση είναι προσιτή από έγκυρες διαδικτυακές πηγές, επομένως, δε χρειάζεται οι μαθητές να συσσωρεύουν άχρηστες γνώσεις, αλλά να έχουν αποκτήσει δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να βρουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που είναι διαθέσιμες, για την προσωπική τους ανάπτυξη. Το διαδίκτυο μπορεί να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό τη στείρα απόκτηση γνώσεων και να γίνει το κύριο προώθησης των απαραίτητων γνώσεων, με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση διδακτικών ωρών, ώστε το σχολείο να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες ζωής, προωθώντας την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Επομένως, το σχολείο οφείλει να θέσει σε προτεραιότητα την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε πολίτες αυτόνομους, δημοκρατικούς και ικανούς. Σε αυτά τα αναλυτικά προγράμματα η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης έχει σημαντική θέση. Άλλωστε ας μην ξεχνάμε ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας αποτελούν δυνατά σημεία για την καταπολέμηση της απόρριψης.

Τέλος, για να πετύχουμε την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής από τους μαθητές, απαιτείται η ύπαρξη μέσα στο σχολείο Συμβούλων και Κοινωνικών Παιδαγωγών, ώστε με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο να προωθούνται σχετικές δράσεις και οι εκπαιδευτικοί να έχουν υποστήριξη, αλλά και βοήθεια στο έργο τους. Υπάρχουν ήδη αρκετοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και το πρόγραμμα εξειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της ΑΣΠΑΙΤΕ και μπορούν να αξιοποιηθούν ως Σύμβουλοι στο σχολικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένας μικρός αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών που έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακά προγράμματα στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Επειδή όμως, ο αριθμός τους είναι μικρός θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για να παίξουν το ρόλο του Κοινωνικού Παιδαγωγού περισσότερο εκπαιδευτικοί. Έχοντας εξασφαλίσει στην εκπαίδευση Συμβούλους και Κοινωνικούς Παιδαγωγούς επιτυγχάνουμε την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής από τους μαθητές, που αποτελούν βασικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε αυτόνομους, δημοκρατικούς και ικανούς πολίτες.

Επίλογος

Η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση του καθενός μας για τον εαυτό του, δηλαδή για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει. Είναι μια ψυχολογική έννοια που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, γιατί συσχετίζεται με την έννοια του εαυτού και της αυτοαντίληψης. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του ατόμου.

Η αυτοεκτίμηση, η οποία κτίζεται μέσα στην οικογένεια, το σχολείο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους συνομηλίκους και τους σημαντικούς «άλλους» κυρίως κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική απόδοση, στη συμπεριφορά και στη σχολική διαρροή των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι σε μεγάλο βαθμό πίσω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κρύβεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Μετά την οικογένεια το σημαντικότερο πεδίο στο οποίο κτίζεται η αυτοεκτίμηση είναι το σχολείο. Χρειάζεται επαναπροσδιορισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με αλλαγή προτεραιοτήτων. Ο κύριος στόχος των σχολικών προγραμμάτων, που είναι η εκμάθηση γνώσεων, πρέπει να δώσει τη θέση της στην εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Οι επιστημονικοί κλάδοι της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μπορούν να συνεισφέρουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων και ιδιαίτερα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ο σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός - κοινωνικός παιδαγωγός, από κοινού, μπορούν να αναλάβουν την αποτελεσματική προώθηση των δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Αμα θέλουμε να έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής και θα δημιουργεί άτομα με αυτοεκτίμηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιοποίηση των συμβούλων και ο σχεδιασμός κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για να αποκτήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες ενός κοινωνικού παιδαγωγού, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν την υλοποίηση προγραμμάτων για την ενίσχυσή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

- Alban Metcalfe, R. J., & Alban Metcalfe, B. M. (1981). Self-concept, motivation and attitudes to school among middle school pupils. *Research in Education*, 26, 64–76.
- Arkin, R. M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 85 – 93.
- Armistead, L., Forehand, R., Beach, S. R. H., & Brody, G. H. (1995). Predicting interpersonal competence in young adulthood: The roles of family, self and peer systems during adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 445–460.
- Baumeister, R.F.(1993). *Understanding the inner nature of Low Self-esteem.Uncertain, Fragile, Protective and Conflicted*. In Self-esteem, edited by Baumeister, R.F., New York: Plenum Press.
- Block, J.H. (1972). Generational continuity and discontinuity in the understanding of societal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 333-345.
- Bruce, B., & Crocker, J. (1993). *Self-Esteem and Self-Serving Biases in Reactions to Positive and Negative Events: An Integrative View*. In Self-esteem: The Puzzle of Low Self-Regard, edited by Baumeister, R.F., New York: Plenum Press.
- Brown, G., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z. and Bridge, L. (1986). Social support, self-esteem and depression. *Psychological Medicine* 16, 813-831.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behavior*. Longman.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H.
- Covington, M. V. (1989). *Self-esteem and Failure in School. The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, CA: University of Cambridge Press.
- Gilovich, T. (1983). Biased evaluation and persistence in gambling, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 797-808.
- Gray-Little, B., & Hafdahl, A. (2000). Factors influencing racial comparisons of self- esteem: a quantitative review, *Psychological Bulletin*, 126, 26–54.
- Daniel, L.G. & King, D. A.(1995). *Relationships among various dimension of self-esteem and academic achievement in elementary students*. Mississippi. ERIC NO: ED403008.
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 486-496.
- Egan, S.K. & Perry, D.D. (1998). Does low self-regard invite victimization?, *Developmental Psychology*, 34,299–309.
- Emler, N. (2001). *Self-esteem.The costs and causes of the low self-worth*. Joseph Rowntree Foundation.
- Evraire, L. E., & Dozois, D. J. (2011). An integrative model of excessive reassurance seeking and negative feedback seeking in the development and maintenance of depression. *Clinical Psychology Review*, 31(8), 1291-1303. doi:10.1016/j.cpr.2011.07.014
- Feinstein, L. (2000). *The relative economic importance of academic, psychological and behavioural attributes developed in childhood*. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Feiring, C. and Taska, L.S. (1996). Family self-concept: ideas on its meaning. In B. Braken (ed.), *Handbook of Self-concept*. New York: Wiley.
- Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Hawker, D.S. and Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and

- psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441–55.
- Hetherington, T.F. and Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895–910.
- Higgins, E. T. (1989). Knowledge accessibility and activation: Subjectivity and suffering from unconscious sources. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended Thought: The Limits of Awareness, Intention and Control*, 75-123. New York: Guilford Press.
- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Holly, W. (1987). *Self Esteem: Does it Contribute to Student's Academic Success?* Oregon: School of Study Council, University of Oregon, Eugene, OR.
- Horowitz, L.A. (1999). *The relationship of childhood sexual abuse to revictimization: Mediating variables and developmental processes*. Dissertation Abstracts International, 60, 1855B.
- Howe, D. (1993). *On Being a Client: Understanding the Process of Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Katz, A. (2000). *Leading Lads*. London: Topman.
- Keefe, K. and Berndt, T.J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110–29.
- Kelly, D.H. (1975). Tracking and its impact on self-esteem: a neglected dimension. *Education*, 96, 2–9.
- Kugle, C. L. & Clements, R. O. (1980). Self-esteem and Academic behavior among second graders. Report No. 5081. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston. MA. April 7-11, 1980).
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K. & Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: the sociometer hypothesis *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518–30.
- McFarlin, D.B., Baumeister, R.F. and Blaskovich, J. (1984). On knowing when to quit: task failure, self-esteem, advice and nonproductive persistence, *Journal of Personality*, 52, 138–55.
- McFarlin, D.B. and Blaskovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521–31.
- McWhirter, B.T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness and self-esteem in college students. *Journal of Counseling and Development*, 75, 460–9.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richards, M.H., Gitelson, I.B., Petersen, A.C. & Hurtig, A.L. (1991). Adolescent personality in girls and boys: the role of mothers and fathers. *Psychology of Women Quarterly*, 15, 65–81.
- Richardson, R. B. & Rayder, N. F. (1987). *Self-esteem research guides: school achievement and self-esteem*. California ERIC NO: ED 333324.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1959). *A Theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C.R. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, 107–136.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *American Journal of Sociology*, 84, 53–77.
- Rubin, R.A., Dorle, J., & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology in the Schools*, 14 (4), 503-507.

- Schlenker, B.R., & Miller, R. S. (1977). Egocentrism in groups: Self-serving biases or logical information processing? *Journal of Personality and Social Psychology* 35, 755-764.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293.
- Tabachnik, N., Crocker, J., & Alloy, L. B. (1983). Depression, social comparison, and the false-consensus effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 688- 699.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* 61-76. London: Academic Press.
- Taylor, S. & Brown, J.D. (1988). Illusion and wellbeing: a psychological perspective on mental health, *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Utley, R. (1986). *The effects of self-esteem and locus of control on academic achievement*. Edd dissertation. South Carolina State University.
- Vaux, A. (1988). Social and emotional loneliness: the role of social and personal characteristics, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 722–34.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- White, P. (1986). Self-respect, self-esteem and the school: A Democratic Perspective on Authority. *Teachers College Record*, 88 (1), 95-106.
- Wilburn, D. R., & Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescents*, 40 (157), 33-45., 84–94..
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept*. (Vol 2), Lincoln: University of Nebraska Press
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*. (Vol 1), Lincoln: University of Nebraska Press

Ελληνική

- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου και η σχέση της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 8, 128-143.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσής, Α. (1996). Ο θεσμός «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας – Μια πρόταση - πλαίσιο. *Στο περιοδικό: Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 14, 26-28, Αθήνα: Σ. Πατάκης Α.Ε.
- Δήμιου, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, διασαφήσεις*. Πρακτικά, Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Παιδαγωγικής Εταιρείας, 33-40.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή – ΕΛΣΤΑΤ (2018). Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.
- Κόκκινος, Μ., Κ. (2004). Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις σχέσεις μαθητών του δημοτικού απέναντι στο σχολείο σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχολική τους επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 37, 156-167.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2008). *Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό*, ειδικό επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό, ΣΟΣ Προσανατολισμός», τόμος Α' 179-181, 184-206, 213-214.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμοπούλου Α., Β., & Μουλαλούδης Γ., Α. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λεοντάρη, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος Α., & Ράπτη, Κ. (2001). Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προώθηση της αποδοχής της Διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η, (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική, Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Διάδραση.
- Σίσκου, Β., Παπαϊωάννου, Α. (2007). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση μαθητών, λόγω μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας τεύχος 10*, 155-170

Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΥ ΖΗΝ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΜΠΟΥΜΠΟΥΛΗ, ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ¹,
ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ

Εισαγωγή

Η ερευνητική δραστηριότητα η οποία σχετίζεται με τη μελέτη των παραγόντων που προάγουν το ευ ζην των ατόμων ξεκίνησε από τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα και εντατικοποιήθηκε στις αρχές του 21^{ου} αιώνα με την ταχεία εξέλιξη που συντελέστηκε στον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Όμως, η έννοια του ευ ζην δεν είναι καινούργια· έχει φιλοσοφικές καταβολές και συγκεκρωμένα, έχει τις ρίζες της σε δύο αρχαίες ελληνικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις: τον ηδονισμό και τον ευδαιμονισμό (Ryan & Deci, 2001). Η επιρροή των δύο φιλοσοφικών προσεγγίσεων συνέβαλε, αντιστοίχως, στην ανάπτυξη δύο εννοιολογικά διακριτών θεωριών για το ευ ζην, αυτές του υποκειμενικού και του ψυχολογικού ευ ζην (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002. Lambert, Passmore, & Holder, 2015. Ryff, 2014).

Το υποκειμενικό ευ ζην (subjective well-being: Diener, 1984), αποτελεί μία έννοια που χρησιμοποιείται εναλλακτικά προς τον όρο «ευτυχία», και περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: την ικανοποίηση από τη ζωή, την παρουσία θετικών συναισθημάτων και την απουσία αρνητικών συναισθημάτων. Η έννοια του υποκειμενικού ευ ζην αναφέρεται, επομένως, στις υποκειμενικές εκτιμήσεις που κάνει το άτομο αναφορικά με τα συναισθήματά του (συναισθηματική αξιολόγηση της ζωής) και

1. Με τον Σπύρο μας συνέδεε βαθιά εκτίμηση και φιλία πολλών ετών, η οποία ξεκίνησε το 1980 όταν σπουδάσαμε στη Γερμανία. Μαζί περπατήσαμε τα μονοπάτια της Συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης. Ξανασυναντηθήκαμε –ως συνάδελφοι– στις αρχές της δεκαετίας του '90 στην Ελλάδα και συνεργαστήκαμε επιστημονικά. Κάποια σχέδιά μας δυστυχώς δεν προλάβαμε να τα ολοκληρώσουμε. Έφυγες νωρίς αγαπημένη φίλε και συνάδελφε. Καλό σου ταξίδι. Θα μας λείψεις! (Α.Μ.)

την ικανοποίηση που νιώθει από τη ζωή του (γνωστική αξιολόγηση της ζωής) (Diener, 2000). Το υποκειμενικό ευ ζην έχει τις ρίζες του στον ηδονισμό, καθώς αντανακλά την οπτική ότι η ευζωία συνίσταται στην απόλαυση και την ευχαρίστηση (Huta, Park, Peterson, & Seligman, 2006. Ryan & Deci, 2001).

Η έννοια του ψυχολογικού ευ ζην (psychological well-being: Ryff, 1989) βρίσκεται σε συμφωνία με την ευδαιμονική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ευζωία επιτυγχάνεται μέσα από την πραγμάτωση των ατομικών δυνατοτήτων και την βέλτιστη ανάπτυξη του εαυτού (Keyes et al., 2002. Ryan & Deci, 2001. Ryff, 2014). Το ευ ζην δεν αποτελεί, επομένως, μία θετική κατάσταση ή συναίσθημα, αλλά έναν τρόπο ζωής, κατά τον οποίο το άτομο προσπαθεί να γίνεται καλύτερο και να αναπτύσσει τον εαυτό του (Lambert et al., 2015). Η Carol Ryff, επηρεασμένη από την ευδαιμονική προσέγγιση (Ryff, 2014), όρισε το ψυχολογικό ευ ζην ως την επιτυχή εμπλοκή του ατόμου με τις υπαρκτές προκλήσεις της ζωής (Ryff & Singer, 2008), και ανέπτυξε ένα μοντέλο για την αξιολόγησή του (Ryff, 1989), το οποίο περιλαμβάνει τις εξής έξι διαστάσεις: (α) την αυτονομία, η οποία αντανακλά τον βαθμό στον οποίο το άτομο ζει σύμφωνα με τις προσωπικές του πεποιθήσεις, (β) την προσωπική ανάπτυξη, η οποία εκτιμάται από τον βαθμό στον οποίο το άτομο κάνει χρήση των προσωπικών του ταλέντων και δυνατοτήτων, (γ) τον σκοπό στη ζωή, ο οποίος αντανακλά τον βαθμό στον οποίο το άτομο αισθάνεται ότι η ζωή του έχει νόημα, σκοπό και κατεύθυνση, (δ) τις θετικές σχέσεις με άλλους, οι οποίες αντανακλούν την ικανότητα του ατόμου να συμπάσχει και να δείχνει στοργή, (ε) την περιβαλλοντική κυριαρχία, η οποία αξιολογείται από τον βαθμό στον οποίο το άτομο διαχειρίζεται επιτυχώς καταστάσεις της ζωής του και (στ) την αποδοχή του εαυτού, η οποία αξιολογείται από τον βαθμό στον οποίο το άτομο γνωρίζει και αποδέχεται τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών του ορίων (Ryff, 2014).

Παρόλο που ορισμένοι ερευνητές έχουν αμφισβητήσει τη χρησιμότητα και την εγκυρότητα της σύνδεσης του υποκειμενικού και του ψυχολογικού ευ ζην με τον ηδονισμό και τον ευδαιμονισμό αντίστοιχα (Bundick, 2009. Waterman, 2008), από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει μία θεμελιώδης διάκριση στην επιστημονική μελέτη του ευ ζην των ατόμων: η μία θεωρητική-μεθοδολογική προσέγγιση εστιάζει στα συναισθήματα, ενώ η άλλη στη λειτουργικότητα του ατόμου, χωρίς να αξιολογεί το πώς αισθάνεται το ίδιο το άτομο για τη ζωή του. Η καθεμία, λοιπόν, από τις δύο προσεγγίσεις, έχει από μόνη της περιορισμένη ικανότητα να αποδώσει το πλήρες εύρος της θετικής ψυχολογικής υγείας. Με βάση τα ανωτέρω, ερευνητές άρχισαν πρόσφατα να συζητούν την αναγκαιότητα αξιοποίησης και των δύο προσεγγίσεων –του υποκειμενικού και του ψυχολογικού ευ ζην- κατά την αξιολόγηση του ευ ζην των ατόμων (Henderson & Knight, 2012. Huta & Ryan, 2010. Lambert et al., 2015).

Οι προγενέστερες, ωστόσο, της παρούσης, μελέτες (π.χ., Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005. Furnham & Petrides, 2003), οι οποίες διερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ευ ζην, εξέτασαν τη μία μόνο από τις δύο εκφάνσεις του. Μάλιστα, η πλειονότητα των ερευνών επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ευτυχία και το υποκειμενικό ευ ζην των ατόμων, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε πολλά για τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ψυχολογικό ευ ζην των ατόμων. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα τόσο με το υποκειμενικό ευ ζην όσο και με το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων.

Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ευ ζην

Στη διερεύνηση της σχέσης του ευ ζην με παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, έχουν εστιάσει πολλοί ερευνητές (βλ. DeNeve & Cooper, 1998. Diener & Lucas, 1999. Ryan & Deci, 2001. Schutte & Ryff, 1997), οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν να καταδείξουν τους παράγοντες που προβλέπουν τα αναφερόμενα επίπεδα ευ ζην από τους ανθρώπους. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα (trait emotional intelligence: Petrides & Furnham, 2001), αποτελεί μία μεταβλητή που έχει λάβει ιδιαίτερη αναγνώριση ως πιθανός προβλεπτικός παράγοντας του ευ ζην.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα (ή συναισθηματική αυτεπάρεχθεια) χρησιμοποιείται για να διαφοροποιήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών (π.χ., Bar-On, 1997. Petrides, 2001. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995. Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden et al., 1998), από τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (ή γνωστικο-συναισθηματική ικανότητα), η οποία αξιολογείται με εργαλεία μέτρησης της μέγιστης επίδοσης (π.χ., Mayer, Caruso, & Salovey, 1999, Perez, Petrides, & Furnham, 2005. Petrides & Furnham, 2000. Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2008). Εναλλακτικοί όροι που χρησιμοποιούνται αντίστοιχα για τις δύο αυτές διακριτές εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι όροι αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Πλασιδίου, 2006).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα αποτελεί μία συστάδα συναισθηματικών αυτο-αντιλήψεων και συμπεριφορικών προδιαθέσεων, η οποία βρίσκεται στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας της προσωπικότητας (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Η έννοια αναφέρεται, ουσιαστικά, στην αντίληψη που

έχει το ίδιο το άτομο για την ικανότητά του να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο (Petrides & Furnham, 2001). Οι Furnham και Petrides (2003), βασιζόμενοι στην παραδοχή ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη πιστεύουν ότι βρίσκονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους και ότι μπορούν να τα διαχειριστούν με τρόπο που να προάγεται η ευημερία τους, πρότειναν ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ευζωίας, σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Πράγματι, πολυάριθμες μελέτες με ενήλικες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ευτυχία (Furnham & Petrides, 2003. Kong, Zhao, & You, 2012. Platsidou, 2013), την ικανοποίηση από τη ζωή (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005. Gannon & Ranzijn, 2005. Martinez-Pons, 1997. Palmer, Donaldson, & Stough, 2002.), το υποκειμενικό ευ ζην (Brackett & Mayer, 2003. Gallagher & Vella-Brodrick, 2008), και το ψυχολογικό ευ ζην (Augusto-Landa, Martos, & Lopez-Zafra, 2010. Brackett & Mayer, 2003).

Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών καταδεικνύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως σημαντικό προγνωστικό παράγοντα του ευ ζην των ατόμων. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το ευ ζην στην εφηβεία δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στο παρελθόν.

Οι Extremera, Duran και Rey (2007), χρησιμοποιώντας την κλίμακα Trait Meta-Mood Scale (TMMS: Salovey et al., 1995), εξέτασαν τη σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων με την ψυχολογική προσαρμογή τους (αντιλαμβανόμενο στρες και ικανοποίηση από τη ζωή) και βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προέβλεπε τόσο το αντιλαμβανόμενο στρες όσο και την ικανοποίηση από τη ζωή των συμμετεχόντων.

Πιο πρόσφατα, οι Sánchez-Álvarez, Extremera και Fernández-Berrocal (2015), επιχειρώντας να διερευνήσουν τους μηχανισμούς που εμπλέκονται στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανοποίησης από τη ζωή, διεξήγαγαν μια διαχρονική μελέτη στην οποία συμμετείχαν 269 μαθητές από λύκεια της Ισπανίας. Οι έφηβοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της συναισθηματικής νοημοσύνης (TMMS: Salovey et al., 1995), της ικανοποίησης από τη ζωή (SWLS: Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) και των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (PANAS: Watson, Clark, & Tellegen, 1988), στην αρχή του πρώτου εξαμήνου τριών διαδοχικών ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα αντίστοιχα ευρήματα μελετών με ενήλικες (Kong & Zhao, 2013), που δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα και τα αρνητικά συναισθήματα διαμεσολαβούν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανοποίηση από τη ζωή. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική

νοημοσύνη τείνουν να έχουν περισσότερες θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και λιγότερες αρνητικές, γεγονός το οποίο συμβάλλει στο να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, σε σύγκριση με τους μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το υποκειμενικό ευ ζην στην εφηβεία αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης και μίας ακόμη έρευνας (Platsidou, 2013), η οποία χρησιμοποίησε ως δείγμα μαθητές λυκείου και φοιτητές πανεπιστημίου. Για τη μέτρηση του υποκειμενικού ευ ζην χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ευτυχίας Oxford Happiness Inventory (Argyle, Martin, & Crossland, 1989), ενώ για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που είχαν την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συγκέντρωσαν, αντιστοίχως, την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της ευτυχίας.

Μία άλλη έρευνα (DeLazzari, 2000), μελέτησε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη ζωή και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων, για τη μέτρηση του οποίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Well-Being Manifestation Measure Scale (WBMMS: Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair, & Battaglini, 1998). Στην έρευνα αυτή, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά τόσο με το ψυχολογικό ευ ζην όσο και με την ικανοποίηση από τη ζωή των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε ικανή να προβλέψει μόνο ένα ποσοστό της διακύμανσης του ψυχολογικού ευ ζην των εφήβων και όχι της ικανοποίησης από τη ζωή.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει επίσης εξεταστεί ως μεσολαβητικός παράγοντας της σχέσης μεταξύ των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας και του ψυχολογικού ευ ζην των εφήβων (Salami, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και οι παράγοντες της προσωπικότητας συσχετίστηκαν σημαντικά με το ψυχολογικό ευ ζην (το οποίο αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο Psychological Well-Being Scales: Ryff & Keyes, 1995), και η συναισθηματική νοημοσύνη μεσολάβησε στη σχέση μεταξύ του νευρωτισμού και της εξωστρέφειας με το ψυχολογικό ευ ζην των συμμετεχόντων.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ευ ζην στην εφηβεία δείχνουν ότι οι έφηβοι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βιώνουν και υψηλότερο επίπεδο ευζωίας σε σύγκριση με τους εφήβους που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Παρόλα αυτά, από τη μία πλευρά ο αριθμός των σχετικών ερευνών είναι πολύ περιορισμένος για να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη σχέση αυτή, ενώ από την άλλη η πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποίησε κλίμακες που αξιολογούσαν μία διά-

σταση του ευ ζην μόνον. Με βάση τα παραπάνω, και λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις θεωρητικές παραδοχές αναφορικά με τη θεμελιώδη διάκριση του υποκειμενικού ευ ζην από το ψυχολογικό (Huta & Ryan, 2010. Ryff, 2014), αφετέρου τα ερευνητικά δεδομένα που διαφοροποιούν τους προβλεπτικούς παράγοντες του υποκειμενικού ευ ζην από του ψυχολογικού (Ryan & Deci, 2001), θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το υποκειμενικό ευ ζην και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων ταυτοχρόνως.

Στόχοι της έρευνας - Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα με το υποκειμενικό και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, ως στόχοι της έρευνας τέθηκαν η επιβεβαίωση προηγούμενων ευρημάτων αναφορικά με τη σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ευ ζην, καθώς επίσης και η ανάδειξη τυχόν διαφοροποιήσεων στην προβλεπτική αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το υποκειμενικό και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων.

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, αναμενόταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα θα σχετίζεται θετικά με τις δύο διαστάσεις του υποκειμενικού ευ ζην, τα θετικά συναισθήματα και την ικανοποίηση από τη ζωή και αρνητικά με την τρίτη, δηλαδή τα αρνητικά συναισθήματα (Υπόθεση 1). Επίσης, αναμενόταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα θα σχετίζεται θετικά με το ψυχολογικό ευ ζην (Υπόθεση 2α) και τις έξι διαστάσεις του (Υπόθεση 2β). Ακόμη, με βάση τα ευρήματα της έρευνας του DeLazzari (2000), που έδειξε ότι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη ζωή είναι ασθενέστερη σε σύγκριση με το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων, αναμενόταν ότι το ποσοστό διακύμανσης του ψυχολογικού ευ ζην που ερμηνεύεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη θα είναι μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα των διαστάσεων του υποκειμενικού ευ ζην (Υπόθεση 3).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 477 μαθητές, ηλικίας 14 έως 17 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε έξι σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης και προέρχονταν από οικογένειες μέσου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Από τους 477 μαθητές, 243 ήταν αγόρια

(50.9%) και 234 κορίτσια (49.1%). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 15.52 έτη ($T.A. = 0.99$).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος της προσωπικότητας, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF) (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Το TEIQue-ASF αποτελείται από 30 δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούν τη σφαιρική συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, βάσει μίας επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 7=Συμφωνώ απόλυτα). Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει σταθμιστεί στην εκτεταμένη του έκδοση σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών με ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Petrides et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν .81.

Μέτρηση του υποκειμενικού ευ ζην

Για την αξιολόγηση των δύο διαφορετικών διαστάσεων –της γνωστικής και της συναισθηματικής- του υποκειμενικού ευ ζην των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα δύο κλίμακες: η Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή (Satisfaction With Life Scale-SWLS) και η Κλίμακα Θετικής Και Αρνητικής Εμπειρίας, Scale of Positive And Negative Experience (SPANE).

Η Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή (Satisfaction With Life Scale-SWLS) σχεδιάστηκε από τους Diener και συν. (1985), με σκοπό να μετρήσει τις γνωστικές εκτιμήσεις των ατόμων για την ικανοποίηση από τη ζωή τους και είναι κατάλληλη για χρήση σε διάφορες ηλικίες. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς πέντε δηλώσεων, του οποίου οι απαντήσεις βαθμολογούνται βάσει μιας επταβάθμιας κλίμακας ιεράρχησης (1=Διαφωνώ πολύ έως 7=Συμφωνώ πολύ) και αποδίδουν ένα συνολικό σκορ για τη σφαιρική ικανοποίηση από τη ζωή (Diener et al., 1985). Η έρευνα έχει δείξει αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες (Diener et al., 1985). Για το δείγμα της παρούσας έρευνας ο δείκτης α του Cronbach ήταν .79. Η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης.

Το αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο συναισθημάτων, Scale of Positive And Negative Experience (SPANE), σχεδιάστηκε από τους Diener και συν. (Diener,

Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, & Biswas-Diener, 2009), με σκοπό την αξιολόγηση της συναισθηματικής εμπειρίας των ατόμων και συγκεκριμένα τη μέτρηση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Το SPANE αποτελείται από 12 δηλώσεις, έξι για κάθε μία από τις δύο υποκλίμακες που το απαρτίζουν: την υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων και την υποκλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων. Και στις δύο υποκλίμακες, τρεις από τις δηλώσεις είναι γενικές (π.χ. «θετικά», «αρνητικά») και τρεις είναι πιο ειδικές (π.χ. «θλιμμένος/η», «χαρούμενος/η»). Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει, σύμφωνα με μία κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων (1=Πολύ σπάνια/Ποτέ έως 5=Πολύ συχνά/Πάντα), πόσο συχνά βίωσε, κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων εβδομάδων, θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας κρίνονται ικανοποιητικές (Diener et al., 2009), ενώ στο παρόν δείγμα ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach για τη συνολική κλίμακα ήταν .86, για την κλίμακα των θετικών συναισθημάτων .84 και για την κλίμακα των αρνητικών .79. Η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης.

Μέτρηση του ψυχολογικού ευ ζην

Για την αξιολόγηση του ψυχολογικού ευ ζην των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση της κλίμακας μέτρησης ψυχολογικού ευ ζην (Psychological Well-Being Scales – PWBS), η οποία σχεδιάστηκε από την Ryff (1989), με σκοπό να εκτιμήσει το ατομικό επίπεδο του ευ ζην ενηλίκων, αλλά και εφήβων. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 54 δηλώσεις και αξιολογεί το άτομο σε έξι διαστάσεις του ευ ζην -Αυτονομία, Περιβαλλοντική κυριαρχία, Προσωπική ανάπτυξη, Θετικές σχέσεις με άλλους, Σκοπός στη ζωή, και Αποδοχή του εαυτού- βάσει μίας κλίμακας ιεράρχησης 6 σημείων (1=Διαφωνώ έντονα έως 6=Συμφωνώ έντονα) (Ryff, 2012). Η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Ryff, 1989). Στην παρούσα έρευνα, όπου χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου (Ryff, 2012), ο δείκτης α του Cronbach ήταν .91 για την κλίμακα, και .77 για τις υποκλίμακες «Θετικές σχέσεις με άλλους» και «Αποδοχή του εαυτού». .75 για την υποκλίμακα «Περιβαλλοντική κυριαρχία». .72 για την «Αυτονομία». .69 για την υποκλίμακα «Σκοπός στη ζωή» και .60 για την υποκλίμακα «Προσωπική ανάπτυξη».

Διαδικασία

Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, παρουσία της ερευνήτριας (Χ.Μ.). Μετά τις εισαγωγικές κατευθυντήριες οδηγίες που δόθηκαν, όταν υπήρχαν ατομικά ερωτήματα που αφορούσαν στο

περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ή στον τρόπο συμπλήρωσής του, η ερευνήτρια παρείχε τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια τα συγκέντρωσε και τα έλεγξε για την ορθότητα συμπλήρωσής τους.

Κατά την επίσκεψη στα σχολεία και πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια επεσήμανε στους μαθητές ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ανώνυμα, ενώ διατηρούν το δικαίωμα να αρνηθούν αν δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε αυτήν. Επιπλέον, ενημέρωσε τους μαθητές για τους γενικούς σκοπούς της έρευνας, καθώς επίσης και για το δικαίωμα να ενημερωθούν για τα αποτελέσματά της εφόσον το επιθυμούν.

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, το υποκειμενικό ευ ζην (ικανοποίηση από τη ζωή, θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα) και το ψυχολογικό ευ ζην των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης, με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Οι συντελεστές συσχέτισης, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με όλες τις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή, τα θετικά συναισθήματα και το ψυχολογικό ευ ζην και αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα.

Αναλύσεις συσχέτισης πραγματοποιήθηκαν, επίσης, με σκοπό να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των έξι διαστάσεων του ψυχολογικού ευ ζην. Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με όλες τις διαστάσεις του ψυχολογικού ευ ζην. Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με την περιβαλλοντική κυριαρχία ($r = .693, p < .001$) και την αποδοχή του εαυτού ($r = .675, p < .001$) και μέτρια συσχέτιση με την αυτονομία ($r = .445, p < .001$), την προσωπική ανάπτυξη ($r = .458, p < .001$), τις σχέσεις με άλλους ($r = .550, p < .001$) και τον σκοπό στη ζωή ($r = .533, p < .001$). Όλες οι ανωτέρω συσχέτισεις ήταν θετικές, επομένως όταν παρουσιάζονταν αύξηση στο επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσιάζονταν αύξηση και στο επίπεδο των επιμέρους διαστάσεων ψυχολογικού ευ ζην και το αντίστροφο.

Η διερεύνηση της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της ικανοποίησης από τη ζωή, των θετικών συναισθημάτων, των αρνητικών

Πίνακας 1
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών της έρευνας

| Κλίμακες | <i>M.O.</i> | <i>T.A.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------|-------------|-------------|--------|--------|--------|--------|
| 1.Συναισθηματική νοημοσύνη | 4.84 | 0.64 | - | | | |
| 2.Ικανοποίηση από τη ζωή | 4.85 | 1.15 | .629* | - | | |
| 3.Θετικά συναισθήματα | 3.79 | 0.69 | .523* | .575* | - | |
| 4.Αρνητικά συναισθήματα | 2.45 | 0.74 | -.541* | -.426* | -.542* | - |
| 5.Ψυχολογικό ευ ζην | 4.32 | 0.53 | .784* | .604* | .499* | -.457* |

Σημείωση: * $p < .001$.

Πίνακας 2
Αποτελέσματα Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με ανεξάρτητη τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης

| Εξαρτημένες Μεταβλητές | B | SE-B | Beta | <i>t</i> |
|------------------------|--------|-------|---------|----------|
| Ικανοποίηση από τη ζωή | 0.908 | 0.076 | 0.471* | 11.990 |
| Θετικό συναίσθημα | 0.467 | 0.050 | 0.408* | 12.625 |
| Αρνητικό συναίσθημα | -0.634 | 0.049 | -0.511* | -12.946 |
| Ψυχολογικό ευ ζην | 0.430 | 0.029 | 0.563* | 14.769 |

Σημείωση: * $p < .001$.

συναισθημάτων και του ψυχολογικού ευ ζην έγινε με χρήση μιας σειράς αναλύσεων απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Τέσσερις αναλύσεις παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκαν, μία για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή χωριστά (Πίνακας 2).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της ικανοποίησης από τη ζωή από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη ερμήνευσε το 35.2% της διακύμανσης των βαθμών ικανοποίησης από τη ζωή, $F(1,475) = 257.824, p < .001$. Σε ότι αφορά στο δεύτερο συστατικό του υποκειμενικού ευ ζην, τα θετικά συναισθήματα, με την ανάλυση παλινδρόμησης, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει στατιστικά σημαντική προβλεπτική αξία, εξηγώντας το 25,1% της συνολικής διακύμανσης του βαθμού των θετικών συναισθημάτων, $(F(1,475) = 159.386, p < .001)$. Η γραμμική παλινδρόμηση για τα αρνητικά συναισθήματα, έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας τους. Συγκεκρι-

μένα, η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύσε το 26.1% της διακύμανσης των βαθμών αρνητικών συναισθημάτων, $F(1,475) = 167.594, p < .001$. Η εξάρτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα αρνητικά συναισθήματα ήταν αρνητική, δηλαδή, όταν αυξάνονταν η συναισθηματική νοημοσύνη μειώνονταν τα αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, αναφορικά με το ψυχολογικό ευ ζην, η ανάλυση έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη του ψυχολογικού ευ ζην. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι προβλέπει το 42,2 % της συνολικής διακύμανσης των τιμών, $F(1,470) = 342.948, p < .001$.

Συζήτηση

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συσχετίζονται με τα αναφερόμενα από τους ανθρώπους επίπεδα ευζωίας (DeNeve & Cooper, 1998. Diener & Ryan, 2009. Schutte & Ryff, 1997). Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τη συσχέτιση που εμφανίζει με το υποκειμενικό και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας.

Όπως αναμενόταν (Υπόθεση 1), η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις που συνθέτουν το υποκειμενικό ευ ζην και τη συναισθηματική νοημοσύνη έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις ικανοποίηση από τη ζωή και θετικά συναισθήματα και αρνητική συσχέτιση με την διάσταση αρνητικά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ερευνών, οι οποίες ανέφεραν σημαντικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα με την ικανοποίηση από τη ζωή (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005. Gallagher & Vella-Brodrick, 2008. Kong et al. 2012. Petrides et al., 2007), και τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008. Schutte & Malouff, 2011. Shi & Wang, 2007). Φαίνεται λοιπόν, ότι οι έφηβοι που έχουν υψηλή αυτοαντίληψη για τις συναισθηματικές τους δεξιότητες εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα από τους εφήβους που έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο.

Ένα εύρημα που χρειάζεται να σχολιαστεί στο σημείο αυτό είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε πιο ισχυρή συσχέτιση με την γνωστική διάσταση του υποκειμενικού ευ ζην (δηλαδή την ικανοποίηση από τη ζωή) από ότι με τις θυμικές διαστάσεις του (δηλαδή τη διάσταση των θετικών συναισθημάτων και

τη διάσταση των αρνητικών συναισθημάτων). Τα ευρήματα δύο άλλων μελετών οι οποίες εξέτασαν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις τρεις διαστάσεις του υποκειμενικού ευ ζην σε ενήλικες (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008. Kong & Zhao, 2013), διαφέρουν από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, και στις δύο αυτές μελέτες, συγκρινόμενα με την ικανοποίηση από τη ζωή και τα αρνητικά συναισθήματα, τα θετικά συναισθήματα εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Απουσία άλλων σχετικών ευρημάτων, και δεδομένου ότι στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EIS: Schutte et al., 1998, WLEIS: Wong & Law, 2002), δεν μπορούν να συναχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο διαφοροποίησης της σχέσης μεταξύ των τριών διαστάσεων του υποκειμενικού ευ ζην και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Χρειάζεται περισσότερη έρευνα στο σημείο αυτό. Τα δεδομένα αυτά εντούτοις δείχνουν ότι η γνωστική και οι θυμικές διαστάσεις του υποκειμενικού ευ ζην αποτελούν διακριτές εννοιολογικές κατασκευές, παρόλο που συσχετίζονται (Diener, 1994).

Αναφορικά με το ψυχολογικό ευ ζην, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα εμφανίζει θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το ψυχολογικό ευ ζην και τις έξι διαστάσεις που το απαρτίζουν, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας (Υπόθεση 2^α και 2^β). Τα ευρήματα αυτά σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα άλλων μελετών (Adeyemo & Adeleye, 2008. Augusto-Landa et al., 2011. Brackett & Mayer, 2003), δείχνουν ότι υπάρχει μία συστηματική σχέση μεταξύ του ψυχολογικού ευ ζην των ατόμων και της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Όσον αφορά την προβλεπτική ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την πρόβλεψη τόσο του υποκειμενικού ευ ζην όσο και του ψυχολογικού ευ ζην των εφήβων. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες οι οποίες εξέτασαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το υποκειμενικό ή το ψυχολογικό ευ ζην σε εφήβους (DeLazzari, 2000. Platsidou, 2013. Sánchez-Álvarez et al., 2015) και ενήλικες (Carmeli et al., 2009. Furnham & Petrides, 2003. Kong & Zhao, 2013). Μάλιστα, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη του υποκειμενικού (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005. Gallagher & Vella-Brodrick, 2008) και του ψυχολογικού ευ ζην (Augusto-Landa et al., 2010), είναι ανεξάρτητη από την προβλεπτική ικανότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των παραγόντων προσωπικότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το αίσθημα της ευτυχίας και η επιτυχής εμπλοκή με τις υπαρκτιακές προκλήσεις της ζωής (περιβαλλοντική κυριαρχία,

αυτονομία, προσωπική ανάπτυξη, θετικές σχέσεις με άλλους, σκοπός στη ζωή, αποδοχή του εαυτού) μπορούν να προβλεφθούν από τις αυτοαντιλήψεις των ατόμων αναφορικά με τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Από όσο γνωρίζουμε, ωστόσο, καμία μελέτη μέχρι τώρα δεν έχει εξετάσει αν η προβλεπτική ισχύς της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του ευ ζην που εξετάζεται. Η έρευνα του DeLazzari (2000) παρείχε κάποιες σχετικές ενδείξεις διαφοροποίησης, όμως στην αξιολόγηση του υποκειμενικού ευ ζην δεν συμπεριέλαβε τις θυμικές διαστάσεις του. Από τις αναλύσεις παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε πως το ποσοστό ερμηνείας του ψυχολογικού ευ ζην από τη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν κατά πολύ μεγαλύτερο σε σύγκριση με αυτό των διαστάσεων του υποκειμενικού ευ ζην. Η διαφορά η οποία εντοπίστηκε στα ποσοστά ερμηνείας των δύο τύπων ευ ζην από τη συναισθηματική νοημοσύνη επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της έρευνας (Υπόθεση 3) και υποστηρίζει την παραδοχή ότι το υποκειμενικό και το ψυχολογικό ευ ζην αντιπροσωπεύουν αλληλοσχετιζόμενες, αλλά διακριτές εκφάνσεις του ευ ζην (Keyes et al., 2002).

Το υποκειμενικό ευ ζην αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική θετικότητα και αποτελεί σε κάποιο βαθμό χαρακτηριστικό γνώρισμα, αφού έχει βρεθεί ότι τα άτομα που έχουν υψηλό επίπεδο υποκειμενικού ευ ζην, σε σύγκριση με αυτά που έχουν χαμηλό, τείνουν να αξιολογούν το ίδιο γεγονός πιο θετικά. Η έρευνα δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμη τον βαθμό της επίδρασης των θετικών και αρνητικών γεγονότων ζωής στο υποκειμενικό ευ ζην (Ryan & Deci, 2001). Από την άλλη, το ψυχολογικό ευ ζην δεν ταυτίζεται με την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων. Χαρακτηρίζεται από την πλήρη λειτουργικότητα (Ryff, 2014). Ένα άτομο, επομένως, θεωρείται ότι βρίσκεται σε πλήρη λειτουργικότητα όταν ακόμη και κάτω από δύσκολες συνθήκες βιώνει αντί να αποφεύγει τα αρνητικά συναισθήματα (Ryan & Deci, 2001). Υπό αυτή την οπτική, η ικανότητα αναγνώρισης, επεξεργασίας και διαχείρισης των συναισθημάτων αποτελεί σημείο κλειδί για το ψυχολογικό ευ ζην των ατόμων. Θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς από τα παραπάνω ότι η συναισθηματική νοημοσύνη πιθανόν να επιδρά ως ένα βαθμό στο αίσθημα της ευτυχίας, αλλά να συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην προαγωγή της πλήρους λειτουργικότητας του ατόμου. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δίνουν υποστήριξη σε αυτό το συμπέρασμα. Χρειάζεται, ωστόσο, μελλοντικές έρευνες να το επιβεβαιώσουν.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα τόσο του υποκειμενικού ευ ζην όσο και του ψυχολογικού ευ ζην των εφήβων. Η συγχρονική φύση των ευρημάτων, ωστόσο, δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ούτε

για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το ευ ζην ούτε για την κατεύθυνση της σχέσης αυτής.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η αποκλειστική χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς, η οποία αυξάνει το ενδεχόμενο τα ευρήματα να αντανakλούν τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και όχι τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Πιθανόν, η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων να αυξηθεί, αν σε μελλοντικές έρευνες ληφθούν πληροφορίες από περισσότερες πηγές, όπως για παράδειγμα, από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς των εφήβων.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στην αδυναμία γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων στους εφήβους που δεν φοιτούν σε σχολεία, καθώς στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν αποκλειστικά έφηβοι που φοιτούσαν σε σχολεία. Η εμπειρία της σχολικής φοίτησης και κατά επέκταση οι πολυ-επίπεδες πιθανές επιδράσεις της, δεν επιτρέπουν να θεωρήσουμε αυτούς τους δύο πληθυσμούς ως ταυτόσημους, ακόμη κι αν καλύπτεται το ηλικιακό κριτήριο. Επιπρόσθετα, στο σύνολό του το δείγμα προέρχονταν από μία πόλη και συλλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Με βάση τα παραπάνω, το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των εφήβων.

Παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς, θεωρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν σημαντικές προεκτάσεις τόσο για τη μελλοντική έρευνα όσο και για τις εφαρμογές της σχολικής συμβουλευτικής. Μελλοντικά, η έρευνα της φύσης του ευ ζην και των παραγόντων που το διαμορφώνουν θα ωφεληθεί αν οι μελέτες αξιολογήσουν και τις δύο εκφάνσεις του. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σημαντικό, επίσης, να εξετάσουν πιθανές επιδράσεις άλλων παραγόντων στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του ευ ζην στην εφηβεία (π.χ., παράγοντες της προσωπικότητας) ή να διερευνήσουν τη σχέση αυτή σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δύσκολα γεγονότα στη ζωή τους. Θα είχε ενδιαφέρον, τέλος, μελλοντικές έρευνες να μελετήσουν το ψυχολογικό ευ ζην ως μεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του υποκειμενικού ευ ζην των εφήβων, καθώς τα θετικά συναισθήματα και η ικανοποίηση από τη ζωή μπορεί να αποτελούν υποπροϊόν της ευδαιμονικής ζωής (Ryan & Deci, 2001).

Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τόσο το υποκειμενικό όσο και το ψυχολογικό ευ ζην των εφήβων, δύο τύπους ευζωίας με σημαίνουσα αξία για τα άτομα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη χρησιμότητα παροχής στο σχολικό πλαίσιο συμβουλευτικών υπηρεσιών που ως στόχο θα έχουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη σημαντικότητα ανάπτυξης και εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomosho, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1).
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas, & M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (pp. 189-203). North Holland: Elsevier.
- Augusto Landa, J. M., Martos, M. P., & Lopez-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(6), 783-793.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Bundick, M. J. (2009). *Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford, CA.
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66-78.
- DeLazzari, S. A. (2000). *Emotional intelligence, meaning, and psychological well being: A comparison between early and late adolescence* (Unpublished master thesis). Trinity Western University, Langley, BC, Canada.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: Foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(8), 815-823.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364.
- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3).
- Huta, V., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). *Pursuing pleasure versus eudaimonia: Links with different aspects of well-being*. Unpublished manuscript.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- Kong, F., & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 197-201.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X., (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043.
- Lambert, L., Passmore, H. A., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 311.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17(1), 3-13.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45(1), 475-504.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence* (Unpublished doctoral dissertation). University College London, London, England.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.

- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151–166). Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Platsidou, M. (2013). Trait emotional intelligence predicts happiness, but how? An empirical study in adolescents and young adults. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 197-209.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (2012). *Scales of psychological well-being*. University of Wisconsin, Institute on Aging: Obtained from Carol Ryff.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(6), 785-794.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Shi, J., & Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 377-387.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology, 3*, 234-252.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly, 13*, 243-274.

**ΦΥΛΟ & ΗΓΕΣΙΑ:
ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
& ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ**

ΜΑΡΙΑ ΜΠΟΥΤΟΥΡΙΔΟΥ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΤΣΙΑΤΑ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της κοινωνίας, της πολιτικής, της οικονομίας και της πληροφορίας έχουν ως αποτέλεσμα να αλλάξουν και οι ρόλοι των φύλων. Η μαζική έξοδος της γυναίκας από το σπίτι, όπως και οι σημαντικές επιδόσεις της σε πολλούς τομείς, την κατεύθυναν προς το δρόμο της ισότητας. Πλέον, η αποδοχή και αναγνώριση της προσφοράς της γυναίκας στην κοινωνία του σήμερα, θεωρείται όχι μόνο στοιχείο πολιτισμού, μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και προϋπόθεση για περαιτέρω κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Ενώ θεωρητικά λοιπόν, η ισότητα έχει επιτευχθεί, παρατηρείται παγκοσμίως ότι στην αγορά εργασίας εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες. Οι ανισότητες αυτές αφορούν τον τρόπο πρόσληψης και τον τρόπο πληρωμής αλλά κυρίως αφορούν την ανέλιξη της γυναίκας στις θέσεις ηγεσίας που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τον σεβασμό, την καταξίωση και την αυτοπραγμάτωση των ατόμων που τις καταλαμβάνουν. Ειδικότερα στο χώρο της παιδείας έχουν περάσει σχεδόν 35 χρόνια από τότε που ερευνητές των ΗΠΑ έθεσαν το ερώτημα: “Γιατί οι γυναίκες να διδάσκουν και οι άνδρες να διοικούν”, (Strober & Tyack, 1980). Από τότε όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα ζητήματα της σχολικής ηγεσίας και της διοίκησης, αποδεικνύουν ότι η κατάσταση είναι μεν στον δρόμο της ισότητας, αλλά λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων παρατηρούνται ακόμα ανισότητες σε βάρος των γυναικών.

Με τον όρο στερεότυπα εννοούμε όλες τις αντιλήψεις που έχουν εμπεδωθεί στην κοινή γνώμη και δεν παίρνουν υπόψη τους τα δεδομένα της εμπειρίας, αλλά χρησιμεύουν για να κρίνουν και να αξιολογούν τα πράγματα με βάση μια εκ των προτέρων καθορισμένη οπτική γωνία. (Βικιλεξικό).¹

1. <http://el.wiktionary.org/wiki/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1> ανασύρθηκε στις 6/5/14

Τα στερεότυπα είναι υπεραπλουστευμένες και συχνά γενικευμένες θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις των ατόμων, οι οποίες δημιουργούνται στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να εξηγήσουν την πραγματικότητα. Ως στερεότυπα νοούνται οι ιδέες που είναι βασισμένες σε διαστρεβλώσεις, υπερβολές και υπεραπλουστεύσεις, της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο όρος «στερεότυπο» πρωτοεμφανίζεται στις κοινωνικές επιστήμες από το Γουόλτερ Λίπιμαν² το 1922, ο οποίος όρισε τα στερεότυπα ως εικόνες που έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους, ως χάρτες του κόσμου. Αυτές οι προκατασκευασμένες εικόνες και ιδέες, εμποδίζουν τους ανθρώπους να δουν την πραγματικότητα όπως είναι, την παραμορφώνουν και τελικά τη διαστρεβλώνουν.

Τα κοινωνικά στερεότυπα ξεκινούν να διαμορφώνονται από τη γέννηση της ζωής του ανθρώπου όπου παρουσιάζονται διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο του μωρού. Αυτό συμβαίνει γιατί η κοινωνία αναμένει διαφορετική συμπεριφορά από τα αγόρια και τα κορίτσια και ωθεί τα άτομα να συμμορφωθούν με αυτές τις προσδοκίες. Επιπρόσθετα η οικογένεια, σαν προβολή της κοινωνίας μέσα στο σπίτι, ανατρέπει διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια.

Σύμφωνα με τη θεωρία των στερεοτύπων / σχημάτων των φύλων³ των Martin και Halverson, η εδραίωση μιας βασικής ταυτότητας φύλου κινητοποιεί το παιδί να μάθει για τα δύο φύλα και να ενσωματώσει αυτές τις πληροφορίες σε στερεότυπα / σχήματα των φύλων, δηλαδή σε οργανωμένα σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών σχετικά με τους άνδρες και τις γυναίκες τα οποία επηρεάζουν τις πληροφορίες που προσέχει, επεξεργάζεται και θυμάται.

Η εδραίωση της κοινωνικής ταυτότητας πραγματοποιείται ήδη από τα πρώιμα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και του προσδίδουν:

1. την ικανότητα να περιγράφει τον εαυτό του,
2. να προγραμματίζει το μέλλον του και
3. να έχει την αίσθηση της προσωπικής του αξίας.

Το κατά πόσο υπερτερεί το κάθε χαρακτηριστικό από τα παραπάνω διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνία που ζει το άτομο. Συνεπώς διαφέρουν οι δυνατότητες για καριέρα και κοινωνικές προσδοκίες. Το φύλο αποτελεί κριτήριο «κανονικής» συμπεριφοράς με την έννοια πως άνδρες και γυναίκες καλούνται να συμπεριφέρονται και να ασχολούνται με πράγματα που ταιριάζουν

2. Ζέγκερ, I. (1977). *Εισαγωγή στη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης. Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://a-kentavrou.blogspot.gr/2010/06/blog-post_28.html

3. Shaffer, R. D. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην, σελ.498.

ζουν στο φύλο τους. Έτσι με διαφορετικές ασχολίες καταπιάνονται οι γυναίκες από ότι οι άνδρες.

«Η συμπεριφορά ανδρών και γυναικών διέπεται, είτε στον δημόσιο βίο είτε στον ιδιωτικό, από κάποιες αντιλήψεις που ονομάζονται στερεοτυπικές και καθορίζονται από το φύλο. Αυτό αποδίδεται με την έκφραση «φυλετικά στερεότυπα» ή «σεξιστικά στερεότυπα». Παραδείγματα όπως: «ροζ ρούχα για τα κοριτσάκια» και «σιέλ αντίστοιχα για τα αγοράκια» ή «οι άνδρες δεν κλαίνε» ή ακόμη «η καλή νοικοκυρά είναι δούλα και κυρά» αποτελούν καθημερινά φυλετικά στερεότυπα».⁴

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας τα στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο ενισχύονται. Η οικογένεια σύμφωνα με τις δικές της αξίες, υιοθετεί στάσεις και μεταδίδει στα παιδιά την ιδεολογία για τον διαφορετικό κοινωνικό προορισμό των δύο φύλων. Σε έρευνες που γίνονται σε όλο τον κόσμο αποδεικνύεται πως η οικογένεια καθορίζει και διαμορφώνει την εκπαιδευτική και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, είτε συνειδητά με συγκεκριμένη καθοδήγηση και ανάληψη υποδειγματικών ρόλων είτε ασυνείδητα μέσω της φιλοσοφίας και στάσης ζωής, ιδεολογίας, συνηθειών και τρόπου ζωής.

Η κοινωνία προσδοκά διαφορετικά πράγματα από τα δύο φύλα. «Αυτό που πρέπει να αποδοκιμάσουμε είναι το σύστημα αξιών που υποτιμά τη συμβολή και την εργασία των γυναικών, σε βαθμό που οι γυναίκες να υποτιμούν τις ικανότητές τους» (Hutt, 1979)⁵, αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα δημιουργούν μια κατάσταση στερεοτυπικής απειλής, κατά την οποία τα μέλη της ομάδας, για την οποία υπάρχουν τα στερεότυπα, θεωρούν ότι η συμπεριφορά τους θα επιβεβαιώσει πράγματι τη στερεοτυπική αντίληψη (Steele, 1997)⁶.

Για παράδειγμα οι γυναίκες που επιζητούν να διακριθούν σε μη παραδοσιακούς για το φύλο τους τομείς, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, καθώς η προσοχή τους περιοπάται από ανησυχίες σχετικά με την πρόβλεψη της κοινωνίας ότι θα αποτύχουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η γυναίκα μπορεί να σκεφτεί ότι η αποτυχία της σε ένα ανδροκρατούμενο τομέα, επειδή θα επιβεβαίωνε τα κοινωνικά

4. Αγγέλου, Δ. και Ζορμπά, Β. (2006). *Εναισθητοποίηση Επιμορφωτών για Θέματα Ισότητας «Προγράμματα Υποστήριξης της Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για Γυναίκες»*. ΤΕΙ Καβάλας. Ανασύρθηκε στις 8/5/2014 από την ιστοσελίδα repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4724/1329.pdf

5. Shaffer, R. D. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην, σελ.507.

6. Feldman, S. R., (2011). *Εξελικτική ψυχολογία διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 568

στερεότυπα, ενέχει τόσους κινδύνους, ώστε κατά παράδοξο τρόπο (συμπεραίνει ότι) δεν αξίζει να αγωνιστεί για να πετύχει (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000)⁷

Οι γυναίκες σε επαγγέλματα υψηλού κύρους, με προβεβλημένο ρόλο, είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν αυτό που έχει κοινώς ονομαστεί «γυάλινη οροφή». Η γυάλινη οροφή είναι το αόρατο φράγμα μέσα στον επαγγελματικό χώρο, το οποίο, λόγω των διακρίσεων, εμποδίζει ένα άτομο να εξελιχθεί σε ανώτερη θέση, πέραν ενός συγκεκριμένου επιπέδου. Το φράγμα αυτό λειτουργεί ανεπαίσθητα και συχνά, τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για τη διατήρησή του, δεν έχουν επίγνωση των τρόπων, με τους οποίους οι πράξεις τους διαιωνίζουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών (Goodman, Fields, & Blum, 2003. Stockdale & Crosby, 2004).⁸

Η γυναίκα στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, όπως αναφέρει η Μείντση (2011),⁹ «υπάρχει κάθετος διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία με τις γυναίκες να αποτελούν όπως και στην Ευρώπη τη μειοψηφία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, των διευθύνσεων, των γραφείων εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων.

Ο Σαΐτης (2002)¹⁰ αναφέρει, ότι αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 54,40% του συνόλου των δασκάλων, μόνο το 13, 20% από αυτές κατέχει τις διευθυντικές θέσεις.

Οι Βρυώνης και Γούπος (2005), σε έρευνά τους παραθέτουν τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν πως ενώ οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν ισχύει το ίδιο και στις θέσεις των ανώτερων βαθμίδων της ιεραρχίας. Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής, κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2005-06, οι άνδρες διευθυντές ήταν το 62.30 % και οι γυναίκες διευθύντριες ήταν το 37,70%.

Η Δαράκη (2007) παραθέτει στοιχεία του τμήματος Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για το σχολικό έτος 2004- 2005. Ο

7. Feldman, S. R., (2011:568). *Εξελικτική ψυχολογία διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 568

8. Feldman, S. R., (2011:606). *Εξελικτική ψυχολογία διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 606

9. Μείντση, Α., (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.

10. Μείντση, Α., (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.

αριθμός των υπηρετούντων γυναικών δασκάλων ήταν 27.937 ποσοστό 61,48% επί του συνόλου και των ανδρών δασκάλων ήταν 17.505 ποσοστό 38,52%. Όμως οι γυναίκες δασκάλες που κατείχαν διευθυντική θέση ήταν μόλις 13,20%.

Το φαινόμενο που παρατηρείται με τις έρευνες που αναφέρονται παραπάνω είναι αντιφατικό με το ότι οι γυναίκες δασκάλες υπερτερούν σε αριθμό από τους άνδρες.

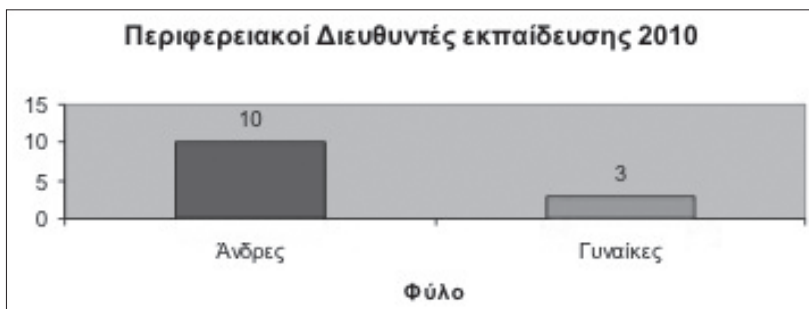
Η πραγματικότητα το 2014

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια, σύμφωνα με τις κρίσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010, των Διευθυντών πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των Διευθυντών σχολικών μονάδων το 2011 και των σχολικών συμβούλων το 2012, προέκυψαν τα στοιχεία που αναφέρονται στους παρακάτω πίνακες:

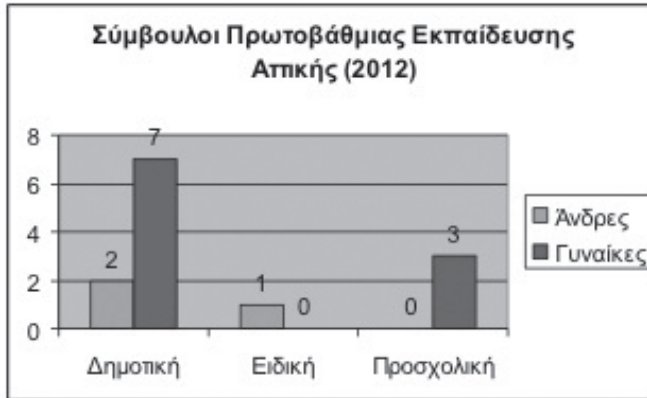
α. Περιφερειακοί Διευθυντές

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης είναι 13 σε όλη την Ελλάδα και είναι αρμόδιες για θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών που περιλαμβάνουν. Έχουν στην εποπτεία τους σχολικές μονάδες και ειδικότερα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα οι 10 είναι άνδρες και οι 3 είναι γυναίκες.

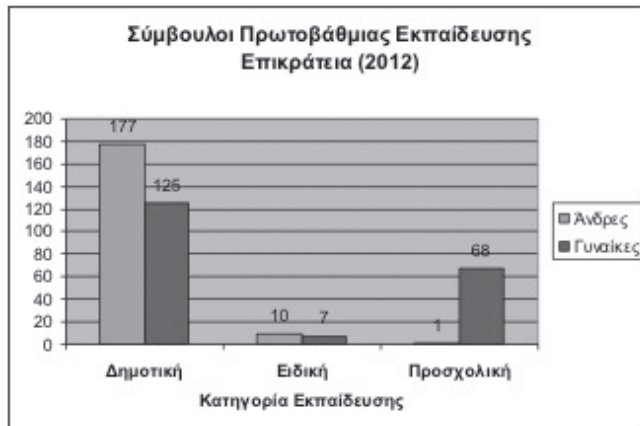
| Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (2010) | |
|---|----------|
| Άνδρες | Γυναίκες |
| 10 | 3 |



| Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (2012) | | | |
|---|----------|--------|------------|
| | Δημοτική | Ειδική | Προσχολική |
| Άνδρες | 2 | 1 | 0 |
| Γυναίκες | 7 | 0 | 3 |



| Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτεια (2012) | | | |
|--|----------|--------|------------|
| | Δημοτική | Ειδική | Προσχολική |
| Άνδρες | 177 | 10 | 1 |
| Γυναίκες | 125 | 7 | 68 |



β. Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

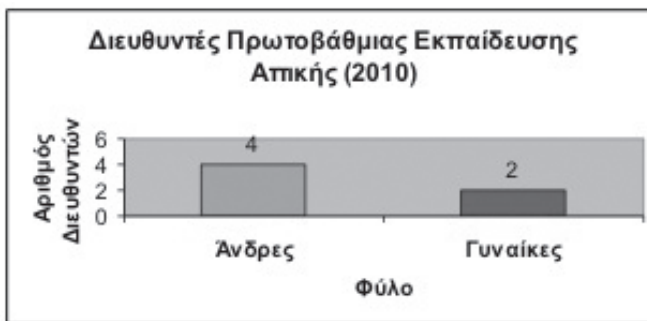
Παρατηρείται ότι στην Αττική οι γυναίκες Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερες από τους άνδρες συναδέλφους, ενώ στην επικράτεια αυτό ανατρέπεται.

Παρατηρείται ότι στην επικράτεια οι άνδρες σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας είναι 177, ποσοστό 58,61%. Οι γυναίκες είναι 125, ποσοστό 41,39%. Συγκρίνοντας τα παραπάνω στοιχεία με τον πίνακα 1 (σχολικά έτη 1994-96), επισημαίνεται ότι οι γυναίκες σύμβουλοι έχουν αυξηθεί αισθητά αφού πριν 7-8 έτη ήταν μόνο 7 στη δημοτική εκπαίδευση και καμία στην ειδική εκπαίδευση. Η εικόνα της προσχολικής αγωγής συνεχίζει να είναι σαφώς «γυναικοκρατούμενη περιοχή» αφού η πρόσβαση των αγοριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών θεσμοθετήθηκε μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σήμερα υπάρχει μόνο ένας άνδρας σύμβουλος προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα.

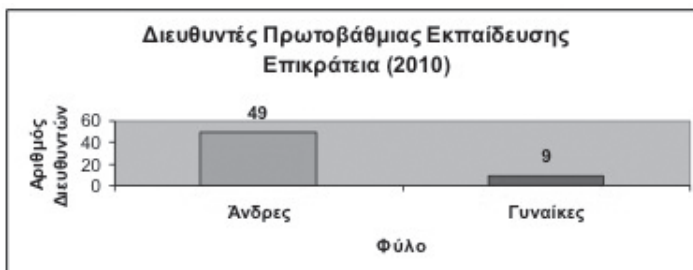
γ. Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και Επικράτειας

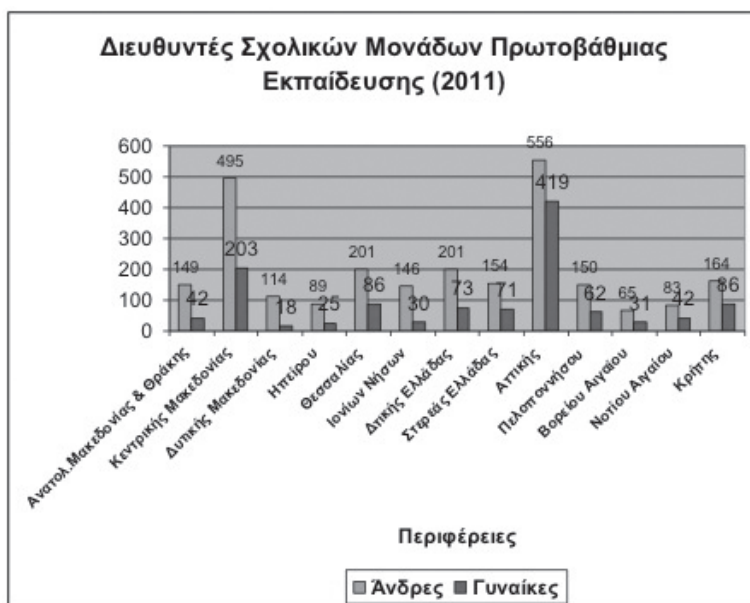
Οι άνδρες Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 84,5% του συνόλου σε αντίθεση με τις γυναίκες που φτάνουν μόλις το 15,5 %.

| Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής | |
|---|---|
| Άνδρες | 4 |
| Γυναίκες | 2 |

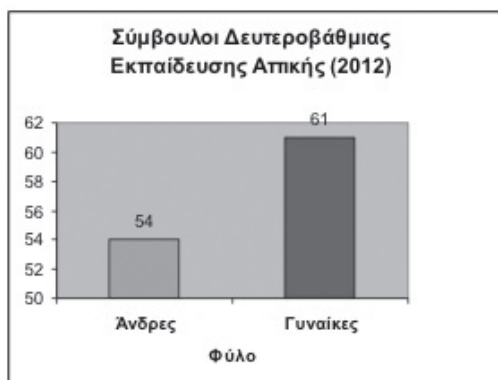


| Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτεια (2010) | |
|---|----|
| Άνδρες | 49 |
| Γυναίκες | 9 |





| Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (2012) | |
|---|----|
| Ανδρες | 54 |
| Γυναίκες | 61 |



δ. Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Παρά το γεγονός ότι στα δημοτικά σχολεία οι δασκάλες είναι περισσότερες από τους δασκάλους, στις θέσεις των διευθυντών οι άνδρες είναι 2567, ποσοστό 68,29%. Οι γυναίκες διευθύντριες είναι 1192 ποσοστό 31,71%.

ε. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Σύμβουλοι

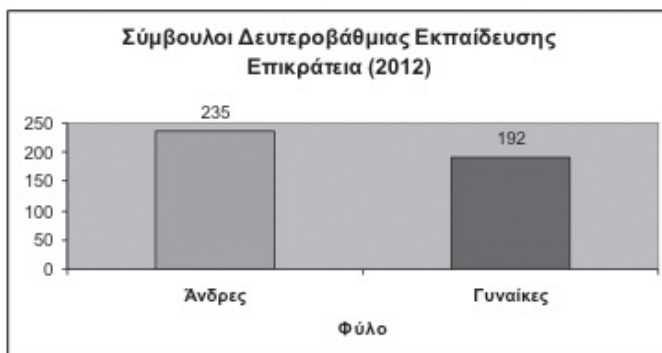
Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην περιφέρεια της Αττικής, οι γυναίκες σύμβουλοι κατέχουν 61 θέσεις ποσοστό 53,04%, ενώ οι άνδρες 54 θέσεις ποσοστό 46,96%.

Στην Επικράτεια η κατανομή των θέσεων ανά φύλο αλλάζει με τους άνδρες να κατέχουν 235 θέσεις ποσοστό 55,04% και τις γυναίκες με 192 θέσεις ποσοστό 44,96%. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι κάποιοι κλάδοι είναι σαφώς ανδροκρατούμενοι όπως οι Θεολόγοι, οι Φυσικής αγωγής, οι Φυσικοί και οι Μαθηματικοί.

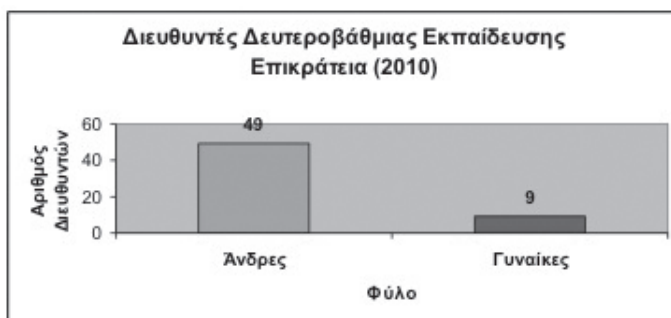
στ. Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

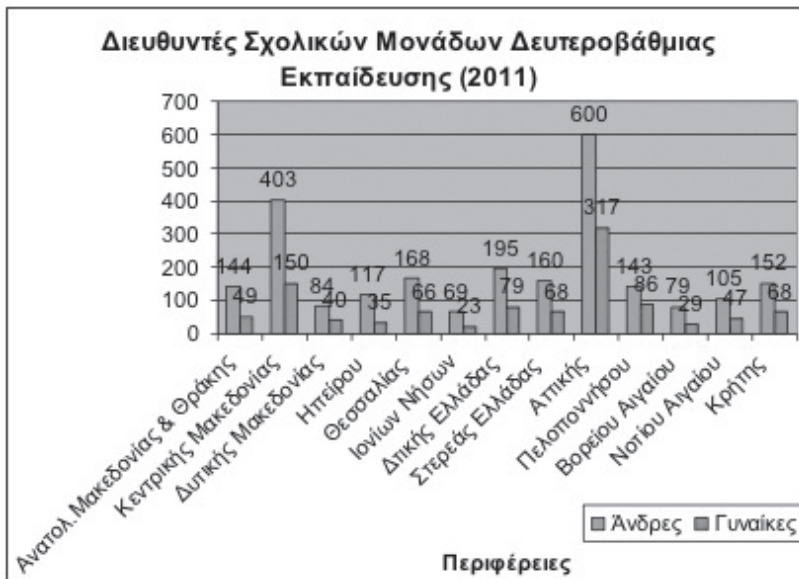
Στις θέσεις των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επικράτεια οι άνδρες κατέχουν 58 θέσεις με ποσοστό 84,48% επί του συνόλου, ενώ οι γυναίκες με 9 θέσεις και ποσοστό 15,52%.

| Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτεια (2012) | |
|--|-----|
| Άνδρες | 235 |
| Γυναίκες | 192 |



| Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτεια (2010) | |
|---|----|
| Άνδρες | 49 |
| Γυναίκες | 9 |





ξ. Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η ίδια εικόνα παρατηρείται στις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων που τοποθετήθηκαν το 2011 με τετραετή θητεία. Επί συνόλου 3476 θέσεων, οι άνδρες κατέχουν 2419 θέσεις με ποσοστό 69,59%, ενώ οι γυναίκες κατέχουν 1057 θέσεις με ποσοστό 30,41%.

Στατιστικά Αποτελέσματα

Συμπερασματικά, με βάση τα στατιστικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αναφορικά με την κατανομή των φύλων σε θέσεις ευθύνης, τόσο σε νομαρχιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμη και το 2014 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την αποκλεισμένη πλειοψηφία από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ξεκινώντας από τις γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε σχολικές μονάδες, παρατηρείται ότι το ποσοστό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 31,71% σε όλη την επικράτεια.

Αναλύοντας όμως τα στοιχεία, παρατηρείται ότι το ποσοστό των γυναικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην περιφέρεια Αττικής είναι 42,97% γεγονός που ανεβάζει το Πανελλήνιο ποσοστό. Επίσης τα ποσοστά στην επαρχία γενικά, είναι πολύ μικρότερα από τα αστικά κέντρα. Αυτό δικαιολογείται διότι οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας στερούνται ευκαιριών για περαιτέρω προσωπι-

κή και επαγγελματική ανάπτυξη, λόγω μη ύπαρξης επιμορφωτικών κέντρων. Το γεγονός ότι, οι σχολές μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, λειτουργούσαν μέχρι πρόσφατα μόνο στην Αθήνα, περιόριζε σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των γυναικών εκπαιδευτικών που διέμεναν εκτός λεκανοπεδίου Αττικής, να αποκτήσουν ανάλογους τίτλους σπουδών.¹¹

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει η Μαραγκουδάκη¹² (1997), για το 1995, φαίνεται ότι στην περιφέρεια της Ηπείρου από τις 111 θέσεις διευθυντών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι γυναίκες διευθύντριες κατέχουν το 4,5%. Με βάση τα σημερινά δεδομένα, σε σύνολο 114 θέσεων, οι γυναίκες κατέχουν το ποσοστό 21,93%. Άρα στη συγκεκριμένη περιφέρεια που έχουμε μέτρο σύγκρισης, υπάρχει μία αύξηση της τάξεως του 17,43%. Από το 1995 λοιπόν έως το 2014, παρατηρείται μια ενθαρρυντική αύξηση στο ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις ευθύνης.

Παρόμοια κατάσταση διαπιστώνεται συγκρίνοντας τα ποσοστά των γυναικών συμβούλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανά περιφέρεια. Πιο αναλυτικά, ενώ στην Αττική οι γυναίκες σύμβουλοι κατέχουν ποσοστό 77,7%, πανελλαδικά πέφτει στο 41,39% όταν συμπεριλαμβάνονται τα ποσοστά της επαρχίας.

Η ίδια κατάσταση επαναλαμβάνεται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τις γυναίκες συμβούλους να κατέχουν το 53,04% στην Αττική, ενώ στην επικράτεια το ποσοστό καταλήγει στο 44,96%.

Όσον αφορά τις διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Αττική το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είναι 34,57%, ενώ στην επικράτεια είναι 30,41%.

Με βάση τα στοιχεία αυτά, εξακολουθεί να είναι επίκαιρη η τοποθέτηση της Μαραγκουδάκη (1997)¹³, που αναφέρει, ότι «δεν πρόκειται απλά για υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις αυτές, ουσιαστικά πρόκειται για αποκλεισμό». Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο οι γυναίκες αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και αδυνατούν να αποτελέσουν πρότυπα και για άλλες γυναίκες, αλλά και οι μαθητές που δεν τις βλέπουν σε θέσεις εξουσίας θεωρούν πολύ φυσιολογικό το φαινόμενο. Επιπλέον οι μαθήτριες δεν διδάσκονται να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση των θέσεων ευθύνης.

11. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:213). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα HYPERLINK "http://www.kethi.gr" www.kethi.gr attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf

12. Μείντση, Α., (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπηση τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.

13. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:213). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα HYPERLINK "http://www.kethi.gr" www.kethi.gr attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf

Οι γυναίκες λοιπόν αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειοψηφία»¹⁴ από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα αίτια που οδηγούν τις γυναίκες στο να μην επιδιώκουν να πάρουν πρωτοβουλίες για προώθηση της καριέρας τους και κάλυψη ηγετικών θέσεων, μελετήθηκαν με μικρής κλίμακας έρευνα, στηριγμένη στην ποιοτική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιείται σε έρευνες που στοχεύουν στη διερεύνηση «κοινωνικών ποιότητων» (Λάζος, 1998:29)¹⁵.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης,¹⁶ ώστε να διασφαλιστεί η εξαγωγή στο μέτρο του δυνατού έγκυρων συμπερασμάτων.

Μέσα από τη συλλογή δεδομένων με συνεντεύξεις και ανάλυση της βιβλιογραφίας, διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια της δειγματοληψίας με βάση τον στόχο της έρευνας ήταν «η σκόπιμη και θεωρητική δειγματοληψία» (Mason, 2003:205)¹⁷.

Ο τρόπος επιλογής, αλλά και το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος, ήταν ένα καίριο σημείο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Προκειμένου να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η επιλογή των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έγινε σκοπίμως, και με τρόπο ώστε να υπάρχει διαφορετική εκπροσώπηση ως προς την ειδικότητα, την οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Συμμετείχαν 5 γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων οι οποίες έχουν τυπικά το δικαίωμα να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής διευθυντριών και να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την παρούσα μελέτη διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με μία Φιλολόγο, διευθύντρια σε Γυμνάσιο ενός προαστίου της Αθήνας, με μία Γεωπόνο σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) της Α' περιφέρειας Αττικής, με μία εκπαιδευτικό Γαλλικής Φιλολογίας Διευθύντρια σε Γυμνάσιο της Αθήνας, με μία Μαθηματικό, σε Γενικό Λύκειο της Αθήνας καθώς και με μία Φιλολόγο σε Γυμνάσιο της Αθήνας .

Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν κατά την περίοδο του Απριλίου - Μαΐου 2014 και οι συμμετέχουσες υπηρετούσαν σε σχολεία της Αθήνας. Έγιναν συνολικά έξι συνεντεύξεις διάρκειας τουλάχιστον 35-45 λεπτών από τις οποίες η μια ήταν πιλοτική, ώστε να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα στη διαδικασία των συνεντεύξεων και στη διατύπωση των ερωτημάτων της έρευνας, τα οποία βελτιώθηκαν.

14. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δελιγιάννη, Σ. Ζιώγου, (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. (σελ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

15. Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

16. Βάμβουκας, Μ. (1988:232). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

17. Manson, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ακόμα δόθηκε η διαβεβαίωση της τήρησης της ανωνυμίας και της μη δημοσιοποίησης των προσωπικών τους στοιχείων, στα πλαίσια τήρησης της ερευνητικής δεοντολογίας. Όλες οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη αυτών που έλαβαν μέρος σε αυτές. Έτσι, υπήρξε η δυνατότητα ελέγχου της εγκυρότητας των λέξεων που επιλέγηκαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τις συμμετέχουσες καθώς και η δυνατότητα ελέγχου της εγκυρότητας των σημειώσεων που κρατήθηκαν.

Κατόπιν έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις προκειμένου να νοηματοδοτηθούν τα εμπειρικά δεδομένα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Breakwell, 1995:116-117)¹⁸

Επιπλέον στόχος δεν είναι η γενίκευση και η αντικειμενικότητα, αλλά η ειδίκευση και συγκεκριμενοποίηση, κάτι το οποίο είναι εμφανές από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί:

Ερευνητικά ερωτήματα

- Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα της εκπαιδευτικού;
- Είστε ικανοποιημένη απ' αυτήν την επιλογή σας;
- Πιστεύετε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες για ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία;
- Ποιες είναι οι επαγγελματικές προσδοκίες σας από εδώ και πέρα (θα θέλατε να υποβάλλετε αίτηση για διευθυντική θέση/ σχολικού συμβούλου/ δ/νση εκπ/σης ή αν έχετε υποβάλλει ποια τα αποτελέσματα);
- Σε σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, αναφέρεται πως τις ανώτερες διοικητικές θέσεις κατέχουν οι άνδρες με μεγάλη διαφορά έναντι των γυναικών. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία;
- Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά στην άσκηση διοίκησης μεταξύ ανδρών και γυναικών; Αν ναι, που εστιάζετε τη διαφορά;
- Ποια πιστεύετε ότι είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που κατέχουν θέσεις ευθύνης στον εργασιακό τους χώρο;
- Πιστεύετε ότι τα συμβούλια επιλογής μεροληπτούν ή όχι εις βάρος των γυναικών που συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών (οι συνδικαλιστές έχουν άλλη αντιμετώπιση);
- Τι πιστεύετε πως πρέπει να γίνει για να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στις θέσεις ευθύνης της εκπαίδευσης.

18. Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Επειδή η έρευνα έχει μικρή εμβέλεια, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, θα γίνει προσπάθεια όμως να ερμηνευτούν και να συσχετισθούν σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Σύμφωνα με την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού από αγάπη για τα παιδιά και από ανάγκη για τη μετάδοση ηθικών αρχών και των γνώσεων της επιστήμης τους.

Η ικανοποίηση που παίρνουν μέσα από το επάγγελμά τους, το οποίο θεωρούν λειτούργημα, είναι μεγάλη. Η πραγματοποίηση έρευνας στην Ελλάδα, απέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένες σχετικά με τους άνδρες συναδέλφους τους στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, 1997).¹⁹

Οι γυναίκες έχουν φιλοδοξίες για επαγγελματική ανέλιξη, αλλά προτεραιότητα δίνουν στην οικογένεια και στην εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Μαραγκουδάκη το 1997, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες αλλά αναγκάζονται λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων να τις αναστείλουν μέχρι αυτές να αμβλυνθούν. Η αναστολή αυτή των φιλοδοξιών δε σημαίνει την άρνηση τους, διότι εκδηλώνονται μόλις οι υποχρεώσεις των γυναικών, μειωθούν στο χώρο της οικογένειας.²⁰

Εξαιτίας δε των απαιτήσεων του ρόλου των γυναικών μέσα στην οικογένεια, αποφεύγουν να επωμιστούν επιπλέον υποχρεώσεις, όχι λόγω έλλειψης φιλοδοξιών αλλά λόγω ορθολογικής εκτίμησης τόσο του αντικειμενικού χρόνου όσο και των ορίων αντοχής τους.²¹

Η Αθανασούλα – Ρέππα αναφέρει ότι η γυναίκα δεν διαχωρίζει την επαγγελματική της ζωή, από την υπόλοιπη ζωή της όπως κάνουν οι άνδρες.²²

Οι τέσσερεις στις πέντε γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν προσδοκούν τη διευθυντική θέση λόγω καθηκόντων γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Οι δύο ενδιαφέρονται για τη θέση της συμβούλου διότι είναι πιο ποιοτική και πνευματική εργασία. Η

19. Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008:233). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

20. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:218). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα HYPERLINK "http://www.kethi.gr" www.kethi.gr attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf

21. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:219). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα HYPERLINK "http://www.kethi.gr" www.kethi.gr attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf

22. Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008:233). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

μία την αποκλείει διότι συμφωνεί με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008) που αναφέρει ότι μια σχολική Σύμβουλος πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή γεωγραφική κίνηση λόγω των υποχρεώσεων της, με αποτέλεσμα να απορρυθμίζεται η ζωή της οικογένειάς της.²³

Επίσης, η Μαραγκουδάκη τονίζει ότι, το ενδιαφέρον των γυναικών και οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολίζονται κυρίως στο να γίνουν πιο αποτελεσματικές στη διδασκαλία, παρά να ασκούν διοικητικά καθήκοντα.²⁴

Αναφορικά με την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων από την πλευρά των γυναικών ως προς τη διαφορά άσκησης διοίκησης, διατυπώνεται η άποψη ότι το φύλο δεν επηρεάζει τα καθήκοντα ‘ γραφειοκρατικού’ χαρακτήρα, επηρεάζει όμως την άσκηση διοίκησης ως προς τη διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού.

Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη, ενώ οι άνδρες και οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις έχουν τα ίδια καθήκοντα σε θεσμικό επίπεδο, ωστόσο φαίνεται να έχουν διαφορετικό τρόπο διαχείρισης και άσκησης της εξουσίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποδίδονται και ερμηνεύονται από τη σχετική βιβλιογραφία ως συνέπεια του διαφορετικού τρόπου κοινωνικοποίησης των γυναικών και των ανδρών.²⁵

Ακόμη υποστηρίζεται ότι τα συμβούλια επιλογής, τα οποία απαρτίζονται στην πλειοψηφία από άνδρες, έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και δεν επιλέγουν τις γυναίκες υποψήφιες, εκτός κι αν αυτές είναι συνδικαλίστριες. Αφού λοιπόν τα συμβούλια είναι ανδροκρατούμενα, υπάρχει μια δυσκολία όταν πρέπει να κρίνουν γυναίκες υποψήφιες, ακόμη επειδή το συμβούλιο επιλογής αποτελείται ως επί το πλείστον από διορισμένα μέλη αφήνει περιθώρια επιρροής στο συσχετισμό δυνάμεων τόσο από τον υπουργό παιδείας όσο και από τα πολιτικά κόμματα. (Athanassoula – Reppa & Koutouzis 2002)²⁶. Η συγκεκριμένη στάση των συμβουλίων επιλογής εκδηλώνεται στις συνεντεύξεις κατά την διάρκεια της επιλογής.²⁷ Οι προτάσεις που προκύπτουν μέσα από το λόγο των ίδιων των γυναικών ούτως ώστε

23. Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008:233). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

24. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:220). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα [HYPERLINK "http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf"](http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf)

25. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:226). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα [HYPERLINK "http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf"](http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf)

26. Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008:235). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

27. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:219). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα [HYPERLINK "http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf"](http://www.kethi.gr/www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf)

να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία, οδηγούν στην ευθύνη του σχεδιασμού και της δρομολόγησης μέτρων που σκοπό θα έχουν την αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των γυναικών για να μπορέσουν με το σωστό προγραμματισμό της σταδιοδρομίας τους να άρουν το στερεοτυπικό κατεστημένο εις βάρος τους και υπερηφώντας τα εμπόδια να βάζουν στόχους και να τους πετυχαίνουν. Η υπηρεσία πρέπει να αξιολογεί συνεχώς το προσωπικό της και να θεσπίζει αξιοκρατικά κριτήρια προαγωγής, έτσι θα βοηθήσει στην κατάλληλη προετοιμασία και ανάδειξη των γυναικών που θα συνδυάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στις θέσεις ευθύνης της εκπαίδευσης.

Η ποσότωση, όπως γίνεται στα ψηφοδέλτια, εξυπηρετεί το σκοπό της εξίσωσης των ίσων ευκαιριών στα δύο φύλα. Το μέτρο της ποσότωσης, όπως ζητήθηκε από την Επίτροπο Δικαιοσύνης Viviane Reding στο 'Ευρώπη 2020', να εφαρμοστεί εθελοντικά από τις εταιρείες που είναι στο χρηματιστήριο, αυξάνοντας την παρουσία των γυναικών στα ΔΣ σε 30% μέχρι το 2015 και σε 40% μέχρι το 2020, να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση.

Η αναγκαιότητα της αναγνώρισης μιας πιο ισόρροπης αντιπροσώπευσης των φύλων στη διοικητική ιεραρχία ενός εργασιακού χώρου, όπου οι γυναίκες συμμετέχουν με υψηλά ποσοστά, επιβάλλεται από τα πρόσωπα εξουσίας από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχικής πυραμίδας (υπουργό παιδείας), μέχρι και τη βάση της (διοικητικά στελέχη σε νομαρχιακό επίπεδο και σχολικής μονάδας).²⁸

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της επόμενης γενιάς με διάφορες συμβουλευτικές παρεμβάσεις θα βοηθούσε στην άρση των στερεοτύπων με την αναγνώριση ότι η βιολογική διαφορά δεν είναι εμπόδιο στη διεκδίκηση των ηγετικών θέσεων από τις γυναίκες.

Πιο συγκεκριμένα για την άρση των στερεοτύπων των φύλων, από το κέντρο Ερευνών Για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ)²⁹, για την συμβουλευτική κρίνεται σκόπιμο να γίνουν επιμορφωτικά και παρεμβατικά προγράμματα που να στοχεύουν αναλυτικότερα:

- Στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, σε θέματα ισότητας και σχέσεων των δύο φύλλων.

28. Μαραγκουδάκη, Ε., (1997:230). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα [HYPERLINK "http://www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf"](http://www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf)

29. Δεληγιάννη-Κουμτζή, Β., Δημητρούλη, Κ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Κορωναίου, Α., Μαραγκουδάκη, Ε., Ραβανής, Κ.(2007). *Οδηγός εφαρμογής και διαχείρισης επιμορφωτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων*. ΚΕΘΙ.

- Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, έτσι ώστε:
 - να επιλέξουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους κατεύθυνση υπερβαίνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις,
 - να διεκδικήσουν την ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων σε όλους τους τομείς της προσωπικής (οικογένεια, εργασία) και κοινωνικής ζωής (κοινωνικές οργανώσεις, σύλλογοι, ενώσεις κ.λ.π.),
 - να διαμορφώσουν συνείδηση της ιδιότητας του /της πολίτη που θα αναγνωρίζει και θα επιδιώκει τις Αρχές της Ισότητας των φύλων ως απαραίτητου συστατικού της δημοκρατίας.
- Στην έμμεση ευαισθητοποίηση των γονέων τους, έτσι ώστε:
 - να έλθουν σε επαφή με τις αρχές της Ισότητας, καθώς θα πληροφορούνται τις δραστηριότητες και τις θεματικές των Παρεμβατικών Προγραμμάτων από τα παιδιά τους,
 - να διαπιστώσουν μια διαφορετική δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών τους από το σχολείο.
- Στην έμμεση ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας-τοπικοί κοινωνικοί φορείς και οργανώσεις, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λ.π.- έτσι ώστε:
 - να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και των μελλοντικών επιπτώσεών τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Όλα αυτά θα βοηθήσουν ώστε ο επαγγελματικός σχεδιασμός (Career planning) να είναι απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις και να γίνει μία συνεχής διαδικασία αξιολόγησης του τρόπου ζωής, των προτιμήσεων, των ικανοτήτων και των φιλοδοξιών του ατόμου. Ο σχεδιασμός καριέρας είναι ένα από τα πιο σημαντικά βήματα που πρέπει να κάνει κάποιος στη ζωή του, ανεξαρτήτως φύλου. Είναι τα θεμέλια για το πώς θα διανύσει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του. Ωστόσο ο σχεδιασμός δεν είναι πάντα μια βραχύχρονη διαδικασία. Στην πραγματικότητα είναι για πολλούς ανθρώπους μια διά βίου διαδικασία, που περιλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, την ανάπτυξη φιλοδοξιών, συμφερόντων και την αλλαγή της σταδιοδρομίας. Ξεκινά με την εύρεση εργασίας και συνεχίζεται με την ικανότητα ανάπτυξης σε μια θέση εργασίας.

Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις πρέπει να ξεκινούν κυρίως από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που διαμορφώνουν, εσωτερικεύουν και αφομοιώνουν πρότυπα συμπεριφοράς, στάσεων, κανόνων, αξιών ως προς το φύλο, που είναι αποδεκτά στην κοινωνία, όπου ζουν και αναπτύσσονται. Ωστόσο, η ηλικία φοίτησης στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια αποφασιστικής σημασίας περίοδο, καθώς στην ηλικία των 3.5 έως 5.5 ετών τα παιδιά οριοθετούν πλήρως το ρόλο του φύλου τους.

Επειδή το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα θεσμό στον οποίο συνειδητά ή ασυνείδητα παγιώνονται και διαιωνίζονται οι στερεότυπες και παραδοσιακές ως προς τα φύλα αντιλήψεις θα πρέπει να εκπαιδευτούν ανάλογα οι νηπιαγωγοί ούτως ώστε τα βιβλία, το παιδαγωγικό υλικό, οι δραστηριότητες, οι φωτογραφίες, και οποιοδήποτε άλλα υλικά που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική διαδικασία να είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και παραδοσιακούς ρόλους σε ό,τι αφορά τα δύο φύλα.

Μπορούν να προσκαλέσουν στην τάξη τους άτομα που εργάζονται σε μη παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα. Να προγραμματίσουν συναντήσεις ή επισκέψεις με άτομα, που εργάζονται σε μη στερεότυπα ως προς το φύλο τους επαγγέλματα όπως, για παράδειγμα, γυναίκες ηλεκτρολόγους, άνδρες κομμωτές, κλπ. Θυμάσιο θα ήταν η αρχή να γίνει πρώτα από τους γονείς των ίδιων των παιδιών, εάν υπάρχουν αντίστοιχες περιπτώσεις.

Επίσης να ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη, ούτως ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό στις ποικίλες δραστηριότητες/ρουτίνες που γίνονται στην τάξη. Για παράδειγμα, σκόπιμο θα ήταν όλα τα παιδιά να βοηθούν τη νηπιαγωγό ή τον νηπιαγωγό τόσο στο καθάρισμα όσο και στην τακτοποίηση της τάξης.

Οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις πρέπει να συνεχιστούν στο Δημοτικό – Γυμνάσιο - Λύκειο, και σκόπιμο είναι να γίνει:

- Αλλαγή διδακτικών μεθόδων η οποία έχει σκοπό να ενδυναμωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και να βελτιωθεί η απόδοσή τους στα μαθήματα.
- Αποφυγή δημιουργίας ομάδων στην τάξη με βάση το φύλο. Αντίθετα συστήνεται να μην δημιουργούνται ομάδες με βάση το φύλο, που θα ανταγωνιστούν μεταξύ τους στη ολοκλήρωση ενός καθήκοντος. Σε περίπτωση που υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, η δημιουργία αμιγών ομάδων επιδεινώνει τον ανταγωνισμό και την πόλωση μεταξύ τους, πράγμα που δεν βοηθά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας κι εντείνει τις στερεοτυπικές απόψεις για το «άλλο» φύλο.

Εκμάθηση δεξιοτήτων απαραίτητων για τη λήψη αποφάσεων, την εξάσκηση του δικαιώματος της ελεύθερης έκφρασης, της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλίας, και της ανάληψης ευθυνών της κοινωνίας των πολιτών και της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αναλαμβάνουν εργασίες και δραστηριότητες, για να μάθουν στην πράξη και να εμπεδώσουν τι σημαίνει διαλέγομαι, συνεργάζομαι, και αναλαμβάνω τις ευθύνες μου. Το μάθημα του project με την επίβλεψη των καθηγητών και καθηγητριών τους βοηθά πολύ στην απόκτηση όλων των παραπάνω.

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός «ΣΕΠ»³⁰ μπορεί να εμπλουτιστεί και να βοηθήσει τη νεολαία προς τις κατευθύνσεις, που όχι μόνο χρειάζεται μια μελλοντική κοινωνία, αλλά κυρίως που η νεολαία μπορεί και θέλει να κατευθυνθεί αναζητώντας όχι μόνο τη σίγουρη επαγγελματική προοπτική, αλλά την προοπτική μιας ζωής με «νόημα» και ουσία. Για το λόγο αυτό, θα παραθέσουμε ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά με την αλλαγή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών.

- **Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης:** Μέσω του μαθήματος του ΣΕΠ οι καθηγητές μπορούν να παρουσιάσουν γυναίκες σε νέα ή σε μη παραδοσιακά επαγγέλματα, τόσο ιστορικά όσο και σύγχρονα.
- **Παρουσίαση θετικών προτύπων ή παραδειγμάτων (role models):** Οι μαθητές μπορούν να ενημερωθούν για θετικά παραδείγματα από το κοινωνικό περιβάλλον τους.
- **Έγκυρη και σφαιρική πληροφόρηση για σπουδές και επαγγέλματα:** η πληροφόρηση είναι προϋπόθεση ώστε να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαλέξουν ανεπηρέαστα τι τους ταιριάζει και να συνειδητοποιήσουν ότι όποια επιλογή κάνουν τώρα δεν είναι και τελειωτική, αλλά ότι στην πορεία μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους και τις συνθήκες της ζωής τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός με πείρα γνωρίζει πως μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές ότι ένας άνθρωπος είναι ευχαριστημένος /η από τη ζωή του και το επάγγελμά του, όταν έχει καταφέρει να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στα «θέλω» του, στα «μπορώ» του και στα «πρέπει» του.
- **Προσπάθεια συμφιλίωσης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (time-management),** να μαθαίνουν δηλαδή οι μαθητές να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους και να το καταφέρνουν χωρίς άγχος και στην επαγγελματική και στην προσωπική τους ζωή.
- **Ενημέρωση και υποστήριξη των μαθητριών, για να επιλέξουν νέα επαγγέλματα.** Αυτά τα νέα επαγγέλματα δεν έχουν ακόμα «περάσει από το φίλτρο» των στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο. Τέτοια επαγγέλματα υπάρχουν στον τομέα της πληροφορικής, της βιοτεχνολογίας, του αγροτουρισμού και σε ορισμένα επαγγέλματα στο τομέα της υγείας.
- **Προσπάθεια αποδόμησης στερεοτύπων** σε σχέση με το φύλο και το επάγγελμα, για παράδειγμα, ότι χρειάζεται σωματική δύναμη, για να γίνει κανείς μηχανικός, ή ότι θα πρέπει να είναι γυναίκα κάποιο άτομο για να γίνει νηπιαγωγός.

30 Καντζάρα, Β., (2009). «Δοκίμια στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» Επαγγελματικές επιλογές, ανισότητες και οι «εξισωτικές» δυνατότητες του σχολείου. Ανασύρθηκε στις 9/6/14 από την ιστοσελίδα http://www.academia.edu/2357429/_Career_choice_inequalities_and_the_egalitarian_possibilities_of_schooling_

- **Προσπάθεια αποδόμησης εικόνας (media literacy)** που προέρχεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ρωτώντας απλές ερωτήσεις, ποιος, πού, πότε, πόσοι, και γιατί, Το καθιερωμένο, για πολλά χρόνια, μοντέλο του επαγγελματικού προσανατολισμού, σύμφωνα με το οποίο κάθε άνθρωπος θα κάνει στη ζωή του, ένα επάγγελμα και που με διάφορα τεστ θα πρέπει να το ανακαλύψει έχει αλλάξει ριζικά. Στις σύγχρονες αρχές του επαγγελματικού προσανατολισμού αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι αυτή, που εκτός των άλλων εξασφαλίζει την εξάσκηση ενός επαγγέλματος. Επιπλέον, αναφέρει ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή γενικότερα κι όχι μόνο για ένα επάγγελμα και ότι η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος είναι εξελικτική και πως τα παιδιά προετοιμάζονται έτσι, ώστε να είναι ευέλικτα, για να είναι σε θέση να αναθεωρήσουν τα επαγγελματικά τους σχέδια αν χρειαστεί.

Γνώση νέων τεχνολογιών, ιδιαίτερα της πληροφορικής είναι απαραίτητες οι γνώσεις αυτές σε όλα σχεδόν τα επαγγέλματα.

Εν κατακλείδι, από την πλευρά του το σχολείο, μπορεί να επιφέρει την ισότητα με βάση το φύλο, αλλάζοντας πρακτικές, που θα μπορέσουν να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη ζωή των ενηλίκων. Στον σχεδιασμό όμως των νέων αυτών πρακτικών, το σχολείο πρέπει να παρέχει εφόδια, που συνάδουν με τον σύγχρονο κόσμο, προετοιμάζοντας τους νέους για μια κοινωνία πολυπολιτισμική, που μεταβάλλεται διαρκώς, για να μπορούν να είναι ενεργοί πολίτες, παρέχοντας παράλληλα τις ίδιες δυνατότητες στα αγόρια και στα κορίτσια.

Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για να σπάσουν τη γυάλινη οροφή, χρειάζεται η απαλοιφή των διακρίσεων λόγω φύλου, η εισαγωγή της έμφυλης διάστασης και της διαμόρφωσης του ρόλου του γυναικείου φύλου στο χώρο της εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων από τα οποία αποφοιτούν δάσκαλοι/ες και καθηγητές/τριες, η εισαγωγή της ποσόστωσης για τις διευθυντικές θέσεις ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, η δημοκρατική και αξιοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων βάσει ενός σύγχρονου, ισορροπημένου και ισότιμου κανονισμού, η κινητοποίηση και ενεργοποίηση των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης και τέλος η ανάπτυξη κοινωνικών δομών στήριξης της οικογένειας θα δώσουν το έναυσμα και θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εμπλοκή των γυναικών στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Αγγέλου Δ., και Ζορμπά Β.,(2006). ΤΕΙ Καβάλας Ευαισθητοποίηση Επιμορφωτών για Θέματα Ισότητας «Προγράμματα Υποστήριξης της Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για Γυναίκες ανασύρθηκε στις 8/5/14 από την ιστοσελίδα: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4724/1329.pdf
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Βάμβουκας, Μ., (1988). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βικιλεξικό ανασύρθηκε στις 6/5/14 από την ιστοσελίδα: <http://el.wiktionary.org/wiki/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1>
- Δαράκη, Ελ. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία & φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δεληγιάνη – Κουϊμτζή, Β.,(2007). *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία* ανασύρθηκε στις 5/6/2014 από την ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5028/1442.pdf>.
- Ζέγκερ, Ι. (1977). *Εισαγωγή στη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Μπουκουμιάνης. Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://a-kentavrou.blogspot.gr/2010/06/blog-post_28.html
- Καντζάρα, Β., (2009). «*Δοκίμια στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*» *Επαγγελματικές επιλογές, ανισότητες και οι «εξισωτικές» δυνατότητες του σχολείου*. Ανασύρθηκε στις 9/6/14 από την ιστοσελίδα http://www.academia.edu/2357429/_Career_choice_inequalities_and_the_egalitarian_possibilities_of_schooling_
- ΚΕΘΙ (2007) Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, Β., Δημητρούλη, Κ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Κορωναίου, Α., Μαραγκουδάκη, Ε., Ραβανής, Κ., «*Οδηγός εφαρμογής και διαχείρισης επιμορφωτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων*»
- Λάζος, Γρ., (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (2005), (Δ' έκδοση). *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων*. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Μαραγκουδάκη, Ε.,(1997). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης* ανασύρθηκε στις 15/5/2014 από την ιστοσελίδα: www.kethi.gr/attachments/146_ekpaideytiki_fylo.pdf
- Μαραγκουδάκη Ε., (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*, στο Δεληγιάνη Β.-Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μεϊντάση, Α., (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάου, Δ., (1997). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*. Στο Β. Δεληγιάνη-Κουϊμτζή και Σ.Ζιώγου(επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τάκη Β., (2009). *Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική*

πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για τα Θέματα Ισότητας.

Ξενογλώσση

- Anastasaki, A., (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.
- Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Breakwell, Gl., (1995). *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Denzin, N., and Lincoln, Y., (2003) “*Collecting and interpreting qualitative materials*” 2nd Edition, Sage.
- Feldman, S. R., (2011). *Εξελικτική ψυχολογία διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shaffer, R. D. (2008). *Εξελικτική ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην.
- Sobehart, C.(2009). *Women Leading Education Across The Continents, Sharing the Sprit, Fanning the Flame*. Published in partnership with the American Association of School administrators.

Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΣΕΡΓΑΣ, ΡΑΝΥ ΚΑΛΟΥΡΗ,
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΜΠΟΤΟΥ

Η εικαστική θεραπεία διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 και στις αρχές της δεκαετίας του 1940, από την Margaret Naumburg στην Αμερική και τον Andrian Hill στην Αγγλία (Hogan, 2001). Ωστόσο, η χρήση της εικαστικής τέχνης για θεραπευτικούς σκοπούς σε ιδρύματα ή στην εκπαίδευση προηγείται χρονολογικά της εικαστικής θεραπείας (De Young, 2015). Από τα πρώτα χρόνια της διαμόρφωσης της, η εικαστική θεραπεία εφαρμόστηκε για την αντιμετώπιση και θεραπεία των προβλημάτων των οικογενειών, από την H.Kwiatkowska (1967) και άλλους εικαστικούς θεραπευτές. Σχεδόν παράλληλα με την εικαστική θεραπεία αναπτύσσεται και η θεωρία των συστημάτων στο πεδίο της θεραπείας. Η συστημική θεραπεία οικογένειας αποβλέπει στη μεταβολή και τροποποίηση των οικογενειακών σχέσεων, εξετάζει τη λειτουργία των ρόλων και των σχέσεων των μελών, τη δομή και την ιεραρχική οργάνωση της οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας επιχειρείται η σύνδεση της εικαστικής θεραπείας οικογένειας με τις αρχές και τη μεθοδολογία της συστημικής θεωρίας, εξετάζονται τα θεωρητικά πρότυπα ανάπτυξής τους, ενώ αναδεικνύονται θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα.

Εισαγωγή

Η σχέση της εικαστικής θεραπείας και της συστημικής θεωρίας, ελάχιστα έχει διερευνηθεί στη επιστημονική βιβλιογραφία. Η εικαστική οικογενειακή θεραπεία, αν και αποτελεί προέκταση της ψυχοδυναμικής εικαστικής θεραπείας (Kwiatkowska, 1967· Rubin, 2016), έχει σε σημαντικό βαθμό επηρεαστεί από τη συστημική θεωρία, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στην εργασία αυτή σκοπός είναι να αποτυπωθεί και να διερευνηθεί η παρούσα κατάσταση, να ανα-

δειχθούν τα σημεία σύνδεσης μεταξύ εικαστικής θεραπείας οικογένειας και της συστημικής θεωρίας.

Η συστημική θεραπεία προσφέρει καλά διαμορφωμένα, εργαλεία και μεθόδους τα οποία σε συνδυασμό με την εικαστική θεραπευτική μεθοδολογία έχουν οδηγήσει στη δημιουργία νέων θεωρήσεων, τάσεων στο πλαίσιο της προσπάθειας για τη συγκρότηση μιας συστημικής προσέγγισης στην εικαστική θεραπεία οικογένειας.

Πρόκειται για μια προσπάθεια που είναι εν εξελίξει, αν και πολλοί διατάζουν να φέρουν σε επαφή και επικοινωνία τους διαφορετικούς αυτούς σημειολογικούς κώδικες, τα δύο αυτά θεωρητικά παραδείγματα : τη συστημική θεωρία και την εικαστική τέχνη. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά η τέχνη και οι εκφραστικές δημιουργικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούνται στη θεραπεία οικογένειας, και ορισμένοι θεμελιωτές των θεραπειών μέσω της τέχνης, όπως ο Moreno (Compernelle, 1981), η Naumburg και η Kwiatkowska (Arrington, 2001) κάλλιστα μπορεί να θεωρηθούν και ως θεμελιωτές της οικογενειακής θεραπείας (Wiener & Pels-Roulier, 2005).

Επίσης, πολλές μορφές θεραπείας μέσω της τέχνης εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των δυσλειτουργικών οικογενειών ήδη τα τελευταία 60 χρόνια. Ορισμένες από αυτές τις μορφές θεραπείας οικογένειας μέσω της τέχνης είναι: το ψυχόγραμμα οικογένειας (Williams, 1989), η εικαστική θεραπεία οικογένειας (Linesch, 2013), η δραματοθεραπεία με ζευγάρια και οικογένειες (Jennings, 1992) και η μουσικοθεραπεία με οικογένειες (Hibben, 1992).

Μια ισχυρή παράδοση έχει διαμορφωθεί, η οποία ευνοεί τη χρήση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και μεθόδων στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών θεραπείας. Προφανώς μια αντίστοιχη τάση ανιχνεύεται και στην ατομική και ομαδική ψυχοθεραπεία και αντανάκλα την αναγνώριση της αξίας της τέχνης στην επίτευξη της θεραπευτικής αλλαγής (Shafer, 2011 και 2008). Στην προκειμένη περίπτωση, η χρήση οπτικών μεταφορών (visual metaphor) διευρύνει το ρεπερτόριο των θεραπευτικών μεθόδων, στη θεραπεία οικογένειας, και βοηθά να διερευνηθούν η ιστορία και τα προβλήματα της οικογένειας (Manicom & Boronska, 2003).

Η εξέλιξη της εικαστικής θεραπείας οικογένειας: σύντομη ιστορική αναφορά

Η εικαστική θεραπεία διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 στις ΗΠΑ από την ψυχολόγο Margaret Naumburg και στην Αγγλία από τον καλλιτέχνη Andrian Hill. Η Naumburg και ο Hill χρησιμοποίησαν παράλληλα τον όρο εικαστική θεραπεία (Art therapy), αν και εργάζονταν ανεξάρτητα, χωρίς να βρίσκονται σε επικοινωνία. Ανέπτυξαν θεραπευτικές πρακτικές και προώθησαν την εφαρμογή

της σε ιδρύματα, νοσοκομεία, σχολεία κτλ (Hogan,2001). Η Naumburg (1958) ως ψυχαναλύτρια σημειώνει ότι η εικαστική διαδικασία στηρίζεται στη βασική αρχή ότι οι θεμελιώδεις σκέψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου, προέρχονται από το ασυνείδητο «και μπορούν να εκφραστούν μέσα από τις εικόνες και τα σχέδια των ασθενών παρά με τον λόγο» (σελ. 152). Επίσης, η Edith Kramer (1971), η οποία ανήκει στους θεμελιωτές της εικαστικής θεραπείας, θεωρούσε ότι η εικαστική έκφραση αποτελούσε μια μορφή μετουσίωσης (sublimation) και αποδεκτής έκφρασης των ερωτικών και καταστροφικών ενορμήσεων. Εξαιτίας της ισχυρής επίδρασης που άσκησε η ψυχοδυναμική θεωρία, στη βιβλιογραφία τείνει να θεωρείται ότι η εικαστική θεραπεία οικογένειας αποτελεί φυσική εξέλιξη και προέκταση της ψυχαναλυτικής εικαστικής θεραπείας (Kwiatkowska, 1967). Η Kwiatkowska στα μέσα της δεκαετίας του 1950 χρησιμοποίησε την εικαστική θεραπεία για την αντιμετώπιση και θεραπεία των προβλημάτων των οικογενειών, στο National Institute of Mental Health στην Αμερική. Εργάστηκε με οικογένειες σχιζοφρενών ασθενών και έγραψε τις πρώτες εργασίες και αναφορές με βάση την εμπειρία αυτή (Kwiatkowska,1978).

Όλες οι μετέπειτα προσπάθειες και προσεγγίσεις στην εικαστική θεραπεία οικογένειας, οικοδομήθηκαν επάνω στην πρωτοποριακή εργασία της Kwiatkowska. Εν συνεχεία μια σειρά από θεραπεύτριες, όπως η Riley, η Malchiodi και η Arrington δίνουν σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της εικαστικής θεραπείας οικογένειας, με τις μελέτες τους (Riley,1993). Διαμορφώνονται μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα παρέμβασης, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και συστημικές θεωρήσεις. Η Riley (Riley & Malchiodi,1994) επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη συστημική και δομική θεωρία, όπως και η Doris Arrington (2001), ενώ η H. Landgarten (1987) υπογραμμίζει την αξία της αλληλεπίδρασης μέσω της εικαστικής διεργασίας και του παιχνιδιού, που ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ των μελών της. Η Linesch(1993) ανέπτυξε μορφές παρέμβασης για την αντιμετώπιση της κρίσης στο πλαίσιο της οικογένειας. Καταγράφεται μια σειρά από συνθετικές (integrative approaches) προσπάθειες με ποικίλες θεωρητικές κατευθύνσεις στο πεδίο της οικογενειακής εικαστικής θεραπείας, οι οποίες αποτυπώνονται από την Shirley Riley και την Cathy Malchiodi (1994).

Η διαγνωστική αξιολόγηση της οικογένειας

Σύμφωνα με την Landgarten, (1987) η εικαστική τέχνη χρησιμοποιείται για τους εξής στόχους στο πλαίσιο της εικαστικής θεραπείας: α) για τη διαγνωστική αξιολόγηση της οικογένειας, β) την ενδυνάμωση της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης και της παρέμβασης στην οικογένεια και γ) ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη

διεξαγωγή έρευνας. Κατά την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση, ο θεραπευτής ή σύμβουλος εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, τα εικαστικά έργα και τις οπτικές μεταφορές που δημιουργούν. Παθολογικά πρότυπα σχέσεων ανιχνεύονται γύρω από θέματα που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο, την εξάρτηση ή την ανεξαρτησία των μελών της οικογένειας, την ικανοποίηση των αναγκών και τις λανθάνουσες συγκρούσεις εντός του οικογενειακού αστερισμού. Ακόμη ο θεραπευτής προσπαθεί να κατανοήσει ποια είναι η στάση των μελών απέναντι στο πρόβλημα (Bitter, 2009). Καθώς η οικογένεια εμπλέκεται στην εικαστική δραστηριότητα, τα μέλη της αρχίζουν να βιώνουν άμεσα μια μείωση των εντάσεων (calming effect), ενώ παράλληλα ενισχύεται η σχέση με τους θεραπευτές και η εμπιστοσύνη τους προς τη θεραπευτική διαδικασία (Keyes, 1983).

Εικαστική θεραπεία οικογένειας : θεωρητικές αρχές και μεθοδολογία

Η εικαστική θεραπεία οικογένειας αποβλέπει στην επίτευξη της θεραπευτικής αλλαγής μέσω της χρήσης εικαστικών, καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα οι εικαστικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία ζωγραφικών εικόνων, ή του πορτραίτου της οικογένειας (family portrait) πραγματοποιούνται σε ατομική και ομαδική βάση και έπειτα ακολουθεί συζήτηση επί των εικαστικών δημιουργημάτων εστιάζοντας στα συναισθήματα και τους ελεύθερους συνειρμούς ή άλλες πλευρές της εικαστικής δραστηριότητας.

Η εικαστική διαδικασία δίνει πληροφορίες σχετικά τα χαρακτηριστικά και τη δομή της οικογένειας και τον τρόπο οργάνωσης των προβλημάτων (Rubin & Magnussen, 1974). Τα εικαστικά έργα αποσαφηνίζουν και αναπαριστούν ή συγκρατούν ασυνείδητες πλευρές της επικοινωνίας και στοιχεία από αφορούν τη δυναμική της οικογενειακής ομάδας (Landgarten, 1987). Κατά την εικαστική θεραπευτική διαδικασία, καθίσταται δυνατή η κατανόηση των αδυναμιών στο επίπεδο της επικοινωνίας και των μορφών που λαμβάνει η επικοινωνία μέσα από τα εικαστικά έργα. Από την άλλη πλευρά τα μέλη της οικογένειας κατανοούν όψεις των προβλημάτων και επεξεργάζονται την επίλυσή τους μέσα από την δημιουργική διαδικασία (Sobol & Williams, 2001). Η Judy Sutherland (2011) θεωρεί ότι η χρήση της τέχνης διευκολύνει τον στοχασμό για οικογενειακά, προσωπικά και κοινωνικά θέματα και προβλήματα, αναπτύσσει υγιή πρότυπα αλληλεπίδρασης, ενισχύει το κοινωνικό και διαπροσωπικό ενδιαφέρον.

Η εικαστική δημιουργία αναπαριστά τον κόσμο και τις βασικές γραμμές της κοσμοθεωρίας των ατόμων και της οικογένειας. Οι μορφές άμυνας που οργανώνει το άτομο είναι δυνατό να φανερωθούν και να συνειδητοποιηθούν με τη βοήθεια

του θεραπευτή και να τροποποιηθούν. Συχνά οι αμυντικές διεργασίες είναι πολύ ισχυρές και οδηγούν στην πρόκληση συγκρούσεων. Στη θεραπευτική διαδικασία μειώνεται ο απειλητικός χαρακτήρας τους καθώς μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από μια δημιουργική εικαστική διεργασία (Kerr, Hoshino, Sutherland, Parashak & McCarley, 2008).

Η συμμετοχική εικαστική δραστηριότητα προκαλεί συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποιεί την ανάγκη του ανήκειν σε μια βασική ομάδα, στις περιπτώσεις που η συνοχή της έχει διαρραγεί. Σε αυτή την προοπτική, ο θεραπευτής επιδιώκει την οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των συστημάτων αλλά και των προσώπων. Οι οπτικές αλλά και λεκτικές μεταφορές διανοίγουν νέες διόδους για την κατανόηση της λειτουργίας της οικογένειας, αλλά και την αποδοχή των συναισθημάτων που προκαλούνται μεταξύ των μελών στο πλαίσιο της θεραπείας και τα οποία συχνά δεν εκφράζονται λεκτικά.

Η διερεύνηση της προσωπικής και της οικογενειακής ομαδικής δυναμικής, εμπειριέχει την κατανόηση του στυλ ζωής της οικογένειας, αλλά και των μύθων και των πεποιθήσεων που το συνδιαμορφώνουν (Sutherland, 2011). Ανάμεσα στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών ή βιβλίων, κολάζ, του οικογενειακού γλυπτού. Οι τεχνικές αυτές βοηθούν στην κατανόηση της ζωής της οικογένειας και ενισχύουν τους δεσμούς των μελών της (Hanney & Kozlowska, 2002).

Δεδομένης της ανάπτυξης της εικαστικής θεραπείας, και της επέκτασης της εφαρμογής της σε σχολεία (Frostig, Hertz & Essex, 1998) και σε περιβάλλοντα μάθησης, είναι εφικτή πλέον η λειτουργία ομάδων εικαστικής θεραπείας για γονείς σε κέντρα ψυχικής υγείας, σε παιδιατρικές κλινικές και νοσοκομεία, ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς κτλ.

Η συμμετοχή των παιδιών στις συνεδρίες

Η συμμετοχή των παιδιών στις συνεδρίες της οικογενειακής εικαστικής θεραπείας είναι σημαντική για την κατανόηση των προβλημάτων και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της θεραπευτικής παρέμβασης.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών σε συνεδρίες οικογενειακής θεραπείας υπόκειται σε περιορισμούς, επειδή τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιούν ακόμη τον λόγο για να εκφράσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Lund, Zimmerman & Haddock, 2002).

Στην εικαστική θεραπεία οικογένειας, οι εικαστικές θεραπευτικές μέθοδοι

βοηθούν την έκφραση των δυσκολιών και των συγκρούσεων, τη διερεύνηση των αντιλήψεων του παιδιού για την οικογένεια και την εξέταση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των μελών. Τα σχέδια των παιδιών για την οικογένεια αποκαλύπτουν τις συμμαχίες, τις συγκρούσεις, τους ρόλους των μελών της οικογένειας, αναπαριστούν το κλίμα και τη συναισθηματική ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται στο εσωτερικό της (Rubin, 1998). Παράλληλα, χρησιμεύουν ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και των δεσμών ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά (Peterson & Hardin, 1997). Οι εικαστικές θεραπευτικές τεχνικές βοηθούν τα μέλη της οικογένειας να αλλάξουν τα πρότυπα σχέσεων και να αναπτύξουν θετικές μορφές αλληλεπίδρασης (Linesch, 1999).

Η σύνθεση της συστημικής θεωρίας με την εικαστική θεραπεία οικογένειας

Η συστημική θεωρία έχει προσφέρει ένα σημαντικό εύρος ιδεών και μεθόδων που εφαρμόζονται σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, συμπεριλαμβανομένης της θεραπείας και της συμβουλευτικής. Αναδεικνύει τη λειτουργία του οικογενειακού συστήματος, προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για την επιδίωξη της αλλαγής στο επίπεδο της οικογένειας (Dallos & Draper, 2010). Ορισμένες συστημικές έννοιες και αρχές, όπως η λειτουργία των συστημάτων, η σημασία του πλαισίου, η ουδετερότητα, τα κυκλικά πρότυπα (Tomms, 1985) έχουν υιοθετηθεί και αποτελούν γενικές αρχές της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής.

Η παθολογία στο συστημικό πλαίσιο θεώρησης ανάγεται στη διασάλευση της ισορροπίας στο εσωτερικό του συστήματος (Garven & White, 2009), αναδεικνύοντας το ρόλο της οικογένειας στην εμφάνιση της. Η D. Arrington (1991) με την πρωτοποριακή της εργασία, εισάγει στοιχεία από τη συστημική θεωρία στην εικαστική θεραπεία οικογένειας ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Μέσα σε αυτή τη συστημική θεωρητική προοπτική, χρησιμοποιεί έννοιες και μεθόδους, όπως είναι η αξιολόγηση του συζυγικού υποσυστήματος και του υποσυστήματος που αποτελείται από τα αδέρφια, η λειτουργία των ορίων, οι συμμαχίες μεταξύ των μελών και η ύπαρξη οικογενειακών μυστικών και μύθων.

Παράλληλα με τις εικαστικές θεραπευτικές τεχνικές είναι δυνατή η χρήση του γενεογράμματος, η διερεύνηση του αιτήματος και του τρόπου που αντιμετωπίζει και ερμηνεύει η οικογένεια το πρόβλημα (McGoldrick & Gerson, 1985). Η εικαστική θεραπευτική μεθοδολογία συνδυάζεται με την συστημική θεωρία, τόσο στο στάδιο της αρχικής αξιολόγησης όσο και στο στάδιο της καθαυτό θεραπευτικής παρέμβασης.

Οι εικαστικές μεθόδοι και τεχνικές αξιοποιούνται για τη λήψη και κατανόηση του αναπτυξιακού ιστορικού, αλλά και τη διαμόρφωση των υποθέσεων του θεραπευτή σχετικά με τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί η εκδήλωση των συμπτωμάτων του προσδιορισμένου ως ασθενή μέλους (Selvini -Palazzoli, Boscolo, Cecchin & Prata, 1978). Όσον αφορά την εφαρμογή της τεχνικής της αναπλαισίωσης η Arrington (1991) χρησιμοποιεί την εικαστική έκφραση προκειμένου τα μέλη της οικογένειας να αρχίσουν να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, αλλά και για να αναθεωρήσουν πλευρές της πραγματικότητας και της ζωής τους. Υιοθετεί την ουδετερότητα ως θεραπευτική στάση: αποδέχεται τα μέλη και την εικαστική έκφραση τους, ενώ με αυτή τη στάση ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, την ευελιξία στη σκέψη και στην μεταξύ τους επικοινωνία (Arrington, 1991).

Αυτή η θεραπευτική στάση παρέχει μια μορφή ενδυνάμωσης προς τα μέλη της οικογενειακής ομάδας, προκειμένου να διερευνήσουν τα οπτικά σύμβολα, να κατανοήσουν την εξέλιξή τους και παράλληλα τις μεταβολές τους. Η εικαστική γλώσσα βοηθά να ενισχυθεί η συνοχή της οικογένειας, να αναδειχθεί η δυναμική της και οι τύποι αλληλεπίδρασης. Ο θεραπευτής χρησιμοποιεί ως τεκμήρια την καλλιτεχνική παραγωγή των μελών. Η D. Arrington (1991) εισάγει την τέχνη και τις μεθόδους της εικαστικής θεραπείας οικογένειας σε ένα συστημικό θεωρητικό πλαίσιο θεραπευτικής εργασίας. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών, καθώς και στη συμβολική έκφραση αυτής της αλληλεπίδρασης στις ατομικές και ομαδικές εικαστικές δραστηριότητες. Η επίδραση της συστημικής σκέψης εντοπίζεται και στην προσπάθεια της να βοηθήσει τους πελάτες να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα και τις ανάγκες τους, μέσα από την ελεύθερη ή κατευθυνόμενη εικαστική δημιουργική δραστηριότητα. Κατ'αυτόν τον τρόπο, η τέχνη βοηθά στην οργάνωση των συναισθημάτων, στη συγκρότηση των αναστοχαστικών διαδικασιών και εν τέλει οδηγεί στη θεραπεία.

Μια άλλη θεραπεύτρια η Shirley Riley (Riley & Malchiodi, 1994) επηρεάστηκε από τη συστημική θεωρία και κυρίως το δομικό μοντέλο οικογενειακής θεραπείας. Η Riley ακολουθεί τις θεωρητικές αρχές των Minuchin, Fishman και Etcheverry (1984) και παρατηρεί την ανάδυση των προτύπων συμπεριφοράς, τη λειτουργία των ορίων, αποσκοπώντας στη μεταβολή της δομής της οικογένειας και των προτύπων των συναλλαγών, αλλά και στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. Αξιοποιεί ιδέες από την προσέγγιση της L. Hoffman (1990), αντλώντας αρχές από τη στρατηγική σχολή και τον κονστρουκτιβισμό και έχοντας ως βάση μια συνεργατική θεραπευτική στάση. Η Hoffman δίνει έμφαση στις εναλλακτικές σημασίες των αφηγήσεων των εμπειριών και στην αναθεώρηση

της ιστορίας του πελάτη. Επιπλέον, αξιοποιεί τις οπτικές μεταφορές και τα σύμβολα για να εξεταστούν σε ένα βαθύτερο επίπεδο συναισθήματα, προσωπικές στάσεις και αξίες (Greenhalgh, 1994).

Τα πλεονεκτήματα της σύνθεσης της συστημικής θεωρίας και της οικογενειακής εικαστικής θεραπείας

Οι Manicom και Boronska (2003) θεωρούν ότι πολλά είναι τα οφέλη από τον συνδυασμό της εικαστικής θεραπείας οικογένειας με τη συστημική θεωρία. Η τέχνη προσφέρει μια εναλλακτική δίοδο έκφρασης και επικοινωνίας, που είναι δυνατό να φέρει στην επιφάνεια συγκαλυμμένες επιθυμίες, μύθους ή ιστορίες. Αυξάνει το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη θεραπεία και στην ουσία τη συμβολή τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένεια. Ενισχύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης καθώς δίνει έμφαση σε λεκτικές και μη λεκτικές πλευρές, αλλά και στις συμβολικές πλευρές της επικοινωνίας και της οικογενειακής ιστορίας. Η χρήση της τέχνης διευκολύνει τη συμμετοχή των μελών που δεν έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τις αλλαγές που επιθυμούν.

Στο συνθετικό αυτό μοντέλο παρέμβασης, συνδυάζονται διαφορετικά επιστημολογικά πρότυπα θεραπευτικής εργασίας, τα οποία είναι συμβατά μεταξύ τους. Η τέχνη και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αντανακλούν νοήματα, ιδέες και αξίες που εμπεριέχονται στο πλαίσιο, ή στη λειτουργία των συστημάτων. Η εικαστική δραστηριότητα αποτελεί το έναυσμα για την οικοδόμηση της προσωπικής αφήγησης κάθε μέλους της οικογένειας (Manicom & Boronska, 2003). Από την άλλη πλευρά η εικαστική γλώσσα εκφράζει όψεις της λειτουργίας των συστημάτων και των υποσυστημάτων που συγκροτούν την οικογένεια.

Καταληκτικές σκέψεις ή καταληκτικές παρατηρήσεις

Η συνάντηση της οικογενειακής εικαστικής θεραπείας με τη συστημική θεωρία έχει να επιδείξει ήδη σημαντικά αποτελέσματα στο επίπεδο της θεωρίας αλλά και της μεθοδολογίας παρέμβασης. Η D. Arrington και η S.Riley εκπροσωπούν δύο σημαντικές τάσεις στη σύνθεση της εικαστικής θεραπείας οικογένειας με τη συστημική θεωρία. Οι προσπάθειες τους, έχουν ένα ευρύτερο θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται αρχές και ιδέες από τον υπαρξισμό

και τον κονστρουκτιβισμό, ενώ σε νεώτερες εργασίες τους διαπιστώνεται και η επίδραση από τις μεταμοντέρνες θεραπευτικές προσεγγίσεις.

Πρόκειται για συνθετικά μοντέλα και όχι μόνον για διαμόρφωση μιας συστημικής θεωρητικής προσέγγισης στην εικαστική θεραπεία οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων μια σειρά από δημιουργικές τεχνικές, όπως το κολλάζ, η τεχνική του οικογενειακού πορτραίτου και άλλες άρχισαν να προβάλλονται και να χρησιμοποιούνται ως τεχνικές παρέμβασης στο πλαίσιο της συστημικής θεραπείας αλλά και σε άλλες θεωρητικές σχολές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arrington, D. (1991). Thinking systems-Seeing systems: An integrative model for systemically oriented art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 18(3), 201- 211.
- Arrington, D. B. (2001). *Home is where the art is: An art therapy approach to family therapy*. Springfield, Illinois : Charles C Thomas Publisher.
- Bitter, J. (2009b). *Theory and practice of family therapy and counseling*. Belmont, CA: Brooks/ Cole.
- Compernelle, T. (1981). JL Moreno: An unrecognized pioneer of family therapy. *Family Process*, 20(3), 331-335.
- Dallos, R. & Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy: Systemic theory and practice*. Berkshire: McGraw-Hill International.
- De Young, M. (2015). *Encyclopedia of asylum therapeutics, 1750-1950s*. North Carolina: McFarland & co.
- Frostig, K., Hertz, J. & Essex, M. (1998). *Expressive Arts Therapies in Schools: A Supervision and Program Development Guide*. Springfield, Ill: C.C. Thomas.
- Garven, R. & White, H. (2009). Key systemic ideas as seen through the eyes of first-year trainees. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 30(03), 196-215.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. London: Routledge.
- Hanney, L. & Kozłowska, K. (2002). Healing Traumatized Children: Creating Illustrated Storybooks in Family Therapy. *Family Process*, 41(1), 37-65.
- Hoffman, L. (1990). Constructing realities: An art of lenses. *Family process*, 29(1), 1-12.
- Hogan, S. (2001). *Healing arts: The history of art therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hibben, J. (1992). Music therapy in the treatment of families with young children. *Music therapy*, 11(1), 28-44.
- Jennings, S. (1992). *Dramatherapy with families, groups and individuals: Waiting in the wings*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kerr, C., Hoshino, J., Sutherland, J., Parashak, S. T. & McCarley, L. L. (2011). *Family art therapy: Foundations of theory and practice*. London: Routledge.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. London: Gresham Press
- Keys, M. F. (1983). *Inward journey: Art as therapy*. London: Open Court
- Kwiatkowska, H. Y. (1967). Family art therapy. *Family Process*, 6(1), 37-55.
- Kwiatkowska, H. Y. (1978). *Family therapy and evaluation through art*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Kwiatkowska, H. Y. (2001). Family art therapy: Experiments with a new technique. *American Journal of Art Therapy*, 40, 27-39.
- Landgarten, H. B. (1987). *Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook*. New York: Brunner/Mazel, Inc.
- Linesch, D. (1999). Art Making in Family Therapy. In D. J. Wiener (Ed.), *Beyond Talk Therapy: Using Movement and Expressive Techniques in Clinical Practice* (pp.225-243). Washington, DC: American Psychological Association.
- Linesch, D. G. (Ed.). (2013). *Art therapy with families in crisis: Overcoming resistance through nonverbal expression*. London: Routledge.
- Lund, L. K., Zimmerman, T. S. & Haddock, S. A. (2002). The theory, structure and techniques for inclusion of children in Family therapy: a literature review. *Journal of Marital and Family therapy*, 28(4), 445-454.
- Manicom, H. & Boronska, T. (2003). Co-creating change within a child protection system: integrating art therapy with family therapy practice. *Journal of Family Therapy*, 25(3), 217-232.

- McGoldrick, M. & Gerson, R. (1985). *Genograms in Family Assessment*. New York: Norton.
- Minuchin, S., Fishman, H. C., & Etcheverry, J. L. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Naumburg, M. (1950). *An introduction to art therapy: Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. New York: Columbia University Teachers College.
- Peterson, L. W. & Hardin, M. E. (1997). *Children in distress: A guide for screening children's art*. WW Norton.
- Riley, S. & Malchiodi, C. A. (1994). *Integrative approaches to family art therapy*. Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Riley, S. (1993). Illustrating the family story: Art therapy, a lens for viewing the family's reality. *The Arts in Psychotherapy*, 20(3), 253-264
- Rubin, J. A. & Magnussen, M. G. (1974). A family art evaluation. *Family Process*, 13(2), 185-200.
- Rubin, J. A. (1998). *Art Therapy: An Introduction*. Philadelphia : Brunner/ Mazel.
- Rubin, J. A. (2016). *Approaches to art therapy: Theory and technique*. N.York: Routledge.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1978). *Paradox and counter paradox*. New York: Jason Aronson.
- Shafer, M. (2008). Talking Pictures in Family Therapy. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 29(3), 156-168 .
- Shafer, M. (2011). Creative Family Therapy Techniques: Play, Art, and Expressive Activities to Engage Children in Family Sessions. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(3), 264-266.
- Sobol, B. & Williams, K. (2001). Family and group art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), *Approaches to art therapy: Theory and technique (2nd ed.)* (pp. 261-280). New York: Brunner-Routledge.
- Sutherland, J. (2011). Art Therapy with Families. *Journal of Individual Psychology*, 67(3), 292-304 .
- Tomm, K. (1985). Circular interviewing: A multifaceted clinical tool. In D. Campbell & R. Draper (eds.), *Application of systemic family therapy: The Milan method* (pp. 33-45). New York: Grune & Stratton.
- Williams, A. (1989). *The passionate technique: Strategic psychodrama with individuals, families, and groups*. London: Tavistock/Routledge.
- Wiener, D. J. & Pels-Roulier, L. (2005). Action methods in marriage and family therapy: A review. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 58(2), 86-101.

ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

ΞΑΝΘΙΠΠΗ ΦΟΥΛΙΔΗ, ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Χ. ΠΑΠΑΚΙΤΣΟΣ,
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΚΙΟΖΗΣ

Εισαγωγή

Σε ένα Γενικό Λύκειο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, διαπιστώθηκαν δυσλειτουργίες και εντοπίστηκαν προβλήματα σε όλα τα επίπεδα του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου. Η διαγνωστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση επιστημονικών μέσων συλλογής δεδομένων, όπως είναι η επιτόπια έρευνα, η παρατήρηση, η συνέντευξη και η έρευνα των υπηρεσιακών βιβλίων και εντύπων του σχολείου. Ειδικότερα σχετικά με τις υπάρχουσες νόρμες (norm-artifacts), κυριαρχεί η αδυναμία διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας, η απουσία κριτικής του προηγούμενου ηγέτη, αλλά και υποστήριξης από συνεργάτες/τριες της σχολικής μονάδας. Σχετικά με τις υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις (espoused values and beliefs), επικρατεί η εσωστρέφεια (Μπουζάκης, 2001), η έλλειψη συνεργατικού και ομαδικού κλίματος και εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Τέλος σχετικά με τις βαθύτερες παραδοχές (basic underlying assumptions), υπάρχει η αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τα υπάρχοντα προβλήματα, η αρνητική τους στάση απέναντι στην αλλαγή, η απομόνωση και η αποστασιοποίηση από τις ευθύνες τους, δηλαδή επικρατεί ένα παιδαγωγικό κλίμα στασιμότητας ή/και φθοράς (Ανθοπούλου, 1999). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1998): *«η μη ανάληψη ευθυνών, ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου, η συγκέντρωση εξουσίας και η αποσπασματική αντιμετώπιση των προβλημάτων εντείνουν την αναποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας»*.

Αφού το σχολείο δεν αποτελεί μια ομοιογενή οντότητα, η «διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας» (MacBeath, 2001: 39) προϋποθέτει ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις είναι συγκεκριμένες, προγραμματισμένες και κατάλληλα

προσαρμοσμένες σε κάθε σχολική μονάδα. Η υπάρχουσα κατάσταση στη σχολική μονάδα απαιτεί το σχεδιασμό αποτελεσματικών δράσεων και καθιστά αναγκαία την αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος κατά τη διάρκεια του επόμενου σχολικού έτους. Ο/η νέος Διευθυντής/τρια οφείλει να εισηγηθεί σχέδιο δράσεων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, με βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το οποίο θα θέσει προς έγκριση στο σύλλογο των διδασκόντων/ουσών.

Επομένως, η παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, που εστιάζει στη σχεδίαση αποτελεσματικών δράσεων για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που να στοχεύουν στην αλλαγή του παιδαγωγικού της κλίματος και στην ποιοτική αναβάθμιση των κυριότερων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, η έκταση και η πολυπλοκότητα των διαγνωσμένων προβλημάτων οδήγησε τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης (Υπευθύνους Καινοτόμων Δράσεων και Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής) στο να αξιοποιήσουν τη Διερεύνηση Συστημάτων (Systems Inquiry), που είναι το πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο της Επιστήμης των Συστημάτων (Systems Science), προκειμένου να αναλυθούν όλες οι πτυχές του πολυεπίπεδου προβλήματος, να σχεδιαστούν και να προταθούν οι κατάλληλες λύσεις.

Διερεύνηση Συστημάτων

Ως *σύστημα* ορίζεται ένα σύνθετο σύνολο στοιχείων, μαζί με τις ιδιότητες, τις σχέσεις και τις διαδικασίες τους. Αυτά τα στοιχεία ενδέχεται να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον τους. Κάθε φαινόμενο θεωρείται ως ένα σύστημα που περιγράφεται από ένα ισοδύναμο μαθηματικό μοντέλο (Heylighen & Joslyn, 1992). Η ιδέα της συστηματικής μελέτης κάθε φαινομένου συμβατικά προέρχεται από το έργο του Bertalanffy (1968). Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα εννοιολογικά πλαίσια για τη μελέτη των συστημάτων είναι η Διερεύνηση Συστημάτων (Bánáthy, 1997), η οποία περιλαμβάνει τρεις τομείς: τη Φιλοσοφία Συστημάτων, τη Θεωρία Συστημάτων και τη Μεθοδολογία Συστημάτων (Banathy & Jenlink, 2001: 37).

Η Φιλοσοφία Συστημάτων διερευνά τα γενικά ζητήματα της εφαρμογής συστημάτων στη μελέτη τόσο των θεωρητικών όσο και των πρακτικών προβλημάτων. Η Θεωρία Συστημάτων διερευνά με διεπιστημονικό τρόπο τις αρχές και τα μοντέλα περιγραφής της αφηρημένης οργάνωσης των φαινομένων, ανεξάρτητα από τη φύση ή την κλίμακα ύπαρξής τους (Heylighen & Joslyn, 1992). Σύμφωνα με τον Stichweh (2011), μπορούν να προσδιοριστούν δύο παραλλαγές της Θεωρίας των Συστημάτων:

- i. Η Γενική Θεωρία Συστημάτων (GST) που διερευνά τα φυσικά συστήματα και είναι δημοφιλής στις Θετικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία και Μαθηματικά). Η GST σχετίζεται με την Κυβερνητική, όπως αυτή ορίζεται από τον Wiener (1948).
- ii. Η εφαρμογή της GST στα κοινωνικά συστήματα ή συστήματα ανθρώπινης δραστηριότητας, όπου αυτή εφαρμόζεται ως κοινωνιολογικό παράδειγμα (Parsons, 1977. Luhmann, 1995), καθώς «... τα κοινωνικά και ψυχολογικά φαινόμενα τείνουν να αντιστέκονται στην ποσοτική μοντελοποίηση θέτοντας βασικές δυσκολίες ήδη από το επίπεδο της αναγνώρισης των ορίων ...» (Laszlo & Krippner, 1998). Πρόκειται για προσαρμοστικά συστήματα που μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους μέσω της ανατροφοδότησης (Stichweh, 2011), καθώς μαθαίνουν από την εμπειρία τους. Τα προσαρμοστικά συστήματα είναι αυτορυθμιζόμενα και μπορούν να είναι τόσο κοινωνικά όσο και φυσικά.

Ο τρίτος τομέας είναι η Μεθοδολογία Συστημάτων, που διερευνά γενικότερα τις μεθόδους παραγωγής γνώσεων για τα συστήματα και την ανακάλυψη στρατηγικών, μεθόδων, μοντέλων και εργαλείων για τη μελέτη σύνθετων συστημάτων (Banathy & Jenlink, 2001: 40). Η Μεθοδολογία Συστημάτων περιλαμβάνει μια ποικιλία εννοιολογικών εργαλείων, όπως είναι οι γνωστικοί χάρτες, που μπορούν να παρέχουν μια εννοιολογική αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος με τη μορφή ενός μοντέλου (Laszlo et al., 1993). Το πιο θεμελιώδες μοντέλο αναπαράστασης είναι αυτό των *γενικών συστημάτων* (GSM) που αποτελείται από την τετράδα εννοιών (Sanders, 1991):

[είσοδος] > [διεργασία] > [έξοδος] (> [ανατροφοδότηση]).

Ένα τέτοιο εννοιολογικό εργαλείο συστηματικής μελέτης με δυνατότητα σχεδίασης εννοιολογικού χάρτη, αφού εμπεριέχει και διαγραμματική τεχνική, είναι η Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων (ΟΜΑΣ), που παρουσιάζεται συνοπτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Συστηματική Μοντελοποίηση

Η ΟΜΑΣ είναι μια μέθοδος συστηματικής μοντελοποίησης που αναπτύχθηκε το 2010 (Παπακίτσος, 2010). Η τρέχουσα έκδοση (ΟΜΑΣ-III) παρουσιάστηκε το 2013 (Papakitsos, 2013. Παπακίτσος, 2013). Αποτελεί σχεδιαστική εξέλιξη δύο προηγούμενων τεχνικών ανάλυσης Πληροφοριακών Συστημάτων: της Structure Analysis and Design Technique (Ross, 1977) και της οικογένειας τεχνικών

Integration Definition for Function Modelling (Grover & Kettinger, 2000). Και οι δύο είναι συμβατές με το GSM. Η εξελικτική διαδικασία της ΟΜΑΣ στόχευε στην αύξηση της συμβατότητάς τους με παρόμοια μοντέλα που περιγράφουν τη διαδικασία της ανθρώπινης επικοινωνίας (Μαντόγλου, 2007. Lasswell, 1991), βελτιώνοντας έτσι την κατανόηση και τη χρησιμότητά της σε όλα τα συστήματα και ιδιαίτερα στα κοινωνικά [ii]. Στα τελευταία συμπεριλαμβάνονται οι ανθρώπινες διαδικασίες μάθησης (Banathy & Jenlink, 2001: 47-49), επομένως η εκπαίδευση (Banathy, 1991. Betts, 1992) και τα παιδαγωγικά ζητήματα γενικότερα. Ειδικά στις εκπαιδευτικές εφαρμογές, η ΟΜΑΣ-III έχει χρησιμοποιηθεί για:

- το στρατηγικό σχεδιασμό στην εκπαιδευτική διοίκηση σε τοπικό επίπεδο (Papakitsos et al., 2017a),
- τη σχεδίαση πολιτικών εκπαιδευτικής ένταξης σε περιοχές με έντονα κοινωνικά προβλήματα (Papakitsos et al., 2017b),
- τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον μέσω της διαμεσολάβησης ομοτίμων (Papakitsos & Karakiozis, 2016),
- την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Papakitsos, 2016a),
- τη γενικότερη σύνδεση της αγοράς εργασίας με την επαγγελματική εκπαίδευση (Papakitsos, 2016b),
- τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών ιστοτόπων (Παπακίτσος κ.ά, 2016),
- την ανάπτυξη της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικών δραστηριοτήτων (Foulidi et al., 2016),
- τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και έργων συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Papakitsos et al., 2015) και
- την εκμάθηση συγγραφής εκθέσεων ως διδακτικής μεθόδου (Makrygiannis & Papakitsos, 2015).

Σύμφωνα με την ΟΜΑΣ, η διερεύνηση οποιουδήποτε συστήματος βασίζεται στις επτά λεγόμενες *δημοσιογραφικές ερωτήσεις*, που συμβατικά αντιστοιχούν σε ισοδύναμες πτυχές της φύσης ενός συστήματος:

1. *Γιατί* (;), όπου αναλύεται ο σκοπός του συστήματος και γενικότερα ζητήματα αιτιότητας.
2. *Τί* (;), όπου διερευνάται η έξοδος του συστήματος, δηλαδή οι παρατηρούμενοι ή επιδιωκόμενοι στόχοι, συμπεριλαμβανομένων των ανατροφοδοτήσεων που μπορεί να επηρεάσουν περισσότερες πτυχές εκτός από την είσοδο (βλ. επόμενο).
3. *Πόσο* (;), όπου γίνεται αναφορά στις ποσοτικές πληροφορίες που αποτελούν την είσοδο του συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των πόρων, των δεδομένων,

των κεφαλαίων, του πρωτογενούς υλικού και του ανθρώπινου δυναμικού που εισέρχονται στο σύστημα.

4. *Πώς* (;), όπου προσδιορίζεται η νομοθεσία, οι κανονισμοί και οι συνθήκες, θεσμικές, κοινωνικές ή φυσικές, που επηρεάζουν τη λειτουργία του συστήματος.
5. *Πού* (;), όπου διερευνάται η επιρροή των φυσικών ή εικονικών τόπων, στους οποίους εξελίσσονται οι διεργασίες του συστήματος.
6. *Πότε* (;), όπου αναλύεται ο σχετικός και ο απόλυτος χρόνος, καθώς και ο χρονοπρογραμματισμός των διεργασιών του συστήματος.
7. *Ποιος* (;), όπου προσδιορίζονται τα πρόσωπα που λειτουργούν με διαχειριστικό τρόπο.

Έτσι, η εφαρμογή της Διερεύνησης Συστημάτων διεξάγεται με φυσικό επικοινωνιακό τρόπο. Οι διάφορες πτυχές μπορούν να συσχετίζονται, ενώ τα όρια ενός συστήματος ορίζονται ανάλογα με το αν όλα τα στοιχεία του είναι αναπόσπαστα μέρη του (*κλειστό σύστημα*) ή όχι (*ανοικτό σύστημα*). Για παράδειγμα, εάν οι κανονισμοί ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι μόνον εσωτερικοί, τότε αυτή η πτυχή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος αυτού του συστήματος. Εάν υπαγορεύονται από την εθνική νομοθεσία, τότε αυτή η πτυχή είναι ένα λειτουργικό μέρος πέρα από τα όριά του και τότε το σύστημα θεωρείται *ανοικτό* (open). Η εφαρμογή αυτής της συστηματικής μεθοδολογίας θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, για τον σχεδιασμό μιας παρέμβασης που μπορεί να βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα στην υπό μελέτη προβληματική σχολική μονάδα.

Σχεδιασμός παρέμβασης

Η αρχική παραδοχή της συστηματικής παρέμβασης στην υπό μελέτη περίπτωση είναι ότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Getzels & Guba, 1957. Bozkus, 2014). Ο χαρακτηρισμός αυτός [ii] τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι η ενδοσχολική λειτουργία εξαρτάται και από εξωσχολικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι η εθνική εκπαιδευτική νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία του σχολείου, οι εποπτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης (προϊστάμενος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Υπεύθυνοι Δραστηριοτήτων), η χρηματοδότηση των υποδομών και των αναλώσιμων υλικών (από τις δημοτικές αρχές) και η λοιπή τοπική κοινωνία (γονείς-κηδεμόνες). Επομένως, ο σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος είναι πολυεπίπεδος και περιέχει τις παρακάτω ενέργειες, ταξινομημένες θεματικά σύμφωνα με τη συστηματική μεθοδολογία που παρουσιάστηκε προηγουμένως (ΟΜΑΣ-III):

[1]

Ο σκοπός της παρέμβασης (*Γιατί;*) είναι να αντιστραφεί το δυσμενές παιδαγωγικό κλίμα που διαπιστώθηκε κατά τη διαγνωστική διαδικασία (βλ. *Εισαγωγή*). Εκτός από την αντικειμενική έλλειψη κατάλληλων κτηριακών υποδομών, οι επιπτώσεις του ακατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος εμφανίζονται με τη μορφή της χαμηλής επίδοσης των μαθητών/τριών και της αυξημένης συχνότητας και έντασης των φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς. Η συνακόλουθη απειλή που διαγράφεται για τη σχολική μονάδα είναι η διερεύνηση από κάποιους γονείς τρόπων εγγραφής των παιδιών τους σε άλλο σχολείο.

[2]

Ο έγκαιρος προσδιορισμός των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (*έξοδος*) του συστήματος (*Τί;*) αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την καθοδήγηση των παρεμβατικών δράσεων. Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων, ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου που θα οριστεί με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων θα εκπονήσει την *έκθεση απολογισμού* των δράσεων, που θα περιλαμβάνει τεκμηριωμένα στοιχεία για την αποτελεσματικότητά της. Για τη σύνταξή της θα πραγματοποιηθούν τρεις μικρής έκτασης ποσοτικές έρευνες, μια για κάθε ομάδα των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων στο έργο (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς). Θα δοθεί έμφαση στη μέτρηση των διαφορών με τη χρήση των δεικτών σε καταστάσεις πριν την υλοποίηση και μετά την υλοποίηση των δράσεων. Με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων θα διασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων, η αξιοπιστία και η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Bryman, 1988. Burns, 2000. Keeves, 1988). Η ποσοτική ανάλυση δεδομένων θα γίνει με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί μια μικρής έκτασης *ποιοτική έρευνα* που θα αξιοποιήσει την ατομική εμπειρία των διδασκόντων/ουσών μαζί με στοιχεία που βασίζονται στην υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων και στην εμπειρία τους. Εκεί θα δίνεται έμφαση στην καταγεγραμμένη εμπειρία (*lessons learned*) των εκπαιδευτικών και θα αναδεικνύει τις βέλτιστες πρακτικές (*best practices*) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

[3]

Η *είσοδος* του συστήματος, επί της οποίας θα πραγματοποιηθούν οι παρεμβατικές δράσεις, αποτελείται από δύο παράγοντες: τον ανθρώπινο και τον υλικό. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις τέσσερις ομάδες εμπλεκόμενων στο σύστημα, δηλαδή τους μαθητές/τριες, τους γονείς-κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς (εντός και εκτός σχολείου) και τις δημοτικές αρχές (σε θέματα χρηματοδότησης

υποδομών και αναλώσιμων υλικών). Ως προς αυτούς, οφείλεται να αξιοποιηθεί η διάθεση των υπολοίπων γονέων που επιθυμούν να παραμείνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Η αρχική κύρια δράση αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου [4].

Ο υλικός παράγοντας περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους. Για την υλοποίηση των παρεμβατικών δράσεων [4] απαιτείται η ύπαρξη κάποιου εξοπλισμού. Εδώ θα αξιοποιηθεί η συνήθης υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (φωτοτυπικό μηχάνημα, υπολογιστής, σύνδεση με το διαδίκτυο, αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, εκτυπωτής, αναλώσιμα) και δεν απαιτούνται πρόσθετοι πόροι. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν απαιτούνται αμοιβές για τους/τις ειδικούς επιστήμονες που θα αναλάβουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών [4], αφού θα πραγματοποιηθεί από στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή από δημοσίους υπαλλήλους με αυξημένα προσόντα σε θέσεις ευθύνης.

[4]

Το ουσιώδες μέρος της παρέμβασης (*Πώς;*) θα υλοποιηθεί με δράσεις υψηλής ποιότητας ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000. Φώκιαλη κ.ά., 2005), αφού αυτή ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες τους κι οδηγεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Άλλωστε το διδακτικό προσωπικό καθορίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2001). Οι δεκαπεννθές (13) προτεινόμενες δράσεις είναι οι επόμενες:

Δράση 4.1: Η ενδοσχολική επιμόρφωση εξασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στο χώρο [5], στο χρόνο [6] και στο ρυθμό της μάθησης. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της επιμόρφωσης, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δίνουν έμφαση στο γνωστικό τους πεδίο, αλλά και σε ζητήματα διδακτικής, ώστε να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα της χαμηλής επίδοσης μαθητών/τριών. Η επιμόρφωση θα πραγματοποιηθεί από το/τη Σχολικό Σύμβουλο Επιστημονικής Καθοδήγησης του σχολείου ανά ειδικότητα, ώστε όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί να επανασχεδιάσουν/αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, να αναβαθμίσουν τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να πετύχουν την ποιότητα διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης θα παρουσιάζονται και θα σχολιάζονται δειγματικές διδασκαλίες σε κάποιες περιπτώσεις και βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, συγκεκριμένα περιστατικά, παραδείγματα (case studies) και σενάρια που τα προσεγγίζουν με πρακτικές αναστοχασμού (Καπετανίδου, 2014). Στη δεύτερη φάση που υλοποιείται από το/τη Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου σε συνεργασία με τον/την Υπεύθυνο/η του Συμβουλευτι-

κού Σταθμού Νέων της περιοχής που ανήκει το σχολείο, αλλά ή/και το ΙΝΕΠ του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης που πραγματοποιεί τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις για στελέχη εκπαίδευσης, οι προαναφερθέντες επιμορφωτές έχουν στόχο την αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου, αφού συνδέεται με τις προσδοκίες των μαθητών/τριών (Campo, 1993) και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Lakomski, 2001. Taylor & Williams, 2001. Fullan, 2001). Εναλλακτικά εξετάζεται το ενδεχόμενο να υλοποιηθεί ασύγχρονη ή και σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης με πανεπιστημιακό ίδρυμα της Ελλάδας ή του εξωτερικού, που στη σύγχρονη εποχή διαθέτουν. Με αυτό τον τρόπο όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, χωρίς την απώλεια χρόνου μετακίνησης ακόμη και εάν βρίσκονται σε απόσταση από τον/την εκπαιδευτή/τρια τους, καθοδηγούνται αποτελεσματικά και υποστηρίζονται από αυτόν/ην. Τέλος, προτείνεται η τρίτη φάση να υλοποιηθεί από τους Υπεύθυνους/ες της Αγωγής Υγείας και του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, με κατάλληλες βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια δραματοποίησης (Γκόβας, 2001). Αυτά προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου (Κόκοκος, 2005) και μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναδελφικότητας, στην επίλυση διαφορών, στην ύπαρξη εμπιστοσύνης, υποστήριξης, εκτίμησης, αναγνώρισης, στην ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Saphier & King, 1985), που κρίνονται εξίσου απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Δράση 4.2: Η άμεση αναζήτηση ευκαιριών κινητικότητας στο εξωτερικό. Δηλαδή, εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αναλαμβάνουν να συντάξουν και να καταθέσουν πρόταση ΚΑ1 για επιμόρφωση σε πιστοποιημένο κέντρο του εξωτερικού, αλλά και για επιτόπια παρακολούθηση εργασίας σε άλλο σχολείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης [5], στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+. Η θεματική της επιμόρφωσης θα είναι σχετική με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.

Δράση 4.3: Για την παρακολούθηση του προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους/τις εκπαιδευτικούς θεσπίζονται κίνητρα επιμόρφωσης, που αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποδοτικότητα και τη δημιουργικότητά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Πασιαρδής, 2004). Επισημαίνεται σε όλους/ες ότι ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη της είναι η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Από την επιτυχή επαγγελματική πορεία τους κι από την επιτυχή και άψογη άσκηση των καθηκόντων τους δημιουργούνται εσωτερικά θετικά συναισθήματα (Locke, 1969). Από την αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς τους [3], προκύπτει το αίσθημα της ικανοποίησης, της

ευτυχίας, της αποζημίωσης, της εκπλήρωσης, της χαράς και του ενθουσιασμού (Akiri, 2014). Άλλωστε, «οι άνθρωποι εργάζονται στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, όταν αποκομίζουν τη μέγιστη ικανοποίηση από το έργο τους» (Everard & Morris, 1999: 55). Ταυτόχρονα καθιερώνονται εσωτερικές αμοιβές (Robinson & Stern, 1997), που ποικιλούν ανάλογα με τις ψυχικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι διαφορετικές από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από περίοδο σε περίοδο (Everard & Morris, 1999: 55). Ενδεικτικά, ανάμεσα στις προτεινόμενες αμοιβές είναι η ευελιξία στο ωράριο και η δυνατότητα επιλογής της θερινής εφημερίας κατά περίπτωση, για τους/τις εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν το επιμορφωτικό έργο, που αναλαμβάνουν ρόλους και υλοποιούν δράσεις για την αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.

Δράση 4.4: Η άτυπη λειτουργία του θεσμού του *Μέντορα*. Ο θεσμός αυτός, αν και δεν έχει θεσμοθετηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Andrews, 1987. Andrews et al., 2007. Bezzina, 2006. Coleman, 1997. Huling-Austin, 1992. Ingersoll & Kralik, 2004. Moyles et al., 1999. Tickle, 1994). Συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και τους καθοδηγεί, ώστε να υπερβούν αποτελεσματικά τις υπάρχουσες δυσκολίες (βλ. [7]).

Δράση 4.5: Ο ορισμός υπεύθυνων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των υποδομών αλλά και την αξιοποίηση του υπάρχοντος εξοπλισμού του σχολείου. Στη βιβλιογραφία γίνεται εκτενής αναφορά για την αναγκαιότητα δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών και χώρων διδασκαλίας, για την εφαρμογή όχι μόνο των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας αλλά και σύγχρονων που εξασφαλίζουν την ποιοτική εκπαίδευση (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000. Σακελλαρίου, 2006. Σαϊτής, 2008). Χρειάζεται η συχνή επικοινωνία με τις αρμόδιες υπηρεσίες του δήμου [3], ώστε να εξασφαλιστούν άνετες, καθαρές, ελκυστικές αίθουσες, εργαστήρια με επαρκή φωτισμό, κατάλληλο κλιματισμό και να διαθέτουν σύγχρονο εξοπλισμό, που αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), εποπτικά μέσα διδασκαλίας και άλλες πηγές μάθησης, κατάλληλοι και ασφαλείς κοινόχρηστοι χώροι, κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι για παρουσιάσεις και εκθέσεις [5].

Δράση 4.6: Ο ορισμός υπεύθυνων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη προληπτικών δράσεων που αφορούν την παραβατικότητα στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που στο παρελθόν έχουν υλοποιήσει προγράμματα Αγωγής Υγείας αναλαμβάνουν πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, στο οποίο αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό «Στηρίζομαι στα πόδια μου» του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.ΨΥ.), με στόχο την ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών/τριών. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία στην υλοποίηση των πολιτιστικών προγραμμάτων αναλαμβάνουν προγράμματα δημιουργικής

απασχόλησης μαθητών/τριών, στα οποία οι μαθητές/τριες [3], καλύπτοντας τις προσωπικές τους ανάγκες, εντάσσονται σε θεατρική ομάδα, κινηματογραφική λέσχη, φωτογραφική λέσχη, ραδιόφωνο, χορευτικό συγκρότημα ή/και μουσικό συγκρότημα. Η λειτουργία των προγραμμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο (Καρακιόζης & Φουλίδη, 2016. Papakitsos et al., 2017b).

Δράση 4.7: Η συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών για βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών [3]. Όλοι/ες οι διδάσκοντες/ουσες καθερώνουν τακτικές συναντήσεις σε εξωδιδασκτικό χρόνο και σε απογευματινές ώρες [6] με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών του σχολείου, για την ενημέρωση της επίδοσης των παιδιών τους. Σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν σε οικογένειες μαθητών/τριών προβλήματα οικογενειακά, προτείνεται η ουσιαστική και η γόνιμη συνεργασία με τον/την Υπεύθυνο/η του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων και το ΚΕΣΥΠ της περιοχής στην οποία υπάγεται το σχολείο, καθώς και η υλοποίηση ατομικών συνεδριών συμβουλευτικής γονέων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999), με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους προς τα παιδιά (Hoard & Sheppard, 2005) αλλά και την επαρκή γονική στήριξη προς τους/τις μαθητές/τριες.

Δράση 4.8: Η υιοθέτηση της *πολιτικής των ανοιχτών θυρών*, δηλαδή να υπάρχει συνεχής, αντικειμενική και ολόπλευρη ενημέρωση κάθε μέλους του εκπαιδευτικού οργανισμού, ανεξάρτητα της θέσης του, για καθετί σημαντικό που αφορά τον οργανισμό και να θέτει τις απόψεις του υπόψη της ηγεσίας (Foulidi et al., 2017), με στόχο την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.

Δράση 4.9: Η εφαρμογή της *έρευνας δράσης* στην εκπαιδευτική μονάδα. Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει (McNiff, 2010). Με τη μεθοδολογία αυτή, αρχικά ακολουθώντας την *ανοικτή κυκλική-σπειροειδή* διαδικασία, επιτυγχάνεται η διάγνωση των προβλημάτων, η ερμηνεία των δυσλειτουργιών και η αναζήτηση πρακτικών λύσεων για προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα (Reason & Bradbury, 2001. Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Δράση 4.10: Η ένταξη του σχολείου σε συμπράξεις (πολυμερείς ή διμερείς) ή σε δίκτυα ή σε διασχολικές συνεργασίες. Η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Στοχεύει στην ουσιαστική συνεργασία που οδηγεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων σχολείων (Burns, 2003) και στην ουσιαστική επίλυση των προβλημάτων.

Δράση 4.11: Ο ορισμός υπεύθυνων εκπαιδευτικών για την έκδοση σχολικού περιοδικού ή εφημερίδας. Η έντυπη ή ψηφιακή έκδοση σχολικού περιοδικού ή

εφημερίδας αλλά και η συνεχής ενημέρωση της ιστοσελίδας του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την επίτευξη της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας (Πανάου, 2008).

Δράση 4.12: Ο ορισμός υπεύθυνων εκπαιδευτικών για διοργάνωση εκδηλώσεων προβολής των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, με σκοπό τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την κοινωνία και την ενίσχυση της αναγνωρισιμότητας του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής καταξίωσής του.

Δράση 4.13: Η διαρκής ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών εκ μέρους των στελεχών της εκπαίδευσης [7] προς ολοκλήρωση των σχεδιαζόμενων δράσεων, καθώς ενδέχεται να προκύψουν εμπόδια στην υλοποίησή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς, που ίσως επικαλεστούν τον καθημερινό φόρτο εργασίας τους, την πενιχρή αμοιβή ή τη συμπλήρωση ωραρίου που πραγματοποιούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Για την αντιμετώπισή τους χρειάζεται η συνεχής υπενθύμιση των θετικών αποτελεσμάτων των προαναφερθέντων δράσεων, αλλά και ο συμμετοχικός τρόπος στη λήψη απόφασης που εφαρμόστηκε (Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015) και η θέσπιση των κινήτρων για τους/τις εκπαιδευτικούς που περιγράφηκαν στη Δράση 4.3.

[5]

Ο τόπος διεξαγωγής του μεγαλύτερου μέρους των δράσεων (*Πού;*) είναι χώροι της σχολικής μονάδας. Ένα μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος (Δράση 4.2) μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε σχολεία του εξωτερικού.

[6]

Οι περισσότερες από τις δράσεις μπορούν να ενσωματωθούν στη σχολική καθημερινότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει και ότι ο αναγκαίος χρόνος υλοποίησης εντός του σχολικού ωραρίου επαρκεί σε κάθε περίπτωση. Υπάρχει όμως και ένας αριθμός τέτοιων δράσεων (4.6, 4.7) που υλοποιούνται αναγκαστικά εκτός του σχολικού ωραρίου.

[7]

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων, ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών (*Ποιος;*) παρακολουθεί τον αρχικό προγραμματισμό και εφόσον χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά. Στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου συμβάλλουν μεν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά κυρίως ο/η Διευθυντής/ντριά του (Ανθοπούλου, 1999). Ο/η Διευθυντής/ντριά είναι κρίσιμος παράγοντας αλλαγής (Fullan, 2001), καθώς παρέχει ευκαιρίες στους/στις εκπαιδευτικούς για

επαγγελματική ανέλιξη (Bush & Middlewood, 2006) και ανάπτυξη, όπως είναι οι διαδικασίες άσκησης καλών πρακτικών διδασκαλίας, η υποστήριξή τους στην εφαρμογή αλλαγών, αλλά και η αξιοποίησή τους με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι ο μέντορας (Δράση 4.4). Ο/η μέντορας εκπαιδευτικός διαθέτει μακροχρόνια εμπειρία, υπηρετεί στο ίδιο σχολείο και έχει την ίδια ειδικότητα με τον/τη νεοδιόριστο, αναλαμβάνει κυρίως εποπτικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο (Andrews, 1987) και του/της παρέχει συναισθηματική υποστήριξη για το απαιτούμενο χρονικό διάστημα (Barrera et al., 2010).

Τέλος, σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι εξωτερικοί επιμορφωτές. Αυτοί είναι τα επιστημονικά στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή οι Σχολικοί Σύμβουλοι Επιστημονικής Καθοδήγησης και Παιδαγωγικής Ευθύνης, οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (του τοπικού ΚΕΣΥΠ), που εμπλέκονται άμεσα στην καθοδήγηση αρκετών δράσεων (4.1, 4.6, 4.7, 4.12, 4.13).

Συμπεράσματα & Επίλογος

Η ύπαρξη ακατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα δημιουργεί εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες, οι οποίες ακυρώνουν την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και ενδεχομένως απειλούν την υπόστασή της. Η ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος είναι αναγκαίες και πολυεπίπεδες σε σχολεία που υπάρχουν στοιχεία αναποτελεσματικότητας. Με σκοπό τον προσδιορισμό τέτοιων στρατηγικών, προτείνεται η εφαρμογή της Διερεύνησης Συστημάτων, που είναι το πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο της Επιστήμης των Συστημάτων, ιδιαίτερα μέσω του τομέα της Μεθοδολογίας Συστημάτων. Η Μεθοδολογία Συστημάτων παρέχει ισχυρά εννοιολογικά εργαλεία, όπως είναι η ΟΜΑΣ-III, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων προς την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης των κυριότερων παραγόντων της παιδαγωγικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akiri, A.A. (2014). Teachers' Career Satisfaction and Students' Academic Performance in Delta Public Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing*, 4(1), 267-272.
- Andrews, I. (1987). Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers. In M.F. Wideen & I. Andrews (eds.), *Staff development for school Improvement - A focus on the teacher*. Sussex: The Falmer Press.
- Andrews, S.P., Gilbert, L.S., & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13.
- Anthony, P.D. (1977). *The Ideology of Work*. London: Tavistock.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bánáthy, B.H. (1997). The evolution of systems inquiry. *Systems*, 2(1), Techn. Univ. Wroclaw, Poland.
- Banathy, B.H., & Jenlink, P.M. (2001). Systems Inquiry and its Application in Education. In D.H. Jonassen & J.C. Belland (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: I - Foundations for Research in Educational Communications and Technology*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Barrera, A., Branley, R.T., & Slate, J.R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 61-74.
- Bertalanffy, von L. (1968). *General system theory: Essays on its foundation and development* (rev. ed.). New York: George Braziller.
- Betts, F. (1992). How Systems Thinking Applies to Education. *Improving School Quality*, 50(3), 38-41.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411-430.
- Bozkuş, K. (2014). School as a Social System. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 49-61.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- Burns, M. (2003). *Practitioner Perspectives on Successful Whole School Innovation, Collaboration and Leadership*. London: Innovation Unit.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Campo, C. (1993). Collaborative School cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-125.
- Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. In T. Bush & D. Middlewood (eds.), *Managing people in education*, pp. 155-168. London: Paul Chapman.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C., & Vartelatou, S. (2017). A case study of interventions that aim at changing the school culture. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 1-11.
- Foulidi, X., Papakitsos, E.C., Karakiozis, K., Papapanousi, C., Theologis, E., & Argyriou,

- A. (2016). Systemic Methodology for Developing Teachers Extracurricular Training. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 1(2), 36-42.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Getzels, J., & Guba, E. (1957). Social Behavior and die administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Grover, V., & Kettinger, W.J. (2000). *Process Think: Winning Perspectives for Business Change in the Information Age*. IGI Global.
- Heylighen, F., & Joslyn, C. (1992). Systems Theory. In F. Heylighen, C. Joslyn & V. Turchin (Eds.), *Principia Cybernetica Web*. Brussels: Principia Cybernetica.
- Hoard, D., & Sheppard, K.N. (2005). Parent education as parent- centered prevention: A review of school related out comes. *School Psychology Quarterly*, 20, 434-454.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: implications for teacher induction and mentoring programmes. *Journal of Teacher Education*, 43, 173-181.
- Ingersoll, R.M., & Kralik, J.M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Keeves, J. (Ed.) (1988). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: culture as cognitive process. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 68-77.
- Lasswell, D. H., (1991). Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία. Στο Κ. Λιβιεράτος & Τ. Φραγκούλης (επιμ.), *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, σελ. 65-83. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. In J.S. Jordan (Ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception* (Ch. 3, pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.
- Laszlo, E., & Masulli, I. (1993) with Artigiani, R., & Csányi, V. (Eds.). *The evolution of cognitive maps: New paradigms for the twenty-first century*. New York: Gordon & Breach.
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford U.P.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Makrygiannis, P.S., & Papakitsos, E.C. (2015). Writing or programming an essay? An interdisciplinary systemic experiment in language teaching. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 4(1), 16-24.
- McNiff, J. (2010). *Action Research for Professional Development: Concise advice for new and experienced action researchers*. Dorset: September Books.
- Moyles, J., Suschitsky, W., & Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads. *Journal of In-service Education*, 25(1), 161-172.
- Papakitsos, E. (2013). The Systemic Modeling via Military Practice at the Service of any Operational Planning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 3(9), 176-190.
- Papakitsos, E.C. (2016a). The Application of Systems Methodology to Curriculum Development in Higher Education. *Higher Education Research*, 1(1), 1-9.
- Papakitsos, E.C. (2016b). Systemic Modelling for Relating Labour Market to Vocational Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(3), 166-184.

- Papakitsos, E.C., & Karakiozis, K. (2016). Conflict Management via Systemically Planned Peer Mediation. *European Journal of Alternative Education Studies*, 1(2), 68-84.
- Papakitsos, E.C., Foulidi, X., Vartelatou, S., & Karakiozis, K. (2017a). The contribution of Systems Science to planning in local educational administration. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 1-11.
- Papakitsos, E.C., Karakiozis, K., & Foulidi, X. (2017b). Systemic methodology for inclusive education policies in areas with acute social problems. *European Journal of Alternative Education Studies*, 2(1), 32-47.
- Papakitsos, E.C., Makrygiannis, P.S., & Tseles, D.I. (2015). Modelling the application of Blended-Learning in Career Guidance projects of the Hellenic Secondary Education. International Scientific Conference eRA-10: *The SynEnergy Forum*. Piraeus University of Applied Sciences, Greece, 23-25 September 2015.
- Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: Free Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Robinson, A., & Stern, S. (1997). *Corporate Creativity – How innovation and improvement actually happen*. Warriewood, Australia: Business & Professional Publishing.
- Ross, D.T. (1977). Structured Analysis: A Language for Communicating Ideas. *IEEE Trans. Software Engineering*, January 1977, 16-34.
- Sanders, M. (1991). *Communication Technology Today and Tomorrow*. Glencoe / McGraw-Hill.
- Saphier, J.D., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Stichweh, R. (2011). Systems Theory. In B. Badie et al. (eds.), *International Encyclopedia of Political Science*. New York: Sage.
- Taylor, R. T., & Williams, R. D. (2001). Accountability: threat or target? *School Administrator*, 58(6), 30-33.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*. London: Cassell.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, MA: MIT-Press.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, σελ. 187-230. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καπετανίδου, Μ. (2014). Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 9-28.
- Καρακιάζης, Κ., & Φουλίδη, Ξ. (2016). Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών σχετικές με τον πολιτισμό σε εποχή κρίσης. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης». Ρόδος: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου

- Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Καστανίδου, Σ., & Τοικαντζέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»*, 3(3), 9-38.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντόγλου, Α. (2007). Μοντέλα, βασικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας. Στο Χ. Καπώλη (επιμ.), *Συμβουλευτικοί Οριζόντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό - ΣΟΣ Προσανατολισμός*, σελ. 508-530. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998). Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 41-45.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός όμιλος Κύπρου.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο ΑΠΘ και Α' & Β' Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), Πρακτικά Α' πανελληνίου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, σελ. 35-46.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: εκδ. συγγρ.
- Πανάου, Π. (2008). Η χρήση των σχολικών ιστοσελίδων από τα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Πρακτικά του 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία», σελ. 904-915. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου, Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ).
- Παπακίτσος, Ε.Χ. (2010). *Οργανωτική Μέθοδος Ανάλυσης Συστημάτων*. Αθήνα: Ε.Κ. Θεσσαλού.
- Παπακίτσος, Ε.Χ. (2013). *Γλωσσική Τεχνολογία Λογισμικού: Ι. Προετοιμασία*. Αθήνα: Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.
- Παπακίτσος, Ε.Χ., Χατζηστρατίδη, Φ., Μακρυγιάννης, Π.Σ., & Καρδαρά, Μ. (2016). Η Εφαρμογή Κριτηρίων Επικοινωνίας στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικών Ιστοτόπων. Πρακτικά 8^{ου} συνεδρίου «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση» (CIE2016): 392-401. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 14-16 Οκτωβρίου 2016.
- Παρασκευά, Φ., & Παλαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.

- Σακελλαρίου, Γ. (2006). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημ. διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για Επιμόρφωση - Οι Συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, σελ. 131-138. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

- Ανδρεάδου Δέσποινα**, Msc, εκπαιδευτικός-οικονομολόγος, Επικοινωνία: andreadou@thodes.aegean.gr
- Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: as_antoniou@primedu.uoa.gr
- †Αργυρίου Αργύριος**, διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, κάτοχος Phd και Msc, μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ
- Βασιλόπουλος Στέφανος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Επικοινωνία: stephanosv@upatras.gr
- Βότση Ελένη**, καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (MEd, MSc, Φιλολόγος ΠΕ02) στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά. Επίσης, απόφοιτος του προγράμματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: elenavts33@gmail.com
- Γραμματικά Μαρία**, Κοινωνιολόγος, Οικογενειακή και Επαγγελματική Σύμβουλος. Επικοινωνία: mariagrammatika@yahoo.gr
- Δόλγυρα Κωνσταντινιά**, Δρ. Ψυχολογίας, Προϊσταμένη του Τμήματος Εφαρμογών Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δ/ση Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Α1)-Διοίκηση-ΟΑΕΔ. Επικοινωνία: konstchr@otenet.gr
- Ζήκος Νικόλαος**, καθηγητής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Msc, MBA, PhD Χημικός ΠΕ 04.02) στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά. Επίσης, απόφοιτος του προγράμματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: nzikoschem@gmail.com
- Θεοδωρίτση Ιωάννα-Ιώ**, Ψυχολόγος. Επικοινωνία: iotheodoritsi@gmail.com
- Καλούρη Ράνυ**, Πρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: rkalouri@hotmail.com
- Καρακίσης Κωνσταντίνος**, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: mail@ssn-dytik.att.sch.gr
- Κατσιγιαννη Ευγενία**, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Msc, απόφοιτη ΠΕΣΥΠ. Επικοινωνία: eukat@yahoo.com
- Κοντζίνου Ιωάννα**, εκπαιδευτικός στη δημόσια Δ.Ε., απόφοιτη του Μ.Π.Σ. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: kontzinou.anny@gmail.com
- Κουτσούκος Μάριος**, Διδάκτωρ Γεωπονικής Σχολής Α.Π.Θ., Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: koutsoukos.marios@gmail.com
- Κωνσταντοπούλου Δέσποινα**, Διευθύντρια 4ου ΔΣ Καισαριανής, ΣΕΠ Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Επιστημονική Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: dkdkonst7@gmail.com
- Μαυράκης Αναστάσιος**, Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: mavrakisan@yahoo.gr
- Μιχαηλίδης Αναστάσιος**, καθηγητής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (MPhil, PhD, Φιλολόγος ΠΕ02) στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά. Επικοινωνία: tasmichailides@yahoo.gr
- Μπουμπούλη Χριστίνα**, ψυχολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ψυχολογία-Συμβουλευτική και Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: cboumprou@hotmail.com
- Μπουτουρίδου Μαρία**, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 στη Δημόσια Δ.Ε., απόφοιτη του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: mariaboutouridou@gmail.com

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: abrouzos@uoi.gr

Μπότου Αναστασία, Δρ ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Παπακίτσος Ευάγγελος Χ., Εκπαιδευτικός, επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΠΕΣΥΠ Αθήνας. Επικοινωνία: parakitsev@sch.gr

Παπαπανούση Χριστίνα, Διευθύντρια του Γυμνασίου Νέας Περάμου. Επικοινωνία: chrarara@gmail.com

Τοροσιάδου Ευγενία, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Msc, απόφοιτη ΠΕΣΥΠ. Επικοινωνία: toro@otenet.gr

Τσέργας Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής ΔΠΘ

Τσιατά Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ81 στη Δημόσια Δ.Ε., απόφοιτη του ΠΕΣΥΠ και του Μ.Π.Σ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: evtsia@yahoo.gr

Φουλίδη Ξανθίππη, Εκπαιδευτικός, επιστημονική συνεργάτης Πανεπιστημίου Αιγαίου και ΤΕΙ Κρήτης. Επικοινωνία: foulidi@rhodes.aegean.gr



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.



πεδίο

ISBN: 978-960-635-028-3



9 789606 350283