



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



  
**ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ**  
2<sup>ο</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ  
ΣΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ**

**ΥΠΟΕΡΓΟ 6: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
ΚΑΠΩΛΗ ΧΑΡΑ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ  
ΣΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Ευχαριστούμε θερμά την κ. Βασιλική Μελά από την Βιβλιοθήκη του Παντείου Πανεπιστημίου για την πολύτιμη βοήθειά της στην τελική τεχνική επεξεργασία και διαμόρφωση των κειμένων.

## ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

1. Πατινιώτης Νικήτας, Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου,
2. Κοσμίδου Χρυσούλα, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
3. Κορωναίου Αλεξάνδρα, Επίκουρος Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
4. Μέλλον Ρόμπερτ, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
5. Σταλίκας Αναστάσιος, Αναπληρωτής, Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
6. Χρυσόχου Ξένια, Αναπληρώτρια, Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
7. Μαντόγλου Σουλτάνα, Αναπληρώτρια, Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
8. Καζή Σμαράγδα, Λέκτορας, Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
9. Μελάς Κώστας, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πειραιά
10. Ιατρίδης Τηλέμαχος, επιστημονικός συνεργάτης , Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
11. Φιλιππάκη Νίκη, επιστημονικός συνεργάτης, Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
12. Κυριακόπουλος Γιώργος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
13. Καπόλη Χαρά, Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

*Εισαγωγή*

*Γ. Παπαμιχαήλ*

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

*Επίκαιρες προσεγγίσεις των σχέσεων εκπαίδευσης, απασχόλησης, Σ. Ε. Π.*

*Ν. Πατινιώτης.*

*Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σύγχρονες προοπτικές.*

*Ν. Φιλιππάκη*

*Η διαχείριση της ενίσχυσης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής αποφασιστικότητας*

*Ρ. Μέλλον*

*Επίδραση σχολείου και οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος*

*Σ. Καζή*

*Σχολική και εξωσχολική εκπαίδευση. Οι δεξιότητες σταδιοδρομίας στην νέα εποχή*

*Α. Κορωναίου*

*Κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας*

*Ν. Πατινιώτης*

*Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*

*Χ. Κοσμίδου Hardy*

*Συμβουλευτική*

*Χ. Κοσμίδου Hardy*

*Για την Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*

*Χ. Κοσμίδου Hardy*

*Συμβουλευτική Καριέρας. Διαδικασία εξεύρεσης εργασίας και χρήση τεστ στην Συμβουλευτική Καριέρας.*

*Α. Σταλίκας*

*Μεθοδολογία Έρευνας. Ενεργός Έρευνα.*

*Χ. Κοσμίδου Hardy*

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα

N. Πατινιώτης

Ανεργία, Πολιτικές Απασχόλησης, Επαγγελματική Κατάρτιση και Εργασιακές Σχέσεις.

K. Μελάς

Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις του χώρου εργασίας

Γ. Κυριακόπουλος

Θέματα Γνωστικής Εργονομίας

Γ. Κυριακόπουλος

Θέματα Οικονομικής Ψυχολογίας

Γ. Κυριακόπουλος

## **ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΟΙΝΩΝΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

Η πληροφόρηση ως επικοινωνία: από τον παθητικό δέκτη προς τον ενεργό παραγωγό του νοήματος στην πληροφόρηση.

X. Κοσμίδου Hardy

Μοντέλα, βασικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας

A. Μαντόγλου

Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης

X. Καπώλη.

Θεωρίες ανάλυσης κοινωνικών διακρίσεων και περιθωριοποίησης στην αγορά εργασίας

T. Ιατρίδης

Εξελικτικοί μηχανισμοί και διαδικασίες συγκρότησης των διαστάσεων της κοινωνικής ταυτότητας. Η έννοια των ταυτοτήτων: ατομικός και κοινωνικός εαυτός. Θεωρίες της αυτοκατηγοριοποίησης.

Ξ. Χρυσόχου.



**ΠΡΟΛΟΓΟΣ**  
**Γ. Παπαμιχαήλ**  
**Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου**

Η σημασία που έχει σήμερα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για τους μαθητές που αφενός, «δεν ξέρουν προς τα πού είναι καλύτερο να στραφούν», αφετέρου «δεν έχουν χρόνο για χάσιμο με δοκιμές» είναι πρακτικά γνωστός σε όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί με αυτό το αντικείμενο. Στην συμβολή πολλών κοινωνικών επιστημών (Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες, Οικονομία, Κοινωνική Ανθρωπολογία κ.λ.π.) και στην εξειδίκευση των Επιστημών του Ανθρώπου (Κοινωνική Ψυχολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία κ.λ.π), ο Σ. Ε. Π. εμφανίζεται πλέον όχι απλώς σαν ένα «μάθημα», αλλά σαν ένα από τα προνομιακότερα πεδία για την πραγμάτωση της διεπιστημονικής έρευνας στις συνθήκες της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης.

Παράλληλα, ως προς τον συμβουλευτικό και «πρακτικό» ρόλο των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είναι σαφές ότι η σημερινή δομή και οργάνωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης απλώς δεν μπορεί πια να δώσει ούτε λύση, ούτε καν όμως να λειτουργήσει ιδεολογικά ως πλαίσιο νομιμοποίησης της μελλοντικής κοινωνικής ιεράρχησης. Σε μια σύγχρονη κοινωνία πολιτών που αισθάνονται «ίσοι και διαφορετικοί» μεταξύ τους, παρόμοιες εκλογικεύσεις της κοινωνικής ανισότητας έχουν χάσει προ πολλού την κοινωνική και ιδεολογική αποτελεσματικότητά τους. Άλλωστε, τα πρακτικά και πραγματιστικά σημερινά ιδεώδη της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή- και κατά προέκταση η αναζήτηση των «χρήσιμων σπουδών» από την πλευρά των κοινωνικών υποκειμένων που ανησυχούν για το μέλλον τους, οξύνουν τις αντιστοιχίες μεταξύ των απαιτήσεων και των διαδικασιών με τις οποίες παρέχονται οι τεχνο-επιστημονικές εξειδικεύσεις «αιχμής» σε κάποιες «κοινωνικές ελίτ» των άρρητων συνήθως αιτημάτων του πλήθους των νέων μαθητών που προσέρχονται μαζικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε άλλες δομές κατάρτισης με κάποια όλο και πιο αόριστη ελπίδα διάκρισης και κοινωνικής επαγγελματικής καταξίωσης.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν πλέον κοινό τόπο για όλους όσους έχουν ασχοληθεί με τα ζητήματα του Σ. Ε. Π. : εκπαιδευτικούς, πανεπιστημιακούς ερευνητές, αλλά και όλο και περισσότερους γονείς μαθητών. Η συγκάλυψη λοιπόν των όποιων «αντιφάσεων» μεταξύ των σημερινών δομών της εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας δεν πείθει πια κανένα- απλώς «αχρηστεύει στην πράξη» το μάθημα του Σ. Ε. Π. και πιο πρακτικά υπονομεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις δύσκολες απαιτήσεις του έργου τους. Λόγου χάρη, πιστεύουμε ότι συγκαλύπτοντας τους κοινωνικούς μηχανισμούς της επιλογής μέσω τυπικών μετρήσεων και αναφορών σε μια «στατική» και αντι-εξελικτική θεώρηση των ατομικών διαφορών- η ακόμα αποσιωπώντας τους ιδεολογικούς μηχανισμούς που ορίζουν τα κριτήρια της κοινωνικής διάκρισης (και συνεπώς και των «διακεκριμένων επαγγελματών»), θα οδηγήσαμε τον Σ. Ε. Π. (ως πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και παιδαγωγικής πρακτικής) σε δρόμους πολύ απομακρυσμένους από μια αντικειμενική και ορθολογική θεώρηση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ της αυτογνωσίας και της κοινωνιογνωσίας.

Το θεωρητικό υλικό που ακολουθεί, στις διάφορες ενότητες και πτυχές του έχει αναπτυχθεί στη βάση και σε συνάρτηση με την παραπάνω προβληματική.

Ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους που εργάστηκαν για την ολοκλήρωση του θεωρητικού υλικού.

Γιάννης Παπαμιχαήλ





**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ**

**Επίκαιρες προσεγγίσεις των σχέσεων εκπαίδευσης, απασχόλησης,  
ΣΕΠ  
Ν. Πατινώτης**

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ουσιώδεις μετασχηματισμοί και διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές και οικονομικές δομές χαρακτηρίζουν την τρέχουσα περίοδο. Οι ραγδαίες εξελίξεις που ακολούθησαν συμβάντα του τέλους του 20ου αιώνα, όπως η πτώση του τείχους του Βερολίνου και το τέλος του διπολισμού, καταστάσεις που ήλθαν στη συνέχεια της ευρύτατης χρήσης της πληροφορικής τεχνολογίας και τις ανατροπές που αυτή επέφερε σε μια σειρά τομείς, από την προσωπική επικοινωνία (κινητά τηλέφωνα, Internet) μέχρι τις εργασιακές σχέσεις (ριζική μείωση απαιτούμενου προσωπικού, ιδίως στον καθαυτό παραγωγικό τομέα, ελαστικοποίηση της απασχόλησης και αβεβαιότητα του βίου), η παγκοσμιοποίηση και ο έντονος οικονομικός ανταγωνισμός, παράγοντες οι οποίοι μείωσαν τη σημασία των εθνικών συνόρων και των εθνικών κρατικών πολιτικών, οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν στις σχέσεις κεφαλαίου και εργασίας, η διεύρυνση του ρόλου της γνώσης, η οποία τώρα πλέον έχει καταστεί αγαθό οικονομικού ενδιαφέροντος και διαπραγμάτευσης, όλοι οι παραπάνω, ενδεικτικά αναφερόμενοι αλλά σημαντικοί παράγοντες, οδήγησαν τα κοινωνικοοικονομικά υποσυστήματα σε διαφοροποιήσεις, σε απαίτηση για πολυεπίπεδες προσαρμογές.

Τα πεδία της εργασίας, πρωτίστως, αλλά, στη συνέχεια, και της εκπαίδευσης επηρεάστηκαν ουσιωδώς από αυτές τις αλλαγές και απαιτήσεις προσαρμογής. Αναδείχθηκε η σημαντικότητα της επαγγελματικής διάστασης της εκπαίδευσης, της οποίας ένα συνεπακόλουθο ήταν η οργάνωση παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στους νέους και από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, τα σχολεία.

Αποτελεί ένα θετικό στοιχείο το γεγονός ότι η συγκεκριμένη επιμορφωτική διαδικασία, για την οποία ετοιμάστηκαν τα ανά χείρας εκπαιδευτικά υλικά, απευθύνεται σε καθηγητές ΣΕΠ με προϋπηρεσία στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προηγούμενη εξειδίκευση σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Η παρούσα επιμορφωτική διαδικασία έρχεται έτσι να συνεχίσει μια πορεία επιστημονικής εξειδίκευσης των καθηγητών ΣΕΠ και να βοηθήσει να εδραιωθεί η γνώση και εμπειρία τους σε περαιτέρω πεδία.

Για το λόγο αυτό τα κεφάλαια που ακολουθούν κρίναμε χρήσιμο να βασιστούν στις νεότερες επιστημονικές προσπάθειες, τις οποίες διαπραγματεύονται οι έρευνες αιχμής του συγκεκριμένου κλάδου. Αφορούν αυτές, μεταξύ άλλων, τα ζητήματα της δια βίου μάθησης και της οργανωσιακής εκμάθησης που πραγματοποιείται κατά την εργασιακή ζωή, της επαγγελματικής ταυτότητας, της εργασιακής και εκπαιδευτικής κουλτούρας, την επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης, στην οποία προφανώς (και με απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου) περιλαμβάνονται οι πανεπιστημιακές σπουδές.

Πρόκειται για επίκαιρες ερευνητικές θεματικές οι οποίες απασχολούν τους ευρωπαϊούς ειδικούς που εργάζονται υπό την σκέπη του Forum for European Research in Vocational Education, στους οποίους συγκαταλέγεται ο υπογράφων.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν κρίναμε σκόπιμο να αναλυθεί η κατάσταση στην δόμηση και λειτουργία οικονομίας και εκπαιδευτικού θεσμού που αναδύεται από τις διαγραφόμενες εξελίξεις. Δεν αναφερόμαστε ιδιαίτερα στην υπάρχουσα ελληνική κατάσταση, όπως κάνουμε στις δυο άλλες εργασίες μας που είναι ενταγμένες στο σώμα των υλικών της παρούσας επιμορφωτικής προσπάθειας, δηλαδή σε αυτή την κατάσταση με τις ασυνεχείς και άναρχες σχέσεις, που οδηγεί μεταξύ άλλων οι

επιστήμονες με εξαρτημένη σχέση εργασίας (υπάλληλοι) να εργάζονται κατά μεγάλη πλειοψηφία για το δημόσιο, και όχι σε ιδιωτικούς οργανισμούς, παρά τα κοινώς θεωρούμενα. Αναλύουμε την κατάσταση που βρίσκεται προ των πυλών, όταν οι μαθητές θα έχουν εισέλθει στην ενεργό επαγγελματική ζωή, η οποία κατάσταση απαντάται πάντως ήδη στη χώρα μας σε καινοτόμους οργανισμούς. Έτσι για παράδειγμα το κείμενο διατρέχει τα θεωρήματα του «οργανισμού που μαθαίνει» (learning organization) ή των «δεξιοτήτων κλειδιών» (key competencies) των εργαζομένων, στην ύπαρξη των οποίων οι οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα δίδουν μεγάλη σημασία, ενώ οι οργανισμοί του δημοσίου έχουν δομηθεί και λειτουργούν με διαφορετικές λογικές. Επίσης στα επόμενα κεφάλαια γίνεται αναφορά στην μάθηση που προκύπτει στον εργασιακό χώρο, άρα και στην ικανότητα και ετοιμότητα να μαθαίνει κανείς εργαζόμενος, αντικείμενο πολύ σημαντικό λόγω των επιπτώσεων που έχει στην εργασιακή ζωή του ατόμου, αντικείμενο που όμως μέχρι σήμερα έχει τύχει μικρής προσοχής από την ελληνική επιστήμη.

Στο τέλος του τμήματος αυτού παρατίθεται εκτεταμένη βιβλιογραφία, στην αγγλική γλώσσα κυρίως, προκειμένου να υποστηριχθούν στις αναζητήσεις τους τα στελέχη του ΣΕΠ που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν επιστημονικά πιο εξειδικευμένα με τις θεματικές των κεφαλαίων που ακολουθούν.

## **2. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ – Ο ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ**

Περιορισμένο κατά το μεγαλύτερο τμήμα του 20ου αιώνα ήταν το φάσμα των εργασιακών καθηκόντων και υποχρεώσεων καθώς και των με αυτές συνδεδεμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που όφειλαν να διαθέτουν οι εργαζόμενοι. Αυτό ίσχυε ιδίως για τον καθαυτό παραγωγικό τομέα, ο οποίος αποτελεί τη βάση της οποίας ελπίδας επίτευξης «αιφόρου» αναπτυξιακής διαδικασίας. Ο περιορισμός των εργασιακών καθηκόντων και υποχρεώσεων, αλλά και ρόλων, συνοδευόταν με αυξημένη εποπτεία των εργαζομένων και άμεσο έλεγχο των δραστηριοτήτων τους στις συνήθως ιεραρχικά οργανωμένες δομές της εποχής εκείνης. Τις τελευταίες όμως δυο δεκαετίες του 20ου αιώνα εδραιώνεται η ευρεία αναγνώριση της σημασίας κατοχής υψηλότερων προσόντων (δεξιοτήτων και ικανοτήτων) για την αποτελεσματική διαχείριση νέων τεχνολογιών, καινούριων μορφών οργάνωσης εργασίας και των απαιτήσεων υψηλής ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών. Αρχίζει τότε να παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για το θεώρημα του «οργανισμού που μαθαίνει» (learning organisation), το οποίο ενδιαφέρον καταλήγει σε πληθώρα θεωρητικών ερευνητικών προσπαθειών και πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων τους (Senge 1990, Garratt 1987, Garvis 1993, Jones et al. 1992, Jones et al. 1994, Leitch et al. 1995, Watkins et al. 1993).

Έτσι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ιδιαίτερη στροφή προς τη δημιουργία κοινωνιών που θα υποστηρίζουν και θα ενθαρρύνουν την μάθηση των ενηλίκων σε όλα τα πεδία και ηλικιακά επίπεδα. Οπωσδήποτε εάν πράγματι προσδοκάται το θεώρημα της «δια βίου μάθησης» - ή ορθότερα διατυπωμένο του «δια βίου μανθάνειν» (lifelong learning) – να μεταβληθεί όντως σε πραγματικότητα τότε η λογική και εφαρμογή του οφείλει να ενσωματωθεί σε συγκεκριμένες πολιτικές και εφαρμογές στην πράξη και βέβαια να αφορά κάθε πεδίο το οποίο μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες μάθησης (συνειδητής ή άρρητης) (Nonaka 1996), δηλαδή σχολεία, πανεπιστήμια, χώροι εργασίας, ΜΜΕ, πολιτισμικές εκδηλώσεις. Βασικό στοιχείο της νέας εποχής της δια βίου μάθησης αποτελεί η δημιουργία επιχειρήσεων και οργανισμών οι οποίοι θα λειτουργούν ως χώροι εκπαιδευτικής ανάπτυξης και εφαρμογής των γνώσεων των συνεργατών τους στην εργασιακή πράξη. (Serge 1990; Pedler et al. 1988; Handy 1989; Garvin 1993; Leitch, Harrison, Burgoyne & Blatern 1995).

Το ενδιαφέρον στοιχείο σε αυτούς τους οργανισμούς έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν έφορο έδαφος για αλλαγή, βασισμένη στην βελτίωση της επιχειρησιακής απόδοσης και αποτελεσματικότητας λόγω των διευρυμένων μαθησιακών πρακτικών των συνεργατών τους. Η αλλαγή αυτή στηρίζεται στην αναγνώριση ως σημαντικών, και για τον οργανισμό/ την επιχείρηση επωφελών, νέων και υψηλότερου επιπέδου ικανοτήτων και γνώσεων, νέων μορφών εργασίας, ανάλογων με τις διευρυνόμενες αλλαγές που παρατηρούνται στον οικονομικοκοινωνικό χώρο. Η εκπαίδευση εργαζομένων με περιορισμένες ικανότητες και δεξιότητες, σε αριθμό και είδος, δεν έχει θέση σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι πλέον ξεπερασμένη. Αντίθετα, η υποστήριξη για την απόκτηση ενός συνδυασμού ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης (ή εξειδίκευσης) η οποία θα στοχεύει στην δημιουργία εργασιακής προσαρμοστικότητας αποκτά όλο και περισσότερο έδαφος. (Ryechen 2001). Κατ' αυτό τον τρόπο έμφαση πλέον δίνεται στις:

- ικανότητες επίλυσης προβλημάτων,
- ικανότητες εφαρμογής υπαρχουσών γνώσεων στη εργασιακή πρακτική (όχι ποιους και πόσους τίτλους σπουδών κατέχει κάποιος είναι το κρίσιμο ζήτημα, αλλά κατά κύριο λόγο σημασία έχει τι μπορεί κανείς να κάνει με τις γνώσεις που διαθέτει, πως να τις εφαρμόσει, ανεξάρτητα από που προήλθαν)
- δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς για ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση,
- ικανότητας ευέλικτης σκέψης και ορθολογισμού,
- ικανότητας μάθησης δια βίου.

Η επιχείρηση ως πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης αναγνωρίζει ότι η εκμάθηση και η επαγγελματική γνώση δεν αφορούν μόνο το άτομο, αλλά επεκτείνονται και στην ομάδα εργαζομένων, στην ομαδική μορφή μάθησης και κυρίως στον τρόπο εκπαίδευσης στα πλαίσια των επιχειρήσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην εκτίμηση καταστάσεων και τρόπων δράσης. Ως προς τις διαφορετικές προσεγγίσεις στην ιδέα της επιχείρησης ως πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης, ο Marquard (1996) προτείνει πέντε συστήματα-κλειδιά τα οποία υπάρχουν και αλληλεπιδρούν: *εργαζόμενοι άνθρωποι, εκμάθηση/ εκπαίδευση, οργανισμός/ επιχείρηση, τεχνολογία και γνώση*. Υποστηρίζεται ότι γενικότερα η μάθηση στο ατομικό, επιχειρησιακό και ομαδικό επίπεδο μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία οργανωσιακών φιλοσοφιών μάθησης.

Κεντρικό σημείο στην θεώρηση του οργανισμού και της επιχείρησης ως πεδίου μάθησης και εκπαίδευσης είναι η άποψη ότι η οργανωσιακή μάθηση διαφέρει από την παραδοσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση. Το γεγονός ότι οι τεχνικές αλλαγές που εμφανίζονται όλο και περισσότερο δεν συμβαδίζουν με τις γνώσεις που παρέχονται από το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθιστούν επιτακτική την δημιουργία περιβαλλόντων, ενταγμένων στον χώρο εργασίας, που θα υποστηρίζουν την αυτομόρφωση και αυτο-εκπαίδευση. Κατ' αυτό τον τρόπο η προσοχή εστιάζεται στον οργανισμό – ιδιωτικό ή δημόσιο – και όχι στο άτομο.

Εξετάζοντας τις διαφορετικές προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας όπως αυτές εφαρμόζονται στην θεώρηση της επιχείρησης ως πεδίου μάθησης και εκπαίδευσης, μπορούμε να διακρίνουμε πέντε σημαντικές μορφές:

- Πρωτογενής/ Ολιστική μάθηση (Single vs. double-loop learning)
- Προσαρμοστική/ εξελικτική μάθηση
- Τυπική/ Άτυπη μάθηση
- Ατομική/ Επιχειρησιακή μάθηση
- Μαθησιακά δίκτυα στους τόπους εργασίας

Δυο ορισμοί είναι ίσως ορθό να επισημανθούν στο σημείο αυτό.

Ως *Πρωτογενής Μάθηση* (single-loop learning) ορίζεται είδος μαθησιακής διαδικασίας η οποία μετασχηματίζει τις στρατηγικές δράσης και/ ή τις αντιλήψεις στις οποίες βασίζονται αυτές οι στρατηγικές. Κατά το είδος αυτό της μάθησης μένουν πάντως αναλλοίωτες οι αξίες στις οποίες στηρίζονται οι στρατηγικές.

Ως *Ολιστική Μάθηση* (double-loop learning) ορίζεται είδος μαθησιακής διαδικασίας η οποία οδηγεί σε αλλαγές των αξιών όπως και των εφαρμοζόμενων στρατηγικών και των ισχυουσών αντιλήψεων. Αυτό το είδος μάθησης συνενώνει τα αποτελέσματα των δράσεων και ενεργειών με τις αξίες και στρατηγικές στις οποίες βασίζονται. (Argyris C. & Schoen D. 1996). Οι Argyris και Schoen (1978, 1981) έχουν υιοθετήσει τις αρχές της πρωτογενούς και ολιστικής μάθησης για την περιγραφή της μάθησης στα διαφορετικά επίπεδα μιας επιχείρησης. Η πρωτογενής μάθηση αναφέρεται στις εκπαιδευτικές/ μαθησιακές στρατηγικές που υιοθετούνται από τα άτομα για την επίτευξη των στόχων τους. Χαρακτηριστικό σ' αυτή την προσέγγιση είναι το γεγονός ότι οι διευθυντές επιδιώκουν τον σχεδιασμό των εργασιακών περιβαλλόντων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνουν τον μέγιστο έλεγχο των εργαζομένων, λόγω της οργάνωσης από τους τελευταίους ατομικά των εκπαιδευτικών τους στόχων και διαδικασιών. Μια τέτοια εργοδοτική στρατηγική οδηγεί στην διαμόρφωση αμυντικών προσεγγίσεων από την πλευρά των εργαζομένων καθώς και στην έλλειψη ελευθερίας απόψεων και ενεργειών. Από την άλλη η ολιστική μάθηση δίνει έμφαση στην λήψη αποφάσεων από τους εργαζομένους και στον έλεγχο της εφαρμογής τους, διαδικασίες καινοφανείς όμως για παραδοσιακούς οργανισμούς.

Ο διαχωρισμός μεταξύ τυπικής και άτυπης μορφής μάθησης συνδέεται με τον διαχωρισμό μεταξύ *εκπαίδευσης/ κατάρτισης* και *εκμάθησης*. Από την μια η *εκπαίδευση και κατάρτιση* (τυπική μορφή) συνδέονται με την οργανωμένη, προσχεδιασμένη και προβλέψιμη μορφή μάθησης, ενώ από την άλλη η *εκμάθηση* (άτυπη μορφή) συνδέεται με ενέργειες όχι απόλυτα σχεδιασμένες.

Οι Marsick και Watkins (1990) προσδιορίζουν την τυπική μορφή μάθησης ως μια δομημένη και περιορισμένη στην αίθουσα διδασκαλίας μορφή, ρυθμισμένη και καθορισμένη από κάποιον οργανισμό και τις στοχοθεσίες του, ενώ είναι άμεσα συσχετισμένη με την εφαρμογή και αξιολόγησή της από κάποιον εκπαιδευτικό. Σε αντίθεση, η άτυπη και η βιωματική μορφή μάθησης, προκύπτουν από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται σε καθημερινή βάση στον εργασιακό χώρο. Τέτοιες μορφές μάθησης αποτελούν, μεταξύ άλλων, η αυτομόρφωση, η κοινωνική μάθηση, η μάθηση μέσα από διόρθωση και επίλυση λαθών. Πρόκειται γενικά για μορφές μάθησης οι οποίες μπορεί να είναι ή να μην είναι οργανωμένες, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν κάποιο βαθμό συνείδησης από το άτομο για την ύπαρξη, την εξέλιξη και τη λειτουργία τους. Ο διαχωρισμός αυτός αναφέρεται εξίσου στον χώρο που λαμβάνει μέρος η μάθηση (μέσα ή έξω από κάποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο), αλλά και στο ποιος ή τι καθοδηγεί την διαδικασία (κάποια αρχή ανεξάρτητη από τον εκπαιδευόμενο, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος ή κάποιο βιωματικό πλαίσιο). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι από την πλευρά της επιχείρησης ως πεδίου μάθησης και κατάρτισης, το μεγαλύτερο τμήμα ειδικεύσεως των εργαζομένων αποκτάται από την ίδια την εργασιακή διαδικασία. Η τυπική μορφή μάθησης φαίνεται να έχει αποτέλεσμα όταν εμφανίζεται την κατάλληλη στιγμή που ζητούνται οι γνώσεις που πιστοποιημένα αποκτήθηκαν σ' αυτήν. (Herling 2000, Jacobs και Jones 1995, Zemke 1985). Η αξία την άτυπης μορφής μάθησης έγκειται για τον οργανισμό στο ότι επικεντρώνει την προσοχή στην ίδια την εργασία, αντιμετωπίζοντάς την ως σημαντική πηγή γνώσεων.

Οι Argyris και Schoen (1996) υποστηρίζουν ότι μάθηση σε μια επιχείρηση επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι βιώνουν προβληματικές καταστάσεις και επιζητούν την επίλυσή τους. Κατ' αυτό τον τρόπο στοιχεία μη οργανωμένης, βιωματικής μάθησης αποτελούν το κίνητρο για την υιοθέτηση οργανωμένων ακόμα και τυπικών μορφών μάθησης.

## 2.1. Δίκτυα επαγγελματικής εκπαίδευσης και εκμάθησης.

Η έννοια της οργανωσιακής εκμάθησης στα πλαίσια ενός οικονομικού ή διοικητικού οργανισμού, συνεπάγεται και την έννοια της ατομικής μάθησης, άλλα όχι το αντίθετο. Κατ' αυτό τον τρόπο η ατομική μορφή μάθησης αντιμετωπίζεται ως μια

απαραίτητη αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την ύπαρξη και λειτουργία οργανώσεων και επιχειρήσεων ως πεδίων μάθησης και εκπαίδευσης.

Ως προς τον τρόπο οργάνωσης διαδικασιών μάθησης άμεσα συνδεδεμένων με την εργασιακή διαδικασία και τον χώρο των επιχειρήσεων μπορούν να διαχωριστούν τέσσερις θεωρητικοί τύποι δικτύων:

[α.] το ελεύθερο/ δημοκρατικό,

[β.] το κάθετο δίκτυο,

[γ.] το οριζόντιο δίκτυο, [δ.] το εξωτερικό δίκτυο μάθησης.

Στον *ελεύθερο ή δημοκρατικό τύπο* παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα ανάπτυξης διαδικασιών μάθησης βρίσκεται στα χέρια των εργαζομένων, οι οποίοι καθορίζουν και δημιουργούν τις ανάλογες συνθήκες εκμάθησης. Πρόκειται λοιπόν για ένα μη δομημένο, ελεύθερο δίκτυο μάθησης ελεγχόμενο και κατευθυνόμενο από τους εργαζόμενους.

Σε αντίθεση το *κάθετο δίκτυο μάθησης* χαρακτηρίζεται από γραμμικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων εκμάθησης, σαφώς δομημένων και προσανατολισμένων προς την βελτίωση απλών εργασιακών λειτουργιών και καθηκόντων.

Η επιχειρησιακή δομή, ιεραρχική και συγκεντρωτική, ελέγχεται και προσδιορίζεται από την διοίκηση του οργανισμού. Για τον λόγο αυτό οι διαδικασίες μάθησης υπόκεινται σε συγκεκριμένους κανονισμούς και δομές. Το συγκεκριμένο δίκτυο μάθησης, παρά τον συσχετισμό του με τον φθίνοντα πια τείλορισμό, παίζει ακόμη κυρίαρχο ρόλο στην δομή πολλών επιχειρήσεων.

Στο *οριζόντιο* δίκτυο μάθησης, δεν παρουσιάζονται προσχεδιασμένες και δομημένες πολιτικές εκμάθησης, διότι αυτές προκύπτουν κατά την διάρκεια της εργασίας. Πρόκειται για «ανοικτά» πεδία μάθησης, προσανατολισμένα προς την επίλυση επιχειρησιακών προβλημάτων, στα οποία κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ομάδες εργαζομένων. Υποστηρίζεται ότι η επιχείρηση ως πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μια προσπάθεια στροφής από το κάθετο προς το οριζόντιο δίκτυο μάθησης. Όπως όμως οι έρευνες δείχνουν, παρ' όλες τις προσπάθειες, αυτό το οποίο συμβαίνει στην πράξη είναι κάποια μορφή φιλελευθεροποίησης στο κατά τα άλλα κάθετο δίκτυο μάθησης.

Στο *εξωτερικό* δίκτυο μάθησης, ο συντονισμός και η οργάνωση των διαδικασιών επαγγελματικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται από ειδικούς οργανισμούς έξω από την επιχείρηση, π.χ. από εταιρείες συμβούλων. Τέτοιες πρακτικές εκμάθησης προκύπτουν από την ανάπτυξη νέων τομέων και εφαρμογή καινοτομιών στον εργασιακό χώρο και, εξ αυτών, τη δημιουργία νέων γνωστικών αναγκών. Πρόκειται για δίκτυο που ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνθηκών εκπαίδευσης, με βασικό στόχο την απόκτηση νέων εργασιακών ικανοτήτων/ δεξιοτήτων και οργάνωση τέτοιων συνθηκών εργασίας, που να είναι προσαρμοσμένες στις νέες ανάγκες.

Σε σχέση με τον χαρακτήρα της εκάστοτε εργασίας ως μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να φανεί χρήσιμος ένας επιπλέον διαχωρισμός. Ο διαχωρισμός μπορεί να γίνει με βάση: [α.] τα διαφορετικά καθήκοντα τα οποία εκτελούνται από τους εργαζόμενους, [β.] τις μεθόδους και διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται καθώς και [γ.] τα αποτελέσματα τα οποία επιτυγχάνονται. Είναι λοιπόν δυνατό στη συνέχεια του παραπάνω διαχωρισμού να διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα μάθησης τα οποία εντάσσονται είτε στο προσαρμοστικό είτε στο εξελικτικό/ αναπτυξιακό επίπεδο μάθησης

Η *αναπαραγωγική μάθηση* προέρχεται από καθημερινές ενέργειες, που συχνά εκτελούνται αυτόματα, χωρίς συνειδητό έλεγχο και ιδιαίτερη προσοχή κατά την εκτέλεσή τους. Η *παραγωγική μορφή μάθησης* χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους βαθμούς ελευθερίας για την άσκηση καθηκόντων σε σχέση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (τύπος I) ή με τις επιλογές και τη χρήση των διαφορετικών μεθόδων (τύπος II). Έτσι στον τύπο I ο εργαζόμενος αξιολογεί τα αποτελέσματα και προβαίνει σε μικρές διορθώσεις που αφορούν στον τρόπο χρήσης των μεθόδων για επίλυση προβλημάτων, ενώ στον τύπο II ο εργαζόμενος προχωρά στην επίλυση

προβλημάτων μέσω πειραματισμού. Αυτός ο παραγωγικός τύπος II μάθησης μαζί με τον δημιουργικό τύπο εντάσσονται στην αναπτυξιακή μορφή μάθησης. Στο *δημιουργικό τύπο μάθησης* το άτομο (learner) χρησιμοποιεί την δική του αρμοδιότητα όχι μόνο για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ή την επιλογή των μεθόδων, αλλά επιπλέον και για τον προσδιορισμό των καθηκόντων και συνθηκών. Σκοπός δεν είναι η σωστή εκτέλεση των καθηκόντων αλλά ο αναστοχασμός και, πιθανόν, η αμφισβήτηση των παραμέτρων, για παράδειγμα των προβληματικών καταστάσεων ή αντικειμένων που δίνονται στον εργαζόμενο από τους συνεργάτες του ή την διοίκηση, και ο μετασχηματισμός των δεδομένων λύσεων.

Η συνηθισμένη σημερινή μορφή δόμησης και λειτουργίας του επιτυχημένου οργανισμού οδηγεί στο πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης, που πραγματώνονται στα πλαίσιά του, στο να επικεντρώνεται περισσότερο στην ολιστική αντί για την πρωτογενή μαθησιακή διαδικασία, σε άτυπη μορφή μάθησης αντί για τυπική, σε ομαδική μορφή αντί για ατομική, καθώς και σε αναπτυξιακή αντί για προσαρμοστική μορφή μάθησης. Χαρακτηριστικός είναι εδώ ο συσχετισμός μεταξύ εκπαιδευτικής/ επαγγελματικής και επιχειρησιακής ταυτότητας των εργαζομένων. Κάποιοι εργαζόμενοι ακόμη και μετά από χρόνια υπηρεσίας σε έναν οργανισμό, μια επιχείρηση, διατηρούν την ταυτότητα του επαγγέλματος τους που βασίζεται συνήθως σε σαφή εκπαιδευτική πορεία, π.χ. ως λογιστές. Άλλοι πάλι αναπτύσσουν εντονότερα την ταυτότητα συνεργάτη μιας επιχείρησης ή οργανισμού. Αποκτούν έτσι μια επαγγελματική ταυτότητα στελέχους του συγκεκριμένου οργανισμού, π.χ. στέλεχος στο λογιστήριο του οργανισμού Χ. Αυτό συμβαίνει ιδίως όταν ο οργανισμός Χ είναι πασίγνωστος, άρα η απασχόληση σε αυτόν βελτιώνει το κοινωνικό γόητρο των συνεργατών του, τους κάνει «αναγνωρίσιμους» και επιτρέπει να ξεχωρίζουν από άλλους συναδέλφους τους της ίδιας ειδικότητας, που όμως απασχολούνται σε λιγότερο γνωστούς οργανισμούς και επιχειρήσεις.

Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται λοιπόν η αντικατάσταση της εκπαιδευτικής/ επαγγελματικής από την ταυτότητα που αποκτά κάποιος σε σχέση με τον οργανισμό όπου εργάζεται. Σημαντικό στοιχείο σε μια τέτοια περίπτωση αποτελεί, εκτός του παράγοντα που ήδη αναφέρθηκε, η πολιτική διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, η οποία μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές (εκπαίδευση εργαζομένων, δυνατότητες εξέλιξης και ανταμοιβής προσπαθειών) οδηγεί στην στενή σύνδεση του εργαζομένου με τον εργασιακό του φορέα. Αντίθετα σε ένα γραφειοκρατικό οργανισμό παρατηρείται το αντίθετο. Το άτομο λειτουργεί εκεί με βάση τυπικές διαδικασίες και δομές με αποτέλεσμα να υπερισχύει η επαγγελματική ταυτότητα έναντι της επιχειρησιακής.

Σε μια πιθανή τρίτη περίπτωση μπορεί να παρατηρείται ισορροπία μεταξύ εκπαιδευτικής/ επαγγελματικής και επιχειρησιακής ταυτότητας. Οπωσδήποτε η προσέγγιση του οργανισμού ως πεδίου μάθησης και εκπαίδευσης δεν γίνεται εύκολα κατανοητή από τη διοίκηση και το προσωπικό του και δεν είναι διόλου εύκολα εφαρμόσιμη. Παρουσιάζεται ανομοιόμορφη και ποικίλη η εφαρμογή διαδικασιών μάθησης στον εργασιακό χώρο, εξαρτώμενη από πολλούς παράγοντες αυτή η ποικιλομορφία. Σημαντικό είναι ότι επικεντρώνεται είτε στους εργαζομένους είτε στην διοίκηση και στους εκπαιδευτές, καθώς και στην δημιουργία ιδιαίτερων επιχειρησιακών στρατηγικών.

Εξωτερικοί παράγοντες όπως κυβερνητικές πολιτικές, επιδράσεις από την πολιτική συγκυρία, πιέσεις από σωματεία ή ακόμα και τεχνολογικές/ οργανωτικές εξελίξεις σε επαγγελματικά πεδία, ή μεταβολές και μετασχηματισμοί στα απαιτούμενα προσόντα δεν λαμβάνονται συχνά υπόψη. Οι παραπάνω παράμετροι συχνά παραγνωρίζονται ακόμα και όταν ενδέχεται να έχουν μεγάλη σημασία σε ζητήματα εκμάθησης και απόκτησης απαραίτητων νέων γνώσεων.

Διαπιστώνεται κατ' αυτό τον τρόπο να υπάρχει, αν όχι πάντοτε, αντίθεση, πάντως να υφίσταται ασυνέχεια μεταξύ του οργανισμού ως δυναμικού πεδίου μάθησης και εκπαίδευσης, άμεσα συνδεδεμένου με τις οργανωσιακές ανάγκες και αλλαγές, και του ευρύτερου τυπικού (εθνικού) συστήματος επαγγελματικής



εκπαίδευσης και κατάρτισης που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα στις δομές και τους επιδιωκόμενους στόχους ανάπτυξης εργασιακών ικανοτήτων στους αποφοίτους του συστήματος.

Παράλληλα με τα παραπάνω την σύγχρονη περίοδο παρουσιάζεται να ασκείται πίεση στους εργαζόμενους ή και στους αναζητούντες εργασία (ανέργους) οι οποίοι καλούνται να υιοθετήσουν πρακτικές και να ενταχθούν σε διαδικασίες εκμάθησης, πολλές φορές προσδιορίζοντας και οργανώνοντας μόνοι τους, με υποκειμενική ευθύνη, τις διαδικασίες αυτές. Η δημιουργία και ευρεία χρήση του θεωρήματος της «απασχολησιμότητας» (employability) είναι εδώ χαρακτηριστική της συγκεκριμένης κατάστασης. (Gazier 1999). Καλούνται κατ' αυτό τον τρόπο οι εργαζόμενοι ή οι αναζητούντες εργασία να συμμορφωθούν με τις ανάγκες εκσυγχρονισμού και υιοθέτησης ολιστικής μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο κάτι τέτοιο μπορεί να έχει αρνητικό αποτέλεσμα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι δεν είναι όλοι οι εργαζόμενοι ικανοί και πρόθυμοι να ακολουθήσουν πρακτικές εκμάθησης. Αυτό συμβαίνει όταν δεν διαβλέπουν το άμεσο αποτέλεσμα που θα μπορούσε να έχει γι' αυτούς η βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου που γίνεται με ατομική, με δική τους πρωτοβουλία, και, συχνά, με ατομική τους χρηματοδότηση.

Μια εναλλακτική μορφή εφαρμογής της ιδέας αυτής της ατομικής, υποκειμενικής οργάνωσης της βελτίωσης του γνωστικού επιπέδου μέσω εκμάθησης θα μπορούσε να αφορά πολλαπλές μορφές μάθησης και εργασιακών διαδικασιών, επιτρέποντας στα άτομα να συμμετάσχουν σ' αυτές αποτελεσματικά. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την παροχή σαφών πολιτικών και πρακτικών καθοδήγησης (προερχόμενων από κάθετα δίκτυα μάθησης, που να αφήνουν όμως περιθώρια αναστοχασμού στους επιμέρους εργαζόμενους), όπως και με πρακτικές ενθάρρυνσης της συμμετοχής και εκμάθησης μέσω ομάδων (προερχόμενων από οριζόντια δίκτυα μάθησης). Απαραίτητη είναι εδώ η ένταξη τέτοιων πρακτικών σε επαγγελματικά πεδία στα οποία νέες μέθοδοι και τεχνικές αναπτύσσονται, προερχόμενες από εξωτερικά δίκτυα μάθησης. Ο οργανισμός ως πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης οφείλει να πιστέψει ότι η επιτυχία των στόχων του (κερδοφορία για τις επιχειρήσεις, αποτελεσματικότητα για δημόσιους φορείς) δεν μπορεί παρά να προέλθει από ικανοποιημένους συνεργάτες και έτσι να υπογραμμίσει την ανάγκη συνδυασμού μάθησης και εργασίας. Οφείλει να παρέχει στα άτομα που εργάζονται σε αυτόν τις προϋποθέσεις επίτευξης και των δύο (εργασία αλλά και εκμάθηση) μέσω διαφορετικών, πολύμορφων τρόπων, οι οποίοι προσιδεάζουν κάθε φορά στο χαρακτήρα και τη στοχοθεσία του καθενός οργανισμού.

### **3. Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΩΣ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσεγγίσουμε τα πεδία εκπαίδευσης και εργασίας μέσω της παραμέτρου «κουλτούρα», προκειμένου να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε με σφαιρικότερη προσέγγιση φαινόμενα της πρόσφατης περιόδου.

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι εκπαιδευμένοι και επαγγελματικά εξειδικευμένοι εργαζόμενοι είναι κατά πολύ ικανότεροι στο χειρισμό ανθρώπων, πραγμάτων, δεδομένων ή πληροφοριών, ιδίως σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη και λειτουργία νέων τεχνολογιών ή νέων οργανωτικών τεχνικών (Spenner 1990). Βασιζόμενοι στις πολιτισμικές παραδόσεις των ευρωπαϊκών λαών οι αρχές της συναδελφικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης διαπιστώθηκε επίσης ότι οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη κατά την όποια αναπτυξιακή διαδικασία θελήσει να διασφαλίσει εχέγγυα πραγματικής αναπτυξιακής προοπτικής (Heidegger + Kuhn 1995). Αναφερόμαστε προφανώς σε πραγματική οικονομική ανάπτυξη, η οποία βέβαια δεν μπορεί να ταυτίζεται με απλή μεγέθυνση δεικτών χωρίς να μετασχηματίζει και να βελτιώνει την οικονομική βάση της κοινωνίας.

(Πατινιώτης 1990). Η οικονομική μεγέθυνση, εφόσον πράγματι στοχεύει να οδηγήσει σε ανάπτυξη (τουτέστιν να μην το διακηρύσσει απλώς), οφείλει να συνδυάζεται με απαραίτητους κοινωνικούς και δομικούς μετασχηματισμούς και να οδηγήσει σε μείωση των διαφορών μεταξύ γεωγραφικών περιοχών, στοχεύοντας σε κάποιου είδους «πλουραλιστική» ομογενοποίηση των συνθηκών διαβίωσης, διατηρώντας έτσι τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και παραδοχές που συνεχίζουν (για πάντα; για πόσο ακόμη άραγε;) να είναι υπαρκτές στις διάφορες περιοχές της ηπείρου.

Η έννοια της «κουλτούρας» αποτελεί σε κάθε περίπτωση όρο κατανόησης και ερμηνείας δεδομένων και καταστάσεων τόσο στο εκπαιδευτικό πεδίο όσο και σε αυτό της εργασίας. Αναφερόμαστε στον καθημερινό λόγο στην «κουλτούρα» ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (σχολείου, πανεπιστημίου κ.α.) εννοώντας τους θεσμοποιημένους τρόπους συμπεριφοράς (διεύθυνσης, προσωπικού κάθε είδους, μαθητών/ φοιτητών), θεσμοποιημένους τρόπους λειτουργίας και άσκησης δραστηριοτήτων προς επίτευξη των στόχων του ιδρύματος. Με την ίδια λογική αναφερόμαστε στην «κουλτούρα» ενός οργανισμού (επιχείρησης, δημόσιου ιδρύματος ή υπηρεσίας κλπ.) υπονοώντας παρόμοιους παράγοντες όπως και σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, δηλαδή τρόπους πρόσληψης προσωπικού, τρόπους άσκησης διευθυντικού αξιώματος, διαχείρισης προσωπικού, οργάνωση διαδικασιών επίτευξης στόχων οργανισμού, δημιουργίας επιχειρηματικού κλίματος κλπ. Η συζήτηση για «κουλτούρα», η κατανόηση των παραμέτρων οριοθέτησης της κοινωνικής αυτής παραμέτρου γίνεται απαραίτητη, αφού οι άνθρωποι, έχοντας σαφή ενδιαφέροντα, συμφέροντα και πολιτισμικό παρελθόν, είναι εκείνοι που, με τις κοινωνικές ομαδοποιήσεις τους, δομούν, οργανώνουν και λειτουργούν τα δυο κοινωνικά υποσυστήματα (εκπαίδευση, εργασία) τα οποία ενδιαφέρουν τον ΣΕΠ. Όμως οι άνθρωποι, σε αντίθεση με τις μηχανές που είναι τυποποιημένα βιομηχανικά προϊόντα, χαρακτηρίζονται μεταξύ τους από ουσιώδεις διαφορές, φύλου, ηλικίας, κοινωνικής προέλευσης, εισοδηματικού στρώματος, τρόπου διαβίωσης κλπ., διαφορές που επιφέρουν διαφοροποιήσεις στην κουλτούρα, την κοινωνική και πολιτισμική συμπεριφορά τόσο στο ατομικό επίπεδο όσο και στην κοινωνικών ομαδοποιήσεων. Ο όρος «κουλτούρα» είναι νέος στην ελληνική επιστημονική συζήτηση, όχι βέβαια στη νεοελληνική γλώσσα, όπου γίνεται ευρεία χρήση του μετά τη μεταπολίτευση. Δεν έχει όμως ο συγκεκριμένος όρος αντικατασταθεί από άλλο προσφορότερο, με προέλευση από ελληνική γλωσσική ρίζα, αφού οι όροι «παιδεία» ή «πολιτισμός» μερικά μόνο καλύπτουν τη νοηματοδότηση του όρου «κουλτούρα».

Η διερεύνηση της κουλτούρας οδήγησε τα κυρίαρχα ευρωπαϊκά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη δημιουργία επιστημονικών ειδικοτήσεων που ονομάστηκαν «Kulturwissenschaft» (γερμανόφωνο περιβάλλον) «Cultural Studies» (αγγλόφωνο περιβάλλον) Η διαφορά της «κουλτούρας» στα δυο περιβάλλοντα είναι σαφής: Ιστορικές και φιλοσοφικές αντιμετωπίσεις της δημιουργίας εθνών καθώς και η δημιουργία εθνικής ταυτότητας και οι διαπολιτισμικές σχέσεις είναι κεντρικά ζητήματα της γερμανικής παράδοσης. Περισσότερο σημαντική για την αγγλοσαξονική παράδοση είναι η μικροκοινωνιολογική ανάλυση των σύγχρονων συμβολικών διαφοροποιήσεων και των πολιτικών υποστήριξης δημιουργίας ταυτοτήτων. (Goffler 2000, Forms 1τ9η9 μ9ε)

Την μοντέρνα περίοδο που ζούμε η έννοια της κουλτούρας έχει μετατραπεί, στα πλαίσια των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και ερευνών, σε μια πολυσήμαντη και έτσι αμφιλεγόμενη έννοια η οποία ερμηνεύεται μέσω κάποιων συγκεκριμένων τυπικών συμπεριφορών:

[α.] Η έννοια της κουλτούρας ενδιαφέρει ως στοιχείο για τον σχηματισμό γενικεύσεων σχετικά με την κοινωνικοοικονομική οργάνωση και λειτουργία.

[β.] Το στοιχείο της κουλτούρας πιθανόν να εκλαμβάνεται ως πηγή αντίστασης ή ως εμπόδιο, π.χ. όταν οι άνθρωποι είναι εναντίον της αλλαγής ή της υιοθέτησης ορισμένων καθολικά σημαντικών λύσεων ή τεχνολογιών.

[γ.] Η κουλτούρα μπορεί να ερμηνευτεί ως οι παραδόσεις, οι αξίες και οι προτιμήσεις των ανθρώπων.

Η επιτυχία της διαδικασίας ανάπτυξης κάθε κοινωνικοοικονομικού μορφώματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα ανάπτυξης και χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού της. Σε μια τέτοια διαδικασία ανάπτυξης, το πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης παίζει έναν από τους κύριους ρόλους. Η εκπαίδευση αποτελούσε για αιώνες και αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα κατά κύριο λόγο εθνικά πεδία άσκησης πολιτικής και έρευνας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η έννοια της κουλτούρας ως φαινόμενο “πολιτισμικής μεταβίβασης” θεωρείται ότι παραδοσιακά αποτελεί κεντρικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ας έρθουμε τώρα σε μια περισσότερο σύγχρονη προσέγγιση του όρου κουλτούρα/ πολιτισμός. Η έννοια της κουλτούρας αναφέρεται από την μια σε προσωπικές ή διαπροσωπικές ενέργειες, συμπεριφορές και λειτουργίες, ενώ από την άλλη θεωρείται ως η δημιουργία και παραγωγή εννοιών, ερμηνειών, αξιών και ηθών που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη πρακτική. Οι όψεις αυτές της κουλτούρας υλοποιούνται σε ατομικό, συλλογικό, κοινωνικό-εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. (Heikkinen 2000)

Ένας σημαντικός και επίκαιρος συσχετισμός αφορά την κουλτούρα της μάθησης σε έναν οργανισμό, μια επιχείρηση ως πεδίο εκπαίδευσης, ως πεδίο δημιουργίας, κατανόησης και εφαρμογής νέων γνώσεων ή/ και αντιλήψεων. Η κουλτούρα της μάθησης ερμηνεύεται ως η φιλοσοφία, τα έθιμα, και οι συμπεριφορές που υιοθετούνται και καλλιεργούνται από ένα οργανισμό. Πρόκειται για παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται κρίσιμοι για την επιτυχία της επιχείρησης, του οργανισμού (Cressey, Kelleher, Tomassini 2001). Ωστόσο συνήθως η σημασία των ευρύτερων πολιτισμικών και ιστορικών πλαισίων ως βάσεις κατανόησης και ερμηνείας των οργανισμών και της οργανωσιακής φιλοσοφίας παραβλέπονται εντελώς. Στην πραγματικότητα οι επιστημονικές εργασίες που δημοσιεύτηκαν ή παρουσιάστηκαν σε πρόσφατα συνέδρια προβαίνουν σε γενικεύσεις βασισμένες σε παραδείγματα εθνικών, τοπικών ακόμα και πολύ στενών οικονομικό-κοινωνικών μορφωμάτων, αναδεικνύοντας κατ’ αυτό τον τρόπο μοντέλα που δεν είναι εφαρμόσιμα σε κάθε κοινωνία και που, συχνά, δύσκολα μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους. Σε πολλές εργασίες παρουσιάζονται να μειώνονται στο ελάχιστο οι διαφορές που αφορούν διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια, μέσα στα οποία μαθαίνουν οι οργανώσεις, τα στελέχη, οι εργοδότες και οι ομάδες εργαζομένων.

Κατ’ αυτό τον τρόπο διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα συμπίεζονται εντασσόμενα στην γενικότερη φιλοσοφία του οργανισμού, δημιουργώντας έτσι μια νέα «αυταρχική» μορφή οργανωσιακής φιλοσοφίας η οποία και απαιτεί ολοκληρωτική δέσμευση από τα μέλη της. Μια τέτοια δέσμευση η οποία υποτάσσει την ανάπτυξη των εργαζομένων στην υπηρεσία της επιχείρησης, μπορεί να οδηγήσει και σε ακραίες μορφές «αυταρχικών» προσωπικοτήτων οι οποίες και οφείλουν να ενστερνιστούν την αποστολή και το έργο της επιχείρησης και να προσαρμοστούν στην εκάστοτε επιβαλλόμενη από την επιχείρηση μορφή και λειτουργία. Ο Castells χαρακτηρίζει αυτές τις, ιδεατές θα λέγαμε, προσωπικότητες στις οποίες στοχεύουν οι οργανισμοί ως ευέλικτες, ικανές και πρόθυμες να συμμετέχουν διαρκώς στην ανακατασκευή της

συμπεριφοράς τους. Όπως επί λέξει αναφέρει, «σήμερα οι άνθρωποι παράγουν μορφές κοινωνικότητας αντί να ακολουθούν μοντέλα δεδομένης συμπεριφοράς». (Castells 2000: 381). Προσωπικότητες μη συνεργάσιμες, που χαρακτηρίζονται από στοιχεία κριτικής και αντίστασης απορρίπτονται από την κυρίαρχη άποψη. Μορφές συλλογικότητας και ευαισθησίας, αντικαθίστανται από στοιχεία ατομικισμού και επιδίωξης ικανοποίησης πελατών, τα οποία επιτυγχάνονται μέσω της δέσμευσης και αφοσίωσης του εργαζομένου στον οργανισμό και στην επιδιωκόμενη επιτυχία του. Ο ιδεατός εργαζόμενος εντάσσεται έτσι πλήρως στην κουλτούρα του οργανισμού που τον απασχολεί.

Ιδιαίτερα σημαντική εμφανίζεται η σχέση μεταξύ κουλτούρας και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία και ερμηνεύεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με κάποιες προσεγγίσεις πολιτικές ιδιαιτερότητες και

κοινωνικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Για παράδειγμα «η δομή και λειτουργία του ελληνικού κοινωνικού συστήματος διαφέρει από την αντίστοιχη των κεντρικών ευρωπαϊκών χωρών (...) Για τον λόγο αυτό όταν αναφερόμαστε σε θέματα αγοράς εργασίας δεν παρατηρούμε μια στενή διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης». Κατ' αυτό τον τρόπο αποδεικνύεται ότι « (...) τα δεδομένα της αγοράς εργασίας ελαχιστοποιούν την σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα του σήμερα» (Patiniotis 1998). Για τον λόγο αυτό «παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη η αναθεώρηση και πιθανή ανακατασκευή των προγραμμάτων εκπαίδευσης από τους αρμόδιους φορείς, εάν δεν επιθυμούν να δουν τους αποφοίτους τους ανίκανους να εξασκήσουν το επάγγελμα για το οποίο εκπαιδεύτηκαν». (Patiniotis 1998)).

Κάποιες άλλες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω ενός αριθμού παραγόντων, όπως «ο ρόλος του κράτους» ως παράγων θεσμοθέτησης, οι «εθνικές επιδιώξεις και στόχοι» ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και οι «συμπεριφορές των εκπαιδευτικών». Για παράδειγμα στην Πορτογαλία ως η κύρια μέριμνα αποδεικνύεται ότι είναι όχι η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού αλλά η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος που αφορά τον τεράστιο αριθμό νέων ανθρώπων οι οποίοι παρά την θέληση τους αδυνατούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο (Gamboa & Figueira, 1998). Παράλληλα, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν νέους ρόλους και αντικείμενα χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλογη αναλυτική επιμόρφωση, ενώ από την άλλη μηχανισμοί σχεδιασμένοι ώστε να συνδυάζουν την επαγγελματική εκπαίδευση με την αγορά εργασίας δεν έχουν εφαρμοστεί εξαιτίας της ύπαρξης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών που υστερούν στα προγράμματα διδασκαλίας. Ωστόσο τα παραπάνω συμβαίνουν σε ένα περιβάλλον όπου η βασική επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται «ιδιαίτερα σημαντική για την συνολική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου» (Gamboa & Figueira, 1998).

Σύμφωνα με κάποιες άλλες προσεγγίσεις το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται στις ευρωπαϊκές χώρες από δυο πολιτισμικά μοντέλα: ένα πρώτο προσανατολίζεται στην σχολική/ εκπαιδευτική οργάνωση και φιλοσοφία και ένα δεύτερο προσανατολίζεται στην βιομηχανική/ οργανωσιακή φιλοσοφία και στηρίζεται στον συνδυασμό της συνεργασίας εργοδοτών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο διαστάσεων στις διάφορες κοινωνίες αποδεικνύεται και αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, το περιεχόμενο και τις πρακτικές, στη σχέση τους με το πεδίο απασχόλησης, την δόμηση και λειτουργία της αγοράς εργασίας, καθώς και στους ρόλους και τρόπους επικοινωνίας των εκπαιδευτών/ εκπαιδευτικών (Ellstrom, s.d.). Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες συνδυάζουν πάντως στοιχεία και από τα δύο παραπάνω συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Άλλες πάλι, όπως η δική μας, παρουσιάζουν στην πραγματικότητα μια κατάσταση στην ουσία μη-σχέσης, «ασύμπτωτης σχέσης», μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και οικονομικής διαδικασίας (Πεσματζόγλου 1987).

Παρόλα αυτά η βασική ιδέα που προκύπτει από πολλές ερευνητικές εργασίες είναι η υπόθεση ότι το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει την ευθύνη της αποτελεσματικής προετοιμασίας του ανθρώπινου δυναμικού για την αγορά εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι το βασικό ζήτημα το οποίο θα πρέπει να αναλυθεί είναι το πώς, από ποιες πηγές και ποια υποστήριξη η επαγγελματική εκπαίδευση και ο ΣΕΠ (Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός) μπορούν να βοηθηθούν ώστε να κατορθώσουν να κατανοήσουν τις νέες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις και το ποια κατεύθυνση θα πρέπει να ακολουθήσει η εκπαίδευση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός ώστε με τις κατάλληλες μεθόδους, τεχνικές και θεωρητικά εργαλεία να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την οικονομική παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές στις επιχειρησιακές δομές.

Ας επανέλθουμε στο κύριο θέμα του παρόντος κεφαλαίου. Η έννοια της κουλτούρας ερμηνεύεται μέσω ενός κοινωνικού αλλά και προσωπικού πλαισίου το οποίο επηρεάζει και θέτει όρια στην ευελιξία της αγοράς εργασίας με αποτέλεσμα την επίδραση και επί του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η γνώση/ μάθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και κατά συνέπεια οδηγεί στην ανάλογη ανάπτυξη επαγγελματικών, πολιτισμικών και ατομικών ταυτοτήτων. Η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι αποκλειστικό αποτέλεσμα της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει και άλλες καθημερινές δραστηριότητες π.χ. το να είναι κάποιος πολίτης, καταναλωτής, μέλος οικογένειας (Onstenk, 1999). Στην πραγματικότητα η επαγγελματική ταυτότητα «είναι απλά ένα μικρό τμήμα (ή υπο-ταυτότητα) της συνολικής ατομικής ταυτότητας η οποία αποτελείται από έναν αριθμό επιμέρους ταυτοτικών συγκροτήσεων (επαγγελματική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική...)» (Dif M. 2000). Διαμορφώνεται, όπως και οι υπόλοιπες επιμέρους ταυτότητες του ατόμου, μέσω των προτύπων που παρέχονται από το οικογενειακό περιβάλλον και των διαφορετικών ομάδων κοινωνικοποίησης και ειδικότερα μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα διαφορετικά περιβάλλοντα που συνθέτουν την φιλοσοφία του εργασιακού πεδίου. Η διαδικασία μάθησης για την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία η οποία όμως διαφέρει ανάλογα με το συγκεκριμένο άτομο εξαιτίας των επιρροών που δέχεται από τα εκάστοτε τοπικά και πολιτισμικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η διερεύνηση των ευρωπαϊκών διαστάσεων του φαινομένου της επαγγελματικής διάστασης της εκπαίδευσης λόγω της σημασίας που έχουν αποκτήσει οι κεντρικές ευρωπαϊκές πολιτικές και διότι παρέχει σημαντικές πλευρές διαφορετικών πολιτικών σχετικά με την επαγγελματική αξιολόγηση μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και λύσεις σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα επιμέρους εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία είναι βέβαια πολιτισμικά επηρεασμένα.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τρεις παράγοντες παρουσιάζονται από την έρευνα να οδηγούν στην ανάγκη εξέτασης των ευρωπαϊκών διαστάσεων της επαγγελματικής εκπαίδευσης:

[1.] Η αυξημένη άσκηση των δραστηριοτήτων της εθνικής επιχειρηματικότητας στο ευρωπαϊκό επίπεδο, η οποία οδηγεί στην ανάγκη συνδυασμού χρήσης εργατικού δυναμικού και πολιτικών εκπαίδευσης. (Mueller, 1992; 1994).

[2.] Το γεγονός ότι τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης οφείλουν να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις που διακατέχονται από μια μεταφορντική φιλοσοφία. Έτσι τα συστήματα αυτά οφείλουν να λάβουν υπόψη τους την σταδιακή αποδυνάμωση των τυπικών εργασιών μαζικής παραγωγής καθώς και την αύξηση της εργασιακής πολυπλοκότητας και της ανάγκης για προσαρμοστικότητα του εργαζομένου στα διάφορα επιχειρησιακά επίπεδα.

[3.] Τέλος, εξαιτίας της αντίληψης ότι συγκεκριμένα εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρούνται υπεύθυνα για την επιτυχή οικονομική επίδοση της χώρας τους, θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική μια ενδεχόμενη εξαγωγή σε άλλες χώρες εκπαιδευτικών προτύπων, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με επιτυχία και σε άλλα οικονομικό-κοινωνικά πλαίσια. Παράλληλα, θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας η μελέτη θεμάτων κοινωνικού αποκλεισμού και ισότητας τόσο ως προς την συγκρότηση επαγγελματικών και κοινωνικών δομών όσο και ως προς την διαμόρφωση ατομικών ταυτοτήτων. Το ενδιαφέρον επεκτείνεται και σε διαδικασίες απόκτησης δεξιοτήτων οι οποίες πολλές φορές, εξαιτίας της προσκόλλησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες, οδηγούν τους νέους ανθρώπους στην υιοθέτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ταυτοτήτων. Για τον λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ επαγγελματικών και εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η λειτουργία τους σε μια νέα βάση η οποία θα ενθαρρύνει και θα καλλιεργεί γενικότερες διαδικασίες μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων των

ατόμων σε όλη την διάρκεια της ζωής τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας το εκάστοτε εθνικό και κρατικό πολιτισμικό μόρφωμα το οποίο (ενδεχομένως) ενθαρρύνει και στηρίζει οικονομικά και θεσμικά μια «κοινωνία της μάθησης», παρέχοντας κίνητρα στους πολίτες της για υιοθέτηση ανάλογων μαθησιακών διαδικασιών.

Διαπιστώνουμε έτσι ότι το ευρωπαϊκό «όραμα» στηρίζεται στην ανάγκη αύξησης της οικονομικής και επιχειρηματικής αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας, επίσης στην δημιουργία πολιτικών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό την ανάπτυξη ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα προωθούν εργασιακές ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και θα παρέχουν τις βάσεις για «δια βίου μάθηση». Παράλληλα το ευρωπαϊκό όραμα θα αποσκοπεί στην δημιουργία πρακτικών που θα συνδυάζουν μάθηση και εργασία μέσω της προώθησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, των σχολών μαθητείας και των μεθόδων πιστοποίησης της εργασιακής γνώσης και εμπειρίας. Ιδιαίτερη έμφαση ωστόσο θα πρέπει να δίνεται και στις διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές επιδράσεις και απαιτήσεις μέσα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, οι οποίες και θεωρούνται οι βασικές δυνάμεις διαμόρφωσης των διαφορετικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δομών και ταυτοτήτων.

#### **4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ**

Η νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από αλλαγές και μετασχηματισμούς σε μια σειρά παραμέτρους. Διαφοροποιήσεις στις οικογενειακές δομές, τα δημογραφικά δεδομένα και οι μεταναστευτικές κινήσεις, στο πεδίο απασχόλησης και εργασίας, στους τρόπους διαβίωσης, τις οικογενειακές δομές, τις προσμονές και σχέδια των νέων για την ενήλικη ζωή συνθέτουν ένα τοπίο ρευστότητας, κάποτε και ριζικών ανατροπών (Μπεκ Ου. 2005, Μπάουμαν Ζ. 2006)

Απαιτούν έτσι καινοτόμες, διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, σε σχέση με το παρελθόν, από μέρους των κοινωνικών υποσυστημάτων. Οι διαφοροποιήσεις της νεωτερικότητας θέτουν σημαντικά ζητήματα και προβληματικές καταστάσεις, παραμέτρους που οφείλουν να τις υπερβούν κρίσιμα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως η εκπαίδευση, προκειμένου οι κοινωνική ζωή να επανέλθει σε κάποιο νέο επίπεδο ομαλότητας.

Η επαγγελματική διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος ενέχει ως σημαντικό στοιχείο την προετοιμασία για ενεργό ένταξη στο πεδίο απασχόλησης. Αν επιθυμεί να είναι επιτυχημένη η εκπαίδευση οφείλει να μπορεί να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας. Η συγκεκριμένη άποψη είναι απλό να διατυπωθεί και να γίνει αποδεκτή ως αυτονόητη. Προηγείται η οικονομία και έπονται όλα τα άλλα κοινωνικά υποσυστήματα, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση και το πεδίο απασχόλησης, τα οποία υποσυστήματα οφείλουν να υπηρετούν την ανάπτυξή της, διατυπώνει στην ουσία αυτό το θεώρημα. Ποια είναι όμως η πραγματικότητα στη δυνατότητα στήριξης της οικονομικής διαδικασίας, από παράγοντες όπως η εκπαίδευση, αναδεικνύεται αν καταγραφούν οι παράμετροι που την χαρακτηρίζουν:

- Οι αλλαγές ξεκινούν πάντοτε από την οικονομία. Η εκπαίδευση μόνο εκ των υστέρων έχει τη δυνατότητα να (προσπαθήσει να) ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές. Θα υπάρχει έτσι πάντοτε χρονική υστέρηση (μεγαλύτερη ή μικρότερη) στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που εν μέρει τουλάχιστο, αιτιολογούνται ως προσπάθεια αντίδρασης σε μετασχηματισμούς, οργανωτικούς τεχνολογικούς κλπ., της οικονομικής βάσης. Ο όρος «μεταρρύθμιση» έχει πολύ κακοπάθει στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, πράγμα που μεταξύ άλλων αναδεικνύει ότι ατελέσφορες αναδείχθηκαν πολλές από τις αλλαγές που χαρακτηρίστηκαν έτσι.

- Η εκπαίδευση έχει πολύ περιορισμένους μηχανισμούς πρόγνωσης των οικονομικών εξελίξεων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα την τρέχουσα περίοδο με τις τόσες πρόσφατες διαφοροποιήσεις στην οικονομική βάση της κοινωνίας (νέα οικονομία, e-economy, οικονομία της γνώσης [knowledge based economy] κλπ.). Γίνεται φανερό και για το λόγο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα μπορέσει να προσαρμοστεί ποτέ απολύτως αρμονικά με την οικονομική διαδικασία, τα συμφέροντα και τις νομοτέλειές της.

Από τη δεκαετία του '90, από τότε που σαφώς διαφάνηκε ότι η γνώση μετασχηματίζεται σε *οικονομικό αγαθό*, σε *εμπόρευμα* που η κατοχή της (γνώσης) αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά, προτάθηκαν διεθνώς βαθιές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως αναμόρφωση της διοίκησης και άσκηση πολιτικής μέσω απο-γραφειοκρατικοποιημένων δομών, νέες οικονομικές συμφωνίες, διευρυνόμενη πρόσβαση σε κάποιου είδους επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες . (World Bank 1991, OECD 1996, EC 1996, UNESCO 1999). Δρομολογήθηκε μια μακρόχρονη διαδικασία ένταξης της επαγγελματικής διάστασης της εκπαίδευσης στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας έτσι νέες μορφές διαφοροποίησης και αποδόμησης μέσα στο συγκεκριμένο σύστημα μεταξύ γενικών/ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών εκπαιδευτικών αντικειμένων, μεταξύ των διαφόρων μορφών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αγορά ανάγεται σε κυρίαρχο στοιχείο, όπως επίσης εμφανίζονται αγοραίες μορφές οργάνωσης των σχέσεων και διασυνδέσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και οικονομίας. Αυτό συμβαίνει εν μέρει ως αντίδραση και απάντηση στα ελλείμματα και λάθη της κρατικής πολιτικής και εν μέρει ως ένα δεδομένο, ένα στοιχείο εκπορευόμενο από την «αγία» πίστη στην ανωτερότητα της αποτελεσματικότητας των μηχανισμών της αγοράς. Όμως διάφορες προφανείς αποτυχίες της αγοραίας προσέγγισης να επιτύχει τα στοχευόμενα επανέφερε την επιστημονική (και όχι μόνο) συζήτηση σε ζητήματα συστημικών μεταρρυθμίσεων και ανάγκης συντονισμού με το εκπαιδευτικό πεδίο.

Θα μπορούσαν να διακριθούν τέσσερα βασικά επίπεδα ανάλυσης που χαρακτηρίζουν την σχέση μεταξύ της επαγγελματικής διάστασης της εκπαίδευσης και της οικονομίας/ πεδίου απασχόλησης:

- [α.] ένα κανονιστικό- θεμελιώδες επίπεδο,
- [β.] ένα επίπεδο αξιολόγησης,
- [γ.] ένα αναλυτικό επίπεδο, και
- [δ.] ένα στρατηγικό επίπεδο.

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στα επίπεδα αυτά.

*Κανονιστικό και θεμελιώδες επίπεδο.* Ένα πρώτο ερώτημα αφορά το κατά πόσο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τα εκπαιδευτικά συστήματα οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Το ερώτημα αυτό αφορά την αποστολή και λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων και της σύνδεσής τους με βασικές αξίες της ανθρώπινης φύσης και ανάπτυξης, όπως την θέση της εργασίας και οικονομίας στην κοινωνία καθώς και ειδικότερα θέματα ταυτότητας και κουλτούρας.

*Αξιολόγηση.* Ένα δεύτερο ζήτημα αφορά το κατά πόσο ικανά είναι τα υπάρχοντα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της οικονομίας. Υπάρχουν αμφιβολίες ως προς την απόδοση και επίδοση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη ανάγκη, ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρος ο τρόπος μέτρησης της κάλυψης των οικονομικών αναγκών. Δεν είναι δικαιολογημένο από την ουσία των πραγμάτων να τίθεται βέβαια το ερώτημα του κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί ως κύριος υπεύθυνος των προβλημάτων αυτών το εκάστοτε σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και αν αλλαγές στο συγκεκριμένο σύστημα μπορεί να δώσουν λύση στα προβλήματα της οικονομίας. Προηγουμένως τεκμηριώσαμε τη θέση γιατί τέτοιο ζήτημα δεν δικαιολογείται να τίθεται. Αν όμως τίθεται, όπως πράγματι συχνά παρατηρείται στη δημόσιο λόγο, αυτό

συμβαίνει μάλλον στοχεύοντας να καλύψει τις αδυναμίες και ασυνέχειες του οικονομικού πεδίου, αποσκοπώντας να το αφήσει στο απυρόβλητο. Επιρρίπτοντας τις ευθύνες για τα προβληματικά ζητήματα στην (ελλιπή ή λανθασμένη) εκπαίδευση συσκοτίζεται η προφανής δυσκολία των οικονομικών δομών και θεσμών για έγκυρη πρόγνωση των οικονομικών εξελίξεων.

*Αναλυτικό επίπεδο.* Ένα τρίτο θέμα αφορά την συζήτηση σχετικά με τις κύριες προκλήσεις που οφείλει να αντιμετωπίσει το εκάστοτε σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην προσπάθειά του να ακολουθήσει τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ραγδαίες αλλαγές σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πεδία της κοινωνίας αποτελούν την βάση αυτών των προκλήσεων. Μερικές από τις κύριες προκλήσεις, οι οποίες πρέπει να αναλυθούν επιστημονικά βαθύτερα και πληρέστερα, είναι οι εξής (OECD 1999, Ryan + Reubsact 1996, Feijen + Reubsact 1996, Lynch 1994, Planas, Nejhof + Brandsma τμ. II):

- Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της οικονομίας και της απασχόλησης γίνονται όλο και πιο σημαντικές και επιτακτικές.

- Διαφορετικοί ρυθμοί αλλαγών και μετασχηματισμών οδηγούν σε ευρύτερο χάσμα μεταξύ οικονομίας, απασχόλησης και εκπαίδευσης.

- Μεταρρύθμιση και επέκταση της εκπαίδευσης, καθώς και εξειδίκευση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση τμημάτων ανθρώπινου δυναμικού σε τομείς των επιχειρήσεων, αλλάζουν τον ρόλο και το βάρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα γενικότερα πλαίσια των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

- Μηχανισμοί και διαδικασίες που αφορούν τις δομές της αγοράς εργασίας, βιομηχανικές σχέσεις και επαγγελματικά συστήματα βρίσκονται υπό αμφισβήτηση, με βασικά συμπτώματα τα φαινόμενα της ανεργίας και της υποαπασχόλησης.

- Το χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης γίνεται πιο ευρύ εξαιτίας δημογραφικών αλλαγών και νέων τάσεων στην ηλικιακή σύνθεση των πληθυσμών πολλών χωρών.

- Το κράτος ως ο βασικός φορέας εκπαίδευσης και κατάρτισης μιας χώρας αμφισβητείται σε αρκετά επίπεδα. Παράλληλα, υποβιβάζεται και αποδυναμώνεται ο παραδοσιακός ρόλος που το χαρακτηρίζει.

- Αλλαγές των κοινωνικών δομών και σχέσεων, πολιτισμικές αλλαγές που συνδέονται με την οικογένεια, τις σχέσεις των φύλων, τις προσδοκίες των νέων και άλλα, θέτουν σε αμφισβήτηση τις δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

*Στρατηγική.* Ένα τέταρτο ζήτημα αφορά τις στρατηγικές οι οποίες πρέπει να υιοθετηθούν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ώστε να δοθούν οι καλύτερες δυνατές απαντήσεις στις απαιτήσεις της οικονομίας και του πεδίου απασχόλησης. Ένας πρώτος τρόπος θα μπορούσε να είναι μέσω μιας κοινής βάσης στην οποία εκπαίδευση και απασχόληση (οικονομία) θα αντιμετωπίζονται ως δύο κοινωνικά πεδία, ανεξάρτητα και διαφορετικά μεταξύ τους από την μία, αλληλοσυνδεόμενα και αλληλοεξαρτώμενα από την από την μία, αλληλοσυνδεόμενα και αλληλοεξαρτώμενα από την άλλη. Βασικό ερώτημα μιας τέτοιας αντιμετώπισης είναι το πώς θα μπορούσαν αυτά τα δυο πεδία να συνεργαστούν με βασικό στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την δημιουργία συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ανάλογων με τις απαιτήσεις της οικονομίας.

Σε έρευνες που αφορούν την σχέση επαγγελματικής εκπαίδευσης και οικονομίας (αγοράς εργασίας) παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα. Αναμφισβήτητα διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές οδηγούν σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, αντιλήψεων και εφαρμογών. Κατ' αυτό τον τρόπο η κυρίαρχη αντίληψη στην οικονομική επιστήμη αντιμετωπίζει το μοντέλο της αγοράς ως τον κύριο συνδετικό κρίκο μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας.

Σύμφωνα με την *οικονομική σκέψη* το μοντέλο της αγοράς θεωρείται ως το κύριο εργαλείο για την ανάλυση μιας τέτοιας σχέσης, ως το βασικό πεδίο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών προϊόντων (ανθρώπινου δυναμικού, σύνολο και



είδος δεξιοτήτων) με τις ανάγκες της οικονομικής αγοράς. Ωστόσο, ένα τέτοιο μοντέλο δεν είναι αρκετό για να καλύψει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης στην σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας (απασχόλησης). Αυτό συμβαίνει, μεταξύ των άλλων, επειδή έχει πλέον αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι δεν συμμετέχουν στην αγορά μόνο χρησιμοποιώντας τον «ορθό λογισμό» (αποφασίζοντας αποκλειστικά ορθολογικά), όπως υποθέτει το θεώρημα του homo oeconomicus, αλλά συχνά επίσης παρακινούμενοι από παράγοντες όπως: συνήθεια, υπερηφάνεια, ραθυμία, ισχυρίζεται ο νομπελίστας οικονομολόγος R. Seiden, νόμπελ του 1994. Ακόμα και μεταξύ των οικονομολόγων υπάρχει η πεποίθηση ότι κάποια μέρη της εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν είναι εφικτό και δεν πρέπει να μετασχηματιστούν σε προϊόντα της αγοράς. Υπάρχει η τάση στην οικονομική ανάλυση «να δίδεται λιγότερη προσοχή στην πραγματικότητα και πολλή περισσότερη στην υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία» δήλωνε ο καθηγητής R. Seiden, μετά από συνέδριο των βραβευμένων με νόμπελ οικονομολόγων (F.R. 20/8/2006). Η λύση που προτείνεται από την πλευρά πολλών οικονομολόγων δεν είναι παρά η ενίσχυση του μηχανισμού της αγοράς και η προτεραιότητά του σε σχέση με άλλους μηχανισμούς.

Από *κοινωνιολογική πλευρά* η συνεργασία μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης θεωρείται αποτέλεσμα της πίεσης των κυρίαρχων οικονομικών δομών. Το αποτέλεσμα της πίεσης είναι η επιτυχής σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις οικονομικές αναγκαιότητες, άμεσα συσχετισμένες με την παραγωγή απαραίτητων δεξιοτήτων ή ακόμα και την επιλογή ικανοτήτων ανάλογων με τις απαιτήσεις των υψηλότερων βαθμίδων του επαγγελματικού συστήματος, ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τα συμφέροντα του επιχειρηματικού στρώματος. Σημείο κριτικής αποτέλεσαν θέματα κοινωνικής αδικίας, ανισότητας, άνισης πρόσβασης στην εξουσία κτλ. Μετά την οικονομική κρίση του '70 παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην κοινωνιολογική σκέψη και μια διαφοροποίηση στην ανάλυση. Η *νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* στην δεκαετία του '80 επικεντρώθηκε στην σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος και προσπάθησε να αναλύσει πιο περίπλοκους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, χρησιμοποιώντας θεωρήματα, όπως την «πολιτισμική ηγεμονία» του Gramsci ως κατευθυντήρια αρχή. Μεταγενέστερες απόψεις συνδέονται με την εξήγηση των βασικών δυνάμεων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες απόψεις αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως έναν ημιαυτόνομο κοινωνικό παράγοντα κινούμενο από τους δικούς του μηχανισμούς στην προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι που του έχουν κοινωνικά ανατεθεί να εκπληρώσει.

Στην *πολιτική επιστήμη* ο ρόλος και λειτουργία του κράτους σε σχέση με την κοινωνία και τα υποσυστήματά της αποτελούν το βασικό αντικείμενο μελέτης, ενώ η στροφή από την ανάλυση της διακυβέρνησης, στην ανάλυση της εξουσίας αποτέλεσε μια σημαντική θέση. Δύο αλληλοκαλυπτόμενες τάσεις θεωρούνται σημαντικές στην πολιτική επιστήμη: η πρώτη αφορά την ένταση μεταξύ παγκοσμιοποίησης και εθνικού κράτους, ενώ η δεύτερη αφορά την ένταση μεταξύ του κράτους πρόνοιας και της νέο-φιλελεύθερης εικόνας του κράτους.

Από την διερεύνηση της πορείας της εκπαιδευτικής έρευνας προκύπτει ότι τις περισσότερες φορές επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικές αλληλοεπιδράσεις και διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή στο σχολικό ή άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο είναι φανερό ότι τέτοιες διαδικασίες διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιαίτερα επιχειρησιακά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν μέρος των ευρύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων κατάρτισης. Σε μεγάλο ποσοστό η κατάσταση αυτή εκφράζει την γραφειοκρατική παράδοση των συστημάτων εκπαίδευσης.

Οπωσδήποτε οι εξελίξεις στην εκπαίδευση και στην έρευνα του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν αρχίσει να δημιουργούν πιο ολιστικές αντιλήψεις σχετικά με την εφαρμογή διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και να υπερβαίνουν τον διαχωρισμό μεταξύ μικρο-, μεσο-, και μακρο- επιπέδου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων και των άλλων κοινωνικών παραγόντων.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την ανάπτυξη στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά το ερώτημα του κατά πόσο ο σχηματισμός κοινωνικών εφαρμογών επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζει την λογική των στρατηγικών συνεργασίας. Για παράδειγμα η ανάπτυξη θεωριών που συναρτούν την εκπαίδευση με την αγορά υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οργανισμοί κατάρτισης θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς δομημένους στη βάση του τεχνικού μοντέλου των επιχειρήσεων.

#### **4.1. Θεμελιώδες πλαίσιο συνεργασίας**

Διαδικασίες συνεργασίας αποτελούν οπωσδήποτε αλληλοεπιδράσεις σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην διαδικασία (άτομα, κοινότητες, επιχειρήσεις, επίπεδα εξουσίας, διεθνή σώματα και οργανισμοί κτλ.), οι οποίοι και στοχεύουν στην ισορροπία μεταξύ των δύο πόλων – της αυτοτελούς ανάγκης για εκπαίδευση και μόρφωση και της ανάγκης για εύρεση ανθρώπινου δυναμικού.

Ένας τέτοιος διαχωρισμός μπορεί να επεκταθεί σε επιπλέον διαχωρισμό σε ατομικό επίπεδο (μικρο-επίπεδο), επιχειρησιακό και περιφερειακό επίπεδο (μέσο-επίπεδο), εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (μάκρο-επίπεδο). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η μελέτη διαδικασιών μετάβασης από το σύστημα εκπαίδευσης στο εργασιακό πεδίο και ο τρόπος οργάνωσής τους, το είδος των μηχανισμών και δράσεων που θεωρούνται κατάλληλοι για την παροχή πληροφοριών και οδηγιών στα ενδιαφερόμενα άτομα και γενικότερα το κατά πόσο θεωρείται εύκολη η πρόσβαση στην παροχή πληροφοριών.

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και το είδος των μηχανισμών που είναι σε θέση να διαπιστώσουν εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις κοινωνικές αλλαγές, όπως και η ύπαρξη ευελιξίας στην δομή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και η ανταπόκρισή τους στις νέες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες και επιταγές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ επαγγελματικής διάστασης της εκπαίδευσης και του πεδίου απασχόλησης αποτελεί ένα πολύπλευρο και πολυεπίπεδο θέμα το οποίο δεν μπορεί να λυθεί ολιστικά μέσω ενός μεμονωμένου μηχανισμού (π.χ. της αγοράς), ή μέσω κάποιου επιπέδου ενός ευρύτερου συστήματος (π.χ. εθνικής πολιτικής). Για το λόγο αυτό θα πρέπει να προσδιοριστούν διαφορετικά πλαίσια συνεργασίας τα οποία να συνδυάζουν ποικίλα στοιχεία στρατηγικής πολιτικής και με διαφορετικούς τρόπους. Έρευνες έχουν διαπιστώσει την ύπαρξη ισχυρών δομών εσωτερικής συνοχής οι οποίοι και καθιστούν δύσκολη την αλλαγή στοιχείων και λειτουργιών. Ιδίως συμβαίνει αυτό αν πρώτα δεν έχει προηγηθεί αλλαγή στην εσωτερική λογική και φιλοσοφία των συγκεκριμένων συστημάτων. Η έλλειψη αλλαγής της φιλοσοφίας και στάσεων είναι ο κύριος λόγος αποτυχίας των ελληνικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών

Για τον λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία των υπεύθυνων από τον χώρο της εκπαίδευσης, της οικονομίας, της πολιτικής, της έρευνας, με κύριο στόχο την επεξεργασία και κατανόηση διαφορετικών ιδεών και απόψεων, βασικών για την δημιουργία και εφαρμογή στρατηγικών που θα στοχεύουν στην κοινωνία της μάθησης. Μετάβαση, πρόβλεψη, οικονομικοί μηχανισμοί, πληροφόρηση και καθοδήγηση, αποτελούν πλαίσια στα οποία έχει ήδη επιτευχθεί κάποια εξέλιξη. Ωστόσο σημαντικοί τομείς όπως πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, διαμόρφωσης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθορισμός απαραίτητων προσόντων και ικανοτήτων όπως και δημιουργία μεθόδων αντικειμενικής πιστοποίησης τους, αποτελούν πλαίσια στα οποία, παρ' όλες τις προσπάθειες και την σημαντικότητά τους ως προς την βελτίωση της συνεργασίας, δεν έχει σημειωθεί ιδιαίτερη εξέλιξη.

## 5. ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

Το πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ένα περίπλοκο κοινωνικό σύστημα και αυτό γιατί αφορά δυο βασικές ανθρώπινες δραστηριότητες: την μάθηση και την εργασία. Στην σημερινή περίοδο το σύστημα αυτό υπάρχει και δραστηριοποιείται τόσο σε τοπικό, σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα επίπεδα αυτά αλληλοεμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται με πολλούς, διαφορετικούς και περίπλοκους τρόπους. Για τον λόγο αυτό αλλαγές σε συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και στους τρόπους διαπλοκής τους με το πεδίο απασχόλησης προϋποθέτουν πολλές αλληλεπιδράσεις αλλά και οδηγούν σε προστριβές μεταξύ των επιμέρους τμημάτων που συνθέτουν τα συστήματα αυτά.

Η μελέτη των αλλαγών στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης επικεντρώνεται σε δυο διαφορετικές πλευρές. Από την μια αναλύονται οι επιπτώσεις της αλλαγής των συστημάτων αυτών στους οργανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και οι ειδικοί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που προέρχονται από την δημιουργούμενη κοινωνία της γνώσης (knowledge based society). Από την άλλη επικεντρώνεται στον σχηματισμό κριτηρίων αξιολόγησης των αλλαγών στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται στην ανάλυση των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

### 5.1. Θεσμοί & Οργανισμοί στα πλαίσια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Τα κοινωνικά συστήματα συγκροτούνται από θεσμούς και οργανώσεις και σχεδιάζονται ώστε να επιτύχουν κοινωνικούς σκοπούς. (Edquist & Johnson 1997). Οι θεσμοί μπορούν να προσδιοριστούν ως οι κοινές συνήθειες, κανόνες και νόμοι οι οποίοι ρυθμίζουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών υποκειμένων (ατόμων) μεταξύ τους, των ατόμων με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες είναι ενταγμένα και με τις οποίες έρχονται σε επαφή καθώς και των κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους. Οι οργανώσεις από την άλλη νοηματοδοτούνται ως οι τυπικές δομές που χαρακτηρίζονται από μια σαφή λειτουργία, αποτελούν τους εκτελεστές του συστήματος και βρίσκονται σε συνεχή μετασχηματισμό όταν οι συνθήκες του ευρύτερου συστήματος διαφοροποιούνται.

Το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται ως ένα κοινωνικό σύστημα. (Archer, M.S. 1979). Σε κάθε χώρα ή οικονομικό τομέα αναπτύσσεται κάθε φορά ένα συγκεκριμένο σύνολο θεσμών και οργανώσεων. (Nieuwenhuis 2001, Finegold 1989). Κυβέρνηση, κοινωνικοί παράγοντες και εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν συγκροτήσει θεσμικά μορφώματα για την επαγγελματική εκπαίδευση, την εξειδίκευση και την κατάρτιση τα οποία βρίσκονται βαθιά ριζωμένα σε κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά πρότυπα. Εξαιτίας αυτών των ισχυρών δεσμών, οι θεσμοί και τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εμφανίζεται δύσκολο να αλλάξουν, μερικές φορές μάλιστα εμποδίζουν τον μετασχηματισμό και την εξέλιξη του συστήματος. Αλλαγές στο πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν αποτελούν μόνον θέμα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως συχνά ο δημόσιος λόγος διατείνεται, αλλά επίσης του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και των πολιτικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Μια πιθανή αλλαγή του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης μόνον μέσω της μεταρρύθμισης της νομοθεσίας δεν μπορεί έτσι να έχει μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα. Θα πρέπει να συνδυαστεί με ανάλογες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Πολιτικές δομές εκπαιδευτικά ιδρύματα, εταιρείες, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θα πρέπει από κοινού να ενταχθούν στην πλατιά συζητημένη και συμφωνημένη

αλλαγή. Γίνεται έτσι προφανές ότι της όποιας αλλαγής και μεταρρύθμισης οφείλει να προηγείται ανοικτή δημόσια διαβούλευση.

## **5.2. Αιτίες αλλαγής**

Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες βρίσκονται στην διαδικασία εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης. Παλαιότερα συστήματα παραγωγής στηρίζονταν σε οικονομίες σταθερές και σχετικά ολίγον μετασχηματιζόμενες ή σε οικονομίες βασισμένες στην εκμετάλλευση όχι ιδιαίτερα εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Σήμερα ισχυροί παράγοντες κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης και μετασχηματισμού καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των οικονομικών συστημάτων, μέσω και της δημιουργίας πολύμορφων και ευέλικτων συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, οι γρήγοροι ρυθμοί τεχνολογικής ανάπτυξης αποτελούν παραδείγματα τέτοιων παραγόντων. Ουσιαστικά δεν υπάρχει σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που να μην βρίσκεται πλέον υπό επανεξέταση. Οι καιροί των σταθερών εκπαιδευτικών συστημάτων ανήκουν στο παρελθόν.

Σε όλα τα συστήματα (επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) η εκπαιδευτική αναζήτηση αφορά την δημιουργία ισορροπιών μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και της “δια βίου” μάθησης, μεταξύ παραδοσιακών μορφών απασχόλησης και νέων ικανοτήτων ευελιξίας, μεταξύ μάθησης επικεντρωμένης σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μάθησης προσανατολισμένης σε ικανότητες που αποκτώνται μέσω εργασιακής εμπειρίας, μεταξύ κοινωνικών απαιτήσεων και οικονομικών αγορών και τέλος μεταξύ απασχόλησης και αυτοαπασχόλησης. Παλαιές νομοθεσίες και θεσμοί αλλάζουν, όπως μεταβάλλεται και η κοινωνικοοικονομική νοηματοδότηση που δίδεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Για τον λόγο αυτόν όλοι όσοι ενδιαφέρονται ή συμμετέχουν σ’ αυτήν οφείλουν να αναστοχαστούν την θέση τους και – ενδεχομένως - να κατευθυνθούν προς την δημιουργία νέων συστημάτων εκπαίδευσης. Εξαιτίας όμως της στενής σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές καταβολές μια τέτοια αλλαγή χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα και απαιτεί πολύ αγώνα.

Οι Crouch, Finegold & Sako (1999) αναλύοντας τα συστήματα δημιουργίας επαγγελματικών δεξιοτήτων σε επτά ευρωπαϊκές χώρες συμπεραίνουν ότι στρατηγικές προσανατολισμένες μόνον στον κρατικό μηχανισμό όπως και στρατηγικές προσανατολισμένες αποκλειστικά στην αγορά είναι καταδικασμένες να αποτύχουν. Για τον λόγο αυτό δεν πιστεύουν στην επιλογή μιας μονοδιάστατης λύσης, αλλά υποστηρίζουν την ανάγκη προσεκτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού με την συμμετοχή όλων των σημαντικών φορέων.

## **5.3. Αλλαγή Συστημάτων αξιολόγησης**

Ο γρήγορος ρυθμός αλλαγών στο οικονομικό πεδίο καθώς και οι αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις για επαγγελματική εκπαίδευση αναγκάζουν τις κυβερνήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναθεωρήσουν τις ήδη υπάρχουσες πολιτικές παροχής δεξιοτήτων και γνώσεων. Μια τέτοια ανάλυση επικεντρώνεται σε δύο διαφορετικές προοπτικές αξιολόγησης: Από την μια η εξέταση γίνεται με βάση το σύστημα (τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν τα κριτήρια απόδοσης στο επαγγελματικό πεδίο) από την άλλη με βάση το πρόγραμμα (πόσο αποτελεσματική διαπιστώνεται να είναι η επίδραση των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αλλαγής). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να αναλυθούν χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η θέση τους στα συνολικά συστήματα εκπαίδευσης. Στα περισσότερα συστήματα η επιλογή της δευτεροβάθμιας

επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρείται ως δευτερεύουσα επιλογή και αυτό διότι χαρακτηρίζεται από μειωμένο κύρος σε σχέση με την γενική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκά επίπεδα μόρφωσης. Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση επιλέγεται έτσι μόνο από κοινωνικά μειονεκτούντες νέους. Αυτό προφανώς συμβαίνει στη χώρα μας. (Martinez, Ferran, Patiniotis 1997). Ταυτόχρονα χώρες με τα χαρακτηριστικά της δικής μας, π.χ. Πορτογαλία, δείχνουν μεγάλη προτίμηση για τριτοβάθμιες σπουδές που οδηγούν σε επιθυμητά επαγγέλματα. (Πατινιώτης 2006). Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, του 1999, έχει αναγνωρισθεί ότι και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι τμήμα του ευρύτερου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης μιας χώρας. Οι Έλληνες νέοι με την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους αναδεικνύονται σε ευρωπαϊούς πρωταγωνιστές στις σπουδές στο τριτοβάθμιο επίπεδο (άνω του 60% σπουδάζει σε ΑΕΙ στην Ελλάδα και το εξωτερικό ή σε ΑΤΕΙ), αλλά επιλέγουν σε πολύ μικρό ποσοστό τη συμμετοχή τους στην μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση.

Ας επανέλθουμε όμως στα ευρύτερα ευρωπαϊκά ζητήματα. Ένα από τα βασικά αντικείμενα της έρευνας αφορά την ύπαρξη καθολικών ή ευρωπαϊκών κριτηρίων αξιολόγησης με τα οποία κριτήρια εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να αξιολογηθούν ως κατάλληλα για τις υπάρχουσες ανάγκες. Ωστόσο η ιδέα ενός μοναδικού ευρωπαϊκού συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα χρήσιμη βάση αξιολόγησης. Και αυτό εξαιτίας της ύπαρξης κοινωνικοοικονομικών θεσμών βαθιά συνδεδεμένων με εθνικές και τοπικές παραδόσεις, καθώς και των ιδιαίτερων πολιτικών και οικονομικών δομών των επιμέρους κοινωνιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ριζικές διαφορές δόμησης και λειτουργίας μεταξύ τους. Για τον λόγο αυτό η ενοποίηση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και η υιοθέτηση απολύτως κοινών (ταυτόσημων) κριτηρίων αξιολόγησης τους αποτελούν πολιτικές καταδικασμένες σε αποτυχία. Όμως οι βασικοί στόχοι των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι προφανώς κοινοί. Σύμφωνα με τον Rosenfelt (1998) το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης συγκροτείται από τέσσερα βασικά πεδία:

[α.] από την εκπαίδευση νέων εργαζομένων και εργοδοτών με βασικό στόχο την υπο-στήριξη δημιουργίας και διερεύνησης της γνώσης στις οικονομικές μονάδες,

[β.] την παροχή ευκαιριών κατάρτισης για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και ικανοτήτων των εργαζομένων,

[γ.] τη διευκόλυνση των διαδικασιών τεχνολογικής προσαρμογής, και τέλος

[δ.] την οργάνωση επιχειρηματικών δικτύων που στοχεύουν στην ενθάρρυνση αλληλεπιδρώντων διαδικασιών μάθησης.

#### 5.4. Αναζήτηση κριτηρίων σε επίπεδο προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης

Ο Baumgartl (2000) παρουσίασε μια άποψη σχετικά με διαστάσεις της αξιολόγησης προγραμμάτων για την αλλαγή των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Καταλήγει σε ένδεκα διαστάσεις για την αξιολόγηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων:

1. Η βασική στρατηγική του προγράμματος, δηλαδή η μορφή της μεταρρύθμισης. (Είναι δυνατόν να έχει νομική μορφή η απόφαση αλλαγής του συστήματος, μπορεί επίσης να λαμβάνει την μορφή πειραματικού ή πιλοτικού σχεδίου).

2. Οικονομικά μέσα που διατίθενται για την ολοκλήρωση του σχεδίου μεταρρύθμισης.

3. Νομική κατοχύρωση (υπάρχει; ποιο το είδος κατοχύρωσης).

4. Εύρος της δράσης (αφορά η αλλαγή τις βάσεις του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σχετίζεται μόνο με τμήμα του συστήματος;)

5. Διάρκεια - συνέχεια (Υπάρχουν μηχανισμοί που αποσκοπούν στην ανάπτυξη και μετασχηματισμό των μεταρρυθμίσεων κατά την εφαρμογή τους;)

6. Στόχευση στους τελικούς χρήστες (Είναι το πρόγραμμα προσανατολισμένο στους βασικούς παράγοντες της εκπαίδευσης και λαμβάνει υπόψη την άποψή τους ή εντάσσει μόνο συντελεστές της διοίκησης κατά την υλοποίησή του; Πραγματοποιείται έτσι «δημοκρατικά - συναινετικά» ή επιβάλλεται από τα πάνω από ένα «σοφό» κέντρο;)

7. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως οι βασικοί φορείς εφαρμογής των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών, η εκπαίδευσή τους, η επιμόρφωσή τους και τα κίνητρα που τους παρέχονται για συνεχιζόμενη μάθηση έχουν σημασία.)

8. Συμμετοχή κοινωνικών εταίρων (Οι οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων θεωρούνται βασικοί συντελεστές των προγραμμάτων αλλαγής και μεταρρύθμισης;)

9. Σύνδεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Υπάρχει; ποια μορφή λαμβάνει;)

10. Μέτρα διασφάλισης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων.

11. Προϋπολογισμός αξιολόγησης του προγράμματος. Είναι προφανές ότι η επιτυχία του σχεδίου μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί με επιτυχία μόνο εφόσον όλες οι δραστηριότητες εφαρμοστούν παράλληλα σε όλα τα επίπεδα του συστήματος: νομοθεσία, θεσμικό πλαίσιο, εργασιακές συνθήκες, οργανωτικές δομές, εκπαιδευτικό πρότυπο, διαδικασίες χρηματοδότησης.

Μελετώντας ευρωπαϊκά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που σημειώνονται σ' ορισμένα απ' αυτά διαπιστώνουμε και κοινά σημεία σύνδεσης μεταξύ τους εκτός από την ποικιλομορφία που τα χαρακτηρίζει. Παρατηρούμε ότι συστήματα όπως αυτά της Δανίας, Ρουμανίας και Ολλανδίας είναι περισσότερο σχολειοποιημένα, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στις σκανδιναβικές χώρες, τη Γαλλία, αλλά και την Ελλάδα. Στις γερμανόφωνες χώρες εμφανίζονται συστήματα περισσότερο προσανατολισμένα στην επιχείρηση, όπου η εκπαίδευση για τα επαγγέλματα συνδυάζει σχολείο και μακρόχρονη (μισθοδοτούμενη) πρακτική εργασία, ενώ τα βρετανικά συστήματα καθορίζονται περισσότερο από την αγορά. Κοινό πρόβλημα σε όλα αυτά τα συστήματα αποτελεί η δημιουργία ενός ευέλικτου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο οφείλει να ισορροπεί μεταξύ σταθερών δομών και νέων δυναμικών απαιτήσεων της μετασχηματιζόμενης αγοράς εργασίας.

Στην Δανία η λύση του συγκεκριμένου προβλήματος αναζητείται στην αποσύνδεση των εκπαιδευτικών διαύλων από το σύστημα εργασίας, αφήνοντας στους εκπαιδευόμενους την ευθύνη να αναπτύξουν τις δικές τους επαγγελματικές ταυτότητες και δεξιότητες. Στην Ρουμανία έχουν επίσης αποφασίσει την αποσύνδεση των επαγγελματικών από τα εκπαιδευτικά πρότυπα.

Έτσι οδηγούνται σε θεσμική αποσύνδεση και τοπική ανα-σύνδεση. Στην Ολλανδία σχεδιάζεται τα εκπαιδευτικά προγράμματα να αποφασίζονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Μόνο ένα μικρό τμήμα του αναλυτικού προγράμματος θα αποφασίζεται κεντρικά στο κυβερνητικό επίπεδο. Το πολιτικό επίπεδο κινείται λοιπόν μεταξύ αποσύνδεσης και επανασύνδεσης του σχολείου και του πεδίου της εργασίας.

Μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων παρατηρούμε μια ποικιλομορφία λύσεων στα διάφορα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης:

- Μεταξύ του διλήμματος βασικής και "δια βίου" μάθησης όλα τα συστήματα έχουν επιλέξει στην πράξη την βασική εκπαίδευση. Η "δια βίου" μάθηση παραμένει στην πραγματικότητα ακόμα ένας ευσεβής πόθος.

- Μεταξύ της επιλογής εκπαίδευσης για παραδοσιακά επαγγέλματα ή για ευέλικτες δεξιότητες, η δανική προσέγγιση εμφανίζεται ιδιαίτερα ελπιδοφόρα ως προς την παροχή ευέλικτων διεξόδων, ενώ το ρουμανικό σύστημα ακολουθεί μια μεσαία

θέση διαχωρίζοντας την επαγγελματική εκπαίδευση από το γενικό σύστημα εκπαίδευσης.

- Μεταξύ της έμφασης στη σχολική μάθηση ή στη μάθηση κατά την εργασιακή εμπειρία: το ρουμανικό σύστημα αποδεικνύεται περισσότερο προσανατολισμένο στο οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση κατ' αυτό τον τρόπο στην σχολική μάθηση. Αντίθετα η γερμανική και δανική περίπτωση επικεντρώνεται περισσότερο στην μάθηση κατά την εργασία. Στην Ολλανδία προκύπτει ένα μικτό μοντέλο.

- Μεταξύ κοινωνικών ή οικονομικών απαιτήσεων (Από την πλευρά της Δανίας και Ρουμανίας αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία σε κοινωνικές και σε οικονομικές απαιτήσεις, ο συνδυασμός των οποίων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το γερμανικό σύστημα από την άλλη δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις οικονομικές απαιτήσεις).

- Μεταξύ απασχόλησης ή αυτοαπασχόλησης. Σε όλα τα συστήματα η αυτόαπασχόληση δεν αντιμετωπίζεται ως μια σοβαρή πρόταση για την απασχόληση. Αυτό συνδυάζεται με την μικρή έμφαση που δίδεται στην "διαβίου" μάθηση όπως είδαμε πιο πάνω. Το συγκεκριμένο είναι ένα σημείο που από τους ειδικούς του ΣΕΠ θα έπρεπε να προσεχθεί, αφού περίπου 30% του ελληνικού ενεργού πληθυσμού είναι «αυτοαπασχολούμενοι».

Γίνεται από τα παραπάνω αντιληπτό ότι η μορφή και το περιεχόμενο των στρατηγικών που υιοθετούνται από το κάθε σύστημα είναι διαφορετικά. Η πηγή αυτών των διαφορών μπορεί να αναζητηθεί στην ιστορία, στις πολιτικές δυνάμεις, στους θεσμούς καθώς και στην εκπαιδευτική υποδομή και παράδοση της εκάστοτε κοινωνίας. Κάθε σύστημα θεωρείται μοναδικό στον συνδυασμό αυτών των παραγόντων, οπότε διαφορετικά θα είναι τόσο τα αποτελέσματα όσο και η εφαρμογή τους στο κάθε κοινωνικό σύστημα. Δεν υπάρχουν σοφές συνταγές που θα οδηγήσουν στα σωστά αποτελέσματα.

Παραδείγματα και εμπειρίες άλλων χωρών μπορούν να χρησιμοποιούνται. Θα πρέπει να προσαρμόζονται όμως πάντα στις εκάστοτε εθνικές και τοπικές συνθήκες. Σημαντικό σε μια τέτοια διαδικασία αποτελεί η εφαρμογή των αλλαγών σε όλα τα επίπεδα του συστήματος: από την νομοθεσία, τις δομές, τις επιχειρήσεις και τους θεσμούς, ως τους ανθρώπους που πραγματοποιούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις προσδοκίες και ταυτότητες των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Παράλληλα η ανάπτυξη ενός συστήματος "δια βίου μάθησης" σε μια δυναμική κοινωνία που θέλει να μετασχηματισθεί σε "κοινωνία της μάθησης" δεν πρέπει να αποτελεί μόνο ένα συμπλήρωμα στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά μια θεμελιώδη αξία που θα οδηγήσει σε αλλαγή ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα.

## **6. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΕΡΙΟΔΟ ΑΛΛΑΓΩΝ: ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΟΡΦΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Μελέτες με αντικείμενο τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις επαγγελματικές ταυτότητες στον ευρωπαϊκό χώρο πραγματοποιήθηκαν στοχεύοντας να χρησιμεύσουν τα αποτελέσματά τους ως μια από τις βάσεις για την βελτίωση των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Για το σκοπό αυτό οι συγκεκριμένες μελέτες επικεντρώνονται ιδιαίτερα στην σημασία των επαγγελματικών ταυτοτήτων για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που θα μπορούσαν να είναι υποβοηθητικές ή και απαραίτητες για το πεδίο απασχόλησης. (Kirpal 2004).

Μεταξύ των διαφορετικών επιμέρους ταυτοτήτων που αναπτύσσονται και αποκτώνται σε διαφορετικές περιόδους στην ζωή των ατόμων, ως εξαιρετικής σημασίας θεωρούνται οι επαγγελματικές, δεδομένης της σημασίας που έχει η εργασία για την ζωή του ανθρώπου. Είναι σημαντικό να μην αγνοείται ότι το σύνολο των ανθρώπινων γνώσεων και ικανοτήτων μετασχηματίζεται διαχρονικά και βρίσκεται πάντα σε άμεσο συσχετισμό με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο διαβίωσης.

Δεν πρέπει επίσης να αγνοείται ότι το ίδιο το άτομο είναι ο βασικός παράγοντας για την κατασκευή των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του.

Σήμερα η μορφή των παραδοσιακών επαγγελματικών ταυτοτήτων απειλείται από την εμφάνιση νέων κοινωνικοοικονομικών δεδομένων. Η καταφανώς αυξημένη ανταγωνιστικότητα στον επαγγελματικό χώρο ακολουθείται από την μείωση της σημασίας και την αποδυνάμωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων όπως και την ανάδειξη καινούριων. Νέες επαγγελματικές πολιτικές υπογραμμίζουν την σημασία του καθενός ατόμου για την διατήρηση και ενσωμάτωση των ικανοτήτων και γνώσεων του στην αγορά εργασίας, ενώ από την άλλη, εκπαίδευση και κατάρτιση σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν δεξιότητες ευελιξίας και ικανότητας χειρισμού μελλοντικών αλλαγών.

Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν σε αποδυνάμωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων. Όμως το γεγονός ότι οι επαγγελματικές ταυτότητες παίζουν ένα σημαντικό κοινωνικό ρόλο, σημαίνει ότι η αποδυνάμωσή τους οδηγεί στην αποδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης και την ενίσχυση των τάσεων κοινωνικού αποκλεισμού. Η αποσταθεροποίηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων οδηγεί έτσι στην πιθανότητα αποδιάρθρωσης και αποδόμησης του κοινωνικού ιστού.

### **6.1. Η δια βίου μάθηση και οι επαγγελματικές ταυτότητες**

Ένα βασικό στοιχείο των οικονομικών, τεχνολογικών και επιχειρησιακών αλλαγών που πραγματοποιούνται σήμερα, είναι η ανάγκη της ‘δια βίου’ μάθησης – του διαρκούς εκσυγχρονισμού, επικαιροποίησης και εξειδίκευσης των δεξιοτήτων και γνώσεων. Η διαδικασία της μάθησης είναι αναμφισβήτητα μια κοινωνική διαδικασία και γι’ αυτό θεωρείται ιδιαίτερα δυναμική όταν πιστοποιείται κατά τη βίωση της πραγματικής ζωής. Υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ του σχηματισμού επαγγελματικών ταυτοτήτων και των διαφόρων θεωριών μάθησης. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στις θεωρίες αυτές πρόσφατα στον χώρο εργασίας, ως χώρο μάθησης, καθώς και σε νέες στρατηγικές ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων και επιχειρησιακής μάθησης. Επιπλέον σημαντική είναι η στροφή που παρατηρείται τη τελευταία δεκαετία από τις θεωρίες διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσης σε θεωρίες και διαδικασίες μάθησης κατά τις οποίες ο διδάσκων, ο εκπαιδευτής έχει τον ρόλο του συμβούλου και καθοδηγητή του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία πρόσκτησης γνώσεων και εργασιακών αντιλήψεων.

Η επιτακτική ανάγκη νέων πολιτικών όπως είναι η δημιουργία ευέλικτων μορφών εργασίας, η εφαρμογή νέων τύπων επιχειρήσεων και καινοτομιών, καθώς και η εφαρμογή της δια βίου μάθησης, προϋποθέτει και απαιτεί την ύπαρξη ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων. Ο στόχος τέτοιων πολιτικών δεν μπορεί να είναι άλλος από την δημιουργία ισχυρών επίκαιρων επαγγελματικών ταυτοτήτων ενταγμένων σε ένα νέο, μετασχηματιζόμενο εργασιακό και κοινωνικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα σημαντικά συμπεράσματα μπορούν να αντληθούν από παραδείγματα αλλαγών στο χώρο της μάθησης και εργασίας – συμπεριλαμβανόμενων μορφών όπως η αυτομόρφωση, η άτυπη μάθηση και η υποστήριξη της μάθησης στο χώρο εργασίας – μέσα σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια, όπως αυτά της Γερμανίας, Γαλλίας, Δανίας, Ολλανδίας και Μεγάλης Βρετανίας.

Χαρακτηριστική είναι η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στον ρόλο του εργοδότη στο γερμανικό πλαίσιο. Παραδείγματα από Γαλλία και Γερμανία υπογραμμίζουν την σημασία της ύπαρξης ιεραρχικών οργανωμένων με την συνεργασία εργοδοτών με βασικό σκοπό την υποστήριξη επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό. Παράλληλα, παρατηρείται μια στροφή της γερμανικής οικονομίας από ένα σύστημα που βασιζόταν στην ατομική απόδοση και ευθύνη σε ένα επόμενο που μεταφέρει την επιχειρησιακή λειτουργία και αποδοτικότητα στην ευθύνη και απόδοση πολύ-λειτουργικών ομάδων. Έχει γίνει αντιληπτό και αποδεκτό και στην χώρα αυτή ότι ένα καλά οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης από μόνο του δεν μπορεί να εγγυηθεί αποδοτική επίδοση σε όλες τις μορφές εργασίας.



Ο Dehnbostel υποστηρίζει ότι το επίπεδο των βασικών, των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων – όπως είναι η ικανότητα ομαδικής εργασίας, διατύπωσης ορθολογικών συμπερασμάτων, επικοινωνίας με άλλους εργαζόμενους ή τους πελάτες, συστηματικού τρόπου σκέψης και προσωπικών ικανοτήτων - οι οποίες θεωρούνται σημαντικές στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, μπορούν μόνο να αποκτηθούν μέσα από την εργασιακή διαδικασία ή την ευρύτερη κοινωνική ζωή. Πολύ δύσκολα κάποιες από τις βασικές ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν αποκλειστικά από την γενική εκπαίδευση, στα σχολεία ή τα πανεπιστήμια. Για το λόγο αυτό η στροφή από την «βιομηχανική» κοινωνία στην κοινωνία της «πληροφορίας» και της «μάθησης» οδήγησε σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και καινούριες μορφές μάθησης. Τέτοιες είναι η “εξατομικευμένη μάθηση”, “η δια βίου μάθηση”, “οι κύκλοι ποιότητας” με κύριο στόχο να υποστηρίξουν τα άτομα να αποκτήσουν βασικές επαγγελματικές ικανότητες. Παρόλα αυτά εξαιτίας οικονομικών, τεχνικών και οργανικών περιορισμών, η μάθηση στο χώρο εργασίας έχει αρκετές δυσκολίες ακόμα και σε μοντέρνες εργασιακές διαδικασίες.

## **6.2. Μαθησιακές διαδικασίες κατά την εργασία**

Ακόμα και σε χώρες με ισχυρή παράδοση γενικής εκπαίδευσης, υπάρχει η παραδοχή ότι μάθηση και εργασία στον εργασιακό χώρο, αποτελούν στοιχεία παράλληλα, συμπληρωματικά ή και ανταγωνιστικά - ο χειρισμός μιας τέτοιας σχέσης ποικίλει ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια. Σημαντικά στοιχεία στον σχηματισμό εργασιακών ταυτοτήτων θεωρούνται λοιπόν όχι μόνο τυπικές διαδικασίες ανάπτυξης ικανοτήτων, αλλά και άτυπες μορφές μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Η αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται σε άτυπες μορφές μάθησης οφείλεται κατά μεγάλο βαθμό στα περιορισμένα όρια των διαδικασιών επιχειρησιακής και εμπρόθετης τυπικής εκπαίδευσης.

Μόνο ένα συγκεκριμένο ποσοστό επαγγελματικών ικανοτήτων μπορεί να αποκτηθεί από διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης. Λειτουργικά μοντέλα μάθησης υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις αποκτώνται όχι όταν επαναλαμβάνονται οι εργασιακές δραστηριότητες, αλλά κυρίως όταν απρόβλεπτα προβλήματα και αβεβαιότητες που πρέπει να λυθούν, προκύπτουν κατά την διάρκεια της εργασιακής διαδικασίας. Κατ’ αυτό τον τρόπο δίνεται έμφαση στον χώρο εργασίας ο οποίος αντιμετωπίζεται ως ένα σημαντικό περιβάλλον μάθησης.

Ως προς αυτό το σημείο, υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες, σε μικρές επιχειρήσεις σχετικά με την παροχή πολύμορφων και πολυεπίπεδων ευκαιριών μάθησης, ακριβώς λόγω του μικρού μεγέθους τους. Σε κάποιες περιπτώσεις επιδιώκεται μια ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης, κατάρτισης και αγοράς εργασίας, μέσω της εισαγωγής προτύπων ικανοτήτων που προκύπτουν από την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αρχών, αντιπροσώπων εργοδοτών και εργαζομένων. Ενώ το γερμανικό σύστημα παρέχει ένα ενδιαφέρον παράδειγμα για το συνδυασμό άτυπης μάθησης και τυπικών ικανοτήτων, η εμφάνιση της «bilan de competence» στην Γαλλία, μας δίνει ένα διαφορετικό παράδειγμα. Το γεγονός ότι το «bilan de competence» (ισολογισμός δεξιοτήτων) δεν στοχεύει στο να παρέχει μια επίσημη, τυπική αναγνώριση των υπαρχόντων ικανοτήτων των ατόμων σύμφωνα με συγκεκριμένα, προκαθορισμένα πρότυπα ικανοτήτων, το κάνει να διαφέρει από τα άλλα υπάρχοντα συστήματα. Εδώ το βασικό σημείο αναφοράς θεωρείται το άτομο και η επιχείρηση. Η βασική ιδέα είναι να παρέχει στον εργαζόμενο και στον εργοδότη δεδομένα για ζητήματα ικανοτήτων ώστε να υποστηρίξει την περαιτέρω μαθησιακή ανάπτυξη του ατόμου και κατά συνέπεια της καριέρας του. Η επιτυχία ενός τέτοιου συστήματος είναι ακόμα στην αρχή της διερεύνησής της. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι πρόκειται για ένα νέο σύστημα μέτρησης ικανοτήτων ευρείας χρήσης, το οποίο αποδεικνύεται ότι αποσκοπεί στην ανάπτυξη εργαζομένων με τρόπο που ταιριάζει σ’ αυτούς τους ίδιους και όχι στην εργοδοσία, ενισχύοντας την αυτονομία τους. Το «bilan de competence» δεν χρειάζεται να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της

τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφού επικεντρώνεται στην ύπαρξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, έχοντας υπερβεί τις αγκυλώσεις των τυπικών τίτλων σπουδών οι οποίοι συχνά δεν ενδιαφέρουν ιδιαίτερα. Ο ατομικός ρόλος και ευθύνη για τον σχηματισμό επαγγελματικών ταυτοτήτων θεωρείται έτσι πιο σημαντικός από αυτόν των τυπικών δομών.

Από την άλλη η περίπτωση της Δανίας επικεντρώνεται στην ικανότητα προσαρμοστικότητας: για παράδειγμα στην αναζήτηση εργασιακών πλαισίων όπου μπορούν να εφαρμοστούν οι δεξιότητες-κλειδιά, και όχι τόσο στην προσπάθεια δημιουργίας ικανοτήτων οι οποίες πιθανό να μπορέσουν να εφαρμοσθούν σε κάποια εργασιακά πλαίσια. Το κέντρο βάρους έτσι δεν είναι παρά ο συνδυασμός των αναγκών όσων μαθαίνουν με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται και την εφαρμογή της μάθησης την οποία επιτύχανε. Η προσαρμοστικότητα λοιπόν θεωρείται ο παράγων ο οποίος επιτρέπει την αλλαγή ταυτοτήτων, συμβαδίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο με την αλλαγή που εξελίσσεται στα πλαίσια και περιβάλλοντα στα οποία απασχολούνται οι εργαζόμενοι.

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ιδέα της *επίλυσης βασικών προβλημάτων* ως υπόβαθρο εκμάθησης στο χώρο εργασίας. Πρωταρχικό αντικείμενο της μάθησης στο χώρο εργασίας θεωρείται σύμφωνα με τον ACOA (1999): οι κύριες αρμοδιότητες και προβλήματα των επαγγελματιών που συναντώνται καθημερινά και τα οποία οφείλουν να διευθετηθούν από τον εργαζόμενο με την καλύτερη δυνατή λύση. Το βασικό πλεονέκτημα της μαθησιακής αυτής διαδικασίας είναι ο συνδυασμός απόκτησης γνώσης, επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων-κλειδιών για δραστηριότητες που αφορούν τον χώρο εργασίας. Παράλληλα η υποστήριξη ανάπτυξης ευρύτερων συστημάτων σκέψης και συνδυασμού εμπειρικής με θεωρητικής μορφής μάθηση θεωρούνται θετικά στοιχεία που απορρέουν από μια τέτοια διαδικασία. Έμφαση δίνεται επίσης και στην ικανότητα μεταφοράς ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων σε διαφορετικά επαγγελματικά, κοινωνικά πλαίσια.

Στην Μεγάλη Βρετανία ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αυτομόρφωση/ αυτοεκπαίδευση στον χώρο εργασίας, διαδικασία η οποία γίνεται όλο και πιο σημαντική στην ανάπτυξη και αλλαγή εργασιακών ταυτοτήτων. Η αυτοεκπαίδευση εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από την αφοσίωση και αποφασιστικότητα του ατόμου καθώς και στην υποστήριξη που λαμβάνει από άλλους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Με τον τρόπο αυτό οι εργοδότες δεν χρειάζεται να πληρώσουν για κάποια πιθανή εκπαίδευση των υπαλλήλων τους. Οι υπάλληλοι από μόνοι τους, με δική τους ευθύνη και –συχνά–κόστος, φροντίζουν για την διαρκή ανάπτυξη του επιπέδου των γνώσεων και ικανοτήτων τους. Αρνητικό βέβαια για τις επιχειρήσεις θα μπορούσε να θεωρηθεί εδώ το γεγονός ότι οι εργοδότες δεν έχουν έλεγχο των πιθανών εκπαιδευτικών ενεργειών των εργαζομένων τους, ενώ παράλληλα μπορεί να χρειαστεί περισσότερος χρόνος για να φτάσουν οι υπάλληλοί τους στα επιθυμητά επίπεδα παραγωγής και δεξιοτήτων. Είναι όμως προφανές ότι σ' ένα τέτοιο σύστημα πρυτανεύει η λογική του βραχυπρόθεσμου επιχειρηματικού κέρδους. Ως προς την πορεία των εργαζομένων στον χώρο της επαγγελματικής εκ-μάθησης, σημαντικό ρόλο παίζουν η φύση της εργασίας, η υποστήριξη των εργοδοτών και των συναδέλφων, οι επαγγελματικές εμπειρίες των εργαζομένων και ο βαθμός αφοσίωσης στην στοχοπροσηλωμένη διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης για την εξέλιξη της καριέρας τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, όπως υποστηρίζει ο Soskice (1993), ότι στην Μεγάλη Βρετανία έχει σημασία για τους εργοδότες να προσλαμβάνουν απόφοιτους επειδή έχουν γενικά καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, θέληση για μάθηση και άλλες ικανότητες-κλειδιά, ακόμα και χωρίς να έχουν την κατάλληλη εξειδικευμένη εκπαίδευση για να ασκήσουν ένα επάγγελμα. Πρόκειται εδώ για *ετεροαπασχόληση επικροτούμενη από τους εργοδότες*. Επιπλέον βρετανικές επιχειρήσεις, σε αναπτυσσόμενους κλάδους, κινούνται προς μια επιχειρησιακή φιλοσοφία που στηρίζεται στην εργασιακή επίδοση, ομαδική εργασία, έμφαση στην

ανάθεση και υποστήριξη αυξημένων αρμοδιοτήτων στους εργαζομένους καθώς και στην δια βίου μάθηση και ανάπτυξη της επαγγελματικής τους καριέρας. Η φιλοσοφία αυτή διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού συνδυάζεται με μορφές εκπαίδευσης που στηρίζονται στην εμπειρική μάθηση, στον έλεγχο επίδοσης από μάντζερ, στην αλληλεπίδραση με προμηθευτές και πελάτες καθώς και στην άσκηση αυξημένων εργασιακών αρμοδιοτήτων από τους εργαζόμενους.

Σημαντική πηγή μάθησης κατά την εργασία θεωρείται και η επαφή με συναδέλφους, η συνεργασία και αλληλεπίδραση μέσα σε ομάδες εργαζομένων. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι ιδιαίτερης σημασίας για την μάθηση θεωρείται η ποιότητα του επιχειρησιακού περιβάλλοντος, το οποίο βέβαια στην πραγματικότητα ποικίλει ανάλογα με τον οργανισμό απασχόλησης.

Η φιλοσοφία μιας επιχείρησης μπορεί είτε να προωθεί είτε να αποθαρρύνει την αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, όσο σημαντική θεωρείται η τάση συνδυασμού εργασίας και μάθησης στον εργασιακό χώρο, εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο διαχωρισμός των δύο σε ορισμένες περιπτώσεις από την τυπική επαγγελματική κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής. Ορθό είναι έτσι οι εργαζόμενοι να μπορούν να επανέρχονται περιοδικό σε τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, π.χ. στα πανεπιστήμια, για να συνεχίσουν εκεί την επιστημονική ή την επαγγελματική τους εξειδίκευση. Για το λόγο αυτό, θα λέγαμε, ότι και τυπικές μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων που συνδέονται με την εργασία.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συνδέονται με την ανάπτυξη επαγγελματικών ταυτοτήτων είναι το μειωμένο κοινωνικό κύρος και γόητρο που αποδίδεται στην επαγγελματική εκπαίδευση. Εξαιτίας του διαχωρισμού της γενικής από την επαγγελματική εκπαίδευση, τα πανεπιστήμια θεωρείται ότι παρέχουν καλύτερες ευκαιρίες υποστήριξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νέων. Ενώ η δευτεροβάθμια επιπέδου επαγγελματική εκπαίδευση σε πολλές χώρες μπορεί να προσφέρει άμεση είσοδο σε επαγγελματικές απασχολήσεις, από την άλλη στερείται των γενικών γνώσεων και ευρείας παιδείας οι οποίες απαιτούνται πια σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική καριέρα ή στην αντιμετώπιση της αυξανόμενης πολυπλοκότητας του επαγγελματικού χώρου. Ενώ όμως η γενική εκπαίδευση επιτρέπει την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση αποτυγχάνει συχνά - ή αδιαφορεί - στο να παρέχει την απαραίτητη εφαρμοσμένη γνώση που σχετίζεται με την εργασιακή διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο ένας μετασχηματισμός του προγράμματος, ακόμη και του πανεπιστημίου, με συνδυασμό γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης επιτρέπει την διεύρυνση των επιλογών εργασιακής καριέρας και παρέχει τις βάσεις για δια βίου μάθηση. Επιπλέον η ανάπτυξη υποχρεωτικών προγραμμάτων σπουδών συνδυασμένων με προγράμματα επιλογής μπορεί να αποτελέσει τον καλύτερο συνδυασμό, παρέχοντας μέσω των υποχρεωτικών μαθημάτων την υποδομή για την εισαγωγή σε κάποιο επάγγελμα, ενώ μέσω των μαθημάτων επιλογής την ευελιξία που χρειάζεται για την είσοδο σε επαγγελματικές πρακτικές.

Σημαντικοί παράγοντες στον σχηματισμό ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων είναι και τα προγράμματα μαθητείας. Τα τελευταία χρόνια, οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες έχουν λάβει μέτρα με σκοπό τον μετασχηματισμό και προώθηση τέτοιων προγραμμάτων. Η μαθητεία συχνά στερείται του κύρους της γενικής εκπαίδευσης και αντιμετωπίζεται ως λύση για τους λιγότερο ικανούς μαθητές. Μια σειρά μέτρων μεταξύ των οποίων είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων μαθητείας διαφορετικών προσανατολισμών, μέσω της διαφοροποίησης των επαγγελματικών προφίλ και της συγκρότησης διαφορετικών προγραμμάτων κατάρτισης, όπως και η επέκταση των ευκαιριών μαθητείας σε ενήλικα άτομα αναμένεται να ενισχύσει το κύρος αυτών των προγραμμάτων και θα σταθεροποιήσει την επαγγελματική ταυτότητα στον εργασιακό χώρο.

Η παροχή εργασιακής εμπειρίας μέσω προγραμμάτων στα οποία η εμπειροτεχνική μάθηση θα αναγνωρίζεται και θα πιστοποιείται με την παροχή ειδικού

τίτλου είναι ένας επιπλέον τρόπος ενίσχυσης των επαγγελματικών ταυτοτήτων, σε συνδυασμό με την αναγνώριση της ανάγκης του οικονομικού πεδίου για ευελιξία και δια βίου μάθηση. Παράλληλα, η ανάπτυξη κατοχυρωμένων επαγγελματιών κατάρτισης θα οδηγήσει στην δημιουργία κριτηρίων του περιεχομένου κατάρτισης, του τόπου και χρόνου εκμάθησης, της διαπίστωσης της επίδρασης κοινωνικών παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα και θα οδηγήσει επίσης στην αξιολόγηση όλων αυτών των παραγόντων.

Ενώ οι παραπάνω ευκαιρίες εκμεταλλεύονται άμεσα τον χώρο εργασίας, ως περιβάλλον μάθησης, σημαντική είναι και η ανάγκη εκμάθησης νέων δεξιοτήτων και γνώσεων έξω από τον χώρο της εργασιακής πρακτικής. Κατ' αυτό τον τρόπο οι προσωρινές διακοπές από την εργασία με σκοπό την παρακολούθηση τυπικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι άδειες για σκοπούς επαγγελματικής εξειδίκευσης κτλ. Είναι σημαντικές μορφές μάθησης απαραίτητες για τον σχηματισμό ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που χρησιμοποιήθηκε και σχετική

- Anderson J. R. (1982). «The acquisition of cognitive skill». *Psychological Review*. (89): 369-406.
- Archer M.S. (1979). *Social origins of educational systems*. London & Beverly Hills: Sage.
- Argyris C., & Schön D. A. (1978). *Organisational Learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley
- Argyris C. & Schön D.A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading: Addison Wesley
- Arnold R. & Lipsmeier A. (Eds.). (1995). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske Budrich
- Arnold R. (Ed.). (1997). *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. Hohengehren: Schneider.
- Ashton D. (1998). «Skill formation: redirecting the research agenda». In: Coffield F. (Ed.). *Learning at Work*. Bristol: Policy Press.
- Assiter A. (Ed.). (1995). *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.
- Baitsch C. & Frei F. (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Hans Huber.
- Barnett R. (1994). *The limits of competence – Knowledge, higher education and society*. London: Open University press.
- Baron J N / Hannan M. T. (1994). «The impact of economics on contemporary sociology». *Journal of Economic Literature* 32 (September), 1111-1146.
- Μπάουμαν Ζύγκμουντ. 2006. *Πευστή αγάπη – Για την ευθραυστότητα των ανθρώπινων δεσμών*. Αθήνα: Εστία.
- Beck, U. et al., 1980. *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Beck U. 1986. *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp
- Μπέκ Ούλριχ. 2005. *Ελευθερία ή καπιταλισμός*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Bengtsson, J. (1993). «Labour markets of the future: the challenge to education policy makers». *European Journal of Education*. (28) 2: 135-157.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park California: Addison-Wesley.
- Berg, I (1972). *Education and jobs - the great training robbery*. New York: Praeger.
- Berryman S.E. / Bailey T. R. (1992). *The double helix of education and the economy*. Institute on Education and the Economy. New York: Teachers College (Columbia).
- Bolder A. & Hendrich W. (2000). *Fremde Bildungswelten – Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske & Budrich.
- Boli J / Ramirez F O (1986). «World culture and the institutional development of mass education». In: Richardson J G, Ed. (1986). *Handbook of theory and research for the Sociology of education*. New York: Greenwood: 65-90.
- Booth A L / Snower D J (1996). *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: CUP.
- Bochow M. & Joas H. (1987). *Wissenschaft und Karriere β Der berufliche verbleib des akademischen Mittelbaus*. Frankfurt: Campus.
- Bourdieu P / Passeron J C (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Boyer R / Drache D (1996) *States against markets. The limits of globalisation*. London: Routledge.

- Brandsma J. / Nijhof W.J. (1999). «Bridging the skills gap: The search for powerful skills, tools and techniques». In: Nijhof W.J. / Brandsma J. (Eds.). *Bridging the skills gap between work and education*. Dordrecht: Kluwer. Σελ. 1-15.
- Brown, A. (1999). «Going Dutch? Changing the focus from core skills to core problems in vocational higher education». In E.Dunne (ed.) *The Learning Society: international perspectives on core skills in higher education*. London: Kogan Page.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989) «Situated cognition and the culture of learning». *Educational researcher*, 18/1, 32-42.
- Buechtemann C F / Verdier E (2000) *Education and training regimes: macro-institutional evidence*. Research paper, Siminaire de travail : Expansion de l'education, Emploi et Marché du Travail (Toulouse les 9- 10 Novembre) Toulouse: LIRHE-EDEX (<http://www.univtlse1.fr/lirhe/index2.htm>).
- Buechtemann C. F. / Soloff D. J. (1996). *Human capital, capabilities and economic performance: Theoretical framework and review of the evidence*. C\*R\*I\*S – Working Paper E96-05. Sta. Barbara.
- Burke J. (Ed.). (1990). *Competency based education and training*. London: Falmer.
- Burns T. & Stalker G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock Publications
- Carruthers B. + Uzzi B. 2000. "Economic Sociology in the New Millennium". *Contemporary Sociology*. 29(3): 486 – 494.
- CEDEFOP (1998). *Vocational education and training - the European Rresearch field*. Background report 1998. Vol. I and II. Thessaloniki: CEDEFOP.
- CEDEFOP (2000). *An age of learning. Vocational training policy at European level* (Policy report). <http://www.trainingvillage.gr/etv/policyreport/>
- CEDEFOP (2000) *Scenarios and strategies for vocational education and training in Europe*. Thessaloniki: [http://www.trainingvillage.gr/etv/scenarios/final\\_en.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/scenarios/final_en.asp)
- Clark B R (1983). *The higher education system*. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, K. (1991). *Women and training: a review*. Equal Opportunities Commission (EOC) Research Discussion Series 1, Manchester: EOC.
- Collins R (1979). *The credential society. An historical sociology of education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Coopey, J. (1994). «Power, politics and ideology». In: J. Burgoyne, M. Pedler and T. Boydell (eds). *Towards the learning company*. Maidenhead: McGraw Hill.
- o COST Action A11, *Memorandum for understanding*. (<http://www.wipaed.unilinz.ac.at/forsch/cost/index.htm>)
- Cressey P., & Kelleher M. (1999). *Social partnership and Human Resource Development*. Final report of the LEONARDO Project Partnership and Investment in Europe. MIMEO. European Consortium for the Learning Organisation.
- Crouch C. (1995). «Organized interests as resources or as constraint: Rival logics of vocational training policy». In: Crouch/ Traxler. (Eds.) *Organized industrial relations in Europe: What future?* Aldershot: Avebury: 287-308.
- De Moura Castro C (1995). *Training policies for the end of the century*. Paris: IIEP..
- Dehnbostel, P. (2003). «Bringing work-related learning back to authentic work contexts as a challenge for research». In: Kõmõrõinen, P., Attwell, G. and Brown, A. (Eds.). *Key qualifications: from theory to practice - transformation of learning within vocational education and training*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Delors J et al. *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO. (Ελληνική έκδοση: Εκπαίδευση – Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Αθήνα (1999): Gutenberg)

Descy P. / Tessaring M. Eds). (2000). *Training in Europe*. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. Cedefop Reference series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2000 (3 volumes)

Dewey J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.

Dreyfus H. L. & Dreyfus S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.

European Commission (TSER). (1999). *The globalising learning economy: Implications for innovation policy*. Luxemburg: EU Publications.

Edwards R. (1997). *Changing places? – Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.

Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. (Δεξιότητες, μάθηση και εκπαίδευση κατά την εργασιακή ζωή. Προβλήματα, απόψεις και θεωρητικές προοπτικές) Stockholm: Publica.

Ellström, P. - E. (1997). «The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification». *European Journal of Industrial Training*. 21, 6/7: 266-274.

Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta Knsultit Oy

Engeström Y. (1999). «Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice». In: Y. Engeström, R. Miettinen & R-L Punananki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: ILO.

Eraut, M. Alderton, J, Cole, G & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. East Sussex: University of Sussex.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998a). *Development of knowledge and skills in employment*. Institute of Education Research Report 5. Falmer: University of Sussex.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998b). «Learning from other people at work». In: F. Coffield (ed.). *Learning at work*. Bristol: Policy Press.

Etzkowitz H. / Leydesdorff L. (Eds.) (1997). *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university - industry – government relations*. London: Pinter.

Evans K., Hodkinson P. & Unwin L. (Eds.). (2002). *Working to learn Transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page.

Evans K. & Niemeyer B. (Eds.). (2004). *Reconnection – Countering social exclusion through situated learning*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση – οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Feijen T. & Reubsæet T. (1996). *Instruments, tools and policies to anticipate the effects of industrial change on employment and vocational qualifications*. Country report: THE NETHERLANDS. Study for the European Commission, co-ordinated by ITS-Nijmegen (T.Feijen & T.Reubsæet). Nijmegen: ITS.

Finegold, D. and Wagner, K. (1999). «The German Skill-Creation System and Team-Based Production: Competitive Asset or Liability? ». In: Culpepper, P. and Finegold D. (Eds.). *The German Skills Machine: Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*. New York and Oxford: Berghahn Books.

Forrester K., Payne J. and Ward K. (1995). *Workplace learning*. Aldershot: Avebury.

Frese M & Zapf D., 1994) «Action as the Core of Work Psychology. A German Approach». In: Triantis H. C., Dunnette M.D. & Hough L.M. (Eds). *Handbook*

of *Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc

Garratt B. (1987). *The Learning Organisation*. London: Fontana.

Garvin D.A. (1993). «Building a Learning Organisation». *Harvard Business Review*. July-August.

Gazier B. (1999). «Employability: concepts and policies». *European Employment Observatory*. Autumn Winter. no. 67/68: 38-47.

Geißler H, Ed. (1995). *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.

Gielen P. / Reitsma N. / Wilbrink W. Eds. (2000). *Towards a competent labour force*. Wageningen: Stoas.

Gorzka G., Heipcke K. & Teichler U. (Eds.). (1988). *Hochschule – Beruf - Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.

Handy C. (1985). *Understanding Organisations*. Penguin: Harmondsworth.

Hartung D., Nuthmann R. & Teichler U. (Eds.) (1981). *Bildung und Beschäftigung*.

München: Saur.

Hayes R. H., Wheelwright S.C. & Clarke K. B. (1988). *Dynamic Manufacturing: Creating the Learning Organisation*. New York: Free Press

Heidegger G., Adolph G. & Laske G. (Eds.). (1997). *Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule*. Bremen: Donath.

Hendrich W. (Ed.). (2002). *Anders lernen in der beruflichen Bildung – Aktuelle Probleme und Perspektiven*. Goldebek: Mohland.

Herling R. W. (2000). «An examination of the role of failure in the development of workplace expertise». In: Kuchinke K.P. (Ed.). (2000). *AHRD conference proceedings* (pp. 646-653) Baton Rouge, LA: Academy of Human Resources Development.

Hirschfelder G. & Huber B. (Eds.). (2004). *Die Virtualisierung der Arbeit - Zur Ethnographie neuer Arbeits- und Organisationsformen*. Frankfurt: Campus.

HMSO (1998). *The Learning Age*. UK Government, p. 10

Holford J., Jarvis P. & Griffin C. (Eds.) (1998). *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page.

Hull F. (1988). «Inventions from R&D: Organisational Designs for Efficient Research Performance». *Sociology*. vol.22

Istance D. and Rees T. (1994). *Women in post-compulsory education and training in Wales*. EC Research Discussion Series 8, Manchester: EOC.

Jacobs R. L. & Jones, M. J. (1995). *Structured on-the job training: Unleashing employee expertise in the workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Jones A. M. & Hendry C. (1992). *The Learning Organisation: A Review of Literature and Practice*. London: The HRD Partnership

Jones A. M. & Hendry C. (1994) «The Learning Organisation: Adult Learning and Organisational Transformation». *British Journal of Management*. Vol.5: 153-162

Kade J. & Seitter W. (1996). *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten*. Opladen: Leske & Budrich.

Karasek R. & Theorell R. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kelleher M. & Cressey P. (2000). «The active roles of learning and social dialogue for organisational change». *Vocational Training*. No. 21: 14-18.

Kirpal S. 2004. *Work identities in Europe: Continuity and Change*. Bremen: University of Bremen – ITB. ITB – Arbeitspapiere Nr. 49.

Knowles (1950). *Informal Adult Education*. London: Croom Helm.

Krueger H. (1990). «The shifting sands of a social contract: young people in the transition between school and work». In: Chisholm L. Buchner P., Krueger H. and Brown P. (Eds.) *Childhood, youth and social change: a comparative perspective*. London: Falmer.



- Lassnigg L (2000). *Steering, networking, and profiles of professionals in vocational education and training (VET)*, In: 2nd European Report on VET-Research. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Lassnigg L. / Pechar H. (1990). «Bildung und Strukturwandel – Institutionelle Aspekte im internationalen Vergleich». In: Schmee J. et al., *Strukturwandel und Bildung*. Vienna: Orac: 398-467.
- Lave J. (1991). «Situated learning in communities of practice». In: Resnick L., Levine J. and Behrend S. (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association.
- Lave J. and Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitch C., Harrison R., Burgoyne J. & Blanter C. (1995). *Learning Organisation: The Measurement of Company Performance*. Proceedings of the International Conference - Measuring the reality. Warwick May 17-19. European Consortium for the Learning Organisation.
- Lindgren A. & Heikkinen A. (Eds.). (2004). *Social competences in vocational and continuing education*. Bern: Peter Lang.
- Luhmann N. & Schorr K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lundvall B. A. (Ed.). 1992. *National Systems of Innovation – Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- Lundvall B. A. & Barras S. (1999). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy*. Brussels, DGXII
- Lynch L. M. (Ed.). (1994). *Training and the private sector. International comparisons*. Chicago: University of Chicago Press (NBER Comparative Labor Market Series).
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη Α., (επιμ.), (1998), *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και την Γαλλία* (πρακτικά ελληνογαλλικού συνεδρίου). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Marquart M. J. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill
- Martvnez Celorrio X. + Ferran M. + Patiniotis N. (1997). «Placing the current roles of vocational education and training professionals in national contexts: Spain and Greece». In: Brown Alan (Ed.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hmeenlinna: University of Tampere. Σελ. 25-36.
- Marsick V. J. & Watkins K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Mason G. and Wagner K. (2000). *High level skills, knowledge transfer and industrial performance: electronics in Britain and Germany*. York: Anglo-German Foundation.
- o Metcalfe L. (1994). «The weakest links: building organisational networks for multi-level regulation». In: OECD. *Regulatory co-operation for an interdependent world*. Paris: OECD
- Meyer J. W. et al. (1983). «Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organization». In: Meyer J. W. & Scott W. R. *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage, 45-67.
- Middleton J. et al. 1993. *Skills for Productivity*. Oxford: Oxford University Press.
- Minton D. (2001). *Teaching in further & adult education*. London: Macmillan.
- Nelson R. R. (Ed.) 1993. *National Innovation Systems: A Comparative Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Niemeyer B. (Ed.). (2005). *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Nijhof W. & Streumer J. (Eds.). (1998). *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Nijhof W., Kieft M. & van Woerkom M. (1999). *Mapping the field. Definitions and Depositions*. Draft report. COST-A11 Flexibility, Transferability and Mobility. Enschede: University of Twente (internet: <http://www.wipaed.unilinz.ac.at/forsch/cost/index.htm>)
- Nijhof W. J. & Brandsma J. (Eds.). (1999). *Bridging the skills gap between work and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Nijhof W., Heikkinen A. & Nieuwenhuis L. (Eds.). (2002). *Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht: Kluwer.
- Nonaka I. (1991) «The Knowledge - Creating Company». *Harvard Business Review*. Nov-Dec.
- Móller W. & Gangl M. (Eds.). (2003). *Transitions from Education to work in Europe – The integration of youth into EU labour markets*. Oxford: Oxford university press.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press. (Ελληνική έκδοση: (2001) *Η επιχείρηση της γνώσης – Η διαχείριση της γνώσης στη σύγχρονη επιχείρηση*. Αθήνα: Καστανιώτης)
- Nyhan B. & Kelleher M. (forthcoming). «Learning in a social and systemic context - the learning organisation» *Key Qualifications*. Thessalonica: CEDEFOP.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market*. Proceedings of the Washington D.C. conference, 23-24 February 1999. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Education policy analysis*. 2001 edition. Paris: OECD.
- OECD. *Education Policy Analysis 2001*. Paris (forthcoming DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12).
- Onna B. (1992). «Informal learning on the job». In: A. Tuijnman and M. van der Kamp (Eds.). *Learning across the lifespan: theories, research, policies*. Oxford: Pergamon.
- Onstenk, J. (1997) *Kernproblemen, ICT en de innovatie van het beroepsonderwijs* [Core problems, information and communication technologies and innovation in vocational education and training], Amsterdam: SCO Kohnstamn Instituut.
- Onstenk, J. and Brown, A. (forthcoming). «A Dutch approach to promoting key qualifications - Reflections on 'core problems' as a support for curriculum development». In: Kõmõrõinen, P., Attwell, G. and Brown, A. (eds.) *Key qualifications: from theory to practice – transformation of learning within vocational education and training*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon.
- Papadopoulos G. S. (1994). *Education 1960 - 1990. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Παπακωνσταντίνου Γ. 1998. "Εκπαίδευση - κατάρτιση ως τομείς επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο". Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη Α., (επιμ.). *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και την Γαλλία* (πρακτικά ελληνογαλλικού συνεδρίου), Αθήνα: ΕΚΚΕ, σελ. 125 - 132.
- Πατινώτης Ν. 1990. *Εξάρτηση και μετανάστευση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Patiniotis N., Stavroulakis D. 1997. "The development of vocational education policy in Greece". *Journal of European Industrial Training*. τομ. 21 (6/7): 192 - 202.
- Patiniotis N. (1998). «Labour market and the functioning of VET in Greece». Paper presented at Berlin workshop of Forum for European VET research.
- Patiniotis N. κ.α. 2004. «Re-entering Transformable Labour Markets and the Role of VET». Evans K., Niemeyer B. (eds.). *Reconnection –Countering Social Exclusion through Situated Learning*. Dordrecht (Kluwer): 141 – 158.

- Πατινιώτης Ν. 2006. «Το πανεπιστήμιο στην ελληνική κοινωνία». Ομιλία στην ημερίδα του Παντείου Πανεπιστημίου: "Δημόσιο Πανεπιστήμιο: Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον" (Αθήνα 22/3/2006). Βρίσκεται στη διεύθυνση: <http://www.panteion.gr/~prych/documents/poklem.pdf>
- Pedler M., Boydell T., & Burgoyne J., (1988) *Learning Company project: A Report on Work undertaken October 1987 to April 1988*. Sheffield: Training Agency
- Πεσματζόγλου Στ. 1987. *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948 – 1985: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Petrella R. (1999) *MONDIALISATION : La dépossession de l'Etat – But inavoué de la troisième voie sociale-libérale?*. Le Monde diplomatique - n°545 (Août 1999).
- Planas J. et alii (forthc). «The skills market: dynamics and regulation». In: Tessaring M. & Descy P. (Eds.). *Second report on VET research in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Powell W W (1991). «Neither Market nor Hierarchy: Network forms of Organization». In: Thompson G et al., Eds., 265-275.
- Psacharopoulos G. (Ed.). (1987). *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- Raggatt P., Edwards R. & Small N. (Eds.). *The learning society – Challenges and trends*. London: Routledge.
- Raizen S. (1994). «Learning and work: the research base». In: *OECD Vocational education and training for Youth: towards coherent policy and practice*. Paris: OECD.
- Rajan A., Chapple, K. & Battersby I. (1997). *Graduates in growing companies: the rhetoric of core skills and reality of globalisation, Strategic issues for central London*. Working Paper. London: FOCUS Central London.
- Rasmussen L. & Rauner F. (Eds.). (1996). *Industrial cultures and production – Understanding competitiveness*. London: Springer.
- Revens R. W. (1992). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell Bratt.
- Richardson J. G. (Ed.) (1986). *Handbook of theory and research for the Sociology of education*. New York: Greenwood.
- Rubinson R. & Ralph J. (1986). «Methodological issues in the study of educational change». In: Richardson J. G. (Ed.) (1986). *Handbook of theory and research for the Sociology of education*. New York: Greenwood, 275-304.
- Ryan P. & Bóchtemann C. F. (1996). «The School-to-work Transition». In: Schmid G. et al. (Eds.) *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*. Cheltenham: Elgar. Σελ: 308-347.
- Rychen S. D. & Salaganik (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competences*. Kirkland: Hogrefe & Huber.
- Schein E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass
- Schmid G. (1996). «New public management of further training». In: Schmid G. et al. (Eds.) *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*. Cheltenham: Elgar. Σελ: 747-790.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott W. R. & Meyer J. W. (1991). «The organization of societal sectors: propositions and early evidence». In: Powell W. W. / Di Maggio P. J. (Eds.) 1991. *The new institutionalism in organisational analysis*. Chicago: University of Chicago Press. Σελ: 108-140.
- Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday

- Sennett R. 1998. *The Corrosion of Character – The personal consequences of work in the new capitalism*. N.Y.: Norton.
- Simon H. (1991). «Bounded Ratioanality and Organizatioanl Learnng». *Organization Science*, 2,1, 125-134
- Streeck W. & Schmitter P. C. (1991). «Community, market, state – and associations? The prospective contribution of interest governance to social order». In: Thompson G et al. (Eds.): 227-241.
- Thompson G. et al. (Eds.) (1991). *Markets, hierarchies and networks. The coordination of social life*. London: Sage & Open University Press.
- Tuijnman A. & van der Kamp M. (Eds.). (1992). *Learning across the lifespan – Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon.
- UNESCO - Second International Congress on Technical and Vocational Education (1999). *Recommendations. Technical and vocational education and training: A vision for the twenty-first century*.  
<http://www.unesco.org/education>.
- Van Woerkom M., Nijhof W. J. & Nieuwenhuis L. (2001). «Critical reflective work behaviour, a survey research». In: Streumer J.N. (Ed.). *Perspectives on learning at the workplace: Theoretical positions, organizational factors, learning processes and effects*. Proceedings second conference HRD Research and practice across Europe. Enschede: University of Twente.
- Watkins K. & Marsick V. (1993). *Sculpting the Learning Organisation: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Josey-Boss
- Weick K. E. (1976). «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly* 21 (March): 1-19.
- Wellhöfer P. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz*. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB).
- Wenger E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge: Combridge University Press.
- o World Bank (1991). *Vocational and Technical Education and Training. - A World Bank Policy Paper*. Washington, D.C.\_\_\_\_



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινός τόπος πλέον η άποψη ότι οι τάσεις οι εξελίξεις, οι διευρύνσεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης καθορίζουν την λογική με την οποία αντιλαμβανόμαστε όχι μόνο την χρησιμότητα αλλά και τους τρόπους και «τόπους» εφαρμογής του προσανατολισμού.

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ασυνέχειες και ρήξεις, οι οποίες συνεπάγονται αστάθειες και αβεβαιότητες σχεδόν σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης των κοινωνικών συμβάσεων, στα πλαίσια των οποίων τα άτομα αναγκαστικά βρίσκονται σε μια κατάσταση μεταβατική. Αναμενόμενο είναι λοιπόν αυτές οι συνεχόμενες αλλαγές στις συνθήκες ζωής να μην αφήνουν ανεπηρέαστο και το επίπεδο της εργασίας και των επαγγελματικών επιλογών, καθιστώντας σχεδόν αδύνατη οποιαδήποτε προσπάθεια πρόβλεψης, σε τοπικό ή διεθνές πεδίο, της εξέλιξης μιας επαγγελματικής επιλογής από την στιγμή της ένταξης του ατόμου στον επαγγελματικό κόσμο, στον χώρο της εργασίας.

Αυτές οι συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις πολύ συχνά οδηγούν σε ανατροπές της καθεστηκυίας τάξης και κατά συνέπεια στην απόδοση νέων νοημάτων της ανθρώπινης δράσης, αναφορικά με τα ισχύοντα δεδομένα του, όχι και τόσο μακρινού, παρελθόντος. Αυτό, σήμερα φαίνεται για παράδειγμα κυρίως μέσα από τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής υπηρεσιών που αφορούν ζητήματα προσανατολισμού κυρίως δε όταν αυτά εντάσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και σχολικού συστήματος, μέσα από μια προσπάθεια πρόβλεψης παροχής εξειδικευμένων υπηρεσιών πάνω σε καίρια θέματα προσανατολισμού.

Κατά πόσο είναι όμως δυνατόν αλλά και ρεαλιστικό να προγραμματιστούν μακρόχρονης λογικής σχέδια; Μήπως είναι προτιμότερος ένας σχεδιασμός στρατηγικών σε μικροεπίπεδο, το οποίο στη συνέχεια θα μας επιτρέψει να προβαίνουμε σε διαδοχικές τροποποιήσεις αυτών των στρατηγικών, ταυτόχρονα με τη δυνατότητα να αναπτύσσουμε ικανότητες που θα επιτρέψουν στον καθένα να σταθμίζει τα πάντα σχετικά με τον εαυτό του, τις ευκαιρίες και τα χαρακτηριστικά του κόσμου που τον περιβάλλει;

Σήμερα, ο προσανατολισμός καλείται να ανταποκριθεί στις ολοένα συνεχείς και αυξανόμενες απαιτήσεις μιας κοινωνίας που έχει να αντιμετωπίσει αναρίθμητες προκλήσεις σε όλους τους τομείς οργάνωσής της. Υπό αυτούς τους όρους, οι κάθε είδους δομικές αλλαγές στα δεδομένα της ανθρώπινης δράσης, όχι μόνο αποδίδουν νόημα αλλά και αλλάζουν, διαφοροποιούν ταυτόχρονα τον τρόπο δράσης και τα μέσα εφαρμογής του προσανατολισμού, ώστε να καταστεί επαρκής να ανταποκριθεί στον ρόλο του για το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού. Στα πλαίσια αυτά, ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως «βοήθεια» για αυτές τις μεταβατικές συνθήκες ζωής.

Η γένεση και η εδραίωση της παροχής υπηρεσιών προσανατολισμού «υπακούει» σε δύο τουλάχιστον σύγχρονες αναγκαιότητες:

**Στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, και  
στην συγκεκριμενοποίηση της ίδιας της αποστολής του  
προσανατολισμού**

Ουσιαστικά δηλαδή πρόκειται για παροχή υπηρεσιών που οφείλουν να ανταποκριθούν τόσο σε ένα πιο ορθολογικό καταμερισμό των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, μέσα από την αναθεώρηση των ιδεολογημάτων αναφορικά με οτιδήποτε θεωρείται κληρονομικό ή έμφυτο χαρακτηριστικό στις δυνατότητες του ανθρώπου

Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι οι τομείς στους οποίους ουσιαστικά διαφαίνεται η επίδραση των νέων προκλήσεων που έχει καταρχάς να αντιμετωπίσει

αλλά ταυτόχρονα και να ρυθμίσει η κοινωνία διαμέσου της λειτουργίας του προσανατολισμού, δεν είναι άλλοι από αυτόν του τομέα οργάνωσης της εκπαίδευσης και της εργασίας. Και οι δύο αυτοί τομείς, της εκπαίδευσης και της εργασίας, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα αλλαγής και προσαρμογής των μέσων λειτουργίας και παρέμβασης του ίδιου του προσανατολισμού ως μηχανισμό αλλά και ως διαδικασία του οποίου η κεντρική σκοπιμότητά είναι η κάλυψη των ολοένα και αυξανόμενων απαιτήσεων, νέων τάσεων και δεδομένων που χαρακτηρίζουν την εποχή στην οποία ζούμε.

Είναι καινός τόπος το να προβούμε στην διατύπωση ότι το παγκόσμιο κοινωνικό πλαίσιο έχει αλλάξει. Η πρόκληση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε αλλά και οι δυσκολίες εντοπίζονται στο γεγονός ότι κάθε νέα τάση εγείρει και επιφέρει συνεχώς νέες και απανωτές αλλαγές. Πολλές νέες επαγγελματικές δραστηριότητες έχουν κάνει την εμφάνισή τους, νέα οργανωτικά πλαίσια εργασίας αναφορικά με τον επενδύσιμο σε αυτήν χρόνο, νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας. Πρόκειται για χαρακτηριστικά στοιχεία λοιπόν της σημερινής πραγματικότητας που τροποποιούν την επικοινωνία και τις σχεσιακές άρα τις επαγγελματικές συνήθειες για τις οποίες οι έρευνες στην ψυχολογία μιλούν με όρους μηχανισμού, δυναμικής, σχέσεων μεταξύ στάσεων, παραστάσεις του υποκειμένου σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσονται.

Οι απαιτούμενες δράσεις και αποφάσεις, θεσμικού χαρακτήρα, από πλευρά κράτους, για να έχουν δυναμική θα πρέπει καταρχάς να εντοπίσουν τις ισχύουσες συνάψεις μεταξύ των κοινωνικών αντιλήψεων, των ιδεολογικών πλαισίων, των θεωρητικών και διανοητικών απόψεων, όπως επίσης των μεθοδολογικών προοπτικών. Αφού εντοπιστούν αυτές οι συνάψεις, θα πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν με βάση μια επιστημονική και σοβαρή επεξεργασία έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων στην υπηρεσία του προσανατολισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Σε μια προσπάθεια εξήγησης και ερμηνείας πάνω στο ζήτημα της αναγκαιότητας ύπαρξης υπηρεσιών προσανατολισμού, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας δύο βασικούς άξονες στην ιστορία του κοινωνικού αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να μας κατευθύνουν και να μας οδηγήσουν στην κατανόηση αλλά και στην απόδοση νοήματος αναφορικά με την εξέλιξη του τρόπου αντιμετώπισης της ιδέας του προσανατολισμού:

η ιδέα του προσανατολισμού ως αντικείμενο, το οποίο συνεχώς επικαλείται στοιχεία και θεωρητικές βάσεις από τα κυρίαρχα θεωρητικά ρεύματα της ψυχολογίας  
οι παρεχόμενες υπηρεσίες του προσανατολισμού, που είναι προοδευτικά και συνεχώς ολοένα και περισσότερο στενά ενσωματωμένες στο εκπαιδευτικό και σχολικό σύστημα.

#### Τα ιδεολογικά πλαίσια εξέλιξης του προσανατολισμού

Τα ιδεολογικά πλαίσια του προσανατολισμού στηρίζονται στην ίδια την εξέλιξη του τρόπου με τον οποίο όλες κοινωνίες λαμβάνουν μια θέση απέναντι στον τρόπο θέασης της ύπαρξής τους, στα πλαίσια του οποίου μεταδίδουν τις αντιλήψεις τους αλλά και τις αξιώσεις τους. Θα ήταν λοιπόν αδύνατον αυτή η μετάδοση αντιλήψεων να αφήσει ανεπηρέαστα τα ιδεολογικά πλαίσια της ιδέας της έννοιας του προσανατολισμού, πλαίσια που σχετίζονται άμεσα με όλες τις όψεις και εξελίξεις όχι μόνο της κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας, αλλά και της επιστημονικής όσο και της ιστορίας της εργασίας και της εκπαίδευσης και την μεταξύ τους σύνδεση. Σε αυτά τα πλαίσια είναι που ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως μηχανισμός αλλά και διαδικασία παροχής βοήθειας για αυτές τις μεταβατικές συνθήκες ζωής.

Αρχικά η πρώτη κατηγορία προσανατολισμού ήταν αυτή του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αιτία αυτού του χαρακτήρα ήταν τόσο το δημογραφικό ζήτημα έτσι όπως προέκυψε με την εκβιομηχάνιση της κοινωνίας, ταυτόχρονα με την κινητικότητα του πληθυσμού προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, γεγονός που συνέβαλε σε μια αναδιοργάνωση της κοινωνικής δομής τους.

Όλες οι προσπάθειες εγγράφονται σε μια κοινωνική αντίληψη ολιστικής φύσης, η οποία δεν διαβλέπει σύγκρουση ανάμεσα στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και αυτήν της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών [Binet, 1908; Reuchlin,]. Σε αυτή την οπτική η πολιτική και κοινωνική λειτουργία του προσανατολισμού ήταν αυτή της εξασφάλισης της σωστής και καλής κατανομής δυνάμεων στην κοινωνική μηχανή [Gal, 1955]. Άρα η ιδέα του προσανατολισμού είναι εμφανής κάθε φορά που υπάρχουν θέματα και ερωτήσεις αναφορικά με τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τους δεσμούς/ σχέσεις του ατόμου με την κοινωνία και αντίστροφα.

Ήδη από το 1900, το άτομο θεωρείτο ότι πρέπει να βρίσκεται σε πρώτο πλάνο. Η σωστή επαγγελματική επιλογή θεωρήθηκε ότι θα πρέπει να συνεπάγεται τα χαρακτηριστικά του ενθουσιασμού για το συγκεκριμένο επάγγελμα, χαρακτηριστικά που φαίνονται και μπορούν να διαπιστωθούν μέσα από την ποιότητα της παραγωγής έργου και της αμοιβής αυτού. Σε αυτό φαίνεται ότι συνέβαλαν οι αξίες της εργασίας ιδωμένης ως μέσο «αυτό-έκφρασης» που προωθήθηκαν από τον οικονομικό φιλελευθερισμό, [και που μοιάζει να συμφωνούν με την ιδέα της έννοιας της εργασίας που προάγει ο προτεσταντισμός], ως μέσο αναθεώρησης της αντίληψης της εργασίας ως « μόχθος», ιδέα που προέρχεται από τις αξίες του ιουδαϊσμού, σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος κερδίζει το ψωμί του με τον ιδρώτα του. Αυτή η διαφοροποίηση απέβη καθοριστική στον τρόπο προσέγγισης της μελέτης του προσανατολισμού. Για παράδειγμα μελέτες που προέρχονται από τον χώρο της ψυχολογίας της εργασίας, καταδεικνύουν αυτήν την ιδέα μέσα από μια διάκριση ανάμεσα στη σκοπιμότητα της εξάλειψης ή μείωσης των εμποδίων που ενέχει η εργασία για τον άνθρωπο και στην σκοπιμότητα ανάπτυξης της προσωπικότητας μέσω της ίδιας της εργασίας του.

Όπως είναι αναμενόμενο, η τοποθέτηση του προσανατολισμού στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης ήταν απαραίτητη [βλ: Νόμος Astier, 1919, 1922 στην Γαλλία]. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποκτά έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, μια εκπαιδευτική προοπτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εφόσον αρχίζει να έχει ως στόχο την κατάδειξη των στάσεων των νέων αλλά και την επάρκεια αυτών των στάσεων αναφορικά με τις επαγγελματικές απαιτήσεις. Με αυτούς τους όρους ο προσανατολισμός εγγράφεται σε μια προοπτική παροχής βοήθειας διαμόρφωσης στάσεων ηθικών και διανοητικών στους νέους, παράλληλα με την επαγγελματική κατάρτισή τους πριν την επιλογή των αντίστοιχων σπουδών. Η κυρίαρχη ιδέα που στήριξε την αναγκαιότητα εδραίωσης αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης του προσανατολισμού ήταν το γεγονός ότι εξασφαλίζει την δυνατότητα μετάβασης από την, υποχρεωτική για όλους, πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην εκμάθηση ενός επαγγέλματος το οποίο θα ήταν σε θέση και θα μπορούσε να ασκήσει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών.

Στα πλαίσια αυτά, εξασφαλίζεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμβουλευτεί υποχρεωτικά ένα κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού πριν κατευθυνθεί κάπου ως μαθητευόμενος ή πριν ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό μιας βιομηχανικής ή εμπορικής επιχείρησης.

Οι διαφοροποιήσεις στη θέωση του προσανατολισμού και διαφαίνονται από τις επιλογές των μεθόδων και των εργαλείων του, εξαρτώνται και στηρίζονται στις διαφορετικές αντιλήψεις για την θέση κάθε ατόμου στην κοινωνία και τις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο με την κοινωνία. Το πρώτο Εθνικό Ινστιτούτο Επαγγελματικού προσανατολισμού που ίδρυσε ο Henri Pieron το 1928 ήταν καθοριστικής σημασίας ως προς το έργο που προσέφερε. Στα πλαίσια των ενασχολήσεών του εισάγονται έννοιες όπως αυτή της «επιστημονικής ψυχολογίας του επαγγελματικού



προσανατολισμού». Πρόκειται για μια φωτεινή επιλογή προσέγγισης της ιδέας του προσανατολισμού διότι ήταν πλέον κοινή πεποίθηση πως οι μέθοδοι που στηρίζονται στην ψυχολογία προσφέρουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία σε έναν προσανατολισμό στηριζόμενο σε αυτήν, αναφορικά και σε σχέση με τις ατομικές ιδεολογικές επιλογές αυτών που τον ασκούν. Η συνεισφορά λοιπόν της ψυχολογίας καθίσταται στο επίκεντρο οποιασδήποτε προβληματικής διότι στηρίζει και επικυρώνει τις επαγγελματικές πρακτικές και ταυτόχρονα προτείνει το θεωρητικό και μεθοδολογικό τους πλαίσιο. Με ένα λόγο, το ρεύμα της επονομαζόμενης αντικειμενικής ψυχολογίας που προαναφέρθηκε, προσφέρει ένα ουσιαστικό θεωρητικό θεμέλιο αλλά και τα αντίστοιχα επιστημονικά εργαλεία για την αντικειμενική μελέτη των ενδοατομικών και διατομικών διαφορών των ατόμων.

Τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν για τον σκοπό αυτό, στηρίζονται στην αντίληψη του ανθρώπου θεωρούμενου ως έχοντα έναν μεγάλο αριθμό από σταθερές κλίσεις και διαθέσεις, σε μια εποχή όπου είναι εξίσου πιθανή η δυνατότητα γνώσης των επαγγελμάτων, των απαιτήσεων και των λειτουργιών και των ικανοτήτων που επιζητούν. Κατά συνέπεια, έτειναν να καθορίσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα τις ικανότητες και δεξιότητες των ατόμων. Άλλωστε εκείνη την εποχή ο παραπάνω όρος υπονοούσε και επικαλούταν την ύπαρξη του έμφυτου χαρακτήρα κάποιου συγκεκριμένου τρόπου αποτελεσματικότητας μιας δράσης. Αυτή η αποτελεσματικότητα της οποίας μορφή θεωρήθηκε ότι είναι η ικανότητα, αναπτύσσεται χάρη στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η άποψη εξελίχθηκε δίνοντας έμφαση πάνω στην επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στην γενετική φύση αυτού του έμφυτου «υποστρώματος» στον άνθρωπο. Και τελικά, δεν είναι παρά η ιδέα της δεξιότητας, της ικανότητας στον άνθρωπο που επιτρέπει την πρόγνωση ύπαρξης ή απουσίας αποτελεσματικότητας.

Από το 1960 αρχίζει μια πρώτη προσπάθεια σύνδεσης της ιδέας των υπηρεσιών της συμβουλευτικής με τον προσανατολισμό εντός του σχολικού θεσμού. Πρόκειται για μια περίοδο κατά την εδραιώνεται θεσμικά η σύγκλιση της συνεργασίας μεταξύ της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών ιδρυμάτων, γεγονός που συνδέεται με τις μεταρρυθμίσεις πάνω στα ζητήματα διδασκαλίας και εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό συμπίπτει χρονικά με την ολοένα και αυξανόμενη δημογραφική αλλαγή στο εσωτερικό κάθε χώρας ταυτόχρονα με τη σχολική έκρηξη που επιτείνουν αυτές τις μεταρρυθμίσεις. Κυρίως δε με το γεγονός επέκτασης του χρόνου διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέχρι τα 16 χρόνια, και την προσπάθεια για την ενσωμάτωση των υπηρεσιών του προσανατολισμού στο σχολείο και την δυνατότητα ύπαρξης παροχής επαγγελματικού προσανατολισμού αμέσως μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των μαθητών.

Αυτή η συνεργασία προήλθε από την ίδια την απαίτηση των εκπαιδευτικών ως προς την αποδοτικότητα στο έργο τους, να καταστούν ικανοί στον χειρισμό θεμάτων τόσο κοινωνικών όσο και εκπαιδευτικών που αφορούσαν ένα αρκετά ετερογενή πληθυσμό μαθητών. Πρόκειται για απαίτηση που προήλθε από την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ενσωμάτωσης της ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο.

Η μετάφραση του παραπάνω αιτήματος με τη θεσμική δυνατότητα ύπαρξης παροχής βοήθειας μέσω μιας αποτελεσματικής υπηρεσίας έρευνας που θα οδηγεί το προσωπικό που ασκεί προσανατολισμό στους μαθητές να διαφωτίζουν, από πολλές απόψεις, την κατάσταση των μαθητών που παρουσιάζουν σχολικές δυσκολίες θέτει επί τάπητος συγκεκριμένα εργαλεία παρατήρησης. Το κυρίαρχο εργαλείο μέτρησής των ικανοτήτων και δεξιοτήτων είναι τα τεστ. Πρόκειται για την χρυσή εποχή εφαρμογής των τεστ επί παντός επιστητού, και που άλλοτε είναι τεστ που περιγράφουν τις ικανότητες των μαθητών και άλλοτε τεστ που αφορούν περισσότερο τη σχολική μάθηση, και τα οποία χρησιμοποιούνται με συλλογικό τρόπο επιτρέποντας έτσι την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του σχολικού θεσμού και των μηχανισμών του προσανατολισμού του. Και, σύμφωνα με εκείνη την εποχή είχε

εδραιωθεί η πεποίθηση ότι, ανάλογα με τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτουν τα άτομα, αντιστοιχεί και ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Επιπλέον και σε αμοιβαία αντίστοιχα με αυτό, οι απαιτούμενες ικανότητες του ατόμου για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα καθορίζουν ποιοι μπορούν να ασκήσουν αυτό το επάγγελμα και ποιοι όχι. Αυτό είναι άλλωστε και το επιχείρημα πάνω στο θέμα της αναγκαιότητας σύνδεσης του προσανατολισμού με την ψυχολογία. Φαίνεται καθαρά ο ρόλος της ως το σημείο σύγκλισης και στήριξης της σχέσης επιλογής επαγγέλματος με βάση τις υπάρχουσες ικανότητες.

Από το 1970 και ύστερα αρχίζει να εμφανίζεται προοδευτικά ένα νέο σύστημα πληροφοριών και προσανατολισμού. Ο επαγγελματικός κόσμος είναι πλέον σε μια ολοκληρωτική μεταβολή και αλλαγή. Σε επίπεδο σχολικού χώρου, τα ιδρύματα υποδέχονται ολοένα και περισσότερο μαθητές που χαρακτηρίζονται από μεγάλες ετερογένειες. Επιπλέον χαρακτηριστικό είναι ότι και οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες προσπαθούν ψάχνοντας να αποδώσουν ένα νόημα για τον λόγο της υποχρεωτικής τους σχολειοποίησης αναφορικά με το μέλλον τους.

Ο χαρακτήρας των παροχών βοήθειας μιας υπηρεσίας προσανατολισμού είναι πλέον σφαιρικότερης φύσης και ενός συνολικότερου επιπέδου. Και ακριβώς λόγω αυτού του χαρακτήρα, αρχίζει να εμφανίζεται και μια διαφοροποίηση του έργου μέσα από την σύσταση των συμβούλων προσανατολισμού. Η θέσπιση τέτοιων ψυχοπαιδαγωγικών ομάδων δια φωτίζει επιπλέον αυτόν τον παραπάνω τύπο συνεργασίας. Ανακαλύπτοντας και αναγνωρίζοντας τις συμπληρωματικές ικανότητες του κάθε ατόμου αυτές οι ομάδες επισημοποιούν στην ουσία την επικέντρωση πάνω στη παρατήρηση και στον συνεχή, δια βίου προσανατολισμό. Αντιμέτωποι με την αύξηση των αναγκών που προκύπτουν από το αναρίθμητο πλήθος των παρεχόμενων πληροφοριών, οι σύμβουλοι προσανατολισμού αρχίζουν να επεξεργάζονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ποικίλες μεθόδους επιλογών εκπαίδευσης οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την εξέλιξη των παραστάσεων των εφήβων περί του ζητήματος της σημασίας της εκπαίδευσης για το μέλλον τους από άποψης επαγγελματικής κάλυψης. Και αυτό διότι η ανάγκη προετοιμασίας του μαθητή να μπορεί να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες που του χρειάζονται για το σκοπό της επαγγελματικής του κάλυψης, «σκοντάφτει» στο σκόπελο ενός συνόλου από τεστ ικανοτήτων. Κατά συνέπεια, το κλασικό μοντέλο του προσανατολισμού το θεμελιωμένο δηλαδή πάνω στα τεστ ικανοτήτων, δεν αποτελεί πλέον το μοναδικό σημείο αναφοράς για τις πληροφορίες και τις κατευθύνσεις που μπορεί να λάβει υπόψη του ο μαθητής στα πλαίσια του σχολικού και επαγγελματικού του προσανατολισμού. Σύμφωνα άλλωστε με τον Haby [1973], οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον προσανατολισμό θα πρέπει να εμπεριέχουν, ή για να το πούμε αλλιώς, να στηρίζονται στην ιδέα μιας οικειοθελούς επιλογής κατεύθυνσης από τον ίδιο τον έφηβο ή τον ενήλικο. Μιας επιλογής δηλαδή που θεωρεί το ίδιο το άτομο ως την καταλληλότερη. Μιας επιλογής με την οποία θα πρέπει να είναι σύμφωνοι όλοι όσοι ανήκουν στο κοινωνικό του περιβάλλον, είτε αυτοί είναι οι γονείς και οι συγγενείς, είτε οι εκπαιδευτικοί του είτε οι συνάδελφοι του, αλλά ακόμα-ακόμα και οι ίδιοι σύμβουλοι με τους οποίους έχει έρθει σε επαφή και έχει ανταλλάξει ιδέες και γνώμες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΝΕΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Στην δεκαετία του '90 και κυρίως στην Ευρώπη, βλέπουμε μια ουσιαστική επικέντρωση στο άτομο, το οποίο αποτελεί μια εξέχουσα προσωπικότητα στην αντίληψη του προσανατολισμού. Αυτό σημαίνει ότι του έχει αποδοθεί το στοιχείο της υπευθυνότητας στην συγκρότησή της. Αυτή η αντίληψη είναι τυπικά δυτικής λογικής στο μέτρο που μας κατευθύνει σε ιδέες που προέρχονται από την κοινωνική

ψυχολογία, όπως αυτή των εσωτερικευμένων κανόνων [Beauvois & Dubois, 1994]. Βάσει αυτών των ιδεών, το άτομο είναι αυτόνομο, υπεύθυνο και ανεξάρτητο αναφορικά με συγκεκριμένες μορφολογίες στις οποίες είναι ενταγμένος. Ταυτόχρονα αρχίζει να εμφανίζεται μια νέα αντίληψη και αρκετά διαφορετική απ' όλες τις προηγούμενες, σχετικά με το τι είναι, ποιος ο ρόλος και η σημασία του προσανατολισμού. Τα νέα στοιχεία και δεδομένα που προέρχονται από την γνωστική ψυχολογία, αλλά κυρίως η επανάσταση στο πεδίο της επαγγελματικής *ωρίμανσης*, ιδέα που έχει τις ρίζες της στις αγγλοσαξονικές έρευνες πάνω στο ζήτημα αυτό, επέτρεψαν τον πειραματισμό σε εργαλεία που αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι των τεχνικών προσανατολισμού και που αποσαφηνίζουν και διαφωτίζουν το ζήτημα του τι είναι προσωπικότητα και πώς αυτή επιδρά στις επερχόμενες επιλογές και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Η ιδέα περί της αναγκαιότητας ύπαρξης πιο συγκεκριμένων και ειδικών προγραμμάτων προσανατολισμού, που να στηρίζονται κυρίως στην λογική της δυνατότητας να μπορεί το ίδιο το υποκείμενο, ο μαθητής, να «μάθει πώς να προσανατολίζεται» αρχίζει να εδραιώνεται. Αυτή η αντίληψη οδηγεί σιγά-σιγά στην εγκατάλειψη της ιδέας της λειτουργίας του προσανατολισμού ως φάση μιας τυπικής θεσμικού χαρακτήρα συνάντησης ανάμεσα σε έναν ειδήμονα προσανατολισμού και ένα υποκείμενο που «παθητικά» ακούει τις συμβουλές, σε κάποιες καίριες στιγμές κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, [Cognet, 1995].

## ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Μέχρι σχεδόν και σήμερα η μόνιμη έμφαση δινόταν κυρίως στο τι κάνει το ίδιο το άτομο ώστε να προσανατολιστεί, αφήνοντας κατά μέρος τη σχέση αλληλεπίδρασης που συνδέει το άτομο με την δραστηριότητα του αλλά και τις συνθήκες άσκησης αυτής της δραστηριότητας

Πρόκειται για τρεις διαστάσεις που θα πρέπει να είναι συστατικά στοιχεία ορισμού του μηχανισμού του προσανατολισμού, στα πλαίσια του σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων και στρατηγικών παρέμβασης.

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση, αυτή του ατόμου. Επί της ουσίας το κεντρικό ερώτημα αφορά στο σε ποιους στοχεύει ο προσανατολισμός, ποιοι είναι οι αποδέκτες του προσανατολισμού. Ο προσανατολισμός απευθύνεται σε όλους όσους προσδοκούν μια αλλαγή ή μια επαγγελματική εξέλιξη και δεν μπορούν από μόνοι τους να πάρουν επαρκείς αποφάσεις.

Η διαφοροποίηση του κοινού στο οποίο εστιάζει ο προσανατολισμός στηρίζεται και στηρίζει τα είδη αποστολής που έχει να επιτελέσει: να κατευθύνει τους νέους ώστε να ενσωματωθούν, όπως επίσης τους μισθωτούς, αλλά και τους εργοδότες. Έτσι, μια από τις αποστολές του είναι η παροχή βοήθειας στους νέους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον σχεδιασμό της τόσο της επαγγελματικής όσο και της κοινωνικής τους πορείας και ένταξης.

Πέραν όμως από τους νέους, ο προσανατολισμός επενδύει και στον χώρο των εργαζόμενων ενηλίκων, με την θεσμοθέτηση ενός πολύ καλού εργαλείου, του απολογισμού ικανοτήτων. Αυτός ο απολογισμός ικανοτήτων δίνει την δυνατότητα σε όσους εργαζόμενους το επιθυμούν, να αναλύσουν τις επαγγελματικές και προσωπικές τους ικανότητές όπως επίσης και τις στάσεις και τα κίνητρα που έχουν με απώτερο στόχο να φτιάξουν όχι μόνο ένα επαγγελματικό σχεδιασμό, αλλά επίσης και εδώ είναι και το πιο ενδιαφέρον, να φτιάξουν και ένα σχέδιο κατάρτισης για τους ίδιους. Κατά συνέπεια, ο προσανατολισμός αποκτά την λειτουργία μιας πραγματικής βοήθειας για τον εργαζόμενο κατά την επεξεργασία και τον σχεδιασμό της εργασιακής και επαγγελματικής του πορείας.

Με ένα λόγο, ο προσανατολισμός αφορά στις εξής κατηγορίες ατόμων:

-νέοι που βρίσκονται στην φάση εκείνη της ζωής τους που πρέπει να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το επάγγελμα που θα επιλέξουν

-ενήλικες που ψάχνουν για εργασία ή επιθυμούν να περάσουν από κάποιο στάδιο επιμόρφωσης

-τα άτομα εκείνα που επιθυμούν να βρουν άλλες επαγγελματικές διεξόδους από αυτές που ήδη έχουν στη διάθεσή τους.

Πολλές ψυχολογικές προσεγγίσεις λοιπόν είναι πιθανές σε αυτή την προοπτική του προσανατολισμού ως μέσου παροχής βοήθειας στα άτομα να επιλέξουν όσο το δυνατόν καλύτερα και να πάρουν την καλύτερη δυνατόν απόφαση αναφορικά με την επαγγελματική τους κάλυψη στην καλύτερη δυνατόν στιγμή, με τον όρο βέβαια ότι σχετίζονται και με τις επόμενες παραμέτρους των δύο άλλων διαστάσεων.

Η δεύτερη διάσταση, αυτή της Δραστηριότητας του ατόμου, ενέχει το ερώτημα σχετικά με το πού απευθύνεται ο προσανατολισμός, για ποια αποτελέσματα; Δηλαδή σε ποιόν τύπο κοινωνίας, κοινωνικής ένταξης, πιθανής οργάνωσης ή πιθανής εργασίας; [π.χ. υπάρχουν πολλοί υπάλληλοι, σταθερά ωράρια, εναλλακτικά ωράρια, θέσεις που ενέχουν πολλές μεταθέσεις τόσο στο εσωτερικό του εργασιακού χώρου όσο και σε πολλούς διαφορετικούς τόπους της χώρας, τρόποι αμοιβής, τύποι διάρκειας σύμβασης εργασίας κλπ].

Αυτό υποθέτει αφενός την άντληση ενός συνόλου πληροφοριών και γνώσεων πάνω στις πραγματικές δυνατότητες και πιθανότητες που ισχύουν και προσφέρονται σήμερα, είτε στον χώρο της σχολικής και επαγγελματικής επιμόρφωσης, είτε στον ίδιο των επαγγελματικό πλέον χώρο με στόχο την ενημέρωση για τα προσφερόμενα εργασιακά πακέτα, τις συνθήκες που προσφέρουν κλπ. Αφετέρου, η άντληση πληροφοριών σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της εργασιακής θέσης, του επαγγέλματος, της επαγγελματικής δραστηριότητας, τις απαιτούμενες ικανότητες για το συγκεκριμένο επάγγελμα, τις συνθήκες εργασίας, και τις προσδοκίες που συνδέονται με τα προβλεπόμενα αποτελέσματα της εργασίας. Όλες αυτές οι απόψεις επιβάλλουν αφενός μια συνεχή ενημέρωση και ποικιλία των πληροφοριών σε όλους αυτούς τους προαναφερόμενους τομείς. Αφετέρου, αν αυτές οι πληροφορίες δεν υπάρχουν, πράγμα όχι και σπάνιο τουλάχιστον στον επαγγελματικό τομέα ακόμα και σήμερα, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να αποκτηθούν. Και αυτό είναι ο λόγος για τον οποίο η ψυχολογία της εργασίας και η εργονομία για παράδειγμα μπορούν να αποτελέσουν ένα μεγάλο βοήθημα και διέξοδος.

Η τρίτη διάσταση αφορά τις συνθήκες εξάσκησης της δραστηριότητας. Κάτω δηλαδή από ποιες συνθήκες πραγματοποιείται η όποια δραστηριότητα του ατόμου; Αυτές οι συνθήκες είναι συμβατές με αυτό που ξέρει το άτομο ότι είναι ως προσωπικότητα ή όχι; Θα πρέπει όντως να αντληθούν πληροφορίες και δεδομένα που αφορούν το σχεσιακό και ιεραρχικό περιβάλλον ώστε να διαπιστωθούν πιθανές αντιθέσεις, για τις λειτουργίες και τη δραστηριότητα, για τους τύπους των σχέσεων εργασίας κλπ.

Αυτή η πραγματική σημερινή σημασία του προσανατολισμού δεν σημαίνει καθόλου, αλλά ούτε και συνεπάγεται μια συμφωνία με τις σκοπιμότητές του. Τι σημαίνει αυτό. Πολύ συχνά ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως ένα μέσο που ευνοεί την ευελιξία των εργαζομένων στα πλαίσια μιας οικονομίας που δεν αφήνει χώρο σε κανενός τύπου σύμβαση εργασίας αορίστου χρόνου. Η ευελιξία αυτή σημαίνει ότι μπορούν να αλλάζουν εργασίες και επαγγέλματα όταν και όποτε το θέλουν.

Άλλες φορές ο προσανατολισμός θεωρείται ότι έχει ως στόχο να προωθήσει την μέγιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας, δηλαδή την πραγμάτωση του «εαυτού», σε όλες της τις διαστάσεις. Ενώ μερικές φορές αυτός ο προσανατολισμός θεωρείται ότι ως μοναδική του σκοπιμότητα έχει την «σύγχρονη» ρύθμιση του σχολικού προσανατολισμού. Ελάχιστοι είναι αυτοί που πιστεύουν και θεωρούν τον προσανατολισμό και τα προγράμματα προσανατολισμού ως στοιχεία που προτείνουν την ελαχιστοποίηση της κοινωνικής παραβατικότητας προωθώντας για παράδειγμα δράσεις συλλογικής ανάπτυξης.

Κατά συνέπεια, οι στόχοι και οι σκοποί του προσανατολισμού θα πρέπει να εστιάζουν όχι μόνο στην παροχή πληροφοριών για τα είδη των επαγγελμάτων και τις μορφές απασχόλησης. Θα πρέπει ταυτόχρονα να προτείνουν πρακτικές διαμεσολάβησης ανάμεσα στις απαιτήσεις των ατόμων και τις αντίστοιχες προσφορές απασχόλησης. Τέτοιες πρακτικές είναι: επιμόρφωση, στροφή προς άλλες μορφές επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης, εξεύρεση επαγγέλματος, ένταξη κλπ.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με μια μελέτη πάνω στις πρακτικές του προσανατολισμού (2000) ο προσανατολισμός μπορεί να υπηρετήσει τους εξής σκοπούς:

-Ενίσχυση, αύξηση της αυτονομίας των ατόμων, της ικανότητας να αυτοκατευθύνονται τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή, λαμβάνοντας υπόψη τις ταχύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές

-Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τις επιχειρήσεις

-Πληροφορίες στις μορφές εργασίας, στα επαγγέλματα, στα είδη μόρφωσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης

-Παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προς τα άτομα ή σε ομάδες [μέσα από εκπαιδευτικούς φορείς, με στόχο το σχεδιασμό και την λήψη αποφάσεων

-Αξιολόγηση, ικανοτήτων, επίδοσης και απόδοσης με στόχο τα άτομα να γνωρίσουν την πραγματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται και με βάση αυτήν να επιλέξουν κάποια επαγγελματική δραστηριότητα

-Επαφές με επιχειρήσεις και οργανισμούς που επιτρέπουν την άμεση απόκτηση γνώσης πάνω σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα και τις απαιτήσεις των επαγγελμάτων

#### Σύγχρονοι τρόποι και μηχανισμοί πραγμάτωσης του προσανατολισμού

Οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία μπορούμε να ασκήσουμε το μηχανισμό του προσανατολισμού ενδεικτικά μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Μέσω μιας υπηρεσίας παροχής πληροφοριών συλλογικού χαρακτήρα, που στοχεύει στο να βοηθήσει τον χρήστη της να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες πάνω στο ζήτημα της αγοράς εργασίας τα είδη των επαγγελμάτων και τα διάφορα ενισχυτικά προγράμματα και δυνατότητες κατάρτισης στον τομέα της εργασίας

2. μέσα σε ένα κλίμα ικανό να προωθήσει την πορεία των ανταλλαγών, κλίμα που βοηθά τον άμεσα ενδιαφερόμενο να εκφράσει τις απόψεις του αναφορικά με το είδος της μόρφωσης και επιμόρφωσης που θα επιθυμούσε, ώστε πριν απ' όλα να μπορέσει να καταλάβει ο ίδιος τον εαυτό του, τις δυνατότητές του, τις προσδοκίες και τις αξίες στις οποίες δίνει έμφαση και θα ήθελε να συμπεριλαμβάνονται στην επιλογή του επαγγέλματός του.

3. μέσα από έναν διάλογο ατομικό, όπου θα αποβεί παραγωγικός αφού θα βοηθήσει τον ενδιαφερόμενο να κατανοήσει όσο το δυνατόν περισσότερο ποια επαγγελματική πορεία έχει υιοθετήσει ή πώς θα ήθελε να την διαφοροποιήσει.

4. μέσα από συνθήκες και τεχνικές έρευνας αγοράς εργασίας που κινητοποιούν και ενδυναμώνουν την δυνατότητα έρευνας εργασίας, προετοιμάζουν αλλά και αξιολογούν τα προσόντα των υποψηφίων

Όλες αυτές οι παροχές έχουν ως μοναδικό σκοπό τον καθορισμό των ενδιαφερόντων των ατόμων και του ταλέντου τους αναφορικά με τους ποικίλους τομείς δραστηριοτήτων.

Ο προσανατολισμός όπως είναι φυσικό θεωρείται πλέον ως δια βίου μηχανισμός στήριξης των ατόμων, ώστε να καταστούν ικανά να μπορούν να επεξεργάζονται από μόνοι τους επαγγελματικά σχέδια όσο και προσωπικά σχέδια. Ένας τέτοιος τύπος λειτουργίας του προσανατολισμού δύναται να καταστήσει σαφείς τις προσδοκίες που έχουν τα άτομα, και τις ικανότητες που διαθέτουν, παρέχοντας

τους συμβουλές και πληροφορίες πάνω στην επαγγελματική ισχύουσα πραγματικότητα, την εξέλιξη των επαγγελματιών και των μορφών εργασίας, την οικονομική πραγματικότητα και την αγορά εργασίας.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

#### Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Ο σχολικός προσανατολισμός μπορεί σήμερα να καταδείξει, με την εξέταση του συνόλου των μεταβλητών εκείνων που καθορίζουν την λειτουργία των σχολικών ιδρυμάτων, τόσο τη δυναμική τους όσο και τα αδύνατα σημεία τους ως προς τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν και να εκτελέσουν την αποστολή τους στα πλαίσια της εθνικής παιδείας.

Στο σχολικό περιβάλλον, η ιδέα του προσανατολισμού έχει αρκετά διαφοροποιηθεί, από θεσμικής τουλάχιστον άποψης.

Στην δεκαετία του '60, στην Ευρώπη κάνει την εμφάνισή του ο σχολικός προσανατολισμός ακριβώς λόγω της μεταβολής της διάρκειας της σχολικής εκπαίδευσης των μαθητών [εκτείνεται μέχρι το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας η εκπαίδευση]. Αυτή η επέκταση των σχολικών σπουδών οδήγησε σε μια αντίληψη για τον προσανατολισμό που στηρίχθηκε σε μια παρατήρηση και διάγνωση των αντίστοιχων στάσεων με αυτά που χαρακτηρίζουν τις θέσεις εργασίας. Πρόκειται για μια μηχανιστική προσέγγιση και ταυτόχρονα στατική αναφορικά με τη σχέση κατάρτισης-εργασίας. Υπό αυτούς τους όρους, ο σχολικός προσανατολισμός εκλαμβάνεται ως μηχανισμός κατανομής, διαλογής και ταξινόμησης, μηχανισμός στον οποίο οι οικογένεια επί της ουσίας δεν έχει κανένα λόγο εκφοράς άποψης.

Την δεκαετία του '70, ο πιεστικός χαρακτήρας του σχολικού προσανατολισμού αρχίζει να χαλαρώνει. Οι γονείς σιγά-σιγά ενσωματώνονται στο μηχανισμό λήψης αποφάσεων και οι υπηρεσίες που παρέχει ο προσανατολισμός αρχίζουν να αναδιοργανώνονται ώστε να παίρνουν σε γενικές γραμμές την σημερινή τους μορφή. Αν και η παρατήρηση των στάσεων συνεχίζει να κρατά ένα σημαντικό μέρος στο μηχανισμό λειτουργίας του προσανατολισμού, βλέπουμε ότι πλέον η παραγωγή και διάχυση πληροφοριών αρχίζει να αποτελεί ένα βασικό συστατικό στοιχείο του σχολικού προσανατολισμού.

Αυτές οι προαναφερθείσες δράσεις απαιτούν χρόνο και ομαδική εργασία, πράγμα που σημαίνει επίσης ότι απαιτείται μια κοινή μόρφωση και επιμόρφωση των ατόμων της ομάδας –δηλαδή τους εκπαιδευτικούς μαζί με τους συμβούλους προσανατολισμού, καθώς και την από κοινού χρήση των εργαλείων. Και είναι απολύτως λογικό αλλά και θεμιτό αυτό εφόσον οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τους συγκεκριμένους διερευνούμενους τομείς.

Εάν, λοιπόν, ο κλασικός απολογισμός που είναι επικεντρωμένος στις στάσεις του υποκειμένου προοδευτικά διαψεύσθηκε στις υποσχέσεις του και έπεσε έξω μένοντας στην ουσία εν αχρηστία στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, το αίτημα επανήλθε δριμύτερο μέσω των ζητημάτων ένταξης και αλλαγής έτσι όπως αυτά διαφαίνονται μέσα από τα σχετικά διατάγματα περί των ατομικών δικαιωμάτων.

Από την πλευρά τους οι δομές βοήθειας για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των νέων επηρεάστηκαν από την αναγκαιότητα να προβούν σε έναν απολογισμό ο οποίος επεσήμανε τα επαγγελματικά και κοινωνικά δεδομένα και αποτίμησε τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους. Και όπως είναι φυσικό, απευθύνθηκαν λοιπόν στους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι συμμετέχουν έτσι, και εντάσσεται στα πλαίσια του έργου τους, στην

επιμόρφωση των νέων, συμβάλλοντας έτσι στον γνωστικό απολογισμό καθώς επίσης και στον απολογισμό που αφορά τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Αυτό επέτρεψε στους συμβούλους προσανατολισμού να ενδυναμώσουν τα διαθέσιμα γνωστικά εργαλεία αλλά και να εισάγουν και τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στο χώρο της κλινικής ψυχολογίας όπως για παράδειγμα το εργαλείο που σχετίζεται με την γραφική παράσταση του γενεαλογικού δένδρου, ώστε να δράσουν καλύτερα πάνω στις ατομικές δυνατότητες και διεξόδους.

Αυτές οι πρακτικές χαρακτηρίζονται σαφώς από μια σοβαρότητα διότι είναι εμφανές ότι δεν κάνουν επίκληση σε «μαγικές» λύσεις αναφορικά με τον προσανατολισμό άρα επί της ουσίας δεν ξεγελούν το κοινωνικό αίτημα. Και όταν λέμε δεν ξεγελούν εννοούμε ότι δεν προσπαθούν να επαναφέρουν πεπαλαιωμένες συνταγές με νέο αέρα λόγω της πληροφορικής και άλλων νέων εργαλείων.

Μέχρι σήμερα λοιπόν, στον προσανατολισμό έχουν αποδοθεί τρία ποιοτικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν επίσης και τις ιστορικές του διαστάσεις αφενός, αφετέρου όμως και τις ιδιαίτερες και συγκεκριμένες προβληματικές που τον αφορούν. Κάνουμε λόγο λοιπόν για σχολικό προσανατολισμό, επαγγελματικό προσανατολισμό, δια βίου προσανατολισμό.

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση, αυτή του σχολικού προσανατολισμού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ορίζει την δράση που έχει η συμβουλευτική και η παροχή πληροφοριών στην συγκρότηση του εαυτού, στην επιλογή των βαθμίδων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, των επαγγελμάτων και επαγγελματικών διεξόδων. Ως βασικό σκοπό έχει την παρουσίαση ενός συνόλου πιθανοτήτων κοντινών στις προσδοκίες και τις επιθυμίες του ατόμου, αλλά και εν γένει χρήσιμες για την ίδια την κοινωνία.

Η δεύτερη διάσταση και η τρίτη διάσταση που αναφέρεται στον επαγγελματικό και στον δια βίου προσανατολισμό, ενέχει την ιδέα παροχής βοήθειας, εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, για την επιλογή ενός επαγγέλματος.

Σήμερα, τόσο ο σχολικός όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός γίνονται αντιληπτοί σε μια πιο σφαιρική διάσταση, αυτήν του δια βίου προσανατολισμού. Πρόκειται για μια προβληματική που διαπνέεται τόσο από μια ενεργητική όσο και συνεχόμενη εκπαιδευτική αντίληψη και ιδέα για τον προσανατολισμό και διαθέτει θεμελιώδη διακυβεύόμενα, των οποίων οι συνέπειες υπό όρους πολιτικούς αλλά και πρακτικών θα πρέπει να υπογραμμιστούν.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ο ρόλος του σχολείου είναι ουσιαστικά διπλός: αφενός να φέρνει το μαθητή καθημερινά αντιμέτωπο με ποικίλες σχολικές δραστηριότητες ικανές αλλά και επαρκείς για να καταστήσουν εμφανείς όλες εκείνες τις ιδιότητες που υπερβαίνουν τα όρια ενός και μόνο συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Αυτές οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να εκφράζουν την σφαιρική, την συνολική προσωπικότητα του μαθητή εφόσον τα συστατικά της στοιχεία, τα στοιχεία εκείνα δηλαδή που δομούν την προσωπικότητα μπορούν να θεμελιώσουν και να υποστηρίξουν μια άποψη προσανατολισμού, μια επιλογή της μελλοντικής του πορείας. Κατά συνέπεια στα πλαίσια αυτά, ο ουσιαστικό στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η άμεση αλλά και φυσική προετοιμασία του μαθητή για τις επαγγελματικές του επιλογές.

Ο μαθητής λοιπόν επεξεργάζεται δικούς του τρόπους και σχέδια για τον σχολικό και επαγγελματικό του προσανατολισμό, με βάση τόσο τις προσδοκίες του αλλά και τις ικανότητές του. Όμως πολύ συχνά ο προσανατολισμός μοιάζει να αποβαίνει για έναν μεγάλο αριθμό μαθητών αλλά και των γονέων τους συνώνυμος με μια λογική «θυσίας» ή «τιμωρίας», αφού συνήθως επέρχεται κατόπιν κάποιας αποτυχίας από την πλευρά του μαθητή. Με αυτούς τους όρους τόσο ο προσανατολισμός όσο και οι πρακτικές του υποφέρουν από μεγάλες δυσλειτουργίες. Και οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους παραπονιούνται για την ανεπάρκεια παροχής πληροφοριών, για τον μικρό αριθμό συμβούλων προσανατολισμού, οι οποίοι επιπλέον δεν ασκούν και μεγάλη επιρροή στις όποιες αποφάσεις. Με έναν λόγο ο προσανατολισμός μοιάζει να στηρίζεται στο βάθος πάνω στα σχολικά αποτελέσματα

του μαθητή. Επιπλέον υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο του μαθητή, η όλη προηγούμενη σχολική του πορεία ή ακόμα-ακόμα και η κοινωνική του καταγωγή που επιδρούν στον μηχανισμό αλλά και στο είδος του προσανατολισμού που θα επιλέξουν.

Σίγουρα, για τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνος ο προσανατολισμός, ούτε πρέπει να πιστεύουμε ότι μπορεί να προσφέρει όλες τις λύσεις για να ξεπεραστεί αυτή η κρίση που διακατέχει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Συναισθήματα όπως αυτό της αγωνίας και της έγνοιας, του φόβου για την σχολική αποτυχία αναφορικά με την απόκτηση κάποιου πτυχίου, που δημιουργεί το σχολείο στην οικογένεια, είναι δείγματα που επιβεβαιώνουν τις δυσκολίες που βιώνει ο σχολικός θεσμός. Παρόλο όμως που ο προσανατολισμός δεν φέρει εξ' ολοκλήρου το βάρος της ευθύνης, δεν μπορούμε παράλληλα να αρνηθούμε ότι όταν είναι κακά σχεδιασμένος ή και κάποιες φορές ανύπαρκτος, αυτό δεν έχει αντίκτυπο και κόστος τόσο στο άτομο όσο και στο σύνολο μιας κοινωνίας.

Οι λέξεις κλειδιά σε οποιοδήποτε τύπου συζήτηση για αυτήν την ενεργοποίηση είναι πολύ συγκεκριμένες και αφορούν τις ατομικές σκοπιμότητες και στόχους, τους συλλογικούς στόχους του εκπαιδευτικού προσανατολισμού, τις αυταπάτες για τα επαγγέλματα του μέλλοντος, τα σχέδια και τις επαγγελματικές ευκαιρίες, την οικονομία, την κοινωνία, τις προθέσεις του προσανατολισμού των νέων, την αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων, και την αναγνώριση της εμπειρίας καθ' όλη την διάρκεια της ζωής.

#### ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Υπάρχουν πολλές προτάσεις οργάνωσης αυτής της μορφής προσανατολισμού. Εμείς θα προσπαθήσουμε να τις ταξινομήσουμε σε πέντε τουλάχιστον ομάδες αρκετά διαφορετικές και κάποτε αντικρουόμενες μεταξύ τους.

Μια πρώτη ομάδα αφορά τις προτάσεις οργάνωσης γύρω από την ιδέα του υποχρεωτικού και συνεχόμενου χαρακτήρα του προσανατολισμού. Αφετηρία αυτής της άποψης είναι η διαπίστωση της ύπαρξης ανισοτήτων που παράγονται και διατηρούνται από την συλλογική ζωή με την κουλτούρα της και τους θεσμούς της. Ο προσανατολισμός οφείλει να παίζει σημαντικό ρόλο στην συμβολή για την ισότητα των ευκαιριών. Αυτό κυρίως φαίνεται να έχει ουσιαστικό χαρακτήρα σε δύο τουλάχιστον κατηγορίες πληθυσμού, των οποίων τόσο η αυτοεικόνα όσο και η αυτοαντίληψη και οι παραστάσεις που έχουν για το μέλλον τους είναι κάπως πιο ευάλωτες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα κορίτσια και η δεύτερη αφορά τα άτομα που βρίσκονται σε μια αβέβαιη και επισφαλής κατάσταση. Και για την μια και για την άλλη κατηγορία είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση και σε ένα εκπαιδευτικό έργο που να στηρίζεται σε ατομικό σχεδιασμό.

Η δεύτερη ομάδα προτάσεων αφορά και περιγράφει μια αντίληψη πάνω στο συνοδευτικό ρόλο του προσανατολισμού. Τα άτομα στα οποία απευθύνεται αυτό το είδος προσανατολισμού είναι κυρίως ενήλικες. Και στα πλαίσια αυτά γίνεται λόγος για έννοιες περί μεθοδολογίας, πρακτικών συνοδευτικού χαρακτήρα και στόχων. Οι προτάσεις αυτές οργανώνονται γύρω από την ιδέα των ικανοτήτων, άρα γίνεται λόγος για αξιολόγηση των ικανοτήτων, ανάπτυξη ικανοτήτων και διερεύνηση των υπάρχοντων ικανοτήτων.

Η τρίτη ομάδα προτάσεων αφορά την προσέγγιση του προσανατολισμού διαμέσου των μεθόδων, των εργαλείων και των τεχνικών και οριοθετεί με αυτό τον τρόπο έναν χώρο που θα μπορούσε να είναι αυτός του τεχνικού προσανατολισμού στηριζόμενου στις εξελίξεις των θεωριών της ψυχολογίας των προδιαθέσεων. Η πορεία είναι επικεντρωμένη πάνω στη γένεση της επαγγελματικής επιλογής.

Τα ερωτηματολόγια ενδιαφερόντων στηρίζονται στην ανακάλυψη εκείνων των μεταβλητών που λαμβάνουν υπόψη τις συμπεριφορές εκείνες που αφορούν στην επιλογή επαγγέλματος. Το περιεχόμενο λοιπόν των ερωτήσεων αφορά στα



ενδιαφέροντα, και τις αξίες που αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας. Επί της ουσίας, πρόκειται για προτάσεις που κυμαίνονται ανάμεσα σε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές τεκμηριώσεις, στα πλαίσια των οποίων τίθενται υπό πειραματικό έλεγχο τα τεστ και τα ερωτηματολόγια. Αναφορικά με την χρήση των τεστ και των ερωτηματολογίων απόδοσης και επάρκειας υπάρχουν πολλές αναφορές και εκλαμβάνονται ως διαδικασίες εκπαιδευτικού προσανατολισμού. Τέτοια είναι για παράδειγμα το Μοντέλο του Holland, το μοντέλο λήψης αποφάσεων του Dosnon, κλπ.

Για παράδειγμα, τα διαθέσιμα ερωτηματολόγια για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνά στηρίζονται στην θεωρία των ενδιαφερόντων του Holland. Το μοντέλο του στηρίζεται στην υπόθεση σύμφωνα με την οποία η κάθε επαγγελματική επιλογή αποτελεί την επέκταση της προσωπικότητας αλλά και μια τάση ενεργοποίησης συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς στα πλαίσια της επαγγελματικής ζωής. Σε ένα δεδομένο, συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας αντιστοιχεί ένα δεδομένο επαγγελματικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό μπορεί να ενταχθεί σε μια Στα πλαίσια αυτής της λογικής, ο συγκεκριμένος ερευνητής ταξινομεί το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων βάσει των επαγγελματικών δραστηριοτήτων που μπορούν να αναλάβουν σε 6 μεγάλες κατηγορίες-τύπους:

Ρεαλιστής ,  
Διερευνητικός,  
Καλλιτεχνικός,  
Κοινωνικός,  
Τολμηρός ,  
Συμβατικός

Εκτός όμως από τα ερωτηματολόγια, υπάρχουν και άλλες εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν ως στόχο την δημιουργία ενός επαγγελματικού σχεδιασμού που πραγματοποιείται τόσο κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης όσο και εκτός αυτού του χρονικού πλαισίου.

Η τέταρτη ομάδα προτάσεων για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό αναφέρεται σε αυτόν υπό όρους «πλαισίου». Για το είδος αυτό του προσανατολισμού ενδιαφέρονται κυρίως οι νέοι στην αρχή της ενηλικίωσής τους, στην φάση δηλαδή που ψάχνουν για τα απαιτούμενα επαγγελματικά προσόντα που πρέπει να διαθέτουν έτσι ώστε να επιλέξουν μια συγκεκριμένη εργασία. Το πλαίσιο αυτού του τύπου του προσανατολισμού είναι αυτό της επαγγελματικής επιμόρφωσης. Εδώ οι όροι μάθηση, εναλλασσόμενη παιδαγωγική, διαδοχή, αποτελούν τα κεντρικά στοιχεία οργάνωσης μιας τέτοιας προσέγγισης. Οι δραστηριότητες που προτείνουν έχουν ως σκοπό να καταδείξουν την αναγκαιότητα για επιμόρφωση, την αναγκαιότητα για συγκρότηση επιμορφωτικών σχεδιασμών, και τον καθορισμό τρόπων πραγμάτωσης τέτοιων σχεδιασμών. Με ένα λόγο αυτού του τύπου ο προσανατολισμός έχει ως κύριο μέλημα και στόχο να χρησιμεύσει ως στήριγμα για τα επαγγελματικά σχέδια των νέων.

Η πέμπτη και τελευταία ομάδα προτάσεων αφορά και αντιστοιχεί σε μια θεσμική διάσταση του προσανατολισμού. Η κυρίαρχη αναφορά είναι αυτή της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με επέκταση στην ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης. Εδώ κάνουν την εμφάνισή τους πολιτικές προσανατολισμού, προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν στην επιλογή επαγγέλματος, καθώς επίσης και κέντρα με ποικίλες πληροφορίες και έντυπα, για ψυχολόγους-σύμβουλους προσανατολισμού, και για διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους επικεντρωμένες σε έννοιες όπως αυτή της διερεύνησης και της επιλογής.

Όπως και να είναι, σε όλες τις προτάσεις γίνεται μια επισταμένη προσπάθεια να εισαχθεί η επιστήμη σε έναν τόπο όπου μέχρι τώρα πρέσβευε ο εμπειρισμός, τα στερεότυπα ή πιο απλά η επικυριαρχία των ενηλίκων πάνω στους νέους. Γίνεται μια προσπάθεια να συνδυαστούν οι όποιες ψυχοτεχνικές τάσεις που

επικρατούσαν τόσο στο σχολικό όσο και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, με τις απαραίτητες εκείνες ψυχολογικές διαστάσεις. Καταδεικνύουν επίσης το δεσμό ανάμεσα στον κόσμο των εκπαιδευτικών και τον κόσμο της εργασίας δύο κόσμοι με αρκετούς και ποικίλους εξαναγκασμούς που θα πρέπει να βοηθηθούν προς μια προοδευτική εξέλιξη και βελτίωση.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας την διπλή λειτουργία του προσανατολισμού για την επιμόρφωση και για την εργασία. Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας καλά συγκροτημένος μηχανισμός προσανατολισμού στηρίζεται στην καλή σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση και την εργασία. Ο προσανατολισμός είναι μέχρι στιγμής αρκετά οργανωμένος ως μια συνοδευτική πορεία στην μετάβαση από τα χρόνια της σχολικής φοίτησης στην επαγγελματική ζωή. Οι μεταβολές που σχετίζονται αφενός με τον εργασιακό προσανατολισμό και αφετέρου με τις σχέσεις του ανθρώπου με την εργασία επέδρασαν σε αυτή τη γραμμική μορφή οργάνωσης του προσανατολισμού. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι τώρα ζητούσαμε από τους συμβούλους προσανατολισμού να συνοδεύουν την επεξεργασία σχεδίων επαγγελματικής κινητικότητας καθώς επίσης και να συμμετέχουν στην διαχείριση των επαγγελματικών δυνατοτήτων των ατόμων ώστε να μπορέσουν αυτά τα τελευταία να προβούν στους δικούς τους σχεδιασμούς. Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός όμως δεν περιορίζεται σε έναν συνοδευτικό ρόλο για τις επαγγελματικές επιλογές, αλλά αποτελεί έναν πολύ καλό βοηθό στην διαχείριση κάθε μεταβατικού σταδίου των ανθρώπων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και τον ρόλο αυτό διαδραματίζουν οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι προσανατολισμού.

## ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Για να καταστεί δυνατή η δυνατότητα επιλογών από τα ίδια τα άτομα βάσει των επιθυμιών και ενδιαφερόντων τους απαραίτητη προϋπόθεση αλλά και βασικός γνώμονας αυτής τους της επιλογής είναι να προϋπάρχει της επιλογής όλη αυτή η απαιτούμενη διαδικασία παροχής πληροφόρησης και συμβουλευτικών ανταλλαγών ικανών με την επάρκειά τους να του δώσουν τη δυνατότητα στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο να επεξεργαστεί τις εν δυνάμει επιλογές που μπορεί να πραγματοποιήσει και να υλοποιήσει.

### Ο ρόλος και το έργο των Ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού

Η επαγγελματική διαδρομή των ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού είναι πολυποικίλη και κάποιες φορές ετερόκλητη. Παρόλα αυτά όμως μπορούμε να διακρίνουμε σε γενικές γραμμές μια τάση. Οι πιο παλιοί στον χώρο αυτό ασκούσαν αρχικά ένα άλλο επάγγελμα, συνήθως σχετικό με την διδασκαλία. Οι πιο νέοι όμως έχουν μια επαγγελματική πορεία πιο γραμμικού τύπου, αφού επέλεξαν να κάνουν σπουδές ψυχολογίας πριν στραφούν στην επιλογή του σχολικού ή του επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι απόψεις των ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού για το επάγγελμά τους παρουσιάζουν έναν μεγάλο αριθμό συγκλίσεων, δεδομένου ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός κινεί, ήδη από τις απαρχές του, μια πραγματικά κοινή κοιλότητα. Αυτό δεν εμποδίζει σε τίποτα βέβαια τον κάθε ψυχολόγο-σύμβουλο προσανατολισμού να αναπτύξει, στο εσωτερικό αυτού του συλλογικού πλαισίου, μια προσωπικού τύπου προσέγγιση του προσανατολισμού. Για τον λόγο αυτό υπάρχουν άλλωστε πολλές και ποικίλες απόψεις και πρακτικές εφαρμογής μορφών προσανατολισμού που μπορούμε να παρατηρήσουμε.

Στα πλαίσια συζητήσεων με τους ψυχολόγους-συμβούλους προσανατολισμού, φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο σύμβουλος προσανατολισμού, απασχολούμενος με το άτομο βρίσκεται στο κέντρο μεταξύ σχολικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Χάρη στις γνώσεις που μπορεί να αποκομίσει από αυτή

την στρατηγική θέση στην οποία βρίσκεται, αντιλαμβάνεται τις μεταβολές που διαγράφονται, κάπως νωρίτερα από την υπόλοιπη κοινωνία.

Πώς, με ποιο τρόπο οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι προσανατολισμού αντιλαμβάνονται την εξέλιξη που έχει δεχθεί το επάγγελμά τους; Ποιες είναι οι βασικές αλλαγές που έχουν επηρεάσει το έργο τους και που προφανώς συνδέονται με την εξέλιξη του τρόπου κατάρτισης, των επαγγελμάτων, της εργασίας, και σφαιρικότερα της ίδιας της κοινωνίας;

#### Αναφορικά με την εξέλιξη της μόρφωσης και της κατάρτισης

Ο τρόπος με τον οποίο έχει εξελιχθεί και πραγματοποιείται κάθε μορφή κατάρτισης και επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο διαφαίνεται αφενός κυρίως με την εισαγωγή μαθημάτων που αφορούν την επαγγελματική ωριμότητα και που μπορούν να γίνουν στο Λύκειο, και αφετέρου με την δημιουργία εξειδικευμένων σχολών υψηλού επιπέδου.

Όταν δίνεται η δυνατότητα «πολλαπλασιασμού» των πιθανών επαγγελματικών διεξόδων από νωρίς στο σχολείο και καταδεικνύονται τρόποι περάσματος από τη μια στην άλλη, αυτό θεωρείται ως μεγάλο πλεονέκτημα προς όφελος των μαθητών, παρόλο που οι ίδιοι οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι προσανατολισμού πιστεύουν ότι το ισχύον σύστημα τόσο το σχολικό όσο και το κοινωνικό και επαγγελματικό είναι αρκετά πιο σύνθετο.

#### 2. αναφορικά με την εξέλιξη των επαγγελμάτων.

Τα διάφορα επαγγέλματα έχουν όντως υποστεί πολλές αλλαγές ή τουλάχιστον σημαντικούς μετασχηματισμούς με βάση τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας. Υπάρχουν ειδικότητες επαγγελμάτων που έχουν εξαφανιστεί και άλλες που δημιουργήθηκαν στην θέση τους. Πολλές από τις ονομασίες επαγγελμάτων έχουν αλλάξει, ώστε πολλές φορές να μην μπορούμε να αναγνωρίσουμε στο καινούργιο την ύπαρξη στοιχείων ενός επαγγέλματος που ονομάζοντας αλλιώς στο παρελθόν. Άλλο φαινόμενο αρκετά συχνό είναι αυτό της ανόδου ενός επαγγέλματος στην «μόδα» και την πτώση ενός άλλου που μέχρι πριν λίγο ήταν πολύ δημοφιλές. Στο σύνολό τους όμως, αν θέλουμε να προβούμε σε μια σύγκριση μεταξύ των τομέων, η κατανομή στον χρόνο παρουσιάζει μια σταθερότητα. Και αυτό παρά το γεγονός του ανοίγματος των γυναικών στην αγορά εργασίας τα τελευταία χρόνια. Δηλαδή η είσοδος της γυναίκας στην εργασία δεν επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στα ήδη γνωστά μας δεδομένα. Με αυτήν την λογική λοιπόν είναι προτιμότερο και μάλλον πιο ακριβές να μιλάμε για επαγγελματικούς τομείς πιο πολύ παρά για συγκεκριμένα επαγγέλματα στους νέους όταν θέλουμε να προβούν στην δική τους επιλογή. Αυτό όμως που κατά πολλούς θεωρείται ότι έχει αλλάξει περισσότερο είναι η άμεση επαφή με τα διάφορα επαγγέλματα. Πιο συγκεκριμένα, παλιότερα οι νέοι γνώριζαν την δουλειά του αρτοποιού, του ξυλουργού ή του σιδερά, αφού μπορούσαν να τους συναντήσουν μιας και υπήρχαν σε κάθε πόλη ή χωριό μικρό ή μεγάλο. Αυτό που είναι περίπλοκο είναι ότι παρόλο που ο έφηβος ακόμα και της δευτεροβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης δεν έχει πλέον αυτήν την επαφή, αυτά τα επαγγέλματα επηρεάζουν κάποιες φορές τις αρχικές του επιλογές. Κατά συνέπεια, για να διευρύνουμε τον ορίζοντα των επαγγελμάτων, όλοι οι σύμβουλοι προσανατολισμού επιμένουν πάνω στον τεράστιο ρόλο των σεμιναρίων κατάρτισης, ως εργαλείο προσανατολισμού, αφού επιτρέπει μια επαρκή προετοιμασία της πρώτης επαφής με τα επαγγέλματα.

Εάν η επιλογή του εφήβου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαθέσιμες θέσεις στην αγορά εργασίας, οι σύμβουλοι προσανατολισμού θα πρέπει ταυτόχρονα να τους υπενθυμίζουν τα λάθη που ενυπάρχουν όταν προσπαθούν να κάνουν προβλέψεις αναφορικά με αυτές τις επιλογές τους. Αξίζει να αναφέρουμε ένα τρανταχτό παράδειγμα μεταξύ βέβαια πολλών εξίσου χαρακτηριστικών αυτής της άποψης, αυτό που αφορά το επάγγελμα της πληροφορικής. Πολλές φορές είδαμε να τονίζεται η μεγάλη ανάγκη για επαγγελματίες αυτού του τομέα, την ώρα που πολλοί γνώστες αυτής της ειδικότητας είναι άνεργοι. Οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι προσανατολισμού πιστεύουν ότι θα πρέπει να είμαστε συγκρατημένοι όταν κάνουμε

σενάρια για το μέλλον, διότι υπάρχουν πολλοί και αστάθμητοι παράγοντες που διακυβεύονται σε αυτά τα σενάρια.

Οι σύμβουλοι προσανατολισμού οφείλουν λοιπόν να είναι απολύτως προσεκτικοί όταν χρησιμοποιούν τεχνικές που στηρίζονται πάνω σε αυτή την προοπτική, που όντως δεν έχουν κανένα νόημα για τους μαθητές που προέρχονται από κοινωνίες στις οποίες η έννοια της ατομικής προσωπικής ανάπτυξης δεν έχει το ίδιο νόημα με αυτό που της δίνουμε εμείς.

#### ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Για να μπορέσουν να στηρίξουν τις αποφάσεις και τις επιλογές των εμπλεκόμενων ατόμων αναφορικά με τον προσανατολισμό τους οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι προσανατολισμού θα πρέπει να ακολουθήσουν μια πορεία που ενέχει τα εξής στάδια εφαρμογής:

1. Μια άμεση παροχή βοήθειας πάνω στο θέμα της αρχικής κατάρτισης του ενδιαφερομένου ατόμου

Ο ψυχολόγος-σύμβουλος προσανατολισμού επισημαίνει και καταδεικνύει όσες πληροφορίες δεν διαθέτει επαρκώς το άτομο και οι οποίες θα του είναι χρήσιμες. Παράλληλα καταδεικνύει ποιες θα πρέπει να είναι οι προτεραιότητες του ατόμου για να μπορέσει να πραγματοποιήσει τις επιλογές του. Ταυτόχρονα παρέχει τις αναγκαίες εκείνες πληροφορίες που αφορούν το επαγγελματικό μέλλον του προάγοντας τα σχέδια μελέτης και κατάρτισης τα οποία έχει κάνει το συγκεκριμένο άτομο.

2. Παροχή βοήθειας προσανατολισμένης προς την επεξεργασία ενός σχεδίου εργασίας: για την επεξεργασία ενός επαγγελματικού σχεδίου, ο ψυχολόγος-σύμβουλος προσανατολισμού προσφέρει βοήθεια ώστε να καταστεί δυνατή η ανάδειξη και η αξία των προσωπικών κινήτρων και των δυνατοτήτων του ατόμου. Επικουρεί την επεξεργασία ενός σχεδίου που ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που ισχύει και καθορίζει τα απαραίτητα μέσα για την πραγμάτωση αυτού του σχεδίου. Ο ψυχολόγος-σύμβουλος προσανατολισμού, οφείλει επίσης να ελέγξει μαζί με το άτομο τη συνάφεια του σχεδίου με την πραγματικότητα ώστε να εξασφαλίσει τις μέγιστες πιθανότητες επιτυχίας του. Αξιολογούν και οι δύο μαζί αυτή τη συνάφεια έχοντας πάντα υπόψη τις στάσεις και τα κίνητρα του υποκειμένου. Το αποτέλεσμα αυτής της βοήθειας είναι να αποσαφηνίσει του επαγγελματικού σχεδίου του ατόμου έτσι ώστε να ξεπεραστούν οι οποιοσδήποτε δυσκολίες και τα πιθανά σφάλματα που μπορεί να εμφανιστούν.

3. Στενή παρακολούθηση και ψυχολογική στήριξη των εμπλεκόμενων ατόμων μέσα από περιεκτικούς και εμπειριστατωμένους διάλογους, ώστε να αξιολογηθούν οι επαγγελματικές ικανότητες του ατόμου, με τελικό σκοπό η υπερπήδηση των δυσκολιών που εμποδίζουν την επιλογή ενός επαγγελματικού προσανατολισμού

Παράλληλα, υπάρχει μια επικέντρωση πάνω σε μια ιδέα «εμπορικότητας». Ο κανόνας για την επίτευξή της είναι το να γίνουν ικανοί οι άνθρωποι να απαντούν στις δικές τους προσδοκίες, απαιτήσεις και τις ανάγκες τους αφενός και τότε μιλάμε για ατομικό προσανατολισμό, αλλιώς για συλλογικό όταν ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται από την θεσμική του πλευρά. Ζητάμε δηλαδή από τους συμβούλους να είναι ικανοί τόσο στον ατομικό όσο και στον συλλογικό προσανατολισμό χωρίς να οδηγούν τα άτομα σε αυταπάτες και χωρίς να τους αποξενώνουν από τον κόσμο της παραγωγής.

Ταυτόχρονα παρατηρούμε μια διεθνοποίηση του προφίλ του έργου του συμβούλου προσανατολισμού και αυτό μεταξύ άλλων οφείλεται στο γεγονός μιας παγκόσμιας διαπίστωσης περί του τρόπου σχολικής και επαγγελματικής επιμόρφωσης καθώς και μιας διαπίστωσης πάνω στην αναγκαιότητα μιας παγκόσμιας προσέγγισης του προσανατολισμού.

Αυτός ο διεπιστημονικός χαρακτήρας των ερευνών και των πρακτικών του προσανατολισμού είναι πλέον εμφανής. Οι προσεγγίσεις τόσο οι ψυχολογικές όσο και οι εκπαιδευτικές για τον προσανατολισμό αναγνωρίζονται ως βασικά συστατικά στοιχεία που συμβάλουν στην μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των ανθρώπων, στην ισόνομη δυνατότητα πρόσβασης στην εργασία, στην αποφυγή σχολικών αποτυχιών κλπ. Για να επιτευχθεί λοιπόν αυτό είναι απαραίτητη η σύμπραξη ψυχολόγων και συμβούλων προσανατολισμού μέσα από την πραγμάτωση ερευνών μαζί με άλλους κλάδους των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών όπως την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την οικονομία, την διαχείριση ανθρώπινων πόρων κλπ.

#### ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Έργο λοιπόν αυτών που ασκούν συμβουλευτική και προσανατολισμό, δηλαδή των συμβούλων προσανατολισμού-ψυχολόγων, είναι να επικεντρωθούν σε αυτούς τους δύο άξονες/πόλους πάνω σε δύο πεδία: αυτό της αυτογνωσίας και αυτό της θεσμικής οργάνωσης, έχοντας ως στόχο να οδηγήσουν το υποκείμενο:

1. σε μια καλύτερη αυτογνωσία. Άρα να προτείνουν τεχνικές που συμβάλουν σε μια δια βίου παρατήρηση εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο το προφίλ του ατόμου, είτε αυτός είναι μαθητής είτε ενήλικος.

Αυτός ο σκοπός στηρίζεται στην βασική αρχή βάσει της οποίας «όσο πιο καλά γνωρίζω τον εαυτό μου, τόσο πιο καλά μπορώ να προσανατολιστώ». Παράλληλα με τις σχολικές επιδόσεις λοιπόν θα πρέπει να υπάρχουν αναφορές πάνω σε μεθόδους εργασίας, σε ικανότητες που εμφανίζονται μέσα από συγκεκριμένες μαθήσεις/γνώσεις, στα ενδιαφέροντα, στις παραστάσεις και στις αξίες που έχουν τα υποκείμενα.

σε μια καλύτερη γνώση της θεσμικής οργάνωσης, των ιδρυμάτων και όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν τις αντίστοιχες πληροφορίες στους μαθητές και στην οικογένειά τους.

#### ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Οι πρακτικές βοήθειας για τον προσανατολισμό των μαθητών αντλούν το κύριο νόημα τους μέσα στα πλαίσια των προαναφερθέντων διακυβευόμενων. Οι πρακτικές αυτές κάνουν επίκληση σε ερωτήματα αρκετά περίπλοκα. Για να μπορέσουμε όμως να τις αναλύσουμε με σαφήνεια θα προβούμε σε μια ταξινόμηση τους σε τρεις κατηγορίες: τις συμβουλές που σχετίζονται με την

παροχή βοήθειας για την επιλογή των σπουδών τους και για την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος

παροχή βοήθειας και συμβουλών παιδαγωγικής φύσης, που αφορούν το θέμα του τρόπου επιτυχίας για την διασφάλιση της επιτυχίας των σπουδών

παροχή βοήθειας μέσα από συμβουλές προσωπικής φύσης και χαρακτήρα, δηλαδή συμβουλές που αφορούν στην συγκρότηση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του ατόμου

α) συμβουλές για την επιλογή του τύπου σπουδών και του μελλοντικού επαγγέλματος

Οι συμβουλές αυτού του τύπου εντάσσονται επί της ουσίας στο πεδίο του απολογισμού με στόχο την εξαγωγή πιθανών λύσεων και δυνατοτήτων προσανατολισμού του μαθητή.

Σήμερα θεωρούμε ότι το άτομο είναι αυτό που πρέπει να αποφασίσει για τον εαυτό του, δηλαδή και για το είδος σπουδών που θα ήθελε να παρακολουθήσει και να ολοκληρώσει και με βάση αυτή του την επιλογή να μπορεί να είναι ικανό ταυτόχρονα να επιλέξει το επάγγελμα που επιθυμεί να ασκήσει στο μέλλον. Αυτή η

ελευθερία επιλογής που παρέχεται στο άτομο ενέχει όμως ένα προφανές παράδοξο. Πιο συγκεκριμένα, η ελευθερία επιλογής οδηγεί στην σύσταση ενός μαθητικού πληθυσμού το οποίο είναι αρκετά διαφοροποιημένο ως προς τις επιστήμες που έχει επιλέξει, με βάση την κοινωνική του καταγωγή, το φύλο αλλά και την προηγούμενη σχολική πορεία που είχε. Στην τεράστια πλειοψηφία τους, οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα να κάνουν αυτό που οι κοινωνιολόγοι είχαν προβλέψει ότι θα έκαναν. Οι έρευνες στο τομέα αυτό ερμηνεύουν με σαφήνεια αυτό το παράδοξο φαινόμενο: τα θέματα που προκύπτουν και τα σχετικά με αυτά ερωτήματα που έρχονται στο μυαλό των μαθητών όταν εκείνοι ερωτηθούν πάνω στο πού προσανατολίζονται, και τι επιλογές σκοπεύουν να κάνουν, είναι όλα ανεξαιρέτως καθορισμένα από τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Εμπειρίες που προέρχονται κυρίως από την όλη τους σχολική πορεία. Αυτό διαφαίνεται καθαρά αν για παράδειγμα τους θέσει κάποιος την ερώτηση που αφορά στο «ποια από τα μαθήματα του σχολείου προτιμάτε και σας αρέσουν περισσότερο;». Και αυτές οι ίδιες οι εμπειρίες τους προσφέρουν επαρκή στοιχεία πληροφόρησης και απολογισμού ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν.

Στο πεδίο του απολογισμού με στόχο την εξαγωγή πιθανών διεξόδων, λύσεων και δυνατοτήτων προσανατολισμού του μαθητή στα πλαίσια του οποίου ενυπάρχει το στοιχείο των γνωστικών ικανοτήτων. Ο στόχος εστιάζει στην εξαγωγή για τον μαθητή, των λύσεων και δυνατοτήτων προσανατολισμού του που θεωρούνται ότι είναι οι πιο πιθανές και αποτελεσματικές. Εξυπακούεται ότι αυτό ο ατομικός και προσωπικός απολογισμός πραγματοποιείται με διαφορετικό τρόπο για κάθε ενδιαφερόμενο, δεδομένου άλλωστε του προσωπικού χαρακτήρα που ενέχει, και ο τρόπος πραγμάτωσής του σχετίζεται άμεσα με την ηλικία του ατόμου για το οποίο γίνεται. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η αποδοχή του από το ίδιο το υποκείμενο που είναι και ο άμεσα ενδιαφερόμενος.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος που ανατίθεται στον σύμβουλο προσανατολισμού-ψυχολόγο δεν είναι άλλος παρά αυτός του «συνοδού». Ένας ρόλος δηλαδή που επί της ουσίας του επιτρέπει να μπορεί να χρησιμοποιήσει τα τεστ, όχι μόνον για να αντλήσει ποσοτικά δεδομένα και να αποδώσει ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα. Αντίθετα, του επιτρέπει επίσης να χρησιμοποιεί τα τεστ ως μέσο για μια πιο ποιοτικού τύπου παρατήρηση δεδομένων, τροφοδοτώντας τον διάλογο και τις συνομιλίες κατά την διάρκεια της ερμηνείας αυτών των αποτελεσμάτων.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο σύμβουλος ψυχολόγος βρίσκεται αντιμέτωπος σε μια αρκετά διφορούμενη και αμφιλεγόμενη θέση. Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να υιοθετήσει δύο στάσεις:

να περιοριστεί στην παροχή βοήθειας για να καταστεί ικανό το άτομο να διατυπώσει τα ερωτήματά του και να δώσει τις απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα που έθεσε στον εαυτό του. Πρόκειται για μια μη κατευθυνόμενη πορεία, μια πορεία που αφήνει πρωτοβουλίες στον μαθητή. Μια τέτοια πρακτική που σε όλες τις περιπτώσεις οδηγεί στο να ενισχύσει την κοινωνική αναπαραγωγή των ειδών [η έφηβη μιας αυστηρής και περιοριστικής κοινωνίας «ανακαλύπτει» για παράδειγμα ότι αυτό που την ενδιαφέρει περισσότερο είναι να «βοηθάει τους άλλους» και για το λόγο αυτό επιλέγει σπουδές στην ψυχολογία].

ο σύμβουλος-ψυχολόγος να παρέχει βοήθεια στον συμβουλευόμενο με το να του προτείνει να αναπτύξει μια κριτική άποψη πάνω στον τρόπο με τον οποίο θέτει αυθόρμητα την ερώτηση στον εαυτό του αναφορικά με τις επιλογές που έχει να κάνει. Πρόκειται για βοήθεια που επιτρέπει στον ενδιαφερόμενο να ανακαλύψει ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι να θέσει στον εαυτό του αυτήν την ερώτηση προσανατολισμού του προς τις σπουδές και το αντίστοιχο με αυτές επιθυμητό επάγγελμα. Και αυτοί οι διάφοροι άλλοι τρόποι θα του επιτρέψουν να συνειδητοποιήσει τις κοινωνικές συνθήκες και εξαρτήσεις που τον έκαναν μέχρι τώρα να βλέπει τα πράγματα όπως τα βλέπει. Μια τέτοια πορεία συγγενεύει πολύ με αυτό που αποκάλεσε ο Bourdieu «κοινωνιοανάλυση». Πρόκειται για μια σύνθετη και περίπλοκη μέθοδος προσανατολισμού στην οποία πρέπει να οδηγήσει τον νέο ο

σύμβουλος-ψυχολόγος. Και είναι πολύ πιθανόν να είναι μια πορεία της οποίας τα αποτελέσματα να μην είναι άμεσα ικανοποιητικά για τον συμβουλευόμενο.

Συνεπώς οι μεθοδολογικές επιλογές των συμβούλων-ψυχολόγων προσανατολισμού μοιάζει ότι αποτελούν συνήθως ένα είδος προσωπικής τους τοποθέτησης άρρητης συχνά πυκνά, με στόχο είτε να ευνοήσουν είτε να δυσχεραίνουν τον μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής.

Πολύ συχνά, κατά τις φάσεις αλλαγής και μετάβασης από τη μια βαθμίδα ή κύκλο σπουδών σε άλλη, τίθεται το πρόβλημα της προσαρμογής των μαθητών στα νέα δεδομένα. Καθώς προχωρούν από τάξη σε τάξη και από σχολική βαθμίδα σε σχολική βαθμίδα, έχουν και οφείλουν να αντιμετωπίσουν νέες μεθόδους εργασίας και πολύ πιο υψηλές και απαιτητικές σχολικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν «δοκιμασίες», που συχνά προτείνονται συλλογικά, και που επιτρέπουν στον ψυχολόγο-σύμβουλο προσανατολισμού να δημιουργήσει ειδικές ομάδες, να εντοπίσει και να ανακαλύψει τους μαθητές εκείνους με μεγάλη επικινδυνότητα, να φτιάξει σχέδια εκπαιδευτικής δράσης. Εδώ βλέπουμε τον λόγο του γιατί η γνώση μιας τέτοιας μεθοδολογίας από τους συμβούλους προσανατολισμού-ψυχολόγους θα πρέπει να εκτιμάται πάρα πολύ από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι η σύγκριση μαθητικών ομάδων απαιτεί ένα σχεδιασμό που να διέπεται από μια μεγάλη και σοβαρή εμπειρία σε αυτόν τον τομέα.

β) Συμβουλές που αφορούν και σχετίζονται με την επιτυχημένη πορεία των σπουδών

Οι συμβουλές αυτές εστιάζουν καταρχάς στο πεδίο της αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων. Ο γνωστικός απολογισμός, ως πρακτική που εφαρμόζεται σε κάθε άτομο ξεχωριστά και ατομικά, θεωρείται απαραίτητος πολύ συχνά κυρίως όταν ο έφηβος αντιμετωπίζει σχολικές δυσκολίες. Το έργο του συμβούλου προσανατολισμού-ψυχολόγου εστιάζει σε δύο σημεία:

συνδιαλλαγή με τον μαθητή και την οικογένειά του,

άντληση συγκεκριμένων σχολικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς.

Αυτές οι δύο παραπάνω πηγές πληροφοριών συμπληρώνονται από το πέρασμα του εφήβου-μαθητή από ένα σύνολο «δοκιμασιών»/τεστ.<sup>1</sup>

Κατά συνέπεια, το ερώτημα που αφορά και σχετίζεται με το είδος των προς πραγμάτωση σπουδών και συνεπώς την επιλογή των κατάλληλων σπουδών, και αντίστοιχα του κατάλληλου επαγγέλματος συνιστά ένα από τα βασικότερα στοιχεία των παρεχόμενων συμβουλών του προσανατολισμού. Για τον εκπαιδευόμενο αυτό

---

<sup>1</sup> Αυτή η αντίληψη του προσανατολισμού θεωρεί ότι αυτού του τύπου οι πρακτικές ενσωματώνονται ή μπορούν να ενσωματωθούν σε όλες τις συνηθισμένες δραστηριότητες της διδασκαλίας [όπως για παράδειγμα, στα πλαίσια της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, μπορούμε να κάνουμε συγκρίσεις των επίσημων εγγράφων αναφορικά με τα επαγγέλματα από διάφορες χώρες]. Παράλληλα, υπάρχουν πολλά εξειδικευμένα προγράμματα εκπαιδευτικού προσανατολισμού, των οποίων οι παιδαγωγικοί στόχοι είναι ποικίλοι όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη στάσεων, η καλύτερη γνώση των επαγγελματικών λειτουργιών, η εκμάθηση τρόπων συσχέτισης των περιγραφών που αφορούν την προσωπικότητα ενός ατόμου με τα διάφορα επαγγέλματα κλπ. Κάθε μια από αυτές τις μεθόδους θα πρέπει να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί σοβαρά ώστε να αποσαφηνιστεί ποια θα μπορούσε να είναι η πιο αποδοτική ή ποιος συνδυασμός από αυτές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Πιστεύουμε βέβαια ότι όλες οι παραπάνω μέθοδοι μπορούν να επιφέρουν σε γενικές γραμμές θετικά αποτελέσματα. Οι νέοι που μπορούν να ωφεληθούν από αυτές σίγουρα θα οδηγηθούν σε μια καλύτερη γνώση για τα είδη των επαγγελμάτων και τις απαιτήσεις που ενέχουν, όπως επίσης μπορούν να οδηγηθούν σε μια καλύτερη αυτογνωσία γνωρίζοντας ποια είναι τα προτερήματά τους και τα αντίστοιχα με αυτά προσόντα τους με άμεσο αποτέλεσμα την εξασφάλιση στο μέγιστο της βελτίωσης της ενεργοποίησής τους.

σημαίνει πρόσκτηση γνώσεων και ικανοτήτων σε αυτούς τους τρεις τομείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να διατυπώσει σε κάθε στάδιο της σχολικής και επαγγελματικής του ζωής, ξεκάθαρες και αυτόνομες επιλογές.

Κάποιες από τις δραστηριότητες των συμβούλων-ψυχολόγων προσανατολισμού συνιστούν μια μορφή βοήθειας που σχετίζεται με την επιτυχημένη πορεία σπουδών του συμβουλευόμενου. Αυτές οι δραστηριότητες παροχής βοήθειας παίζουν έναν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, γεγονός που φαίνεται στον αριθμό των εισακτέων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ένας αριθμός εισακτέων «νέων» ως προς τα διάφορα ισχύοντα μέχρι τώρα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται πλέον για φοιτητές που μεταξύ άλλων είναι γόννοι οικογενειών που δεν έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ή ανώτατες σπουδές. Αυτοί λοιπόν οι «νέοι» φοιτητές αγνοούν σε έναν μεγάλο βαθμό τις απαραίτητες εκείνες εργαλειακού τύπου γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν στις σπουδές του. Αυτό σημαίνει ότι είναι για παράδειγμα λιγότερο εξοικειωμένοι, απ' ό,τι οι άλλοι, με τις απαιτούμενες μεθόδους εργασίας, μέθοδοι που πολύ συχνά και με άρρητο σχεδόν τρόπο διαφέρουν από επιστήμη σε επιστήμη και από πανεπιστημιακό ίδρυμα σε πανεπιστημιακό ίδρυμα [Boyer & Coridian, 2002].

Η παρεχόμενη βοήθεια από τους ψυχολόγους-συμβούλους προσανατολισμού σε αυτήν την περίπτωση συνίσταται στο να καταστήσουν ρητά και με διαφανή τρόπο την φύση του αναμενόμενου έργου που έχουν να κάνουν ως φοιτητές οι συμβουλευόμενοι, καθώς επίσης και να τους εκπαιδεύσουν πάνω στους τρόπους και στρατηγικές επίτευξης αυτού του φοιτητικού τους έργου. Αυτό το τελευταίο το επιτυγχάνουν με το να μάθουν στους νέους πώς να αντλούν γνώσεις από τις διαθέσιμες πηγές [π.χ. να εξοικειωθούν με την χρήση πολυμέσων που διαθέτουν βάσεις δεδομένων κλπ], καθώς επίσης να τους βοηθήσουν να εξοικειωθούν με τις τεχνικές μάθησης [π.χ. πώς να παίρνουν σημειώσεις, μνημοτεχνικές στρατηγικές κλπ] και να τους εξοπλίσουν με τις απαραίτητες εκείνες επιδεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς κλπ. Η μέθοδος της εκπαιδευτικής καθοδήγησης και η συμβουλευτική παίζουν μεγάλο ρόλο στην πρόσκτηση αυτών των ικανοτήτων [Crul, 2002].

γ) Παροχή βοήθειας για την διαμόρφωση του εαυτού μέσα σε έναν αβέβαιο κόσμο (αυτογνωσία)

Οι δύο προαναφερθείσες πρακτικές βοήθειας στον προσανατολισμό των μαθητών δεν μπορούν να αποκτήσουν νόημα παρά στο μέτρο που σχετίζονται με τον τελικό στόχο του προσανατολισμού: την διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του ενδιαφερόμενου μαθητή. Η λήψη κάποιας απόφασης που αφορά το είδος του προσανατολισμού οδηγεί τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο και εμπλεκόμενο σε αυτή τη διαδικασία μαθητή/υποκείμενο σε έναν στοχασμό πάνω στις ικανότητες και τις δυνατότητες που διαθέτει ή θα διαθέτει στο εγγύς μέλλον, όπως αυτές μπορούν να καθοριστούν λαμβάνοντας υπόψη το παράγοντα του ενδιαφέροντος.

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης εξειδικευμένου ψυχολόγου-συμβούλου προσανατολισμού, βρίσκει υπό αυτούς τους όρους την θεωρητική της τεκμηρίωση εφόσον αν κάποιος όντως πρέπει να απευθυνθεί σε έναν τέτοιο ειδικό έχει ως στόχο να αντλήσει κάποιο όφελος από την συμβουλευτική και τον προσανατολισμό είναι κυρίως μέσα από τις προτεινόμενες διαδικασίες αξιολόγησης του ψυχολόγου, συμβούλου προσανατολισμού που θα τον βοηθήσουν στην σχολική του προσαρμογή και στον προσανατολισμό του.

Η διερεύνηση ατομικά ή συλλογικά της γνωστικής λειτουργίας αφενός, των ενδιαφερόντων και των επαγγελματικών αξιών αφετέρου συνιστούν δύο προσεγγίσεις, στο έργο του συμβούλου προσανατολισμού-ψυχολόγου, που τείνουν ολοένα και περισσότερο να θεωρούνται ως ένα αδιάσπαστο σύνολο, ως στοιχεία που αρθρώνονται στενά μεταξύ τους.

Η ανώτατη εκπαίδευση και οι αντίστοιχες με αυτήν σπουδές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ο χρόνος στον οποίο ένας έφηβος διερευνήσει τις υποκειμενικές



και συχνά πυκνά μεταβατικές εκείνες «ταυτότητες» με τις οποίες τείνει να συγκροτήσει τον «εαυτό» του.

Μια τέτοια υποκειμενική ταυτότητα σύμφωνα με τον Guchard [2000, 2001], είναι μια παράσταση του εαυτού που συγκροτείται από το άτομο σε ένα καθορισμένο πλαίσιο, με βάση την οποία οργανώνει τις συμπεριφορές του σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτές οι υποκειμενικές μορφές ταυτοτήτων σχετίζονται με το φύλο των ατόμων, την ηλικία, και τις ποικίλες θρησκευτικές ή κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ανήκει το άτομο αυτό, με στον προσανατολισμό που χαρακτήρισε το φύλο στο οποίο ανήκει, με τις σπουδές που έχει ήδη κάνει ή με το επάγγελμα κλπ. Αυτές οι μορφές υποκειμενικών ταυτοτήτων μπορεί να προέρχονται από το παρελθόν του ατόμου, να είναι σύγχρονες με αυτό που είναι την παρούσα στιγμή, ή να είναι μελλοντικές. Η έννοια της υποκειμενικής ταυτότητας επιτρέπει να περιγράψουμε το περιεχόμενο και τους μηχανισμούς συγκρότησης του εαυτού μέσα σε ποικίλα συγκροτητικά πλαίσια κάθε παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Σε αυτά τα κοινωνικά πλαίσια το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση αβεβαιότητας [Giddens, 1991]. Είναι δηλαδή σε μια μεταβατική κατάσταση με πολλούς και ποικίλους τρόπους, αφού είναι πολύ πιθανόν καθημερινά το άτομο να μεταβαίνει από το ένα πλαίσιο στο άλλο [από την μια υποκειμενική ταυτότητα στην άλλη]. Θα πρέπει λοιπόν να γίνει ικανό να αντιμετωπίζει το ίδιο το πέρασμα από την μια κατάσταση στην άλλη π.χ. το πέρασμα από την μια ηλικιακή φάση στην άλλη, όπως και να γίνει ικανό να αντιμετωπίσει τις αλλαγές που προκαλούν απρόβλεπτα γεγονότα [παραδείγματος χάριν, για έναν μαθητή: μια συναισθηματική απόρριψη, ο θάνατος των γονέων του], γεγονότα που συγκλονίζουν και ταραάζουν την καθημερινότητά του.

Η παραπάνω ανάλυση μας οδηγεί στο να θεωρήσουμε την παρεχόμενη, από τον σύμβουλο-ψυχολόγο προσανατολισμού, βοήθεια ως έχουσα στόχο να βοηθήσει εκείνους που την αποδέχονται να αρθρώσουν τις ποικίλες μορφές ταυτοτήτων στις οποίες και με τις οποίες συγκροτούνται ως άτομα και όχι μόνον. Ωφελούνται από αυτήν την βοήθεια να ανακαλύψουν ή να εξερευνήσουν νέες ταυτότητες. Για να είναι ανθρωπιστικού χαρακτήρα αυτού του τύπου η άρθρωση στην οποία θα προβούν τα άτομα, θα πρέπει να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα συλλογισμού που οδηγεί στην ερμηνεία και την συγκρότηση του «εαυτού» σε σχέση με τον Άλλο και να «εγγραφεί» σε ένα ηθικό τύπο διερωτήσεων.

Η δυνατότητα πραγμάτωσης παρατηρήσεων με λεπτομερή στοιχεία και δεδομένα, όπως επίσης και η δυνατότητα σχολιασμού με μεγάλη ακρίβεια πάνω σε συγκεκριμένα δεδομένα απαιτούν εξειδικευμένες ψυχολογικές γνώσεις. Αυτή η πολύ καλή ψυχολογική γνώση είναι άλλωστε η βάση η οποία θα προσφέρει τα απαιτούμενα ερμηνευτικά πλαίσια.

Ας σημειώσουμε ότι η σύγχρονη τωρινή τάση των ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού φαίνεται να εστιάζει κυρίως πια σε αυτής της μορφής το συλλογικό έργο, το οποίο είναι περισσότερο επικεντρωμένο πάνω στις γνωστικές στάσεις και συμπεριφορές, απ' ό,τι το παλαιότερο που σχετίζονταν και αφορούσε την παραγοντική ανάλυση των τεστ των ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Όταν λέμε στάσεις εννοούμε την «λανθάνουσα μεταβλητή, εκείνη δηλαδή που δεν πραγματοποιείται παρά στο μέτρο που θεμελιώνεται και εγκαθιδρύεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου και ενός καθορισμένου και συγκεκριμένου αντικειμένου είτε αυτό είναι άτομα, καταστάσεις, πραγματικά αντικείμενα. Η «στάση» δεν είναι και δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σταθερό και πάγιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Βλέπουμε, λοιπόν, πολύ καλά ότι αυτή η προσέγγιση είναι πιο υποκειμενική, οι παράμετροι είναι πιο ασαφείς, οι ερμηνείες που μπορεί να δώσει κανείς περισσότερο διευρυμένες. Και το ίδιο πράγμα ισχύει όταν πρόκειται και για ότι αφορά στον καθορισμό των ενδιαφερόντων.

Σε τελική ανάλυση, όλες οι πρακτικές βοήθειες προσανατολισμού έχουν ως στόχο να οδηγήσουν το άτομο να αυτοσυγκροτηθεί ως προσωπικότητα, γεγονός που σχετίζεται με άμεσο τρόπο με την επιλογή των σπουδών και την επιτυχία. Αυτή η σχέση είναι πολύ πιο βαθιά απ' όσο συχνά υπολογίζουμε. Η παρεχόμενη βοήθεια

για επιτυχημένες σπουδές δεν πρέπει να μειώνεται σε απλές συμβουλές παιδαγωγικού ή πρακτικού τύπου. Για να επιτύχει το άτομο στις σπουδές του θα πρέπει να μετασχηματίσει κάποιες από τις υπάρχουσες οπτικές γωνίες με τις οποίες βλέπει και ερμηνεύει τον κόσμο και να υιοθετήσει τις κατάλληλες εκείνες ταυτότητες που θα του επιτρέψουν να ολοκληρώσει με επιτυχία αυτόν τον κύκλο σπουδών.

## ΠΟΣΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Οι απόψεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του δίστανται ανάλογα με τα κριτήρια λειτουργίας του, αρχής γενομένης της χρονικής στιγμής που αρχίζει να μπαίνει στην ζωή του ατόμου η λειτουργία του προσανατολισμού, δηλαδή από την στιγμή που πρέπει να πάρει κάποιες αποφάσεις και να κάνει επιλογές [π.χ. γενικές σπουδές ή τεχνικές;].

Παράλληλα, οι διαφορετικές απόψεις εξαρτώνται από την ιδέα που έχουν τα άτομα για την ποιότητα των παρεχόμενων πληροφοριών προσανατολισμού. Ένα μεγάλο ποσοστό νέων για παράδειγμα πιστεύει ότι είναι μη επαρκώς πληροφορημένοι για τις δυνατότητες που μπορούν να έχουν. Το ίδιο πιστεύουν και οι οικογένειες τους αναφορικά με τα πιθανά πεδία μόρφωσης και επιμόρφωσης, τα επαγγέλματα και την επαγγελματική εξέλιξη.

Στην ίδια λογική εντάσσονται και οι γνώμες που αφορούν τις προσδοκίες για βελτίωση των παρεχόμενων πληροφοριών που μπορεί να συνδυαστεί με το άνοιγμα του σχολείου στο οικονομικό περιβάλλον. Για να γίνει πραγματικότητα αυτή η βελτίωση των παρεχόμενων πληροφοριών προς τους νέους, θα πρέπει καταρχάς να επικεντρωθούν οι προσπάθειες πάνω στο ίδιο το θέμα της ποιότητας της πληροφορίας που πρόκειται να παρασχεθεί. Σε αυτό συμφωνούν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες [γονείς, νέοι, εκπαιδευτικοί]: προσπάθεια για καλύτερη πληροφόρηση αναφορικά με τα είδη εργασίας και για τις επαγγελματικές διεξόδους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα ζητούν περισσότερη πληροφόρηση στο παραπάνω θέμα όπως επίσης και πληροφόρηση πάνω στο πώς θα ψάξουν, με τι τρόπο να ερευνήσουν για πληροφορίες.

Πώς μπορούμε όμως να βελτιώσουμε την παρεχόμενη πληροφορία; Για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει καταρχάς να διευκολυνθούν αλλά και να δημιουργηθούν οι δομές εκείνες που θα επιτρέψουν και θα διασφαλίσουν τις ανταλλαγές και τις συναντήσεις. Πρόκειται για κινήσεις που θέτουν ως προτεραιότητα το ζήτημα της συγκεκριμενοποίησης, της άμεσης επαφής με τα κέντρα πληροφόρησης, την παροχή μιας πιο θεωρητικής πληροφορίας, το άνοιγμα του σχολείου στον κόσμο της επιχείρησης κλπ.

Συνεπώς, βλέπουμε ότι υπάρχουν πολλά τα οποία επιζητούν βελτίωση ώστε ο μαθητής, ο φοιτητής, ο νέος αλλά και ο εργαζόμενος να μπορέσουν να γίνουν ενεργοί δράστες του προσανατολισμού τους. Για τον λόγο αυτό το ζήτημα της παροχής πληροφοριών είναι ουσιαστικής σημασίας. Οφείλουμε όμως να πούμε ότι η ιδέα της πληροφόρησης δεν είναι ταυτόσημη, δεν ισούται με την ιδέα του προσανατολισμού. Πιο απλά προσανατολισμός δεν σημαίνει πληροφόρηση [μόνον]. Και οι δύο αυτοί μηχανισμοί δεν θα πρέπει να συγχέονται. Μια καλή πληροφορία αποτελεί την απαραίτητη συνθήκη για έναν καλό προσανατολισμό, γεγονός όμως που δεν αρκεί από μόνο του. Το να μπορεί κάποιος να προσανατολιστεί σημαίνει να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες πραγμάτωσης σχεδιασμού. Άρα να δοθούν τα εργαλεία και τα μέσα εκείνα επεξεργασίας μιας επαγγελματικής πορείας. Πρόκειται για ένα θέμα που επιζητά μια σοβαρή δουλειά πάνω στις προσδοκίες, επιθυμίες, κίνητρα, δυνατότητες και πιθανότητες.

Πιο συγκεκριμένα η αφομοιωμένη πληροφορία αποτελεί μια βασική συνθήκη για έναν σωστό προσανατολισμό. Αυτό θα οδηγήσει στην εξάλειψη της ιδέας για υποπληροφόρηση. Πράγμα που σημαίνει να δοθεί στους νέους, στους

γονείς αλλά και στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα παροχής των πληροφοριών που επιθυμούν.

Το θέμα της πληροφόρησης δεν αφορά βέβαια μόνο τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων. Σε ένα πλαίσιο όπου τα επαγγέλματα εξελίσσονται με μεγάλη ταχύτητα, ακολουθούν μια διπλή πορεία αυτή του πολλαπλασιασμού και της εξειδίκευσης. Πράγμα που επιζητά μια καλύτερη παροχή γνώσεων για τα είδη των επαγγελμάτων και το περιεχόμενό τους.

#### Αίτια της αναποτελεσματικότητας του προσανατολισμού

Τα ακριβή αίτια για έναν προσανατολισμό που δεν είναι προσαρμοσμένος μπορεί να είναι πολλά. Κυρίως όμως αφορούν είτε

στο αποτέλεσμα της έλλειψης πληροφοριών ή της άρνησης κάποιων πιθανοτήτων,

είτε

της δυσκολίας άρθρωσης της επιθυμίας με την πραγματικότητα.

Αυτό που επείγει να συνειδητοποιήσουμε είναι ότι η γνώση υπό μορφή παροχής πληροφοριών, δεν σημαίνει συνείδηση, δηλαδή δεν είναι πραγματική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, το να γνωρίζω, να έχω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με κάτι, δεν σημαίνει απαραίτητως ότι ξέρω κιόλας αυτό το «κάτι».

Κατά συνέπεια το βασικό κριτήριο και το δεδομένο που πρέπει να υπάρχει είναι η ικανότητα να είναι κάποιος επιδεκτικός. Τι σημαίνει αυτό; Το να λαμβάνει κάποιος υπόψη τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που ενυπάρχουν στο μηχανισμό της πληροφορίας οδηγεί τον σύμβουλο προσανατολισμού-ψυχολόγο να αρνείται την περιοριστική εικόνα του έργου του ως «πληροφοριοδότη» και να προτιμάει αυτήν του συνοδού. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου το έργο του δεν εστιάζει τόσο ή κυρίως στην προετοιμασία των νέων για την επιλογή του προσανατολισμού τους, όσο στο να δημιουργήσει στον ενδιαφερόμενο τις συνθήκες παραγωγής ενός σχεδίου προσανατολισμού.

Εξάλλου, αυτό το οποίο είναι σημαντικό, είναι η παροχή, από την πλευρά του συμβούλου προσανατολισμού-ψυχολόγου, βοήθειας ένταξης του ατόμου στον κόσμο της εργασίας. Παράλληλα, και συνακολούθως με την βοήθεια ένταξης είναι και η παροχή των απαραίτητων εκείνων βοηθητικών «εργαλείων» που θα οδηγήσουν και θα κατευθύνουν τον άμεσα ενδιαφερόμενο για τον χειρισμό της ζωής του πλέον ως ενήλικου.

Ο σύμβουλος επίσης θα πρέπει να επιτρέπει στον κάθε νέο να αποστασιοποιείται από αυτό το οποίο του υποβάλλουν και του υποδεικνύουν οι άλλοι, να τον βοηθήσει να προσεγγίσει, να ιεραρχήσει και να μετριάσει τον βαθμό δυσκολιών που συναντά κάνοντας τον να αλλάξει την οπτική του γωνία για τα διάφορα αυτά στοιχεία, άρα να τον βοηθήσει στη προοδευτική σύνθεση ενός σχεδίου ζωής. Ο σύμβουλος-ψυχολόγος θα πρέπει λοιπόν να αρνηθεί την αντίθεση μεταξύ ψυχολογίας και πληροφορίας. Το πρόβλημα με την πληροφορία είναι ότι το υποκείμενο ανθίσταται, αντιστέκεται. Για την συγκρότηση ενός σχεδίου, οι γνώσεις που παρέχονται από τις εξωτερικές πηγές δεν επαρκούν ώστε να γίνουν δεκτικές. Δεν μπορούμε να δώσουμε καλές πληροφορίες αν δεν έχουμε μια καλή ψυχολογία της πληροφορίας.

#### Ο ρόλος της πληροφορίας στη διδασκαλία και στην επιλογή επαγγέλματος

Στο πνεύμα της κοινωνίας γενικά και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η παροχή πληροφοριών έχει συνδεθεί με την εικόνα του έργου του συμβούλου. Αυτή όμως η σύνδεση του έργου του συμβούλου προσανατολισμού με την παροχή πληροφοριών, όμως, συχνά πυκνά ενέχει όχι μόνον παρερμηνείες, αλλά και παρανοήσεις. Ο σύμβουλος προσανατολισμού προφανώς δεν έχει το μονοπώλιο παροχής πληροφοριών. Παρόλα αυτά, λόγω ακριβώς του έργου που έχει να

εκτελέσει, του τίθεται συνεχώς το συγκεκριμένο πρόβλημα να πρέπει να παρέχει και να μεταδίδει πληροφορίες.

Όσον αφορά την εκπαίδευση στον προσανατολισμό αλλά και την παροχή πληροφοριών εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού: ποιοι φορείς παρέχουν αυτό το έργο;

Στα πλαίσια της πλέον κοινότυπης διαπίστωσης ότι οι έφηβοι υπόκεινται σε έναν βομβαρδισμό πληροφοριών αναφορικά με την σχολική τους εκπαίδευση, την κοινωνική τους ζωή, τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, είναι πολύ φυσικό να επανέρχεται το ζήτημα του προσανατολισμού των νέων. Και σε αυτό το σημείο είναι που χρειάζεται μια κάλυψη θεσμικής φύσης, μέσω της ίδρυσης για παράδειγμα ενός εθνικού κέντρου πληροφοριών για τον σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων, ένα κέντρο το οποίο θα προσφέρει συν τοις άλλοις και οποιουδήποτε τύπου εξειδικευμένα έντυπα, κείμενα κλπ.

Ταυτόχρονα, κάτι το οποίο είναι και προφανές είναι η δυνατότητα εμπλοκής επαγγελματιών ποικίλων οργανισμών με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και καλύτερη κατανόηση και γνώση του τρόπου που εργάζονται και λειτουργούν αυτοί οι οργανισμοί ή οι επιχειρήσεις στις οποίες δουλεύουν.

Όπως και να' χει αυτή η ποικιλία των πηγών πληροφόρησης και των εμπλεκόμενων προσώπων απαιτεί έναν συντονιστή. Όπως φαίνεται άλλωστε και απ' όλα τα επίσημα έντυπα [ΦΕΚ κλπ διατάγματα] η παρουσία ενός κεντρικού επιμορφωτή κρίνεται και θεωρείται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και αναγκαία. Το έργο αυτού του επιμορφωτή θα πρέπει να είναι αυτός ο συντονισμός μέσα στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός όμως ότι τα άτομα σήμερα δεν είναι επαρκώς ή καλά πληροφορημένα. Αυτή η διαπίστωση μοιάζει να είναι αντιφατική, αν αναλογιστεί κανείς την ποσότητα των παρεχόμενων πληροφοριών. Όμως, παρά τις άφθονες πληροφορίες και την ποικιλομορφία των θεσμικών στηριγμάτων, δεν υπάρχει ακόμα τουλάχιστον μεγάλη βελτίωση, αναφορικά με τις μορφές και την ποιότητα αυτής της παρεχόμενης πληροφόρησης προς τους άμεσα ενδιαφερομένους. Παρόλο που έχει δοθεί στην διάθεση των νέων το σύνολο όλων των υπαρχόντων πληροφοριών, οι ίδιοι εξακολουθούν να διατυπώνουν την αδυναμία τους να αντλήσουν με αποτελεσματικότητα όλες αυτές τις απαιτούμενες πληροφορίες με τρόπο που να τους ικανοποιεί, αλλά και που κυρίως να τους είναι ουσιαστικά χρήσιμες.

Την ερμηνεία αυτού του παράδοξου γεγονότος μπορεί να την αντλήσει οποιοσδήποτε επιμορφωτής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δράσης. Αυτή περιγράφεται με όρους «προσοχής», «επεξεργασίας της πληροφορίας», «απομνημόνευσης». Για να αφομοιώσουμε και να ενσωματώσουμε όλα τα δεδομένα που μας παρέχονται, πρέπει να είμαστε ψυχολογικά έτοιμοι και ανοικτοί ώστε να αποδεχτούμε μια προσωπική αξιολόγηση. Οι έφηβοι βιώνουν, εκ των πραγμάτων και εκ των έσω, τις ασταθείς και ρευστές τους προσωπικές ισορροπίες. Για αυτούς, οποιαδήποτε αντιμετώπιση της πραγματικότητας αποτελεί πηγή άγχους διότι δεν είναι παρά οι παραστάσεις που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους που εμφανίζονται επικίνδυνες και απειλητικές για τους ίδιους. Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις όταν τοποθετείται σε ένα πλαίσιο αποδυνάμωσης και μείωσης των συλλογικών ιδεών και από την μείωση εκείνων των σημείων αναφοράς με τις οποίες μπορούν να ταυτιστούν, όταν οι κοινωνικές αξίες χαλαρώνουν και το αίσθημα ικανοτήτων και επίδοσης χαλαρώνει.

**Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ: ΕΝΑΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΣΣΟΜΕΝΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ**

Είναι λοιπόν η σύλληψη της ιδέας της λειτουργίας του μηχανισμού του προσανατολισμού που έχει εξελιχθεί με το χρόνο. Για πολύ καιρό εθεωρείτο ως ένα τμήμα, ως ένα είδος κύρωσης από την οποία θα διέλθουν όλοι σε μια δεδομένη στιγμή. Τώρα, ο προσανατολισμός εκλαμβάνεται και απαιτείται να εκλαμβάνεται ως ένας μηχανισμός επεξεργασίας και πραγματοποίησης σχεδίων και σχεδιασμών.

Λέμε ότι είναι εξελισσόμενος, από την άποψη ότι αρχίζει από την νηπιακή ηλικία και φτάνει μέχρι την ενηλικίωση. Λέμε ότι είναι δυναμικός μηχανισμός και αυτό διότι προέρχεται από μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του.

Κατά συνέπεια, δεν πρόκειται πλέον να αναλωνόμαστε στην αναγκαιότητα παροχής όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών. Κάθε άλλο μάλιστα. Η πληροφορία δεν εκλαμβάνεται και δεν θεωρείται πλέον σημαντική παρά στο μέτρο που μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σημασιών και νοημάτων, έχοντας αποκτήσει ένα πραγματικό νόημα χρήσης για το άτομο.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης στον προσανατολισμό, γίνεται πλέον κυρίως λόγος για την αναγκαιότητα δημιουργίας και εφαρμογής των απαραίτητων εκείνων συνθηκών που απαιτούνται για την ανάπτυξη, στον αποδέκτη του προσανατολισμού, μιας παιδαγωγικής των επιλογών.

## Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΩΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΟΜΕΝΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ

Πέραν όμως του γεγονότος ότι ο σχολικός προσανατολισμός άνοιξε σε ένα νέο κοινό, παρατηρούμε ότι αρχίζει να αποκτά μια νέα δυναμική, με την εμφάνιση της εκπαίδευσης στον προσανατολισμό [προσπάθεια που την βλέπουμε το 1996, να εισάγεται στο γυμνάσιο και στο λύκειο]. Υπό αυτούς τους όρους, ο σχολικός προσανατολισμός αποκτά μια νέα αντίληψη, πιο ενεργητική, πιο εξελικτική και πιο εκπαιδευτική, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής αποτελεί πλέον τον κεντρικό πυρήνα για τον σχολικό και επαγγελματικό του σχεδιασμό. Σε αυτήν την προοπτική, ο προσανατολισμός δεν σχετίζεται πλέον με την λήψη αποφάσεων και επιλογών από κάποιον άλλο για τον μαθητή, ούτε μόνο με μια διέξοδο κατάρτισης. Κυρίως αποτελεί στο να οδηγήσει τον μαθητή να μάθει πώς να αντλεί πληροφορίες και πώς να επιλέγει.

Η εκπαίδευση στον προσανατολισμό υποθέτει μια κινητοποίηση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας και έναν συνδυαστικό συντονισμό δράσεων ενσωματωμένων στις επιστήμες με δράσεις πιο ειδικές και με συμβουλές πιο εξατομικευμένες. Πρόκειται για μια ποικιλία από τέτοιες δράσεις που σχετίζονται και αφορούν τόσο την έρευνα πληροφοριών, όσο και εξατομικευμένα ερωτηματολόγια που γίνονται με τη βοήθεια του συμβούλου προσανατολισμού, συνεργατικού τύπου δράσεις [σεμινάρια σε επιχειρήσεις, συναντήσεις με άλλο προσωπικό, συνέδρια κλπ]. Διαφαίνεται από αυτά ότι η εκπαίδευση στον προσανατολισμό εξαρτάται, ως προς το περιεχόμενό της αλλά και ως προς την λειτουργικότητά της, κατά μείζονα λόγο από τις πρωτοβουλίες των σχολικών ιδρυμάτων.

Στις σύγχρονες βιομηχανικές χώρες, οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τον προσανατολισμό που αναπτύχθηκαν κυρίως τα τελευταία χρόνια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ερμηνεύονται από τέσσερις παράγοντες αλληλένδετους μεταξύ τους.

Ο πρώτος παράγοντας είναι ιδεολογικής φύσης: αφορά στην επικέντρωση πάνω στην συγκρότηση του «εαυτού» και της ανάπτυξης της προσωπικότητας, στοιχεία που θεωρούνται ότι συμμετέχουν στην κοινωνική και οικονομική πρόοδο.

Η ταχύτατη εξέλιξη των μορφών εργασίας και των επαγγελματικών λειτουργιών είναι επίσης ένας από τους παράγοντες και μια από τις αιτίες αυτής της επέκτασης της εκπαίδευσης στον προσανατολισμό. Διαφαίνεται δηλαδή ολοένα και περισσότερο ότι είναι απαραίτητη η προετοιμασία το κάθε ατόμου για να αντιμετωπίσει τις πολλαπλές και ποικίλες μεταβάσεις με τις οποίες είναι βέβαιο ότι θα έρθει αντιμέτωπος καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του.

Η πιεστική αυτή αύξηση αυτών των εκπαιδευτικών αντιλήψεων του προσανατολισμού ερμηνεύεται και εξηγείται από την ίδια επίσης την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου ως παράγοντα ερμηνείας. Η φοίτηση όλων σχεδόν των ανθρώπων στα σχολεία, θέτει ερωτήματα που είναι κοινωνικώς αρκετά «λεπτά» όπως αυτό της κατανομής των μαθητών στο σχολικό σύστημα, και διαθέτουν μια «αρχιτεκτονική» ολοένα και πιο πολυσύνθετη. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός αποβαίνει συχνά μια εκπαίδευση για τον σχολικό προσανατολισμό, που στοχεύει να μάθει στους μαθητές να πραγματοποιούν αυτοί οι ίδιοι επιλογές που υπολογίζεται ότι είναι πιο ρεαλιστικές από αυτές που επιθυμούν αυθόρμητα.

Τέλος, ο τρόπος οργάνωσης της εργασίας που υπερισχύει σήμερα [το τεχνικό σύστημα της εργασίας] μοιάζει να είναι ιδιαίτερα μικρό σε σχέση με τους στόχους των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων οι οποίες αναφέρονται γενικά στο μοντέλο των ικανοτήτων.

Με πιο γενικούς όρους, η εκπαίδευση στον προσανατολισμό στοχεύει στην κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση του νέου, προσφέροντάς του τα μέσα με τα οποία θα πραγματώσει αυτόνομα τις επιλογές του, επιλογές που θα χαρακτηρίζονται από ρεαλισμό και προσαρμοστικότητα. Επιλογές που μπορούν να γίνουν όχι μόνο κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης αλλά εξίσου καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. Για να το πούμε αλλιώς, πρόκειται για μια προσπάθεια να καταστεί ο νέος ενεργός παράγοντας του ίδιου του του προσανατολισμού και του επαγγελματικού του γίνεσθαι.

Θα πρέπει λοιπόν να αναλογιστούμε πάνω στις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και στις αντίστοιχες με αυτές ελλείψεις που αφορούν στον σχολικό προσανατολισμό, αλλά και στο τι διακυβεύεται, ώστε να βρούμε κάποια μέτρα που να στοχεύουν στην βελτίωση της λειτουργίας τους. Πιθανότατα η απάντηση να μπορεί να δοθεί αν στραφούμε προς την ιδέα σύλληψης μιας δια βίου λειτουργίας του προσανατολισμού.

Σε αυτό το πεδίο παρατηρούμε ότι ο προσανατολισμός αποκτά έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα που θα του επιτρέψει να εξυπηρετήσει στόχους και σκοπούς πιο διευρυμένους από την γνωστή και μέχρι τώρα μοναδική σκοπιμότητα που τον διέπει, αυτήν δηλαδή της προετοιμασίας των μαθητών και των γονέων να αποδεχθούν αποφάσεις σχετικές με τον προσανατολισμό των παιδιών αυτών που πάρθηκαν από άλλους, πιο συγκεκριμένα αποφάσεις που στηρίχθηκαν κυρίως στα σχολικά αποτελέσματα.

Διότι, πράγματι, ο προσανατολισμός δεν αφορά μόνο τους νέους. Αφορά εξίσου το ίδιο όλα τα άτομα στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ζωής. Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που ο καθένας μας διερωτάται για την επαγγελματική του πορεία και τον τρόπο επιλογής της. Αυτές οι περιπτώσεις λοιπόν σχετίζονται άμεσα με μια εσωτερική και εξωτερική επαγγελματική κινητικότητα πρόσβασης σε ένα πιο υψηλό επίπεδο προσόντων. Συνεπάγεται επίσης, αλλά και αποτελεί συχνά ένδειξη μιας επαγγελματικής πορείας χαρακτηριζόμενης από ρήξεις και ασυνέχειες τόσο ηθελημένες αλλά τις περισσότερες φορές αθέλητες και επιβαλλόμενες. Οι εργασιακές μεταβολές, οι μεταβολές της αγοράς εργασίας, η συνεχόμενη εξέλιξη του επιπέδου ικανοτήτων, οι δυσκολίες επαγγελματικής ένταξης καταδεικνύουν την παρουσία του παραπάνω προβληματισμού. Περισσότερο από ποτέ, φαίνεται ότι τα άτομα διαθέτουν τα μέσα, στα πλαίσια της αγοράς εργασίας, να αποφασίσουν αυτά τα ίδια για τα σχέδια και για το επαγγελματικό τους γίνεσθαι. Σε αυτήν την προοπτική, ο προσανατολισμός θεωρείται ως ο μηχανισμός συνεχούς στήριξης των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο αυτά να μπορούν να επεξεργαστούν και να θέσουν σε εφαρμογή τα προσωπικά επαγγελματικά τους σχέδια, αλλά επίσης και να διασαφηνίσουν τις προσδοκίες τους και τις ικανότητές τους, μέσα από μια πληροφόρηση και παροχή συμβουλευτικής πάνω στα ζητήματα του κόσμου της εργασίας, την εξέλιξη των επαγγελμάτων, της αγοράς εργασίας, την

οικονομική πραγματικότητα και την προσφερόμενη κατάρτιση. Πάνω σε αυτούς τους όρους στηρίζεται και ο σύγχρονος ορισμός του προσανατολισμού.

Με το να ορίσουμε όμως το προσανατολισμό ως ένα συνεχή μηχανισμό που ξεκινά από τα πλαίσια της αρχικής κατάρτισης και συνεχίζει καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου, ο στόχος μας είναι να καταδείξουμε περισσότερο κάποιες απόψεις που θεωρούνται απαραίτητες για την βελτίωση του και όχι να προβούμε σε έναν εκτενή πίνακα λειτουργιών που και πρακτικών που μπορεί να διαθέτει. Αυτές οι απόψεις και η συνολική οργάνωση του μηχανισμού του προσανατολισμού θα πρέπει λοιπόν να στηρίζονται αλλά και να στοχεύουν σε συγκεκριμένους σκοπούς όπως

Προώθηση εδραίωση μιας δια βίου εφαρμογής του μηχανισμού του προσανατολισμού

Να καταστούν τα άτομα ενεργά και άμεσα εμπλεκόμενα στον προσανατολισμό τους

Να προωθηθεί και να ενισχυθεί συνολικά η συλλογική κινητοποίηση γύρω από την λειτουργία του προσανατολισμού.

Παρόλα αυτά, αν το δούμε από την οπτική γωνία του ατόμου αναφορικά με το πού θα «προσανατολιστεί» τότε βλέπουμε ότι η έννοια του Προσανατολισμού περιγράφεται ως το αποτέλεσμα, το προϊόν μια πολύ συχνά συγκρουόμενης αντιδιαστολής ανάμεσα το άτομο και το οικείο του περιβάλλον, άσχετο ή οποίο και αν είναι το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτό το άτομο.

Αυτή η αντιπαράθεση γνώμων, η συγκρουόμενη παράθεση πολύ συχνά διαφορετικών ιδεών δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι αρνητική και άρα προς αποφυγή. Αντίθετα θα ήταν προτιμότερο να θεωρήσουμε ότι μπορεί να αποβεί ουσιαστικής σημασίας για το ενδιαφερόμενο άτομο, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι θα πρέπει να ενισχυθούν δύο βασικοί άξονες-πόλοι:

Ο πρώτος βασικός άξονας είναι αυτός του άμεσα ενδιαφερομένου, μέσα από την παροχή δυνατοτήτων που θα τον οδηγήσουν στη δυνατότητα «γνώσης του εαυτού» δηλαδή της καλύτερης αυτοαξιολόγησης και αυτογνωσίας, και

Ο δεύτερος βασικός άξονας είναι αυτός του περιβάλλοντος, υπό όρους παροχής μιας ποικιλίας από γνώσεις αναφορικά με τους ήδη υπάρχοντες θεσμούς, γνώση του επαγγελματικού κόσμου, των τύπων εργασίας και των τομέων δράσης και δραστηριοποίησης, γνώση των συστημάτων μόρφωσης και κατάρτισης

Η ιδέα της ύπαρξης και λειτουργίας μιας «υπηρεσίας» προσανατολισμού θα πρέπει λοιπόν να γίνεται αντιληπτή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Ένα τέτοιο πλαίσιο παρέχει και η θεώρηση του προσανατολισμού ως ένα συνεχές και δια βίου στήριγμα του ατόμου στις τροποποιήσεις και προσαρμογές στις οποίες προβαίνει ή/και υπόκειται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ας μην ξεχνάμε ότι η προσφορά, η επάρκεια αλλά και η καταλληλότητά του προσανατολισμού στις περιστάσεις κρίνεται όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό. Τι σημαίνει αυτό;

Καταρχάς, την εγκατάλειψη της ιδέας ότι ο προσανατολισμός λαμβάνει χώρα αποκλειστικά και μόνο στο τέλος της σχολικής φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, να μην αφορά μόνο τα στενά όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά να εντάξει όλη την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ διαφαίνεται η προσπάθεια ένταξης της ιδέας για έναν σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό ως απαραίτητη αναγκαιότητα. Αυτό συνεπάγεται λοιπόν τη συνειδητοποίηση της τοποθέτησης του προσανατολισμού στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης [Pelletier & Dumora, 1984; Guichard & Huteau, 2001].

Ο προσανατολισμός διέπει και χαρακτηρίζει όλες εκείνες τις παρεμβάσεις, τους μηχανισμούς, τους πόρους και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο να παράσχουν στους μαθητές κάποια συγκεκριμένα σημεία αναφοράς, που θα τους επιτρέψουν να εντοπίσουν να ανακαλύψουν να τεκμηριώσουν και να στηρίξουν μια πιθανή επιλογή της σχολικής ή της επαγγελματικής τους πορείας.

Στα πλαίσια αυτά ο προσανατολισμός θα πρέπει να έχει πιο διευρυμένες βλέψεις και οπτική ικανή να αποτελέσει τμήμα μιας λογικής «διαρκούς επιμόρφωσης».

Στα επίσημα έγγραφα άλλωστε ορίζεται ο σκοπός της εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση σύμφωνα με τον οποίο, ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει να στοχεύει στην στήριξη και την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να καταστούν ικανοί να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά και να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο<sup>2</sup>.

Διαπιστώνουμε κατά συνέπεια ότι, ως πολιτική και κοινωνική λειτουργία, ο προσανατολισμός παρέχει τη δυνατότητα καθοδήγησης του ατόμου να συνειδητοποιήσει αυτό το ίδιο τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και να τα αναπτύξει μέσα όχι μόνο από τις ίδιες τις προσωπικές του επιλογές εκπαίδευσης, αλλά και από τις επιλογές των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων, σε όλα εκείνα δηλαδή τα δεδομένα που αφορούν την ίδια του ύπαρξή του, έχοντας ως μοναδική του έγνοια να παρέχει υπηρεσίες στην κοινωνία ταυτόχρονα με την βελτίωση της υπευθυνότητάς του.

Στα πλαίσια του σχολείου και των χώρων διδασκαλίας, η χρήση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων προσανατολισμού είναι πλέον αρκετά διαδεδομένη. Αυτές οι προσεγγίσεις αφορούν το σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας. Ο στόχος είναι η δυνατότητα καθοδήγησης των μαθητών ώστε να μπορέσουν να ανακαλύψουν αυτοί οι ίδιοι ποιες είναι οι πρακτικές γνώσεις που διαθέτουν, ποιες συγκεκριμένα είναι οι ικανότητες και δεξιότητες τους καθώς επίσης και οι στάσεις που έχουν ή που μπορούν πιθανώς να αποκτήσουν. Αφού συνειδητοποιήσουν τα παραπάνω στοιχεία, οι μαθητές προσπαθούν να τα συσχετίσουν με τους κανόνες λειτουργίας του σχολικού, οικονομικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

## ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Αυτό το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι ότι το υπεύθυνο άτομο με τον οποίο συζητούν και ανταλλάσσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους οι μαθητές δεν είναι άλλος από τον διευθυντή του σχολείου. Οι σύγχρονες όμως εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στα ζητήματα προσανατολισμού, έδωσαν την δυνατότητα οι εκπαιδευτικές ομάδες να αποκτήσουν μεγαλύτερη δυναμική συνδέοντας την τεχνική συνεισφορά του συμβούλου προσανατολισμού.

---

<sup>2</sup> Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε τις πρώτες προσπάθειες ένταξης του σχολικού προσανατολισμού στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη διατύπωση των σκοπών, στόχων και τρόπων εφαρμογής του, έτσι όπως παρουσιάζεται το 1985, με τον Νόμο 1566 {ΦΕΚ 167, άρθρο 37, 38 και 39 σ.2575} «ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο».

Επίσης, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (ΦΕΚ 304, 2003), ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός επαναπροσδιορίζεται. Πιο συγκεκριμένα, «στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές για την ομαλή ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία. Με την διδασκαλία του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού ο μαθητής προσπαθεί να σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του, ώστε να αξιοποιήσει το δυναμικό του κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πορεία για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη» (σ. 4157). Στη βάση αυτού του επαναπροσδιορισμού, βλέπουμε ότι πέραν της παροχής πληροφοριών και την ενημέρωση, γίνεται μια προσπάθεια ανάπτυξης της αυτοεικόνας και της αυτοαξίας του μαθητή.



Ο χώρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια περιοχή συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον ψυχολόγο σύμβουλο προσανατολισμού. Άλλωστε είναι γνωστό ότι ο χώρος αυτός ενσαρκώνει το μέρος εκείνο όπου συγκεκριμενοποιούνται οι σχέσεις –οι οποίες κάποτε είναι αμφίσημες- μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού.

Ο ψυχολόγος-σύμβουλος προσανατολισμού και οι εκπαιδευτικοί

Πρόσφατα κείμενα (...) εισάγουν τον προσανατολισμό μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και δίνουν έμφαση την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον μηχανισμό του προσανατολισμού. Όμως ο ακόμα μικρός αριθμός των ψυχολόγων συμβούλων προσανατολισμού περιορίζει δυστυχώς συχνά την λειτουργία αυτών των τελευταίων σε ένα ρόλο τεχνικού συμβούλου που «συμβάλει» εξωτερικά των εκπαιδευτικών ομάδων [εκπαιδευτικούς, διευθυντές κλπ]. όμως θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι:

Ο σχολικός προσανατολισμός είναι ένα έργο κατεξοχήν ομαδικής φύσης και χαρακτήρα

Τα ποικίλα θεωρητικά στηρίγματα και τεκμηρίωση αυτής της απαραίτητης συνεργασίας μεταξύ ειδικευμένων διαφορετικών ατόμων για την βοήθεια πραγμάτωσης του προσανατολισμού των νέων μέχρι τώρα παρέχονταν μέσα από την παρουσίαση των μεθόδων προσέγγισης του προσανατολισμού. Άρα κάτω από μια οπτική γωνία γενική και αμφίσημη.

Όμως, τόσο το άμεσα ενδιαφερόμενο άτομο όσο και το οικείο περιβάλλον του [η οικογένειά του] έχουν ανάγκη να βρουν έναν «διαμεσολαβητή» πολύ πιο συγκεκριμένο: στα πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αυτό το έργο το έχει αναλάβει ο διευθυντής του σχολείου. Έργο του είναι η διάχυση των ποικίλων προσεγγίσεων των συναδέλφων του και όχι μόνο. Επίσης οφείλει να μεταφέρει όλα τα σχετικά στοιχεία και γνώσεις με τη σχολική ζωή, τους ισχύοντες τρόπους διαχείρισης του σχολικού χώρου καθώς επίσης τα προγράμματα βοήθειας και στήριξης και τις αντίστοιχες κοινωνικές υπηρεσίες, όπως επίσης και το τι συνεπάγεται και πιο είναι ακριβώς το έργο του ψυχολόγου-συμβούλου προσανατολισμού. Αυτές οι πρακτικές ενισχύονται από τις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης, διαχείρισης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων.

Οι προτεινόμενες σύγχρονες διαδικασίες προσανατολισμού επιμένουν πάνω στο διάλογο με τις οικογένειες. Παρόλα αυτά όμως αυτή η δημιουργία συγκεκριμένων πλαισίων διαλόγου πολύ συχνά αποβαίνει μια διαδικασία αρκετά δύσκολη και με μεγάλη ευθύνη, με αμφίσημες δικαιοδοσίες και εξουσίες άλλοτε ρητές και άλλοτε άρρητες από τα εμπλεκόμενα μέρη, γεγονός που τείνει να μην την βιώνουν πάντα με ηρεμία τα ενδιαφερόμενα άτομα σε αυτά τα πλαίσια διαδικασιών προσανατολισμού. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει καθένας από τα εμπλεκόμενα άτομα να αποκτήσει μια θέση και έναν ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, πολύ καλά καθορισμένη και ρητή.

Το έργο των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαδικασίας του μηχανισμού του προσανατολισμού

Ας δούμε για παράδειγμα το πεδίο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων συμβούλων προσανατολισμού. Η αναπόφευκτη θεσμική αποστολή των εκπαιδευτικών είναι να μεταδώσουν γνώσεις στους μαθητές φροντίζοντας να τις κατανοήσουν και να τις μάθουν πραγματικά οι μαθητές. Παράλληλα αξιολογούν το επίπεδο των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές υπολογίζοντας τις επιδόσεις, ικανότητες και προβλεπόμενες προόδους των μαθητών τους. Η βαθιά και εμπειριστατωμένη επαφή τους με την ομάδα-τάξη τους επιτρέπει να παρατηρήσουν

τις σημαντικές συμπεριφορές εκείνες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τους μαθητές. Όντας ενήλικοι, αποτελούν ένα εν δυνάμει μοντέλο το οποίο βέβαια δεν περιορίζεται μόνο στην διδασκόμενη ύλη.

Το έργο των ψυχολόγων-συμβούλων προσανατολισμού στα πλαίσια της διαδικασίας του μηχανισμού του προσανατολισμού

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του ψυχολόγου-συμβούλου προσανατολισμού δεν αντικαθίσταται από αυτόν του εκπαιδευτικού. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές ρόλου που καθιστά αυτή την διαφοροποίηση έργου εμφανή αλλά και σημαντική:

Πρώτη διαφορά είναι ότι ο σύμβουλος δεν βρίσκεται μόνιμα στη σχολική μονάδα. Αυτό ενισχύει την θέση και το έργο του ως διαμεσολαβητή, όντας εντός αλλά και εκτός της σχολικής μονάδας, ως ένα προσόν για τον έλεγχο της κατάστασης και ως μια εγγύηση για μεγαλύτερη αντικειμενικότητα.

Μια δεύτερη διαφορά είναι ότι ο τρόπος επαφής με τους μαθητές στηρίζεται πάνω στην ιδέα του εθελοντισμού. Αυτό αποτελεί εγγύηση ότι ό,τι λέγεται παραμένει ανάμεσα στους συζητητές. Οι συνομιλίες αποτελούν έναν τόπο αυθεντικών συνδιαλέξεων και ακροάσεων λόγω του ότι αποστασιοποιούνται σε σχέση με την σχολική μονάδα.

Μια τρίτη διαφοροποίηση των ρόλων είναι και το γεγονός ότι παρά τις προσπάθειες συνεχούς προσανατολισμού, ο σύμβουλος παρεμβαίνει συχνά σε περιόδους αβεβαιότητας, σε περιόδους κρίσης ή σε στιγμές-κλειδιά στην διάρκεια της σχολιοποίησης των νέων. Αυτός είναι ο λόγος που πραγματοποιείται μια «βαθιά βουτιά» στην ιστορία του καθένα ώστε να γίνουν συνειδητά τα προσωπικά διακυβευόμενα του καθενός.

Τέλος, οι μέθοδοι και τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία που σχετίζονται με τις προσεγγίσεις των ανθρωπιστικών επιστημών απαιτούν το σεβασμό των δεοντολογικών κανόνων των ψυχολόγων.

#### ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Παρόλα αυτά, αν οι εκπαιδευτικοί και ο ψυχολόγος-σύμβουλος προσανατολισμού προσφέρουν ο καθένας τα δικά τους στοιχεία για τη γνώση του εφήβου, δουλεύουν από κοινού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Η συνεργασία τους ενισχύεται από την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης του προσανατολισμού στις σχολικές μονάδες. Σε τι συνίσταται αυτό; Ποιες είναι οι συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς;

Καταρχάς σημαίνει μια δουλειά διαρκείας: σε ένα κόσμο με απρόβλεπτες αλλαγές και μεταλλάξεις, κάθε νέος θα πρέπει να προετοιμάζεται προοδευτικά για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων. Υπό αυτήν την έννοια οι συγκροτημένες παρεμβάσεις οφείλουν να οριοθετούν και να χαράζουν την ζωή των μαθητών. Αυτές οι πράξεις ψυχοπαιδαγωγικής φύσης δεν έχουν αποτελεσματικότητα παρά στο μέτρο που ο σχολικός θεσμός τις εκλαμβάνει ως ένα προς ενσωμάτωση τμήμα της εκπαιδευτικής πράξης και μόνο στο μέτρο που αυτές εμπλέκουν το σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας.

Παράλληλα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η εξέλιξη των παραστάσεων τόσο του παιδιού όσο και του εφήβου. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η επεξεργασία στρατηγικών παρέμβασης, οι οποίες εξαρτώνται από τον βαθμό του επιπέδου σπουδών. Αυτού του τύπου οι πρακτικές σχετίζονται άμεσα με την προσέγγιση της ψυχοπαιδαγωγικής του ατομικού προσωπικού σχεδίου.

Τι είναι το ατομικό σχέδιο του μαθητή; Καταρχάς, πρόκειται για μια έννοια που έχει κατακλύσει πολλές περιοχές κοινωνικών πρακτικών. Πρόκειται δηλαδή για μια έννοια που σήμερα είναι πανταχού παρούσα. Καλύπτει όλα τα επίπεδα πρακτικών αφού μπορούμε να τη βρούμε σε όλες τις κοινωνικές πρακτικές όπως για παράδειγμα «κοινωνικά σχέδια». Τη συναντάμε όμως και όταν αναφερόμαστε στα ίδια τα άτομα ως «σχέδιο ζωής».

Παράλληλα διαθέτει κάποιες ενδιάμεσες δομές όπως για παράδειγμα τα σχέδια μιας επιχείρησης ή τα σχέδια ενός κανονισμού.

Πρόκειται ουσιαστικά για μια συναίνεση στον εκπαιδευτικό κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι όλος ο κόσμος μοιάζει να συμφωνεί στην αναγκαιότητα έναρξης από το σχέδιο του μαθητή. Λέγοντας αυτό αναμένουμε ότι υπάρχει μια κινητήρια επιλογή, η οποία έγινε χάρη σε μια αυτόνομη πορεία που προήλθε μέσα στο χρόνο και διαθέτει στρατηγικές ώστε να πραγματοποιηθεί καλά.

Ένα σχέδιο δεν φτιάχνεται με την συγκέντρωση, την συσσώρευση αντικειμενικών πληροφοριών. Δεν ξεπηδά από το τίποτα, δεν προβάλλει από το μηδέν επειδή υπήρξε ένας ακριβής χειρισμός κατά την λήψη αποφάσεων. Η επεξεργασία ενός ατομικού προσωπικού σχεδίου από τον έφηβο απαιτεί χρόνο και μια συνεχή πορεία, στοιχεία που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για τα ίδια τα σχολικά περιεχόμενα. Ταυτόχρονα, ο έφηβος θα πρέπει να συνάψει στενές σχέσεις με τους ενηλίκους, είτε αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί του είτε άλλοι επαγγελματίες, οι οποίοι είναι αυτοί που θα διευρύνουν των δίκτυο των ταυτίσεων του. Η συγκρότηση αυτών των πρώτων μορφών ταυτοποίησης που βέβαια υπόκεινται σε αναθεωρήσεις, απαιτεί μια παρατήρηση των παραστάσεων που έχει στο ιστορικό του ο έφηβος, για το μέλλον του και για τον εργασιακό κόσμο.

Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της ψυχοπαιδαγωγικής του προσωπικού και ατομικού σχεδίου έχει πραγματοποιηθεί μια θεωρητική σύνθεση της συμβολής της από πολλούς ειδικούς στο θέμα ερευνητές, οι οποίοι και πρότειναν κάποιες «ασκήσεις» που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της τάξης από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό που λαμβάνεται υπόψη σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης βέβαια είναι οι γνωστικές ικανότητες, οι ιδέες της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης που έχει ο μαθητής και οι παραστάσεις που διαθέτει για τον κόσμο που τον περιβάλλει, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την ηλικία του μαθητή.

Πριν την είσοδο του υποκειμένου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το παιδί βρίσκεται ακόμα σε μια κατάσταση «συγκρητισμού». Αυτή η δύσκολη διάκριση μεταξύ του εαυτού του και του περιβάλλοντός του καθώς και της παρούσας συναισθηματικότητας που το χαρακτηρίζει, ερμηνεύουν και επεξηγούν τις παραστάσεις του που είναι αρκετά διαφοροποιημένες και γεμάτες από στεγανά.

Στην συνέχεια, η πρόοδος της επιχειρησιακής σκέψης και η κοινωνικοποίηση του, θα του επιτρέψουν την τροποποίηση των σχέσεων του με το περιβάλλον. Οι δράσεις του θα στηριχθούν πάνω στο μεγάλο πάθος και επιθυμίες να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο που το περιβάλλει προχωρώντας έτσι πέρα από τα διάφορα στερεότυπα, στα οποία είχε μέχρι τώρα διαποτιστεί.

Παράδειγμα τέτοιας «άσκησης» είναι η εξής: να πραγματοποιηθεί μια επανασύνταξη επαγγελματικής ομαδοποίησης, ή να γίνει μια λίστα επαγγελμάτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές δουλεύουν κατά ομάδες και πρέπει να ξαναβρούν το μέγιστο των πιθανών λογικών επαναομαδοποιήσεων αυτών των επαγγελμάτων. Κατόπιν γίνεται μια συζήτηση πάνω στα κριτήρια ομαδοποίησης που χρησιμοποίησαν για να την πραγματοποιήσουν.

Μετά από αυτή τη φάση της ζωής του ατόμου, υπάρχει μια περίοδος όπου ο έφηβος θα αναρωτηθεί με τρόπο εμπειριστωμένο και πιο βαθύ πάνω στον εαυτό του. Αυτή η επικέντρωση στον εαυτό απαιτεί ένα έργο ομαδικό προσανατολισμένο πάνω στα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Παράδειγμα άσκησης για το παραπάνω αποτελούν οι φωτογραφίες. Σε μικρές ομάδες παρέχουμε μια γκάμα από πιθανές επιλογές φωτογραφιών. Κάθε έφηβος πρέπει να επιλέξει από μία έως τρεις φωτογραφίες που τον αντιπροσωπεύουν

καλύτερα αφού προβεί σε αυτήν την επιλογή, θα πρέπει να εξηγήσει στους συμμαθητές του το λόγο των επιλογών του και κατόπιν να μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις που θα του κάνουν.

Στο τέλος της σχολικής του εκπαίδευσης στο γυμνάσιο, πραγματοποιείται μια σύνθεση των γνώσεων που διαθέτει για την αυτοεικόνα του και για το περιβάλλον που το περιστοιχίζει. Αυτή η σύνθεση των στοιχείων και των γνώσεων θα του επιτρέψει την συγκρότηση της προσωπικότητάς του ως έφηβος. Αυτό θα γίνει ακόμα περισσότερο αν του ζητηθεί να διατυπώσει ένα σχέδιο προσανατολισμού.

Παράδειγμα άσκησης που αφορά αυτόν το τύπο σύνθεσης είναι ο προσχεδιασμός του μέλλοντος. Με εναλλασσόμενους ρόλους, δύο μαθητές πρέπει να φανταστούν πώς θα είναι ένας άλλος συμμαθητής τους σε δέκα χρόνια. Πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να φανταστούν τον τρόπο οργάνωσης της ζωής του, τις επαγγελματικές του δραστηριότητες τις κοινωνικές του συμπεριφορές κλπ. Αφού γίνει αυτό κατόπιν ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

Στο λύκειο πλέον οι μαθητές είναι ικανοί να περάσουν σε μια προοδευτική πράξη όλων των παραπάνω πλάνων. Παράλληλα, σε αυτήν την ηλικία ανακαλύπτουν ότι οποιαδήποτε επιλογή χαρακτηρίζεται από μια αφαιρετική πράξη. Η πορεία προς την ωριμότητα του ενήλικου συνοδεύεται από μια διεύρυνση της έννοια του προσωρινού, τη συνειδητοποίηση των πιθανών σφαλμάτων, την εδραίωση συμπληρωματικών πεδίων σχεδίου που θα ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους.

Οι προτεινόμενες ασκήσεις αυτής της περιόδου σχετίζονται κυρίως με τις στρατηγικές σχεδιασμού. Για παράδειγμα μπορούμε να φτιάξουμε ένα σχέδιο καριέρας ζητώντας από τους μαθητές να γράψουν τα άμεσα αλλά και τα πιο μακρινά σχέδια τους, τις πιθανές αλλαγές και επαναδιαμορφώσεις που μπορεί να υποστούν αυτά τα σχέδια, και το είδος της ζωής που ψάχνουν.

Αυτή η ψυχοπαιδαγωγική του σχεδίου, δεν είναι παρά μια όψη των χαρακτηριστικών της ανάπτυξης του υποκειμένου. Δίνουν την δυνατότητα έμφασης πάνω σε απόψεις που συχνά αναφέρουν οι ψυχολόγοι. Αυτές οι απόψεις είναι:

Η συνδυαστική παρέμβαση της λογικής με το συναίσθημα

Η ασυνέχεια της εξέλιξης

Η ύπαρξη πολλών εμποδίων και συγκρούσεων που πρέπει να υπερδιασκελιστούν

Η σημασία των ερωτηματολογίων και των ασυμφωνιών.

Ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα του προσανατολισμού;

Είναι ουσιαστικής σημασίας. Και αυτό διότι οποιαδήποτε πρακτική στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό απαιτεί την συνεργασία και την αποδοχή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, κάποιες φορές μπορεί να συνδεθούν μορφές διδασκαλίας με την επεξεργασία ενός σχεδίου προσανατολισμού.

Για παράδειγμα ο καθηγητής των φιλολογικών μαθημάτων μπορεί να συμμετέχει στις γραπτές ασκήσεις, όπως αυτές που προαναφέραμε, ζητώντας από τους μαθητές του να γράψουν ένα κείμενο που απαιτεί την ενεργοποίηση της φαντασίας τους για το πώς μπορεί να είναι το μέλλον τους. Ο δάσκαλος της ιστορίας μπορεί φτιάξει μια παρόμοια άσκηση ξεκινώντας από μονογραφίες που σχετίζονται με τα επαγγέλματα, γεγονός που θα επιτρέψει στους μαθητές να δουλέψουν πάνω στις παραστάσεις που έχουν για τα διάφορα επαγγέλματα. Τέτοια παραδείγματα μπορούν να υπάρξουν άφθονα.

Παράλληλα είναι εξίσου χρήσιμο να υπάρχει μια επιμόρφωση αλλά και κοινές παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους-συμβούλους προσανατολισμού μαζί. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να τροποποιηθούν επίσης και οι συμβουλές που δίνονται στην τάξη, αφού λαμβάνονται πλέον υπόψη οι νέες διαστάσεις για την προσωπικότητα των μαθητών.

Συνοπτικά, διαπιστώνουμε λοιπόν ότι αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση του προσανατολισμού εκλαμβάνει το άτομο ως ενεργό δράστη του ίδιου του προσανατολισμού του, αφού διευρύνει τις πολλαπλές του υπαγωγές στο πεδίο της κοινωνίας και όχι μόνο σε αυτό της εργασίας και του επαγγέλματος.

Παράλληλα, η σύλληψη της έννοιας του προσανατολισμού ως στήριγμα που δεν απευθύνεται μόνο σε όσους έχουν δυσκολίες [μαθησιακές ή άλλες], αλλά που να αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Τέλος αλλά το κυριότερο, είναι να υπερβεί ο προσανατολισμός το επίπεδο της αρχικής μόρφωσης/επιμόρφωσης στο επίπεδο που να αγγίζει όλους τους ενήλικους. Και αυτό διότι ο προσανατολισμός δεν απευθύνεται μόνο στα άτομα που ψάχνουν για να αποκατασταθούν επαγγελματικά, αλλά και στους ήδη εργαζόμενους σε κάποιους τομείς, που θέλουν για κάποιους λόγους να αλλάξουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα, είτε εσωτερικά [αλλαγή στα πλαίσια του ίδιου τομέα εργασίας] είτε εκτός του τομέα εργασίας.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τι σημαίνει λοιπόν αλλά και τι συνεπάγεται ο δια βίου σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός;

Είδαμε ότι σήμερα πλέον ο προσανατολισμός δεν έχει απλώς σχολικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα. Υφίσταται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου, άρα αποτελεί έναν συνεχόμενο και δια βίου μηχανισμό με εξελικτικό χαρακτήρα.

Αυτή η αντίληψη, η οποία λαμβάνει υπόψη τη συνθετότητα του τρόπου με τον οποίο οικοδομείται η επαγγελματική πορεία συνιστά πλέον μια ευρωπαϊκή προοπτική που αντανακλάται στην δια βίου κατάρτιση των ατόμων. Για παράδειγμα, το 2001, η ευρωπαϊκή επιτροπή επεσήμανε το ρόλο και την σημασία του προσανατολισμού ως εργαλείου για την δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης καθ' όλη την διάρκεια της ζωής των επιμορφωμένων. Πιο συγκεκριμένα επισημάνθηκε η στρατηγική σημασία της έννοιας του δια βίου προσανατολισμού [για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. απόφαση του Συμβουλίου Ευρωπαϊκής Ένωσης, 24/5/2004]

Στα πλαίσια αυτά ενδυναμώνονται παλιότερα εργαλεία του επαγγελματικού προσανατολισμού, ταυτόχρονα όμως δημιουργούνται και νέα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για:

τον επαγγελματικό διάλογο, η σκοπιμότητα του οποίου είναι να επιτρέψει στον κάθε εργαζόμενο να επεξεργαστεί το προσωπικό επαγγελματικό του σχέδιο με βάση την θέση που ήδη κατέχει στην επιχείρηση, τις επιθυμίες εξέλιξής αυτής του της θέσης και τις στάσεις του

τον απολογισμό ικανοτήτων, που αποδεικνύεται ένα σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης

την επιμόρφωση, της οποίας βασικός στόχος είναι να ευνοηθεί η εξωτερική ή εσωτερική κινητικότητα και η οποία παράλληλα επιτρέπει την διατήρηση της ικανότητας αναγνώρισης των προσκτηθέντων ικανοτήτων από την κατάρτιση και /ή την επαγγελματική εμπειρία.

Οι λόγοι που οδηγούν στην ανάπτυξη τέτοιων συστημάτων σχετικών με τον προσανατολισμό είναι οικονομικοί κοινωνικοί και πολιτισμικοί.

Καταρχάς και σε ότι αφορά την αγορά εργασίας: Είναι γνωστό ότι οι νέοι σήμερα αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στο επαγγελματικό για λόγους που πολύ συχνά άπτονται των προσόντων που διαθέτουν, των πιθανοτήτων εξεύρεσης εργασίας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο προσφέρεται η μόρφωση επιμόρφωση και κατάρτιση, ταυτόχρονα με της παρεχόμενες δυνατότητες της αγοράς εργασίας.

Για τους ενήλικες που είτε ζητούν εργασία είτε είναι ήδη μισθωτοί, η διακοπή στη επαγγελματική τους πορεία συχνά θέτει ερωτήματα που σχετίζονται με τον τρόπο διαχείρισης της μετάβασης από κάποιο είδος επαγγελματικής

απασχόλησης σε ένα άλλο, μετάβαση αρκετά δύσκολη πράγμα που υποθέτει μια δια βίου επιμόρφωση και κατάρτιση το περιεχόμενο της οποίας όμως αλλά και οι απορρέουσες από αυτήν ευκαιρίες είναι αμφίβολες.

Αυτός ο μηχανισμός μετάβασης και επαγγελματικής κινητικότητας απαιτεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων και πληροφοριών με στόχο την επεξεργασία κάποιου σχεδίου δράσης.

Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτόν τον μηχανισμό θα πρέπει να μπορούν να βρουν τα μέσα εκείνα που θα τους επιτρέψουν να απαντήσουν στις πολλαπλές ανάγκες που απορρέουν από αυτού του τύπου τις μεταβατικές καταστάσεις.

Ταυτόχρονα όμως, και σε ότι αφορά τα εργασιακά δεδομένα, το επίπεδο και η φύση των απαιτούμενων ικανοτήτων που απαιτούνται να διαθέτουν τα άτομα, ένα επίπεδο και φύση σε διαρκή εξέλιξη, επιτείνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας δια βίου επιμόρφωσης, προσδίδοντάς της έναν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη και την προσαρμογή στις αλλαγές τόσο των ατόμων όσο και των ίδιων των εργασιακών φορέων. Η διαχείριση αυτής της αλλαγής στο χρόνο διέρχεται από μια διαμεσολαβητική λειτουργία μεταξύ των αναγκών των διαφόρων οργανισμών για παράδειγμα και τις απαραίτητες ή επιθυμητές εξελίξεις των ατόμων.

Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι αυτή η μορφή θεώρησης του προσανατολισμού ως δια βίου μηχανισμού επικεντρώνεται τόσο στο άτομο όσο και στην εργασία που πρόκειται να επιτελέσει, δεδομένα τα οποία αποκτούν τεράστια σημασία λόγω της μεταξύ τους σχέσης αλληλεπίδρασης αλλά και της ποικιλίας των ισορροπιών τους.

Είτε πραγματοποιείται στο γυμνάσιο, είτε στο Λύκειο, είτε στους ενήλικες εργαζόμενους, ο δια βίου προσανατολισμός μπορεί να βελτιωθεί ακόμα περισσότερο έτσι ώστε να καταστεί επαρκής αλλά και αποτελεσματικός ως προς τις υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει.

Έχουμε λοιπόν την εκπαίδευση στον προσανατολισμό, που μπορεί να πάρει την μορφή ενός τυποποιημένου προγράμματος σε έναν οργανισμό, με στόχο την επιμόρφωση των εργαζομένων αλλά και την πληροφόρηση των νέων για ζητήματα εργασίας, για θέματα κατάρτισης με βάση τα οικονομικά και κοινωνικά πλαίσια κλπ.

Ταυτόχρονα έχουμε τον προσανατολισμό των ενηλίκων, ως τόπο με πολλές δυνατότητες, πλούσιο σε δομές και πρακτικές. Η οργάνωση και βελτίωσή του μπορεί να οδηγήσει τον ενήλικο να προσανατολιστεί καλύτερα, να «δει» πιο μπορεί να είναι το επαγγελματικό του σχέδιο. Αυτό μπορεί να γίνει είτε μέσω ενός απολογισμού ικανοτήτων, είτε μέσω της παροχής βοήθειας για τον καθορισμό κάποιου σχεδίου κατάρτισης. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως διαγνωστικό εργαλείο των αναγκών, ή ως πιο προσωπική επαγγελματική καθοδήγηση.

Όλες αυτές οι δομές όμως δεν έχουν την ίδια αποστολή ούτε εφαρμόζουν τις ίδιες πρακτικές. Για παράδειγμα, η λειτουργία διάγνωσης των αναγκών αφορά σε έναν προσανατολισμό επιμόρφωσης. Οι δομές που σχετίζονται με την επεξεργασία ενός επαγγελματικού σχεδίου σχετίζονται με την λειτουργία ενσωμάτωσης που μπορεί να ασκήσει ο προσανατολισμός. Ενώ η δομή προσανατολισμού των νέων έχει ως αποστολή τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τα άτομα που μπορούν να παρέχουν τις υπηρεσίες τους στα πλαίσια αυτών των δομών είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι προσανατολισμού, οι ψυχολόγοι εργασίας, ειδικοί στην διαχείριση ανθρώπινων πόρων κλπ.

Αυτή η ποικιλία δομών, δρώντων ατόμων αλλά και πρακτικών του επαγγελματικού προσανατολισμού δύναται να οδηγήσει σε βελτίωση των ικανοτήτων των ενηλίκων και κατά συνέπεια την δυνατότητα εύρεσης εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, για έναν εργαζόμενο ο απολογισμός ικανοτήτων του επιτρέπει να «δει» την επαγγελματική του πορεία, τις ικανότητές του, τις γνώσεις που διαθέτει πάνω στο επάγγελμά του. Παράλληλα, του επιτρέπει να αποκτήσει περισσότερες επαγγελματικές γνώσεις, αλλά και γνώσεις πάνω στο τύπο ικανοτήτων που του είναι

απαραίτητες για το σχεδιασμό του επαγγελματικού και εργασιακού του μέλλοντος. Επίσης, αυτός ο απολογισμός μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αλλά και ως μια πορεία επιμόρφωσης πάνω στην εμπειρία που διαθέτει αλλά και πώς μπορεί να την βελτιώσει.

Για μια επιχείρηση, ο απολογισμός αυτός των ικανοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο παροχής κινήτρων για τον εργαζόμενο αφού θα μπορεί να συνδυάσει τα ατομικά σχέδια με την πολιτική της επιχείρησης.

Με βάση όλα τα παραπάνω μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι ο δια βίου προσανατολισμός είναι μια πραγματικότητα για όλους. Για να μπορέσει όμως να επιτύχει στους σκοπούς του, πρέπει, στα πλαίσια των πρακτικών του να εξασφαλίσει αλλά και να διασφαλίσει απόψεις που αφορούν:

το ζήτημα των επιλογών προσανατολισμού, επιλογές που δεν είναι ποτέ οριστικές. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε επιλογή προσανατολισμού είναι βέβαια σημαντική αλλά πολύ πιθανόν να μην ισχύει για όλη τη ζωή του ατόμου. Αυτό το μήνυμα πρέπει να περάσει στους νέους, αλλά και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς τους

το ζήτημα που αφορά στην μάθηση του «αυτοπροσανατολισμού» δηλαδή να μαθαίνουμε πώς μπορούμε να προσανατολιστούμε, άρα να γίνουμε ενεργοί δράστες του ίδιου μας του προσανατολισμού. Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει το άτομο να διαθέτει τα μέσα και τα εργαλεία εκείνα που θα του επιτρέψουν να αναλάβει τον ίδιο του τον προσανατολισμό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αυτό βέβαια μπορεί να γίνει με την συνοδευτική βοήθεια ενός ειδικού επί του θέματος.

Υπό αυτούς τους όρους, έχοντας τέτοιους στόχους και περιεχόμενο, η εκπαίδευση στον προσανατολισμό ενσωματώνεται σε μια προοπτική μιας δια βίου και συνεχόμενης πορείας προσανατολισμού. Πρόκειται βέβαια για μεγάλη φιλοδοξία η οποία μπορεί να λάβει σάρκα και οστά αν βγει από το αυστηρό σχολικό ωράριο ζωής στην τάξη, ή όταν δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός τυποποιημένου προγράμματος δράσεων.

Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι πληροφορίες θα πρέπει να αφορούν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης, πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής κατάρτισης κλπ. Όμως, το περιεχόμενων αυτών των παρεχόμενων πληροφοριών δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνον ή κατ' αποκλειστικότητα σε στοιχεία και δεδομένα που αφορούν παροχή γνώσεων σε επαγγελματικές δραστηριότητες, οικονομικά δεδομένα [απολαβές], αγορά εργασίας, επάγγελμα κλπ. αντίθετα, απώτερος σκοπός και στόχος θα πρέπει να είναι η επεξεργασία ενός σφαιρικού και ευρύτερου πλάνου τόσο σε σχολικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επαγγελματικών διεξόδων.

Οι μέθοδοι και τα εργαλεία που διαμορφώνονται και συγκροτούνται από τους συμβούλους προσανατολισμού-ψυχολόγους για αυτόν τον σκοπό, είναι σε σχέση με τις θεωρίες και τις έννοιες που έχει εισάγει η ψυχολογία, όπως για παράδειγμα η γνωστή έννοια της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger. Ο Huteau, για παράδειγμα (1982), μεταξύ άλλων επεσήμανε το γεγονός ότι οι επαγγελματικές παραστάσεις και οι παραστάσεις αυτοαντίληψης είναι σε άμεση εξάρτηση οι μεν με τις δε και βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους αμοιβαία και κυκλικά. Για το λόγο αυτό, οι ασκήσεις και οι «δοκιμασίες» που προτείνονται θα πρέπει να συνάδουν και να στηρίζονται σε αυτήν την δυναμική που διαθέτουν οι παραστάσεις.

Τα χρόνια που έρχονται είναι σίγουρο ότι θα χαρακτηρίζονται από μια προσπάθεια να δοθεί έμφαση στο ομαδικό έργο καθώς και στη χρήση ολοένα και περισσότερο του σχολικού χρόνου για ζητήματα που αφορούν τον σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά στοιχεία είναι σίγουρο ότι θα συνδράμουν στον προσανατολισμό των μαθητών και την δημιουργία ακαδημαϊκού τύπου ομάδων-πηγών για τους νέους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αυτές οι ομάδες θα είναι ικανές να προτείνουν μεταξύ άλλων εργαλεία παρεμβατικού και «διορθωτικού» τύπου αναφορικά με τις γνώσεις προσανατολισμού που έχουν οι μαθητές. Αυτές οι ομάδες θα είναι ικανές να συνδέουν μεταξύ τους, τους

εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους των σχολείων και γενικότερα την Εκπαίδευση με τον προσανατολισμό. Ο άμεσος και βασικός σκοπός είναι να μην αφήνεται ο νέος να εγκαταλείπει το μηχανισμό αρχικής επιμόρφωσης χωρίς να διαθέτει τις απαραίτητες εκείνες λύσεις που τους χρειάζονται για να μπορέσει να ενταχθεί στον κόσμο. Και μόνον μέσα από σωστή πληροφόρηση και τον προσανατολισμό θα μπορέσει να αντλήσει τις λύσεις που του χρειάζονται.





## Η διαχείριση της ενίσχυσης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας

Ρόμπερτ Μέλλον

### Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στην ψυχολογία

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση διαφέρει από τις άλλες ψυχολογικές προσεγγίσεις στο ότι δεν αποδίδει τη *συμπεριφορά* του ατόμου στην ανεξάρτητη δραστηριότητα του νου ή του χαρακτήρα του, αλλά προσπαθεί να την αιτιολογήσει ως προϊόν και αποτέλεσμα της μακροπρόθεσμης αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα φυσικά γεγονότα της ζωής του—με τα χαμόγελα, τα χαστούκια, τις ενδείξεις επιδοκimasίας, αποδοκimasίας και αδιαφορίας, με την επιτυχία και την αποτυχία που επιφέρουν οι δράσεις του, όταν συμπεριφέρεται με διαφορετικούς τρόπους. Στη συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι *ικανότητες και τα ενδιαφέροντα* του ατόμου δε θεωρούνται ότι είναι κάποιοι εσωτερικοί και πάγια δομημένοι παράγοντες, οι οποίοι με αυτόνομο τρόπο ωθούν ή προκαλούν τις κινήσεις του ατόμου. Αντίθετα, με την παρουσία τους οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα αποτυπώνουν, στον εκάστοτε χρόνο παρατήρησης, τα δυναμικά χαρακτηριστικά μιας συνεχώς εξελισσόμενης συμπεριφοράς, με γνώρισμα που διαμορφώνονται αδιάλειπτα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κόσμο γύρω του (π.χ., Μέλλον, 2002· 2005· 2007).

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να προσφέρει μια εισαγωγή στη συμβολή που μπορεί να παρέχει η συμπεριφοριστική ψυχολογία στην κατανόηση του κρίσιμου, κατά τη σχολική περίοδο, ζητήματος του *επαγγελματικού προσανατολισμού* των μαθητών. Θέματα όπως η μάθηση, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών έχουν κεντρική σημασία στην εξέλιξη και την έκβαση αυτής της τόσο ευαίσθητης για τους αυριανούς επαγγελματίες περιόδου, του επαγγελματικού τους προσανατολισμού.

Η συμπεριφοριστική άποψη μπορεί να φανεί καθοριστικά χρήσιμη στην αντιμετώπιση αυτής της ιδιαίτερης περιόδου, τόσο στα γενικότερα, όσο και στα ειδικότερα θέματα που την απαρτίζουν. Η διαμόρφωση ικανοτήτων, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων και επαγγελματικών κλίσεων συμπεριλαμβάνονται στα αντικείμενα μελέτης και εφαρμογής λύσεων του συμπεριφορισμού. Η ειδική ωφελιμότητα της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας διαφαίνεται στις περιπτώσεις που αντικείμενα ανάλυσης και παρέμβασης είναι τα *προβλήματα* που ανακύπτουν στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Για να γίνει πιο σαφής η ειδική αυτή ωφελιμότητα, η παρούσα ενότητα θα εστιάσει στη συμπεριφοριστική ερμηνεία ενός συγκεκριμένου φαινομένου: στην *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* των μαθητών και στη σχέση της με το υψηλό τους άγχος και τη χαμηλή τους αυτοπεποίθηση.

Η ενότητα θα ξεκινήσει με μια περιγραφή του φαινομένου, απεικονίζοντας τη σχέση των στοιχείων ‘αναποφασιστικότητα’ – ‘άγχος’ – ‘χαμηλή αυτοπεποίθηση’, έτσι όπως τη χαρακτηρίζει η παραδοσιακή ψυχολογία και την αντιλαμβάνεται η κοινή λογική. Στη συνέχεια, θα ερμηνευθούν η διαμόρφωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, η σχέση της με το άγχος και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική άποψη, δηλαδή με την περιγραφή και ανάλυση της μακροπρόθεσμης σχέσης του μαθητή με τις ενισχυτικές συνέπειες των δράσεών του στο περιβάλλον του, σχέση που σύμφωνα με το συμπεριφορισμό ερμηνεύει τη σημερινή εικόνα του μαθητή, και παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχετικά με την εξέλιξη της πορείας του.

Η ανάλυση αυτή θα αποφέρει *πρακτικές οδηγίες* για την πρόληψη της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, αλλά και την αντιμετώπισή της όταν αυτή έχει ήδη εμφανιστεί. Τόσο η *πρόληψη* όσο και η *αντιμετώπιση* αυτού του τόσο συχνού προβλήματος, βασίζεται στην *ανάλυση* της προέλευσης του άγχους και της

επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται αφορούν στην κατάλληλη ρύθμιση του περιβάλλοντος του μαθητή και στη διαχείριση των ενισχυτικών συνεπειών που έχουν οι δράσεις του, γεγονότα που θα τροποποιήσουν τη μακροπρόθεσμη σχέση μαθητή-περιβάλλοντος. Οι πρακτικές οδηγίες με τις οποίες θα κλείσει η ενότητα, φέρνουν στο φως τους όρους που διέπλασαν το πρόβλημα και ταυτόχρονα υποδεικνύουν τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες, που είναι απαραίτητες για να ολοκληρώσει ο μαθητής με επιτυχία τη διαδικασία του επαγγελματικού του προσανατολισμού, μια διεργασία που ξεκινά με το σχηματισμό των αρχικών επαγγελματικών στόχων και φτάνει στη κατάλληλη στρατηγική για την επίτευξή τους.

### ***Η φύση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας***

Τις τελευταίες δεκαετίες, το επιστημονικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* των μαθητών, ένα φαινόμενο που απασχολεί και προβληματίζει τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, και τους συμβούλους τους. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από ασυνήθιστα εκτεταμένες, και συναισθηματικά φορτισμένες, *δυσκολίες* στην επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των μαθητών και στη σχετική επαγγελματική τους κατάρτιση (Leong & Chervinko, 1996· Osipow, 1999). Δυσκολίες που, παρεμποδίζοντας τους μαθητές στη σωστή προετοιμασία τους για τις εξετάσεις και στην απρόσκοπτη εκδήλωση των ενδιαφερόντων τους, οδηγούν σε επιλογές επαγγέλματος που συχνά συνοδεύονται από αποτυχία (Feldman, 2002, 2003). Το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται με διάφορες μορφές (Kelly & Pulver, 2003).

Μια μορφή του φαινομένου αυτού είναι για παράδειγμα, η περίπτωση του μαθητή που *αλλάζει κατ' επανάληψη* την επιλογή του επαγγέλματος το οποίο σχεδιάζει να ακολουθήσει. Αυτή η αλλαγή δημιουργεί αναστάτωση στην πορεία της προετοιμασίας του για τις τελικές εξετάσεις. Πράγματι δεν είναι σπάνιο να αλλάζουν «κατεύθυνση» στην τελευταία τάξη του λυκείου. Όμως μια μετακίνηση από τη θετική στη θεωρητική κατεύθυνση ή η μια αλλαγή από ακαδημαϊκές σε τεχνολογικές σπουδές, αλλάζει ριζικά τον τρόπο της προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις και τους δημιουργεί πρόσθετες δυσχέρειες στο ήδη δύσκολο έργο που αντιμετωπίζουν. Αυτό το υπόδειγμα συμπεριφοράς μπορεί να συνεχιστεί και μετά την εισαγωγή τους στον επαγγελματικό κλάδο που διάλεξαν, με την επανειλημμένη αλλαγή σχολών και προγραμμάτων, αλλά και μετά τις σπουδές, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος με τη συχνή αλλαγή θέσεων και αντικειμένων εργασίας. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας αποτελεί έναν τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, στον οποίο βλέπουμε να γενικεύεται μια ευρύτερη τάση που πιθανά έχει το άτομο για εκδήλωση *παρορμητικής* συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1998).

Μια άλλη μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας περιγράφεται στο παράδειγμα του μαθητή που *καθυστερεί σημαντικά* να εκδηλώσει την πρόθεσή του για το μελλοντικό του επάγγελμα. Συνήθως, αυτό το είδος επαγγελματικής αναποφασιστικότητας χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα για συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών που είναι σχετικές με τα διάφορα επαγγέλματα, καθώς και από έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό για τις πιθανές επιπτώσεις της ενδεχόμενης επιλογής που θα κάνει μεταξύ αυτών (π.χ., σχετικά με την αγορά εργασίας, τις αμοιβές και τις ευκαιρίες προαγωγής, την πρόσβαση στα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και τις απαιτήσεις τους). Όμως, παρά την εκτεταμένη προσπάθειά του για συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, ο μαθητής τελικά μπορεί να δηλώσει *«ανίκανος να αποφασίσει»* και έτσι να χάνει συνεχώς τον πολύτιμο χρόνο προετοιμασίας που απαιτεί η δυνατότητα πρόσβασης, στο οποιοδήποτε τελικά και αν επέλεγε πανεπιστημιακό ή τεχνολογικό ίδρυμα. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας αποτελεί ίσως γενίκευση μιας

ευρύτερης τάσης του ατόμου για εκδήλωση *ψυχαναγκαστικής* συμπεριφοράς (Callanan & Greenhaus, 1992).

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή της *επιθετικής άρνησης* του μαθητή να ασχοληθεί με το μέλλον του. Σαν δικαιολογία, μπορεί να αναφέρει την έλλειψη κάποιων δικών ικανοτήτων ή την ενδεχόμενη απουσία δικών του ευκαιριών σε μια κοινωνία όπου τα πάντα, μεταξύ των οποίων και η επαγγελματική κατάρτιση και οι θέσεις εργασίας είναι «όλα 'στημένα'». Ακόμα μπορεί να αναφερθεί στην έντονη επιθυμία του να απολαύσει την ελευθερία του, ζώντας μια σχετικά εύκολη ζωή, χωρίς προβληματισμούς, προτού να ξεκινήσει τη 'μίζερη ζωή' ενός εργαζομένου. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας μπορεί να αποτελεί μέρος ενός γενικότερου υποδείγματος *αντικοινωνικής* συμπεριφοράς (Kokko & Pulkkinen, 2000).

Το άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διάπλαση τού επαγγελματικού του προσανατολισμού, μπορεί να αρνείται να αποφασίσει για την επαγγελματική του κατάρτιση, προβάλλοντας δικαιολογίες όπως «Πρώτα θα πάω φαντάρος και μετά βλέπουμε» ή σχόλια όπως «Ας φτάσει εκείνη η ώρα και βλέπουμε. Έχει ο Θεός!». Όταν πιέζεται από τους άλλους μπορεί να *διαφεύγει με χιούμορ* αναφερόμενος σε "κληρονομίες", "προίκες", "τζακ ποτ" και "ανακάλυψη" του ταλέντου του, αστειευόμενος δηλαδή με μη ρεαλιστικά ή μακρινά γεγονότα που θα τακτοποιήσουν "μεθαύριο" την οικονομική του κατάσταση. Η αμέριμνη, ασαφής αναβλητικότητα που χαρακτηρίζει τα λόγια του, καθώς και η υποτίμηση της αντικειμενικά σοβαρής υπόθεσης της μελλοντικής του επαγγελματικής ζωής, αποτελεί γενίκευση του υποδείγματος της συμπεριφοράς που οι κλινικοί ψυχολόγοι ονομάζουν *υστερία* (Janis & Mann, 1976).

Ασφαλώς, προκειμένου να πάρει κάποιος μια τόσο σημαντική απόφαση όπως το να επιλέξει επάγγελμα, ιδιαίτερα στην ηλικία που καλείται να κάνει αυτήν την επιλογή, το να εμφανίσει ένα *επίπεδο αβεβαιότητας* είναι φυσικό, αναμενόμενο, πραγματικό και ωφέλιμο. Μάλιστα, με δεδομένο το μικρό αριθμό των εισακτέων και την ανταγωνιστικότητα του αριθμού των υποψηφίων που ισχύει για τις "πρώτες" επιλογές, καθώς και η επίγνωση της αστάθειας που υπάρχει στην αγορά εργασίας, η πλήρης έλλειψη αμφιβολιών για την επιλογή "του" επαγγέλματος θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ένας τρόπος διαφυγής από τις υπαρκτές απειλές που εμπεριέχονται σε μια τόσο σημαντική απόφαση. Πράγματι, σε μια εκτεταμένα προσεκτική κριτική ανάλυση οι οποία συσχέτισε τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή (π.χ., ενδιαφέροντα, ικανότητες) και την αντιστοιχία τους με τις απαιτήσεις και τις προοπτικές των διάφορων επαγγελμάτων, βρέθηκε ότι το αναμενόμενο επίπεδο αβεβαιότητας *αυξάνει* τις πιθανότητες για μια επιτυχημένη επαγγελματική κατάρτιση και ευδόκιμη σταδιοδρομία (Edwards, 1991· Krumboltz, 1992). Άλλωστε δεν είναι λίγοι οι άνθρωποι που ενώ ακολούθησαν μια επαγγελματική κατεύθυνση, στη συνέχεια άλλαξαν πορεία και όχι μόνο δε μετάνιωσαν, αλλά τελικά απόλαυσαν μια παραγωγική, δημιουργική και ψυχικά ικανοποιητική σταδιοδρομία σε αυτόν τον καινούργιο τομέα. Όμως, το φαινόμενο της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας έτσι όπως προβληματίζει συχνά το μαθητικό κόσμο, είναι κάτι πέρα από αυτή την πρακτικά ωφέλιμη αμφιβολία για τις πραγματικά απρόβλεπτες συνέπειες της επιλογής ενός εργασιακού βιοπορισμού. Χαρακτηρίζεται μάλλον, από μια αδυναμία των μαθητών, αφενός να διατυπώσουν τους *αρχικούς* επαγγελματικούς τους στόχους και αφετέρου να δεσμευτούν με τις απαιτούμενες ενέργειες που θα απαιτηθούν για την πραγματοποίησή τους. Μια επιλογή στον επαγγελματικό προσανατολισμό δε σημαίνει ότι η πορεία του ατόμου θα είναι ευθεία και αμετάβλητη σε όλη του τη ζωή—παρόλα αυτά όμως, κανείς δε θα φτάσει ποτέ και πουθενά, εάν δεν *ξεκινήσει* κάποτε από κάπου.

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ενώ βρέθηκε ότι εμφανίζεται λίγο πιο συχνά σε αγόρια παρά σε κορίτσια (Guay et al., 2003· Huffman & Torres, 2001) και ότι παρουσιάζεται συχνότερα στα παιδιά των χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων (Shea, 2000), είναι στην πραγματικότητα κοινό πρόβλημα όλων των

κοινωνικών ομάδων. Σε εμπειρικές μελέτες, βρέθηκε ότι δύο χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, το άγχος και η *αυτοπεποίθηση*, έχουν στενή συσχέτιση με τα επίπεδα δυσκολιών που εμφανίζονται κατά την περίοδο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Το μεν άγχος συσχετίζεται *ευθέως* με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Brown & Strange, 1981· Fuqua et al., 1987, 1988· Kimes & Troth, 1974· Newman et al., 1989), η δε *αυτοπεποίθηση* (ή *αυτο-αποτελεσματικότητα*) συσχετίζεται *αντίστροφα* με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Betz, 2004· Betz & Voyten, 1997· Guay et al., 2003· Sweeny & Schill, 1998· Taylor & Betz, 1983). Θα συζητήσουμε τώρα, για τη σχέση που έχουν οι δύο αυτοί παράγοντες της συμπεριφοράς, με τις δυσκολίες που εμφανίζονται στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η σχέση αυτή θα παρουσιαστεί σύμφωνα με δύο απόψεις, αυτήν της παραδοσιακής ψυχολογικής προσέγγισης και αυτήν του συμπεριφορισμού.

### Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα και το άγχος

Στην καθημερινή γλώσσα, όπως και στη γλώσσα της ψυχολογίας, η λέξη «άγχος» αναφέρεται σε μία (πλούσια σε συναισθήματα δυσφορίας) έντονη διέγερση, της οποίας πάντα προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής. Δηλαδή, η λέξη άγχος είναι ένα όνομα για *συμπεριφορές*—για αλλαγές που συμβαίνουν στη δραστηριότητα ενός βιολογικού οργανισμού, που προκαλούνται από έντονα (ή επώδυνα) ερεθίσματα ή από ερεθίσματα που προαναγγέλλουν αυτά τα δυσάρεστα γεγονότα. Όμως, κατά την παραδοσιακή ψυχολογία, καθώς επίσης και κατά την κοινή γνώμη, εκτός από μορφή συμπεριφοράς, το άγχος θεωρείται ότι είναι και *αιτία* συμπεριφοράς. Λέμε, για παράδειγμα, ότι ένας μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει, *επειδή* «έχει άγχος» ή ότι εξετάζει με χρονικά εκτεταμένη προσοχή ακόμα και τις σχετικά πιο ασήμαντες αποφάσεις του (όπως το ποιο ρούχο θα φορέσει, ή σε ποια σειρά θα βάλει τα βιβλία του), *από* το άγχος. Αυτές οι αιτιακές αποδόσεις υπονοούν ότι το άγχος είναι κάτι *μέσα* στο νου ή στην ψυχή του μαθητή και ότι από εκεί, με κάποιον τρόπο, *προκαλεί* ή *ελέγχει* τις δράσεις του προς τα αντικείμενα, όπως τις κινήσεις με τα μολύβια, τα ρούχα και τα βιβλία.

Αντίθετα, κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, το άγχος *είναι* συμπεριφορά, αλλά δεν είναι *αιτία* για συμπεριφορές. Ως συμπεριφορά, το άγχος είναι σε κάποιο βαθμό *ασυμβίβαστο* με την εκδήλωση κάποιων άλλων συμπεριφορών, όπως το διάβασμα ή η επιλογή ρούχων. Αλλά αυτό δεν κάνει τη μία συμπεριφορά *αιτία* της άλλης. Στην ερώτηση «γιατί δε διαβάζει το παιδί;», απαντήσεις όπως «επειδή παίζει ποδόσφαιρο» ή «επειδή βλέπει τηλεόραση» δε θα θεωρούνταν ικανοποιητικές. Φυσικά, θα θέλαμε να μάθουμε *γιατί* παίζει ποδόσφαιρο ή *γιατί* βλέπει τηλεόραση αντί να διαβάσει. Απαιτούμε, δηλαδή, μια *αιτιολογία* για *συμπεριφορές* η *εκδήλωση των οποίων είναι ασυμβίβαστη με την εκδήλωση της συμπεριφοράς του διαβάσματος*. Ωστόσο, κατά κοινή παραδοχή, αρκούμαστε στην αιτιακή απόδοση όλων αυτών των 'άλλων' συμπεριφορών στο *άγχος* του παιδιού («δε διαβάζει, *γιατί* έχει άγχος»), χωρίς να αναζητήσουμε αιτιολογία για το *από πού και πώς* ήρθε αυτό το άγχος στο παιδί. Για κάποιο λόγο, θεωρούμε την ύπαρξη του άγχους μια πλήρη εξήγηση για την έλλειψη του διαβάσματος—κάτι που δεν κάνουμε για άλλες συμπεριφορές ασυμβίβαστες με το διάβασμα.

Όπως δεν αποδεχόμαστε ότι το παιδί δε διαβάζει *επειδή* βλέπει τηλεόραση, δεν αποδεχόμαστε και ότι το παιδί δε διαβάζει *επειδή* αγχώνεται. Το άγχος *είναι* συμπεριφορά, αλλά δεν είναι *αιτία* συμπεριφοράς. Το άγχος είναι ένα σημαντικό *μέρος από το σύνθετο φαινόμενο συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού*, η οποία μεταξύ των πολλών άλλων, περιλαμβάνει και *άγχος και χαμηλή συχνότητα διαβάσματος*. Όταν ένα παιδί αγχώνεται και ψάχνει με τις ώρες ποιο ρούχο θα φορέσει, ή όταν αγχώνεται και κάνει οτιδήποτε άλλο εκτός από το να διαβάσει αποτελεσματικά, δε θα μας ικανοποιούσε η απόδοση της μιας συμπεριφοράς στην άλλη—για αυτό και η συμπεριφοριστική προσέγγιση απαιτεί αιτιολογία για την

εκδήλωση και των δύο αυτών συμπεριφορών. Οι δύο, υπό εξέταση, συμπεριφορές αποτελούν τμήματα του σύνθετου φαινομένου της συνολικής συμπεριφοράς του παιδιού, για αυτό και η αιτιολογία που απαιτούμε θα αναζητηθεί στην ανάλυση της προέλευσης αυτών των δύο συμπεριφορών, μέσα από την περιγραφή της μακροπρόθεσμης αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό «περιβάλλον» της κάθε μίας συμπεριφοράς, είτε αυτό είναι άνθρωποι (γονείς, δάσκαλοι, καθηγητές, συμμαθητές), είτε είναι αντικείμενα (ρούχα, τηλεόραση, βιβλία), είτε είναι καταστάσεις ή συνθήκες.

### **Η προέλευση του άγχους στην επαγγελματική αναποφασιστικότητα**

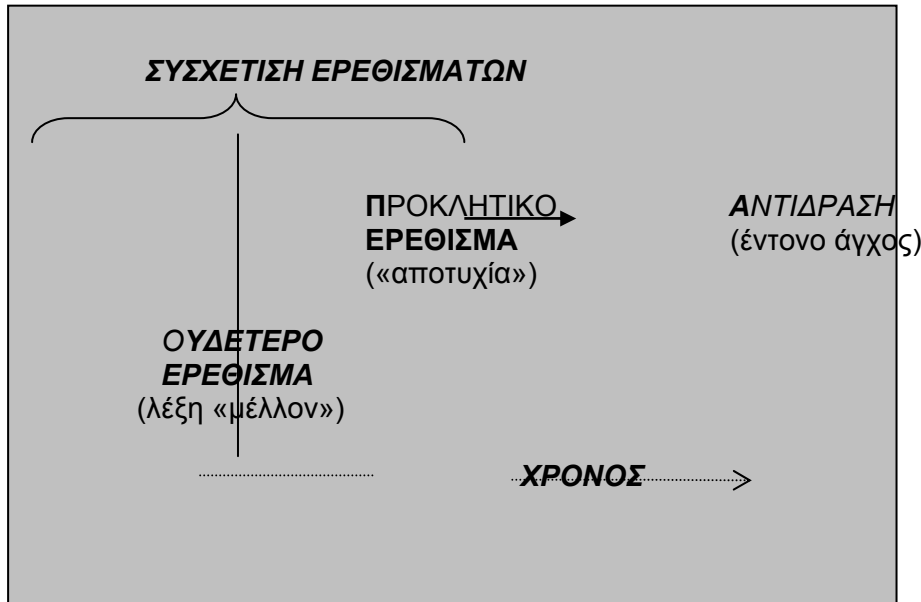
Η αντίδραση που ονομάζεται «άγχος» προκαλείται από οποιοδήποτε έντονο ερέθισμα το οποίο εμφανίζεται ξαφνικά, όπως μια κραυγή, ένα χτύπημα, μια αιφνίδια κίνηση γύρω μας ή το χάσιμο της ισορροπίας μας. Προκαλείται όμως και από λιγότερο έντονα ερεθίσματα που κάποια στιγμή συσχετίστηκαν με τα προηγούμενα, όπως η απλή εμφάνιση ενός εχθρού ή η εκδήλωση μιας επικίνδυνης συνθήκης. Η αντίδραση του άγχους προετοιμάζει το σώμα μας για δυναμικές δράσεις, καθώς ολόκληρος ο οργανισμός μας τίθεται σε ετοιμότητα (αύξηση των παλμών και της αναπνοής, αλλαγή στο ρυθμό κυκλοφορίας του αίματος) για να «πολεμήσει ή να διαφύγει» από την πηγή του κινδύνου. Η σχετικά αυξημένη συγκέντρωση αίματος στους μύς των άκρων του σώματος (και όχι στα εσωτερικά όργανα, στα σπλάχνα) μάς βοηθά να τρέχουμε, να πηδάμε και να παλεύουμε με περισσότερη δύναμη και αποτελεσματικότητα όταν είμαστε αντιμέτωποι με μια πηγή κινδύνου. Η ξαφνική σχετική έλλειψη αίματος που νιώθουμε σαν «νευρικότητα» στο στομάχι και σαν «χλομάδα» στην επιδερμίδα, οφείλεται και αυτή στην αλλαγή της κυκλοφορίας του αίματος, από την επιφάνεια του δέρματος προς τους μύς, φαινόμενο που επίσης περιορίζει την απώλεια αίματος σε τυχαία κατάσταση τραυματισμού. Βλέπουμε λοιπόν πως το «άγχος» είναι μια αντίδραση όχι μόνο ωφέλιμη, αλλά και απαραίτητη για την επιβίωση μας όταν αντιμετωπίζουμε έντονες και επικίνδυνες συνθήκες.

Φυσικά, το άγχος δεν προκαλείται πάντα από επικίνδυνες συνθήκες, πολλές φορές μάλιστα εκδηλώνεται παρότι δε μας συμφέρει. Η αύξηση των παλμών, η γρήγορη αναπνοή και η υπεραιμία στους μύες των άκρων του σώματος, δε μας εξυπηρετεί όταν γράφουμε ένα σχολικό διαγώνισμα ή όταν αναλύουμε τις πιθανές επιπτώσεις που θα έχει η επιλογή ενός επαγγέλματος.

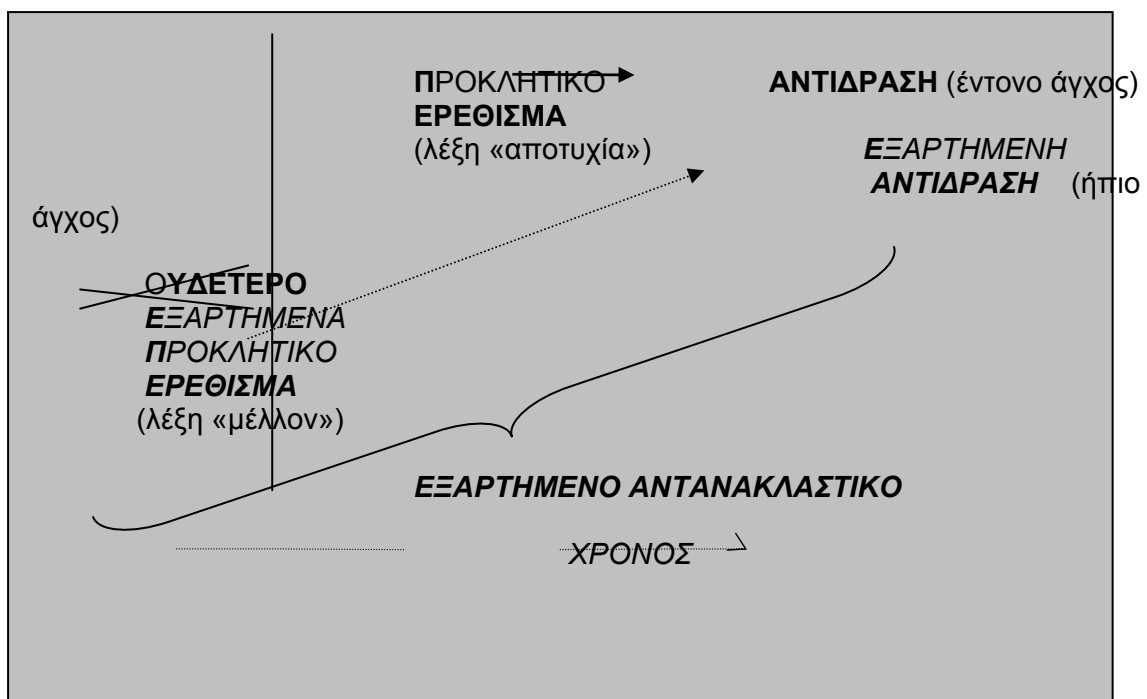
Ωστόσο, τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την πορεία προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό δεν είναι μόνο το άγχος που προκαλείται σε συνθήκες στις οποίες δε μας συμφέρει. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από άγχος και από δράσεις που το αποφεύγουν που μας βοηθούν να το αποφύγουμε, και συγκεκριμένα περιλαμβάνει: α) αντιδράσεις άγχους που προκαλούνται σε συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ., από τη θέα των αδιάβαστων βιβλίων ή από απειλητικές παρατηρήσεις όπως «Τελικά τι θα σπουδάσεις;») και β) υψηλή συχνότητα διαφυγής τέτοιων (αγχογόνων) καταστάσεων—μια τάση που εμποδίζει άμεσα την επαφή του ατόμου με τα γεγονότα και τα θέματα που του προκαλούν άγχος και που μακροπρόθεσμα αποκλείει τη διαμόρφωση της αυτογνωσίας (αλλά και της γνώσης) η οποία είναι απαραίτητη για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις απειλητικές, καινοφανείς, αλλά παράλληλα σημαντικές και ωφέλιμες καταστάσεις που θα προκύπτουν στη ζωή του. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα δεν προκαλείται από το άγχος. Αποτελείται από άγχος, και από διαφυγή / αποφυγή των καταστάσεων που το προκαλούν.

Στη διεργασία, λοιπόν, του επαγγελματικού προσανατολισμού, η παρουσία της αναποφασιστικότητας υποδηλώνει αφενός υψηλότερο επίπεδο άγχους από ό,τι θα ήταν πραγματικά ωφέλιμο, και αφετέρου συχνή διαφυγή / αποφυγή των καταστάσεων που το προκαλούν, γεγονότα που αμφοτέρω βλάπτουν την ποιότητα

ζωής. Το παιδί αρχίζει να φοβάται λέξεις, θέματα, αντικείμενα και περιστάσεις (π.χ., λέξη «μέλλον», αντικείμενο «μηχανογραφικό», περίσταση «πανελλήνιες», θέμα «επάγγελμα»), επειδή στο παρελθόν κάποια επεισόδια που του προκάλεσαν έντονο άγχος (π.χ., τα γεγονότα της αποτυχίας, της απογοήτευσης, της ανεργία, της δυστυχίας κτλ.), είχαν συμβεί πραγματικά κατά την παρουσία των πρώτων. Διαγραμματικά ο φόβος για τη λέξη «μέλλον» και η συσχέτισή της με κάποιο γεγονός «αποτυχίας»:



όπου: τα γεγονότα εκτυλίσσονται χρονικά από αριστερά προς τα δεξιά. Στην αρχή η λέξη «μέλλον» που μέχρι τώρα δεν προκαλούσε κάτι (ουδέτερο ερέθισμα) παρουσιάζεται και ακολουθείται στενά από την «αποτυχία» (προκλητικό ερέθισμα για αντίδραση άγχους, σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή). Ύστερα από μία, μερικές ή πολλές τέτοιες συσχετίσεις της λέξης «μέλλον» και της «αποτυχίας», το αρχικά ουδέτερο ερέθισμα («μέλλον») μπορεί πλέον να παρουσιάζεται και από μόνο του, να προκαλεί αντιδράσεις άγχους. Όταν η συσχέτιση ουδέτερων και προκλητικών ερεθισμάτων οδηγεί στην απόκτηση ενός νέου αντανακλαστικού, απεικονίζεται ως εξής:



Βέβαια, το πλέον εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα (λέξη «μέλλον») με την αυτόνομη παρουσία του δεν αναμένεται να προκαλεί το ίδιο μέγεθος φόβου, όσο θα προκαλούσε η εμφάνιση της ίδιας «αποτυχία» (ήδη προκλητικό ερέθισμα), και μάλιστα θα προκαλεί το φόβο λίγο πιο καθυστερημένα (με μεγαλύτερη λανθάνουσα περίοδο). Για το λόγο αυτό, και επειδή η πρόκλησή της *εξαρτάται* από τη συσχέτισή του ουδέτερου και του ήδη προκλητικού ερεθίσματος, η πιο αδύναμη αντίδραση που προκαλείται από το εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα ονομάζεται **εξαρτημένη αντίδραση**.

Εν συντομία λοιπόν, το φαινόμενο της απόκτησης νέων αντανακλαστικών άγχους, λειτουργεί ως εξής: ένα μη προκλητικό (*ουδέτερο ερέθισμα*) συσχετίζεται χωροχρονικά με ένα *ήδη προκλητικό ερέθισμα*, (δηλαδή με ένα ερέθισμα που ήδη προκαλεί *αντίδραση άγχους*). Ύστερα από μια ή περισσότερες *συσχετίσεις των δύο αυτών ερεθισμάτων (ουδέτερου και προκλητικού)*, το πρώην ουδέτερο ερέθισμα μπορεί πλέον αυτόνομα να λειτουργεί όμοια με το ήδη προκλητικό ερέθισμα, να προκαλεί δηλαδή από μόνο του κάποια αντίδραση άγχους. Εξαιτίας της συσχέτισης που προηγήθηκε, το πρώην ουδέτερο ερέθισμα έγινε *εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα*. Στο καινούριο *εξαρτημένο αντανακλαστικό*, το *εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα* προκαλεί την *εξαρτημένη αντίδραση*. Το εξαρτημένο αντανακλαστικό, παρότι είναι πιο αδύναμο από εκείνο με το οποίο συσχετίστηκε, μπορεί να διαθέτει ισχυρή αυτόνομη δύναμη.

Έτσι, όταν ο μαθητής που διαθέτει τέτοιες εμπειρικές συσχετίσεις ακούσει ερωτήσεις, όπως «Τι, θα κάνεις στο μέλλον τελικά;» ή «Ξέρεις ότι θα δώσεις πανελλήνιες σε 18 μήνες;», θα του προκληθεί άγχος ακόμα και εάν οι (εξαρτημένα) αγχογόνες λέξεις δε συνοδεύονται από προτάσεις, όπως «Ελπίζω πως δε θα απογοητεύσεις τον πατέρα σου, που έχει κάνει τόσες *θυσίες*, για να έχεις εσύ τώρα την *ευκαιρία να πετύχεις*» ή «Σε βλέπω να δουλεύεις, σε καμιά πίτσα, *διανομή*». Ακόμα και χωρίς να του αναφερθεί το απειλητικό θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού (στο οποίο εκκρεμούν αποφάσεις), το παιδί ήδη θα νιώθει ένα σφίξιμο στο στομάχι, ένα κόμπο στο λαιμό και μια ταχυπαλμία, θα του έχουν δηλαδή προκληθεί δυσάρεστα αισθήματα.

Πέρα από αυτό, εάν ο μαθητής τυχαία παραμείνει ακίνητος τη στιγμή που προκαλείται το άγχος, η πιο γρήγορη αναπνοή του μπορεί να δημιουργήσει γύρω από το πρόσωπο συσσώρευση διοξειδίου του άνθρακα (CO<sub>2</sub>), η εισπνοή του οποίου μπορεί να του προκαλέσει ζαλάδες, αίσθημα ασφυξίας και άλλα «συμπτώματα» πανικού. Επειδή το ερέθισμα που προκαλεί τα στοιχεία πανικού (η συσσώρευση του CO<sub>2</sub>) συσχετίστηκε τυχαία με τις λέξεις-κλειδιά (εξετάσεις, αποφάσεις, πανελλήνιες, μέλλον κτλ.) οι ίδιες αυτές οι λέξεις ως ερεθίσματα μπορούν να αποκτήσουν κάτι από τη δύναμη του CO<sub>2</sub> στο να προκαλούν, αυτόνομα στο άκουσμά τους, αντιδράσεις πανικού (Wilhelm, Gevirtz, & Roth, 2001).

Μιας και αυτές όλες αυτές οι δυσάρεστες αντιδράσεις συμβαίνουν μέσα στο σώμα του (και σύμφωνα με όλα όσα έχει μάθει για την προέλευση του άγχους), ο μαθητής ενδεχομένως, θα πιστέψει ότι όλα αυτά πηγάζουν από τον ελαττωματικό του, από την άρρωστη ψυχή του και από τον αδύναμο χαρακτήρα του. Και ο ίδιος ο μαθητής δε θα αργήσει να υιοθετήσει την τάση του να αποδίδει και τις υπόλοιπες συμπεριφορές του σε αυτή τη μυστηριώδη εσωτερική πηγή διαγωγής. Ίσως, θα του προκαλούσε ανακούφιση το να μάθει πως το άγχος που τόσο έντονα βιώνει, είναι το αναμενόμενο (και μάλιστα το αναπόφευκτο) αποτέλεσμα των συγκεκριμένων μακροπρόθεσμων εμπειριών που είχε στη ζωή του. Και μάλλον θα ένοιωθε πολύ καλύτερα αν μάθαινε πως με την κατάλληλη αντιστροφή των συνθηκών που του δημιουργούν αυτά τα εξαρτημένα αντανακλαστικά, τα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα θα χάσουν τη δύναμη στο να του προκαλούν άγχος.



Και πράγματι, αν αρχίσουν να παρουσιάζονται και να χρησιμοποιούνται, από τους άλλους αλλά και από τον ίδιο, συχνά και σταθερά, διάφορα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα (όπως «μέλλον», «μηχανογραφικό», «πανελλήνιες», «επάγγελμα») χωρίς να συνοδεύονται ή να συνδυάζονται με έντονα προκλητικά ερεθίσματα (όπως «αποτυχία», «απογοήτευση», «ανεργία», «δυστυχία»), τότε θα υπάρξει αποσυσχετισμός των ερεθισμάτων και τα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα βαθμιαία θα ξαναγίνουν ουδέτερα για την αυτόνομη πρόκληση άγχους. Για παράδειγμα, αν η λέξη «μέλλον» τού προκαλεί άγχος (επειδή έχει συσχετιστεί με άλλες λέξεις που προκαλούν έντονο άγχος) η παρουσία αυτής της λέξης, χωρίς την ταυτόχρονη εμφάνιση των άλλων έντονων ερεθισμάτων, θα μειώσει την προκλητική επίδρασή της.

Όμως, η έκθεση στο φοβικό ερέθισμα (οι συζητήσεις που θα ανοιχτούν για να υπάρξει έκθεση του παιδιού στη λέξη «μέλλον») δεν πρέπει να είναι καταναγκαστική—κάτι τέτοιο, μάλλον, θα αύξανε το άγχος που η λέξη ήδη προκαλεί, αντί να το μειώσει. Πρέπει να παρουσιάζουμε το ερέθισμα που εξαρτημένα προκαλεί άγχος, σταδιακά—για παράδειγμα, να αρχίσουμε με συζητήσεις για γενικότερα μελλοντικά γεγονότα άσχετα με την εκπαίδευση και την επιλογή του επαγγέλματος, όπως π.χ. το πού ο μαθητής θα ήθελε να ταξιδέψει κάποια μέρα, πού θα ήθελε να μείνει, ποιο αμάξι θα ήθελε να οδηγήσει κ.τ.λ. και σταδιακά όταν οι συζητήσεις για το μέλλον δεν προκαλούν πια δυσφορία να αρχίσουμε να συμπεριλαμβάνουμε στα θέματά μας και τα «περί επαγγέλματος» περιεχόμενα. Όμως και μόνο μία φορά να κάνουμε μια παρατήρηση όπως «Εάν θέλεις να πάρεις ποτέ σου ένα τέτοιο ακριβό αμάξι στο μέλλον, θα πρέπει να περάσεις σε μια πάρα πολύ καλή σχολή!» και όλος ο προηγούμενος αποσυσχετισμός του «θέμα του μέλλοντος» με ερεθίσματα που προκαλούν άγχος, μπορεί να πάει χαμένος.

Βέβαια, δεν είναι μόνο οι συζητήσεις περί της ακαδημαϊκής και εργασιακής εξέλιξης που προκαλούν άγχος σε ένα μαθητή που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Οι αγχώδεις αντιδράσεις θα προκαλούνται και από διάφορες καθημερινές συνθήκες, όταν αυτές απαιτούν από το μαθητή να επιλέξει μεταξύ δύο εναλλακτικών δυνατοτήτων ή να εκφέρει τη γνώμη του για κάποιο θέμα, για το οποίο υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις (Germeijs & DeBoeck, 2003). Αυτά τα συναισθήματα άγχους συχνά θα συνοδεύονται από ένα δισταγμό στις αποφάσεις του, καθώς επίσης και από μια απαισιοδοξία ή αρνητική προσδοκία σχετικά με την ικανότητά του να επιλέγει σωστά. Στην καθημερινή γλώσσα, καθώς επίσης και στην παραδοσιακή ψυχολογία, αυτό το σύνθετο υπόδειγμα συμπεριφοράς αναφέρεται με όρους όπως, χαμηλή «αυτοπεποίθηση», «αυτοαντίληψη» ή «αυτο-αποτελεσματικότητα». Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τη φύση αυτού του φαινομένου και τη σχέση του με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

### **Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα και η χαμηλή αυτοπεποίθηση**

Μερικοί μαθητές, όταν τους παρουσιάζεται ένα καινούργιο είδος προβλήματος (ή δραστηριότητας), προχωράνε αμέσως στην λύση του, με διερεύνηση, χειρισμό, ανάλυση και πειραματισμό του σχετικού υλικού που τους έχει δοθεί και μόνο εάν δυσκολευτούν στην επίλυση του προβλήματος (ή στην απόκτηση της ικανότητας), αλλάζουν την προηγούμενη πάγια τακτική τους και, δοκιμάζοντας άλλες στρατηγικές, επιμένουν μέχρι να επιτύχουν το στόχο τους. Άλλοι μαθητές πάλι, όταν τους παρουσιάζεται το ίδιο καινούργιο πρόβλημα (ή δραστηριότητα), διστάζουν να ξεκινήσουν, παραπνιούνται ότι το πρόβλημα είναι δύσκολο (ή η δραστηριότητα βαρετή), κάνουν ελάχιστες, και σχετικά στερεότυπες προσπάθειες, τις οποίες στη συνέχεια και εγκαταλείπουν.

Πριν τους παρουσιάσουμε το καινούριο είδος προβλήματος (ή δραστηριότητας), εάν ρωτήσουμε τους μαθητές το κατά πόσο πιστεύουν πως θα το καταφέρουν, τα παιδιά της πρώτης ομάδας μάλλον θα απαντήσουν «ναι, μπορώ»,

ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας θα απαντήσουν «μάλλον, όχι». Αυτά τα δεδομένα οδήγησαν κάποιους ψυχολόγους να συμπεράνουν ότι η σχετικά υψηλή δραστηριότητα και επιμονή των παιδιών της πρώτης ομάδας *καθορίζεται από* την υψηλή αυτοπεποίθησή τους, ενώ η χαμηλή αυτοπεποίθηση *προκάλεσε* τη σχετική αδράνεια των παιδιών της δεύτερης ομάδας και τη σύντομη παραίτηση από τις προσπάθειές τους. Δηλαδή, αυτοί οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η αυτοπεποίθηση είναι «κάτι» μέσα στο παιδί που του προκαλεί τη συμπεριφορά του.

Βέβαια, η προσδοκία επιτυχίας ενός μαθητή δεν είναι πάντοτε η ίδια σε κάθε είδος προβλήματος ή δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ένα συγκεκριμένο παιδί μπορεί να πιστεύει πολύ στις ικανότητές του στον τομέα του αθλητισμού, αλλά πολύ λίγο στον τομέα των μαθηματικών. Για αυτό το λόγο, οι ψυχολόγοι έχουν επινοήσει πολλαπλές «αυτοαποτελεσματικότητες», μια για την κάθε ικανότητα (ή δραστηριότητα)—όπως, για παράδειγμα, η «μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα» (π.χ., Stevens et al., 2004), η «αθλητική αυτοαποτελεσματικότητα» (π.χ., Robbins et al., 1986) και η «αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές» (π.χ., Torzadeh, Pflughoeft, & Hall, 1999). Αντίστοιχα, για το θέμα που μελετάμε, επινοήθηκε και η «αυτοαποτελεσματικότητα στην επιλογή του επαγγέλματος», τα χαμηλά επίπεδα της οποίας προτείνονται ως *αιτία* για την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Betz & Luzzo, 1996; Donnay & Borgen, 1999; Solberg et al., 1994).

Όμως, *από τι αποτελείται* η «αυτοπεποίθηση» (ή «αυτοεκτίμηση» ή «αυτοαποτελεσματικότητα») και πώς ακριβώς θέτει σε κίνηση το νευρικό σύστημα και τους μυς του μαθητή; Μπορούμε να παρατηρήσουμε το πώς μια οδηγία, ένα χαστούκι ή μια ενθαρρυντική κουβέντα αλλάζει τις προσπάθειες του μαθητή, αλλά με ποιόν τρόπο *παρεμβαίνει* η αυτοπεποίθηση στον καθορισμό της συμπεριφοράς του; Και εκτός αυτού, ποια είναι η *προέλευση* αυτής της αυτοπεποίθησης;

Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η αυτοπεποίθηση (δηλαδή οι προσδοκίες επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού) *είναι ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς*—και αποτελείται από αυτά που ο μαθητής λέει σε εμάς (αλλά και στον εαυτό του) σχετικά με την ικανότητά του να πετυχαίνει επιθυμητά αποτελέσματα σε διάφορες δραστηριότητες. Όπως και το άγχος, έτσι και η αυτοπεποίθηση, κατά τη συμπεριφοριστική άποψη *είναι συμπεριφορά και δεν είναι αιτία* συμπεριφοράς. Πράγματι, αντί να προσφέρει *αιτιολογίες* για την τάση του παιδιού στο να διερευνά, να πειραματίζεται και να επιμένει («το κάνει, *γιατί* έχει αυτοπεποίθηση») αλλά και στη τάση του να παραπονιέται, να αδρανεύει και να τα παρατά («το κάνει, *γιατί* δεν έχει αυτοπεποίθηση»), αυτές καθαυτές οι προσδοκίες επιτυχίας *απαιτούν και οι ίδιες αιτιολογία για την ύπαρξή τους*, απαιτούν μια καλή απάντηση στο ερώτημα «*Γιατί* το παιδί πιστεύει ότι θα πετύχει;».

Για παράδειγμα, μας είναι πολύ εύκολο να αποδώσουμε την έντονη δραστηριοποίηση και επιμονή ενός μαθητή στον αθλητισμό στο ότι «έχει αυτοπεποίθηση» και τη σχετική αδράνεια και έλλειψη επιμονής (του ίδιου παιδιού) στα μαθηματικά στο ότι «δεν έχει αυτοπεποίθηση», δηλαδή να αποδώσουμε τις συμπεριφορές του παιδιού στις πεποιθήσεις του ίδιου του παιδιού. Όμως, οι προσδοκίες επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού *είναι και αυτές επίσης συμπεριφορές*, και μας συμφέρει να ρωτήσουμε *γιατί* το παιδί πιστεύει αυτό που πιστεύει *έτσι* όπως το πιστεύει.

Με μια απλή διερεύνηση, θα διαπιστώναμε ότι οι αθλητικές προσπάθειες έχουν επιφέρει στο παιδί πολύ περισσότερα ενισχυτικά αποτελέσματα από εκείνα που απέσπασε με τις μαθηματικές του προσπάθειες. Άρα το παιδί επιμένει στον αθλητισμό *όχι επειδή πιστεύει* ότι θα επιτύχει, αλλά *επειδή έχει ήδη επιτύχει* (η κατάλληλη μορφή δράσης έχει εκδηλωθεί και έχει ενισχυθεί). Στα μαθηματικά, δεν τα παρατά *επειδή πιστεύει* ότι θα αποτύχει, αλλά *επειδή έχει ήδη αποτύχει* (οι μορφές δράσης που εκδηλώθηκαν δεν ενισχύθηκαν).

Το παιδί «πιστεύει» και «δεν πιστεύει» στον εαυτό του για τους ίδιους λόγους που το κάνουν να επιμένει και να μην επιμένει. Έχει μάθει να διακρίνει την επιτυχία από την αποτυχία, τον αθλητισμό από τα μαθηματικά, και τον εαυτό του από

τους άλλους. Επομένως, οι *προσδοκίες επιτυχίας* (ή «αυτοαποτελεσματικότητα») που έχει για μια δραστηριότητα, *οφείλονται και αυξάνονται με την επιτυχία που έχει σε αυτή τη δραστηριότητα*, και όχι το αντίστροφο. Για παράδειγμα, σε μια εμπειρική μελέτη, η «αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές» των μαθητών αυξήθηκε με την επιτυχημένη τους συμμετοχή και ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών στη χρήση υπολογιστών, και όχι με την παραίτηση και αποτυχία τους από αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Torkzadeh & Kouftabros, 1994). Εάν εμείς, απλά σπαταλήσουμε όλη μας την ενέργεια για να βοηθήσουμε ένα μαθητή να αυξήσει τις προσδοκίες επιτυχίας του, και στη συνέχεια ο ίδιος διαπιστώσει (από την αποτυχία του) ότι δε διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για να τα καταφέρει, το πιθανότερο είναι ότι θα παρατήρει τις προσπάθειές του, παρά την υψηλή αυτοπεποίθηση που καταφέραμε να του εμπνεύσουμε. Αλλά εάν προσανατολίσουμε τις προσπάθειές μας και δαπανήσουμε την ενέργειά μας για να διαμορφώσουμε τις απαραίτητες (για το κάθε έργο) ικανότητες, τότε η αυτοπεποίθηση θα έρθει, αυτόματα και ταυτόχρονα, με την επιτυχία του. Έτσι, στα μαθηματικά, αυτό που απαιτείται δεν είναι ούτε η ‘μαθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα’, ούτε η ‘θετική αυτοαντίληψη,’ ούτε η ‘αυτοπεποίθηση’ του παιδιού, αλλά η *διαμόρφωση των μαθηματικών ικανοτήτων του παιδιού*, μέσω της διαφορικής και της συχνής τους ενίσχυσης. Δεν απαιτείται η *προσδοκία* επιτυχίας, αλλά η *επιτυχία αυτή καθαυτή*—με άλλα λόγια, απαιτείται η διαμόρφωση των κατάλληλων ικανοτήτων, και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διαχείριση της ενίσχυσής τους.

Δεν είναι όμως βοηθητικό, ούτε προσφέρει λύσεις, το να αντιμετωπίζουμε την επαγγελματική αναποφασιστικότητα ενός μαθητή, αποδίδοντας τη μη επιλογή επαγγέλματος στη μη πίστη προς τον εαυτό του («δεν πιστεύει στον εαυτό του για αυτό δεν αποφασίζει»). Με τον ίδιο απρόσφορο τρόπο αντιμετωπίζουμε συχνά και το θέμα της «χαμηλής νοημοσύνης»: *αιτιολογούμε* την αποτυχία του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο μάθημα με αναφορές στην *γενικότερη* αποτυχία του να μαθαίνει. Αυτή όμως η αιτιολογία, δεν είναι παρά μια δική μας δικαιολογία—εις βάρος του παιδιού—για τη αποτυχία μας στο να του προσφέρουμε τις μακροπρόθεσμες εκείνες εκπαιδευτικές συνθήκες, που θα του εξασφάλιζαν τη διαμόρφωση της επιθυμητής ικανότητας.

Ας εξετάσουμε λοιπόν τώρα, μερικές από τις συνθήκες οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη διαμόρφωση των συμπεριφορών που απαιτούνται, για να ολοκληρωθεί με επιτυχία ο κύκλος του επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές—συμπεριλαμβανομένης και της συμπεριφοράς της αυτοπεποίθησης στην επιλογή ενός επαγγέλματος.

### **Η διαχείριση της ενίσχυσης στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προσανατολισμού**

Με τον όρο *ενίσχυση*, εννοούμε την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μιας μορφής δράσης από τις συνέπειές της. Η *συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών που μας φαίνεται να προέρχονται από τον εσωτερικό εαυτό μας*, εξαρτάται από τις **συνέπειες** παρόμοιων δράσεων σε παρόμοιες συνθήκες στο παρελθόν. Πράγματι, αρκετές δράσεις επαναλαμβάνονται πιο συχνά λόγω των συνεπειών που έχουν *παραγάγει* (αγκαλιάσματα, φαγοπότι, φιλία, μουσική, ευχαρίστηση των άλλων, τέχνη, επιδοκιμασία, λεφτά και άλλα πολλά). Άλλες δράσεις επαναλαμβάνονται πιο συχνά λόγω των συνεπειών που *έχουν τερματίσει ή αφαιρέσει* (κρύα βροχή, ύβρεις, πλήγματα, απειλές, έντονα πικρές γεύσεις, χλεύη, απόρριψη και άλλα πολλά). Το πόσο συχνά επαναλαμβάνεται η οποιαδήποτε μορφή δράσης, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισής της, εξαρτάται ευθέως από τις συνέπειες που έχει. Και όταν αλλάζουν αυτές οι συνέπειες, αλλάζει επίσης η συχνότητα εμφάνισης των δράσεων που τις παρήγαγαν. Τείνουμε να πηγαίνουμε πιο συχνά στην ταβέρνα που μας καλοδέχονται, μας απευθύνουν θερμό και ευγενικό λόγο και μας προσφέρουν νόστιμους μεζέδες, και λιγότερο συχνά στο περίπτερο που ποτέ δεν έχει την

εφημερίδα μας. Τα παράπονα και η γκρίνια μας μπορεί να κατόρθωσαν να μας γλιτώσουν από αρκετά δυσάρεστα συμβάντα, αλλά όταν παύουν να αλλάζουν τα πράγματα, αργά ή γρήγορα, η συχνότητα της λεκτικής έκφρασης της δυσαρέσκειας θα μειωθεί. Οι δράσεις μας διαμορφώνονται, μακροπρόθεσμα, από το συνεχή συνδυασμό της ενίσχυσης και της εξάλειψης της ενίσχυσης. Όπως ακριβώς στην εξέλιξη ενός βιολογικού είδους, οι αποτελεσματικές παραλλαγές δράσεων διατηρούνται, ενώ οι μη αποτελεσματικές εξαφανίζονται.

Εάν όμως πράγματι (όπως διαπιστώθηκε και από την πειραματική ανάλυση συμπεριφοράς), η πιθανότητα εμφάνισης των δράσεών μας εξαρτάται μόνο από τις συνέπειες των παρόμοιων δράσεων σε παρόμοιες συνθήκες στο παρελθόν και όχι από τον εσωτερικό εαυτό μας, τότε η ζωή μας σήμερα θα ήταν διαφορετική, εάν διαφορετικά πράγματα μάς είχαν συμβεί στο παρελθόν. Οι σκέψεις και οι πράξεις μας, θα διέφεραν «κατά συνέπεια» των αντίστοιχων βιωμένων συμπεριφορών μας. Αφού όμως το σήμερα είναι «το παρελθόν του αύριο», και επειδή η επενέργειά μας με το περιβάλλον είναι αμοιβαία και συνεχής, αυτά που θα κάνουμε αύριο εξαρτώνται εν μέρει από αυτά που συμβαίνουν τώρα.

Επομένως, ο δάσκαλος που γνωρίζει τις εγγύτατες προσεγγίσεις προς την επιτυχή απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης, καθώς και το πότε πρέπει να ενισχύσει (αλλά και να μην ενισχύσει) μια συγκεκριμένη μορφή δράσης του μαθητή του, με τρόπο που η μαθητική επιτυχία του παιδιού να συνοδεύεται και από τη μαθησιακή ικανοποίηση των απαιτήσεων για το επόμενο βήμα, θα βιώσει σε κάποια στιγμή την ικανοποίηση της δικής του αποτελεσματικότητας, ακούγοντας το παιδί με ευχαρίστηση να φωνάζει, «*Τα κατάφερα! Δεν το πιστεύω!*». Από τη στιγμή που ο μαθητής θα τα καταφέρει πέντε, δέκα, είκοσι φορές, οι προσπάθειές του θα συνεχίζονται ακόμα και όταν αυτές, για κάποια περίοδο, δεν αποφέρουν καρπούς. Αν τον ρωτήσουμε τώρα, «τι πιστεύεις για τις ικανότητές σου;», πράγματι μπορεί να αναφέρει ότι πλέον *πιστεύει* ότι θα τα καταφέρει. Όμως, αυτό σημαίνει ότι η επιτυχημένη επίτευξη στόχων ήταν εκείνη που ανέπτυξε τις ικανότητες και την εμπιστοσύνη του ότι προσπαθώντας θα τα καταφέρει. Συνεπώς, η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου, *δεν είναι η αιτία των μελλοντικών επιτευγμάτων του*, αλλά *το δημιούργημα των περασμένων του επιτυχιών*, δηλαδή των ενισχύσεων που ανέπτυξαν τις ικανότητές του, καθώς επίσης και την επιμονή του.

Παρομοίως, από συμπεριφοριστικής άποψης, ο μαθητής που αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στη διατύπωση των αρχικών επαγγελματικών του στόχων και στη δέσμευση των ενεργειών του για την πραγματοποίησή τους, δεν απαιτεί περισσότερη *πεποίθηση* ότι μπορεί να το καταφέρει, αλλά περισσότερη *πραγματική επιτυχία* (δηλαδή, ενίσχυση) σε παρόμοιες με αυτήν δραστηριότητες. Θα *πιστέψει* ότι μπορεί, όταν *βλέπει* ότι μπορεί—αλλά μέχρι να αποκτήσει τις *ικανότητες για να μπορεί*, η αυτοπεποίθηση όλου του κόσμου δεν θα *δει* την επιτυχία να τον πλησιάζει από μόνη της. Οι *ικανότητες* της συγκέντρωσης, της ανάλυσης και της σύγκρισης πληροφοριών για την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος, θα επιφέρουν στο μαθητή επιτυχία στη διατύπωση των αρχικών επαγγελματικών στόχων και στην ενεργή πραγματοποίησή τους—όχι η *πεποίθησή του* ότι έχει αυτές τις ικανότητες.

Εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι, όπως και με άλλες ικανότητες, έτσι και οι ικανότητες που απαιτούνται για την επιλογή επαγγέλματος, μπορούν να διαμορφωθούν στα πλαίσια οργανωμένων μαθημάτων. Στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης, μπορούν σταδιακά να διαμορφωθούν ικανότητες όπως: η *διερεύνηση* των διαστάσεων και των απαιτήσεων που έχουν τα διάφορα επαγγέλματα (σε συνδυασμό με τις διαστάσεις των προσωπικών ενδιαφερόντων), η *διατύπωση επιλογών* και ο *σχεδιασμός* προγραμματισμένων δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των επιλεγμένων επαγγελματικών στόχων. Η διαμόρφωση αυτών των ικανοτήτων συνεισφέρει σημαντικά στην εξέλιξη της πορείας του επαγγελματικού προσανατολισμού (Mau, 1999; Solberg et al., 2002; Savikas, 1990). Επιπλέον, σε μια ελεγχόμενη μελέτη σε μαθητές, μελετήθηκαν ταυτόχρονα δύο επιδράσεις: αφενός η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης για την αναλυτική παρουσίαση

συγκεκριμένων επαγγελματικών προσανατολισμών και αφετέρου η επίδραση που ασκεί η αύξηση των προσδοκιών τους ότι μπορούν να επιλέγουν επιτυχώς το κατάλληλο επάγγελμα (δηλαδή, η «αυτοαποτελεσματικότητα στην επιλογή επαγγέλματος») (Lent, Brown & Hackett, 1994). Δηλαδή, το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαμόρφωσε τις ικανότητες και τις επιλογές, που αποτελούν τα αρχικά στοιχεία για την επιλογή επαγγέλματος, και παράλληλα αύξανε την πεποίθηση των μαθητών ότι έχουν την επάρκεια να επιλέξουν μεταξύ αυτών το καλύτερο για τους ίδιους. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η εκπαίδευση σε αυτό το πρόγραμμα αφορούσε δύο συμπεριφορές, όπου αντί να θεωρηθεί ότι η μία προκαλεί την άλλη (ως αιτία), αντιμετωπίστηκαν και διαμορφώθηκαν και οι δύο με επιτυχία, σαν ξεχωριστές ικανότητες που καθορίζονται από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το πρόγραμμα εκπαίδευσης και με τα άλλα φυσικά γεγονότα της ζωής του.

Τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην επιλογή επαγγέλματος επηρεάζουν και ένα τρίτο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των μαθητών: το άγχος που προκαλείται από τα γεγονότα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Peng, 2005). Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν *κλιμακωτά αυξανόμενη έκθεση* στα ερεθίσματα που συχνά προκαλούν άγχος στους μαθητές. Ξεκινούν με την πληροφόρηση για τις διαστάσεις και απαιτήσεις που έχουν τα διάφορα επάγματα—ερεθίσματα που από τη μια αφορούν την εργασία, αλλά από την άλλη δεν αφορούν το συγκεκριμένο μαθητή, άρα είναι λιγότερο απειλητικά από μια ερώτηση, όπως «Τελικά, τι θα γίνεις;». Στη συνέχεια, ο μαθητής διερευνά τα πράγματα που *του αρέσουν να κάνει*—τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ικανότητές του—ερεθίσματα που από τη μία είναι προσωπικά, αλλά από την άλλη κάθε αναφορά σε αυτά του προκαλεί ευχαρίστηση, αντί για άγχος. Τότε, με τη βοήθεια του ειδικού—*χωρίς πίεση και με σεβασμό προς την άποψή του*—ο μαθητής διερευνά διάφορα επάγματα των οποίων η άσκηση *ταιριάζει ή έχει στοιχεία από κοινού* με τις δραστηριότητες που *ήδη του φέρνουν ευχαρίστηση*.

Κι όταν ο μαθητής τελικά αποφασίσει, χαίρεται για τη συγκεκριμένη επιλογή του, γιατί αποτελεί μια επέκταση ή ολοκλήρωση των υπάρχουσών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του. Τότε, *ο ίδιος* θα ξεκινήσει (πάλι με την υποστήριξη του ειδικού) να προγραμματίζει τις δραστηριότητές του, ώστε να μπορέσει να επιτύχει την πραγματοποίηση των καινούριων επαγγελματικών του στόχων. Με αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα εκπαίδευσης προσφέρουν τις κατάλληλες μακροπρόθεσμες συνθήκες για την πρόληψη ή τη μείωση του άγχους—με την κλιμακωτά αυξανόμενη έκθεση στα ερεθίσματα της επαγγελματικής κατάρτισης και της εργασιακής ζωής, *χωρίς* τη συσχέτιση με ερεθίσματα που προκαλούν φόβο, ντροπή, ενοχή ή άλλα δυσάρεστα ερεθίσματα. Οι πληροφορίες που του δίνονται για τις επιπτώσεις των διάφορων επιλογών μειώνουν την (προκλητική για το άγχος) αβεβαιότητα, και η πραγματική σύνδεση της κατάρτισης και της άσκησης, του επιλεγμένου επαγγέλματος με τις δραστηριότητες που τους αρέσουν (με τα ερεθίσματα που *ήδη ενισχύουν τις δράσεις του*), επίσης μειώνει το άγχος και αυξάνει την ευχαρίστηση του προεπαγγελματικού του προσδιορισμού.

Όπως διαπιστώνουμε, το θέμα της επιτυχημένης έκβασης του επαγγελματικού προσανατολισμού, δεν εξαντλείται στο ζήτημα τού να πείσουμε το μαθητή ότι *θα πετύχει*, αλλά συμπεριλαμβάνει και το ζήτημα της μακροπρόθεσμης ρύθμισης εκείνων των συνθηκών που *θα τον κάνουν να πετύχει*—με τη διαμόρφωση της γνώσης του κόσμου της εργασίας, του εαυτού του, και της μεταξύ τους σχέσης. Εάν ασχολείται με το μέλλον του από ενδιαφέρον για τις χαρές που *θα του φέρει* η κατάλληλη για αυτόν εργασία, αντί να διαφεύγει από δυσάρεστα ερεθίσματα που του προκαλούν ντροπή, θυμό ή ενοχή, και παράλληλα αποκτά τις απαραίτητες αντιληπτικές, αναλυτικές και οργανωτικές ικανότητες, τότε η περίοδος της επαγγελματικής του αναζήτησης μπορεί να αναδειχθεί εξίσου ευχάριστη και ελεύθερη από άγχος, όσο και οποιαδήποτε άλλη όμορφη περίοδος της ζωής του.

Παρότι όμως, είναι σαφώς ωφέλιμη η διαμόρφωση των γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με τη διερεύνηση και διατύπωση επαγγελματικών στόχων, μέσα

από τη διαχείριση της ενίσχυσης στο πλαίσιο του σχολείου, ωστόσο πολλές έρευνες έχουν βρει ότι το πιο σημαντικό πλαίσιο καθορισμού της επαγγελματικής επιλογής (αλλά και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας) είναι το οικογενειακό περιβάλλον (Jodl et al., 2001, Palmer & Cochran, 1988). Φυσικά, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ περιορισμένη. Ωστόσο, η γνώση του είδους των εσω-οικογενειακών αλληλεπιδράσεων που συχνά είναι υπεύθυνες για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, μπορεί να τους βοηθήσει για να κατανοήσουν την προέλευση πολλών μορφών της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την περίοδο του επαγγελματικού τους προσδιορισμού.

### **Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα και το οικογενειακό περιβάλλον.**

Σε πολλές οικογένειες, τα παιδιά έχουν ελάχιστη επαφή με τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ικανότητα διατύπωσης προσωπικών στόχων και την ικανότητα σχεδιασμού για την πραγματοποίησή τους (Whiston, 1996; Whiston & Kellar, 2004). Για αρκετά παιδιά, πάντα κάποιοι άλλοι (καλοπροαίρετοι) άνθρωποι (συνήθως γονείς) τους *επιλέγουν τα πάντα*—πότε θα διαβάσουν και πότε όχι, πώς θα φτάσουν στον προορισμό τους, τι θα φοράνε, τι θα φάνε, ακόμα και τι και πώς θα μιλάνε. Οι γονείς μπορεί ακόμα και να οργανώνουν, ίσως και να προετοιμάζουν, την ύλη που το παιδί πρέπει να μάθει. Αυτές οι καλοπροαίρετες τακτικές των γονιών περιορίζουν την επαφή του παιδιού με τις δυσάρεστες συνέπειες των «λανθασμένων» επιλογών και της ανεπαρκούς προετοιμασίας, αλλά επίσης του στερούν τις συνθήκες που διαμορφώνουν ικανότητες για τη διατύπωση επιλογών και την οργάνωση των δραστηριοτήτων του προς την επίτευξη στόχων, τέλος, του στερούν την ιδιαίτερη χαρά (και την ενίσχυση) που βιώνει κάποιος όταν οι δικές του επιλογές και ο δικός του τρόπος διεκδίκησης του αποφέρουν καρπούς. Και τότε ξαφνικά, στην εφηβεία του, οι γονείς του μαθητή που μέχρι τώρα του τα κανονίζουν όλα (αναγνωρίζοντας προφανώς την προσωπική φύση και την σημασία της επιλογής ενός επαγγέλματος) γυρίζουν και του λένε: «Το τι θα σπουδάσεις και το τι θα κάνεις στη ζωή σου, είναι δική σου επιλογή». Κι έτσι το παιδί που δεν έχει μπει ποτέ στη διαδικασία της επιλογής και του προγραμματισμού ακόμα και για τα απλούστερα θέματα της καθημερινής ρουτίνας, καλείται να πάρει θέση για κάτι που θα το δεσμεύει σε όλη του τη ζωή. Πράγματι σε αρκετές περιπτώσεις, η πρώτη απόφαση που καλούνται να διατυπώσουν τα ίδια τα παιδιά είναι η απλούστατη και πανεύκολη επιλογή του τι θα κάνουν «τελικά» σε ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή τους!

Έτσι, αρκετές έρευνες έχουν βρει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αναποφασιστικότητας σε παιδιά γονέων που περιορίζουν την αυτονομία των παιδιών τους στη διατύπωση αποφάσεων και στη ρύθμιση των σχολικών και καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Guay et al., 2003; Guerra & Braungart-Reiker, 1999; Lopez & Andrews, 1987). Και αυτό είναι λογικό, διότι οι ικανότητες που διαμορφώνονται στις καθημερινές επιλογές (η αναζήτηση πληροφοριών, η αναγνώριση προσωπικών ενδιαφερόντων και προτιμήσεων, η σύγκριση των πιθανών συνεπειών για τις διάφορες επιλογές και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που οδηγούν στην επιτυχή πραγματοποίηση της επιλογής) είναι οι ίδιες που απαιτούνται και για την επιτυχή εξέλιξη του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η επιλογή ενός επαγγέλματος έχει προφανείς λειτουργικές ομοιότητες με την *επιλογή δραστηριοτήτων* (μαθήματα μουσικής, χορού, ζωγραφικής, γλώσσας, χρήσης υπολογιστών, συμμετοχή σε αθλήματα κ.λ.π.): στη συνέχεια έχει ομοιότητες με την επιλογή του *κατάλληλου περιβάλλοντος* που θα γίνουν αυτές οι δραστηριότητες, και τέλος, έχει ομοιότητες με την *οργάνωση χρόνου* που απαιτείται για να μπορέσουν να συνδυαστούν όλες αυτές οι δραστηριότητες (μετακινήσεις, μαθήματα, αθλητισμός, φροντιστήρια, μελέτη κλπ). Επίσης, οι *καθημερινές επιλογές* που κάνουν οι μαθητές, (όπως για παράδειγμα, η επιλογή προσωπικών ενδυμάτων, ο σχεδιασμός και η διατήρηση του προσωπικού χώρου, η επιλογή φίλων και η

ανάπτυξη σχέσης μαζί τους) επίσης διαμορφώνουν τις ικανότητες διερεύνησης, αυτογνωσίας, ανάλυσης και σχεδιασμού που είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη προεπαγγελματική τους ολοκλήρωση.

Για τους γονείς που δεν έχουν εκθέσει πολύ τα παιδιά τους στα προηγούμενα «εκπαιδευτήρια», καθώς κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να διευκολύνουν τη ζωή των παιδιών τους, αναλαμβάνοντας τα πάντα (ακόμα και την ευθύνη των καθημερινών επιλογών, αλλά και την οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων τους) η ενδεχόμενη ανικανότητα ή άρνηση του παιδιού τους να δεσμευθεί σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, συχνά τους προκαλεί σύγχυση, απογοήτευση και άγχος για το μέλλον του. Για να αντιμετωπίσουν την απειλή της αποτυχίας του παιδιού τους, αρκετοί συγχυσμένοι γονείς προσφεύγουν προληπτικά στην τιμωρία και στις απειλές τιμωρίας προς το παιδί, αποσκοπώντας να το προστατέψουν (και να το προειδοποιήσουν) για την ενδεχόμενη επερχόμενη αποτυχία του—καταφεύγουν δηλαδή σε παρεμβάσεις που δημιουργούν ακόμα περισσότερο άγχος και διαφυγή, από αυτό που ήδη υπάρχει, σχετικά με τα θέματα και τις δραστηριότητες της επαγγελματικής του ωρίμανσης.

Άλλοι (επίσης καλοπροαίρετοι) γονείς παραχωρούν στο παιδί τους την ελευθερία των καθημερινών *προσωπικών επιλογών*, αλλά ταυτόχρονα, *τιμωρούν* εκείνες τις αποφάσεις του παιδιού που για κάποιο λόγο οι ίδιοι κρίνουν ότι είναι μη ιδανικές ή λανθασμένες, και φυσικά πριν κάθε επιλογή του παιδιού τους, δεν παραλείπουν να το απειλήσουν με τρομερές προειδοποιήσεις, για τυχόν λανθασμένες αποφάσεις. Για αυτά τα παιδιά, οι προσωπικές επιλογές τους—για το ποια ρούχα θα φοράνε, για το ποια παρέα προτιμούν, για το είδος της μουσικής που ακούνε, για την ώρα και τον τρόπο που διαβάζουν—επισύρουν συχνά από τους γονείς τους, αποδοκιμασία, ειρωνικά σχόλια, φωνές και απώλεια κεκτημένων δικαιωμάτων. Έτσι, οι καθημερινές τους στιγμές, που έμμεσα διατυπώνουν τις επιλογές τους, καταλήγουν να γίνουν συμβάντα που δημιουργούν άγχος και διαφυγή για τις καταστάσεις που τα δημιούργησαν, δηλαδή για το γεγονός ότι αποφάσισαν να επιλέξουν κάτι.

Υπάρχουν πολλά δεδομένα που δείχνουν ότι η συχνή χρήση της *σωματικής* τιμωρίας προς τα παιδιά και τους εφήβους, συσχετίζεται με την ύπαρξη ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά και στους εφήβους, προβλήματα που συχνά παραμένουν και στην ενήλικη ζωή τους (π.χ., Gershoff, 2002). Όμως, η *λεκτική* τιμωρία και οι λεκτικές απειλές τιμωρίας—συμπεριλαμβανομένης και της κοινής τακτικής των γονέων να τάζουν στο παιδί σπουδαία δώρα εάν η σχολική του επίδοση είναι καλή (ώστε να μπορούν να απειλούν το παιδί με το χάσιμο του δώρου όταν η συμπεριφορά του κρίνεται ανεπιθύμητη), επίσης δημιουργούν άγχος στα παιδιά και τους προξενούν τάσεις διαφυγής από τα αντικείμενα της εκπαίδευσης και από τα θέματα της δικής τους νοητικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε στη χώρα μας (Μέλλον, Κολιάδης, & Μουταβελής, 2005) βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς χρησιμοποιούσαν τη λεκτική τιμωρία και τις απειλές τιμωρίας, για τον έλεγχο του διαβάσματος των παιδιών τους, συσχετιζόταν άμεσα με τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων και από τις έξι κοινές παιδικές διαταραχές άγχους, στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών.

Οι πρόσφατες αλλαγές στη δομή της μέσης ελληνικής οικογένειας (π.χ., η συχνή ανάγκη και των δύο γονιών να δουλεύουν περισσότερες ώρες) ενδέχεται πράγματι να έχουν αυξήσει την τάση των γονέων να χρησιμοποιούν περισσότερο την τιμωρία από τη θετική ενίσχυση. Άλλωστε η τιμωρία φαίνεται να λειτουργεί σωφρονιστικά πιο σύντομα στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών από ό,τι η θετική ενίσχυση, ενώ είναι δυσδιάκριτες οι μη επιθυμητές «παρενέργειες» που δημιουργεί η τιμωρία στη ψυχολογική λειτουργία των παιδιών, γιατί αργούν πολύ να εμφανιστούν (Μέλλον, 2003, 2006). Παράλληλα οι σύγχρονες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες προσθέτουν πίεση και κούραση στους γονείς και τους αφαιρούν χρόνο και υπομονή για την ενεργή, θετική ενασχόληση με τα παιδιά τους, εξωθώντας τους όλο

και περισσότερο στη χρήση τιμωρίας για τη γρήγορη διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

Επομένως, παρότι το άγχος εμφανίζεται σε παιδιά όλων των οικονομικών στρωμάτων, διεθνώς το άγχος των παιδιών αυξάνει, ανάλογα με τις οικονομικές δυσκολίες των γονιών τους. Πράγματι, στα δικά μας παιδιά, κατά μέσο όρο, το άγχος εμφανίζεται να είναι υψηλότερο, από ό,τι φαίνεται να είναι στα παιδιά των χωρών με υψηλότερο βιοτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα η Γερμανία και η Ιαπωνία (Mellon & Moutavelis, 2007).

Για τους μαθητές που βιώνουν καθημερινά τέτοιες αντίξοες τιμωρητικές συνθήκες και οι οποίοι, αφενός πιέζονται ασφυκτικά για να πάρουν μια απόφαση ζωής και αφετέρου δεν διαθέτουν τις ικανότητες να το κάνουν, η διαφυγή και η αποφυγή των θεμάτων και των καταστάσεων που σχετίζονται με την επιλογή επαγγέλματος. Η διαφυγή των ερεθισμάτων που συσχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και η αποφυγή της επιλογής επαγγέλματος μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές. Μας συμφέρει λοιπόν τώρα, να αναλύσουμε μερικές από τις πιο κοινές μορφές διαφυγής καθώς και τον τρόπο που αυτές διαμορφώνονται.

### **Τρόποι διαφυγής της επιλογής επαγγέλματος**

Η *διαφυγή ερεθισμάτων* είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται στα πλαίσια της αρνητικής ενίσχυσης. Στην *αρνητική ενίσχυση*, η συμπεριφορά ενισχύεται (συμβαίνει πιο συχνά) επειδή έχει τερματίσει κάποιο ενοχλητικό ή επώδυνο ερέθισμα. Τα δυσάρεστα ερεθίσματα (που προκαλούν φόβο, ενοχές, πόνο, ντροπή ή σύγχυση), συνήθως λειτουργούν ως *αρνητικοί ενισχυτές*, δηλαδή ο τερματισμός τους θα ενισχύσει τις δράσεις που τους αφαίρεσαν, οπότε «κατά συνέπεια» οι παρόμοιες με αυτές τις αποτελεσματικές δράσεις θα τείνουν να εμφανίζονται πιο συχνά (κατά την παρουσία αυτών των αρνητικών ενισχυτών) και οι δράσεις που δεν τερματίζουν το ενοχλητικό ερέθισμα θα τείνουν να συμβαίνουν *λιγότερο* συχνά.

Για παράδειγμα, έστω ότι κάποιος μας ενοχλεί κάνοντας συνεχώς έναν τρομερό θόρυβο, και έστω ότι οι ευγενικές παρακλήσεις μας να τον σταματήσει δεν καταφέρουν να τον τερματίσουν. Η εξακολούθηση του εκκωφαντικού αυτού ήχου ίσως μας αναγκάσει να επαναλάβουμε το αίτημά μας με λιγότερο αυτή τη φορά «ευγενή» τρόπο, και έστω τότε, ότι ο θόρυβος σταματά! Την επόμενη φορά που θα ξανακάνει θόρυβο, η πιθανότητα τού να ζητήσουμε ευγενικά τη διακοπή του θα είναι μειωμένη (λόγω έλλειψης της αρνητικής ενίσχυσης) ενώ η πιθανότητα τού να διαμαρτυρηθούμε από την αρχή έντονα θα είναι πολύ υψηλότερη (λόγω αρνητικής ενίσχυσης).

Στην περίπτωση αυτήν του παραδείγματος διαμορφώθηκε ένας τρόπος παρακλήσεων για ησυχία, από την αποτελεσματικότητα που είχε στην επιτυχή αφαίρεση του ενοχλητικού θορύβου. Τι θα γινόταν όμως αν καμία μορφή παράκλησης (ακόμα και η πιο αγενής) δε σταματούσε την φασαρία; Ίσως τότε να *διαφύγαμε* από το χώρο ή το πρόσωπο που κάνει το θόρυβο, τερματίζοντας με αυτό τον τρόπο το ενοχλητικό ερέθισμα το οποίο δεν μπορέσαμε να τερματίσουμε αλλιώς. Η *διαφυγή* λοιπόν από τα δυσάρεστα ερεθίσματα (από τους αρνητικούς ενισχυτές) είναι και αυτός ένας ακόμα πιθανός «τρόπος αφαίρεσής» τους, αν και όταν, για κάποιο λόγο δεν μπορέσει να ικανοποιηθεί διαφορετικά η αρνητική ενίσχυση.

Φανταστείτε τώρα ένα μαθητή της τρίτης λυκείου, πλησίον των πανελλήνιων. Ο καλοπροαίρετος γονιός μπαίνει στο δωμάτιό του και τον ρωτάει, «Τελικά, τι θα δηλώσεις στο μηχανογραφικό σου;», ερέθισμα το οποίο, στο συγκεκριμένο παιδί, προκαλεί ένα μίγμα δυσάρεστων συναισθημάτων. Η ειλικρινής απάντησή του «Δεν ξέρω ακόμα» μπορεί να τερμάτιζε τέτοια δυσάρεστα ερεθίσματα πριν από ένα μήνα, αλλά όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις και όσο αλλάζουν οι συνθήκες, τόσο λιγότερο αποτελεσματικά θα τερματίζει την απειλή της ερώτησης. Γιατί τώρα ο γονιός αντί να πει «Εντάξει παιδί μου. Σκέψου το όμως καλά»,



αποσύροντας το ενοχλητικό ερέθισμα, η ανταπάντηση «Δεν ξέρω» του παιδιού *αυξάνει* την έντασή του—π.χ., μπορεί να επιφέρει την απάντηση «Κακώς! Εάν δεν αποφάσεις ακόμα, δε θα προλάβεις να προετοιμαστείς σωστά, και τότε θ' αποτύχεις». Όμως, μια άλλη απάντηση όπως «Νομική! Θα σπουδάσω νομική!» *τερματίζει* την απειλή—και τότε ο γονιός θα πει «Μπράβο παιδί μου! Χαίρομαι που το αποφάσισες», και θα αποχωρήσει μαζί με τα ενοχλητικά ερεθίσματα της απειλητικής ερώτησης, που επιτέλους απαντήθηκαν κατ' ευχή. Διαγραμματικά,

#### **ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Α: ΜΕΣΩ ΑΝΩΡΙΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ**

Τι θα σπουδάσεις; : *Νομική!* → ~~Τι θα σπουδάσεις;~~  
(απειλή) (δράση) (τερματισμός απειλής)

ενώ

Τι θα σπουδάσεις; : *Δεν ξέρω ακόμα* → Κακώς!  
(απειλή) (δράση) (αύξηση απειλής)

Η μία απάντηση («*Νομική!*») γλίτωσε το μαθητή από μια δύσκολη κατάσταση στην οποία ή άλλη απάντηση («*Δεν ξέρω ακόμα!*») δεν ήταν αποτελεσματική. Όμως, ο μαθητής δεν αποφάσισε για αυτό το επάγγελμα σε ένα πλαίσιο επίγνωσης για τα δικά του ενδιαφέροντα-ικανότητες, τις απαιτήσεις-συνέπειες δικηγορικού επαγγέλματος, σύγκρισης αυτών, ταύτισης κοινών και τελικής επιλογής του άριστου συνδυασμού. Δεν απάντησε ανακοινώνοντας μια επιλογή του *προς* την κατεύθυνση της μακροπρόθεσμης ικανοποίησης των ενδιαφερόντων και επιθυμιών του. Αναγκάστηκε να απαντήσει έτσι *από* τη βραχυπρόθεσμη απειλή τιμωρίας που θα είχε εάν «δεν είχε ακόμα αποφασίσει», διαφεύγοντας με επιτυχία όλα τα δυσάρεστα (περί επαγγέλματος) ερεθίσματα. Και τώρα, βρίσκεται ενώπιον όλων των απειλών της δικής του «*επιλογής*» (π.χ. Τι βάση έχει η Νομική; Ποια είναι η τελευταία σχολή της; Βρίσκεις μετά δουλειά;), *χωρίς* να έχει επαφή με τα *θετικά ενισχυτικά ερεθίσματα* που θα του παράγονταν αν γνώριζε ότι τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητές του πράγματι ταιριάζουν με αυτή την επιλογή.

Την επόμενη ημέρα που ο γονιός θα μπει στο δωμάτιο του παιδιού του και θα το ρωτήσει «Και πώς είναι σήμερα ο φέρελπις νέος δικηγόρος μας;», και αυτό το ερέθισμα θα προκαλέσει τώρα στο μαθητή δυσάρεστα συναισθήματα, γιατί του επαναφέρει όλες τις απειλές της δικής του ανεπεξέργαστης «*επιλογής*». Τότε, ίσως να απαντήσει στο γονιό του «Μετάνιωσα, λέω να γίνω *αστυνομικός*». Και έτσι, μπορεί να αρχίσει μια εκτεταμένη διαδοχή επιλογών, όπου η κάθε αλλαγή απόφασης θα έχει τη δική της επιφανειακή αιτιολογία. Οι αλλαγές στις επιλογές δεν οδηγούν το μαθητή σε μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού του, ούτε βελτιώνουν τις γνώσεις του και τις θέσεις του για τον κόσμο της εργασίας—απλώς, του προσφέρουν κρίκους αποφυγής σε μια αλυσίδα παρατάσεων που τον βοηθούν να *διαφεύγει* από τη βαθμιαία όλο και πιο έντονα ενοχλητική απαίτηση για μια απόφαση.

Εν τω μεταξύ, τα ερεθίσματα της επαγγελματικής επιλογής μπορεί να έχουν φτάσει να γίνουν τόσο τρομακτικά, που ο μαθητής κάνει τα πάντα για να τα αποφύγει, σταματά να συζητά για αυτό το θέμα με τους φίλους τους και τους καθηγητές τους, αποφύγει κάθε πληροφορία για την αγοράς εργασίας, τις εξετάσεις και τις σχολές. Καταφέρνει έτσι να αποκλείσει την είσοδο όλων των δυσάρεστων ερεθισμάτων στη ζωή του, εκτός από μια εισβολή που δεν μπορεί να αποτρέψει, την επίμονη ερώτηση των γονιών του «Τελικά τι θα κάνεις;» που απαιτεί όλο και πιο πιεστικά μια οριστική απάντηση. Απάντηση που ο μαθητής κάθε φορά τους προσφέρει με άνεση, μόνο και μόνο επειδή έτσι έχει τερματίσει την απειλή της επαγγελματικής ερώτησης.

Ένας άλλος τρόπος τερματισμού της τρομακτικής απαίτησης για τελική επιλογή και δέσμευση, είναι η *υπεραπασχόληση με το θέμα* του επαγγελματικού προσανατολισμού. Υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν τα λάθη τους με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ντροπής, ενοχής, φόβου, ακόμα και αηδίας. Αυτά τα παιδιά συχνά είναι πολύ καλοί μαθητές. Με την επιτυχία τους στο σχολείο, οι γονείς τους σταδιακά προσδοκούν την ίδια άριστη επίδοση σε κάθε δοκιμασία, με αποτέλεσμα να ενισχύουν μόνο τις τέλειες επιδόσεις, ενώ τις πολύ καλές (αλλά όχι τέλειες) τις τιμωρούν. Οι καλοπροαίρετοι αυτοί γονείς καμαρώνουν για το παιδί τους και περιγράφουν τις επιτυχίες του σε όλους, αλλά αυτές οι δράσεις τους για το ίδιο το καμάρι τους μπορεί να λειτουργούν προς το ίδιο το παιδί και ως απειλή, γιατί του στέλνουν το μήνυμα «πρόσεξε διότι η ατέλεια μας απογοητεύει—δηλαδή τιμωρείται». Επομένως, το παιδί θα διαβάσει σκληρά και, παρά το υψηλό άγχος του, θα επιτυγχάνει συχνά—αλλά επίσης και θα αποφεύγει όλες εκείνες τις αμφίβολες καταστάσεις στις οποίες η συμπεριφορά του μπορεί να κριθεί και ως μη τέλεια, τις καταστάσεις δηλαδή για τις οποίες δεν έχει τη «σωστή απάντηση».

Η επιλογή ενός «σωστού» επαγγέλματος είναι από τη φύση της μια διαδικασία με αβέβαιη έκβαση, στην οποία η συμπεριφορά μας συχνά απέχει πολύ από το να είναι τέλεια. Η «επιτυχία» στην «πρώτη επιλογή» βασίζεται εν μέρει σε συνθήκες που είναι πέρα από τον έλεγχό μας—από τα συγκεκριμένα θέματα στις εξετάσεις, από το πώς διαμορφώθηκαν οι βάσεις, από το πόσοι μαθητές δήλωσαν την ίδια σχολή και τι βαθμολογία έχουν, από τους πολλούς παράγοντες που αλλάζουν συνεχώς το τοπίο στην αγορά εργασίας κ.λ.π.. Οποιαδήποτε απόφαση και αν παρθεί, μπορεί να «πέσει έξω» για πολλούς και διάφορους λόγους. Παρά τις επιτυχίες του σε ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο ενισχύεται σταθερά η ενεργητική, εκτεταμένη επανάληψη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ύλης, ο «τελειομανής» μαθητής μπορεί να είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένος για να μπορέσει να κάνει «σωστά» μια αρχική διατύπωση επαγγελματικών σχεδίων. Σε αυτό το καινοφανές «πρόβλημα» τα «δεδομένα» μεταβάλλονται συνεχώς και ο «τύπος» επίλυσης άγνωστος. Αυτό σημαίνει πολλές πιθανές και εξίσου «σωστές λύσεις (αποφάσεις)».

Όμως ο «τελειομανής» μαθητής δεν αντέχει να αλλάζει γνώμες—γιατί αυτό θα σήμαινε ότι η κάθε προηγούμενη ήταν λανθασμένη—επίσης θα δίσταζε να παρουσιάσει μια απόφαση που και ο ίδιος δεν είναι σίγουρος ότι είναι «σωστή» (κάτι που εκ των πραγμάτων ποτέ δε θα καταφέρει), οπότε η επαγγελματική του αναποφασιστικότητα του «τελειομανούς» μαθητή συνήθως παίρνει τη μορφή της ενεργητικής, ακατάπαυστης, αλλά και ατελείωτης αναζήτησης και αναποτελεσματικής σύγκρισης εναλλακτικών επιλογών. Στην απειλητική ερώτηση «Τι θα σπουδάσεις;» δεν απαντά «Δεν ξέρω», ούτε δίνει μια βιαστική απάντηση—απαντά «Το εξετάζω». Έτσι, αφενός κανείς δεν μπορεί να τον κατακρίνει για έλλειψη σοβαρότητας, για τεμπελιά, για ανωριμότητα ή για αστάθεια χαρακτήρα—και αφετέρου προστατεύει αποτελεσματικά τον ίδιο του τον εαυτό από τις απειλητικές συνέπειες των οποιωνδήποτε «λανθασμένων» αποφάσεων, διαφεύγοντας της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας με έναν «τέλεια» κομψό τρόπο. Διαγραμματικά,

#### ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Β: ΜΕΣΩ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Τι θα σπουδάσεις; : *Το εξετάζω* → ~~Τι θα σπουδάσεις;~~  
(απειλή) (δράση) (τερματισμός απειλής)

ενώ

Τι θα σπουδάσεις; : *Δήλωση απόφασης* → Πιθανότητα λαθών  
(απειλή) (δράση)

Ένας ακόμα τρόπος διαφυγής της απειλητικής επιλογής επαγγέλματος, θεμελιώνεται σε μια ανεπιθύμητη παρενέργεια της τιμωρίας. Όπως γνωρίζουμε, ένα επιπλέον μειονέκτημα που έχει η εφαρμογή τιμωρίας και η απειλή τιμωρίας για τον κοινωνικό έλεγχο της συμπεριφοράς, είναι το ότι αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης της *επιθετικής* συμπεριφοράς (π.χ., Sidman, 2001). Και αυτό γιατί όταν αντιμετωπίζουμε μια επίθεση, η αντεπίθεση συχνά την τερματίζει. Για έναν γονιό που έχει μια ανάλογη ιστορία επιθέσεων και αντεπιθέσεων με το παιδί του, όταν φτάσει η κρίσιμη ώρα του επαγγελματικής του επιλογής και αγχωμένος αντιμετωπίζει την επαγγελματική αναποφασιστικότητα του παιδιού του, μάλλον δεν υπάρχει τίποτα πιο τρομακτικό, από μια δήλωση του ίδιου του παιδιού (όπως «Τίποτα απολύτως! Άσε με») ότι δηλαδή δεν πρόκειται να κάνει τίποτε για να εξασφαλίσει τη δική του πρόσβαση σε μια καλή θέση εργασίας. Έτσι, το παιδί τερματίζει την επαφή με το επώδυνο θέμα της επιλογής επαγγέλματος με μια *δική του απειλή*.

Έτσι, ο μαθητής αυτός, ο οποίος είναι ανεκπαίδευτος για τέτοιες επιλογές αλλά εκπαιδευμένος σε αντεπιθέσεις, όταν φτάσει στο οριακό σημείο που η γνωστή του απάντηση «Σου είπα, δεν ξέρω!» *αυξάνει* αντί να τερματίζει την πίεση για να επιλέξει ένα επάγγελμα, τότε μπορεί και να ανατρέψει την δυσάρεστη κατάσταση με μια *δική του απειλή*. Ξαφνικά τώρα, οι γονείς που χρησιμοποιούσαν την απειλή της μελλοντικής αποτυχίας του παιδιού τους για να ελέγχουν τη συμπεριφορά του, αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά το ίδιο τους «όπλο» να τους σημαδεύει—το *παιδί* είναι αυτό που χρησιμοποιεί τώρα την απειλή της μελλοντικής αποτυχίας για να τερματίσει αυτή την επώδυνη συζήτηση. Αίσιο αποτέλεσμα αυτής της αντεπίθεσης είναι ότι ο εμβρόντητος από την αποστροφή της εξουσία γονιός, αποσύρει αμήχανα τη δική του απειλή, ενισχύοντας έτσι αρνητικά την επιθετική άρνηση του παιδιού του.

Διαγραμματικά,

#### ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Γ: ΜΕΣΩ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΑΡΝΗΣΗΣ

Τι θα σπουδάσεις; : *Τίποτε!* → ~~Τι~~ θα σπουδάσεις;  
(απειλή) (δράση) (τερματισμός απειλής)

ενώ

Τι θα σπουδάσεις; : *Δεν ξέρω ακόμα* → Κακώς!  
(απειλή) (δράση) (αύξηση απειλής)

Άλλος κοινός τρόπος διαφυγής των θεμάτων, αντικειμένων και διαδικασιών του επαγγελματικού προσανατολισμού που διαμορφώνεται στους μαθητές είναι η αναφορά στην προσωπική τους ανικανότητα, στα προσωπικά ελαττώματα, στην άσχημη ψυχολογική κατάσταση ή και βάσανα που έχει η ζωή τους. Αυτός ο τρόπος αξιοποιεί και εκμεταλλεύεται, την γενική τάση των ανθρώπων να μειώνουν τις απαιτήσεις τους από τους άλλους, μόλις διαπιστώσουν ότι οι άλλοι είναι αδύνατοι, υποφέρουν, έχουν αναπηρίες ή ψυχολογικά προβλήματα.

Έτσι, αντιμέτωπος με απειλές σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον, ο μαθητής αναφέρει ότι δεν είναι τόσο έξυπνος ή δυνατός όσα είναι τα άλλα παιδιά, ότι δε νιώθει καλά, ότι νομίζει ότι θα τρελαθεί κ.τ.λ., οπότε ο γονιός όχι μόνο αποσύρει την απειλή του, αλλά και τον παρηγορεί (Μα, τι λες αγάπη μου, εσύ είσαι πολύ έξυπνος!) σε μια προσπάθεια να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του).

Διαγραμματικά,

#### ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Δ: ΜΕΣΩ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ

Τι θα σπουδάσεις; : *Δεν μπορώ!* → ~~Τι~~ θα σπουδάσεις;  
(απειλή) *Είμαι άχρηστος!* (τερματισμός απειλής)  
(δράση) + παρηγορητικά λόγια

ενώ

Τι θα σπουδάσεις; : Δεν ξέρω ακόμα → Κακώς!  
(απειλή) (δράση) (αύξηση απειλής)

Βέβαια, αντί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του, μια τέτοια παρέμβαση θα ενισχύει την τάση του παιδιού να αναφέρει (στους άλλους αλλά και στον εαυτό σου) την ανικανότητα και την αδυναμία του, επειδή αυτή ήταν η μορφή δράσης που τερμάτισε την απειλή (αρνητική ενίσχυση) και που επέφερε τη στοργή του γονιού του.

Η τάση του μαθητή να τερματίζει απειλές μέσα από αναφορές στην αδυναμία του συχνά διαμορφώνεται σε μικρότερη ηλικία, όταν π.χ. έχοντας υποχρέωση να κάνει μια δύσκολη εργασία για το σχολείο του, παραπονιέται στο γονιό του ότι είναι ανίκανος να το καταφέρει, οπότε ο συμπονετικός γονιός την αναλάβει. Αντί να ενισχύει θετικά τις αρχικές, επιμέρους δράσεις απασχόλησης του μαθητή με την εργασία, διαμορφώνοντας σταδιακά τις ικανότητες που λείπουν από το ρεπερτόριό του, ο (καλοπροαίρετος) γονιός ενισχύει τη δήλωση αυτο-αναποτελεσματικότητας του παιδιού του! Πέρα από την ασυμβατότητα αυτών των δηλώσεων ανεπάρκειας με την ενεργή διερεύνηση ενός μελλοντικού επαγγέλματος, η συχνή αφαίρεση δυσάρεστων γεγονότων μέσα από την αναφορά στη προσωπική αδυναμία και ανικανότητα είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της κατάθλιψης και έχει στενή σχέση με την κατάχρηση ουσιών (π.χ., Μέλλον, 2001).

Ένας τελευταίος κοινός τρόπος διαφυγής από το επώδυνο θέμα της επιλογής επαγγέλματος είναι η προσπάθεια μείωσης της σημασίας αυτής της απόφασης. Μη διαθέτοντας τις ικανότητες που θα τον οδηγούσαν σε μια επιλογή με πολλές πιθανότητες να του φέρουν ευχαρίστηση στη μελλοντική επαγγελματική του ζωή, ο μαθητής μπορεί να ζητήσει, με προσποιητή χαλάρωση και ηρεμία, μια ασαφή σε χρόνο και τρόπο παράταση. Ίσως αναφερθεί στο γεγονός ότι έχει ολοκληρή τη ζωή μπροστά του, ή ίσως να συμπεριφερθεί με άλλους τρόπους που αποπλίζουν ή γοητεύουν το γονιό του. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτής της απειλής απαιτεί ικανότητες, γνώση και τάσεις που δε διαθέτει, και, όπως ένα παιδάκι που κλείνει τα μάτια του όταν βλέπει κάτι που το φοβίζεται, έτσι και ο μαθητής απλά προσπαθεί να εξαφανίσει το πρόβλημα με ένα χαμόγελο και κάποιες μαγικές λέξεις, όπως «δε με νοιάζει», «όλα είναι εντάξει» ή «δεν τρέχει τίποτε». Διαγραμματικά,

#### **ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Ε: ΜΕΣΩ ΧΙΟΥΜΟΡΙΣΤΙΚΗ ΜΕΙΩΣΗ ΣΗΜΑΣΙΑΣ**

Τι θα σπουδάσεις; : Μην αγχώνεσαι! → Τι θα σπουδάσεις;  
(απειλή) Όλα θα πάνε καλά! (τερματισμός απειλής)  
(δράση)

ενώ

Τι θα σπουδάσεις; : Δεν ξέρω ακόμα → Κακώς!  
(απειλή) (δράση) (αύξηση απειλής)

Η φαινομενική ηρεμία και αυτοπεποίθηση του μαθητή μπορεί, προσωρινά τουλάχιστον, να ανακουφίσει το γονιό και επομένως να του αποσύρει την πίεση για μια τελική απόφαση—ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο αρνητικά την τάση του παιδιού του να διαφεύγει από το θέμα μέσα από την άρνηση της σημασίας του. Ο μαθητής, συν τοις άλλοις, μπορεί να επαναλαμβάνει και στον εαυτό του τα ίδια, παρόμοια ανακουφιστικά, λόγια. Όμως η ανέμελη άρνηση της σημασίας αυτής της επιλογής, συνήθως απλά καλύπτει το αξιοσημείωτο άγχος του για το θέμα. Και όσο εκπνέει το διάστημα χάριτος και πλησιάζουν οι προθεσμίες δήλωσης της επιλογής επαγγέλματος, το μέχρι τώρα συγκαλυμμένο άγχος θα κορυφώνεται. Και τότε, ο

μέχρι στιγμής αποτελεσματικός τρόπος διαφυγής θα αντικατασταθεί με άλλες τακτικές, στις οποίες θα εμφανίζεται η διαφυγή με λιγότερο γοητευτικές, μειωμένα ανακουφιστικές και ίσως πιο βίαιες μορφές της.

Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, όλοι αυτοί οι φαινομενικά διαφορετικοί τρόποι συμπεριφοράς δεν είναι άσχετοι μεταξύ τους. Λειτουργικά, αυτές αλλά και άλλες μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, είναι *παραλλαγές του ίδιου φαινομένου*—της διαφυγής από ερεθίσματα που είναι σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος, ερεθίσματα που σήμερα του προκαλούν ενοχή, φόβο, ανασφάλεια, ντροπή, θυμό και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα, γιατί κάποτε συσχετίστηκαν με γεγονότα και καταστάσεις που ήδη του προκαλούσαν τέτοιες αντιδράσεις. Όμως διαφεύγοντας αυτού του επώδυνου θέματος, ο μαθητής χάνει επίσης και την εποικοδομητική πλευρά αυτής της περιόδου, χάνει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με όλα τα θετικά ή ευχάριστα γεγονότα που παράγονται από τη διερεύνηση του εαυτού του (με τι ασχολείται, τι τον ευχαριστεί, τι άλλο θα ήθελε να κάνει) και το σχεδιασμό του τρόπου που μπορούν να ενταχθούν αυτά μόνιμα στη ζωή του, μέσα από την κατάρτιση και την άσκηση ενός σχετικού επαγγέλματος. Ακολουθούν μερικές πρακτικές συμβουλές για την επανίδρυση της επαφής με τη θετική ενίσχυση της προ-επαγγελματικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου.

### **Η θετική ενίσχυση της προ-επαγγελματικής συμπεριφοράς**

Η μείωση της αρνητικής ενίσχυσης, μειώνει την τάση διαφυγής από τα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στις ιδιαίτερα προχωρημένες περιπτώσεις της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, αλλά και γενικότερα, πρέπει να έχουμε πάντα στο νου μας ότι προκειμένου τα παιδιά μας να πετύχουν, μπορεί να είναι απαραίτητο «να τους επιτραπεί» να αποτύχουν. Μια ενδεχόμενη αποτυχημένη επιλογή δε θα πρέπει να απειλείται προκαταβολικά ως ανεπίτρεπτο λάθος, γιατί θα προκαλέσει άγχος. Το άγχος είναι *κάπως* ασυμβίβαστο με την εκδήλωση των απαραίτητων συμπεριφορών-στοιχείων, που απαιτούνται κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού προσανατολισμού, για αυτό αν θέλουμε να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η κρίσιμη περίοδος, θα πρέπει να βοηθήσουμε τον μαθητή να διερευνά, να αναλύει, να αμφιβάλλει, να πειραματίζεται και να παίρνει αποφάσεις με όσο το δυνατό λιγότερο άγχος.

Αν δεν το μειώσουμε εμείς, επιτρέποντάς του να κάνει και λάθος, δε θα καταφέρει να κάνει το σωστό. Εάν μπει στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού φοβισμένος, θα προσπαθεί συνεχώς να αφαιρέσει το άγχος μέσα από τη *διαφυγή* των ερεθισμάτων και των πλαισίων που το προκαλούν, αυτό όμως θα *αποκλείσει* και την επιτυχημένη πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας. Με τη διαφυγή των πλαισίων της προεπαγγελματικής ενημέρωσης, θα είναι αδύνατη η επαφή του μαθητή με τις θετικά ενισχυτικές συνέπειες που έχει η διερεύνηση των δικών του ενδιαφερόντων (και ικανοτήτων) καθώς και την προοπτική επαύξησης και βελτίωσης αυτών των απολαύσεων του, όταν αυτές ενταχθούν στα πλαίσια της κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης και άσκησης του ανάλογου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας.

Επομένως, όσο αυτό είναι δυνατόν, πρέπει να μειώσουμε τις καλοπροαίρετες, αλλά συχνά αναποτελεσματικές, προσπάθειες παρακίνησης του μαθητή στη «σωστή» επιλογή επαγγέλματος, με απειλές αποτυχίας, με αρνητικούς χαρακτηρισμούς και με αναφορές στη δική μας απογοήτευση και ανησυχία. Αυτές οι τακτικές όχι μόνο δεν τον βοηθούν (παρότι φαίνεται ότι νοιώθουμε το ίδιο άγχος και ότι του συμπαραστεκόμαστε συναισθηματικά), αλλά αντίθετα αυξάνουν την πιθανότητα που έχουν οι δικές του προσπάθειες για τη «σωστή επιλογή», να του προκαλούν συναισθήματα ντροπής, ενοχής, φόβου κ. ά.. Αν πραγματικά θέλουμε να

σταθούμε δίπλα του και να τον βοηθήσουμε, πρέπει να σταματήσουμε να τον εκφοβίζουμε με τους δικούς μας φόβους.

Η σταδιακή διαμόρφωση ικανοτήτων, γνώσεων και τάσεων συμπεριφοράς, για την απόκτηση της ικανότητας διατύπωσης επιλογών, στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω της θετικής ενίσχυσης.

Δεν αρκεί ο μαθητής να πιστεύει ότι μπορεί να κάνει μια επιτυχημένη επιλογή επαγγέλματος. Πρέπει να αποκτήσει και τις ικανότητες που θα τον οδηγήσουν εκεί. Πρέπει να διαθέτει τα είδη γνώσεων και τις αναλυτικές και οργανωτικές δεξιότητες, που θα του εξασφαλίσουν αυτή την επιτυχία. Στο πλαίσιο ενός οργανωμένου προγράμματος ή/ και στο πλαίσιο των κανονικών μαθημάτων, οι ικανότητες που απαιτούνται από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, πρέπει να διαμορφωθούν με θετική ενίσχυση των δράσεων που αποτελούν τις εγγύτερες προσεγγίσεις στις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

Αυτές οι συμπεριφορές συμπεριλαμβάνουν: α) τη διερεύνηση των διαστάσεων και των απαιτήσεων, του εαυτού του και των διαφόρων επαγγελμάτων, καθώς και τα θετικά ενισχυτικά ερεθίσματα που παράγονται κατά την κατάρτιση και την άσκηση τους, β) την επίγνωση των πραγμάτων που για τον ίδιο λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές—οι συνέπειες των δράσεων που δίνουν ευχαρίστηση το συγκεκριμένο μαθητή και που τον κάνουν να δρα με περισσότερη ενέργεια, επιμονή και δημιουργικότητα, γ) την κατανόηση ότι αυτές οι συνέπειες των δράσεων που τον γεμίζουν με χαρά και ικανοποίηση, παράγονται επίσης και στα πλαίσια της επαγγελματικής κατάρτισης και στα πλαίσια της άσκησης ενός επαγγέλματος—ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εργασιακή ζωή δεν είναι αναπόφευκτα δυσάρεστες υποχρεώσεις, αλλά πλαίσια στα οποία μπορούμε να απολαμβάνουμε τις δραστηριότητες που μας αρέσουν. Αυτή η κατανόηση θα του δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για να ψάξει και να βρει τι αληθινά του ταιριάζει, και τέλος δ) την ανάλυση, την οργάνωση και την τήρηση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων, που θα τον οδηγήσουν στην πραγματοποίηση των αρχικών του επαγγελματικών στόχων.

### **Τεχνικές μείωσης άγχους.**

Για τους μαθητές που οτιδήποτε σχετικό με το μέλλον και τις επιλογές του, ήδη τους προκαλεί υψηλά επίπεδα άγχους και πιθανά ήδη τους προξενεί διαφυγή από τα αντίστοιχα ερεθίσματα (π.χ., βιβλία, σχολείο, συζητήσεις για το μέλλον), η εκμάθηση απλών διαδικασιών που προκαλούν ηρεμία, όπως η τεχνική της προοδευτικής χαλάρωσης (δείτε Μέλλον, 2005), μπορεί να τους βοηθήσει άμεσα. Άλλη τεχνική μείωσης άγχους είναι η διαδικασία της βαθμιαίας έκθεσης των μαθητών σε αυτό που τους αγχώνει (εξαρτημένα προκλητικό ερεθίσματα) και η σταδιακή αποσυσχέτισή του από τα δυσάρεστα συναισθήματα άγχους.

### **Ευχαριστίες**

Για τα κριτικά τους σχόλια και διορθώσεις, ο συγγραφέας ευχαριστεί θερμά τους κκ. Κατερίνα Αγέλωπα, Σταυρούλα Πανοπούλου, Ευστράτιο Τσουκάρη, και Ιωάννη Αγγελάκη.

### **Βιβλιογραφία**

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.

Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-57.

Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly, 46*, 179-189.

Brown, G. S., & Strange, C. (1981). The relationship of academic behavior and career choice status to anxiety among college freshmen. *Journal of Vocational Behavior, 19*, 328-334.

Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 212-231.

Donnay, D. A. C., & Borgen, F. H. (1999). The incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self-efficacy and occupation. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 432-477.

Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 6*, 283-357.

Feldman, D.C. (2002). When you come to a fork in the road, take it: career indecision and vocational choices of teenagers and young adults. In Feldman, D.C. (Ed), *Work Careers: A Developmental Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 93-125.

Feldman, D.C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review, 13*, 499-531.

Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 175-186.

Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 154-158.

Germeijs, V., & DeBoeck, P. (2003). Career indecision: three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 11-25.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*, 539-579.

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177.

Guerra, A. L., & Braungart-Reiker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly, 47*, 255-266.

Huffman, M. L., & Torres, L. (2001). Job search methods: Consequences for gender-based earnings equality. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 127-141.

Janis, I. L., & Mann, L. (1976). Coping with decisional conflict. *American Scientist, 64*, 657-667.

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development, 72*, 1247-1265.

Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measures of career indecision types: A validation study. *Journal of Counseling & Development, 81*, 445-453.

Kimes, H. G., & Troth, W. A. (1974). Relationship of trait anxiety to career decisiveness. *Journal of Counseling Psychology, 21*, 277-280.

Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36*, 463-472.

Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Identifying the antecedent in the relation between career interests and self-efficacy: Is it one, the other, or both? *Journal of Counseling Psychology*, 49, 290-301.

Leong, F. T. L., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315-329.

Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, 304-307.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1988). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.

Mau, W. C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development*, 25, 261-274.

Μέλλον, Ρ. (2001). Αλκοολισμός και κατάθλιψη: Συσχέτιση και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Ψυχολογικές παρεμβάσεις σε οργανισμούς, ομάδες και άτομα: Θεωρία-έρευνα-εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέλλον Ρ. (2002). Συμπεριφορισμός: Η φιλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφοράς. Στο Γ. Α. Ποταμιάνος και συνεργάτες, *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική* (5<sup>η</sup> έκδοση, σ. 157-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέλλον, Ρ. (2003). Ελληνική οικογένεια: Η αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και μια εναλλακτική λύση. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Το κουτί της Πανδώρας: Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα* (σ. 253-263). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέλλον, Ρ. (2005). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς. Τόμος Α': Θεμελιώδης συμπεριφορισμός, μέθοδοι έρευνας και βασικές αρχές καθορισμού αντιδράσεων και δράσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μέλλον, Ρ. Κολιάδης, Ε., & Μουταβελής, Α. (2005). Άγχος μαθητών σχετικά με την πίεση, υποστήριξη και αδιαφορία από τους γονείς τους. *10<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Ιωάννινα, Δεκέμβριος.

Mellon, R. C. & Moutabelis, A. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1-21.

Μέλλον, Ρ. (2007). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς: Τόμος Β': Πειραματική ανάλυση και επιστημονική ερμηνεία πολύπλοκων ψυχολογικών φαινομένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. *Career Development Quarterly*, 37, 221-231.

Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.

Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents in career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.

Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety in freshmen through a course in career decision-making. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 293-302.

Robbins, L. B., Pis, M. B., Pender, N. J., Kazanis, A. S., & Wurtele, S. K. (1986). Self-efficacy and athletic performance: A review. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 33, 290-301.



- Savikas, M. (1990). The career decision-making course: Description and field test. *The Career Development Quarterly*, 38, 275-284.
- Shea, J. (2000). Does parents' money matter? *Journal of Public Economics*, 77, 155-184.
- Sidman, M. (2001). *Coercion and its fallout* (2<sup>nd</sup> Ed.). Boston: Authors' Cooperative.
- Solberg, V. S., Howard, K.A., Blustein, D. A., & Close, W. (2002). Career development in schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30, 705-725.
- Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. Y., & Talent-Runnels, M. K. (2004). Role of self-efficacy and motivation in mathematics performance. *The Journal of Educational Research*, 97, 208-221.
- Sweeny, M. L., & Schill, T. R. (1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 6, 69-81.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Torkzadeh, G., & Kouftbros, X. (1994). Factorial validity of the computer self-efficacy scale and the impact of computer training. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 813-821.
- Torkzadeh, R., Pflughoeft, K., & Hall, L. (1999). Computer self-efficacy, training effectiveness and user attitudes: An empirical study. *Behavior and Information Technology*, 18, 299-309.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career decision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23, 137-149.
- Whiston, S. C., & Kellar, B. K. (2004). The influences of family of origin on career development: A review and analysis. *The Counselling Psychologist*, 32, 493-568.
- Wilhelm, F. H., Gevirtz, R., & Roth, W. T. (2001). Respiratory dysregulation in anxiety, functional cardiac, and pain disorders: Assessment, phenomenology, and treatment. *Behavior Modification*, 25, 513 - 545.



## Επίδραση σχολείου και οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος Σ. Καζή

### Πρόλογος

Η επιλογή επαγγέλματος είναι το αποτέλεσμα μιας εξαιρετικά μακρόχρονης διαδικασίας, η οποία, συνήθως, ξεκινά πολλά χρόνια προτού κάποιος αποφοιτήσει από το σχολείο και συνεχίζει για πολύ καιρό ακόμα μετά την αποφοίτησή του (Schoon, 2001). Έχει ενδιαφέρον ότι κάποιες, πρώτες, διερευνητικές προσπάθειες για τη μελλοντική επιλογή επαγγέλματος εμφανίζονται ήδη κατά από την παιδική ηλικία (Hartung et al., 2005). Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τα παιδιά ενδιαφέρονται και ρωτούν για τις απαιτήσεις που εγείρουν διαφορετικά επαγγέλματα, και προβάλλουν στο μέλλον τις δικές τους ικανότητες, φιλοδοξίες και ενδιαφέροντα. Επίσης, παρατηρούν την επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων τους, και ακόμα και αν οι αντιλήψεις τους είναι αφελείς, παρόλα αυτά είναι σε θέση να εκτιμήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των γονέων τους και τη σύνδεση μεταξύ εργασίας – χρημάτων.

Εκτός, όμως, από την περιέργεια που εγείρει στα παιδιά ο ενήλικος κόσμος της επαγγελματικής ζωής, έχει φανεί ότι συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, όπως, π.χ., το ενδιαφέρον για την επιστήμη και, ακολούθως, η προτίμηση προς μια επιστημονική σταδιοδρομία διαμορφώνεται πολύ νωρίς στη ζωή κάποιου, ειδικά σε σύγκριση με τις προτιμήσεις για οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα, και ότι, από τη στιγμή που θα πρωτοεμφανιστεί, τείνει να διατηρείται για αρκετά χρόνια (Schoon, 2001).

Η κρίσιμότερη ίσως περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μια επαγγελματική κατεύθυνση ή σταδιοδρομία φαίνεται ότι είναι η εφηβεία και η πρώτη νεότητα, η περίοδος, δηλαδή, όπου καλούνται οι μαθητές Γυμνασίου και, στη συνέχεια, οι τελειόφοιτοι Λυκείου, να πάρουν κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους (McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000). Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι η φιλοδοξία κατά την εφηβεία έχει προβλεπτική αξία για τη μελλοντική σταδιοδρομία του ατόμου (σε διαχρονική έρευνα οι Schoon & Parsons, 2002, έδειξαν ότι οι φιλόδοξοι έφηβοι ήταν πιο πιθανό να ασκήσουν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους σε σύγκριση με τους λιγότερο φιλόδοξους συμμαθητές τους).

Ωστόσο, η διαμόρφωση φιλοδοξιών και στόχων, όπως εμφανίζονται στην εφηβεία είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης πορείας του ατόμου και υπόκεινται στην επίδραση πολλών παραγόντων. Για παράδειγμα, τα παιδιά που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, ήδη από το Δημοτικό, αντιλαμβάνονται τα εμπόδια που θα μπορεί προκύψουν στη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία και διαμορφώνουν τις φιλοδοξίες με βάση αυτή τη γνώση (Cook et al., 1996). Ή ακόμα έχει φανεί ότι οι προσδοκίες του γονέα, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη που αυτός ανήκει, επηρεάζουν τις μελλοντικές φιλοδοξίες του παιδιού του.

Έχει φανεί, με άλλα λόγια, ότι κατά τη διαμόρφωση των επαγγελματικών προτιμήσεων είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις επιλογές των νέων. Κυρίως οι έφηβοι αλλά και οι νέοι, προσπαθώντας να προσανατολιστούν για το επαγγελματικό τους μέλλον φαίνεται ότι επηρεάζονται από τους γονείς τους, από το σχολικό τους περιβάλλον, από τους συμμαθητές τους, από τα Μ.Μ.Ε., από τα στερεότυπα που προβάλλονται για τα «γυναικεία» και τα «ανδρικά» επαγγέλματα, και, τέλος, στις σύγχρονες πολύ-πολιτισμικές κοινωνίες, φαίνεται ότι πολλές επαγγελματικές επιλογές και προτιμήσεις καθορίζονται και από την εθνικότητα ή τη φυλή στην οποία ανήκει κάποιος. Επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση ή τα κίνητρα.

Τα ερωτήματα, λοιπόν, που θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια είναι τα ακόλουθα:

(α) ποιος είναι ο ρόλος των γονέων και, γενικότερα, ποια είναι η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση και την αποκρυστάλλωση επαγγελματικών φιλοδοξιών και προτιμήσεων,

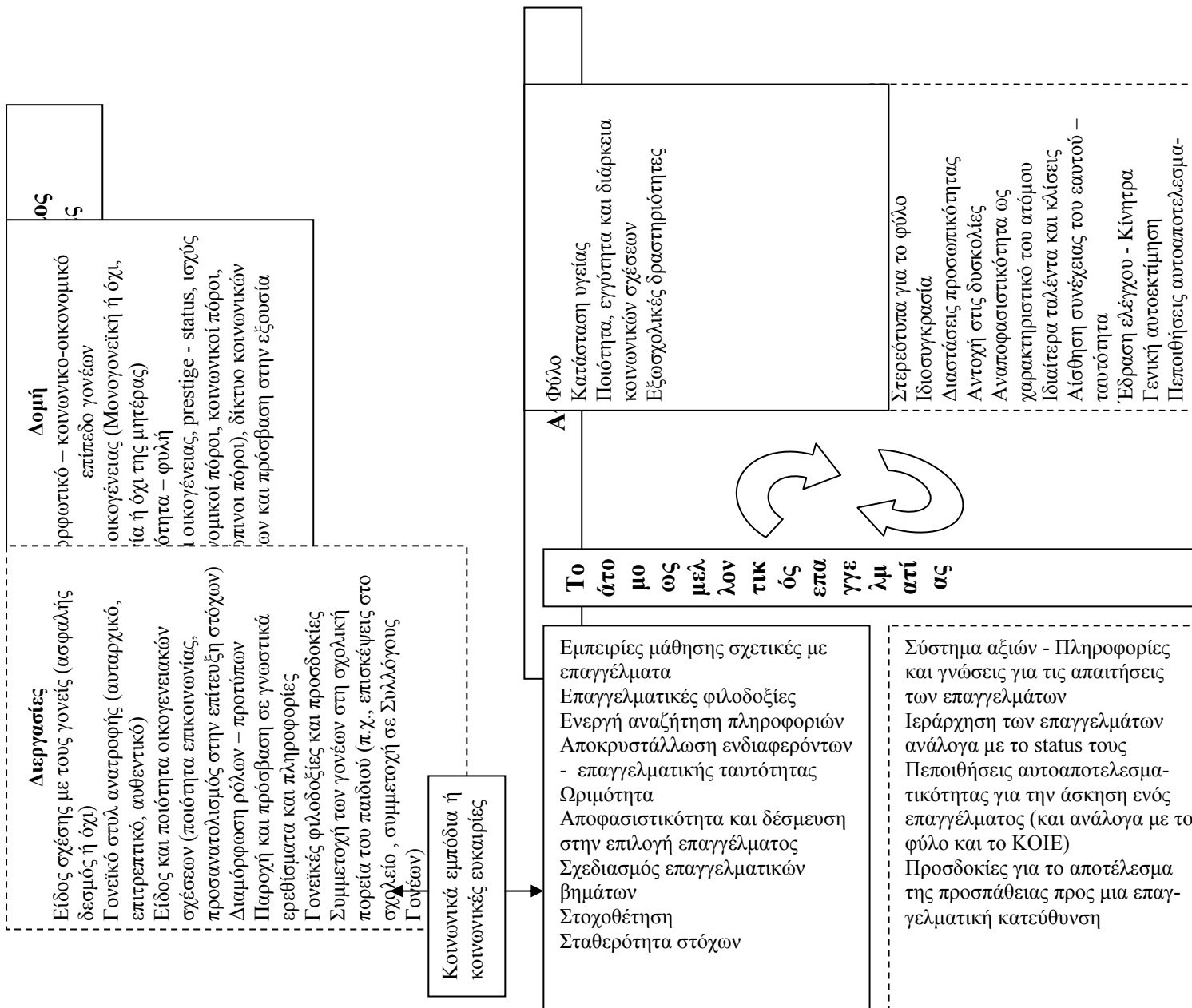
(β) ποιος είναι ο ρόλος της προσωπικότητας και γιατί παρατηρείται ότι, ενώ κάποιοι νέοι φαίνονται να είναι επαγγελματικά ώριμοι και κατασταλαγμένοι, για κάποιους άλλους η λήψη απόφασης για τις επαγγελματικές τους επιλογές φαίνεται να είναι μια μακρόχρονη και ψυχοφθόρα διαδικασία που χαρακτηρίζεται από άγχος και αναποφασιστικότητα,

(γ) ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην αποκρυστάλλωση επαγγελματικών ενδιαφερόντων,

(δ) πόση και τι είδους επίδραση ασκούν οι φίλοι και οι συμμαθητές,

(ε) ποια είναι τα στερεότυπα για τα επαγγέλματα των δύο φύλων και κάτω από ποιες συνθήκες ένας έφηβος τα προσπερνάει και διαλέγει ένα επάγγελμα το οποίο στερεοτυπικά ασκείται από το αντίθετο φύλο,

(στ) ποια είναι η πιθανή επίδραση των Μ.Μ.Ε.



**Σχήμα 1.** Παράγοντες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ωριμότητα, παρατηρήσιμες συμπεριφορές και τα διακεκομμένα πλαίσια περιγράφουν υποθετικές δομές ή εσωτερικές διεργασίες.

## Η επίδραση της οικογένειας

Στο Σχήμα 1 έγινε μια προσπάθεια γραφικής αναπαράστασης της επίδρασης των οικογενειακών και άλλων παραγόντων στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των νέων. Όπως φαίνεται από το Σχήμα, η πιθανή επίδραση της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι δυναμική και αλληλεπιδραστική, πολυσύνθετη και πολύπλοκη, και, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά τόσο με άμεσους όσο και με έμμεσους τρόπους στην διαμόρφωση επαγγελματικών προτιμήσεων και στάσεων. Επίσης, η επίδραση της οικογένειας είναι τόσο πολύπλοκη και πολυδιάστατη και διαμεσολαβείται από τόσους πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους παράγοντες, ώστε είναι, τις περισσότερες φορές, αδύνατη η πρόβλεψη της επίδρασης που θα ασκήσει μια μεταβλητή που συνδέεται με το οικογενειακό περιβάλλον στη μελλοντική ανάπτυξη του ατόμου.

Όταν κάποιος προσπαθεί να παρουσιάσει τη γνώση που έχει συσσωρευτεί για την πιθανή επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, διαπιστώνει ότι έχουν γίνει πάρα πολλές σχετικές έρευνες, κάποιες από τις οποίες εξετάζουν πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα, (όπως π.χ., αν η εργασία της μητέρας επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις του ατόμου, Bosco & Bianco, 2005), ενώ κάποιες άλλες προσπαθούν να απαντήσουν σε πιο γενικά και ευρεία ερωτήματα (όπως, π.χ., αν και πώς το δίκτυο των οικογενειακών σχέσεων επιδρά στις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου και στη στάση του προς την εργασία, Blustein et al., 2004). Μια λειτουργική παρουσίαση της σχετικής γνώσης φαίνεται να είναι αυτή που προτείνεται από τις Whiston και Keller (2004), οι οποίες διαχώρισαν τις οικογενειακές επιδράσεις σε δύο άξονες: (α) την επίδραση της *δομής* μιας οικογένειας, και (β) την επίδραση των *διεργασιών* που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας οικογένειας.

Η *δομή* της οικογένειας αφορά κυρίως στα χαρακτηριστικά των μελών που την απαρτίζουν. Για παράδειγμα, αφορά στο μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων και στην κατάσταση των μελών της οικογένειας (αν είναι μονογυϊκή ή όχι, αν εργάζεται η μητέρα, αν υπάρχει κάποιο χρόνιο πρόβλημα υγείας σε κάποιο μέλος της οικογένειας, αν οι γονείς είναι άνεργοι ή άποροι). Επίσης, η δομή της οικογένειας αφορά και κάποια άλλα χαρακτηριστικά της, όπως είναι η εθνικότητα ή η φυλή στην οποία ανήκουν τα μέλη της, αν οι γονείς είναι μετανάστες και πόσες γενιές πριν μετανάστευσαν σε ένα κράτος.

Από την άλλη, οι *διεργασίες* αφορούν στο είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Για παράδειγμα, αφορούν στο είδος του δεσμού που αναπτύσσει (κυρίως) η μητέρα με το παιδί, το στυλ ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς, τα ερεθίσματα, οι πληροφορίες και τα πρότυπα που παρέχουν οι γονείς και το συγγενικό τους περιβάλλον στο παιδί, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες των γονέων, καθώς και οι ενέργειές τους που αφορούν στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού σε διάφορα περιβάλλοντα (ακαδημαϊκά και κοινωνικά).

Οι δύο αυτοί άξονες, η δομή και οι διεργασίες, δεν θεωρούνται ως ανεξάρτητοι μεταξύ τους: Θεωρείται ότι αλληλοκαθορίζονται και ασκούν ταυτόχρονες και πολυσύνθετες επιδράσεις στο άτομο. Ένα παράδειγμα που μπορεί να καταδείξει την αλληλεπίδραση μεταξύ δομών και διεργασιών είναι το ακόλουθο: έχει φανεί ότι οι ασιάτες γονείς, ακόμα και όταν μεταναστεύουν σε άλλα κράτη (Leung, 1998), (εθνικότητα και μετανάστευση αφορούν στη δομή οικογένειας) τείνουν να υιοθετούν, περισσότερο σε σχέση με ευρωπαϊούς γονείς, ένα αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης (το οποίο, όπως επιβλήθηκε πιο πάνω, αποτελεί διεργασία εντός της οικογένειας).

Πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι τόσο η δομή μιας οικογένειας όσο και οι διεργασίες εντός αυτής υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου καθώς η οικογένεια δεν μπορεί ποτέ να νοηθεί ως ένα στατικό σύστημα: τα άτομα που απαρτίζουν μια οικογένεια διαρκώς αναπτύσσονται και, συνακόλουθα, διαφοροποιούνται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Επιπλέον, οι οικογενειακές δομές και διεργασίες αλλάζουν υπό την πίεση γεγονότων, ιστορικών συγκυριών και αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τέλος, το κάθε παιδί που μεγαλώνει μέσα σε μια οικογένεια θεωρείται ότι και το ίδιο επηρεάζεται με τη συμπεριφορά του και τις αντιδράσεις του τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι του συμπεριφέρονται και το επηρεάζουν (Cole & Cole, 2000, 2002, Whiston & Keller, 2004). Άρα, ακόμα και αν δύο οικογένειες αρχικά μπορούν να περιγράψουν με τους ίδιους όρους ως προς τη δομή τους ή ως προς τις διεργασίες τους, το τελικό αποτέλεσμα θα καθοριστεί και θα διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τόσο από τις αλλαγές που θα προκύψουν στην ιστορία της κάθε οικογένειας όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού .

Συνεπώς, η έρευνα και η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην επίδραση των οικογενειακών παραγόντων παρουσιάζεται πάντοτε με την επιφύλαξη ότι τα σχετικά ευρήματα μπορεί να έχουν περιορισμένη περιγραφική ή προβλεπτική αξία, καθώς τα πιο πολλά από αυτά επιχειρούν να αποστειρώσουν και να απλοποιήσουν μια κατάσταση που είναι δυναμική και, εν πολλοίς, απρόβλεπτη. Με δεδομένη αυτήν την επιφύλαξη, στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο πώς οι οικογενειακοί παράγοντες μπορούν να διαμορφώσουν άμεσα ή έμμεσα την επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου.

### **Άμεσες επιδράσεις της οικογένειας - Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο**

Η πιο συζητημένη άμεση οικογενειακή επίδραση είναι ίσως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αρχικά, έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί μία σημαντική διαφοροποίηση που διαφαίνεται πλέον στη βιβλιογραφία ως προς τον ορισμό του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας (Thompson & Subich, 2006): παλαιότερα, το ΚΟΙΕ (Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο) οριζόταν με αναφορά στο επάγγελμα, την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων,. Σήμερα, η τρέχουσα βιβλιογραφία προσεγγίζει το ΚΟΙΕ ως ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο, όπου το επάγγελμα, η εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων εκλαμβάνονται μόνο ως κάποιες από τις περιγραφικές διαστάσεις του.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Rossides (Thompson & Subich, 2006), το ΚΟΙΕ ορίζεται ως μία ψυχολογική κατάσταση, την οποία βιώνουν τα άτομα μιας οικογένειας και περιλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις. Στην εναλλακτική αυτή προσέγγιση, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ορίζεται στη βάση τριών αλληλοσχετιζόμενων παραμέτρων: οικονομικοί πόροι, κοινωνικό κύρος και κοινωνική ισχύς. Η πρώτη παράμετρος (οικονομικοί πόροι) αντιστοιχεί στον παραδοσιακό ορισμό της κοινωνικής τάξης και περιλαμβάνει: το εισόδημα, τα περιουσιακά στοιχεία, τον προσωπικό έλεγχο στους πόρους άλλων, την οικονομική ασφάλεια, το μορφωτικό επίπεδο, την ασφάλεια υγειονομικής περίθαλψης, και τη σταθερότητα του οικογενειακού εισοδήματος. Η παράμετρος του κοινωνικού κύρους περιλαμβάνει: το κύρος του επαγγέλματος όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από αυτόν που το ασκεί, το επίπεδο κατανάλωσης, το εύρος και το είδος της σχέσης του ατόμου με άλλες ομάδες και κουλτούρες, και την ατομική αίσθηση της αξίας σε σύγκριση με τους ομοίους του. Η παράμετρος της κοινωνικής ισχύος αφορά στις ενδείξεις ελέγχου σε κοινωνικές αξίες (όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από το άτομο) και περιλαμβάνει: την αίσθηση της δύναμης να αλλάξει κανείς ή να επηρεάσει τους άλλους, την πολιτική και τη νομική εξουσία, τη νοερή ή πραγματική πολιτική συμμετοχή, και τη δυνατότητα πρόσβασης σε κυβερνητικές παροχές.

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται πάρα πολλές έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν την άμεση και την έμμεση επίδραση του ΚΟΙΕ στο επαγγελματικό προφίλ

του παιδιού και του εφήβου. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η πλειοψηφία αυτών των ερευνών αφορά στην κοινωνική κατάσταση της Αμερικής. Από τις έρευνες αυτές, οι περισσότερες έχουν ως δείγματα άτομα που ανήκαν στη λευκή φυλή και στη μεσαία κοινωνική τάξη (Graham, 1992), ακολουθεί ένα μεγάλο μέρος ερευνών που προσπαθεί να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) εφήβους που βρίσκονται σε κίνδυνο (δηλαδή παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, συγκεκριμένα Αφροαμερικανούς, και Λατινοαμερικανούς, Flores & O'Brien, 2002, Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, & Gallagher, 2003, Gushue, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006, Huston et al., 1994), ελάχιστες έρευνες (Luthar, 2003) έχουν εξετάσει το αντίστροφο φαινόμενο, πώς δηλαδή, παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες οικονομικής ευμάρειας και αφθονίας μπορεί επίσης να βρεθούν σε κίνδυνο<sup>1</sup> και, τέλος, έχουν γίνει πολύ λίγες έρευνες (Kerr & Sodano, 2003) που εξετάζουν την πορεία εξαιρετικά ταλαντούχων παιδιών και πώς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους μπορεί να επηρεάσει την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η μεταφορά των ευρημάτων ερευνών που έχει γίνει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από το ελληνικό σαφώς θέτει θέμα εννοιολογικής εγκυρότητας, αλλά τα ευρήματα αυτά μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού για όσους επαγγελματίες ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στη συνέχεια, προκειμένου να καταδειχθεί ποια μπορεί να είναι η άμεση επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και του ΚΟΙΕ, θα πρέπει πρώτα να ορισθεί ποιο θα ήταν το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν αναφερόμαστε στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Μάλλον όλοι θα συμφωνούσαν ότι το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η επαγγελματική ωριμότητα του εφήβου ή του νέου. Δηλαδή, η εικόνα ενός εφήβου ή ενός νέου ο οποίος έχει θέσει αποκρυσταλλωμένους και ρεαλιστικούς επαγγελματικούς στόχους, οι οποίοι ταιριάζουν στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του και, επιπλέον, γνωρίζει και έχει σχεδιάσει τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει προκειμένου να επιτύχουν τα σχέδιά του αυτά. Ταυτόχρονα, διαθέτει μια ποικιλία γνώσεων σε πολλά επίπεδα (για τις ικανότητες του, για τις απαιτήσεις του επαγγέλματος που έχει διαλέξει, για το κατά πόσο διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για το επάγγελμα που έχει διαλέξει, και για την κατάσταση στην αγορά εργασίας) και έχει ήδη αποκτήσει μια πρώιμη επαγγελματική ταυτότητα.

Αν αυτό είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε η οικογένεια και το ΚΟΙΕ μπορεί να επηρεάσουν άμεσα και καταλυτικά (είτε διευκολύνοντας είτε δυσχεραίνοντας) τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική πορεία (τόσο κατά τη διασαφήνιση των επαγγελματικών στόχων όσο και κατά το σχεδιασμό των κατάλληλων βημάτων). Η άμεση επίδραση του ΚΟΙΕ μπορεί να ορισθεί σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:

(α) Το πρώτο επίπεδο αφορά στην αντίληψη από το παιδί των *εμποδίων* (ή, αντίστροφα, των ευκαιριών) που πρόκειται να αντιμετωπίσει κατά την υλοποίηση των επαγγελματικών του στόχων. Τα εμπόδια, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εφήβους που προέρχονται από χαμηλά ΚΟΙ στρώματα, είναι τα ακολούθα: έλλειψη οικονομικών πόρων, έλλειψη κοινωνικού – συγγενικού δικτύου υποστήριξης, και ρατσισμός – διακρίσεις κατά την προσπάθεια επίτευξης επαγγελματικών και ακαδημαϊκών στόχων. Ό,τι, όμως, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τα παιδιά χαμηλών ΚΟΙ τάξεων, αντίστροφα, μπορεί να αποτελέσει *ευκαιρία* για τα παιδιά που προέρχονται από τα υψηλότερα ΚΟΙ στρώματα: τους παρέχονται οικονομικοί πόροι για να σπουδάσουν, υπάρχει ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο που τους υποστηρίζει (π.χ., γνωριμίες με ανθρώπους εξουσίας) και νιώθουν, αν όχι ότι θα γίνουν διακρίσεις υπέρ τους, ότι τουλάχιστον είναι διασφαλισμένο το δικαίωμα να τους δοθούν ευκαιρίες (Ferry, Fouad, & Smith, 2000).

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τα δεδομένα της Luthar, τα παιδιά που προέρχονται από πολύ πλούσιες οικογένειες αντιμετωπίζουν τα ακόλουθα προβλήματα: (α) χρήση ουσιών, (β) άγχος, και (γ) κατάθλιψη, και ως πιθανές αιτίες είναι η πίεση που δέχονται για υψηλές επιδόσεις και η απομόνωση από τους γονείς.



(β) Η οικογένειας, επίσης, επιδρά άμεσα ως φορέας πολιτισμού. Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι συγκεκριμένοι πολιτισμοί καλλιεργούν την αλληλεξάρτηση και την εγγύτητα των μελών μιας οικογένειας, ενώ αντίθετα, άλλοι πολιτισμοί μπορεί να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ατομικότητα (Hardin, Leong, Osipow, 2001). Έτσι, ενώ για μια μέση αμερικανική οικογένεια το ζητούμενο είναι η αυτονόμηση των παιδιών και η υιοθέτηση ενός ατομιστικού τρόπου σκέψης και συναλλαγών, αντίθετα σε ασιατικούς και σε μεσογειακούς πολιτισμούς, το ζητούμενο είναι η σύμπνοια και η αλληλεξάρτηση των μελών της και η υιοθέτηση ενός κολλεκτιβιστικού τρόπου ζωής (Cole & Cole, 2002). Ανάλογα με τη γενική αυτή κατεύθυνση της οικογένειας, μπορεί να επηρεαστούν άμεσα οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και οι επιλογές των παιδιών, ιδιαίτερα όταν τίθεται ζήτημα ή απαιτείται η απομάκρυνση του παιδιού από την οικογενειακή εστία λόγω σπουδών, ή όταν οι προσωπικές φιλοδοξίες του παιδιού έρχονται σε αντίθεση με τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της οικογένειας από αυτό.

Συνολικά, και με βάση τα επίπεδα επίδρασης που αναφέρθηκαν πιο πάνω, έχει παρατηρηθεί ότι για τα παιδιά που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις ή από συγκεκριμένες κουλτούρες, κάποια επαγγέλματα φαίνεται να τους είναι απαγορευμένα, και κάποιες φιλοδοξίες, αν αποκρυσταλλωθούν, φαίνεται ότι θεωρούνται υπέρμετρες για τα κοινωνικά τους δεδομένα και ασύμβατες με τις οικογενειακές απαιτήσεις, άρα εγκαταλείπονται.

Συνεπώς, η επίδραση των οικογενειακών παραγόντων έχει φανεί ότι επηρεάζει και παίζει κρίσιμο ρόλο κατά την εφηβεία και κατά τη διάρκεια αυτής καθαυτής της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Όπως, όμως, φαίνεται και από το Σχήμα 1, η επίδραση των παραγόντων που συνδέονται με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είναι κυκλική και αλληλεπιδραστική. Από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού μέχρι την ενηλικίωσή του, η οικογένεια και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται φαίνεται ότι επηρεάζει μια ποικιλία σχετικών παραγόντων και μεταβλητών. Έτσι, πολύ πριν φτάσει το παιδί στην κρίσιμη ηλικία της εφηβείας όπου συνήθως επιβάλλεται από το εκπαιδευτικό σύστημα να λάβει άμεσες και καθοριστικές για το μέλλον του αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική του κατεύθυνση, έχουν συσσωρευτεί οι έμμεσες επιδράσεις που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας.

## **Έμμεσες επιδράσεις της οικογένειας**

Η έμμεση επίδραση των οικογενειακών παραγόντων αφορά στο πώς οι διεργασίες και οι αλληλεπιδράσεις εντός της οικογένειας και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αυτή εντάσσεται μπορεί να επηρεάζουν παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους είναι κρίσιμοι για την επαγγελματική ωριμότητα του παιδιού.

### **1. Ο δεσμός με την οικογένεια**

Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, πολλές διαχρονικές έρευνες (Scott & Church, 2001, Vignoli et al. 2005, Roisman et al., 2000) έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν, και όντως έχουν καταδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του είδους του δεσμού που αναπτύσσει ένα βρέφος με τα πρόσωπα που το φροντίζουν (βλ. Cole & Cole, 2002) και της μετέπειτα ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις που θέτει η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτών των ερευνών, η διαμόρφωση ενός πρωταρχικού «ασφαλούς δεσμού» με τα πρόσωπα που φρόντιζαν το παιδί ενώ ήταν βρέφος, καθορίζει, στη συνέχεια, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί (αίσθηση ασφάλειας, υποστήριξης) με το περιβάλλον του.

Στην περίπτωση δημιουργίας ασφαλούς δεσμού, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του παιδιού, καθώς μεγαλώνει, είναι η αίσθησή του ότι διαθέτει μια «βάση» από την οποία μπορεί να απομακρύνεται με ασφάλεια, να εξερευνά το περιβάλλον και να επιστρέφει σε αυτή χωρίς να νιώθει ότι κινδυνεύει. Επίσης, άτομα που δημιούργησαν ασφαλείς σχέσεις με το περιβάλλον τους, έχει φανεί ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων τους (για παράδειγμα του άγχους, του θυμού, της θλίψης), είναι αποτελεσματικότεροι συγκρότηση ταυτότητας κατά την εφηβεία και προσαρμόζονται ευκολότερα σε νέα περιβάλλοντα (Hannum, 2004, Scott & Church, 2001).

Καθώς μία από τις απαιτούμενες συμπεριφοράς για την συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας είναι η εξερεύνηση, η εύρεση των σχετικών με τα επαγγέλματα πληροφοριών, η ανάληψη της ευθύνης για την επαγγελματική αυτή επιλογή και η σταδιακή αποκοπή από τους γονείς, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι ο ασφαλής δεσμός (όπως αυτός αρχικά έχει συμβεί κατά τη βρεφική ηλικία και εξελίσσεται μέχρι τη νεότητα) επιτρέπει στο αναπτυσσόμενο άτομο μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά διερεύνησης και αναζήτησης πληροφοριών. Το πλεονέκτημα αυτό ακολουθεί το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του και αντανakλά στη γενικότερα υψηλότερη προσαρμοστικότητα του ατόμου, στη δυνατότητα, την αυτονομία και την ασφάλεια που νιώθει το παιδί και στη συνέχεια ο έφηβος όταν διερευνά τις πιθανές του επαγγελματικές προοπτικές.

## **2. Η εγγύτητα με τους γονείς**

Ένα δεύτερο επίπεδο άμεσης επίδρασης της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων για τη μελλοντική καριέρα (τουλάχιστον για τις μεσαίες ΚΟΙ τάξεις) φαίνεται ότι είναι η εγγύτητα των γονέων με τα παιδιά τους, κατά πόσο, δηλαδή, οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και ασχολούνται και συζητούν με το παιδί τους για τις επαγγελματικές του ανησυχίες. Η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων φαίνεται ότι, σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις, βοηθά το παιδί στη διασαφήνιση των στόχων του. Επίσης, σημαντικές στη διαμόρφωση επαγγελματικών στόχων είναι οι γονεϊκές προσδοκίες από το παιδί (Poole et al., 1991). Οι υψηλές προσδοκίες από τον γονέα φαίνεται ότι υποβοηθούν την επίδοση και τις φιλοδοξίες του παιδιού ειδικά εάν είναι αγόρι. Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να παίζει άμεσο ρόλο είναι αν η οικογένεια είναι γενικά προσανατολισμένη προς την «επίτευξη στόχων». Ένα τέτοιο οικογενειακό κλίμα φαίνεται ότι διευκολύνει το παιδί να διασαφηνίσει και να καθορίσει επαγγελματικούς στόχους και φιλοδοξίες.

## **3. Παρουσία του γονέα στο σχολικό περιβάλλον**

Μια ακόμα συμπεριφορά των γονέων, η οποία αρχίζει να εκδηλώνεται από τους γονείς ήδη από την πρωτοσχολική ηλικία του παιδιού και συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία του, αφορά στην ενεργό ή όχι παρουσία του γονέα στο σχολικό περιβάλλον. Η παρουσία του γονέα αρχικά ασκεί θετική επίδραση στη σχολική επίδοση του παιδιού, και αυτή με τη σειρά της επιδρά στις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί κατά την εφηβεία του. Έχει φανεί, λοιπόν, ότι όταν οι γονείς ενδιαφέρονται ενεργά και συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (π.χ., ενδιαφέρονται για την επίδοση του παιδιού, ενημερώνονται από τους καθηγητές του, συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων), τότε το επίπεδο προσαρμογής του παιδιού (ακαδημαϊκής και κοινωνικής) είναι υψηλότερο.

Τα θετικά αποτελέσματα της ενεργούς συμμετοχής του γονέα στη σχολική κοινότητα μπορούν να αναλυθούν ως προς δύο διαστάσεις: αφενός, το παιδί κινητοποιείται και αποδίδει ακαδημαϊκά καθώς λαμβάνει επανατροφοδότηση από

τους γονείς του για τη σχολική του επίδοση. Αφετέρου, η επικοινωνία του γονέα με το σχολείο, διασφαλίζει επιπλέον τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (απειθαρχία, αδικαιολόγητες απουσίες, επιθετικότητα στο σχολείο), καθώς ο γονέας μέσω της επαφής του με το σχολείο, διασαφηνίζει και μεταφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες στο παιδί για το ποιες κοινωνικές συμπεριφορές είναι επιθυμητές με βάση τη φιλοσοφία του σχολείου (Hill et al., 2004).

#### 4. Γονεϊκό στυλ ανατροφής

Ο παράγοντας που έχει ίσως μελετηθεί περισσότερο από όλους είναι το στυλ ανατροφής που υιοθετείται από τους γονείς μιας οικογένειας. Σύμφωνα με τον Baumrind (βλ. Cole & Cole, 2002), υπάρχουν τέσσερα πιθανά στυλ ανατροφής τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση δύο ανεξάρτητων διαστάσεων: (α) έλεγχος – απουσία ελέγχου (αφορά στην εποπτεία και τον έλεγχο που ασκεί ο γονέας) και (β) συναισθηματική ζεστασιά – εχθρότητα. (αφορά στη συναισθηματική ανταπόκριση και την τρυφερότητα του γονέα) Ανάλογα με την αξιολόγηση των παιδιών για τους γονείς τους ως προς τις δύο αυτές διαστάσεις προκύπτουν τέσσερα γονεϊκά στυλ ανατροφής:

(1) το αυταρχικό (το οποίο είναι ελεγκτικό και συναισθηματικά εχθρικό): οι αυταρχικοί γονείς περιορίζουν την αυτονομία του παιδιού, και είναι οι αυτοί που καθορίζουν το πλαίσιο και τις δραστηριότητες του παιδιού,

(2) το αυθεντικό (το οποίο είναι ελεγκτικό και συναισθηματικά ζεστό): ο γονέας λειτουργεί σαν αυθεντία, έχει υψηλές απαιτήσεις από το παιδί, θέτει κανόνες και περιορισμούς στο παιδί αλλά ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, είναι τρυφερός και εξηγεί στο παιδί τους λόγους για τους οποίους τέθηκαν οι συγκεκριμένοι κανόνες. Οι αυθεντικοί γονείς ωθούν το παιδί προς την αυτονομία, αλλά η αυτονομία αυτή γίνεται σταδιακά, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά την ηλικία του παιδιού.

(3) το επιτρεπτικό (το οποίο είναι ελαστικό στον έλεγχο και συναισθηματικά ζεστό): ο γονέας δεν ασκεί έλεγχο στο παιδί, του αφήνει μεγάλη αυτονομία και του επιτρέπει να παίρνει το ίδιο αποφάσεις για το εαυτό του από πολύ μικρή ηλικία, και

(4) το αδιάφορο – παραμέλησης: (το οποίο είναι ελαστικό στον έλεγχο και συναισθηματικά εχθρικό): αφορά στους γονείς που αφήνουν μεγάλη αυτονομία στο παιδί από μικρή ηλικία, χωρίς έλεγχο και ταυτόχρονα μέσα στην οικογένεια επικρατεί εχθρικό κλίμα. Το αδιάφορο στυλ είναι το πιο σπάνιο, τουλάχιστον στις δυτικού τύπου κοινωνίες.

Το γονεϊκό στυλ δεν επηρεάζει μόνο το κλίμα μιας οικογένειας. Από σχετικές έρευνες (Vignoli et al., 2005, Gonzalez, 2001) έχει φανεί ότι καθορίζει ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν την κατάσταση στην οποία θα βρεθεί το παιδί όταν θα κληθεί να πάρει αποφάσεις για την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

(1) Πρώτον, τουλάχιστον όταν ερευνώνται παιδιά μεσοαστικών οικογενειών στην Αμερική, έχει φανεί ότι το γονεϊκό στυλ σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, έχει φανεί το αυθεντικό γονεϊκό στυλ σχετίζεται με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ το αυταρχικό και το επιτρεπτικό στυλ, σχετίζονται με χαμηλότερες επιδόσεις. Το εύρημα αυτό συνδέεται επίσης με το ακόλουθο: περισσότεροι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου τείνουν να υιοθετούν αυταρχικό στυλ σε σύγκριση με γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου.

(2) Κατά δεύτερο, επηρεάζει την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση του παιδιού, διαστάσεις οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική αλλά και τη γενικότερη πορεία και προσαρμογή του ατόμου. Έχει φανεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την γενικότερη ικανότητα προσαρμογής του ατόμου, ιδιαίτερα όταν το άτομο απομακρύνεται από το οικογενειακό του περιβάλλον και καλείται να προσαρμοστεί σε αρχικά άγνωστα κοινωνικά πλαίσια (π.χ., στρατός,

σπουδές μακριά από το σπίτι). Σε σχετικές έρευνες (Hickman, 2000), έχει φανεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση διευκολύνει και επιταχύνει την προσαρμογή. Έχει ενδιαφέρον, ότι παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε αυθεντικό περιβάλλον προσαρμόζονται ευκολότερα ακόμα και σε αυταρχικά περιβάλλοντα, όπως είναι ο στρατός (Mayselless et al., 2003).

(3) Τρίτον, το γονεϊκό στυλ φαίνεται ότι επηρεάζει το είδος των κινήτρων που θα αναπτυχθούν στο παιδί. Το αυθεντικό στυλ έχει φανεί ότι οδηγεί στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων. Το παιδί, δηλαδή, φαίνεται ότι αναπτύσσει διάθεση για μάθηση και η ανταμοιβή του είναι αυτή καθαυτή η απόκτηση δεξιοτήτων. Από την άλλη, οι επιτηρητικοί γονείς έχει φανεί ότι οδηγούν το παιδί σε απώλεια κινήτρων. Ένα παιδί το οποίο μεγαλώνει σε ένα επιτηρητικό περιβάλλον, καθώς δεν κερδίζει ούτε έπαινο ούτε τιμωρία από τις πράξεις του, έχει φανεί ότι συνήθως αποστασιοποιείται και σε μεγάλο βαθμό αδρανεύει. Τέλος, το αυταρχικό στυλ φαίνεται να οδηγεί είτε σε απώλεια κινήτρων (όπου το παιδί είτε παραιτείται από την προσπάθεια) είτε σε διαμόρφωση εξωτερικών κινήτρων (όπου το παιδί μαθαίνει προκειμένου να κερδίσει τον έπαινο από μορφές εξουσίας και να αποφύγει την τιμωρία) (Leung, 1998).

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, το είδος των κινήτρων που θα διαμορφωθούν επηρεάζει τις εμπειρίες μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους, και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν την αποκρυστάλλωση επαγγελματιών φιλοδοξιών και στόχων. Καθώς, λοιπόν το γονεϊκό στυλ, έχει φανεί ότι επηρεάζει το είδος των εμπειριών μάθησης που θα αποκτήσει το παιδί (είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσω της διαμόρφωσης της γενικής αυτοεκτίμησης του παιδιού και της διαμόρφωσης των κινήτρων του), τότε, με μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι οι γονείς, με το στυλ ανατροφής που υιοθετούν ασκούν καταλυτική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ευτυχώς, όμως, η σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των γονέων (από τη στιγμή που αυτό θα γεννηθεί μέχρι την ενηλικίωσή του) και της μετέπειτα προσαρμογής και επίδοσης του παιδιού δεν είναι τόσο προβλέψιμη. Όσο παράδοξο και αν φανεί, έχει βρεθεί ότι το αυταρχικό στυλ από γονείς που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, όταν το κλίμα μέσα στην οικογένεια είναι συνεκτικό, ασκεί θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (Leung, 1998). Η σύνδεση που αναφέρθηκε πιο πάνω μεταξύ χαμηλού ΚΟΙΕ, αυταρχικού στυλ, και επίδοσης του παιδιού παρατηρείται κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες όπου η οικογένεια αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα προσαρμογής και επιβίωσης. Αλλιώς, έχει φανεί ότι σε οικογένειες, όπου για παράδειγμα, ο πατέρας είναι εργάτης, πιστεύει όμως στις ικανότητες του παιδιού του και στην αξία της μόρφωσης, τότε φέρνοντας τον εαυτό του ως παράδειγμα προς αποφυγή και απαιτώντας αυταρχικά την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού του, μπορεί πράγματι να το κινητοποιήσει προς αυτήν την κατεύθυνση. Συνεπώς, το γονεϊκό στυλ έχει διαφορετική επίδραση ανάλογα με τη συνολική δυναμική της οικογένειας.

Επίσης, έχει φανεί σε έρευνες που έχουν γίνει σε φοιτητές και σε ενήλικους ότι, για την πλειοψηφία των ατόμων, η επίδραση των γονέων ατονεί με την πάροδο της ηλικίας και, σε βάθος χρόνου, αδυνατεί να προβλέψει με ακρίβεια την πορεία ενός ενήλικου. Επίσης, έχει φανεί ότι παιδιά που μεγάλωσαν σε εξαιρετικά δυσχερείς οικογενειακές συνθήκες αναπτύσσουν «αντοχή» στα προβλήματα, αναπτύσσουν αντισταθμιστικές δεξιότητες (π.χ., χιούμορ, ανάπτυξη σχέσεων με καθηγητές τους, αφοσίωση στη μάθηση), με αποτέλεσμα να διαπρέπουν ως ενήλικοι (Hickman, 2000).

## **5. Η οικογένεια ως φορέας γνώσης για τα επαγγέλματα**

Τέλος, έχει φανεί ότι οι γονείς, και το επάγγελμα που ασκούν, αποτελούν μια από τις πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης και μάθησης από το παιδί και τον έφηβο σχετικά με τον «πραγματικό κόσμο» και τα επαγγέλματα που υπάρχουν σε αυτόν (Jodl et al, 2001). Τα παιδιά μαθαίνουν για τα επαγγέλματα μέσα από την οικογενειακή ζωή. Κάποιες εμπειρίες μάθησης είναι άμεσες, καθώς συμμετέχουν και αναλαμβάνουν ρόλους στην οικογενειακή ζωή (π.χ., συμμετοχή σε δουλειές του σπιτιού). Οι περισσότερες όμως εμπειρίες μάθησης είναι έμμεσες (μέσω υποκατάστασης, παρατηρώντας δηλαδή τις πράξεις των άλλων και τις συνέπειες αυτών των πράξεων).

Έτσι, το παιδί μαθαίνει καθώς παρακολουθεί την επαγγελματική δραστηριότητα των γονιών του ή καθώς τους ακούει να μιλάνε για ότι συμβαίνει σε αυτήν. Οι γονείς μπορεί να μιλάνε για τις αρνητικές πλευρές της δουλειάς τους, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτήν (οικονομικές απολαβές, έλλειψη ικανοποίησης ή συγκρούσεις στο χώρο της δουλειάς), για τις σχέσεις εξουσίας σε αυτήν (σχέση με προϊστάμενους ή υφιστάμενους) ή από την άλλη, μπορεί να συζητάνε για τις επαγγελματικές επιτυχίες τους και τα επιτεύγματα τους (Levine & Hoffner, 2006).

Οι γονείς, εκτός από το ότι αποτελούν πηγή μάθησης ως πρότυπα – μοντέλα εργαζόμενων, αποτελούν επίσης σημαντική πηγή πληροφόρησης για τις απαιτήσεις, γενικά, των επαγγελμάτων και για το κοινωνικό status που συνδέεται με αυτά. Τα παιδιά μέσα από τις συζητήσεις των γονέων τους που παρακολουθούν, μέσω των κοινών δραστηριοτήτων τους με τους γονείς (επισκέψεις, εκδρομές, κοκ) και μέσω των αποριών τους που απευθύνουν στους γονείς διαμορφώνουν μια πρώτη εικόνα για τα επαγγέλματα.

### **Το ατομικό προφίλ**

Όπως ήδη ειπώθηκε, η οικογένεια και οι ψυχολογικές διεργασίες που συνδέονται με αυτήν ασκούν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Όμως το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης. Ήδη από τη γέννησή του, (Cole & Cole, 2000), το κάθε άτομο, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων με τα πρόσωπα που το φροντίζουν. Υποστηρίζεται ότι η ιδιοσυγκρασία αποτελεί τον πυρήνα της μετέπειτα προσωπικότητας του ατόμου (Cole & Cole, 2002), και ότι τουλάχιστον κάποιες από τις διαστάσεις της προσωπικότητας είναι εγγενείς και κληρονομημένες από τους γονείς.

Εκτός από μελέτες που έχουν προσπαθήσει να ελέγξουν τη σύνδεση των διαστάσεων της προσωπικότητας με την επιλογή επαγγέλματος, έχουν γίνει επίσης έρευνες που έχουν διερευνήσει το χαρακτηριστικό της αναποφασιστικότητας και πώς αυτό συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη.

### **Η προσωπικότητα**

Το πιο πολυσυζητημένο μοντέλο για την προσωπικότητα είναι αυτό των Πέντε Παραγόντων των Costa & McCrae (1992). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η προσωπικότητα δομείται ως προς πέντε άξονες: Νευρωτισμό, Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα σε εμπειρίες, Συναινετικότητα, και Ευσυνειδησία. Παραδείγματα χαρακτηριστικών, τα οποία ορίζουν τους άξονες αυτούς είναι:

(α) για το Νευρωτισμό: ήρεμος – αγχώδης, συναισθηματικά σταθερός – ασταθής,

(β) για την Εξωστρέφεια: απομονωμένος – κοινωνικός, υποταγμένος – κυριαρχικός,

(γ) για τη Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες: συμβατικός – πρωτότυπος, ευέλικτος – άκαμπτος,

(δ) για τη Συναινετικότητα-Ευπροσηγορία: εριστικός – ήπιος, ψυχρός – θερμός,

(ε) για την Ευσυνειδησία: ανεύθυνος – υπεύθυνος, αδιάφορος – επίμονος.

Προκειμένου να εξαχθεί το προφίλ της προσωπικότητας, το άτομο καλείται να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (70 περίπου ερωτήσεων - περίπου 12 ερωτήσεις για τον κάθε παράγοντα) και με βάση μια κλίμακα να επιλέξει κατά πόσο το κάθε χαρακτηριστικό που περιγράφεται στην ερώτηση τον αντιπροσωπεύει. (Στις περιπτώσεις παιδιών ένα αντίστοιχο προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από το γονέα).

Με βάση τις απαντήσεις του ατόμου, αναδεικνύεται το ατομικό του προφίλ (π.χ. ένα άτομο μπορεί έχει υψηλό σκορ στο Νευρωτισμό, χαμηλό στην Εξωστρέφεια, χαμηλό στη Δεκτικότητα, υψηλό στη Συναινετικότητα και υψηλό στην Ευσυνειδησία). Οι ψυχολόγοι που ασχολούνται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.

Αναλυτικότερα, στη βιβλιογραφία έχουν γίνει αρκετές αναφορές για το αν οι έξι Επαγγελματικές Προσωπικότητες (τυπολογίες), όπως έχουν περιγραφεί από τον Holland, αντιστοιχούν στους Πέντε Παράγοντες της Προσωπικότητας (όπως αυτό θα ήταν, εξάλλου, αναμενόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας του Holland). Έτσι, έχει βρεθεί (Larson, Rottinghaus, & Borgen, 2002, Tokar, Fischer, & Subich, 1998), ότι η Εξωστρέφεια συσχετίζεται με τα Επιχειρηματικά και τα Κοινωνικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα, η Δεκτικότητα με τα Καλλιτεχνικά και Ερευνητικά ενδιαφέροντα, η Ευσυνειδησία με τα Συμβατικά, και η συναινετικότητα – ευπροσηγορία με τα Κοινωνικά. Ο Νευρωτισμός δεν φαίνεται να αντιστοιχεί με κανένα από τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, όπως αυτά περιγράφονται από τον Holland.

Παρόμοια, ο Rottinghaus και οι συνεργάτες τους (2002) έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των φοιτητών (π.χ., να προχωρήσουν σε διδακτορικό επίπεδο σπουδών) σχετίζονται, μεταξύ άλλων παραγόντων (π.χ., πεπειθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας) και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (συγκεκριμένα της Δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες και της Ευσυνειδησίας).

Επίσης, σε έρευνα που έγινε σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005) φάνηκε ότι τα τέσσερα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (εκτός από την εξωστρέφεια) σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επάγγελμα, με την Ευσυνειδησία, την Δεκτικότητα και την Ευπροσηγορία να είναι σημαντικοί παράγοντες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τα χαμηλά επίπεδα Νευρωτισμού να είναι σημαντικά στους τελειόφοιτους.

## **Η αναποφασιστικότητα στην εφηβεία**

Οι σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού πολύ συχνά καλούνται να βοηθήσουν νέους και εφήβους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «αναποφάσιστοι»: αδυνατούν, δηλαδή, να πάρουν αποφάσεις για τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η αδυναμία λήψης αποφάσεων δεν είναι μόνο μια γνωστική κατάσταση αλλά συνήθως συνοδεύεται από έντονη συναισθηματική φόρτιση (π.χ. άγχος).

Η αναποφασιστικότητα έχει προσεγγιστεί από ποικίλες οπτικές γωνίες και θεωρείται ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό φαινόμενο. Καταρχάς, η αναποφασιστικότητα, σε ένα βαθμό, θεωρείται φυσιολογική και αναμενόμενη αναπτυξιακά συμπεριφορά κατά την εφηβεία (Nota & Soresi, 2004). Αυτό γιατί, κατά

την εφηβεία, ιδίως με τον τρόπο που είναι δομημένα τα εκπαιδευτικά συστήματα του αναπτυσσόμενου οικονομικά κόσμου, οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις που εν πολλοίς θα καθορίσουν το μέλλον τους (επιλογή Γενικού ή Τεχνικού Λυκείου, επιλογή κατεύθυνσης μαθημάτων), και η συναίσθηση της ευθύνης για αυτές τις αποφάσεις μπορεί προσωρινά να οδηγήσει έναν έφηβο σε δισταγμό και αναποφασιστικότητα.

Ένα από τα κρίσιμα ερωτήματα είναι το ακόλουθο: μπορεί ένας τυπικά αναπτυσσόμενος έφηβος να λάβει τόσο κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις; Θεωρητικά, η απάντηση είναι καταφατική, καθώς ένας έφηβος αναμένεται ότι θα έχει κατακτήσει γνωστικές ικανότητες ανώτερου επιπέδου. Οι γνωστικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν έναν έφηβο είναι (α) η σκέψη για τις μελλοντικές δυνατότητες, (β) η σκέψη για το μέλλον, (γ) η σκέψη μέσω υποθέσεων, (δ) η σκέψη για τη σκέψη, και (ε) η σκέψη πέρα από τα συμβατικά όρια. (Cole & Cole, 2002). Γενικά, οι έφηβοι θεωρούνται ικανοί να αναλύσουν σύνθετες καταστάσεις υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες, να εντοπίσουν τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, να αξιολογήσουν την εγκυρότητα και να δώσουν διαφορετική βαρύτητα σε μια συμβουλή ή σε μια σύσταση ανάλογα με το πρόσωπο από το οποίο προέρχεται, και να προβλέψουν τις συνέπειες των επιλογών τους (Nota & Soresi, 2004).

Ιδωμένη συνολικότερα η εφηβεία θεωρείται ως η περίοδος όπου το άτομο συγκροτεί την *ταυτότητά* του Erikson, 1968, Cole & Cole, 2002). Η συγκρότηση της ταυτότητας αφορά στην ασφαλή αίσθηση του εαυτού (αίσθηση, δηλαδή, αποδοχής του εαυτού), στην αίσθηση της συνέχειας του εαυτού (στο παρελθόν, παρόν και μέλλον), στην αίσθηση σχεδιασμού και προσανατολισμού για το μέλλον, και στην εναρμόνιση της ταυτότητας στην ατομική και την κοινωνική σφαίρα. Η δέσμευση προς μια επαγγελματική κατεύθυνση αποτελεί μια σημαντική έκφραση της διεργασίας της συγκρότησης ταυτότητας του εφήβου.

Υπό αυτό το πρίσμα, και με δεδομένη την πολυπλοκότητα των διεργασιών (γνωστικών, ψυχοκοινωνικών, βιολογικών) που συνοδεύουν την εφηβεία, η προσωρινή αναποφασιστικότητα θεωρείται μια μεταβατική, φυσιολογική και αναμενόμενη συμπεριφορά. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις, η αναποφασιστικότητα μπορεί να είναι ένα χρόνιο και γενικευμένο χαρακτηριστικό του ατόμου. Έτσι, μιλώντας για τις περιπτώσεις αναποφασιστικότητας σε θέματα καριέρας, θα ήταν χρήσιμος ο διαχωρισμός της αναποφασιστικότητας που εντοπίζεται στην επαγγελματική επιλογή και που μπορεί να συνδέεται με ποικίλους αναπτυξιακούς και κοινωνιογνωστικούς μηχανισμούς και η οποία μπορεί να είναι απόλυτα δικαιολογημένη και της αναποφασιστικότητας ως χαρακτηριστικό του ατόμου, η οποία χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης (Osipow, 1999, Germeijs & Boeck, 2002, 2003).

### **Η αναποφασιστικότητα ως μόνιμο και γενικευμένο χαρακτηριστικό του ατόμου**

Η Bacanli (2006) έχει κάνει μια χρήσιμη διάκριση μεταξύ δύο τύπων αναποφασιστικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας: (α) στην Αναποφασιστικότητα Διερεύνησης, στην κατάσταση, δηλαδή, όπου ενώ το άτομο έχει διερευνήσει τις εναλλακτικές επιλογές ωστόσο καθυστερεί να λάβει αποφάσεις, και (β) στην Απερίσκεπτη Αναποφασιστικότητα, όπου το άτομο παίρνει γρήγορα αποφάσεις και τις εγκαταλείπει εύκολα.

Στοιχεία του ατόμου που έχουν συνδεθεί με τους δύο αυτούς τύπους αναποφασιστικότητας, κυρίως όμως την Αναποφασιστικότητα Διερεύνησης, είναι (Bacanli, 2006, Germeijs & Boeck, 2002, Stead, Watson, & Foxcroft, 1993, Chartrand, Rose, Elliot, Marmorash, & Caldwell, 1993, Patton et al., 2004, Kelly, & Lee, 2002):

(α) η έδραση του ελέγχου: Άτομα που θεωρούν πως ό,τι συμβαίνει στη ζωή τους οφείλεται σε τυχαία γεγονότα και σε συγκυρίες (εξωτερική έδραση ελέγχου) τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σε σύγκριση με τα άτομα που θεωρούν πως ό,τι συμβαίνει στη ζωή τους οφείλεται στις δικές τους προσπάθειες και ικανότητες (εσωτερική έδραση ελέγχου).

(β) Η αυτοεκτίμηση: Άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν προς την αναποφασιστικότητα σε σύγκριση με άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η αυτοεκτίμηση επηρεάζει κυρίως τις επαγγελματικές προσδοκίες του ατόμου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον επαγγελματικό σχεδιασμό και τη διερεύνηση.

(γ) Οι παράλογες πεποιθήσεις: Παράλογες είναι οι πεποιθήσεις που δεν αφήνουν περιθώριο στο άτομο να προσπαθήσει να αλλάξει συναισθήματα και καταστάσεις στη ζωή του. Πρόκειται για απόψεις του είδους «οφείλω να κάνω αυτό», «πρέπει να νιώσω έτσι» «πρέπει να γίνω τέτοιος άνθρωπος». Υπάρχουν για παράδειγμα είδη παράλογων πεποιθήσεων: «εάν εκφράσω τις ανάγκες μου, οι άλλοι θα με απορρίψουν», εσφαλμένες αιτιολογήσεις: «απέτυχα στην προσπάθειά μου, άρα είμαι ανίκανος», δυσλειτουργικές προσδοκίες: «ένα κάτι μπορεί να μου πάει στραβά, θα μου πάει οπωσδήποτε», αρνητική εικόνα του εαυτού: «οι άλλοι είναι καλύτεροι από εμένα», διαστρεβλωμένες αναμνήσεις: «η ζωή μου πάντα ήταν απαίσια», στρατηγικές ήττας του εαυτού : «θα απορρίψω τους άλλους, πριν εκείνοι απορρίψουν εμένα και έπειτα θα δω αν τους αρέσω» (Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Ποταμιάνος και συνεργάτες, 1999).

(δ) Η ταυτότητα: Άτομα τα οποία δεν έχουν συγκροτημένη ταυτότητα (βλ. Αναστολή ή Διάχυση Ταυτότητας, όπως ορίζονται από τον Marcia, Cole & Cole, 2002), τείνουν να είναι περισσότερο αναποφάσιστα σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν συγκροτημένη ταυτότητα.

(ε) Τέλος, ο Νευρωτισμός, το υψηλό επίπεδο Άγχους και το άγχος επιλογής (δηλ., δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών σχετικά με τα επαγγέλματα και στην κινητοποίηση προς επαγγελματικές επιλογές).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάποια από αυτά τα δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά του ατόμου μπορεί να είναι απόρροια της ποιότητας του δεσμού ενός παιδιού με τα άτομα που το φροντίζουν, και γενικότερα του κλίματος που επικρατεί σε μια οικογένεια. Οι άμεσες, αλλά αποτελεσματικές παρεμβάσεις που συνήθως γίνονται για να αντιμετωπιστεί η χρόνια αναποφασιστικότητα των παιδιών και εφήβων εστιάζουν στην αύξηση της ικανότητας λύσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων (Nota & Soresi, 2004).

## **Η συμπεριφοριστική κοινωνιογνωστική θεωρία για την επιλογή επαγγέλματος**

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρθηκαν (παράγοντες του πλαισίου και παράγοντες του ατόμου) έχουν συγκροτηθεί σε ένα ενιαίο μοντέλο, αυτό της συμπεριφοριστικής κοινωνιογνωστικής θεωρίας. Κεντρική έννοια σε αυτό το πλαίσιο είναι οι *πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας*. Όπως ορίζεται από τον Bandura (ενδεικτικά βλ. Bandura et al., 2001), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένας κεντρικός μηχανισμός της ανθρώπινης δράσης και αφορά στις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει κάποιος για την αποτελεσματικότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κάποιου έργου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Bandura: «ένα άτομο δεν έχει το κίνητρο να δράσει ή να επιμείνει μπροστά σε δυσκολίες, εκτός αν πιστεύει ότι με τη δράση του μπορεί να παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα».

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τις φιλοδοξίες ενός ατόμου και τη δέσμευση σε αυτές, τις στρατηγικές για την επίτευξη του στόχου, το επίπεδο των κινήτρων, και την επιμονή και την αντοχή μπροστά σε δυσκολίες. (Bandura et al., 2001). Συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την επαγγελματική



ανάπτυξη του ατόμου, καθώς το άτομο επιδιώκει εκείνους τους επαγγελματικούς στόχους τους οποίους θεωρεί συμβατούς με τις ικανότητές του.

Οι Lent, Brown, & Hackett (1994), βασισμένοι στη θεωρία του Bandura, συζηματοποίησαν την επαγγελματική στοχοθέτηση ως ακολούθως: τα προσωπικά στοιχεία (όπως είναι η προσωπικότητα) μαζί με τις παροχές του πλαισίου (το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας) επηρεάζουν τις *εμπειρίες μάθησης* του ατόμου. Οι εμπειρίες αυτές μάθησης επηρεάζουν τις *πεπαιθθήσεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας* (το βαθμό, δηλαδή, στον οποίο ένα άτομο νιώθει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να εκτελέσει ένα έργο, βασισμένο στις πληροφορίες που δέχεται από προσωπικές ή άλλες εμπειρίες) και τις *προσδοκίες για το αποτέλεσμα* (δηλ. τις προσδοκώμενες συνέπειες μιας πράξης), οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη διαμόρφωση *επαγγελματικών ενδιαφερόντων*, οι οποίες εν τέλει επηρεάζουν τους *επαγγελματικούς στόχους, τις επιλογές και τα επιτεύγματα*. Σε αυτό μοντέλο, δηλαδή, οι επιδράσεις που ήδη αναφέρθηκαν (γονείς, παροχές, στοιχεία του ατόμου) ασκούν έμμεσες επιδράσεις στην επαγγελματική ωρίμανση, καθώς διαμεσολαβούνται στις εμπειρίες μάθησης, στις πεπαιθθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, στις προσδοκίες, κ.ο.κ.

Συνεπώς, η κοινωνιογνωστική θεωρία για την καριέρα υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας συνδυασμός προσωπικών και γνωστικών παραγόντων και παραγόντων πλαισίου, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση επαγγελματικών ενδιαφερόντων, την ανάπτυξη των στόχων και την επίδοση. Η κοινωνιογνωστική θεωρία μελετά πώς τα συστατικά αυτά διαμορφώνονται από παράγοντες όπως είναι η φυλή, το φύλλο, η κοινωνική υποστήριξη και τα πραγματικά ή όχι εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος στην καριέρα του (βλ. Constantine et al., 2005).

Κομβικό σημείο στο κοινωνιογνωστικό μοντέλο είναι οι εμπειρίες μάθησης (οι οποίες περιλαμβάνουν δημογραφικούς, ψυχολογικούς μηχανισμούς επανατροφοδότησης όπως και μηχανισμούς επανατροφοδότησης για την επίδοση), (Constantine et al. 2005). Οι συσσωρευμένες εμπειρίες μάθησης είτε ενδυναμώνουν είτε μειώνουν την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Μέσω της συμμετοχής του ατόμου σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την καριέρα, μέσω των κοινωνικών προτύπων, και μέσω της επανατροφοδότησης από σημαντικούς άλλους (γονείς, δασκάλους και συμμαθητές), τα παιδιά και οι έφηβοι αναπτύσσουν ικανότητες, δεξιότητες, και προσδοκίες σχετικά με την έκβαση της προσπάθειάς τους.

## **Η κυκλικότητα της κοινωνιογνωστική προσέγγισης**

Υπό το πρίσμα της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης, στη λήψη αποφάσεων για το επάγγελμα του Krumboltz (όπως αναφέρεται από την Jackson και τους συνεργάτες της, 2006), οι εμπειρίες μάθησης αποτελούν μία κρίσιμη διάσταση για να καταλάβουμε πώς τα άτομα αναπτύσσουν επαγγελματικές αντιλήψεις και σχετικές ικανότητες και πεπαιθθήσεις. Συγκεκριμένα, όπως έχει διατυπωθεί η θεωρία του Krumboltz, μέσω μιας πληθώρας εμπειριών μάθησης, τα άτομα αναπτύσσουν προτιμήσεις για δραστηριότητες στις οποίες έχουν πετύχει ή αμειφθεί.

Με άλλα λόγια, σύμφωνα πάντα με τον Krumboltz, καθώς το κάθε επάγγελμα απαιτεί την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων, η προτίμησή μας για ένα επάγγελμα καθορίζεται (ή έστω επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό) από την επιτυχία μας σε έργα τα οποία πιστεύουμε ότι μοιάζουν με τα έργα που απαιτούνται για την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας είναι το ακόλουθο: εάν ένας μαθητής είναι καλός στα μαθηματικά και παρατηρεί ότι τα πηγαίνει καλά σε αυτό το μάθημα κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς, αναπτύσσει την πεποίθηση ότι είναι καλός σε αυτόν τον τομέα. Δηλαδή, θα αναπτύξει μια θετική

πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας ή αλλιώς μια ισχυρή εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να αντεπεξέλθει με επιτυχία σε σχετικά μαθήματα.

Η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και οι συνακόλουθες προσδοκίες για ένα θετικό αποτέλεσμα της προσπάθειας του, οδηγούν στη διαμόρφωση φιλοδοξιών για μια μελλοντική καριέρα σχετική με το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Ταυτόχρονα, ο μαθητής εκδηλώνει περιέργεια και ενδιαφέρον ώστε να μάθει περισσότερα σχετικά με την επιστήμη αυτή και αποκρυσταλλώνει μια προτίμηση προς τα σχετικά με αυτήν την επιστήμη επαγγέλματα. Στη συνέχεια, με βάση αυτές τις πεποιθήσεις σχετικά με συγκεκριμένο επάγγελμα και τα ενδιαφέροντά του, διαμορφώνει επαγγελματικούς και ακαδημαϊκούς στόχους και οδηγείται στις μελλοντικές του επαγγελματικές επιλογές.

Με βάση τις εμπειρίες μάθησης, διαμορφώνονται η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα, οι οποίες στη συνέχεια, συμβάλλουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών ενδιαφερόντων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε επαγγελματικές επιλογές, σε πράξεις σχετικές με τις επιλογές αυτές και σε επίδοση. Η επίδοση αυτή επηρεάζει, κυκλικά, τις πεποιθήσεις σχετικά με την αξία του ατόμου και την αποτελεσματικότητά του. Κατά αυτόν τον τρόπο, η επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής δυναμική και κυκλική αλληλεπίδραση γνωστικών, ψυχοκοινωνικών και συμπεριφορικών παραγόντων (Constantine et al., 2005, σελ. 308-309).

## **Διεργασίες**

Ιδωμένες υπό αυτό το συμπεριφοριστικό κοινωνιογνωστικό πρίσμα, οι διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην οποιαδήποτε επαγγελματική επιλογή μπορούν, αρχικά, να περιγραφούν σε δύο επίπεδα: (α) το πρώτο επίπεδο αφορά στις ατομικές διαφορές ως προς τις κλίσεις και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ατόμου, ενώ (β) το δεύτερο επίπεδο αφορά στις κοινωνιοδομικές συνθήκες, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική τάξη και στις δομές ευκαιριών που δίνονται στο άτομο (Schoon, 2001).

## **Η επίδραση των ατομικών παραγόντων**

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δύο επίπεδα ανάλυσης, το μοντέλο των Lent, Brown, & Hackett (1994), μπορεί να θεωρηθεί συμπληρωματικό στο μοντέλο που έχει προταθεί από τους Vondracek, Lerner, και Schulenberg (1986), το οποίο, επίσης, συνθέτει στοιχεία από αυτά τα δύο επίπεδα ανάλυσης (το ατομικό-αναπτυξιακό και το κοινωνικό). Αναλυτικότερα, το μοντέλο αυτό αντλεί στοιχεία από προτεινόμενες θεωρίες διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και από την προοπτική του πλαισίου, εννοώντας την ανάπτυξη ως «μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός μεταβαλλόμενου (αναπτυσσόμενου) ατόμου μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο». Αντίθετα με τη διά- βίου προσέγγιση του Super (1980), ο οποίος λαμβάνει το άτομο ως το κεντρικό σημείο της αλληλεπίδρασης, ή την αναπτυξιακή θεωρία των επαγγελματικών φιλοδοξιών του Gottfredson (1981), ο οποίος δίνει έμφαση στην επίδραση των προσωπικών παραγόντων στις επιλογές καριέρας, το μοντέλο που έχει προταθεί από τους Vondracek, Lerner, και Schulenberg (1986) δίνει έμφαση στην αμοιβαία (και αδιαχώριστη) «ενσωμάτωση» του ατόμου και του πλαισίου. Η έννοια της δυναμικής αλληλεπίδρασης υπονοεί ότι το άτομο επηρεάζει το πλαίσιο το οποίο επηρεάζει το άτομο, έτσι ώστε κανένα επίπεδο ανάλυσης από μόνο του δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «κινητήρια δύναμη» της αλλαγής (Vondracek et al., 1986).

Υπό αυτό το πρίσμα, η αντίληψη των επαγγελματικών επιλογών ως μία έκφραση της προσωπικότητας συμπεραίνει ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ταιριάζουν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και απαιτήσεις ενός

επαγγέλματος. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η επαγγελματική επιλογή είναι το αποτέλεσμα μιας διεργασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αναζητούν εκείνα τα περιβάλλοντα τα οποία είναι συμβατά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αυτό, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι εν μέρει αληθές, καθώς όπως φάνηκε προηγουμένως, από σχετικές έρευνες έχει φανεί μια γενική αντιστοίχιση μεταξύ των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας και της επαγγελματικής τυπολογίας του Holland.

Ωστόσο, η αντιστοίχιση αυτή δεν είναι πληροφοριακή ούτε για τις φιλοδοξίες του ατόμου ούτε για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση. Με άλλα λόγια, το να αντιλαμβανόμαστε την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα φαινόμενο βασισμένο στο άτομο δεν αποδίδει την απαιτούμενη προσοχή στους περιορισμούς των κοινωνικών συνθηκών, καθώς για πάρα πολλά άτομα η επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτάται περισσότερο από τις υπάρχουσες δομές ευκαιριών παρά από την επιλογή.

### **Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων**

Όπως έχει ήδη αναφέρθηκε, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενός παιδιού φαίνεται ότι επηρεάζει άμεσα τις επαγγελματικές επιλογές του. Σχετίζεται με την παροχή και την διαθεσιμότητα ενός δικτύου (οικονομικού, οικογενειακού και πολιτισμικού) υποστήριξης κατά τη διάρκεια λήψης και υλοποίησης επαγγελματικών αποφάσεων.

Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής κοινωνιογνωστικής προσέγγισης, όμως, η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων είναι πιο σύνθετη και διαμεσολαβεί μέσω σε πολυεπίπεδων εσωτερικεύσεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Ενδεικτικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζει τις φιλοδοξίες προς επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού επιπέδου, τις φιλοδοξίες προς ανώτατη εκπαίδευση και τα αντίστοιχα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτεύγματα (Otto, 2000). Επίσης, έχει φανεί ότι η υποστήριξη που δέχεται ένα παιδί από την οικογένειά του (από τους γονείς και από τα αδέρφια του) επιδρά σε αυτή καθαυτή την επίδοσή του, προβλέπει τις εμπειρίες μάθησής του, την επαγγελματική του αυτοεκτίμηση και τις προσδοκίες του για το αποτέλεσμα των προσπαθειών του (Ferry, Fouad, & Smith, 2000, Lapan, Hinkelman, Adams, & Turner, 1999, Turner & Lapan, 2002). Επίσης, προβλέπει τη βεβαιότητα για την επιλογή επαγγέλματος και την επαγγελματική συμπεριφορά (Fischer, & Padmawidjaja, 1999, Otto, 2000, Paa & McWhirter, 2000, Palladino Schultheiss, Palma, Predragovich, & Glasscock, 2002, Murdock (1999).

Ειδικά, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων έχει φανεί ότι είναι ένας καλός δείκτης για το είδος των πνευματικών ενδιαφερόντων με τα οποία θα ενθαρρυνθεί το παιδί να ασχοληθεί, όπως είναι επίσης καλός δείκτης για τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά επιτεύγματα. Ακόμα, ο γονεϊκός προσανατολισμός, οι στάσεις τους προς το παιδί, και το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση του παιδιού έχουν ήδη επισημανθεί ως κρίσιμοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης προς την οποία θα στραφεί τελικά το παιδί (Schoon, 2001).

Στην ίδια γραμμή έρευνας, οι Brown, Fukunaga, Umemoto και Wicker (1996), σε μια ανασκόπηση των ερευνών που εξέταζαν την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην επαγγελματική συμπεριφορά, έστειλαν ένα «σήμα κινδύνου» στους ψυχολόγους και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού για τις σημαντικές επιπτώσεις που έχει η κοινωνική τάξη στις επαγγελματικές επιλογές, στην επαγγελματική προσαρμογή και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Παρομοίως, ο Blustein και οι συνεργάτες του (2002), έδειξαν ότι η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με το επάγγελμα των ατόμων. Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει όχι μόνο την πρόσβαση σε

πόρους για εκπαίδευση και την υποστήριξη από το οικογενειακό δίκτυο, αλλά και το επίπεδο της επαγγελματικής προσαρμογής, την επίτευξη συνέπειας μεταξύ εργασίας και στόχων, και τέλος, τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν νόημα στην εργασία τους και βρίσκουν κίνητρο σε αυτήν.

Στην ίδια γραμμή έρευνας, η Chaves και οι συνεργάτες της (2004), διενεργώντας συνεντεύξεις σε παιδιά που προέρχονταν από την εργατική τάξη βρήκαν ότι οι απόψεις αυτών των παιδιών για την εργασία έδινε έμφαση στα εξωτερικά αποτελέσματα (π.χ., χρηματική αμοιβή), ενώ αντίθετα τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις διέθεταν μια πιο εσωτερικευμένη και θεωρητική άποψη για την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, κοινωνική συμβολή).

### **Η επίδραση του σχολείου**

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να διαμορφώσει ή να αναστείλει την ανάπτυξη των φιλοδοξιών ενός παιδιού. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι δάσκαλοι αναπτύσσουν προτιμήσεις προς συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία θεωρούν ότι προορίζονται για ανώτερες σπουδές και που είναι κινητοποιημένα προς αυτήν την κατεύθυνση, και τα οποία είναι γενικά παιδιά τα οποία προέρχονται από προνομιούχες οικογένειες. Τα παιδιά, με τη σειρά τους επηρεάζονται από αυτές τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τις ικανότητές τους και, επίσης, έχει φανεί ότι οι προσδοκίες των δασκάλων για τα επιτεύγματα των μαθητών τους επηρεάζει όχι μόνο την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλά, επίσης, και αυτή καθαυτή την απόδοση του μαθητή. Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι η αυτοαξιολόγηση, ο τρόπος, δηλαδή με τον οποίο τα άτομα κατηγοριοποιούν την πληθώρα των πληροφοριών αναφορικά με τα δυνατά και με τα αδύνατα σημεία τους, σχετίζεται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και με τη γενική τους στάση προς τον εαυτό τους και προς τη ζωή (Schoon, 2001).

Οι ερμηνείες αυτού του τύπου των ευρημάτων δίνουν έμφαση στις διαφορετικές ευκαιρίες και στις διαφορετικές διεργασίες κοινωνικοποίησης που υπάρχουν στα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Συμπερασματικά, τα άτομα που προέρχονται από πιο προνομιούχα περιβάλλοντα έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μεγαλύτερη πρόσβαση σε οικονομικούς πόρους όταν τους χρειάζονται (π.χ., για να πληρώσουν για εκπαίδευση), μοντέλα ρόλων, γνώση σχετικά με τα ποικίλα επαγγέλματα, και άτυπα / συγγενικά δίκτυα. Ωστόσο, η ερμηνευτική αξία αυτών των παραγόντων που προσφέρουν ευκαιρίες στα άτομα, περιορίζεται στην περίπτωση όπου δεν λαμβάνουμε υπόψη το γιατί κάποια άτομα εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους δίνονται ενώ κάποια άλλα άτομα αδυνατούν να εκμεταλλευτούν παρόμοιες ευκαιρίες που τους έχουν δοθεί.

### **Η υπέρβαση των εμποδίων**

Με βάση τα παραπάνω, η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής τάξης στη διαμόρφωση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται σχεδόν αδιαμφισβήτητη. Ωστόσο, ο Ali και οι συνεργάτες του (2005) έδειξαν, ότι η επίδραση αυτού καθαυτού του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου χάνεται όταν συνυπολογίζεται η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως είναι η κοινωνική υποστήριξη και τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια. Τόσο ο Ali (Ali et al., 2005), όσο και ο Liu (Liu et al., 2004) προτείνουν ότι η έρευνα για την πιθανή επίδραση της κοινωνικοοικονομικής τάξης θα πρέπει να συμπεριλάβει πιο εκλεπτυσμένους και βασισμένους σε θεωρία δείκτες αυτής της δομής, όπως επίσης, θα πρέπει ίσως να θεωρήσουμε ότι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μπορεί να διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές.

Υπό αυτήν την έννοια, η αντίληψη εμποδίων προς ακαδημαϊκούς ή επαγγελματικούς στόχους αντανακλά μια αλληλεπίδραση μεταξύ αντικειμενικών περιβαλλοντικών παραγόντων και ενεργούς αναγνώρισης και αντιμετώπισης αυτών των παραγόντων. Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένες αντιδράσεις στην επίδραση κοινωνικοοικονομικών παραγόντων κατά τη διαδικασία επιλογής καριέρας εξαρτάται εν μέρει από τις προσωπικές εκτιμήσεις και αντιδράσεις στα πιθανά εμπόδια, όπως αυτά θα γίνουν αντιληπτά (Albert & Luzzo, 1999).

Συγκεκριμένα εξωτερικά εμπόδια που έχουν εντοπιστεί ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη είναι: η έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών, η περιορισμένη έκθεση και πρόσληψη πληροφοριών ως προς επαγγελματικές επιλογές, οι περιορισμένες εργασιακές ικανότητες, τα περιορισμένα οικονομικά μέσα και οι διακρίσεις στο εκπαιδευτικό ή το επαγγελματικό περιβάλλον, η διαφωνία με την οικογένεια σχετικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις, και, εν τέλει, ο δισταγμός επιδίωξης επαγγεμάτων για τα οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι θα προκύψουν εμπόδια είτε κοινωνικά είτε οικονομικά (Luzzo & McWhirter, 2001).

Επίσης, αυτό που έχει διαπιστωθεί, στην Αμερική τουλάχιστον, είναι ένας φαύλος κύκλος μεταξύ αντιλαμβανόμενων εμποδίων και επίδοσης: έχει φανεί από σχετικές έρευνες (Turner & Lapan, 2003) ότι οι νέοι που προέρχονται από κατώτερες οικονομικά και πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις (π.χ. Αφροαμερικανοί) αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να μορφωθούν λιγότερο, να έχουν λιγότερες και περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές, και συνεπώς να έχουν μειωμένη δυνατότητα να έχουν οικονομικές απολαβές. Πολλά από τα παιδιά αυτά, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με την περιορισμένη πρόσβαση σε περαιτέρω εκπαίδευση και σε επαγγελματικές επιλογές, αναπτύσσουν αντισταθμιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την αξία της ακαδημαϊκής προσπάθειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης και διαμορφώνουν την πεποίθηση ότι η ακαδημαϊκή προσπάθεια και επίδοση δεν θα τους ανταποδώσει τίποτα (Graham, Taylor, & Hudley, 1998). Αυτές οι πεποιθήσεις με τη σειρά τους περιορίζουν περαιτέρω (προστιθέμενες στους ήδη υπάρχοντες φραγμούς) τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα. (Jackson και Nutini, 2002).

Συνεπώς με το παραπάνω εύρημα, τα αποτελέσματα των ερευνών των Kenny (Kenny et al., 2003) και Jackson (Jackson et al., 2006) έδειξαν ότι όσο περισσότερα ήταν τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι νέοι, τόσο χαμηλότερες ήταν οι φιλοδοξίες τους. Με άλλα λόγια, τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (ρατσισμός, πολιτισμική διάκριση, οικονομική αποστέρηση, ανεπαρκής εκπαίδευση) εσωτερικεύονται σε συστήματα πεποιθήσεων, και συνεπώς, περιορίζουν τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Παρομοίως, στην έρευνά της η Constantine και οι συνεργάτες της (2005) έδειξε ότι όσο μεγαλύτερα ήταν τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι μη-προνομιούχοι έφηβοι, τόσο υψηλότερος ήταν ο βαθμός της αναποφασιστικότητας που δήλωναν, και, όπως ήταν αναμενόμενο, η έρευνα του Kenny και των συνεργατών του (2003) έδειξε ότι όσο λιγότερα και μικρότερα ήταν τα εμπόδια που αντιλαμβάνονταν οι μαθητές, τόσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα ενασχόλησης με το σχολείο και τόσο υψηλότερες ήταν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Συνεπώς, οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού όταν έρχονται αντιμέτωποι με την αναποφασιστικότητα παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες, θα πρέπει, καταρχάς, να διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν αν αυτή η αναποφασιστικότητα είναι η αναμενόμενη αναπτυξιακά (όπως περιγράφηκε πιο πάνω η αναποφασιστικότητα στο πλαίσιο των αλλαγών που αναμένονται στην εφηβεία), αν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης και χρόνιας αδυναμίας του ατόμου να λάβει αποφάσεις, αν είναι το αποτέλεσμα αντιλαμβανόμενων εμποδίων και έλλειψης πληροφόρησης ή αν είναι ένας συνδυασμός πολλαπλών ψυχολογικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών. Στη τρίτη και στην τέταρτη περίπτωση, οι σύμβουλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα να συζητήσουν αυτά τα εμπόδια,

να αναζητήσουν πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των εμποδίων και να εντοπίσουν τα πιθανά υποστηρικτικά συστήματα στην οικογένεια και την κοινότητά τους στα οποία θα μπορούσαν να στηριχθούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Lent et al., 2000).

Συνεπώς, η ενδεχόμενη παρέμβαση ενός Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού θα ήταν η προσπάθεια του να άρει τα πιθανά εμπόδια (όπως, π.χ., είναι η μειωμένη πίστη στην αξία της εκπαίδευσης, η οποία γίνεται ως αντιληπτή ως εμπόδιο) με το να διευρύνει τη γνώση των παιδιών σχετικά με προσβάσιμες πηγές υποστήριξης για τη δουλειά τους, το σχολείο και τους στόχους ζωής.

Με άλλα λόγια, αυτό που έδειξε ο Kenney και οι συνεργάτες του (2003) ήταν ότι η αλλαγή στην αντίληψη των εμποδίων και η έμφαση στην εύρεση πιθανής υποστήριξης του πλαισίου μπορούν να ιδωθούν, στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, ως βοηθητικές πεποηθήσεις καριέρας και ως διευκολυντικές περιβάλλουσες συνθήκες. Μία επιτυχημένη παρέμβαση (Jackson και συνεργάτες, 2006), στο επίπεδο των πόρων του πλαισίου θα περιλάμβανε την ενεργό αναζήτηση από την πλευρά του παιδιού βοήθειας από το πλαίσιο στο να βρει πληροφορίες και να αναζητήσει πρότυπα-μοντέλα σχετικά με το επάγγελμα που το ενδιαφέρει (οικογένεια, συγγενείς, υπηρεσίες, φορείς).

Επιπρόσθετα στις αντιλαμβανόμενες περιβάλλουσες συνθήκες, οι Jackson και Nutini (2002) βρήκαν ότι τα παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών διαθέτουν επίσης ψυχολογικούς πόρους (π.χ., θετικά κίνητρα, αντοχή ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, προσωπικές ικανότητες, και εποικοδομητικές προσεγγίσεις στη λύση προβλημάτων) ως πηγές υποστήριξης για την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο Jackson και οι συνεργάτες του (2006), θεωρούν ότι αυτές οι προσωπικές πηγές μπορεί να είναι ένας διαφορετικός τύπος υποστήριξης στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης και μπορούν να ιδωθούν ως ικανότητες προσέγγισης έργου (μέσω, δηλαδή, συμπερασμάτων σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τις ικανότητές τους στον πραγματικό κόσμο, τα άτομα αναπτύσσουν συνήθειες εργασίας, και ικανότητες λύσης προβλημάτων για την αντιμετώπιση του πραγματικού κόσμου).

Τέλος, οι Creed, Patton και Prideaux (2006) προτείνουν ότι θα ήταν ίσως προτιμότερος ο άμεσος χειρισμός της αναποφασιστικότητας ενός εφήβου, βοηθώντας π.χ., τους νέους να διευκρινίσουν και να θέσουν επαγγελματικούς στόχους και ενδιαφέροντα, παρά να προσπαθούν να τροποποιήσουν τις πεποηθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αυτών των μαθητών.

## **Το φύλο**

Το φύλο και τα στερεότυπα με τα οποία αυτό συνδέεται αποτελούν ίσως έναν από τους κρισιμότερες παράγοντες κατά την επιλογή επαγγέλματος. Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα από τα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται ως «κατάλληλα για γυναίκες» ή ως «κατάλληλα για άνδρες» (Aros, Henly, & Curtis, 1998). Έτσι, τα επαγγέλματα του μηχανικού ή του προγραμματιστή Η/Υ χαρακτηρίζονται ως ανδρικά και ασκούνται κυρίως από άνδρες, αυτά της νοσοκόμας ή της νηπιαγωγού χαρακτηρίζονται ως γυναικεία και αντιστοίχως ασκούνται κυρίως από γυναίκες (Sax & Bryant, 2006, Gati, Osipow, & Givon, 1995, Morgan, Isaac, & Sansone, 2001, Weisgram & Bigler, 2006). Γενικά μιλώντας, τα στερεοτυπικά ανδρικά επαγγέλματα είναι αυτά της δράσης, ενώ τα στερεοτυπικά γυναικεία είναι αυτά της φροντίδας και της προσφοράς προς τους άλλους. Με άλλα λόγια, τα στερεοτυπικά επαγγέλματα για τη γυναίκα συνήθως αφορούν στην επαγγελματοποίηση των τυπικών οικιακών ασχολιών της (π.χ. η ανατροφή παιδιών, η φροντίδα των μελών της οικογένειας, η φροντίδα του σπιτιού μετατρέπεται σε επαγγέλματα όπως δασκάλα, νοσοκόμα, ρεσεπτιονιστ, κ.ο.κ.)

Χαρακτηριστικό επίσης είναι το παράδειγμα της επιστημονικής κατάρτισης, η οποία γενικά γίνεται αντιληπτή ως ανδρική, δύσκολη, σκληρή, και σύνθετη εργασία. Υπάρχουν στοιχεία ότι συγκεκριμένα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ., φυσικός ή πολιτικός μηχανικός) κυριαρχούνται από άνδρες, ενώ οι γυναίκες τείνουν προς διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς, όπως η βιολογία και η ιατρική. Υπάρχουν ενδείξεις, όπως ήδη αναφέρθηκε, ότι οι γυναίκες διαλέγουν επιστημονικούς τομείς οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως προσανατολισμένοι – προς – το – άτομο, επαγγέλματα στα οποία ο επαγγελματίας είναι τρυφερός, σπλαχνικός και συμπνετικός και τα οποία εμπλέκουν την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, ενώ οι άνδρες προτιμούν επιστημονικούς τομείς οι οποίοι εμπλέκουν την εικόνα της ισχύος, επαγγέλματα τα οποία απαιτούν αναλυτική σκέψη, φιλοδοξία, ατομισμό, ανταγωνισμό, και γενικά επαγγέλματα στα οποία χειρίζονται περισσότερο πράγματα και καταστάσεις παρά ανθρώπους (Schoon, 2001).

Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής κοινωνιογνωστικής θεωρίας για το επάγγελμα (Lent, Brown, & Hackett, 1994), τα στερεότυπα αυτά, κυρίως των κοριτσιών, επηρεάζουν τόσο τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, όσο και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με αυτά τα επαγγέλματα. Με άλλα λόγια, όσο πιο στερεοτυπικά γυναικείο κρίνεται ένα επάγγελμα από μια μαθήτριά, τόσο πιο πιθανό είναι ότι θα την ενδιαφέρει ως επάγγελμα και τόσο πιο ικανή θα νιώθει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτό (Ji, Lapan, & Tate, 2004, Gushue, & Whitson, 2006), και το αντίστοιχο συμβαίνει σε ένα μαθητή ή φοιτητή για τα στερεοτυπικά ανδρικά επαγγέλματα (Tokar & Jome, 1998, Erb, 1983).

Εκτός όμως από τα επαγγελματικά στερεότυπα που ισχύουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, έχει φανεί ότι τα συγκεκριμένα στερεότυπα που υιοθετούν οι γονείς (ιδιαίτερα οι μητέρες) και οι προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους επηρεάζουν την μετέπειτα στροφή των παιδιών προς στερεοτυπικά ή μη επαγγέλματα για το φύλο τους. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι τα στερεότυπα των γονέων, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους για τις ικανότητες των παιδιών τους, επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους και τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, παράγοντες οι οποίοι στη συνέχεια σχετίζονται με την επιλογή σχετικών επαγγελμάτων (Bleeker & Jacobs, 2004, Flores & O'Brien, 2002). Για αυτό το λόγο, οι προτεινόμενες παρεμβάσεις αφορούν στον εντοπισμό και τη συνειδητοποίηση από το παιδί αυτών των στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο, και τους περιορισμούς που αυτά θέτουν στην επιλογή επαγγέλματος (Turner & Lapan, 2005).

Ενδιαφέρον έχει επίσης ότι η επίδραση του φύλου διαφοροποιείται ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, σε δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες έχει φανεί ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και επιδιώξεις σε χειρωνακτικά επαγγέλματα (Rojewski, 1995), και από την άλλη τα κορίτσια αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να υποτιμήσουν την αξία της εκπαίδευσης και να περιορίσουν το ρόλο τους στη δημιουργία οικογένειας (Connolly & Healy, 2004).

Επιπλέον, η οικογενειακή (κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονέων έχει φανεί ότι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι η κοινωνική οικονομική παράμετρος του επιπέδου μόρφωσης των γονέων επηρεάζει τις αποφάσεις για την καριέρα των παιδιών (Hotchkiss & Borow, 1985). Marini, 1978, Mitchell & Krumboltz, 1985). Επίσης, ο Hortacsu (1995) έδειξε ότι υπάρχει άμεση θετική επίδραση ως αποτέλεσμα της διαθεσιμότητας καλύτερων πόρων για το παιδί. Επίσης ο O'Connell και οι συνεργάτες του (1989) έδειξαν ότι οι πατέρες μαθητριών που έκλιναν προς μη παραδοσιακά επαγγέλματα είχαν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης συγκριτικά με τους πατέρες μαθητριών που έκλιναν προς παραδοσιακά επαγγέλματα. Ακόμα οι O'Donnell και Anderson (1978) έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων επηρέασε τις κόρες τους στο να επιδιώξουν καριέρα σε μη παραδοσιακά επαγγέλματα και ότι αυτές οι κόρες προέβλεπαν ότι θα συναντήσουν

εμπόδια στην καριέρα τους από το μελλοντικό τους σύντροφο. Ακόμα, ο Zuckerman (1981) έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει ισχυρά τους επαγγελματικούς στόχους των παιδιών.

Στην ίδια κατεύθυνση ο Lemkau (1979) έδειξε ότι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο σε συνδυασμό με το αν εργάζεται η μητέρα σχετίζονται θετικά με την επιλογή ενός μη παραδοσιακού επαγγέλματος από τις κόρες τους. Επίσης, οι Edwards και Pasquale (2003) και ο Mare (1980) έδειξαν ότι το εισόδημα της οικογένειας σχετίζεται με το ενδιαφέρον των παιδιών για περαιτέρω εκπαίδευση.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης παρέχει μια πιθανή εξήγηση για την επιλογή συγκεκριμένων μονοπατιών εκπαίδευσης και καριέρας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία μαθαίνουμε συμπεριφορές μέσω διαφορετικών μεθόδων (Bandura, 1986). Δύο από αυτές τις μεθόδους μάθησης που μπορούν να θεωρηθούν ότι επηρεάζουν τη διεργασία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η βιωματική μάθηση και η μάθηση μέσω υποκατάστασης. Η βιωματική μάθηση συμβαίνει μέσω της άμεσης εμπειρίας η οποία επηρεάζει τις μελλοντικές πράξεις. Για παράδειγμα, το να είναι κάποιος παιδί εργαζόμενων γονέων θα δίδασκε σε κάποιον τις κατάλληλες συμπεριφορές για αυτόν το συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Η μάθηση μέσω υποκατάστασης – παρατηρώντας δηλαδή τις πράξεις των άλλων και τα αποτελέσματα αυτών των πράξεων – έχει επίσης επίδραση στις πράξεις κάποιου. Η παρατήρηση των γονεϊκών τρόπων ζωής θα είχε ως αποτέλεσμα στη μάθηση σχετικά με έναν τρόπο ζωής και θα επηρέαζε τις αποφάσεις για το αν αυτός ο τρόπος ζωής είναι επιθυμητός ή όχι.

Προηγούμενα ευρήματα έχουν δείξει ότι η κοινωνική μάθηση πράγματι επιδρά κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με την καριέρα. Για παράδειγμα, ο Cohen (1987) έδειξε ότι οι σημαντικοί άλλοι αποτελούν μοντέλα (παραδείγματα) προς μίμηση. Οι γονείς αποτελούν μοντέλο για την εκπαίδευσή τους, όσο και για το στυλ ζωής που συνδέεται με το συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Επίσης, οι Etaugh και Stern (1984) έδειξαν τα παιδιά εργαζόμενων μητέρων είχαν λιγότερα στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα, και ότι η εργασία των μητέρων επηρέαζε ως ρόλος-μοντέλο τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των κοριτσιών. Ακόμα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι, οι οποίοι βρίσκονται στη διαδικασία επιλογής καριέρας τείνουν να ακολουθούν το μοντέλο των ατόμων του ίδιου φύλου, και ιδιαίτερα το μοντέλο του γονέα τους του ίδιου φύλου.

Όπως έχει φανεί (Affleck συνεργάτες, 1989), τουλάχιστον όσον αφορά τις γυναίκες, αν οι μητέρες τους εργάζονταν, τότε οι ίδιες ένιωθαν ότι η εργασία και ο ρόλος μέσα στην οικογένεια ήταν δύο ρόλοι συμβατοί μεταξύ τους. Γενικά, έχει φανεί ότι ο συνδυασμός της εργασίας της μητέρας με υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό status αυξάνει τα σχέδια για μία απρόσκοπτη καριέρα. Επίσης, όπως φάνηκε από τον Almqvist (1974) οι κοπέλες οι οποίες παρακολουθούσαν κολέγιο με κατεύθυνση προς μη παραδοσιακά επαγγέλματα προέρχονταν συνήθως από οικογένειες όπου οι μητέρες τους δούλευαν κανονικά και που και οι ίδιες είχαν πανεπιστημιακές σπουδές. Στα ίδια πάνω – κάτω ευρήματα κατέληξαν και οι Edwards και Pasquale (2003). Επίσης, οι Steele και Barling (1996) βρήκαν ότι οι πεπαιθότητες των μητέρων σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των κορών τους.

Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες αφορούν στις γυναίκες. Ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει σε άνδρες οι οποίες να επικεντρώνονται στα δικά τους σχέδια ή στο πώς φαντάζονται τη μελλοντική τους σύντροφο να ισορροπεί μεταξύ δουλειάς και οικογένειας. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της γυναικείας απασχόλησης έξω από το σπίτι τώρα μόλις μπορούν να αρχίσουν να μελετώνται καθώς μόλις την τελευταία δεκαετία έχει γίνει νόρμα η απασχόληση της μητέρας έξω από το σπίτι ενώ έχει μικρά παιδιά (Wilgosh, 2001).



## Πηγές μάθησης και επιρροής

Στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής θεωρίας (βλ. Hoffner et al., 2006), υποστηρίζεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι αποκτούν γνώσεις για την επαγγελματική ζωή τόσο από τις προσωπικές τους εμπειρίες (από τις δουλειές του σπιτιού και τις προσωρινές δουλειές μερικής απασχόλησης που μπορεί να βρουν ως νέοι) όσο και μέσω υποκατάστασης, (παρατηρώντας, δηλαδή, τις πράξεις των άλλων και τα αποτελέσματα αυτών των πράξεων). Έχουν εντοπιστεί τουλάχιστον πέντε πηγές επαγγελματικής ενημέρωσης και κοινωνικοποίησης: η οικογένεια (όπως ήδη αναφέρθηκε), το σχολικό περιβάλλον, οι συμμαθητές, τα Μ.Μ.Ε., και ο εθελοντισμός ή η μερική απασχόληση. Η κάθε πηγή συμβάλλει διαφορετικά στην ανάπτυξη της κατανόησης από ένα νέο άνθρωπο του τι σημαίνει να εργάζεσαι και, κατά συνέπεια, συμβάλλει στη διαμόρφωση των σχεδίων του για τη μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση (Levine & Hoffner, 2006). Στην Ελλάδα η μερική απασχόληση εφήβων και ο εθελοντισμός είναι ελάχιστα διαδεδομένοι. Θα αναφερθούμε όμως στις υπόλοιπες πηγές πληροφόρησης.

## Η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος

Καθώς οι καθηγητές είναι φορείς μετάδοσης γνώσης και αξιολόγησης, ο ρόλος τους, όπως ήδη ειπώθηκε, φαίνεται να είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών τους, η οποία συμβάλλει σημαντικά, στη συνέχεια, στη διαμόρφωση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Επίσης, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας επιρροής, ιδιαίτερα για τα παιδιά που σκοπεύουν να ακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές (Hughes & Hughes, 1999). Επιπλέον, το σχολείο καθώς είναι ο πρώτος μη-οικογενειακός χώρος στον οποίο καλείται να προσαρμοστεί στο παιδί, μέσα σε αυτό αρχίζει να αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά τις σχέσεις εξουσίας και ανταγωνισμού που μπορεί είναι καθοριστικές στη μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Levine & Hoffner, 2006).

Ωστόσο, στο ερώτημα «κατά πόσο το σχολείο παρέχει γνώσεις σχετικά με τον κόσμο των ενηλίκων και τα επαγγέλματα», οι απαντήσεις δίστανται. Ενώ σύμφωνα με την έρευνα των McMahon, Gilies, & Carroll (2000), το σχολικό περιβάλλον (όχι μόνο οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη αλλά γενικά οι δραστηριότητες που συνδέονται με το σχολείο, π.χ., εκπαιδευτικές εκδρομές) φάνηκε ότι συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, από την άλλη η έρευνα της Johnson (2000) έδειξε ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένη κατανόηση του πώς οι ακαδημαϊκές σχολικές δραστηριότητες συνδέονται με την ενήλικη επαγγελματική δραστηριότητα. Το ίδιο εύρημα αναφέρεται και από τους Levine και Hoffner (2006).

Επίσης, αν και το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό, έχει φανεί ότι η προσωπική επίδραση που ασκούν οι καθηγητές στους μαθητές τους είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι έφηβοι κυρίως δηλώνουν ότι δεν θεωρούν τους καθηγητές τους σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους (Adamson & Meister, 2005), και, από την άλλη, έχει φανεί ότι και οι περισσότεροι καθηγητές βασίζουν την προσέγγισή τους προς τους εφήβους μαθητές τους περισσότερο στις εμπειρικές τους γνώσεις παρά σε θεωρητικές γνώσεις και κατάρτιση για το ψυχολογικό φαινόμενο της εφηβείας. Με άλλα λόγια, λοιπόν, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ενώ θα

μπορούσε να εξαιρετικά εποικοδομητική, είτε λόγω έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος, γίνεται αν όχι αρνητική, τουλάχιστον ουδέτερη.

Συνολικά, ενώ ο χώρος του σχολείου θα μπορούσε να αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τα επαγγέλματα, να συμβάλλει στην άρση των στερεοτύπων για τα δύο φύλα, και να προωθεί την εκπαίδευση των γονέων σε κρίσιμα ζητήματα όπως είναι αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών τους, και γενικά, ενώ θα μπορούσε να είναι ένας σημαντικός χώρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, φαίνεται ότι δεν έχει καταφέρει να λειτουργήσει προς αυτήν την κατεύθυνση (McMahon et al., 2001, Wahl & Blackhurst, 2000, Watson, McMahon, 2005).

### **Η επίδραση των συμμαθητών**

Σε αντίθεση με τον περιορισμένο ρόλο των καθηγητών, η επίδραση των συμμαθητών και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσει, κυρίως ο έφηβος, με τους φίλους του φαίνεται ότι είναι ένας πολύ κρίσιμος παράγοντας που βοηθάει την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων (Felsman & Blustein, 1999). Έχει φανεί, λοιπόν, ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με τους φίλους του (η σχέση μαζί τους, η οικειότητα, και η αμοιβαιότητα) συμβάλλει τόσο στη εκδήλωση συμπεριφορών επαγγελματικής αναζήτησης (π.χ., της ενεργούς αναζήτησης πληροφοριών στο περιβάλλον αλλά και στη διαδικασία ανάλυσης του εαυτού - αυτογνωσίας) όσο και στη δέσμευση προς μια επαγγελματική κατεύθυνση. Στην εφηβεία μάλιστα, οι συμπεριφορές επαγγελματικής αναζήτησης και η δέσμευση φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τη σχέση που έχει ο έφηβος με τους φίλους του και την οικειότητα που νιώθει με αυτούς παρά από τη σχέση του με την οικογένεια του (π.χ., με τη μητέρα του).

Συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι η φιλία αποτελεί ένα πεδίο έκφρασης, συζήτησης στόχων και φιλοδοξιών, επανατροφοδότησης για τις επαγγελματικές προτιμήσεις, κοινωνικής υποστήριξης και ανταλλαγής πληροφοριών για τους εφήβους (Levine & Hoffner, 2006). Επίσης, η συμμετοχή των εφήβων σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τους φίλους τους, παρέχει σε αυτούς γενικότερη εμπειρία στη λήψη αποφάσεων και αυξάνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες για τη λύση προβλημάτων (Eccles & Barber, 1999).

### **Η επίδραση των Μ.Μ.Ε.**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης των Μ.Μ.Ε., και ιδιαίτερα της τηλεόρασης στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο ρόλος της τηλεόρασης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα κρίσιμος, αν αναλογιστούμε ότι ένας σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου είναι η μάθηση, η συσσώρευση γνώσης και η διαμόρφωση προτύπων σχετικά με τα επαγγέλματα. Η τηλεόραση, μέσω φανταστικών χαρακτήρων (π.χ., μέσω σήριαλ και ταινιών) ή μέσω πραγματικών προσώπων (μέσω ντοκουμαντέρ και ρεπορτάζ), συνεχώς μεταφέρει, έγκυρες ή μη, πληροφορίες σχετικές με τα επαγγέλματα. Έτσι, ενώ συνήθως η μάθηση, και η διαμόρφωση προτύπων, θεωρείται ότι είναι ενεργητική, συνεχής και ότι προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, η μάθηση μέσω της τηλεόρασης, αν και είναι αποκλειστικά μάθηση μέσω υποκατάστασης, θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τα παιδιά και τους εφήβους (McMahon et al., 2001, Morton et al., 1997).

Καταρχάς, έχουν γίνει αρκετές έρευνες οι οποίες προσπαθούν να διαπιστώσουν αν τα επαγγέλματα, όπως εμφανίζονται σε σειρές και ταινίες, είναι ρεαλιστικά ή όχι. Η απάντηση είναι πως όχι. Η τηλεόραση συνήθως προβάλλει στερεοτυπικές μεν ως προς το φύλο, αλλά ανακριβείς εικόνες για τον εργασιακό

χώρο. Για παράδειγμα, οι υφιστάμενοι εμφανίζονται συχνά να είναι «ανυπότακτοι» και να συγκρούονται με τους προϊστάμενους τους χωρίς συνέπειες, δίνεται έμφαση στις κοινωνικές ή προσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζόμενων, και αποκλείεται η παρουσίαση των βαρετών πλευρών ενός επαγγέλματος (π.χ., ενός γιατρού, δικηγόρου ή ντέτεκτιβ) αλλά αντίθετα τα επαγγέλματα επενδύονται με αίγλη (Levine & Hoffner, 2006).

Επιπλέον, σε σχέση με τα στερεότυπα, οι παντρεμένες γυναίκες στην τηλεόραση ασκούν συνήθως τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα (δασκάλες, νοσοκόμες, γραμματείς), ενώ οι ανύπαντρες ασκούν είτε ουδέτερα (π.χ. συγγραφέας) είτε τυπικά αντρικά (π.χ. αστυνομικός). Έρευνες που να εξετάζουν το πώς αυτή η γενική διαστρέβλωση των πληροφοριών σχετικά με τα επαγγέλματα μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τους εφήβους δεν έχουν γίνει μέχρι τώρα πολλές.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση της τηλεόρασης εστιάζουν περισσότερο στο τι μαθαίνουν τα παιδιά και οι προέφηβοι μέσω της τηλεόρασης για συγκεκριμένα επαγγέλματα και διερευνούν αν επηρεάζονται οι φιλοδοξίες τους προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Έτσι, όπως αναφέρεται από τους Watson και McMahon (2005), η τηλεόραση μεταφέρει και διαμορφώνει στερεότυπα για τα επαγγέλματα των δύο φύλων, και επίσης σχηματοποιεί γνώση για τα επαγγέλματα (Huston et al., 1997). Η γνώση αυτή προκύπτει και μέσω της παρακολούθησης φανταστικών χαρακτήρων, υπό την προϋπόθεση ότι θα γίνουν αντιληπτοί από το παιδί ως «ρεαλιστικοί».

Από την άλλη, όμως, όπως φάνηκε από την έρευνα της McMahon και των συνεργατών της (2001), η τηλεόραση, αν και αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για τα επαγγέλματα του πραγματικού κόσμου, μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών φαίνεται να επηρεάζεται και να επιλέγει ή να αποκλείει μελλοντικά επαγγέλματα με βάση τα όσα παρακολουθεί στην τηλεόραση. Τέλος, όπως έδειξε η έρευνα της Hoffner και των συνεργατών της (2006), η ταύτιση με τηλεοπτικά πρότυπα είναι ισχυρότερη σε παιδιά προερχόμενα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

### **Μια συνολική αποτίμηση**

Η διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με την επιλογή καριέρας είναι ένα σημαντικό έργο για τους νέους ανθρώπους. Σύμφωνα με τις θεωρίες καριέρας που εστιάζονται στην ανάπτυξη (Gottfredson, 1981, Super, 1957), αυτή η διαδικασία ξεκινά στο δημοτικό σχολείο, όταν τα παιδιά αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά τους και ξεκινούν να κατανοούν πώς οι ικανότητές τους σχετίζονται με τον επαγγελματικό κόσμο. Συνεχίζει καθόλη τη διάρκεια της ζωής (Hartung, Porfeli, και Vondracek, 2005), αν και γνωρίζουμε πολλά περισσότερα για τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη μέση και ύστερη εφηβεία (Savickas, 1997) και για τους ενήλικους (Vondracek και Kawasaki, 1995). Πολλοί έφηβοι και νέοι παίρνουν με αρκετή δυσκολία αποφάσεις σχετικά με την καριέρα τους, και πολλοί από αυτούς βιώνουν επεισόδια αναποφασιστικότητας πριν καταλήξουν σε ένα μονοπάτι καριέρας (Frouad, 1997, Tinsley, 1992).

Κάποιοι ερευνητές υπολογίζουν ότι το 50% των μαθητών βιώνουν επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Gianakos, 1999), ποσοστό που δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη δοθέντων των διαθέσιμων εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών εμπειριών επιλογών (ευκαιριών) και την ανάγκη του να κατανοήσει κάποιος πώς οι ανάγκες του, αξίες και στόχοι τέμνουν αυτές τις επιλογές. Επίσης, οι αποφάσεις σχετικά με την καριέρα έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, καθώς δεσμεύουν το μαθητή σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό μονοπάτι το οποίο μπορεί να εμπλέκει μεγάλη περίοδο εκπαίδευσης και άσκησης πριν κάποιος ξεκινήσει να εργάζεται

πραγματικά. Συνεπώς, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι ένα σημαντικό θέμα στην συμβουλευτική από τους επαγγελματικούς συμβούλους.

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα μπορεί να θεωρηθεί μια φυσιολογική αντίδραση όταν οι νέοι άνθρωποι καλούνται να λάβουν μια απόφαση σχετικά με την καριέρα τους. Μπορεί να συμβεί σε κάθε χρονική στιγμή όπου γίνεται σχεδιασμός καριέρας αλλά είναι ιδιαίτερα πιθανό να συμβεί σε μεταβατικές φάσεις. Έχει φανεί ότι τα πρώτα χρόνια του Γυμνασίου είναι ένα σταυροδρόμι στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς είναι η περίοδος όπου οι νέοι άνθρωποι ενεργά διερευνούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους και αναπτύσσουν στόχους και φιλοδοξίες στο πλαίσιο της εξέτασης των δυνατών και αδύνατων τους σημείων σε σχέση με τις διαθέσιμες (υπάρχουσες) ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Η αναποφασιστικότητα αυτή αποτελεί μια αναπτυξιακά κατάλληλη εμπειρία. Μπορεί να κυμαίνεται ανάλογα με μια ποικιλία παραγόντων που συνδέονται με το πλαίσιο (κατάσταση) και είναι πιθανό να επιλυθεί με τη βοήθεια κατάλληλων παρεμβάσεων, όπως η πρόσβαση σε κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα και βοήθεια στην αποσαφήνιση των αξιών και των στόχων.

Αντί επιλόγου, παραθέτουμε τα ευρήματα της διαχρονικής έρευνας της Schoon, 2001, για τις επιστημονικές φιλοδοξίες 16χρόνων ατόμων, 17 χρόνια μετά:

«... τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων σχετίζονται με το φύλο, με το επίπεδο σπουδών των γονέων, με τις εκτιμήσεις των δασκάλων και με τις αυτοαξιολογήσεις για συγκεκριμένες ικανότητες, με την επίδοση στα μαθηματικά και με τον τύπο του σχολείου (μικτό ή αρρένων-θηλέων). Επίσης, φάνηκε ότι το σχολείο παίζει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μέσω του οποίου οι κοινωνικές και οι οικονομικές ανισότητες αναπαράγονται μέσω της μεταφοράς αξιών, στάσεων και συνηθειών.

Από την άλλη, τα επαγγελματικά επιτεύγματα στα 33 φάνηκε ότι εξαρτώνται κυρίως από τη διατήρηση των κινήτρων, και επίσης, από την πίστη κάποιου για τις ικανότητές του, από την επίδοσή του στα μαθηματικά όταν ήταν 16 ετών, σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ., ηπιότητα χαρακτήρα, μη επιθετικότητα), από το κοινωνικό υπόβαθρο και το φύλο. Συνολικά, φάνηκε ότι οι φιλοδοξίες κάποιου κατά την εφηβεία του μπορούν σε κάποιο βαθμό να προβλέψουν την επαγγελματική κατάσταση στην οποία θα βρεθεί αργότερα στη ζωή.

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες που αρθρώνονται κατά τη μέση εφηβεία είναι, στην πραγματικότητα, κάποιες πολύ πρώτες ιδέες, οι οποίες αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής. Οι αλλαγές συμβαίνουν εξαιτίας της έμμεσης επίδρασης των κοινωνικών πιέσεων, του οικογενειακού υποβάθρου, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, της πρόσβασης σε δομές ευκαιριών, και επίσης, εξαιτίας ατομικών χαρακτηριστικών.

Επίσης, φάνηκε ότι η μορφοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών στα 16 χρόνια επηρεάζεται πολύ από συγκεκριμένα στερεότυπα για τα δύο φύλα. Συνεπώς, φαίνεται ότι η καλύτερη στιγμή για παρεμβάσεις και για ενθάρρυνση των κοριτσιών για ενασχόληση με επαγγέλματα τα οποία θεωρούνται τυπικά ανδρικά θα ήταν τα σχολικά χρόνια.

Εκείνα τα άτομα τα οποία διαθέτουν κίνητρο, πιστεύουν στις ικανότητές τους, που διαθέτουν ικανότητες, και που εμφανίζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας κατάλληλα προς τις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος, αυτά τα άτομα θα εκμεταλλευτούν και τις πιθανές ευκαιρίες που θα τους παρουσιαστούν. Ωστόσο, η αναφορά μόνο στα ατομικά χαρακτηριστικά δεν αρκεί να εξηγήσει γιατί τόσα λίγα άτομα πραγματοποιούν τις αρχικές τους φιλοδοξίες, αλλά εξαρτάται και από τις κοινωνικές πραγματικότητες οι οποίες οι οποίες περιορίζουν το πεδίο των επιτευγμάτων στις διαφορετικές φάσεις της ανάπτυξης. Το προσωπικό ενδιαφέρον δεν αρκεί ώστε να δημιουργήσει προσοδοφόρες καριέρες».

## Βιβλιογραφία

Adamson, L., & Meister, D.G. (2005). Teachers' knowledge about adolescents: An interview study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 343-348.

Albert, K.A., & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.

Ali, S.R., McWhirter, E.H., & Chronister, K.M. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13, 40-58.

Aros, J.R., Henly, G.A., & Curtis, N.T. (1998). Occupational sextype and sex differences in vocational preference-measured interest relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 227-242.

Bacanli, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. *Journal of Career Development*, 32(4), 320-332.

Bleeker, M.M., & Jacobs, J.E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' belief matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97-109.

Blustein, D.L., Chaves, A.P., Diemer, M.A., Gallagher, L.A., Marshall, K.G., Sirin, S., & Bhati, K.S. (2002). Voices of forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311-323.

Blustein, D.L., Palladino Schultheiss, D.E., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.

Bosco, S.M., & Bianco, C.A. (2005). Influence of maternal work patterns and socioeconomic status on Gen Y lifestyle choice. *Journal of Career Development*, 32(2), 165-182.

Brown, M.T., Fukunaga, C., Umemoto, D., & Wicker, L. (1996). Annual Review, 1990-1996: Social class, work, and retirement behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 159-189.

Chaves, A.P., Diemer, M.A., Blustein, D.A., Gallagher, L.A., DeVoy, J.E., Casares, M.T., & Perry, J.C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275-286.

Chartrand, J.M., Rose, M.L., Elliot, T.R., Marmorash, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality problem solving, and career decision-making style and correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.

Cole, M.C., & Cole, S.R. (2000). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Α' Τόμος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Β' Τόμος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γ' Τόμος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Connolly, P., & Healy, J. (2004). Symbolic violence and the neighbourhood: The educational aspirations of 7-8 year old working-class girls. *The British Journal of Sociology*, 55(4), 511-529.

Constantine, M.G., Wallace, B.C., & Kindaichi, M.M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.

Cook, T.D., Church, M.B., Ajanaku, S., Shadish, W.R., Jr., Kim, J.-R., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67, 3368-3385.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.

Eccles, J.S., & Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.

Erb, T.O. (1983). Career preferences of early adolescent: Age and sex differences. *The Journal of Early Adolescence*, 3(4), 349-359.

Ferry, T.R., Fouad, N.A., & Smith, P.L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348-364.

Fischer, T.A., & Padmawidjaja, I. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 136-152.

Felsman, D.E. & Blustein, D.L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.

Flores, L.Y., & O'Brien, K.M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 14-27.

Gati, I., Osipow, S.H., & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 204-216.

Germeijs, V., & Boeck, P.D. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 113-122.

Germeijs, V., & Boeck, P.D. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.

Gonzalez, A. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, June.

Graham, S. (1992). "Most of the subjects were White and middle class": Trends in published research on African Americans in selected APA journals, 1970-1989. *American Psychologist*, 47, 629-639.

Graham, S., Taylor, A.Z., & Hudley, C. (1998). Exploring achievement values among ethnic minority early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 90, 606-620.

Gushue, G.V., & Whitson, M.L. (2006). The relationship of ethnic identity and gender role attitudes to the development of career choice goals among black and latina girls. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 379-385.

Hannum, J.W. (2004). Effects of family conflict, divorce, and attachment patterns on the psychological distress and social adjustment of college freshmen. *Journal of College Student Development*, Jan/Feb.

Hardin, E.E., Leong, F.T.L., Osipow, S.H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 36-52.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J., Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and consideration. *Journal of Vocational Development*, 66, 385-419.

Hickman, G.P. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, Jan/Feb.

Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

Hoffner, C.A., Levine, K.J., Sullivan, Q.E., Crowell, D., Pedrick, L., Berndt, P. (2006). TV Characters at work: Television's role in the occupational aspirations of economically disadvantaged youths. *Journal of Career Development*, 33(1), 3-18.

Hughey, K.F., & Hughey, J.K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25, 203-216.

Huston, A.C., McLoyd, V.C., & Garcia Coll, C. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.

Huston, A.C., Wright, J.C., Fitch, M., Wroblewski, R., Piemyat, S. (1997). Effects of documentary and fictional television formats on children's acquisition of schemata for unfamiliar occupations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 563-585.

Jackson, M.A., Potere, J.C., & Brobst, K.A. (2006). Are success Learning experiences and self-efficacy beliefs associated with occupational interests and aspirations of at-risk urban youth? *Journal of Career Assessment, 14*, 333-353.

Jackson, M.A., & Nutini, C.D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The career Development Quarterly, 51*, 56-77.

Jackson, M.A., Mendelsohn Kacanski, J., Rust, J.P., & Beck, S.E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development, 32*(3), 2023-218.

Ji, P.Y., Lapan, R.T., & Tate, K. (2004). Vocational interests and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eight grade students. *Journal of Career Development, 31*(2), 143-154.

Kelly, K.R., & Lee, W.-C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 302-326.

Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Gallagher, L.A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 142-155.

Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment, 11*(2), 168-186.

Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A., & Turner, S. (1999). Understanding rural adolescents' interests, values and efficacy expectations. *Journal of Counseling and Development, 26*, 107-124.

Larson, L.M., Rottinghaus, P.J., & Borgen, F.H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 217-239.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

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.

Leung, P.W.L. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merril-Palmer Quarterly, Jan.*

Leung, K. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merril-Palmer Quarterly, April.*

Levine, K.J., & Hoffner, C.A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research, 21*(6), 647-669.



Liu, W.M., Ali, S.R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. (2004). Using social class in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 3-18.

Lounsbury, J.W., Hutchens, T., & Loveland, J.M. (2005). An investigation of Big Five personality traits and career decision among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 25-39.

Luzzo, D.A., & McWhirter, E.H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling and Development, 79*, 61-67.

Maysless, O., Scharf, M., & Sholt, M. (2003). From authoritative parenting practices to an authoritarian context: Exploring the person-environment fit. *Journal of Research on Adolescent, 13*(4), 427-456.

McMahon, M., Carroll, J., & Gillies, R.M. (2001). Career dreams: Occupational aspirations of year six children. *Australian Journal of Career Development, 10*, 25-31.

McMahon, M., Gillies, R.M., & Carroll, J. (2000). Links between school and occupations: The perceptions of children. *Guidance and Counselling, 16*, 12-17.

McWhirter, E.H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 330-341.

Morgan, C., Isaac, J.D., & Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles, 44*, 295-320.

Murdock, T.B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62-75.

Morton, L.L., Kryk, V., Awender, M., Diubaldo, D. (1997). Career choice roots: The preadolescent career focus. *Guidance and Counselling, 13*, 10-15.

Μπεζεβέγκης, Η. (\*\*\*\*)

Nota, L., & Soresi, S. (2004). Improving the problem-solving and decision-making skills of a high indecision group of young adolescents: A test of the "Difficult: No problem!" Training. *International Journal for the Educational and Vocational Guidance, 4*, 3-21.

Osipow, S.H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.

Otto, L.B. (2000). Youth perspective on parental career influence. *Journal of Career Development, 27*, 111-118.

Paa, H.K., & McWhirter, E.H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *Career Development Quarterly, 49*, 29-44.

Palladino Schultheiss, D.E., Palma, T.V., Predragovich, K.S., & Glasscock, J.M.J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 302-310,

Patton, W., Bartum. D.E., Creed, P.A. (2004). Gender differences for otimism, self-esteem, expectationa and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*, 193-209.

Poole, M., Langan-Fox, J., Ciavarella, M., & Omodei, M. (1991). A contextualist model of professional attainment: Results of a longitudinal study on career paths of men and women. *The Counseling Psychologist, 19*(4), 603-624.

Γ. Ποταμιάνος και συνεργάτες (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Roisman, G.I., Bahadur, M.A., Oster, H. (2000). Infant attachment security as a discriminant predictor of career development in late adolescent. *Journal of Adolescent Research, 15*(5), 531-545.

Rojewski, J.W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development, 22*(1), 33-48.

Rottinghaus, P.J., Lindley, L.D., Green, M.A., & Borgen, F.H. (2002). Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interest. *Journal of Vocational Psychology, 61*, 1-19.

Sax, L.J., & Bryant, A.N. (2006). The impact of college on sex-atypical career choices of men and women. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 52-63.

Schaub, M., & Tokar, D.M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 304-325.

Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development, 25* (2), 124-132.

Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 262-288.

Scott, D.J., & Church, A.T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 328-347.

Stead, G.B., Watson, M.B., & Foxcroft, C.D. (1993). The relation between career indecision and irrational beliefs among university students. *Journal of Vocational Behavior, 42*, 155-169.

Thompson, M.N., & Subich, L.M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 289-301.

Tokar, D.M., & Jome, L.M. (1998). Masculinity, vocational interests, and career choice traditionality: Evidence for a fully mediated model. *Journal of Counseling Psychology, 45*(4), 424-435.

Tokar, D.M., Fischer, A.R., & Subich, L.M. (1998). Personality and Vocational Behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior, 53*, 115-153.

Turner, S., & Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly, 51*, 44-55.

Turner, S., & Lapan, R.T. (2005). Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 516-531.

Turner, S.L., & Lapan, R.T. (2003). The measurement of career interests among at-risk inner-city and middle class suburban adolescents. *Journal of Career Assessment, 11*, 405-420.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153-168.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132.

Weisgram, E.S., & Bigler, R.S. (2006). Girls and science careers: The role of altruistic values and attitudes about scientific tasks. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 326-348.

Wahl, K.H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling, 3*, 367-374.

Whiston, S.C., & Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493-568.



## Σχολική και εξωσχολική εκπαίδευση. Οι δεξιότητες σταδιοδρομίας στην νέα εποχή

### A. Κορωναίου

#### Εισαγωγή

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η ιδιαίτερη σημασία που έχει δοθεί μέχρι σήμερα στις σχολικές διαδικασίες και τα συναφή προβλήματα, δεν επέτρεψε να αναδειχθούν άλλα σημαντικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου. Ανάμεσα σε αυτά τα φαινόμενα προνομιακή θέση κατέχουν οι πολυδιάστατες εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσω ποικίλων ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών και καλύπτουν ένα σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου των νέων αλλά και των ενηλίκων. Οι εκτός σχολείου εκπαιδευτικές πρακτικές διαμορφώνουν ένα θολό τοπίο στο περιθώριο του επίσημου σχολικού θεσμού, ένα τοπίο το οποίο δύσκολα προσδιορίζεται και ακόμη δυσκολότερα αξιολογείται. Με αυτή την έννοια, ο προβληματισμός γύρω από τις πολύπλοκες σχέσεις ανάμεσα στις σχολικές και τις εξωσχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ένα δύσκολο αλλά αναγκαίο εγχείρημα.

Οι επιστήμες του ελεύθερου χρόνου και ιδιαίτερα η κοινωνιολογική προσέγγιση του θέματος, η οποία δίνει ξεχωριστή σημασία στη σύγχρονη δυναμική της χρήσης του ελεύθερου χρόνου, συμβάλλουν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στον εξωεργασιακό χρόνο των ενηλίκων και στον εξωσχολικό χρόνο των ανήλικων μαθητών και σπουδαστών. Πράγματι, ένα σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου ανδρών και γυναικών αφιερώνεται σήμερα σε εκπαιδευτικές πρακτικές – φροντιστήρια, σεμινάρια, επαγγελματική κατάρτιση, γενική επιμόρφωση, αυτομόρφωση, κ.ά. Με αυτό τον τρόπο, ο ελεύθερος χρόνος χιλιάδων ανθρώπων αντιπροσωπεύει ένα χρόνο απόκτησης ή συμπλήρωσης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που άλλοτε έχουν άμεση συνάφεια με την επαγγελματική σταδιοδρομία και άλλοτε με την κοινωνική και προσωπική ζωή. Οποιο κι αν είναι όμως το περιεχόμενο αυτών των πρακτικών, γεγονός είναι ότι ο επίσημος σχολικός θεσμός αγνοεί, συχνά μάλιστα υποτιμά, τις εξωσχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Αυτή η στάση του επίσημου σχολείου στηρίζεται εν πολλοίς στην παρωχημένη βεβαιότητα ότι μόνο ο χρόνος της σχολικής εργασίας είναι εκπαιδευτικός, δηλαδή, μαθησιακός χρόνος.

Όμως, το φαινόμενο των εξωσχολικών εκπαιδευτικών πρακτικών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, αν αναλογισθούμε όλους εκείνους που εγκατέλειψαν το σχολείο, δίχως να εγκαταλείψουν και την προσπάθεια απόκτησης ή συμπλήρωσης γνώσεων, πληροφοριών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αυτή η πορεία πολλών ανδρών και γυναικών αποκτά σημαντικότερες διαστάσεις στην εποχή των «μεταμορφώσεων της εργασίας», μια εποχή που οδηγεί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ιδιαίτερα των νέων και των γυναικών, στην υποαπασχόληση ή την ανεργία (Gorz, 1991, Κορωναίου, 2000). Παρά ταύτα, ο χρόνος που απελευθερώνεται από την εργασία, είτε με τη μορφή της μείωσης του εργάσιμου χρόνου είτε με την ανεργία, σπανίως απασχολεί στον τόπο μας την κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική. Δυστυχώς οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και η πολύμορφη δυναμική τους θεωρούνται προσωπική επιλογή και η αμερικανική κατεύθυνση μιας δήθεν απόλυτης ελευθερίας επιλογών στη διάρκεια αυτού του χρόνου τείνει να επικρατήσει ακόμη και σε εκείνες τις ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. στη Γαλλία) που ιστορικά συνέδεσαν την προοπτική του ελεύθερου χρόνου με τη δια βίου εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την επιμόρφωση. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι ο ελεύθερος χρόνος, δίχως συγκεκριμένες κοινωνικές πολιτικές, να μετατρέπεται σε πεδίο ανεξέλεγκτης εμπορευματοποίησης και αλόγιστης κατανάλωσης με αρνητικές επιπτώσεις σε όλα

τα επίπεδα της ζωής, από την παραβατικότητα μέχρι την καταστροφική στάση απέναντι στο περιβάλλον, τους άλλους και τον εαυτό (Κορωναίου, 1996) .

Ουδείς βεβαίως αμφισβητεί ότι ο ελεύθερος χρόνος βιώνεται διαφορετικά από τα άτομα ανάλογα με τις οικογενειακές, κοινωνικές και προσωπικές συνθήκες ζωής και, επομένως, μπορεί να είναι χρόνος ατομικής πληρότητας ή χρόνος κενός και ανιαρός, χρόνος αναδίπλωσης στον εαυτό ή χρόνος ανοίγματος στον κόσμο. Τα διλήμματα που τίθενται αναφορικά με την καταστροφική ή δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου είναι άλλωστε μείζονος σημασίας για το παρόν και το μέλλον του πολιτισμού μας, καθώς φέρνουν στο προσκήνιο το αξιακό μας σύστημα μέσα από τις σχέσεις με τον εαυτό, τον άλλο, τη φύση και το περιβάλλον.

Ας σημειώσουμε επίσης ότι, δίχως κατάλληλη προετοιμασία, ο εξωσχολικός χρόνος των μαθητών αλλά και ο χρόνος ανεργίας των νέων και των μεγαλύτερων κινδυνεύουν να μετατραπούν σε χρόνο αυτοκαταστροφής και καταστροφής. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι το 90% των παραβατικών συμπεριφορών εκδηλώνεται στον ελεύθερο χρόνο και αναρωτιόμαστε γιατί τόσο η πολιτεία όσο και το σχολείο επιμένουν να αγνοούν ένα τόσο σοβαρό γεγονός, το οποίο επιβεβαιώνουν έγκυρες έρευνες σε διάφορες ευρωπαϊκές κοινωνίες (Jazouli, 1995). Στα παραπάνω στοιχεία προσθέτουμε κι άλλο ένα που συναρτάται άμεσα με το σχολείο και την έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον ελεύθερο χρόνο: οι ονομαζόμενες πολιτιστικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ελάχιστα ασκούνται, τόσο από εκείνους που ανήκουν στα λιγότερο μορφωμένα κοινωνικά στρώματα όσο και από εκείνους που ανάλωσαν συνολικά δεκαέξι χρόνια στα θρανία και είναι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό είναι γνωστό από τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ, όπου μια μεγάλη έρευνα, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα, έδειξε ότι μόνο 12% των πτυχιούχων των πανεπιστημίων είχαν στον ελεύθερο χρόνο τους πολιτιστικές δραστηριότητες διαφορετικές, δηλαδή, πιο ποιοτικές από εκείνες των ατόμων που είχαν απλώς ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Steiner, 1964). Το ουσιαστικό συμπέρασμα σχετικών μελετών καταδειχνει την ανικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να εμπνεύσουν στα υποκείμενα την επιθυμία για μια συστηματική οικειοθελή σχέση με την παιδεία που επί χρόνια διδάσκεται στο σχολείο, έτσι ώστε να υπάρξει μια αμφισβήτηση των στερεοτύπων της μαζικής κουλτούρας που κυριαρχούν στον ελεύθερο χρόνο. Αυτό και μόνο το στοιχείο που, δικαίως, χαρακτηρίστηκε ως «αφανής» αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, θα έπρεπε να προτρέψει το σχολείο να αναρωτηθεί σοβαρά για τις σχέσεις σχολικής και εξωσχολικής παιδείας, αναθεωρώντας πολλά από αυτά που παραμένουν σταθερά και αμετακίνητα εντός του σχολείου και, κυρίως, τους σχολικούς ρυθμούς μάθησης και την προβληματική σχέση σχολικού και ελεύθερου χρόνου (Dumazedier, 1986, Κορωναίου 1998).

Μπροστά σε αυτή τη νέα ιστορική πραγματικότητα, το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να κλείνεται στον εαυτό του, αλλά καλείται να αναζητεί τα περιεχόμενα και τις μεθόδους του στις εμπειρίες και τις γνώσεις που ενυπάρχουν ή διαμορφώνονται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής συμπεριλαμβανομένου του ελεύθερου χρόνου. Πρόκειται για ένα σχολείο ή καλύτερα, για το όραμα ενός σχολείου, που ούτε φοβάται ούτε υποτιμά το λεγόμενο *παράλληλο σχολείο*, αλλά, αντιθέτως, επιδιώκει σταθερά τη συνεργασία με αυτό (Porcher, 1974, Κορωναίου, 2001). Το σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί απλώς το χώρο και το χρόνο απόκτησης ειδικευμένων γνώσεων αλλά τον κατεξοχήν χώρο και χρόνο συνάρθρωσης και αλληλεπίδρασης των γνώσεων και των πληροφοριών που προέρχονται από ετερογενείς πηγές. Το σχολείο δεν μπορεί πια να αντιπροσωπεύει μια απλή εκπαιδευτική αρχή ανάμεσα σε άλλες ούτε να συρρικνώνει τη δράση και την επιρροή του σε μια αυστηρή «επαγγελματοποίηση», με αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία (συχνά μάλιστα αναποτελεσματική) για την αγορά εργασίας. Περισσότερο από άλλοτε η παρούσα οικονομική και κοινωνική συγκυρία καλεί το σχολείο να λειτουργήσει ως χώρος και χρόνος επινόησης όλων των μέσων και των μεθόδων που απαιτούνται όχι μόνο για την παραγωγή της γνώσης αλλά και για τη δόμηση και

επεξεργασία της, καθώς και για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με την παραγωγή της γνώσης. Με άλλα λόγια, το σχολείο έχει ιδιαίτερη ευθύνη απέναντι στο σύνολο της κοινωνίας και όχι μόνο απέναντι στην ηλικιακή ομάδα των νέων. Η ολοκληρωμένη δηλαδή λειτουργία του περιλαμβάνει την προοπτική μιας συνεχούς εκπαιδευτικής δράσης για όλους και όλες σε συνάφεια με τα προβλήματα της σύγχρονης καθημερινής ζωής. Με αυτή την έννοια, η δια βίου εκπαίδευση ξεκινά από το σχολείο, ένα σχολείο που επιθυμεί να είναι ανοιχτό σε όλα τα υποκείμενα, δίχως διακρίσεις εθνικότητας, θρησκειότητας, κοινωνικής καταγωγής, ηλικίας και φύλου. Γιατί μόνο στο σχολείο τα υποκείμενα θα μπορούσαν να αποκτήσουν την επιθυμία και την ικανότητα να οικειοποιούνται γνώσεις σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, να τις ελέγχουν και να τις εξελίσσουν. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο αναλαμβάνει να υλοποιήσει ένα όραμα που υπερβαίνει την απλή διδασκαλία : την κατάκτηση των μεθόδων και διαδικασιών αυτομόρφωσης, οι οποίες αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη και επιτυχία της δια βίου εκπαίδευσης. Αυτή η ουσιώδης πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει γίνει πράξη, μολονότι θεωρητικά όλοι μιλούν για τη σημασία του «να μάθεις να μαθαίνεις», ενώ το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και το σχολείο μετατρέπεται το τελευταίο σε ένα κλειστό, δυσκίνητο και αυτάρκες, αξιακό σύστημα. Αυτό το σύστημα που κυριάρχησε και εξακολουθεί να κυριαρχεί αγγίζει πλέον τα όριά του, καθώς παύει να είναι λειτουργικό στη νέα ιστορική περίοδο κατά την οποία ένα τεράστιο εκπαιδευτικό δυναμικό αναπτύσσεται εκτός σχολείου πολλαπλασιάζοντας τις πηγές πληροφόρησης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων.

### **Το νέο πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης και επαγγελματικής σταδιοδρομίας**

Διανύουμε μια ιστορική περίοδο μεγάλων αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής. Ο πρώτος τομέας που υφίσταται τις συνέπειες αυτών των αλλαγών είναι αναμφισβήτητα ο τομέας της εργασιακής δραστηριότητας. Οι οικονομικές δομές των δυτικών κοινωνιών μετασχηματίζονται ταχύτατα κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι ετών. Σε αυτή την περίοδο, πραγματοποιείται η μετάβαση από την τυποποιημένη βιομηχανική παραγωγή αγαθών στη διαφοροποιημένη προσφορά υπηρεσιών. Η σταδιακή εξαφάνιση της αγροτικής παραγωγής και η μείωση της αντίστοιχης βιομηχανικής συνοδεύονται από μια αύξουσα εξάρτηση της παραγωγικότητας και της ανάπτυξης από τη γνώση και την επεξεργασία της πληροφορίας, η οποία κατακτά όλους τους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας. Η λεγόμενη τρίτη τεχνολογική επανάσταση παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναδιάρθρωση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, στην απαξίωση ή/και την εξαφάνιση ορισμένων επαγγελματιών και στην εμφάνιση νέων ειδικοτήτων.

Οι αλλαγές των εργασιακών δομών και του συνόλου σχεδόν των υπηρεσιών δημιουργούν νέες απαιτήσεις όσον αφορά τα επαγγελματικά προσόντα, γεγονός που δικαιολογημένα προκαλεί ανασφάλεια και ανησυχία στους εργαζομένους, ιδιαίτερα στους νέους που προσδοκούν μια θέση στην αγορά εργασίας. Αυτό οφείλεται, αφενός, στη “διαρθρωτική” ανεργία (Δεδουσόπουλος, 2000) που εδώ και δύο δεκαετίες ανέρχεται, κατά μέσο όρο, στο 10 –12 % στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και, αφετέρου, στις νέες απαιτήσεις που επιβάλλονται σε ολόκληρο το φάσμα του κόσμου της εργασίας, σε εργαζομένους και επιχειρήσεις. Τα παραδοσιακά επαγγελματικά προσόντα που βασίζονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες και τα στατικά εργασιακά πρότυπα καθίστανται ανεπαρκή και άκαμπτα σε ένα εργασιακό περιβάλλον, το οποίο απαιτεί τόσο από τα διευθυντικά στελέχη όσο και από τους εργαζομένους μια νέα αντίληψη της εργασίας, μια νέα κουλτούρα στο χώρο των επιχειρήσεων, των οργανισμών, της βιομηχανίας και της παροχής υπηρεσιών σε όλους τους τομείς, από το εμπόριο μέχρι την εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, κ.λπ.

Οι νέες εργασιακές συνθήκες απαιτούν από τα άτομα ιδιαίτερες προσαρμοστικές ικανότητες και μεγάλη ευελιξία. Οι ικανότητες της αποκαλούμενης «τρίτης διάστασης», όπως η ατομική υπευθυνότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα και η προσωπική δέσμευση των εργαζομένων αποτελούν την προμετωπίδα της νέας εργασιακής κουλτούρας, με στόχο την προώθηση των αλλαγών και τη σταθεροποίηση, αν όχι τη μείωση, της αύξουσας πορείας της ανεργίας. Ουσιαστικά, όπως αναφέρει η Shoshana Zuboff, οι νέες ικανότητες βασίζονται στην εκπαίδευση και την αυτονομία των υποκειμένων που καλούνται να προσδιορίζουν, να προγραμματίζουν και να εκτελούν ένα συγκεκριμένο έργο χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο των επιχειρησιακών δικτύων της εποχής μας (Zuboff, 1988). Η νέα οικονομία δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διάδοση της πληροφορίας και δεν είναι τυχαίο που η μεγαλύτερη ζήτηση απασχόλησης παρατηρείται στα ελεύθερα επαγγέλματα, τους διαχειριστές επιχειρήσεων, τους εμπορικούς αντιπροσώπους και πωλητές, τους τεχνικούς, τους υπαλλήλους διαφόρων υπηρεσιών αλλά και στους τομείς της εκπαίδευσης και της υγείας. Τα επαγγελματικά προσόντα τα οποία απαιτεί η αναδιάρθρωση της αγοράς εργασίας βασίζονται όλο και περισσότερο στην κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ειδικεύσεων υψηλού επιπέδου. Αυτές οι νέες απαιτήσεις προκαλούν, όπως είναι εύλογο, φόβο και ανασφάλεια στα άτομα που εκ των πραγμάτων καλούνται να αντιμετωπίσουν την απειλή της ανεργίας λόγω της γρήγορης εξουδετέρωσης των κεκτημένων επαγγελματικών προσόντων και της ανατροπής των εργασιακών σχέσεων.

Τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επιχειρώντας άλλοτε να ελέγξουν και άλλοτε να επισπεύσουν τις προϊούσες ριζικές αλλαγές, αναφέρονται συχνά στα επίσημα κείμενά τους στο νέο οργανωτικό πρότυπο της εργασίας. Σύμφωνα με αυτό, η εργασία δεν είναι μόνο βασική παραγωγική διαδικασία αλλά και διαδικασία συνεχούς προσαρμογής των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνικών πρακτικών στην εκάστοτε πραγματικότητα.

Αυτές οι εξελίξεις θέτουν σε πρώτο πλάνο τις εκπαιδευτικές πρακτικές επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής επιμόρφωσης που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Σήμερα οι διάφοροι δημόσιοι ή ιδιωτικοί οργανισμοί και οι επιχειρήσεις υποχρεώνονται να παρέχουν εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση. Όπως αναφέρεται σε επίσημο έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Οι επιχειρήσεις πρέπει να παρέχουν περισσότερες δυνατότητες μάθησης με πρακτική άσκηση. Στους άνεργους πρέπει να παρέχονται δυνατότητες επανακατάρτισης αντί να καταδικάζονται σε μακροχρόνια ανεργία και απώλεια των επαγγελματικών προσόντων τους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Πράσινη Βίβλος*, 1996).

Από αυτή τη σκοπιά, η Ελλάδα έχει τη χειρότερη επίδοση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο αριθμός των μικρομεσαίων επιχειρήσεων που συμμετέχουν στην επαγγελματική κατάρτιση ήταν μόλις το 13% του συνόλου το 1998, ενώ τη χειρότερη θέση κατέχει η χώρα και στη δημόσια και ιδιωτική δαπάνη για έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη. Συγχρόνως, 57% των ανέργων είναι μικρότεροι από 29 ετών και 23% από αυτούς είναι μακροχρόνιοι άνεργοι, δηλαδή, δίχως εργασία για περισσότερο από έξι συνεχόμενους μήνες (μέσος κοινοτικός όρος 9,4%).

Προκύπτει επομένως άμεσα η αναγκαιότητα ριζικής αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τη διαρκή τεχνολογική εξέλιξη στο παρόν και στο μέλλον. Αυτό σημαίνει επίσης ότι οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί καλούνται μεταξύ των άλλων να διαχειριστούν και το πολύ σημαντικό ζήτημα της εκπαίδευσης, επαγγελματικής και μη, του ανθρώπινου δυναμικού. Η διαχείριση αυτή θα είναι στο μέλλον μία από τις κύριες λειτουργίες των επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τον ερευνητή R. Talpaert, η νέα οργάνωση της εργασίας απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια σε τρία επίπεδα: **αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων των εργαζομένων, ανάπτυξη των συμμετοχικών διαδικασιών, εκμάθηση της αυτονομίας στην εργασιακή συμπεριφορά** (Talpaert, 1989).



Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι επιχειρήσεις δεν αποτελούν μόνο παραγωγικές δυνάμεις αλλά μετατρέπονται σε εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς στο πλαίσιο της «πληροφοριακής οικονομίας», όπως αποκαλεί ο M. Castells τη νέα, άκρως ανταγωνιστική, οικονομία, οι οργανισμοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες επιβίωσης και επιτυχίας είναι εκείνοι που διαχειρίζονται τη γνώση και την πληροφορία, τολμούν να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες των μελών τους, προωθούν την αυτονομία κρίσης και πράξης και υποστηρίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών (Castells, 1996).

Σε αυτές τις συνθήκες, οι πρακτικές της επαγγελματικής κατάρτισης και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ανανεώνονται. Η σχετική ορολογία στη διεθνή και ευρωπαϊκή βιβλιογραφία είναι ενδεικτική της νέας κατάστασης και ενδιαφέρουσα από σημασιολογική σκοπιά: *εκπαίδευση-δράση, ολοκληρωμένη κατάρτιση, κατάρτιση κατά την εκτέλεση ενός έργου, κατάρτιση στη βάση σχεδιασμού ενός προγράμματος*, κ.ά. Στο επίκεντρο όλων αυτών των εκπαιδευτικών διαδικασιών βρίσκεται μία σαφής προσπάθεια να υπάρξει ένας συνδυασμός θεωρητικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης που να ενεργοποιεί τα ίδια τα υποκείμενα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι, σε αυτό το πλαίσιο, οι παραδοσιακά επιβαλλόμενες μορφές εκπαίδευσης τίθενται υπό αμφισβήτηση και το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να μετατραπεί από διδακτικό σε μαθησιακό. Η μετάβαση από την τεύλοριανή στη συμμετοχική οργάνωση της εργασίας επιβάλλει νέες μορφές εκπαίδευσης, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, αλλά και μετά το τέλος της σχολικής φοίτησης. Ανάμεσα στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης δίνεται όλο και μεγαλύτερη σημασία, και μάλιστα από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση, στη διαδικασία της αυτομόρφωσης. Και τούτο επειδή, όσο πιο συμμετοχικές γίνονται οι επιχειρήσεις τόσο αυξάνεται η ανάγκη για ατομικές πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες, καθώς και για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών διαδικασιών που χρησιμοποιούν τα ποικίλα δίκτυα επικοινωνίας της εποχής μας, με στόχο μια μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

## **Η έννοια της αυτομόρφωσης**

Η αυτομόρφωση εμφανίζεται στα τέλη του 20ού αιώνα, παράλληλα με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλα τα κοινωνικά στρώματα και για τα δύο φύλα, ως ατομική και κοινωνική αναγκαιότητα κάτω από την πίεση των ταχύτατων διαρθρωτικών αλλαγών της αγοράς εργασίας, την απαξίωση πολλών επαγγελματιών και τη συνεπακόλουθη άνοδο της ανεργίας. Η αυτομόρφωση στη νέα εποχή είναι μια διαδικασία που δεν ταυτίζεται με την αυτοδίδαξη στην οποία κατέφευγαν οι αγράμματοι αγρότες και εργάτες του 19ου αιώνα για να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις, όπως ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Πράγματι σε εκείνη την εποχή, κατά την οποία η ιδέα και μόνο να παραμείνει κάποιος στο σχολείο επί δέκα χρόνια ήταν ασύλληπτη, αρκετοί άνδρες και πολύ λιγότερες γυναίκες από όλα τα κοινωνικά στρώματα υπήρξαν αυτοδίδακτοι σε συνθήκες που πολύ απέειχαν από τις ρομαντικές περιγραφές που συναντάμε στα μυθιστορήματα ή στις ταινίες εποχής (Kulich, 1970). Η αυτομόρφωση της εποχής μας είναι πολύ διαφορετική από την αυτοδίδαξη του 19ου αιώνα. Είναι μια νέα μορφή κατάκτησης γνώσεων η οποία κάνει την εμφάνισή της στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται στις ευρωπαϊκές κοινωνίες κατά τη δεκαετία του 1960. Έκτοτε η αυτομόρφωση απασχολεί τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της εκπαίδευσης τόσο ως έννοια όσο και ως πρακτική.

Με τον όρο *αυτομόρφωση* περιγράφουμε μία σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας θεμελιώδης κινητήρια δύναμη είναι το ίδιο το υποκείμενο (αυτό). Το υποκείμενο, έχοντας επίγνωση των αναγκών και των επιθυμιών του, καλείται να συμβάλει αποφασιστικά στην πορεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του κατάρτισης. Σε αυτή την ατομική, και πολλές φορές εξαιρετικά

δύσκολη, πορεία κατάκτησης νέων γνώσεων, το υποκείμενο δεν ενεργεί μόνο του. Το υποκείμενο δεν δραστηριοποιείται μέσα σε κοινωνικό κενό αλλά μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Βρίσκεται δηλαδή σε συνεχή επικοινωνία με τους άλλους, σε επαφή και ανταλλαγή με τους επίσημους ή ανεπίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με ποικίλους οργανισμούς και κέντρα κατάρτισης, ακόμη και όταν οι νέες τεχνολογίες τού επιτρέπουν να μαθαίνει και να εργάζεται σε φυσική απόσταση από τους άλλους.

Με αυτή την έννοια, οι διαδικασίες και οι πρακτικές αυτομόρφωσης στη σημερινή εποχή δε σημαίνουν την απουσία των άλλων, θεσμών και ατόμων, ούτε την κοινωνική απομόνωση του υποκειμένου αλλά την ενεργητική στάση του, αφού το ίδιο αποφασίζει άλλοτε αυτοβούλως και άλλοτε κάτω από την πίεση συγκεκριμένων αναγκών να εκπαιδευθεί. Η ενεργητική στάση συνίσταται στο ότι το υποκείμενο καλείται να διαμορφώσει μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες (οργανισμούς, εκπαιδευτές, εκπαιδευομένους) το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τους τρόπους της εκπαίδευσής του. Πρόκειται δηλαδή για μια προσωπική πορεία οικειοποίησης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας την οποία, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ερευνητές, περιθωριοποίησε και συσκότισε εν πολλοίς η θεσμοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Dumazedier, 1980, 1993, Pineau, 1988).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι, από τη σκοπιά των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα των επιστημών της εκπαίδευσης, η αυτομόρφωση αποτελεί αντικείμενο μελετών και ερευνών όχι μόνο ως προσωπική επιλογή αλλά και ως κοινωνική διεργασία, η οποία διαμορφώνεται από τις ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις. Είναι ακριβώς αυτές οι ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής που καθιστούν αναγκαία αλλά και δυνατή μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική. Η αυτομόρφωση εντάσσεται επομένως στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μιας κοινωνίας, επηρεάζεται, αναπτύσσεται ή παρεμποδίζεται από τις αντιλήψεις που κάθε κοινωνικός σχηματισμός διαμορφώνει και προβάλλει τόσο για το ρόλο της αρχικής εκπαίδευσης όσο και για τη δια βίου εκπαίδευση, καθώς και για τις σχέσεις εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Είναι φανερό επίσης ότι οι σύγχρονες πρακτικές αυτομόρφωσης προσδιορίζονται από όλους εκείνους τους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι μεταμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον. Τέτοιοι είναι η γοργή ανάπτυξη των ποικίλων πηγών ενέργειας, ο πολλαπλασιασμός των δυνατοτήτων πληροφόρησης και επικοινωνίας αλλά και η μείωση του εργασιμίου χρόνου.

Όμως, οι πρωταρχικοί παράγοντες που καθιστούν την αυτομόρφωση αναγκαία για τα άτομα των σύγχρονων κοινωνιών, είναι οι επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις. Μία από τις συνέπειες αυτών των ανακαλύψεων είναι ότι πολλά επαγγέλματα χάνουν γρήγορα την αξία τους, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τα άτομα κατέκτησαν στα πρώτα στάδια της ζωής τους καθίστανται ανεπαρκείς για το παρόν και το μέλλον. Η τεχνολογική αναδιάρθρωση της εργασιακής δραστηριότητας στερεί όλο και περισσότερο στα άτομα τη δυνατότητα να διατηρούν *μία και μοναδική* επαγγελματική ταυτότητα σε όλη τη διάρκεια της ενεργούς ζωής τους. Κατά συνέπεια, ανεξάρτητα από τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες αυτής της κατάστασης για τα άτομα, οι νέοι άνθρωποι των τεχνολογικών κοινωνιών καλούνται να αλλάξουν δύο ή τρία επαγγέλματα στην επαγγελματική πορεία τους. Το γεγονός αυτό επιβάλλει στα άτομα να κατακτούν διαρκώς γνώσεις, να ανανεώνουν τις δεξιότητές τους, να αποκτούν γρήγορα νέες ειδικεύσεις, δηλαδή, να εκπαιδεύονται συνεχώς. Είναι ευνόητο ότι μια τέτοια αβέβαιη και πολυδαίδαλη επαγγελματική σταδιοδρομία απαιτεί, εκτός των άλλων, αυξημένη ψυχολογική ετοιμότητα και προσαρμοστική ικανότητα στις αλλαγές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αυτομόρφωση συγκροτείται όχι μόνο ως τρέχουσα πρακτική αλλά και ως σημαντική κοινωνιοψυχολογική έννοια που περιγράφει τη συνεχή διαδικασία κατάκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων από τα υποκείμενα, με πρωταρχικούς στόχους την παρακολούθηση των εξελίξεων, τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας και την καταπολέμηση του οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Με αυτή την έννοια, η αυτομόρφωση είναι ένα παράγωγο του νέου τεχνολογικού πολιτισμού στον οποίο έχουν ήδη εισέλθει οι διάφορες κοινωνίες άλλοτε με ομαλό και άλλοτε με απότομο και βίαιο τρόπο. Πρόκειται για έναν πολιτισμό που βρίσκεται σε γοργή εξελικτική διαδικασία η οποία καθιστά αναγκαία τη συνεχή εκπαίδευση και την αυτομόρφωση. Αυτό δε σημαίνει, βεβαίως, ότι ο τεχνολογικός πολιτισμός ευνοεί παντού και πάντα την υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών διαδικασιών, αφού πολλά είναι τα εμπόδια, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα. Για τούτο, τα υποκείμενα αναγκάζονται πολλές φορές να ακολουθούν πορείες που δεν είναι εναρμονισμένες με τους κοινωνικούς θεσμούς (σχολείο, οικογένεια, εργασία), αλλά συνεπάγονται διαπραγμάτευση ή/και σύγκρουση με αυτούς. Η ανακάλυψη και η διατήρηση μιας, ούτως ή άλλως, εύθραυστης ισορροπίας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιθυμίες των υποκειμένων δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Καθίσταται επομένως φανερό ότι, μέσα στις νέες και ασταθείς δομές της αγοράς εργασίας, η εκπαιδευτική πορεία ενός ατόμου δεν μπορεί να καθορίζεται αποκλειστικά από τον επίσημο σχολικό θεσμό ούτε να περιορίζεται στη χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο σημαντική και αν είναι αυτή η χρονική περίοδος για όλα τα υποκείμενα ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής θέσης και οικονομικών δυνατοτήτων. Η εκπαίδευση δεν είναι πλέον δυνατό να νοείται ως απλή, κανονιστική μετάδοση γνώσεων από τις μεγαλύτερες γενιές στις νεώτερες. Η εκπαιδευτική πράξη καθίσταται μια διαδικασία που δεν περιορίζεται στο χώρο (το σχολείο) και το χρόνο (περίοδος της νεότητας), αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και πέραν των σχολικών τειχών. Αυτή η διαδικασία δεν ανήκει πλέον αποκλειστικά στη δικαιοδοσία του επίσημου σχολικού θεσμού. Όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί καλούνται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, με πρώτο ανάμεσά τους τον εργασιακό θεσμό, δηλαδή τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς. Αλλά και άλλοι κοινωνικοί θεσμοί καλούνται να αναλάβουν εκπαιδευτικό ρόλο, όπως τα συνδικάτα, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, οι διάφορες εθελοντικές οργανώσεις, τα πολιτικά κόμματα, οι τοπικές ενώσεις, οι αυτόνομες ομάδες, κ.ά. Ο επίσημος σχολικός θεσμός βρίσκεται συχνά σε αναντιστοιχία, αν όχι σε ανταγωνισμό και σύγκρουση, με τους εξωσχολικούς φορείς γνώσεων και πληροφοριών, καθώς είναι ευνόητο ότι πλείστα όσα ζητήματα κοινωνικού ελέγχου, εξουσίας και αυτονομίας τίθενται ανάμεσα στους ποικίλους οικονομικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς μηχανισμούς. Αρκεί να λάβουμε υπόψη ότι στις ανεπτυγμένες κοινωνίες ο χρόνος που τα άτομα αφιερώνουν στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την κατάρτιση και γενικότερα τη μάθηση, υπερβαίνει κατά πολύ το χρόνο που δαπανούν στην παραγωγική εργασιακή δραστηριότητα. Πρόκειται για ένα σοβαρότατο κοινωνικό ζήτημα το οποίο ο σχολικός θεσμός δεν μπορεί πλέον να αγνοεί.

Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών, με ή χωρίς την υποστήριξη του επίσημου σχολικού θεσμού, προσδίδει στις έννοιες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης νέες διαστάσεις και, το κυριότερο, καθιστά την αυτομόρφωση μια διαδικασία πραγματοποιήσιμη σε όλα τα στάδια της ζωής. Οι πολύμορφες, και πλέον αρκετά προσιτές οικονομικά, τεχνολογίες της πληροφόρησης δίνουν τη δυνατότητα “αποσχολειοποίησης” της κατάρτισης και επιμόρφωσης των νέων και των ενηλίκων, διαδικασία που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών, των επιστημών της εκπαίδευσης και των επιστημών της επικοινωνίας.

### **Νέες μορφές επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης**

Οι νέες μορφές επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καλούνται πράγματι να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης που σε μεγάλο βαθμό παραμένουν προσκολλημένες σε βραχυπρόθεσμους στόχους με αμφισβητούμενα αποτελέσματα. Το μεγαλύτερο ίσως

μειονέκτημα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών είναι ότι δεν έχουν σχέση με τις παραγωγικές διαδικασίες και ωθούν τα υποκείμενα σε μορφές παθητικής κατανάλωσης των εκπαιδευτικών προϊόντων, δυσχεραίνοντας την ενεργητική συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Δεν είναι επομένως τυχαίο που ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος αναφέρεται όχι μόνο στην *αυτομόρφωση* αλλά και στην *άτυπη* ή *βιωματική* εκπαίδευση. Στη Μεγάλη Βρετανία διαπιστώνεται ότι η εμφάνιση ομάδων προσωπικής ανάπτυξης (self-development groups) στο εσωτερικό των επιχειρήσεων αποτελεί ένα νέο πεδίο αυτοδιευθυνόμενης μάθησης (self-managed learning), με στόχο την κατάρτιση των γραφειοκρατικών προτύπων κατά τη διαδικασία απόκτησης νέων ικανοτήτων στον επαγγελματικό τομέα (Legge, Clegg and Kemp, 1994). Φαίνεται δηλαδή ότι η ανάπτυξη των επιχειρήσεων και η προσωπική ανάπτυξη των μισθωτών εργαζομένων είναι στοιχεία αλληλοεξαρτώμενα στις νέες συνθήκες.

Άλλοι πάλι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι αναστολές που παρατηρούνται όσον αφορά την απόκτηση νέων ικανοτήτων οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε ατομικές στάσεις και δυσκολίες που, ούτως ή άλλως, προκύπτουν κατά την εκμάθηση νέων συμπεριφορών (Pearn, 1978). Οι αναστολές εξηγούνται με βάση την ψυχοκοινωνική αντίσταση στις αλλαγές, την αγωνία μπροστά στο άγνωστο, τις κεκτημένες συνήθειες, την έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και τη δυσκολία κατανόησης της νέας κατάστασης. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις, η απόκτηση νέων ικανοτήτων καθίσταται δύσκολη ή αδύνατη. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων οργανώνονται συχνά εργαστήρια "ανάπτυξης μαθησιακών δεξιοτήτων" (developing skilled learners) που δεν αποσκοπούν σε κάποια επαγγελματική ειδίκευση αλλά στην καλλιέργεια της ικανότητας των ατόμων να μαθαίνουν μόνα ή μαζί με άλλους.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα πολλών ευρωπαϊκών οργανισμών, η ικανότητα των υποκειμένων να αυτομορφώνονται τίθεται στο επίκεντρο των επαγγελματικών ειδικεύσεων. Η χρήση της πληροφορικής στην παραγωγική διαδικασία και η αυτονομία των ομάδων εργασίας θέτουν το ζήτημα της μετάβασης προς μία «αυτομαθησιακή οργάνωση» (self-learning organization) της εργασίας και συνεπακόλουθα της ίδιας της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι το κέντρο βάρους της μάθησης μετατίθεται από τη μηχανιστική μετάδοση θεωρητικών γνώσεων στην οικειοποίηση γνώσεων χρήσιμων στο επίπεδο της καθημερινής ζωής. Γι' αυτό το σκοπό προωθούνται ολοένα περισσότερο οι ευέλικτοι, συμμετοχικοί και ενεργητικοί τρόποι εκπαίδευσης με, άμεσες ή έμμεσες, εφαρμογές στην επαγγελματική πρακτική.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ένα πλήθος καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, με στόχο την οργάνωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων, των νέων τεχνολογιών, της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ.λπ., είναι αποφασιστικής σημασίας, επειδή, αφενός διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση και, αφετέρου, επιταχύνει την ανάληψη σημαντικού εκπαιδευτικού ρόλου από τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς.

### **Η εμφάνιση των νέων δεξιοτήτων σταδιοδρομίας**

Είναι γνωστό σε όλους ότι το παραδοσιακό μοντέλο εκπαιδευτικής μάθησης στηρίζεται στο τριαδικό σχήμα : "εκπαίδευση - εκπαιδευτής - εκπαιδευόμενος". Στη νέα περίοδο, αυτό το μοντέλο τείνει να εγκαταλειφθεί, δίχως ωστόσο να αντικαθίσταται από ένα νέο σταθερό σχήμα. Κύριο χαρακτηριστικό πάντως της νέας εποχής είναι η αναζήτηση και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών περισσότερο ευέλικτων, εξατομικευμένων και ανοιχτών στις πάσης φύσεως καινοτομίες. Ολοένα περισσότερο η έννοια του "εκπαιδευτικού μαθήματος" παραχωρεί τη θέση της στην έννοια της "εκπαιδευτικής δράσης", η οποία

οργανώνεται με βάση νέες μεθόδους και πρακτικές, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες, η επαγγελματική κατάρτιση στους χώρους εργασίας, η αυτομόρφωση, κ.λπ. Προβάλλει, έτσι, ένας νέος κώδικας εκπαιδευτικής επικοινωνίας και διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για την οργάνωση της εκπαιδευτικής δράσης που απέχουν αρκετά από την παραδοσιακή σχολική μάθηση.

Η νέα αντίληψη διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, με βάση τις έννοιες της *αποκέντρωσης* και της *αυτονομίας*: αυτονομία στην οργάνωση της διοίκησης, αυτονομία στα προγράμματα σπουδών και στη λειτουργία των ομάδων εργασίας, αυτονομία στην εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών και, τέλος, αυτονομία των ίδιων των ατόμων, ανήλικων και ενήλικων εκπαιδευομένων.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούμε μια σημαντική διαφοροποίηση του συσχετισμού των ποικίλων κατηγοριών δεξιοτήτων. Η νέα διάρθρωση στηρίζεται στο συνδυασμό *τεχνικών δεξιοτήτων* (δηλαδή, δεξιοτήτων που προκύπτουν από την τεχνολογία και τον καταμερισμό της εργασίας στο εσωτερικό των παραγωγικών μονάδων) και *κοινωνικών δεξιοτήτων* (απαραίτητες για την οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας αλλά και τη συμμετοχή).

Συγχρόνως, στο νέο κόσμο της εργασίας και της απασχόλησης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην *ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το μέλλον του* (σχεδιασμός και διαχείριση σταδιοδρομίας). Ο κόσμος της αγοράς εργασίας μεταβάλλεται ταχύτατα στη δομή του, με νέες επενδύσεις και νέο εξοπλισμό, ώστε να είναι ανταγωνιστικός τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Διαδικασίες, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, οι αυξομειώσεις στα μεγέθη των επιχειρήσεων, η τεχνολογική πρόοδος, αναφέρονται σε ποικίλες δυνάμεις που μεταβάλλουν τους παραδοσιακούς κανόνες της επαγγελματικής ζωής και της σταδιοδρομίας των ατόμων. Οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί, που καλούνται να προσαρμόζονται ταχύτατα στις εξελισσόμενες εξειδικευμένες αγορές, δε διαθέτουν πια συγκεκριμένες και με διακριτούς ρόλους θέσεις εργασίας. Τα νέα μοντέλα οργάνωσης της εργασίας στηρίζονται στην ευελιξία των επιχειρήσεων (αποκεντρωμένη διοίκηση) και της αντικατάστασης των ιεραρχικών δομών με *οριζόντιες σχέσεις* (ομαδική εργασία), αφού στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των εργαζομένων για την αύξηση της παραγωγικότητας. Κατά συνέπεια, αποκτά σημαίνουσα βαρύτητα η ικανότητα του εργαζομένου να αφομοιώνει και να αποκτά νέες γνώσεις (Κοντονή, 2004).

Επίσης, η σύγχρονη επιχείρηση μπορεί να είναι διάσπαρτη σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία της υπηλίου, με ένα σημαντικό ποσοστό των εργαζομένων σε δομές τηλε-εργασίας, μερικής, εποχικής ή προσωρινής απασχόλησης. Ουσιαστικά, πρόκειται για νέες μορφές και επίπεδα οργάνωσης της εργασίας. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω εξελίξεων, νέες αρχές διέπουν τις επαγγελματικές δραστηριότητες: Η επιτυχημένη διεκπεραίωση των ποικίλων έργων που αναλαμβάνει η επιχείρηση απαιτεί την ύπαρξη ομαδικής εργασίας (*team work*), την αλληλοσυμπλήρωση των εργασιακών δραστηριοτήτων, τον εμπλουτισμό των εργασιακών καθηκόντων, την πολυειδίκευση (*multiskilling*), αλλά και πολλαπλές δεξιότητες. Η εξασφάλιση και διατήρηση της επαγγελματικής δραστηριότητας συνεπάγεται για το μεμονωμένο εργαζόμενο την απόκτηση και συνεχή βελτίωση των γνώσεων του, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ο πυρήνας αυτών των δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποδίδεται με τον όρο **δεξιότητες σταδιοδρομίας** και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες και ονομάζονται **τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες**. Πρόκειται για γνώσεις ξένων γλωσσών, για τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y), για την ικανότητα αξιοποίησης νέων τεχνολογιών και άλλων ηλεκτρονικών τύπων επικοινωνίας (αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, επεξεργασία κειμένων, προγραμματισμός ή ανάλυση συστημάτων, διαχείριση βάσεων δεδομένων, κ.λπ.).

Ιδιαίτερα οι δεξιότητες που έχουν σχέση με τη διαχείριση πληροφοριών με ηλεκτρονικούς τρόπους και μέσα έχουν μεγάλη σημασία (Σιδηροπούλου, 2005). Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται και ως **οριζόντιες**, επειδή μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε θέση εργασίας.

Όμως, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας απαξιώνει σε σύντομο χρονικό διάστημα τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εργαζομένων, καθώς και τις επιμέρους εξειδικεύσεις τους. Έτσι, καθοριστική σημασία αποκτά η *ευελιξία της γνώσης*, που επιτρέπει τη μετακίνηση του εργαζομένου σε συναφή ειδικότητα ανάλογα με τη ζήτηση εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι είναι σε θέση να παρακολουθούν τη δια βίου εκπαίδευση αποκτώντας νέες γνώσεις. Οπως έχουμε ήδη αναφέρει, προϋπόθεση για μια τέτοια σχέση με τη γνώση είναι μια ευρύτατη γενική παιδεία που υπερβαίνει την απλή τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση (Κρίβας 1998, 2001). Ακόμη και η υψηλή εξειδίκευση σε ορισμένους τομείς απαιτεί τη γενική γνώση άλλων τομέων και την οργανωτική εποπτεία της εργασίας (Κασιμάτη, 1992).

Με αυτή την έννοια, δεξιότητες όπως η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η επιχειρηματικότητα, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η επιθυμία για συνεχή εκπαίδευση ή κατάρτιση, αλλά και γενικές γνώσεις και δεξιότητες αναγνωρίζονται στην αγορά εργασίας περισσότερο από την αρχαιότητα στο επάγγελμα ή τη συγκεκριμένη θέση εργασίας. Και τούτο, επειδή το νέο οργανωσιακό πλαίσιο της εργασίας απαιτεί, εκτός από την εκτέλεση συγκεκριμένων διαδικασιών, την ικανότητα συνεχούς μετασχηματισμού και αναπροσαρμογής στα νέα δεδομένα.

**β) Οι κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες:** Η κατηγορία αναφέρεται εν μέρει σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων της ιδιωτικής και επαγγελματικής ζωής. (Σιδηροπούλου, 2001). Σε αυτές περιλαμβάνονται:

**Νοητικές ικανότητες & δεξιότητες:** ικανότητα ορθής κρίσης, κριτικής ανάλυσης, προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ικανότητα μάθησης, αυτομάθησης και αυτομόρφωσης, ικανότητα ανάκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών (ή απόκτησης γνώσεων), ικανότητα δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

**Επιχειρηματικές ικανότητες & δεξιότητες** (ανάληψη κινδύνου, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων, ενσωμάτωση καινοτομιών, ανάληψη πρωτοβουλιών, αντοχή στις πιέσεις, αλλά και δεξιότητες και ικανότητες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. δεξιότητα επικοινωνίας, ικανότητα διαπραγμάτευσης, υπευθυνότητα, αυτοδιαχείριση, ανάληψη ευθύνης, δημιουργική πρωτοβουλία). Τέλος, αναφερόμαστε σε διαπροσωπικές ικανότητες (ικανότητα συνεργασίας, συμμετοχή σε ομαδική ή διαδικτυακή εργασία, ανοχή, προσαρμοστικότητα, διαχείριση συγκρούσεων, ικανότητα οργάνωσης και επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και δράσης, κ.ά). Η σταδιακή αξιοδότηση της ομαδικής εργασίας προσδίδει στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας όλο και μεγαλύτερη σημασία (Λευκή Βίβλος της Ε.Ε., 1996).

**Δεξιότητες αναζήτησης εργασίας** Οι δεξιότητες αυτές αφορούν νέους που εισέρχονται στην αγορά εργασίας αλλά και επαγγελματίες που βρίσκονται σε αλλαγή προσανατολισμού της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (ανασχεδιασμός σταδιοδρομίας, απώλεια θέσης εργασίας ή αλλαγή αντικειμένου ή/και επαγγέλματος). Αναφέρονται στην αναγνώριση και συνειδητοποίηση της νέας κατάστασης, αλλά και στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε ατόμου, ώστε αυτό να πολλαπλασιάζει τα προσόντα του και να αναζητά κατάλληλες ευκαιρίες. Τέλος, οι δεξιότητες

αναζήτησης εργασίας σημαίνουν την ικανότητα διερεύνησης της αγοράς εργασίας, τη δικτύωση, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, συνοδευτικής επιστολής, τη συνέντευξη υποψηφίου για θέση εργασίας, κ.λπ. (Κάντας, 1996, 1998, 2001, Χαροκοπάκη, 2002).

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της εργασιακής απασχόλησης, διαμορφώνεται επίσης ένα σύνολο δεξιοτήτων, γνώσεων, ικανοτήτων, προσόντων και στάσεων που απαιτούνται για τη σταδιοδρομία του ατόμου σε διακρατικό ή διεθνές επαγγελματικό επίπεδο (Κοντονή, 2004, Λεκάκη, 2004). Πρόκειται για τις λεγόμενες **διακρατικές ικανότητες ή ευρωδεξιότητες (βασικά ευρωπαϊκά προσόντα)**, ή ακόμη τις λεγόμενες **διαπολιτισμικές δεξιότητες**, οι οποίες σχετίζονται με την πολιτική της ελεύθερης διακίνησης εργαζομένων μεταξύ των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βεβαίως, ο αριθμός των Ευρωπαίων πολιτών που εργάζονται σε χώρες έξω από την πατρίδα τους είναι ακόμα μικρός, κυρίως εξαιτίας των πολιτισμικών και γλωσσικών φραγμών που εμποδίζουν το εργατικό δυναμικό να αναπτυχθεί σε διακρατικό επίπεδο. Σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου (2001), τα **διεθνή προσόντα** διακρίνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

*γλωσσική επάρκεια*

*διαπολιτισμική ικανότητα* (ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας)

*διεθνή επαγγελματική ικανότητα* (αναφέρεται σε δεξιότητες που απαιτούνται για συγκεκριμένα επαγγέλματα). Το ποιες ακριβώς διακρατικές ικανότητες απαιτούνται δεν είναι εύκολο να ορισθεί. Σε ορισμένα κράτη-μέλη τα προσόντα αυτά θεωρούνται πολύ ουσιαστικά λόγω της σύνθεσης της οικονομίας, ενώ σε άλλα λιγότερο σημαντικά.

Συμπερασματικά θα υποστηρίξαμε ότι οι δεξιότητες σταδιοδρομίας γίνονται ολοένα και πιο πολύτιμες στην αγορά εργασίας. Ο σαφής προσδιορισμός και η ανάπτυξη τους αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για μια καλύτερη διαχείριση της ζωής των ατόμων στις νέες συνθήκες ζωής και εργασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνόγλωσση*

Δεδουσόπουλος Α., (2000), *Η Κρίση στην Αγορά Εργασίας*, τόμος 1, "Θεωρίες της Ανεργίας", εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: " Πράσινη Βίβλος", *Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, Μάρτιος 1996.

Κάντας Α., (1996), «Επαγγελματικός προσανατολισμός και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες», *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, αφιέρωμα Επαγγελματικός Προσανατολισμός, τεύχ.14.

Κάντας Α., (1998), «Το Μέλλον της Εργασίας και το Μέλλον της Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 40.

Κάντας Α., (2001), «Οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας: Τεκμήρια και ζητήματα πολιτικής ΣΕΠ», Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) με θέμα: «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα», Αθήνα, 09-11/05/2001.

Κασιμάτη Κ., (1992), «Η εργασία στο μέλλον: Κοινωνικές διαστάσεις και πρακτικές», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2, 3, σελ. 102-127.

Κοντονή Α., (2004), «Κοινωνικές Επιστήμες και ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων», *Ενημέρωση ΙΝΕ*, τεύχ. 106

Κορωναίου Α., (2000), "Απομυθοποίηση και νέες σημασίες της εργασίας στο τέλος του 20ού αιώνα", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 101-102, Α'- Β', Εκδοση Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.

Κορωναίου Α., (1998), "Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή", *Virtual School, The Sciences of Education Online*, Τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>

Κορωναίου Α., (1996), *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*, Νήσος, Αθήνα

Κορωναίου Α., (2001), "Σχολείο, τηλεόραση και πολιτιστική ανάπτυξη στο τέλος του 20ού αιώνα" στο συλλ. έργο *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο. Δυνατότητες-Ορια-Προοπτικές*, Εκδ. της Σχολής Παναγιωτοπούλου, Αθήνα

Κρίβας Σ., (1998), «Η Συμβουλευτική Προσανατολισμού στο Πανεπιστήμιο για τη σταδιοδρομία των φοιτητών στα πλαίσια της διαφοροποιημένης αντίληψης για τη σταδιοδρομία: συνέπειες στη συμβουλευτική διαδικασία», *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου Συμβούλων Σταδιοδρομίας*, 14-19/09/1998, Θεσσαλονίκη

Κρίβας Σ., (2001), «Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφούμενη υποκειμενικά διαβίου διαδικασία», *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)*, ό.π.

Λεκάκη - Μανανάκη Σ., (2004), «Γνωρίζω το σήμερα, σχεδιάζω το αύριο. Σκέψεις για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας των νέων στο κατώφλι του 20<sup>ου</sup> αιώνα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 68-69, σελ. 170-175

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ., (2005), «Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Σύγχρονη Εποχή: Τάσεις και Προοπτικές», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 112, σελ. 159-173

Χαροκοπάκη Α., (2002), «Συμβουλευτική Επανατοποθέτησης στην Αγορά Εργασίας : Η Συμβουλευτική για τη μετάβαση σε ένα νέο Επαγγελματικό Περιβάλλον», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 66-67

### Ξενόγλωσση

Castells M., (1996), *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publishers, Oxford

Dumazedier J. et Leselbaum N., (1993), « Un sécteur nouveau des sciences de l' éducation. La sociologie de l'autoformation », *Revue française de pédagogie*, 1

Dumazedier J., (1986), "Un échec scolaire caché: les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves et étudiants du système éducatif", *Revue Française de Pédagogie*, no 77

Dumazedier J., (1980), « Sociopédagogie de l' autoformation », no spécial : Autoformation, *Revue Internationale de Pédagogie*, Sèvres, 4

Gorz A., (1991), *Métamorphoses du travail. Quete du sens*, Galilée, Paris

Jazouli A., (1995), *Une saison en banlieu, courants et prospectives dans les quartiers populaires*, Plon, Paris

Kulich J., (1970), «An Overview of the Adult Self Learner», *Adult Education Journal*, 13

Legge K., Clegg C. and Kemp N. (eds), (1994), *Cases In Information Technology: People And Organisations*, Blackwells, London

Pearn M.A., (1978), *Employment testing and the goal of equal opportunity: the American experience*, Runnymede Trust, London

Pineau G. et M-M., (1988), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Éditions Saint-Martin, Montréal

Porcher L., (1974), *L' école parallèle*, Larousse, Paris

Steiner G., (1964), *People look at television*, Free Press, New York

Talpaert R., "Les organisations qualifiantes, un impératif pour l'avenir de l' Europe", *Conférence Eurotecnet*, Maastricht, 22/11/89



Zuboff S., (1988), *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*, Basic Books, New York



## Κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας

Ν. Πατινιώτης

### 1. Η επαγγελματική δραστηριότητα στην Ελλάδα και η διερεύνησή της

Για πολύ μεγάλο τμήμα της μεταπολεμικής περιόδου η επαγγελματική απασχόληση, η βιοποριστική εργασία, προξενούσε, και εξακολουθεί να δημιουργεί, σημαντικά προβλήματα για τους κατοίκους της χώρας μας. Η ανεργία κατά τις αρχές της τρέχουσας δεκαετίας συνέχισε να ανέρχεται σε ποσοστά άνω του 10%, δηλαδή σε ύψη παρόμοια με αυτά της δεκαετίας του '50.

Ζώντας σε έναν κοινωνικοοικονομικό χώρο ο οποίος παραδοσιακά χαρακτηριζόταν από σαφή έλλειψη επαρκών ευκαιριών βιοπορισμού, μια κατάσταση που παρατηρείται σχεδόν σε κάθε οικονομικό κλάδο της ελληνικής οικονομίας, διαβιώνοντας σε έναν χώρο που χαρακτηριζόταν από σημαντική οικονομική δυσπραγία και ανεργία, τις οποίες οικονομική δυσπραγία και ανεργία προσπαθούσαν για μακρές<sup>1</sup> χρονικές περιόδους οι Έλληνες να παρακάμψουν μεταναστεύοντας σε άλλες χώρες ή προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, πολλοί από τους κατοίκους της χώρας αγωνίζονταν και αγωνίζονται με κάθε τρόπο στοχεύοντας να εξασφαλίσουν ένα ανεκτό εισόδημα ή έστω τον απλό βιοπορισμό τους. Προσπαθούν να επιβιώσουν σε ένα δύσκολο οικονομικό πεδίο. Στην προσπάθεια εξασφάλισης του βιοπορισμού τους χρησιμοποιούν συχνά πολλές πηγές προσπορισμού εισοδημάτων, ασκούν, όχι σπάνια, περισσότερα του ενός επαγγέλματα, εφόσον τα εισοδήματα από την κύρια εργασία τους ή από περιουσιακά στοιχεία δεν επιτρέπουν την ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι Έλληνες είναι «πολυσθενείς» σε μεγάλο βαθμό. Θυμίζουμε ότι "πολυσθένεια" ονομάστηκε από τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά το γεγονός της εξασφάλισης του βιοπορισμού από πολλές και διαφορετικές πηγές, όρο που δανείστηκε από τη Χημεία. (Τσουκαλάς Κ., (1986 α): 171-193).

Η επαγγελματική απασχόληση περιορίζεται έτσι για πολλούς Έλληνες στο επίπεδο της απλής αναπαραγωγής της ύπαρξής, μειώνοντας για το λόγο αυτό την αίσθηση χαράς και δημιουργικότητας από το επάγγελμά τους, όπως και καθιστώντας ανέφικτη την δημιουργία μιας ισορροπημένης επαγγελματικής ταυτότητας (Kirpal 2004, Sennett 1998). Για κάποιους άλλους συμπολίτες μας βέβαια η κατάσταση είναι διαφορετική. Η επαγγελματική εργασία προσφέρει σ' αυτούς ευχαρίστηση, επιτυχίες ή και ολοκλήρωση. Αποτελεί πάντως διευρυμένο φαινόμενο η εργασία να αντιμετωπίζεται στη συνείδηση πολλών Ελλήνων ως μια αλλοτριώνουσα

---

<sup>1</sup> Για νεότερα στατιστικά στοιχεία σχετικά με την ανεργία πρβλ. ΠΑΕΠ Α.Ε 2003: ιδίως 35 – 40. Επίσης ΠΑΕΠ Α.Ε. 2004: 120 – 172. Επίσης ΕΠΑ2000 και ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ1999: ιδίως 65-89. Ακόμη ΟΑΕΔ 1993 και ΟΑΕΔ 1993. Για μια θεώρηση της ανεργίας ως αναπόφευκτου φαινομένου της νεωτερικότητας βλ. Rifkin J. 1996. Ενώ για προτάσεις εξόδου από την διευρυμένη κατάσταση ανεργίας βλέπε Aznar Guy 1993, επίσης: Διακήρυξη οικονομολόγων για την άρνηση της μονόδρομης αίσθησης. Παράβαλε επίσης τις κατά καιρούς δημοσιεύσεις του ημερήσιου τύπου που τεκμηριώνουν οσθητή αύξηση της ανεργίας μετά τη λήξη των Ολυμπιακών αγώνων της Αθήνας το 2004. Για τις επιπτώσεις της ανεργίας στην ψυχική υγεία όσων βρεθούν στην κατάσταση αυτή βλέπε την παλαιότερη εμπειρική έρευνά μας που έγινε στους θύλακες ανεργίας της Πάτρας και Σύρου Πατινιώτης Ν. κ.α.1998 Αθήνα: ΓΓΛΕ

δραστηριότητα, αφού έχουν την αίσθηση ότι "η ζωή αρχίζει μετά την δουλειά". Έτσι δεν ξενίζει το ό,τι βρίσκονται στην 84η θέση της παγκόσμιας κατάταξης στην «κλίμακα ευτυχίας» που δημιούργησε πρόσφατα το πανεπιστήμιο του Leicester (University of Leicester 2006), κατατάσσεται δηλαδή πολύ πίσω από τις ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και αντίστοιχες άλλων ηπείρων, π.χ. Αργεντινής .

Περίπλοκη είναι λοιπόν η κατάσταση για την πρόσβαση και παραμονή των οικονομικά ενεργών ανθρώπων στο επαγγελματικό πεδίο της χώρας μας. Διαφωτίζοντας την περιπλοκότητα αυτή θα οδηγηθούμε στην κατανόηση των κοινωνικών παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο κατά την επαγγελματική επιλογή.

## **2. Σημαντικοί παράγοντες κατά την επαγγελματική επιλογή**

Δυο είναι οι παράγοντες που έχουν σημαντικό ρόλο κατά την διερεύνηση των κοινωνικών παραμέτρων της επαγγελματικής επιλογής και προσανατολισμού. Ο ένας αφορά στο ευρύτερο πλαίσιο άσκησης της εργασιακής διαδικασίας, ο δεύτερος παράγοντας στα υποκείμενα που θέλουν να εργασθούν. Μια σφαιρική διερεύνηση που θα αποσκοπεί στην ερμηνευτική κατανόηση, και όχι μόνο στην περιγραφή των φαινομένων, οφείλει έτσι να ασχοληθεί πρώτον, με τη δόμηση, οργάνωση και λειτουργία του πεδίου απασχόλησης, της αγοράς εργασίας, όπως ονομάζεται από τον δημόσιο καθημερινό λόγο, και, δεύτερον, με τις κοινωνικές προϋποθέσεις και τα πλαίσια οικονομικής ενασχόλησης που παρέχονται στους νέους ανθρώπους καθώς και την ικανότητά τους να ενταχθούν λειτουργικά στο πεδίο της απασχόλησης και της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Η αγορά εργασίας είναι αμείλικτη για τους νέους στην σημερινή Ελλάδα. Αφήνει σχετικά περιορισμένα περιθώρια πρόσβασης και απρόσκοπτης παραμονής σ' αυτή, σε σύγκριση με τις υπάρχουσες υποκειμενικές ανάγκες για εργασία και ευημερία. Έτσι η ανεργία ή η οικονομική κρίση των μικροεπιχειρηματιών και των ελευθέρων επαγγελματιών είναι διαρκές φαινόμενο στην Ελλάδα. Στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της ελληνικής αγοράς εργασίας και τα σχετικά προβληματικά ζητήματα θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο. Η αναφορά αυτή μας παρέχει τα πραγματολογικά δεδομένα κατανόησης του πεδίου απασχόλησης στο οποίο επιδιώκουν να ενταχθούν οι νέοι. Η ανάλυση θα παρουσιάσει έτσι αρχικά τις κοινωνικές δομήσεις και θεσμίσεις της αγοράς εργασίας. Θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε εδώ ότι η μέχρι τώρα ερευνητική εργασία μας οδηγεί στο να συμφωνούμε με την άποψη που τονίζει ότι η διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων της επαγγελματικής απασχόλησης οφείλει να αρχίσει από μια "κοινωνιολογία της αγοράς εργασίας". (Hotchkiss L. + Borow H., 1996: 288 επόμενες). Μόνο που μια τέτοια κοινωνιολογία στηριγμένη στην ανάλυση επαρκών πρωτογενών στοιχείων μεθοδολογικά άρτια επεξεργασμένων αναμένει ακόμη να γραφεί στη χώρα μας.

Οι νέοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα στο να εξασφαλίσουν την πρώτη τους επαγγελματική ενασχόληση σε συνθήκες σχετικής σταθερότητας. Αυτό αναφέρθηκε ήδη. Υποχρεωμένοι είναι όμως οι νέοι και των δυο φύλων να βρουν επαγγελματική διέξοδο στις υπάρχουσες συνθήκες της διαρκούς κρίσης τις οποίες δεν μπορούν να αγνοήσουν ή να υπερβούν με μόνη τη θέλησή τους (Schober K. / Tessaring M. 1993). Η κατάσταση αυτή τους οδηγεί σε συνθήκες αβεβαιότητας να κάνουν το πρώτο βήμα για να εξασφαλίσουν ένα δικό τους εισόδημα, να δώσουν νόημα στην βιοποριστική εργασία και τη δική τους σχέση μ' αυτήν, να αναπτύξουν και να διευρύνουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Η τρέχουσα αντίληψη και δημόσια άποψη θεωρεί ότι στην προσπάθειά τους αυτή οι νέοι εμφορούνται από έναν προσγειωμένο ρεαλισμό που τους επιτρέπει μια λειτουργική προσαρμογή στα

δεδομένα της αγοράς εργασίας. Λόγω αυτής της διευρυμένης αντίληψης του κοινωνικού σώματος αλλά και της ελλιπούς ενασχόλησης της κοινωνικής έρευνας με τα ζητήματα της επαγγελματικής άσκησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού έχει γίνει στην Ελλάδα περιορισμένη επιστημονική εργασία για τις επιδράσεις της κρίσης ένταξης στο επαγγελματικό πεδίο πάνω κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων. Είναι κατά την άποψή μας αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η εκτεταμένη ερευνητική προσπάθεια που αναλήφθηκε στο παρελθόν από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σχετικά με τις στάσεις της ελληνικής νεολαίας δεν ασχολήθηκε διόλου με το ζήτημα της βιοποριστικής απασχόλησης, το οποίο όλοι γνωρίζουμε πόσο κρίσιμο είναι για τους νέους. Κατά τα δύο έτη, 1997 και 1999, που διεξήχθη η έρευνα των στάσεων των νέων, που διενεργήθηκε με μορφή δημοσκόπησης, τα ζητήματα εργασίας και ανεργίας δεν απασχόλησαν τους ερευνητές, «organization». (ΓΓΝΓ/ Ινστιτούτο V-PRC 2000).

Οι νέοι άνθρωποι που προσπαθούν να ενταχθούν λειτουργικά στο πεδίο της επαγγελματικής απασχόλησης έχουν να αντιμετωπίσουν τις, γι' αυτούς, καινούριες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Σημαντικά κοινωνικά συστήματα παρέχουν τους όρους απόδειξης της επιτυχίας τους. Πρόκειται για συστήματα όπως η αγορά εργασίας, η επαγγελματική ιεραρχία, η γενικότερη κοινωνική οργάνωση της επιχείρησης, οι διαδικασίες εκμάθησης του επαγγέλματος, η οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης, συστήματα που αποτελούν τους κοινωνικούς όρους επίτευξης λειτουργικής ένταξης και έτσι απόδειξης της ικανότητας των νέων να αναδειχθούν σε επιτυχημένους ενήλικες επαγγελματίες. Το επάγγελμα εμφανίζεται ως κύριος παράγοντας της κοινωνικής καταξίωσης. Για τα ζητήματα αυτά θα αναφερθούμε στο δεύτερο τμήμα της παρούσας εργασίας.

### **3. Η δόμηση και λειτουργία της ελληνικής αγοράς εργασίας.**

Η ελληνική αγορά εργασίας είναι προφανώς κορεσμένη με πλεόνασμα εργατικού δυναμικού και μικρή ζήτηση για νέους εργαζόμενους. Ο δημόσιος τομέας παίζει ακόμη και σήμερα το ρόλο που σε άλλες χώρες έχει η βιομηχανία σε σχέση με τις μαζικές προσλήψεις εξειδικευμένου προσωπικού. Ας μην παραβλέπεται ότι το μεγάλο πρόβλημα ανεργίας των πτυχιούχων ξεκινά όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση επιβάλλει τη μείωση των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα με μια αναλογία 1:5 (έναν νεοπροσλαμβανόμενο για 5 συνταξιοδοτούμενους).

Εξάλλου η ελληνική αγορά εργασίας δεν δείχνει να ακολουθεί την επικρατούσα αρχή της ελεύθερης προσφοράς και ζήτησης. Έρευνες έχουν δείξει στο παρελθόν, ότι μόνο το 15% των εργαζομένων βρίσκονται στη θέση εργασίας τους μέσω ενός δίκαιου και ανοικτού τρόπου πρόσληψης, οι υπόλοιποι έχουν καταφύγει στις κάθε είδους διαμεσολαβήσεις για να βρουν εργασία. (Παπακωνσταντίνου Γ. 1998: 125 - 132, ιδίως 129).

Η αγορά εργασίας έχει δομηθεί και λειτουργεί με ιδιάζοντα τρόπο στην Ελλάδα. (Πατινιώτης Νικήτας 1996). Οι εργαζόμενοι απασχολούνται σε πολύ μικρούς οργανισμούς. Σημειώνουμε ότι αντί του συνήθως χρησιμοποιούμενου στην ελληνική βιβλιογραφία όρου "επιχείρηση" προτιμούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο "οργανισμός", ο οποίος περιλαμβάνει κάθε είδους (ιδιωτικό ή δημόσιο) φορέα που ασκεί οικονομική ή κοινωνική δραστηριότητα. Ο όρος «οργανισμός» έχει ήδη αρχίσει να χρησιμοποιείται και στη γλώσσα μας μεταγλωττισμένος κατά λέξη από τον αντίστοιχο αγγλικό όρο, «organization». (Stahl Thomas, κ.α. 1996).

### 3.1. Ποσοτικά δεδομένα της αγοράς εργασίας

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρχές της τρέχουσας δεκαετίας το 78% των εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα απασχολείται σε επιχειρήσεις με λιγότερους από 10 εργαζόμενους, στον δημόσιο τομέα η αντίστοιχη αναλογία εργαζομένων σε οργανώσεις με λιγότερους των 10 εργαζομένων είναι 25%. (Δικοί μας υπολογισμοί με βάση τα δεδομένα από: ΕΠΑ 2000: 108, πίνακας 28α). Στην Ελλάδα οι εργαζόμενοι απασχολούνται λοιπόν κατά το πλείστον σε πολύ μικρούς οργανισμούς. Πρόκειται για σημαντικό δεδομένο που η σημασία και επίδρασή του δεν αναγνωρίζεται όσο απαιτείται από τις κατά καιρούς αναλύσεις, ένα φαινόμενο με αρνητικές επιπτώσεις στην προσπάθεια βελτίωσης της κατάστασης του ενεργού πληθυσμού.

Οι περισσότεροι εργαζόμενοι απασχολούνται βέβαια στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας, όμως και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα η απασχόληση είναι σημαντική.

Ειδικότερα: στον ιδιωτικό τομέα απασχολείται το 78,5% των εργαζομένων, ενώ στον δημόσιο το 21,5% (Δικοί μας υπολογισμοί με βάση τα δεδομένα από ΕΠΑ 2000: 70, πίνακας 13). Όμως σχεδόν τα  $\frac{2}{3}$  των πτυχιούχων πανεπιστημίων και πάνω από τους μισούς διπλωματούχους των ΤΕΙ εργάζονται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. (Πατινώτης Ν. 2000, Πατινώτης Ν. 2006). Οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απορροφώνται έτσι πλειοψηφικά από τον δημόσιο τομέα, ή, σε μικρότερο βαθμό, επιλέγουν την αυτοαπασχόληση, ή οδηγούνται σε αυτήν αφού δεν βρίσκουν άλλη διέξοδο. Μέσω αυτοαπασχόλησης εξασφαλίζει το βιοπορισμό του πάνω από το  $\frac{1}{4}$  του ενεργού πληθυσμού. Είναι πολύ πιθανόν λοιπόν η ανεργία των πτυχιούχων να έχει αυξηθεί λόγω της δραστηκής μείωσης των προσλήψεων στον δημόσιο τομέα τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός ότι ο ευρύτερος δημόσιος τομέας αποτελεί τον συνηθισμένο εργοδότη των πτυχιούχων, ενώ, όπως παραπάνω είδαμε ο τομέας αυτός απασχολεί περίπου το 20% του ενεργού πληθυσμού, σημαίνει ότι ο ιδιωτικός τομέας δεν επιβραβεύει την εξειδικευμένη γνώση των νέων ανθρώπων και δεν την χρησιμοποιεί κατά την οικονομική δραστηριότητά του. Αυτό συμβαίνει επειδή πιθανόν δεν είναι απαραίτητη στον ιδιωτικό τομέα η γνώση αυτή. Το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί παρά μόνο λόγω του τρόπου που είναι οργανωμένος και λειτουργεί ο ιδιωτικός τομέας στην ελληνική οικονομία. Εξ αυτού του λόγου θεωρούμε ιδιαίτερα προβληματική και λανθασμένη την χρήση του όρου «οικονομία βασισμένη στη γνώση» που δίδεται στην ελληνική οικονομία, όπως και στις άλλες ευρωπαϊκές οικονομίες μετά το 2000. Υπενθυμίζουμε ότι το έτος εκείνο οι ευρωπαίοι πρωθυπουργοί αποφάσισαν στην Λισσαβόνα ότι μέσα σε μια δεκαετία η ευρωπαϊκή οικονομία όφειλε να γίνει η πλέον ανταγωνιστική παγκόσμια βασιζόμενη κυρίως στην αυξημένη εφαρμογή της «γνώσης» στην οικονομική διαδικασία. (Πατινώτης Ν. 2006).

Η ανυπαρξία μιας κοινωνίας «βασισμένης στη γνώση» στην Ελλάδα και η λειτουργία του ευρύτερου δημόσιου τομέα ως του κύριου εργοδότη επιστημόνων στην χώρα μας ερμηνεύει την πίεση των αποφοίτων πανεπιστημίων και των οικογενειών τους για να αποκτήσουν μια θέση εργασίας στο δημόσιο τομέα (ευρύτερο ή στο καθαυτό δημόσιο). Η τάση αυτή δε συνδέεται λοιπόν με κάποιου είδους «φυγοπνία» των νέων, όπως συχνά ισχυρίζεται ο τηλεοπτικός λόγος. Αντίθετα, πρόκειται προφανώς για ρεαλιστική εκτίμηση της πιθανότητας εύρεσης εργασίας, δεδομένου ότι ο δημόσιος τομέας είναι ο κύριος εργοδότης των διπλωματούχων και πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα είναι χαμηλή η αναλογία των απασχολουμένων στο σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή ο «ενεργός πληθυσμός». Φθάνει μόνο το 55,4% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων ηλικίας 15 – 64 ετών (2001). Ακόμη χαμηλότερη είναι αυτή η αναλογία στην Ιταλία (με 54,8%), ενώ πολύ κοντά στην ελληνική βρίσκεται η κατάσταση στην Ισπανία με 56,3% (2001). Η μεγαλύτερη αναλογία

εργαζομένων στο σύνολο του πληθυσμού της Ευρώπης των 15 βρίσκεται στη Δανία (76,2%). Μήπως και γι' αυτό οι Δανοί αναδεικνύονται στους ευτυχέστερους ανθρώπους του κόσμου; (University of Leicester 2006). Στο μέγεθος του ενεργού πληθυσμού ακολουθούν η Ολλανδία (74,1%), η Σουηδία (71,7%) και το Ην Βασίλειο (επίσης 71,7%). Ο μέσος όρος της Ε.Ε. ανέρχεται σε 63,9%. (ΠΑΕΠ 2003: 27, πίνακας 1). Στην Ελλάδα παρατηρείται έτσι η δεύτερη χαμηλότερη αναλογία εργαζόμενου πληθυσμού (ενεργού πληθυσμού) στο συνολικό πληθυσμό σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 κρατών-μελών. Η συγκεκριμένη κατάσταση αποκαλύπτει ότι από κάθε εργαζόμενο εξαρτώνται περίπου δυο ακόμη άνθρωποι για να εξασφαλίσουν το βιοπορισμό τους.

Μόνο 26% της ηλικιακής ομάδας των νέων ηλικίας 16 – 24 ετών απασχολούνται βιοποριστικά, δεδομένου ότι η ηλικιακή αυτή ομάδα κατά κύριο λόγο ασχολείται με την εκπαίδευσή της, σπουδάζοντας στην Ελλάδα ή και στο εξωτερικό. Στη χώρα μας παρατηρείται στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα η μικρότερη αναλογία βιοποριστικής απασχόλησης στην Ευρώπη των 15, αφού σε 40,7% ανέρχεται στην Ευρώπη των 15 ο μέσος όρος απασχόλησης για νέους αυτής της ηλικίας. (ΠΑΕΠ 2003: 29, πίνακας 3). Κοντά στην ελληνική βρίσκεται η κατάσταση της απασχόλησης των Ιταλών νέων 16 – 24 ετών όπου ανέρχεται σε 26,3% του συνόλου των νέων αυτής της ηλικίας και στη Γαλλία που φθάνει το 29,5%. Η υψηλότερη απασχόληση στην ηλικιακή αυτή ομάδα παρατηρείται στην Ολλανδία (70,4%), την Δανία (62,3%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (56,9%). Από το σύνολο των απασχολούμενων στην Ελλάδα 41,7% έχει, σύμφωνα με την επίσημη ορολογία, «χαμηλό» επίπεδο εκπαίδευσης (44,1% των απασχολούμενων ανδρών και 37,6% των γυναικών), «μέτριο» επίπεδο εκπαίδευσης έχει το 30,4% (31,2% των ανδρών και 29% των γυναικών εργαζομένων), ενώ «υψηλό» επίπεδο εκπαίδευσης έχει το 28% των απασχολούμενων (24,7% των ανδρών και 33,3% των γυναικών). (ΠΑΕΠ 2003: 50, πίνακας 10) Η τεράστια πλειοψηφία των εργαζομένων, 69,2% (2002), απασχολούνται πλέον στον τριτογενή τομέα, στην παροχή υπηρεσιών. Οι υπηρεσίες όχι μόνο απασχολούν τους περισσότερους εργαζομένους, αλλά και δημιουργούν το μεγαλύτερο ποσοστό του ΑΕΠ. Το έτος 1997/98 71,7% του ελληνικού ΑΕΠ παραγόταν από τις υπηρεσίες. Πρόκειται για την μεγαλύτερη αναλογία από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ισπανία η αντίστοιχη αναλογία ήταν τον ίδιο χρόνο 25,1%, στη Γερμανία 44,1%, στο Ηνωμένο Βασίλειο 66,7% και στη Γαλλία 71,5%. (Daudenstädt Michael, 2000: 8, πίνακας 2). Η απασχόληση στον τριτογενή τομέα αυξάνει ραγδαία, κατά 48,6% μεταξύ 1988 και 2002. Από τους κλάδους που περιλαμβάνονται στον τριτογενή τομέα οι περισσότεροι εργαζόμενοι απασχολούνται στο εμπόριο (17%), την δημόσια διοίκηση και άμυνα (7,24%), τις μεταφορές και επικοινωνίες (6,38%) και τα ξενοδοχεία/ εστιατόρια (6,1%). Η απασχόληση στον δευτερογενή τομέα, ανερχόταν σε 15% το 2002, ενώ μειώθηκε σταθερά μεταξύ 1988 και 2002, κατά (μείον) -15,7%. Η μείωση αυτή είναι πολύ έντονη ιδίως τα τελευταία χρόνια, ως αποτέλεσμα της «αποβιομηχάνισης» και της μεταφοράς παραγωγικών μονάδων από την Ελλάδα προς άλλες χώρες. Η «αποβιομηχάνιση» λαμβάνει πλέον δραματικές διαστάσεις. Με αναφερόμενο από τα στελέχη τους ως κύριο αίτιο τους πολύ χαμηλούς φορολογικούς συντελεστές για επιχειρήσεις (15% σε Βουλγαρία και πΓΔΜ, 16% σε Ρουμανία έναντι 32% στην Ελλάδα) καθώς και το εξαιρετικά φθηνό δυναμικό εργαζομένων πολλές κερδοφόρες επιχειρήσεις του δευτερογενούς τομέα αποφασίζουν να μετακομίσουν τις παραγωγικές μονάδες τους σε άλλες χώρες, κυρίως σε βαλκανικές. «Την ένταση των προβλημάτων φανερώνει και το γεγονός ότι το ποσοστό χρησιμοποίησης του εργοστασιακού δυναμικού της χώρας, σύμφωνα με το IOBE, τον περασμένο Μάιο (2005) κυμάνθηκε στο 71,5%, τιμή κατώτερη της αντίστοιχης του Απριλίου, αλλά και του Μαΐου 2004, όταν το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 75,4%» (ΒΗΜΑ 17.7.2005, σ. Β3.). Το γεγονός αυτής της εντυπωσιακής μείωσης της χρήσης του εργοστασιακού δυναμικού οδηγεί «παρά τα θρυλούμενα περί επενδυτικής ανάκαμψης, με αφορμή τα γενναιόδωρα κίνητρα του νέου αναπτυξιακού νόμου, αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και διαφαίνεται στον

ορίζοντα να είναι εκτεταμένη αποεπένδυση, η οποία πλήττει καίρια τον βιομηχανικό και κοινωνικό ιστό της χώρας». (ΒΗΜΑ 17.7.2005, σ. Β2). Επίσης μεγάλες τράπεζες έχουν αρχίσει να δείχνουν τάση μεταφοράς δραστηριοτήτων τους προς βορειότερες βαλκανικές χώρες, γεγονός που αναδεικνύει το πρόβλημα να επεκτείνεται και στον τομέα των υπηρεσιών. Έτσι μπορεί να κατανοηθεί το γεγονός ότι στο δείκτη παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας (WEF 2004) η θέση της Ελλάδας χειροτέρευσε τα τελευταία δυο χρόνια και πλέον κατατάσσεται 51η μεταξύ 104 χωρών. (Στοιχεία από ΒΗΜΑ 24.7.2005 σελ. Β2). Στον πρωτογενή τομέα η μείωση του εργαζομένου πληθυσμού είναι ακόμη μεγαλύτερη από το δευτερογενή, φθάνει στο (μείον) -32,3% μεταξύ 1988 και 2002, ενώ στον τομέα αυτό η απασχόληση ανερχόταν στο 15,8% του συνόλου το 2002. (ΠΑΕΠ 2003: 43, πίνακας 1, δικό μας υπολογισμοί). Φαίνεται πάντως η μείωση αυτή να εξελίσσεται πολύ λιγότερο έντονα τα τελευταία χρόνια. Όσοι πάντως έχουν βιοποριστική απασχόληση εργάζονται πολλές ώρες, τις περισσότερες από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι άνδρες στην Ελλάδα εργάζονται κατά μέσο όρο 42,2 ώρες την εβδομάδα, οι δε γυναίκες ακόμη περισσότερο, 44,1 ώρες, σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat. Δεδομένου του χρόνου εργασίας στην Ευρώπη των 25 που ανέρχεται σε 37,5 ώρες (άνδρες) και 40,9 (γυναίκες) διαπιστώνουμε ότι οι Έλληνες άνδρες εργάζονται κατά μέσο όρο 13,5% περισσότερο από τους υπόλοιπους άνδρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ οι γυναίκες κατά 7,8% περισσότερο. (ΝΕΑ 12/7/2005)

### **3.2. Πολυαπασχόληση, ετεροαπασχόληση: Δυο ευρέως παρατηρούμενα φαινόμενα της ελληνικής αγοράς εργασίας.**

Δυο φαινόμενα απαντώνται πολύ συχνά στην ελληνική αγορά εργασίας, η πολυαπασχόληση και η ετεροαπασχόληση. Ως *Πολυαπασχόληση* κατανοούμε την ταυτόχρονη άσκηση, κατά την ίδια χρονική περίοδο, από ένα και το αυτό άτομο ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, και ταυτόχρονα του ίδιου είτε και άλλου επαγγέλματος σε διαφορετικό όμως εργοδότη είτε και ως αυτοαπασχολούμενου. Η πολυαπασχόληση καταγράφει αυτό που στην καθημερινή γλώσσα εκφράζουμε λέγοντας ότι κάποιος «έχει δυο ή και τρεις δουλειές». Την χαμηλή αμοιβή της μισθωτής εργασίας στην Ελλάδα έχει ως κύριο γενεσιουργό αίτιο η πολυαπασχόληση, αλλά επίσης την αβεβαιότητα σχετικά με την διατήρηση μιας θέσης υπαλληλικής εργασίας στην ελληνική αγορά εργασίας που γίνεται διαρκώς περισσότερο «ελαστικοποιημένη» και με ασταθείς εργασιακές σχέσεις. Η ακριβής έκταση της πολυαπασχόλησης είναι άγνωστη, δεδομένου ότι κατά μεγάλο μέρος πραγματοποιείται στην "μαύρη" ή "υπόγεια" οικονομία, στην παραοικονομία. (Κασιμάτη Κ. 1989, Παυλόπουλος Π.Γ. 1990, Βαβούρας Ι. [επιμ.] 1990). Αυτή η ιδιάζουσα συσσώρευση επαγγελμάτων, που ασκούνται την ίδια χρονική περίοδο από ένα και το αυτό άτομο, τείνει να παραμορφώσει την εικόνα της κοινωνικής και εργασιακής ταυτότητας του εργαζομένου. Συμβαίνει αυτό όχι μόνο επειδή κάποιος μπορεί να ασκεί περισσότερα του ενός επαγγέλματα, αλλά και επειδή μπορεί το ίδιο άτομο να συνδυάζει μισθωτή με εργασία αυτοαπασχολούμενου, αλλ ακόμη και με απασχόληση ως εργοδότη ή ως αγρότη. Ας αναλογισθούμε εδώ ένα όχι σπάνιο φαινόμενο του ελληνικού πεδίου απασχόλησης και εργασίας. Ποια μπορεί να είναι η επαγγελματική ταυτότητα ενός τεχνικού, υπάλληλου μεγάλης εταιρίας, που ταυτόχρονα συμπληρώνει το εισόδημά του εργαζόμενος το χειμώνα ως οδηγός ταξί, ενώ ενοικιάζει σε τουρίστες το καλοκαίρι δωμάτια που έχει κτίσει στον τόπο καταγωγής του και πωλεί ιδιωτικά σε συναδέλφους ή γνωστούς του μέρος της παραγωγής ελαιολάδου από τα πατρικά του κτήματα; Έχει αναπτύξει μια κυρίαρχη ταυτότητα υπαλλήλου, τεχνικού, μικροεπιχειρηματία; Μήπως δεν έχει καμία κυρίαρχη επαγγελματική ταυτότητα; Μήπως έχει συνθέσει μια «ταυτότητα συνωθήλευμα»



(identity bricolage), όπως διατείνονται σύγχρονοι θεωρητικοί ότι συμβαίνει με τους σημερινούς ανθρώπους που ζώντας σε ένα κόσμο ταχείας αλλαγής, ριζικών μετασχηματισμών, και των συνακόλουθων αβεβαιοτήτων, βιώνουν την αποσάθρωση των ταυτοτήτων τους; Η «ταυτότητα συνωθήλευμα» (identity bricolage), σύμφωνα με την άποψη αυτή, σημασιοδοτεί την αποδόμηση των υπαρχουσών ταυτοτήτων στα συστατικά τους στοιχεία και την αναδόμησή τους σε μια νέα ταυτότητα. (Carruthers B. +Uzzi B. 2000: 486).

Η *ετεροαπασχόληση* νοηματοδοτείται ως η άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας διαφορετικής από το αντικείμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης την οποία έχει επιτυχώς περατώσει ο εργαζόμενος. Στη χώρα μας παρατηρείται συχνά η επαγγελματική δραστηριότητα που πράγματι ασκούν οι εργαζόμενοι να είναι εντελώς διαφορετική από την επιστημονική ή επαγγελματική εκπαίδευση που έχουν λάβει. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από το ότι στην Ελλάδα, με την εξαίρεση των επαγγεμάτων που η άσκησή τους απαιτεί την κατοχή ειδικής άδειας, τα περισσότερα επαγγέλματα μπορούν να ασκηθούν είτε: [α.] από άτομα που έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των συγκεκριμένων επαγγεμάτων, είτε [β.] από άτομα που έχουν λάβει επιστημονική ή επαγγελματική εκπαίδευση για άλλο επάγγελμα, είτε

[γ.] δεν έχουν λάβει καμία εκπαίδευση που να προετοιμάζει για κάποιο επάγγελμα. Για το λόγο αυτό η ρήση του σημαντικού ζωγράφου Τσαρούχη «στην Ελλάδα είσαι ό,τι δηλώσεις» συνεχίζει πάντοτε να διατηρεί την ορθότητά της.

Η ετεροαπασχόληση φαίνεται να είναι η «φυσική» συνέπεια της αυξανόμενης ανασφάλειας για την επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι επακόλουθο της αναντιστοιχίας ζήτησης από κατόχους τίτλων σπουδών, ιδίως πανεπιστημιακών, με την προσφορά εργασίας από εργοδότες. Είναι απεικόνιση του γεγονότος ότι η Ελλάδα δεν έχει φθάσει στο επίπεδο να χαρακτηριστεί βάσιμα ως «βασισμένη στη γνώση» οικονομία (knowledge based economy). Στη σύνοδο της Λισσαβόνας (2000) οι Ευρωπαίοι πρωθυπουργοί αποφάσισαν την ενίσχυση της ευημερίας των οικονομιών τους μέσω της ενίσχυσης της καινοτομίας και της έρευνας. Έτσι οι «βασισμένες στη γνώση» (knowledge based) ευρωπαϊκές οικονομίες θα μπορούσαν μέσα σε μια δεκαετία να οδηγήσουν την Ε.Ε. να γίνει η πλέον ανταγωνιστική οικονομική περιοχή του πλανήτη. Ανεξάρτητα από το τι συνέβη στις άλλες χώρες στην Ελλάδα υπήρξε οπωσδήποτε ουσιαστική αποτυχία ανάπτυξης της «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» για λόγους των οποίων η πολυπλοκότητα και πολυμορφία δεν επιτρέπει να συζητηθούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Ένα πάντως χαρακτηριστικό δεδομένο στο σημείο αυτό είναι ότι ενώ η Ελλάδα βρίσκεται στον δείκτη «εκπαιδευτική επίδοση» στην 5η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 15 κρατών μελών, βρίσκεται στην 15 θέση, δηλαδή στη χαμηλότερη δυνατή, στο δείκτη «έρευνα και ανάπτυξη», μετρούμενο ως αναλογία των κονδυλίων που επενδύονται σε «έρευνα και ανάπτυξη» ((research + development) στο συνολικό ΑΕΠ. (ΒΗΜΑ 24.7.2005: Β2). Έτσι γίνεται και από το δείκτη αυτό σαφές το προφανές γεγονός, ότι το «ανθρώπινο κεφάλαιο» στη χώρα μας δεν βρίσκει εργασιακή διέξοδο στην έρευνα, την τεχνολογική ανάπτυξη, την καινοτομία και τη γενικότερη παραγωγή γνώσεων, αφού στην Ελλάδα, ως μη βασισμένη στη γνώση οικονομία, παρ' όλες τις κατά καιρούς σποραδικές προσπάθειες σε κυβερνητικό επίπεδο δεν μπόρεσε να αναπτυχθεί ένα αξιόλογο σύστημα έρευνας και ανάπτυξης (R+D), όπως σε άλλες μικρές χώρες (Φιλανδία, Ιρλανδία, Δανία κλπ). Πατινιώτης Ν. 1998β, Πατινιώτης Ν. 2006).

Η κατάσταση στην αγορά εργασίας είναι τέτοια ώστε οι άνεργοι προφανώς αναγκάζονται να ζητήσουν απασχόληση για οποιαδήποτε θέση εργασίας, ακόμη και άσχετη προς την ειδικότητά τους, στοχεύοντας έτσι να μπορέσουν να εξασφαλίσουν τη διαβίωση και τον βιοπορισμό τους. Οι προσπάθειές τους δεν πέφτουν στο κενό, καθώς στην πραγματικότητα πολλές κενές θέσεις όντως καταλαμβάνονται από ετεροαπασχολούμενο προσωπικό.

Η ετεροαπασχόληση αποκαλύπτει τη μικρή σημασία που αποδίδουν οι εργοδότες στα προσόντα που αποκτώνται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης όπως επίσης και τις συχνά λαθεμένες επιλογές επαγγελματικής εκπαίδευσης, συχνά πανεπιστημιακού επιπέδου, στις οποίες προβαίνουν οι νέοι. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο γεγονός ότι η μαζική προσφορά πτυχιούχων πανεπιστημίου και ο σκληρός ανταγωνισμός για τις περιορισμένες καλές θέσεις τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγήσει πολλούς νέους πτυχιούχους στην αναζήτηση κατώτερων θέσεων εργασίας, όπως πωλητών, οδηγών ταξί, απλών υπαλλήλων γραφείου ή σερβιτόρων. Μέχρι τη δεκαετία του '80 οι νέοι πτυχιούχοι περίμεναν συνήθως μόνο λίγους μήνες για την εύρεση μιας θέσης εργασίας σχετικής με τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Είχε αρχίσει τότε σε πολλούς κλάδους της δημόσιας εργοδοσίας να εφαρμόζεται η επετηρίδα προσλήψεων. Σήμερα όμως η επετηρίδα έχει καταργηθεί και οι προοπτικές εξεύρεσης εργασίας για τους κατόχους εξειδικευμένων τίτλων σπουδών είναι άκρως απογοητευτικές. (Patiniotis N. + Stavroulakis D. 1997, Πατινιώτης Ν. 2006).

### **3.3. Τρόποι πρόσληψης προσωπικού, διαδικασίες εύρεσης θέσης εργασίας**

Η αυξανόμενη ανεργία και ο έντονος ανταγωνισμός για μια θέση εργασίας, εκτός του ότι υποστηρίζουν τη δημιουργία ανάγκης για την απόκτηση επιπλέον τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων, φαίνεται να ευνοούν την υιοθέτηση έμμεσων τρόπων και τη χρήση κάθε είδους γνωριμιών για την προώθηση των συμφερόντων των αιτουμένων. Οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας στην Ελλάδα έχουν οδηγήσει στη δημιουργία ατομικών εργασιακών στρατηγικών. Έτσι οι νέοι χρησιμοποιούν τις παρακάτω διαδικασίες στην προσπάθειά τους εύρεσης εργασίας.

1. Ανάγνωση των αγγελιών των μικρών αγγελιών στις εφημερίδες. Γίνεται μεγάλη χρήση του τρόπου αυτού ιδίως για απλές υπαλληλικές εργασίες και για ευκαιριακή παροχή υπηρεσιών. Από τις μικρές αγγελίες παρέχεται η πληροφόρηση και για την διεξαγωγή διαγωνισμών για πρόσληψη προσωπικού από τον ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπως είναι οι διαγωνισμοί ΑΣΕΠ.

2. Προσφυγή σε οργανώσεις, επαγγελματικές, επιστημονικές, συνδικαλιστικές, εθνικοτοπικές, κομματικές, θρησκευτικές, στις οποίες ανήκουν οι αναζητούντες εργασία ή ο οικογενειακός τους περίγυρος.

3. Προσφυγή στον ΟΑΕΔ. Δεν έχει μεγάλη επιτυχία ως τρόπος εύρεσης εργασίας, όμως η προσφυγή γίνεται σε ευρεία κλίμακα λόγω του ότι ο ΟΑΕΔ χορηγεί τα επδόματα ανεργίας ή βοηθά στην ένταξη σε ευρωπαϊκά προγράμματα επιδοτούμενης απασχόλησης ορισμένου χρόνου (π.χ. STAGE).

4. Προσφυγή σε οικογενειακές γνωριμίες είτε σε υψηλά ιστάμενα πρόσωπα του πολιτικού προσωπικού.

5. Η αποστολή βιογραφικού σημειώματος σε επιχειρήσεις που κατά την άποψη πρωτοεισερχομένων στην αγορά εργασίας θα ήταν πιθανόν να θελήσουν να τους προσλάβουν. Αφορά κυρίως νέους πτυχιούχους πανεπιστημίων και πολυτεχνείων. Η αποστολή μπορεί να γίνεται και ηλεκτρονικά, μέσα από τις ειδικές ιστοσελίδες αναζήτησης συνεργατών.

6. Διερεύνηση πόρτα-πόρτα της δυνατότητας πρόσληψης. Πρόκειται για τον πλέον επίπονο δρόμο εύρεσης απασχόλησης, που τον ξεκινούν οι νέοι, όταν έχουν αποτύχει στους προηγούμενους.

Από τα παραπάνω γίνεται γρήγορα προφανές ότι κοινωνικοί παράγοντες, ιδίως οι κάθε είδους κοινωνικές γνωριμίες, παίζουν τον κυριότερο ρόλο κατά την εξεύρεση επαγγέλματος από μέρους των νέων<sup>2</sup>.

Αντίστοιχα οι επιχειρήσεις προσλαμβάνουν προσωπικό χρησιμοποιώντας τις παρακάτω διαδικασίες:

1. Μέσω ανακοινώσεων σε έντυπα μέσα ενημέρωσης. Πρόκειται συνήθως για αγγελίες που δημοσιεύονται σε μεγάλης κυκλοφορίας εφημερίδες, οι οποίες έχουν εκτεταμένο τμήμα μικρών αγγελιών, είτε για τις ειδικές εφημερίδες μικρών αγγελιών.

2. Μέσω των αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών. Αφορά κυρίως τον ΟΑΕΔ. Η σημασία του Οργανισμού αυτού είναι πολύ υποβαθμισμένη. Μόνο ειδικές κατηγορίες εργαζομένων, όπως π.χ. μειονεκτούντα άτομα, επανεκπαιδευόμενοι άνεργοι, σε περιπτώσεις δηλαδή όπου υπάρχει δημόσια επιδότηση στις επιχειρήσεις προσλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό εργαζόμενοι μέσω ΟΑΕΔ.

3. Μέσω εταιρειών συμβούλων, οι οποίες αναλαμβάνουν να βρουν υπαλλήλους ειδικών προσόντων που οι επιχειρήσεις επιθυμούν να προσλάβουν.

4. Μέσω οικογενειακών, φιλικών είτε κοινωνικών επαφών και γνωριμιών. Έχει ιδιαίτερη σημασία, κυρίως για τον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας.

5. Μέσω υψηλά ισταμένων προσώπων. Έχει σημασία πρωτίστως για τον δημόσιο τομέα της οικονομίας, αλλά σε αυξανόμενο βαθμό και για τον ιδιωτικό τομέα, δεδομένου ότι πολλά μέλη του πολιτικού προσωπικού ασκούν επιρροή σε επιχειρηματίες, ενώ υπάρχει περιορισμός προσλήψεων στον δημόσιο τομέα.4.

<sup>2</sup> Το γεγονός της εύρεσης κατά κύριο λόγο εργασίας μέσω κοινωνικών γνωριμιών των ίδιων των εργαζομένων ή των γονέων και του οικογενειακού τους κύκλου τεκμηριώνουν τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή που αφορούσε την εργασιακή διαδρομή επιστημόνων οι οποίοι ερωτήθηκαν λίγο καιρό αφού έλαβαν το πτυχίο τους καθώς και εννιά χρόνια μετά την λήψη του προέκυψε σαφώς ότι την πρώτη εργασία τους ευρίσκουν οι νέοι πτυχιούχοι κατά 58,3% ύστερα από τη βοήθεια της οικογενείας τους ή γνωστών και φίλων. Προβληματισμό ιδιαίτερο για την επικρατούσα στη χώρα κατάσταση προκαλεί το γεγονός ότι εννιά χρόνια μετά τη λήψη του πτυχίου τους οι νέοι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι κατά 41,6% βρήκαν την τελευταία εργασία τους κάνοντας χρήση των ίδιων γνωριμιών. Από 6 στους 10 φαίνεται έτσι να κατορθώνουν μετά από σχεδόν μια δεκαετία να μειώσουν την εξάρτηση από το «μέσο» μόνο κατά μικρό ποσοστό. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία που τεκμηριώνουν τις τεράστιες δυσκολίες των νέων να πάρουν τη ζωή τους στα χέρια και να απογαλακτισθούν από την οικογενειακή εστία, το ευρύτερο πλαίσιο και τις εξαρτήσεις της.

ΤΡΟΠΟΣ ΕΥΡΕΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΡΩΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ
Τύπος- Αγγελίες	12,6%	14,5%
Οικογένεια	15,4%	8,8%
Φίλος-γνωστός	42,9%	32,8%
Διαγωνισμός	3,1%	9,6%
Οικογενειακή επιχείρηση	10,2%	3,1%
Ιδιόκτητη επιχείρηση	6,1%	12,1%
Πανεπιστήμιο ή καθηγητής	2,8%	1,3%
Αποστολή βιογραφικού	1,6%	0,3%
Πρόταση εταιρείας	3,1%	3,8%
Άλλοι τρόποι	2,2%	13,7%

ΠΗΓΗ: ΕΚΚΕ. Δική μας πηγή: ΝΕΑ της 16.1.2007.

Είναι περιττό να τονισθεί ιδιαίτερα πόσο μεγάλο είναι το βάρος που αναλαμβάνουν οι οικογένειες κατά την υποστήριξη των νεότερων μελών τους να αναλάβουν αυτοδύναμα την οργάνωση του βίου τους.

### 3.4. Επαγγελματική θέση εργαζομένων

Κατά τις διαδικασίες επαγγελματικού προσανατολισμού γίνεται συνήθως αναφορά σε υπαλληλικά επαγγέλματα ή σε αντίστοιχα αυτοαπασχολούμενων, όμως το πεδίο βιοπορισμού δίνει και άλλες ευκαιρίες που απαιτούν κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογές. Έτσι στη συνέχεια κάνουμε αναφορά στις μεγάλες κατηγορίες εργαζομένων στην ελληνική οικονομία δεδομένου ότι αποτελούν το πλαίσιο ένταξης στο πεδίο απασχόλησης.

Την αριθμητικά πλέον σημαντική κατηγορία εργαζομένων στην Ελλάδα αποτελούν οι υπάλληλοι και οι εργάτες. Αυτοί παρέχουν εξαρτημένη εργασία σε άλλους. Η κατηγορία αυτή των εργαζομένων, που απασχολείται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, είναι βεβαίως η πιο μεγάλη. Υπερβαίνει τους μισούς εργαζομένους, φθάνοντας στις αρχές της τρέχουσας δεκαετίας το 58% του συνόλου των εργαζομένων. Η Ελλάδα βρίσκεται στο σημείο αυτό στο χαμηλότερο επίπεδο όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γιατί στη χώρα μας, σε σύγκριση με τα άλλα κράτη, είναι λιγότεροι αυτοί που εργάζονται με σχέση εξαρτημένης εργασίας, ως υπάλληλοι ή εργάτες. Στην άλλη άκρη βρίσκεται η κατάσταση των εξαρτημένα εργαζομένων, υπαλλήλων και εργατών, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Εκεί η αναλογία τους στο σύνολο των εργαζομένων ξεπερνά κατά πολύ το 90%, φτάνοντας στο 92%-93%. Η πολυαπασχόληση, στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω, παρατηρείται σε αυτή την κατηγορία εργαζομένων.

Η δεύτερη σε μέγεθος κατηγορία εργαζομένων στην Ελλάδα είναι οι αυτοαπασχολούμενοι. Πρόκειται για όσους είναι οι εργοδότες του εαυτού τους. Δραστηριοποιούνται στον ιδιωτικό τομέα. Παρέχουν κάθε είδους υπηρεσίες σε άλλους, μπορεί να ασκούν και επιστημονικά επαγγέλματα. Είναι μία κατηγορία όπου το φάσμα των εργασιακών δραστηριοτήτων που ασκούν είναι ιδιαίτερα ευρύ σε οικονομίες όπως η ελληνική. Ένα σημαντικό τμήμα των εργαζομένων στην Ελλάδα αυτοαπασχολείται όλα τα μεταπολεμικά χρόνια. Σήμερα φθάνει το 28% των εργαζομένων. Οι δυνατότητες επικερδούς άσκησης της δραστηριότητάς τους που παρέχει στους αυτοαπασχολούμενους το πεδίο απασχόλησης είναι προφανώς ένας ελκυστικός παράγοντας που οδηγεί όσους δεν θελήσουν, ή δεν μπορέσουν, να γίνουν υπάλληλοι να δοκιμάσουν να πετύχουν ως αυτοαπασχολούμενοι. Εξ άλλου η επένδυση που απαιτείται για την έναρξη δραστηριότητας αυτοαπασχολούμενου είναι πολύ χαμηλότερη από την επένδυση που απαιτεί μια εμπορική ή άλλου είδους επιχείρηση με υπαλλήλους.

Οι εργοδότες ή, κατά τον ορισμό της ΕΣΥΕ, οι «αυτοαπασχολούμενοι με προσωπικό», αυτοί που απασχολούν άλλους στη δουλειά τους με σχέση εξαρτημένης εργασίας ενώ απασχολούνται και οι ίδιοι σε αυτές, είναι πάντα μια σημαντική κατηγορία που δραστηριοποιείται στην αγορά εργασίας. Πολύ συχνά στην ανάλυση των ζητημάτων εργασίας ξεχνούμε αυτή την κατηγορία του απασχολούμενου πληθυσμού παρόλο ότι για πολλούς συμπολίτες μας αποτελεί ζηλευτό στόχο να κατορθώσουν να γίνουν «επιχειρηματίες – εργοδότες». Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία 10% των Ελλήνων είναι εργοδότες (αυξήθηκαν την πρόσφατη περίοδο, αφού σε 8% ανέρχονταν το 1999). Το 1/5 από αυτούς είναι γυναικείου φύλου.

Μια τέταρτη κατηγορία, της οποίας η σημασία στην αγορά εργασίας έχει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα μειωθεί, είναι τα *συμβοηθούντα και μη αμειβόμενα μέλη*. Πρόκειται για μέλη οικογενειών που εργάζονται χωρίς αμοιβή σε μια κοινή οικονομική δραστηριότητα. Οι περισσότεροι άνθρωποι που εντάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία, δραστηριοποιούνται στον αγροτικό τομέα. Όμως και στις πόλεις βρίσκουμε ανθρώπους που εντάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία, σε περιπτώσεις μικρών επιχειρήσεων που λειτουργούν επί πολλές ώρες όλες τις ημέρες της εβδομάδας (π.χ. περίπτερα, γαλατάδικα κα.). Περίπου 4% των εργαζομένων εντάσσεται σήμερα σ' αυτήν την κατηγορία, ενώ το 1999 ήταν 10%. Παρατηρείται έτσι μια τεράστια μείωση

αυτής της κατηγορίας τα τελευταία χρόνια. Οι γυναίκες πλειοψηφούν στην κατηγορίας αυτή εργαζομένων χωρίς ειδική αμοιβή, άρα και χωρίς ασφάλιση.

#### 4. Εκπαίδευση και επαγγελματική δραστηριότητα.

Στη χώρα μας για τα περισσότερα επαγγέλματα δεν τίθενται θεσμοποιημένα εμπόδια κατά την άσκησή τους. Η επαγγελματική άσκηση έχει αφεθεί να αυτορυθμίζεται ελεύθερα στην ελληνική κοινωνία χωρίς κρατικές ή άλλου είδους συλλογικές παρεμβάσεις. Έτσι στις περισσότερες περιπτώσεις αρκεί η ατομική πρόθεση για να ασκήσει κάποιος ένα επάγγελμα είτε στις υπηρεσίες είτε στην καθαυτό παραγωγή. Εμπόδια τίθενται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις από μέρους του κράτους ή επαγγελματικών ενώσεων. Ακόμη και στην περίπτωση των επαγγελματιών για τα οποία έχουν θεσπιστεί «επαγγελματικά δικαιώματα», τα οποία «δικαιώματα» επί δεκαετίες απασχολούν την δημοσιότητα λόγω της προσπάθειας κοινωνικών ομάδων κατόχων συγκεκριμένων τίτλων σπουδών να τους αναγνωρισθεί, να τους επιτραπεί η άσκηση συγκεκριμένων, ενδεικτικά αναφερομένων σε Π.Δ., επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση δεν πρόκειται για απαρίθμηση δικαιωμάτων για αποκλειστική άσκηση δραστηριοτήτων από μέρους ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, από συγκεκριμένη μόνον κατηγορία πτυχιούχων, αλλά πρόκειται για την δυνατότητα η συγκεκριμένη κατηγορία κατόχων τίτλων επαγγελματικών σπουδών να ασκήσουν συγκεκριμένα επαγγέλματα ταυτόχρονα με άλλη κατηγορία πτυχιούχων, ή ακόμη και άλλες, περισσότερες. (Πατινιώτης Νικήτας, 1996: 25 επόμενες, βλέπε επίσης παραδειγματικά την αρθρογραφία κατά τη δύσκολη πορεία "ανωτατοποίησης των ΤΕΙ, πχ. ΒΗΜΑ 18/2/2001: Α 40-41). Τις τελευταίες δεκαετίες οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ έχουν συχνά απασχολήσει δυναμικά την ελληνική δημοσιότητα στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν ένα πεδίο άσκησης του επαγγέλματός τους, ή κάποιων δραστηριοτήτων στα πλαίσιά του, π.χ. οι τεχνολόγοι αγροτικής παραγωγής να ανοίγουν καταστήματα πωλήσεως φυτοφαρμάκων. Όμως αυτά τα επαγγελματικά πεδία έχουν καταληφθεί από αποφοίτους άλλων ειδικοτήτων οι οποίες καλύπτονται από ισχυρές επαγγελματικές ενώσεις, Τεχνικό Επιμελητήριο, Οικονομικό Επιμελητήριο, Γεωτεχνικό Επιμελητήριο κ.λπ.

Έτσι η επαγγελματική εκπαίδευση, στην οποία βέβαια συμπεριλαμβάνεται και η κάθε είδους τριτοβάθμια, δεν οδηγεί συνήθως στο αποκλειστικό δικαίωμα άσκησης συγκεκριμένου επαγγέλματος. Ένας καθορισμένος εκπαιδευτικός δίαυλος δεν αποτελεί λοιπόν προϋπόθεση άσκησης ενός επαγγέλματος. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η διασύνδεση εκπαίδευσης και επαγγελματικής ενασχόλησης είναι αντίθετα απολύτως σαφής και πολύ καλά οργανωμένη, ιδίως εκ μέρους των επαγγελματικών ενώσεων.

Υπάρχουν μάλιστα και χώρες όπου ως επαγγέλματα αναγνωρίζονται μόνον εκείνα για τα οποία έχουν θεσπισθεί εξειδικευμένοι δίαυλοι επαγγελματικής εκπαίδευσης (π.χ. Γερμανία, σκανδιναβικές χώρες). Για τον καθορισμό των αναγνωρισμένων επαγγελμάτων και τη συγκρότηση του «καταλόγου επαγγελμάτων» υπάρχει στις χώρες αυτές τριμερής συνεργασία, κράτους και ενώσεων εργοδοτών και εργαζομένων.

Στη χώρα μας όλες οι προσπάθειες συγκρότησης «καταλόγου επαγγελμάτων» έχουν μέχρι σήμερα αποτύχει, και σχετικές προσπάθειες που ξεκίνησαν στο παρελθόν δεν τελεσφόρησαν για διάφορους λόγους. (Πατινιώτης 1996) Εξαιρεση μοναδική στην κατάσταση που αναφέραμε πιο πάνω αποτελούν τα λεγόμενα "κατοχυρωμένα" επαγγέλματα. Για την άσκησή τους προϋποτίθεται συγκεκριμένη επαγγελματική εκπαίδευση ή κατάρτιση και κατοχή ειδικής "άδειας ασκήσεως" τους που δίδεται ύστερα από την εκπλήρωση συγκεκριμένων προϋποθέσεων. Τα "κατοχυρωμένα" είναι επαγγέλματα των οποίων η άσκηση

απαιτεί εγγυημένης ποιότητας και ασφαλή παροχή υπηρεσιών. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν τα επαγγέλματα του ιατρού, του ψυχολόγου, του πολιτικού μηχανικού, του υδραυλικού ή του ηλεκτρολόγου. Με τα κατοχυρωμένα δεν πρέπει να συγχέονται τα λεγόμενα "κλειστά" επαγγέλματα, για παράδειγμα των συμβολαιογράφων, ιδιοκτητών ταξί ή αρτοποιείων, των οποίων η απελευθέρωση δρομολογείται την πρόσφατη περίοδο ύστερα από αποφάσεις της Ε.Ε. (ΚΕΠΕ 2001, Πελαγίδης Θ. 2005: 141). Η περίπτωση των "κλειστών" επαγγελμάτων, πίσω από τα οποία υπάρχουν ισχυρές επαγγελματικές ενώσεις οι οποίες κάποτε στο παρελθόν μπόρεσαν να επιβάλουν την άσκησή τους μόνο στα μέλη τους, αφορά στην ουσία σε ατομικές επιχειρήσεις, τουλάχιστο κατά την άποψη των κρατικών υπηρεσιών, όπου από κάποια αρμόδια δημόσια αρχή καθορίζεται ο ανώτατος αριθμός τους σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, η απόσταση της μιας επιχείρησης από την άλλη κλπ.

Στη χώρα μας η μέγιστη πλειονότητα των επαγγελμάτων μπορεί πάντως να ασκηθεί από τον καθένα που το επιθυμεί ανεξάρτητα από την εκπαίδευση που έχει ή δεν έχει δεχθεί, αφού, όπως ήδη αναφέραμε, το ίδιο επάγγελμα δίδεται η δυνατότητα να το ασκήσουν είτε (α) εργαζόμενοι με περατωμένες επαγγελματικές σπουδές στο συγκεκριμένο επάγγελμα, είτε (β) εργαζόμενοι με περατωμένες σπουδές σε άλλο επάγγελμα, οπότε μιλούμε για ετεροαπασχόληση, είτε (γ) εργαζόμενοι που δεν έχουν περατώσει καμία συγκεκριμένη επαγγελματική εκπαίδευση.

Έχοντας αναφερθεί στα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του κοινωνικού θεσμού "αγορά εργασίας" στην ελληνική περίπτωση θα αναφερθούμε στη συνέχεια στα ζητήματα της επαγγελματικής επιλογής.

## **5. Η επιλογή του επαγγέλματος και η είσοδος στην επαγγελματική ζωή.**

Η επαγγελματική επιλογή είναι μια μακρόχρονη διαδικασία που εμπεριέχει την ατομική απόφαση για οργάνωση του βίου με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος να οδηγεί στην αγορά εργασίας. Ένα στοιχείο αυτής της οργάνωσης είναι συχνά η παρακολούθηση κάποιου διαύλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενός διαύλου ο οποίος οδηγεί στην απόκτηση εκείνων των προσόντων που επιτρέπουν την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή μίας ομάδας ομοειδών επαγγελμάτων.

Στην καθημερινή γλώσσα η είσοδος στην επαγγελματική ζωή αποκαλείται "επαγγελματική επιλογή". Το κατά πόσον πρόκειται για μια, σχετικά έστω, ελεύθερη επιλογή χωρίς οικονομικούς, πολιτισμικούς, δομικούς και άλλους κοινωνικούς καθορισμούς ή και καταναγκασμούς έχει από καιρό λυθεί: Η επαγγελματική επιλογή καθορίζεται από μια σειρά κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά πάνω στο άτομο. Έτσι η όποια ελευθερία της επαγγελματικής επιλογής αφορά απλώς σε χώρους όπου οι κάθε είδους περιορισμοί (κοινωνικοοικονομικοί κλπ.) επιτρέπουν στο νέο άνθρωπο να ασκήσει την επιλογή του σε ένα στενό σχετικά χώρο, ανάμεσα σε επαγγέλματα και επαγγελματικές θέσεις παρόμοιας υφής. (Walter H. R./ Krüger κ.α. 2000, Walter H. R. 1983).

Δεδομένων των κοινωνικοοικονομικών περιορισμών και ορίων οι όποιες επιλογές γίνονται από τους νέους ανθρώπους πραγματοποιούνται στα πλαίσια των διαδικασιών που από την κοινωνιολογία ονομάστηκαν "αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών". Ο όρος αυτός εννοεί, απλούστερα εκφρασμένο, ότι οι νέοι άνθρωποι εντάσσονται σε μια δεδομένη κατάσταση, οργάνωση και λειτουργία στο πεδίο απασχόλησης και εντασσόμενοι σε αυτό το αναπαράγουν. Επαγγελματικές μετατοπίσεις είναι βέβαια δυνατές, πραγματοποιούνται όμως συνήθως στα πλαίσια του ίδιου κοινωνικού στρώματος και πάντως δεν διαταράσσουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του πεδίου απασχόλησης. Με το να αλλάξουν επάγγελμα στα πλαίσια του ίδιου κοινωνικού στρώματος ή με το να κατορθώσουν κάποιοι νέοι

να επιτύχουν στην πορεία του βίου τους την κοινωνική τους άνοδο αλλάζοντας επάγγελμα δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση η συνολική οργάνωση και δόμηση του πεδίου απασχόλησης<sup>3</sup>.

Η είσοδος των νέων ανθρώπων στην επαγγελματική και οικονομική ζωή δεν πραγματοποιείται σε κάποιο κενό, στο οποίο οι νέοι ελεύθερα θα μπορούν να πραγματοποιήσουν τις επαγγελματικές επιθυμίες τους.

Στην Ελλάδα ούτε καν η επιλογή του κλάδου των τριτοβάθμιων σπουδών δεν είναι ελεύθερη. Όπως όλοι καλά γνωρίζουμε, με περισσότερο ή λιγότερο τυχαίο τρόπο κατευθύνει πάντοτε τις τελευταίες δεκαετίες το εκάστοτε ισχύον σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων τους επιτυχόντες των ακαδημαϊκών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο να σπουδάσουν σε συγκεκριμένο τμήμα. Το σύστημα αυτό μεταρρυθμίζεται κάθε τόσο υπακούοντας στις λαϊκές προσδοκίες, απαιτήσεις, πιέσεις ή αντιδράσεις, όμως παραμένει το τυχαίο της ένταξης σε συγκεκριμένο τμήμα της τριτοβάθμιας. Κανείς νέος δεν γνωρίζει με βεβαιότητα από πριν τι θα σπουδάσει, εφόσον επιτύχει στις ακαδημαϊκές εισαγωγικές εξετάσεις λαμβάνοντας προβιβάσιμο βαθμό. Είναι και αυτός ένας από τους λόγους που στρέφει πολλούς, ως επί το πλείστον, εύπορους νέους για σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπου σπουδάζουν την επιστήμη ή το επάγγελμα που επιθυμούν. Μάλιστα η μεταρρύθμιση του εισαγωγικού συστήματος του 1997 οδήγησε κατά την πρώτη εφαρμογή της το 2000 στο να αναδειχθεί το νέο σύστημα περισσότερο "τυχαίο" και από το προηγούμενο, αφού άφησε εκτός πανεπιστημιακών σπουδών αριστούχους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου με μέσο όρο βαθμολογίας 19,1 ή και 19,2. Βέβαια το σημείο αυτό της μεταρρύθμισης του 1997 «μεταρρυθμίστηκε» εκ νέου το 2000 από τον επόμενο Υπουργό Παιδείας, έτσι δεν παρατηρούνται πλέον τέτοια ακραία φαινόμενα που να προκαλούν το δημόσιο λόγο.

Η αβεβαιότητα στην οργάνωση του κοινωνικού βίου και των επιμέρους εκφάνσεών του, που ένα παράδειγμά της μόλις αναφέραμε, έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή των νέων. Η επιστήμη έχει αναδείξει τη σημασία της ένταξης στην επαγγελματική ζωή ως την απαρχή διεύρυνσης του κοινωνικού γοήτρου (status) του νέου ανθρώπου. (Featherman, D.L. & Haures, R.M. 1976). Η διεύρυνση οδηγεί το κοινωνικό γόητρο από την εξαρτημένη θέση του μαθητή/ σπουδαστή στην ανεξάρτητη του ενήλικα εργαζόμενου, ο οποίος εξασφαλίζει οικονομικά μόνος την διαβίωσή του. Με αυτόν τον τρόπο ο εργαζόμενος αποκτά ένα σημαντικό κοινωνικό χαρακτηριστικό μίας σύγχρονης προσωπικότητας. (Neidhardt F. 1970 Επίσης: Olk, Th. 1985).

Σε αυτά τα πλαίσια η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, που οι μορφές της είναι βέβαια κοινωνικό δημιούργημα, επιδρά συχνά καθοριστικά στις αξίες, αρχές, ικανότητες, δεξιότητες, όπως και στη στόχευση και οργάνωση του συνολικού βίου του νέου ανθρώπου. Εδώ πρέπει βέβαια με έμφαση να σημειωθεί, ότι οι εκπαιδευτικές συμπεριφορές και μαθησιακές επιτυχίες κατά την περίοδο της επαγγελματικής εκπαίδευσης βασίζονται απολύτως στις μαθησιακές εμπειρίες προηγούμενων περιόδων της ζωής του εκπαιδευομένου, ακόμη και σε αυτές της προσχολικής περιόδου. Η σημασία των κάθε είδους εμπειριών κατά την προσχολική ηλικία έχουν επιστημονικά αναγνωρισθεί ως καθοριστικές για την μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Έτσι το νηπιαγωγείο αναδεικνύεται σε μια πολύ σημαντική σχολική βαθμίδα για την συνολική εξέλιξη του ανθρώπου. Λόγω αυτής της πραγματικότητας σημαντικοί διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ ή η Ε.Ε., θέτουν το νηπιαγωγείο στο κέντρο των εκπαιδευτικών προβληματισμών τους. Για το λόγο αυτό ένας από τους 16 ευρωπαϊκούς δείκτες που μετρούν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος αφορά στη συμμετοχή των μικρών παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. (Ε.Ε./

<sup>3</sup> Για μια από τις ελάχιστες ελληνικές εργασίες σχετικά με την κινητικότητα εργασίας πρβλ. Κασσιμάτη Κ. 1980, Αθήνα (ΕΚΚΕ). Για τα ζητήματα κινητικότητας και την αντιμετώπισή τους από την ελληνική έρευνα βλ. επίσης :Patiniotis N. κ.α 1999:86 επόμενες, Patras (University of Patras- Laboretory of Sociology and Education).

Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού 2000: 53. Πατινιώτης Ν. 2005: κεφ. 1).

Αν όμως η επαγγελματική εκπαίδευση, κορωνίδα της οποίας αποτελεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, είναι δυνατό να έχει τις επιδράσεις που μόλις αναφέραμε, η τάση της διαρκούς διεύρυνσης της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερα στρώματα του πληθυσμού, τάση που χαρακτηρίστηκε "εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης", συναρτάται και με την ευρέως διαδεδομένη κοινωνική αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση, αρχική και συνεχιζόμενη, ως έναν βασικό παράγοντα απόκτησης προσόντων τα οποία απαιτεί η «αγορά» ή τα οποία της είναι χρήσιμα.

Στους καιρούς της ελαστικοποίησης των σχέσεων εργασίας, όπου ζούμε, στις εποχές όπου η δυνατότητα εύρεσης απασχόλησης, η απασχολησιμότητα (Employability), περιέρχεται διαρκώς περισσότερο στην αποκλειστική ευθύνη του καθενός ατόμου, σε εποχές "υποκειμενικοποίησης" του ατόμου και μείωσης της σημασίας ευρύτερων υποστηρικτικών θεσμών, σε περιόδους δηλαδή όπου διαρκώς περισσότερο είναι αναγκασμένο το άτομο να αναλαμβάνει την τύχη και το μέλλον του στα δικά του χέρια, είναι επόμενο να προσπαθεί να αυξήσει την "ανταλλακτική αξία" του, την απασχολησιμότητά του στην αγορά, ανταγωνιζόμενος τους άλλους υποψήφιους εργαζόμενους σ' ένα πεδίο απασχόλησης το οποίο χαρακτηρίζεται από τον κίνδυνο της ανεργίας, όπως είδαμε στο πρώτο τμήμα της παρούσας εργασίας.

Έχει παρατηρηθεί ότι στην "υποκειμενικοποιημένη" κοινωνία όπου ζούμε οφείλει ο καθένας να μάθει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως αυτόνομο κέντρο δράσης, κατά κάποιο τρόπο ως «γραφείο σχεδιασμού» αναφορικά με τον μελλοντικό βίο του, τις ικανότητές του, τα σχέδιά του, τις σχέσεις του κλπ. Αν δεν το κάνει αυτό είναι δυνατό να οδηγηθεί σε διαρκή μειονεκτικότητα. (Beck, U. 1986: 217). Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης κατάστασης είναι η διαρκώς εντονότερα εμφανιζόμενη «κοινωνία των αιτουμένων νέα ή καλύτερη εργασία», αφού η οικονομική κρίση και εργασιακή ανασφάλεια έχουν οδηγήσει όχι μόνο οι άνεργοι, αλλά και πολλοί εργαζόμενοι να αναζητούν νέα (ή καλύτερη/ σταθερότερη) εργασία. (Stolz M. 2006). Σε αυτό το νέο κοινωνικό μόρφωμα των «αιτούντων νέα ή καλύτερη εργασία» είναι επόμενο να παρατηρείται διευρυμένα η χρήση ως άμισθων ή κακά αμειβομένων εργαζομένων όσων κάνουν πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή συλλέγουν εργασιακή εμπειρία μέσω πρακτικής άσκησης μετά το πέρας των σπουδών τους. Έτσι στη Γερμανία παρατηρήθηκε πρόσφατα (2005) σε ηλεκτρονική σελίδα ζήτησης εργασίας να προσφέρονται από επιχειρήσεις 3.320 νέες θέσεις πρακτικής άσκησης έναντι 1.560 θέσεων κανονικής υπαλληλικής εργασίας. (Stolz M. 2005).

Είναι χαρακτηριστικό για το πώς αντιλαμβάνονται ήδη οι υποψήφιοι φοιτητές την κατάσταση αυτή ότι σε δημοσκόπηση που έγινε κατά την έντονη συζήτηση που αφορούσε στα της "ανωτατοποίησης" των ΤΕΙ από τον αναλυτή κ. Κάτσικα "οκτώ στους δέκα μαθητές λυκείου πιστεύουν ότι δεν έχει αξία το "άνοιγμα" της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αν δεν συνοδεύεται από "άνοιγμα" της αγοράς εργασίας. Σε σχετικό ερώτημα που ετέθη σε 1.015 μαθητές λυκείων του λεκανοπεδίου Αττικής, το 79,3% απάντησε "όχι" και το 18,2% "ναι". Στην ερώτηση "θα σας ενδιέφερε να σπουδάσετε σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή χωρίς να εξασφαλίζεται η επαγγελματική σας αποκατάσταση" το 69,5% απάντησε "όχι" και το 23,6% "ναι". (ΒΗΜΑ 18/2/2001: Α41).

Ένα στοιχείο της προσπάθειας αύξησης της ανταλλακτικής αξίας, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, είναι η τάση απόκτησης κάθε είδους πτυχίων και διπλωμάτων, τα οποία ο υποψήφιος εργαζόμενος θεωρεί ότι μπορεί να υποστηρίξουν την προσπάθειά του να ξεύρει εργασία. Για τις μητροπολιτικές ευρωπαϊκές κοινωνίες έχει παρατηρηθεί ότι σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και εμπρός στην απειλή της ανεργίας οι άνθρωποι αναπτύσσουν την τάση να καταφεύγουν σε διαδικασίες πρόσθετης ή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. «Αλλά ακόμη και μετά την επιτυχή αποφοίτηση από την επαγγελματική εκπαίδευση μια αβέβαιη φάση μετάβασης ανάγεται διαρκώς συχνότερα σε συνηθισμένη περίπτωση,



σε κανονικότητα για τους εργαζόμενους, μια φάση στην οποία την απασχόληση σε υποδεέστερα επαγγέλματα διαδέχονται περίοδοι ανεργίας, βραχυπρόθεσμες σχέσεις εργασίας και υποαπασχόλησης». (Beck, U. 1986:241).

Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ερμηνευθεί η εκπαιδευτική έκρηξη που παρατηρείται στη χώρα μας την τελευταία περίοδο. Κατά την άποψή μας η στενότητα στην αγορά εργασίας και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός για την απόκτηση μίας θέσης εργασίας ή και απλής απασχόλησης σ' αυτήν είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην έκρηξη της εκπαιδευτικής ζήτησης των ημερών μας. Αυτήν την έντονη ζήτηση εκμεταλλεύεται ο ιδιωτικός τομέας όταν δεν υπάρχει επαρκής προσφορά θέσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από δημόσιους φορείς. Η μεγάλη επιτυχία των ιδιωτικών ΙΕΚ μπορεί να αναφερθεί ως παράδειγμα σχετικά. Ενδεχομένως εξ' αυτού του λόγου να μπορεί να ερμηνευθεί η ευρεία κοινωνική αποδοχή για τη δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων στη χώρα μας, που διαπιστώνεται μέσω δημοσκοπήσεων την τρέχουσα περίοδο. (Πατινιώτης 2006). Η ανασφάλεια και ο φόβος για το εργασιακό μέλλον φαίνεται να κυριαρχούν στο κοινωνικό σώμα.

Με τα παραπάνω δεν παραγνωρίζουμε το προφανές γεγονός ότι η ελληνική αγορά εργασίας δεν επιβραβεύει πάντα τις πολλές σπουδές και την εξειδικευμένη γνώση. Δεν είναι οι άνθρωποι με τα περισσότερα διπλώματα, με τα περισσότερα τυπικά προσόντα αυτοί που βρίσκουν πάντοτε ευκολότερα εργασία. Έχει βρεθεί από έρευνες στην Ελλάδα ότι το αυξημένο εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελεί κυρίως για τις γυναίκες πολύ συχνά ένα ισχυρό εφόδιο για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. (Ιωακείμογλου Ηλ. κ.α. 1998). Η συγκεκριμένη ερευνητική ομάδα τεκμηριώνει, βασισμένη στα ευρήματα της έρευνάς της, υποθέσεις εργασίας όπως: "[α.] Το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνει την πιθανότητα εργασιακής ένταξης, [β.] Η επίδραση της εκπαίδευσης στην πιθανότητα εργασιακής ένταξης είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες απ' ότι για τους άνδρες, [γ.] Η επίδραση της εκπαίδευσης είναι σημαντικότερη για άτομα μικρότερης ηλικίας απ' ότι για τους μεγαλύτερους" (σελ. 104).

Οι δομικές μεταλλαγές που διευρύνονται την σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή έχουν αρχίσει να επηρεάζουν σημαντικά και στην Ελλάδα. (Patiniotis N. κ.α.

2004). Η χώρα μας χαρακτηρίζεται επιπροσθέτως από σαφή διίσχυση της οικονομικής οργάνωσης. Πρόκειται για γεγονός με αρνητικές επιπτώσεις στην απασχόληση υψηλά εκπαιδευμένης εργασίας. (Beck, E., Horan, P.M. & Tolbert, C.M. II 1978. Πατινιώτης 2006).

## 5.1. Οικογενειακές επιδράσεις στην επαγγελματική επιλογή

Μέχρι του σημείου αυτού της ανά χείρας εργασίας έχουμε αναφερθεί σε μια σειρά κοινωνικές παραμέτρους που επιδρούν στην επαγγελματική επιλογή του νέου ανθρώπου, σε παραμέτρους που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως:

- η δόμηση, οργάνωση και λειτουργία του πεδίου απασχόλησης και της αγοράς εργασίας στην οποία θα ενταχθούν οι νέοι
- οι διαδικασίες εκμάθησης του επαγγέλματος και ειδικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση
- το επάγγελμα ως θεσμός κοινωνικής καταξίωσης μέσω του κοινωνικού γοήτρου που προσδίδεται σε κάθε επάγγελμα
- η δυνατότητα που (ακόμη;) σήμερα παρέχει η ελληνική κοινωνία και οικονομία το ίδιο επάγγελμα να το ασκούν ειδικά εκπαιδευμένοι γι' αυτό, αλλά επίσης και εκπαιδευμένοι για άλλους κλάδους ή ακόμη και εργαζόμενοι διόλου επαγγελματικά εκπαιδευμένοι.

- Η κυρίαρχη τάση της νεωτερικότητας να περιορίζει, να συρρικνώνει τον άνθρωπο τη διάστασή του ως υποκειμένου με συνακόλουθη πρωταρχική υπευθυνότητα να οργανώνει ο ίδιος το μέλλον του ανταγωνιζόμενος τους συνανθρώπους του που στοχεύουν και αυτοί να εισέλθουν και να παραμείνουν στην αγορά εργασίας.

Στη δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες νέοι κατά την επαγγελματική τους επιλογή και την προσπάθειά τους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ένας βασικός κοινωνικός θεσμός δρα υποστηρικτικά προς τους νέους ανθρώπους. Η οικογένεια, το βασικό κύτταρο της οργανωμένης κοινωνίας και βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, υποβοηθά τους νέους στην προσπάθεια απόκτησης πρόσβασης στο πεδίο απασχόλησης και την επαγγελματική επιλογή. Αυτό παρατηρείται σε κάθε κοινωνία, αλλά ιδίως σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου το κράτος πρόνοιας δεν αναπτύχθηκε έγκαιρα στον απαιτούμενο βαθμό. Έτσι παραμένει πρωταρχικός ο ρόλος της οικογένειας στην υποστήριξη του μέλλοντος της νεώτερης γενιάς. (Πελαγίδης Θ. 2005: 154 υποσ. 47).

Καταλυτική σημασία για την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα έχει αποκτήσει τις τελευταίες δεκαετίες η Ευρωπαϊκή Ένωση. Με την υποστήριξή της και τη χρηματοδότησή της, με συγχρηματοδότηση βέβαια του ελληνικού κράτους, έχουν μελετηθεί και εφαρμόζονται προγράμματα καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και βελτίωσης της κοινωνικής συνοχής, τέτοια που αρμόζουν σε μια σύγχρονη κρατική συγκρότηση. Ως γνωστό έννοιες όπως "κοινωνικός αποκλεισμός" ή "κοινωνική ενσωμάτωση" δεν υπήρχαν στην γλώσσα μας πριν την πλήρη λειτουργική ένταξη της Ελλάδος στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. (Γετίμης Π. & Γράβαρης Διον. (επιμ.) 1993, Αλεξίου Θαν. 1999, Χτούρης Σωτ. 1993, Ρομπόλης Σάββας - Χλέτσος Μιχάλης, Τεπέρογλου Α., κ.α. 1990). Όμως παρ' όλη την όποια ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας οι νέοι στην Ελλάδα πρέπει κυρίως στις δικές τους δυνάμεις, κοινωνικά δίκτυα και προσπάθειες να στηριχθούν προσπαθώντας να ενταχθούν και να παραμείνουν στο πεδίο απασχόλησης.

Ο ρόλος της ομάδας ομηλικών (peer groups) στην επαγγελματική επιλογή αναφέρεται ως σημαντικός στην διεθνή βιβλιογραφία. (Hotchkiss L. κ.α. 1996: 324). Φαίνεται όμως ότι στη χώρα μας ο συγκεκριμένος ρόλος της ομάδας ομηλικών είναι πολύ περιορισμένος, όπως βρέθηκε σε παλαιότερες έρευνες, αλλά και όπως προκύπτει από τις προεπιστημονικές εμπειρικές παρατηρήσεις που μπορεί να κάνει ο καθένας μας. (Δημητρόπουλος κ.α. 1985, Σόφτη - Μπεσμπέα, Μ. 1982, Πάντα Δημ, 1988: 60). Περιοριζόμαστε λοιπόν στην παρούσα εργασία σε σύντομη έκθεση της σημασίας της οικογένειας ως υποστηρικτικής κοινωνικής δομής στην επαγγελματική επιλογή των νέων ανθρώπων.

Μια σχηματοποίηση μας εισάγει εποπτικά στην αλληλουχία των επαγγελματικών επιδράσεων του μικρόκοσμου της οικογένειας. Ο Hall προτείνει την παρακάτω αλυσίδα αιτίων και επιδράσεων της γενιάς των γονέων στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους.

<p><b>Επάγγελμα γονέων → επαγγελματικές αξίες γονέων → κοινωνικοποίηση</b> <b>πριν την ενηλικίωση → αξίες και εργασιακές προσμονές πριν την ενηλικίωση → άσκηση επαγγέλματος → συνεχιζόμενη κοινωνικοποίηση και επιδράσεις από την εργασιακή πραγματικότητα.</b></p>
--

Το επάγγελμα των γονέων διαμορφώνει σύμφωνα με τη σχηματοποίηση αυτή τις επαγγελματικές αξίες τους και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των δικών τους παιδιών πριν από την ενηλικίωσή τους. Ο Hall

τονίζει ότι αυτό το παράδειγμα αναδεικνύει σαφώς ότι "το κοινωνικό γόητρο είναι ένα σημαντικό στοιχείο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας" (Hall, R. H. 1986: 117). Σε αλληλεπίδραση με την κοινωνικοποιητική διαδικασία διαμορφώνουν οι νέοι τις σχετικές με την εργασία αξίες τους αλλά και τις εργασιακές προσημονίες τους κατά την περίοδο πριν την ενηλικίωση όπου ο άνθρωπος δέχεται και τις μεγάλες επιδράσεις της εκπαίδευσης, δηλαδή του άλλου μετά την οικογένεια σημαντικού κοινωνικού θεσμού που επιδρά καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή του.

Τα πρότυπα λοιπόν των γονέων επηρεάζουν καθοριστικά τις εργασιακές αξίες και τις συμπεριφορές που θα αναπτύξουν οι νέοι. Η προσωπική τους, η υποκειμενική τους εμπειρία από την εργασιακή ζωή και το επάγγελμα θα διαμορφώνει με τη σειρά της τις αντιλήψεις για την εργασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Οπωσδήποτε είναι πλέον αποδεκτό ότι η κοινωνικοποίηση του ατόμου δεν σταματά ως διαδικασία ποτέ. Η εργασιακή πραγματικότητα που βιώνουν οι εργαζόμενοι επιδρά λοιπόν με τη σειρά της συνεχώς στις αντιλήψεις και αξίες του εργαζομένου και πιθανόν τις παγιώνει ή τις μετασχηματίζει. Ο κύκλος που σκιαγραφεί η σχηματοποίηση του Hall ξεκινά εκ νέου, σ' ένα άλλο επίπεδο βέβαια, από τη στιγμή που ο νέος ενηλικιωθεί και γίνει ο ίδιος γονέας, οπότε το δικό του επάγγελμα και οι δικές του επαγγελματικές αξίες θα επιδράσουν κοινωνικοποιητικά στο δικό του παιδί.

Η επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές προοπτικές, τελικά στο επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά ως προς τους γονείς πρότυπα και να κατευθύνει τα παιδιά να "αναπαράγουν" επαγγελματικά τους γονείς τους. Μπορεί όμως και να λειτουργεί αποτρεπτικά είτε, πρώτον, επειδή οι γονείς ασκούν επάγγελμα που βιώνεται αρνητικά από τα παιδιά είτε, δεύτερον, με τους γονείς συνειδητά ή ασυνειδητά να προσπαθούν να στρέψουν τα παιδιά τους σε επαγγελματικές ενασχολήσεις εντελώς διαφορετικές από τις δικές τους. Αυτό βεβαίως συμβαίνει εφόσον για οποιοδήποτε λόγο βιώνουν και αξιολογούν οι γονείς αρνητικά τη δική τους επαγγελματική απασχόληση, ενώ ταυτόχρονα κρίνουν ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυνατότητες, από τις ευκαιρίες που προσφέρει η ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική οργάνωση και λειτουργία, όσο και υποκειμενικές, από τις ικανότητες και δεξιότητες που διαπιστώνουν να έχουν τα παιδιά τους, να στραφούν οι νέοι σε άλλες επαγγελματικές ενασχολήσεις από αυτές των γονέων τους. Οι γονείς μπορεί για πολλούς λόγους να αξιολογούν αρνητικά τη δική τους επαγγελματική ενασχόληση, για λόγους που είναι δυνατόν να επιδρούν και συνδυαστικά, όπως λόγω χαμηλού κοινωνικού γοήτρου, χαμηλών απολαβών, υπερβολικού χρόνου εργασίας, κακών συνθηκών εργασίας, κινδύνου ανεργίας, αβεβαιότητας του επαγγελματικού μέλλοντος κλπ.

Εκτεταμένη αναφορά σε ειδικότερες επιδράσεις της κοινωνικοποιητικής και λοιπής δράσης της οικογένειας στην επαγγελματική προοπτική των νέων ξεπερνούν τα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Μόνο ένα σημείο οφείλει να τονιστεί. Πολλές έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της μητέρας στην επαγγελματική πορεία των παιδιών τους είναι συχνά κατά πολύ ισχυρότερη από αυτήν του πατέρα τους. (Πάντα Δ. 1986, Τσολακίδου Ε. 1997). Αυτό ισχύει ιδίως στις πολυπληθείς χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και στρώματα. Πρόκειται για εύρημα που καλό είναι να παίρνουν υπόψη τους όσοι ασκούν λειτουργίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣΕΠ).

Η σημαντική επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές προοπτικές των νέων πραγματοποιείται στα πλαίσια της υπάρχουσας κάθε φορά κοινωνικοοικονομικής δομής και των ιεραρχήσεων της τις οποίες δεν είναι δυνατό να αντιστρατευτεί ή να παραγνωρίσει. Στην ουσία η κοινωνικοποιητική δράση της οικογένειας αναλαμβάνει ως προς το επάγγελμα των παιδιών ένα ρόλο φίλτρου, μια λειτουργία προσαρμογής των τυχόν "υπερβολικών" φιλοδοξιών, στοχοθετήσεων και επαγγελματικών οραμάτων των νέων στις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές δομές, λειτουργίες και ιεραρχήσεις. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην επίδειξη

επαγγελματικού "ρεαλισμού" από μέρους των νέων στοχεύοντας στη βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα επιθυμητά επαγγέλματα εμφανίζονται με απόλυτο τρόπο μόνο κατά την παιδική ηλικία. Μεγαλώνοντας τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζουν τα σχέδιά τους στα δεδομένα του πεδίου απασχόλησης. Τα επιθυμητά ή μοντέρνα επαγγέλματα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία ένταξης στο πεδίο απασχόλησης, όπως έχει προκύψει από εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό.

(Bolder, A. 1983, και Fischer, B., / Peusquens, D. 1983). Αντίθετα όσο πιο συγκεκριμένη γίνεται η ευρύτερη πίεση να προσαρμοσθούν οι νέοι στα δεδομένα της αγοράς εργασίας τόσο πιο αυτονόητα παραμερίζονται τα «επιθυμητά» επαγγέλματα χάριν των κρινόμενων ως «εφικτό να ασκηθούν», ακόμη και αν οι νέοι ακολουθούν συχνά μέχρι τέλους την ιδέα μήπως και κατορθώσουν τελικά να τα ασκήσουν. Η Latreille βρήκε στην κλασική έρευνά της μια εξήγηση αυτού του φαινομένου: Οι νέοι είναι σαφώς σε θέση να διαχωρίζουν τις αναπαραστάσεις τους για τα επιθυμητά επαγγέλματα από τις συγκεκριμένες προσμονές τους από το πεδίο της απασχόλησης. Οι προσμονές τους αναδεικνύονται λοιπόν από την αρχή ως προσαρμοσμένες στην αγορά εργασίας. (Latreille, G. 1966). Ο Peukert επιχειρηματολογεί με παρόμοιο τρόπο όταν ισχυρίζεται ότι οι, όπως τις ονομάζει, "αρχαϊκές εργασιακές φαντασιώσεις" της παιδικής ηλικίας αποτελούν μια φάση προετοιμασίας που εξασφαλίζει ένα "δεσμό του υποκειμένου με την κανονική επαγγελματική απασχόληση, όπως τη θεωρεί η κοινωνία" με την κατάσταση δηλαδή όπου οι αγορές εκπαίδευσης και εργασίας βρίσκονται αντιμέτωπες με τις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις της επιθυμητής εργασίας και του επαγγέλματος. (Peukert, R. 1993: 508 επομ.).

Κατά τη διαδικασία αυτή οι οικογένειες παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Σημαντικός είναι όμως επίσης ο ρόλος τους στην οικονομική, ψυχική και κοινωνική υποστήριξη των νέων σε δύσκολες εργασιακά περιόδους, όπως σε περιπτώσεις ανεργίας, υποαπασχόλησης ή χαμηλά αμειβόμενης εργασίας, άρα σε φάσεις του βίου όπου οι νέοι είναι αναμενόμενο να αισθάνονται μειονεκτικά, ίσως και "αποτυχημένοι" (Πατινιώτης Ν., κ.α. 1998α).

Σ' αυτά τα πλαίσια πρέπει να τονιστεί ότι οι κάτοχοι επαγγελμάτων με μεγάλο γόητρο και κοινωνική επιρροή προσπαθούν με κάθε τρόπο να υποστηρίξουν το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Είναι επόμενο και λογικό να συμβαίνει αυτό ιδίως σε περιόδους, όπως η σημερινή, όπου είναι προβληματική η ένταξη των νέων στο πεδίο της απασχόλησης και της αγοράς εργασίας. Οι τρόποι υποστήριξης των γονέων ισχυρής επαγγελματικής θέσης προς τους γόνους τους είναι πολλοί και διαφορετικοί. Αφορούν τόσο στην καλύτερη, πιο επιμελημένη κοινωνικά και εκπαιδευτικά προετοιμασία των παιδιών τους για την επαγγελματική ζωή όσο και στην διευρυμένη χρήση κοινωνικοπολιτικών ή οικονομικών δικτύων και διαμεσολαβήσεων που είναι δυνατόν να υποστηρίξουν την ένταξη των παιδιών τους σε επιθυμητές θέσεις της αγοράς εργασίας. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των τρόπων υποστήριξης είναι η προσπάθειά τους να περιορίζουν την πρόσβαση στα επίζηλα επαγγέλματα από μέρους νέων από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, από τους "ανερχόμενους". (Beck U., Brater, M., Daheim, H. 1980: 54 επ., 69 επ.).

## **6. Προοπτικές για την συμβουλευτική και τον ΣΕΠ.**

Στην μέχρι τώρα ανάλυση αποφύγαμε να αναφερθούμε σε μια κρίσιμη πραγματικότητα την οποία δεν πρέπει πλέον να παραβλέψουμε. Μιλώντας για

επαγγελματική επιλογή σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας αρνηθήκαμε την ύπαρξή της, υπό την έννοια της ελευθερίας επιλογής, χωρίς δηλαδή να υφίστανται οικονομικοί, πολιτισμικοί, δομικοί και άλλοι κοινωνικοί περιορισμοί και καταναγκασμοί. Επειδή όλοι αυτοί οι περιορισμοί πράγματι υπάρχουν η αντίληψη για «ελεύθερη επαγγελματική επιλογή» αναδεικνύεται σε ιδεολόγημα για τον νέο που προσπαθεί να εισέλθει στην αγορά εργασίας.

Υπάρχει όμως εκείνος που πολύ πιο ελεύθερα επιλέγει στην αγορά εργασίας. Είναι ο εργοδότης. Ο εργοδότης έχει μεγάλη ελευθερία να επιλέξει το προσωπικό που θεωρεί ότι μπορεί να συνεργασθεί αποδοτικά μαζί του. Ο υποψήφιος εργαζόμενος εκφράζει βέβαια το αίτημα ν' απασχοληθεί σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό (επιχείρηση) και να ασκήσει εκεί ένα επάγγελμα. Με αυτή την έννοια μπορεί να διατυπωθεί ότι προβαίνει στην επιλογή συγκεκριμένου οικονομικού κλάδου ή συγκεκριμένης επιχείρησης. Στον εργοδότη ανήκει όμως η πραγματική επιλογή, αυτή που μπορεί να οδηγήσει σε εργασιακή σχέση και άσκηση ενός επαγγέλματος.

Όσοι ασκούν επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική θα πρέπει έτσι να χρησιμοποιούν τα κοινωνιολογικά ευρήματα σχετικά με πραγματικότητες και παράγοντες που έχουν ιδιαίτερη σημασία στην επαγγελματική ένταξη και επιλογή των νέων, αν επιθυμούν το έργο τους να είναι αποτελεσματικό. Τέτοιες πραγματικότητες και παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όσους ασκούν συμβουλευτική και ΣΕΠ είναι για παράδειγμα η ακριβής σχέση της γενικής με την επαγγελματική εκπαίδευση, ο ρόλος των κοινωνικών δομών και οικονομικών οργανώσεων στις διαδικασίες ένταξης ή αποκλεισμού από το πεδίο απασχόλησης, η σημασία των γονέων, των "σημαντικών άλλων", και των κοινωνικών δικτύων στην εργασιακή στήριξη των νέων ανθρώπων, η επίδραση του φύλου ή του επαγγελματικού γοήτρου στην εργασιακή προοπτική. Σ' αυτά τα πλαίσια υποβοηθητική είναι η θεωρία του Gottfredson για την επαγγελματική επιλογή. Πρόκειται για μια από τις λίγες θεωρητικές δημιουργίες που τονίζει τη σημασία κοινωνικών παραγόντων για την ένταξη στην εργασιακή ζωή. (Gottfredson, L.S. 1981).

Αναφερθήκαμε προηγουμένως εκτενώς στις δυσκολίες των νέων να ενταχθούν στην αγορά εργασίας σε επαγγέλματα που επιθυμούν, στις δυσκολίες να υπερκεράσουν τις ιεραρχίες του οικονομικού πεδίου, στα κοινωνικά εμπόδια που το οικογενειακό περιβάλλον και οι άλλοι υποστηρικτικοί θεσμοί δύσκολα μπορεί να υπερβούν, με δυο λόγια στις δυσχέρειες να ασκήσει μια πραγματικά ελεύθερη επαγγελματική επιλογή

Οι σημερινοί νέοι δεν μπορούν όμως να περιμένουν μήπως, ή μέχρις ότου, αλλάξουν οι δομές αυτές που εμποδίζουν την ελευθερία στις επαγγελματικές επιλογές τους. Η επαγγελματική συμβουλευτική μπορεί να τους υποστηρίξει, να είναι πολύ υποβοηθητική στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν την οργάνωση και λειτουργία της αγοράς εργασίας, να αναγνωρίσουν τις υποκειμενικές τους ιδιαιτερότητες, ικανότητες και όρια, να τους διαφωτίσει στο ότι οι δικές τους υποκειμενικές δυσκολίες ένταξης στην εργασιακή ζωή πολύ πιθανόν δεν είναι άλλο παρά η αποκρυστάλλωση κοινωνικών δομήσεων και εμποδίων στο άτομό τους και να τους υποδείξει συμπεριφορές και στάσεις που θα κάνουν τα εμπόδια αυτά λιγότερο απόλυτα.

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός αναλαμβάνει στα πλαίσια αυτά κεντρικό ρόλο. Η σημασία του είναι τόσο μεγάλη για το μέλλον των νέων αλλά και τη γενικότερη οικονομική προοπτική, ώστε αποκλείει να ασκείται από ανθρώπους πλημμελώς προετοιμασμένους, χωρίς τη δυνατότητα επιστημονικής προσέγγισης και κατανόησης του αντικειμένου τους, επειδή, για παράδειγμα, οι βασικές επιστημονικές γνώσεις τους διόλου δεν σχετίζονται με τις κοινωνικές επιστήμες. Όσοι ασκούν συμβουλευτική και ΣΕΠ δεν θα πρέπει να αισθάνονται και να ασκούν τη δραστηριότητά τους ως πάρεργο, ως ένα άλλο τρόπο, μια άλλη διέξοδο να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πολύ σημαντικό και

θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη από την εκπαιδευτική πολιτική, αν όντως επιθυμεί να συμβάλει στο καλύτερο εργασιακό μέλλον των νέων.

Οι κοινωνικές επιστήμες, από τις οποίες εμείς αναφερθήκαμε κυρίως στην κοινωνιολογία στην παρούσα εργασία, είναι οι μόνες ικανές να υποστηρίξουν τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Πολλή ερευνητική εργασία μένει όμως να πραγματοποιηθεί στη χώρα μας προτού να φθάσουμε στο σημείο οι διαδικασίες επαγγελματικής συμβουλευτικής να βασίζονται στην επιστημονική ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων της απασχόλησης, έτσι όπως έχουν οργανωθεί και λειτουργούν στην Ελλάδα. Η ανάλυση όμως των δυσκολιών πραγματοποίησης μιας τέτοιας σειράς ερευνών, ανάλυση εν πολλοίς κοινωνιολογικού αντικειμένου, δεν είναι δυνατόν να αναληφθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αλεξίου Θαν. 1999. *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση - Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Azpar Guy. 1993. *Λιγότερη δουλειά - δουλειά για όλους*. Αθήνα.

Βαβούρας Ι. (επ.). 1990. *Η παραοικονομία*. Αθήνα: Κριτική.

Beck E.M., Horan, P.M. & Tolbert C.M. II (1978), "Stratification in a dual economy", στο: *American Sociological Review*, αρ. 43, σ. 704 - 739.

Beck U., Brater M., Daheim, H. 1980. *Soziologie der Arbeit und der Berufe - Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Hamburg: Reinbeck.

Beck U. 1986. *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt:

Suhrkamp

Bolder A. 1983. *Ausbildung und Arbeitswelt - Eine Längsschnittuntersuchung zu Resultaten der Bildungsentscheidungen*. Frankfurt: Campus.

Brown Duane/ Broocs Linda et al. *Career - Choice & Development*. San Francisco:

Jossey-Bass.

Carruthers B. + Uzzi B. 2000. "Economic Sociology in the New Millennium". *Contemporary Sociology*. 29(3): 486 – 494.

ΓΓΝΓ/ Ινστιτούτο V-PRC. 2000. *Οι νέοι του καιρού μας - Αξίες, στάσεις και αντι-*

*λήψεις της Ελληνικής νεολαίας (1997 - 1999)*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γετίμης Π. & Γράβαρης Διον. (επ.). 1993. *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολι-*

*τική - Η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα.

Daudenstädt Michael. 2000. *Wege, Umwege und Dritte Wege zu einem sozialen*

*und demokratischen Europa*. EUROKOLLEG, αριθμ. 44.

Δημητρόπουλος κ.α. 1985. *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των*

*μαθητών Γ΄ Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Θεσσαλονίκη.

Διακήρυξη οικονομολόγων για την άρνηση της μονόδρομης σκέψης. 1998. *Με στόχο ξανά την πλήρη απασχόληση*. Αθήνα.

Ε.Ε./ Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. 2000. *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης - Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Λουξεμ- βούργο.

Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης (ΕΠΑ). 2000. *Διαρθρωτική εικόνα και εξελίξεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα.

Featherman D.L. + Haures R.M. 1976. "Prestige or socioeconomic scales in the study of occupational achievement". *Sociological Methods and Research*. 4: 403 - 422.

Fischer B. + Peusquens D. 1983. *Die Polarisierung weiblicher Arbeitskraft*. Köln

(Berichte der ISO, αρ. 26).

Gottfredson L.S. 1981. "Circumscription and compromise: A developmental Theory of occupational aspirations". *Journal of counselling psychology monograph*. 28: 545 - 579.

Hall R. H. 1986. *Dimensions of work*. Newbury Park: Sage.

Heid H.+ Klafki W. (επιμ.). 1985. *Arbeit - Bildung – Arbeitslosigkeit*. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, σελ. 290 - 301.

Hotchkiss Lawrence + Borow Henry. 1996. "Sociological perspective on work and career development". Brown Duane + Broocs Linda et al., *Career - Choice & Development*, San Francisco: Jossey-Bass: 281 - 334.

INE/ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. 1999. *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση - Ετήσια έκ-*

*θεση 1999*.

Ιωακείμογλου Ηλίας κ.α. 1998. "Εκπαίδευση, φύλο και τρόπος ένταξης στην αγορά εργασίας της Ελλάδας". Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη Α., (επιμ.). *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και την Γαλλία* (πρακτικά ελληνογαλλικού συνεδρίου). Αθήνα (ΕΚΚΕ): 91 - 107.

Κασιμάτη Κ. 1980. *Τάσεις κινητικότητας της εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κασιμάτη Κ. 1989. *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης Μελέτη II: Η μορφολογία της δεύτερης απασχόλησης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

ΚΕΠΕ. 2001. Φραγμοί στην ελεύθερη λειτουργία των επαγγελματιών και στην πραγματοποίηση επιχειρηματικών πρωτοβουλιών και ανταγωνιστικότητα. Αθήνα: ΚΕΠΕ.

Kirpal S. 2004. *Work identities in Europe: Continuity and Change*. Bremen: University of Bremen – ITB. ITB – Arbeitspapiere Nr. 49.

• Latreille, G. 1966. *Orientation professionnelle et système scolaire - L'orientation*

*scolaire et professionnelle des jeunes drômois de 1952 à 1962*. Paris.

Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη Α., (επιμ.), (1998), *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και την Γαλλία* (πρακτικά ελληνογαλλικού

συ-

νεδρίου). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Neidhardt F. 1970. "Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend".

Neidhardt F. κ.α. (επ.). *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*. München.

ΟΑΕΔ. 1993. *Η αυτοαπασχόληση ανέργων στην Ελλάδα*. Αθήνα.

ΟΑΕΔ. 1993. *Το φαινόμενο της μακροχρόνιας ανεργίας στην Ελλάδα*. Αθήνα.

Olk, Th. .1985. "Jugend und gesellschaftliche Differenzierung". Heid H.+ Klafki

W. (επιμ.). *Arbeit - Bildung – Arbeitslosigkeit*. Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften.

Πάντα Δημ. 1988. *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων - Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας ομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου Γ. 1998. "Εκπαίδευση - κατάρτιση ως τομείς επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο". Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη Α., (επιμ.). *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και την Γαλλία* (πρακτικά ελληνογαλλικού συνεδρίου), Αθήνα: ΕΚΚΕ, σελ. 125 - 132.

Πατινιώτης Ν. 1996. "Κοινωνιολογική ταξινόμηση των επαγγελματιών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά διλήμματα". *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 91: 15 - 42.

Patiniotis N., Stavroulakis D. 1997. "The development of vocational education policy in Greece". *Journal of European Industrial Training*. τομ. 21, (6/7): 192 - 202.

Πατινιώτης Ν., κ.α. 1998α. *Ανεργία και ψυχική υγεία*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Πατινιώτης Ν. 1998β. «Έρευνα και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη». Κατσούλης

Η. κ.α. *Η Ελλάδα προς το 2000*. Αθήνα (Παπαζήσης): 160-183.

Patiniotis N. κ. α. 1999. *Dual qualification and mobility*. Patras: University of Patras

- Laboratory of Sociology and Education.

Πατινιώτης Νικήτας, (2000). "Η έρευνα για την εκπαίδευση και τα επαγγέλματα". Ανακοίνωση στο συνέδριο "Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση" (Αθήνα 21-23/9/2000).

Patiniotis N. κ.α. 2004. «Re-entering Transformable Labour Markets and the Role of VET». Evans K., Niemeyer B. (eds.). *Reconnection – Countering Social Exclusion through Situated Learning*. Dodrecht (Kluwer): 141 – 158.

Πατινιώτης Ν. 2005. *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Πατινιώτης Ν. 2006. "Το πανεπιστήμιο στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία". Ομιλία του καθηγητή Νικήτα Πατινιώτη στην ημερίδα του Παντείου Πανεπιστημίου: "Δημόσιο Πανεπιστήμιο: Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον" (Αθήνα 22/3/2006). Βρίσκεται στο: <http://www.panteion.gr/~psych/documents/proklem.pdf>.

Παυλόπουλος Π.Γ. 1990. *Η παραοικονομία στην Ελλάδα*. Αθήνα: IOBE.

Πελαγίδης Θοδ. (επιμ.). 2005 . «Οι Βίκινγκς στην Ελλάδα: Προσοδοθήρες εναντίον ευρύτερου συμφέροντος». Στο: (του ίδιου) (επιμ). *Η εμπλοκή των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 109 – 164.

Peukert R. 1993. «Berufsträume und Traumberufe - Zur Berufseintrittsproblematik von Hauptschülern». *ZfW*. 79: 503 - 509.

Rifkin J. 1996. *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*. Αθήνα: Λιβάνης.

Ρομπόλης Σάββας - Χλέτσος Μιχάλης. *Η κοινωνική Πολιτική μετά την κρίση του*

*Κράτους Πρόνοιας*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Schober K. + Tessaring M. 1993. "Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im

Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher". *Materialien aus der Arbeitsmarkt-*

*und Berufsforschung* (3).

Sennett R. 1998. *The Corrosion of Character – The personal consequences of*

*work in the new capitalism*. N.Y.: Norton.

Σόφτη - Μπεσμπέα, Μ. 1982. *Η διαμόρφωση της επαγγελματικής προτιμήσεως*

*των νέων και οι παράγοντες που επηρεάζουν*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα.

Stahl Thomas, κ.α. 1996. *Ο οργανισμός που μαθαίνει*. Αθήνα: Gutenberg.

Stolz Matthias. 2005. "Generation Praktikum". *Die ZEIT*. 14/2005.

[http://zeus.zeit.de/text/2005/14/Titel\\_2fPraktikant\\_14](http://zeus.zeit.de/text/2005/14/Titel_2fPraktikant_14).

Stolz Matthias. 2006. "Die Bewerbungsgesellschaft". *Die ZEIT*. 31/2006.

<http://zeus.zeit.de/text/2006/31/Titel-Bewerbungsgesellschaft-31>.

Τεπέρογλου Α., κ.α. 1990. *Αξιολόγηση της προσφοράς των Κέντρων Ανοικτής Προστασίας Ηλικιωμένων*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Τσολακίδου Ε. 1997. *Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των εφήβων*. Αθήνα: Προ-

σκήνιο.



- κα- Τσουκαλάς Κ. 1986 α. "Πολυσθενείς φορείς και ταξικές σχέσεις στο σύγχρονο  
πιταλισμό". Τσουκαλάς Κ. *Κράτος, κοινωνία, εργασία στην μεταπολεμική  
Ελλάδα*.  
Αθήνα (Θεμέλιο): 171 - 193.
- A- Τσουκαλάς Κ. 1986 β. Κράτος, κοινωνία, εργασία στην μεταπολεμική Ελλάδα  
θήνα: Θεμέλιο.  
Walter H. R. 1983. *Der Übergang von der Schule in den Beruf als  
Selbstsozialisation*.  
MIMEO. Universität Bremen.  
Walter H. R./ Krüger H. κ.α. 2000. *Berufsfindung und Arbeitsmarkt*. MIMEO.  
Universität Bremen.  
Χτούρης Σωτ. 1993. *Θεσμοί και ρυθμίσεις της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα.



## Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Χ. Κοσμίδου-Hardy

### 1. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

#### 1.1. Ορισμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Αν διατρέξει κανείς τη βιβλιογραφία αναζητώντας έναν ορισμό για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, θα διαπιστώσει ότι οι ορισμοί που έχουν μέχρι τώρα επιχειρηθεί διαφέρουν μεταξύ τους και μάλιστα κάποτε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προκαλείται σύγχυση σε σχετικές συζητήσεις<sup>1</sup>.

Το φαινόμενο δεν είναι καθόλου παράξενο, αν λάβει κανείς υπόψη ότι, όπως συμβαίνει και με πλήθος άλλες έννοιες, ο ορισμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού εξαρτάται από τις στάσεις, τις προσδοκίες, αλλά και τις προθέσεις που έχει απέναντι σ' αυτό το θεσμό εκείνος που επιχειρεί να τον ορίσει<sup>2</sup>. Και βέβαια οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προθέσεις κάποιου είναι συνήθως μέρος της γενικότερης τοποθέτησής του, όσον αφορά το όλο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Στις μέρες μας, μερικοί από τους όρους που καθορίζουν το πλαίσιο εκείνο που επηρεάζει το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είναι και οι παρακάτω:

Η μορφή που προσλαμβάνει το κοινωνικό σύστημα με τις συγκεκριμένες του δομές, καθώς και τα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας.

Η πορεία και οι προοπτικές της οικονομίας.

Η επιτάχυνση του ρυθμού των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών.

Οι ανάγκες της αγοράς εργασίας για εκπαιδευμένο/καταρτισμένο προσωπικό,

Η παγκοσμιοποίηση και οι επιπτώσεις της,

Έτσι, σύμφωνα και με τους όρους που αναφέρθηκαν παραπάνω, σε χώρες όπου θα δινόταν, για παράδειγμα, αυστηρή προτεραιότητα στις ανάγκες της οικονομίας και θα γινόταν κάποια προσπάθεια να κατευθυνθούν τα άτομα σε συγκεκριμένα είδη εργασίας, ο ορισμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού μάλλον θα ήταν διαφορετικός από εκείνον που θα υιοθετούσαν χώρες, στις οποίες η φροντίδα για την οικονομική ανάπτυξη δεν θα ξεπερνούσε τη φροντίδα για την ανάπτυξη του ατόμου και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Θα μπορούσε δηλαδή να θεωρηθεί στην πρώτη περίπτωση ότι βασική λειτουργία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι η διοχέτευση των ατόμων, σύμφωνα με την "καταλληλότητά" τους ή σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και μόνο, σε ανάλογα επαγγέλματα.

Ένα πρώτο ερώτημα ωστόσο που θέτει μια τέτοια αντίληψη είναι σχετικό με το ποιος έχει το δικαίωμα, μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης τουλάχιστον, να κατευθύνει τους μαθητές σε συγκεκριμένες σπουδές και επαγγέλματα, δηλαδή ποιος έχει το δικαίωμα να καθορίζει τη ζωή τους, σε τελευταία ανάλυση, αφού είναι γνωστό ότι το επάγγελμα επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο ζωής του εργαζόμενου, αλλά και τη θέση και το ρόλο του στην κοινωνία.

Ακόμη και αν αγνοήσουμε το ιδεολογικο-πολιτικό και ηθικό πρόβλημα που προκύπτει από το ερώτημα "ποιος έχει δικαίωμα να κατευθύνει ποιον", σε θέματα που αφορούν προσωπικές αποφάσεις ζωής και υποκειμενικά νοήματα, κανένα είδος

<sup>1</sup> Για μια σειρά ορισμών βλ. Wallis, 1978 σσ. 11-12, Arthur *et al.*, 1989

<sup>2</sup> Βλ. Κασσωτάκης, 1982, σ. 130

σπουδών, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, δεν πιστοποιεί ειδικευση να αποφασίζει κάποιος και να επιβάλλει τρόπο ζωής σε ένα άλλο άτομο.<sup>3</sup>

Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με τις παραδοχές όποιου –με τη νομιμοποίηση του “ειδικού”- θεωρεί ότι οι ικανότητες του ανθρώπου είναι προκαθορισμένες και στατικές και μπορούν να διαγνωστούν με εργαλεία όπως οι δοκιμασίες ή και με βάση τη σχολική επίδοση.

Ήδη όμως πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δοκιμασίες, όπως, για παράδειγμα, αυτές της νοημοσύνης, δεν είναι καθόλου “ουδέτερες” κοινωνικά και ότι η “καθαρή” ευφυΐα δεν είναι ποσότητα μετρήσιμη. Φαίνεται ακόμη ότι “οι διαφορές που πιστοποιούν οι δοκιμασίες είναι κυρίως κοινωνικές διαφορές, αλλά και τα κριτήρια στα οποία στηρίζονται και με τα οποία διαφοροποιούν τα άτομα είναι κριτήρια κοινωνικά και πολιτισμικά. Φαίνεται παράλληλα ότι η κοινωνική προέλευση είναι αποφασιστικής σημασίας παράγοντας όχι μόνο για τη σχολική επίδοση, αλλά και για τη δυνατότητα συνέχισης ή όχι των σπουδών<sup>4</sup> και, ακόμη, για την επαγγελματική αποκατάσταση, ή, πολύ περισσότερο, για την “ένταξη στην κοινωνική ομάδα των διαχειριστών της εξουσίας”.<sup>5</sup>

Το ίδιο ισχύει και για τις ατομικές ανάγκες, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις του ατόμου. Έχουν, δηλαδή, και αυτά τα στοιχεία δεχτεί και δέχονται συνεχώς τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Επομένως δεν κρίνεται σκόπιμο να τα “μετράμε” σαν να ήταν ένας κοινωνικά στεγανός και μη εξελίξιμος “εξοπλισμός”. Η επαγγελματική διοχέτευση λοιπόν βάσει της διάγνωσης που στηρίζεται σε τέτοιες “μετρήσεις” θα ήταν μια από τις πιο άμεσες μορφές κοινωνικής επιλογής, η οποία θα είχε ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση τυχόν ανισοτήτων του δεδομένου κοινωνικού συστήματος, όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στα άτομα για οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη<sup>6</sup>.

Εξάλλου η συλλογιστική της υποχρεωτικής διοχέτευσης μέσω του σχολείου αρνείται επίσης τη δυναμική διαδικασία και εξέλιξη της ίδιας της ζωής για το λόγο ότι δε λαμβάνει καθόλου υπόψη τον προσωπικό παράγοντα, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο το κάθε ξεχωριστό άτομο ζει και τις ανάγκες και την ιστορία του.<sup>7</sup>

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, δεν νομιμοποιείται κάποιος να παρεμβαίνει “διαγνωστικά” και διοχετευτικά και για το λόγο, μάλιστα, η επιλογή του επαγγέλματος δεν είναι υπόθεση μιας και μόνης συγκεκριμένης χρονικής στιγμής στη ζωή του ατόμου, ούτε είναι εκ των προτέρων γνωστή και κοινή για όλους.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μάλλον μια εξελικτική διαδικασία<sup>8</sup> που έχει σχέση με τη γενικότερη ανάπτυξη του καθενός μέσα στις συνθήκες της κοινωνίας που τον περιβάλλει. Ακόμη λοιπόν κι αν κάποιος θεωρεί τον εαυτό του ειδικό, σε ποια στιγμή θα νόμιζε ότι δικαιούται να αποφασίσει για το επάγγελμα ενός τρίτου, αφού ο άμεσα ενδιαφερόμενος βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης;

Από την άλλη πλευρά δύσκολα μπορεί κανείς να βρει επιχειρήματα για να αρνηθεί την ανάγκη συσχέτισης οικονομίας και εκπαίδευσης και, επομένως, τις παρεμβάσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τον προσανατολισμό των νέων

<sup>3</sup> Φυσικά η πραγματοποίηση σχετικών σπουδών και η όσο γίνεται πληρέστερη ενημέρωση πάνω σε θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχουν αναμφισβήτητη χρησιμότητα, γιατί συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων που έχουν σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές, αλλά και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σχετικά με τους κινδύνους που διατρέχει κανείς από υπεραπλουστεύσεις, οι οποίες συχνά οφείλονται σε έλλειψη επιστημονικής ενημέρωσης.

<sup>4</sup> Βλ. Φραγκουδάκη 1985, σελ 96, όπου αναφέρεται η πολυσυζητημένη έκθεση Coleman με τον τίτλο “Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση” (1966). Στις σελ 105-112 γίνεται αναφορά και σε άλλες σχετικές έρευνες. Για το φαινόμενο αυτό στη χώρα μας βλέπε επίσης Λαμπίρη - Δημάκη 1974, Τομπαΐδης 1976, Κιντής 1981, Παπακωνσταντίνου 1981, Μυλωνάς 1982, Τζάνη 1983, Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας 1985. Για συνοπτική παρουσίαση βλέπε επίσης Tyler 1977.

<sup>5</sup> Ηλιού 1982 σ. 95. Βλ. επίσης Bowles and Gintis 1977.

<sup>6</sup> Βλ. Κασσωτάκης, 1982, σελ 123 όπου και πλούσια βιβλιογραφία

<sup>7</sup> Βλ. Γαλανός, 1981, σελ. 28

<sup>8</sup> Βλ. και Hayes and Hopson, 1983.

σύμφωνα με τις ανάγκες και τις εξελίξεις της οικονομίας. Στις σύγχρονες οικονομίες όμως είναι δύσκολο να γίνουν ασφαλείς προβλέψεις, μακροπρόθεσμα κυρίως, για την προσφορά και ζήτηση στην αγορά εργασίας, ώστε να υποδείξει κανείς στο μαθητή συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Απρόβλεπτες εξελίξεις, λόγω του γρήγορου ρυθμού των τεχνολογικών αλλαγών, αστάθμητοι παράγοντες της διεθνούς και εθνικής οικονομίας, ανομοιογένεια της οικονομικής ανάπτυξης διαφόρων περιοχών της χώρας, διαφορές στις οικονομικο-πολιτικές επιλογές των διαδοχικών κυβερνήσεων, αποπαραδοσιοποίηση της πολιτικής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, κορεσμός ειδικοτήτων των οποίων η ζήτηση εμφανιζόταν πριν από λίγα χρόνια αυξημένη είναι φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το σημερινό κόσμο.

Η μέθοδος, εξάλλου, εκπαιδευτικού προγραμματισμού με βάση τις ανάγκες της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό βασίζεται σε μια πολύ περιορισμένη υπόθεση: ότι δηλαδή η εκπαιδευτικο-επαγγελματικοοικονομική δομή είναι άκαμπτη. Όμως η δομή αυτή είναι αρκετά ευέλικτη και γι' αυτό η εν λόγω μέθοδος, όπως έχει αποδειχτεί, οδηγεί σε λάθη πρόβλεψης.

Δεν υποστηρίζει βέβαια κανείς ότι τα σχετικά στοιχεία από την αγορά εργασίας και τις προοπτικές της δεν είναι χρήσιμα για την ενημέρωση των μαθητών, στις μέρες μας όμως είναι μάλλον προτιμότερο να βοηθήσουμε τους μαθητές ν' αναπτύξουν δεξιότητες για τη σωστότερη χρήση των στοιχείων αυτών, παρά να τους υποδεικνύουμε μεμονωμένα στοιχεία και συμπεράσματα.

Εδώ επίσης πρέπει να σκεφτούμε -έστω και με κύριο γνώμονα το συμφέρον της οικονομίας- τις απώτερες συνέπειες του να επιλέγεται ένα άτομο για κάποιο επάγγελμα αντί να επιλέγει το ίδιο. Είναι γνωστό ότι, όταν το άτομο διαλέγει το επάγγελμά του, είναι και το ίδιο ικανοποιημένο και η απόδοσή του είναι καλύτερη και επομένως η παραγωγικότητά του αυξάνει.

Αν πάλι αγνοήσουμε την ικανοποίηση που προσφέρει η δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος και δεχτούμε ότι το άτομο μάλλον πρέπει να επιλέγεται από την αγορά εργασίας, τότε άραγε αυτό θα ισχύει για όλους; Η μήπως μια κατηγορία προνομιούχων θα εξακολουθεί να επιλέγει επάγγελμα, ενώ η διοχέτευση για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας θα ισχύει για τις μη προνομιούχες ομάδες και μόνο;<sup>9</sup>

Και εν πάση περιπτώσει, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης; Να συμβάλλει στη διατήρηση ή την αναθεώρηση των κοινωνικών όρων; Δηλαδή να συμβάλλει στον εφησυχασμό του νέου ή στην αφύπνιση και ωρίμανσή του; Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του ΣΕΠ; Διευκολυντικός και απελευθερωτικός ή αναπαραγωγικός και συντηρητικός;

Όλα όσα συζητήθηκαν παραπάνω θέτουν ερωτήματα για τον καθένα που θέλει ή που καλείται να έχει άποψη για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τις λειτουργίες του, γιατί ουσιαστικά, διατυπώνοντας μια άποψη για τις λειτουργίες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, δίνει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Όσο για την Πολιτεία που εντάσσει το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στα προγράμματα των σχολείων, δεν μπορεί παρά να ξεκινάει από προσδοκίες και προθέσεις που να βρίσκονται σε αρμονία και αντιστοιχία με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως τους έχει ορίσει η ίδια η Πολιτεία.

Έτσι, αν κοιτάξουμε τους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται στο Νόμο 1566/1985, άρθρο 1, διαπιστώνουμε ότι η Εκπαίδευση αποβλέπει στο να συμβάλλει στην "ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών".

---

<sup>9</sup> Ο Keneth Roberts (1975) υποστηρίζει πως αυτό ισχύει ως ένα βαθμό ακόμη και σε χώρες που υποστηρίζουν την παροχή βοήθειας προς το άτομο να επιλέξει επάγγελμα σύμφωνα με την αυτοαντίληψή του. Επισημαίνει τις κοινωνικές επιρροές για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και τους κοινωνικούς περιορισμούς που υφίσταται το κάθε άτομο στις επιλογές του.

Ειδικότερα, υποβοηθάει τους μαθητές "να γίνονται ελεύθεροι., υπεύθυνοι., δημοκρατικοί πολίτες..." (παρ. α). "να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους ...", "να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας..." (παρ. γ).

Σ' αυτό το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, φυσικό είναι να ορίζονται ανάλογα οι σκοποί του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Πράγματι στο άρθρο 37 & 1 του ίδιου Νόμου βλέπουμε ότι:

*"Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και στην αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.*

Όστε, στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ο σκοπός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν είναι η επιλογή των μαθητών και η διοχέτευσή τους σε σπουδές και εργασίες που αποφασίζονται από άλλους και με μεθόδους και παρεμβάσεις τεχνοκρατικές. Ούτε είναι η ανεύρεση λύσεων στο υπαρκτό πρόβλημα της ανεργίας.

***Είναι μάλλον - ή έστω προσπαθεί να είναι - η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειες τους και να σχεδιάσουν ένα μέλλον για τον εαυτό τους μέσα στην κοινωνία, να μάθουν να συνδέονται με φορείς που παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν και να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.***

Η πραγματοποίηση του ανωτέρω σκοπού επιχειρείται μέσα από τους τέσσερις, διεθνώς καθιερωμένους στόχους του ΣΕΠ, οι οποίοι είναι:

**η αυτογνωσία**, που σχετίζεται με τη διαδικασία στήριξης του μαθητή στην προσπάθειά του για αυτοεξερεύνηση, αλλά και *παροχής ευκαιριών για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του.*

**η πληροφόρηση**, με την έννοια ότι δεν προσφέρονται στο μαθητή πληροφορίες μηχανικά, αλλά κατά τρόπο παιδαγωγικό και αναπτυξιακό ενθαρρύνεται να αναπτύξει ο ίδιος ένα περισσότερο ενεργό ρόλο στην αναζήτηση και κριτική ανάγνωση των πληροφοριών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

**η λήψη απόφασης:** επιδιώκεται μέσα από μια *εξελικτική διαδικασία* να βοηθηθεί ο μαθητής να παίρνει αποφάσεις που αφορούν στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (αλλά και την ίδια του τη ζωή), κατά τρόπο ώριμο και γι' αυτόν ικανοποιητικό

**η μετάβαση.** Με το στόχο αυτό επιδιώκεται η καλύτερη προετοιμασία των νέων για τη ζωή του ενήλικου και την ομαλή αλλά και δυναμική - ένταξή τους στην κοινωνία.

Για την επίτευξη των σκοπών του θεσμού του Σ.Ε.Π. επιλέγονται δραστηριότητες σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο και τις ανάγκες των μαθητών στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στο νέο βιβλίο που έχει ετοιμαστεί για την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη Γ' Γυμνασίου με τίτλο «Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...» (ΥΠΕΠΘ,2006) το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Π.Ι. για το Γυμνάσιο περιλαμβάνονται οι ενότητες:

*Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* με στόχο να βοηθηθεί ο μαθητής:

να κατανοεί την έννοια της μετάβασης και την αναγκαιότητα της σωστής και έγκαιρης προετοιμασίας του, ώστε οι διάφορες μεταβάσεις να μετατρέπονται σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και να αναπτύξει προβληματισμούς για την κρίσιμη αυτή φάση της σχολικής του πορείας.

να διακρίνει τις έννοιες εκπαίδευση, κατάρτιση και να αποκτήσει πλήρη εικόνα για τη δομή και το περιεχόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

να συλλέγει πολύτιμες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές μετά το Γυμνάσιο και να διερευνά τους λόγους για τους οποίους διαφορετικά άτομα προβαίνουν σε διαφορετικές επιλογές σπουδών

να αναπτύσσει προβληματισμούς που αφορούν στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της «διαβίου» μάθησης για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη.

*Ο Κόσμος της Εργασίας*, δίνοντας έμφαση στις εξελίξεις της εποχής μας και την επίδρασή τους στην αγορά εργασίας, στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον και στη διεθνοποίηση της εργασίας και της οικονομίας ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί:

Να αναγνωρίζει τη σημασία της εργασίας στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, να διακρίνει σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με την εργασία και να εντοπίζει τις διάφορες εξελίξεις στο χώρο της αγοράς εργασίας κατανοώντας τη σημασία τους

Να παρατηρεί τις αλλαγές στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, να αναγνωρίζει τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας, να διακρίνει τις παραδοσιακές από τις νέες μορφές της απασχόλησης και να διερευνά πώς οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου και απαιτούν από αυτό νέες δεξιότητες.

*Ανακαλύπτω τον εαυτό μου*, δίνοντας έμφαση στην διερεύνηση και αποδοχή πτυχών του εαυτού, στη διερεύνηση ενδιαφερόντων, προσωπικών και επαγγελματικών αξιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί:

Να αναγνωρίζει τη σημασία της θετικής αυτοαντίληψης, να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία της προσωπικότητάς του ως ένα «δυναμικό όλον» και να βλέπει τον εαυτό του σε μια πορεία εξέλιξης, ικανό να αναπτύσσεται και να αλλάζει.

Να κατανοεί την έννοια των στερεοτύπων, να τα προσεγγίζει με κριτική διάθεση, να προβληματίζεται για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά από αυτόν και να αντιλαμβάνεται ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορεί να ασκούν επίδραση στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές.

Να κατανοεί την έννοια των ενδιαφερόντων, να αναγνωρίζει τα είδη και τη σημασία των ενδιαφερόντων στην καθημερινή ζωή και να συνδυάζει τα ενδιαφερόντων με τις επιλογές που κάνει όσον αφορά τις σπουδές και το επάγγελμά του.

Να προσδιορίζει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, να κατανοεί το ρόλο τους στην καθημερινή του ζωή και να αναγνωρίζει την επίδραση των αξιών στην εργασία.

Να αναγνωρίσει το περιεχόμενο των εννοιών «ικανότητες» και «δεξιότητες», να τις συσχετίζει με τα διάφορα επαγγέλματα, να προσδιορίζει τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει και αυτές που δεν διαθέτει, να διαπιστώσουν ότι οι δεξιότητες αναπτύσσονται με συστηματική προσπάθεια.

*Αντιλήψεις για τους συνανθρώπους*, με στόχο ο μαθητής να βοηθηθεί:

Να κατανοεί την έννοια των στερεοτύπων, να τα προσεγγίζει με κριτική διάθεση, να προβληματίζεται για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά από αυτόν και να αντιλαμβάνεται ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορεί να ασκούν επίδραση στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές.

*Πληροφόρηση*, δίνοντας έμφαση στην έννοια και στη σημασία της πληροφορίας, στα είδη και τις πηγές πληροφορίας, στην αναζήτηση της πληροφορίας ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί:

Να κατανοήσει την έννοια της «πληροφόρησης» και της «πληροφορίας», να διακρίνει τα είδη και τις μορφές των πληροφοριών, να αντιληφθεί τη σημασία της πληροφόρησης για τη ζωή και για τη λήψη απόφασης, και να ευαισθητοποιηθεί

σχετικά με την αναγκαιότητα της ενεργού αναζήτησης των πληροφοριών και της κριτικής ανάγνωσής τους.

Να εξοικειωθεί με τις διάφορες πηγές πληροφόρησης στις οποίες μπορεί να αναζητεί εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες, να προσεγγίζει τη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής πληροφοριών και να εξοικειωθεί με την αναζήτηση των πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.

*Οι αποφάσεις της ζωής μου*, δίνοντας έμφαση στη λήψη επαγγελματικής απόφασης ώστε ο μαθητής να βοηθηθεί:

Να προσεγγίζει και να εφαρμόζει τη διαδικασία λήψης απόφασης, να αντιλαμβάνεται τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία, να αναγνωρίζει τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη δική του επαγγελματική απόφαση, να παίρνει τις δικές του, προσωπικές, επαγγελματικές αποφάσεις και να συσχετίζει τις επαγγελματικές του αποφάσεις με το γενικότερο σχέδιο ζωής του.

Να επεξεργαστεί τις επιλογές που θα κληθεί να κάνει μετά το Γυμνάσιο, να συνεκτιμά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ιδιαίτερες επιθυμίες και τις εξελίξεις της εποχής του, να παίρνει αποφάσεις για το μέλλον του που τον εκφράζουν και τον ικανοποιούν και να υλοποιεί τις αποφάσεις του.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων μαζί με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται προτείνεται η τήρηση ημερολογίου, η δημιουργία ενός ατομικού φακέλου Σ.Ε.Π. (portfolio) και η διερεύνηση των θεμάτων που αναφέραμε με τη μέθοδο του Σχεδίου Εργασίας με βάση την Ενεργό Έρευνα. Για το σκοπό αυτό στο παράρτημα που τίθεται στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου παρουσιάζονται οδηγίες για συνέντευξη, ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, υποδείγματα ευρωπαϊκού βιογραφικού σημειώματος, αίτησης, πρώτης σελίδας ερευνητικού ημερολογίου, ο ατομικός φάκελος του μαθητή και ένα παράδειγμα για την πορεία της Ενεργού Έρευνας.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο επαγγελματικός προσανατολισμός απομακρύνθηκε από το να σημαίνει απλά παροχή πληροφοριών και συμβουλών από ειδικούς στο αντικείμενο, προς τη διδασκαλία και μάθηση των ικανοτήτων και του τρόπου σκέψης που χρειάζονται οι νέοι για να αποφασίσουν τι σπουδές και τι επάγγελμα να διαλέξουν και να δημιουργήσουν μια σαφέστερη εικόνα για την επαγγελματική ζωή του ενήλικα.

Η επίτευξη όμως των στόχων στους οποίους αναφερθήκαμε παραπάνω, απαιτεί μια μακρόχρονη διαδικασία, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, πράγμα που σημαίνει ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός επιβάλλεται να αρχίζει από πολύ νωρίς για να μπορεί να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη και ωρίμανση του ατόμου. Αυτό συνεπάγεται ότι στο πλαίσιο της αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη και τους συγκεκριμένους στόχους του ΣΕΠ, επιβάλλεται η υιοθέτηση αναπτυξιακών μοντέλων. Η υιοθέτηση, μάλιστα, αναπτυξιακών μοντέλων επιβάλλεται και από τη σημερινή συγκυρία. Παρακάτω, λοιπόν, θα αναφερθούμε στη συγκυρία αυτή της εποχής μας και, στη συνέχεια, σε ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον ΣΕΠ το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες που δημιουργεί η συγκυρία αυτή.

## **1.2. Προς ένα αναπτυξιακό μοντέλο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού**

### **1.2.1. Εισαγωγικά....**

Στο πλαίσιο της νέας εποχής και της καινούργιας κοινωνίας που διαμορφώνεται, ο άνθρωπος αισθάνεται έντονη ανασφάλεια μπροστά στη ρευστότητα και αβεβαιότητα που συνεπάγονται οι απρόβλεπτες, ραγδαίες αλλαγές και οι συνακόλουθες μεταβάσεις από γνωστές σε άγνωστες καταστάσεις. Η σημερινή αυτή εποχή χαρακτηρίζεται συχνά και ως εποχή του **ρίσκου**, καθώς η μετακίνηση προς νέους προσανατολισμούς με βάση πολύπλοκα δεδομένα χρειάζεται πράγματι



την ανάληψη σχετικού ρίσκου. Χαρακτηρίζεται, επίσης, και ως εποχή της **αβεβαιότητας**. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η σημερινή αβεβαιότητα είναι «κατασκευασμένη» και ότι δημιουργεί ανησυχία, ιδιαίτερα σε ‘μοιραίες στιγμές’ της ζωής μας. Μια τέτοια μοιραία στιγμή είναι και η ‘στιγμή’ της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.



Σχήμα 1.

Οι αποφάσεις αυτές στηρίζονται σε πολύπλοκα και μεταβαλλόμενα εξωτερικά δεδομένα, αλλά και σε εσωτερικά «δεδομένα» τα οποία, όμως, ακολουθούν δικούς τους, αργούς ρυθμούς. Για το λόγο αυτό το άτομο αδυνατεί να παρακολουθήσει τις αλλαγές, έχει αίσθηση εσωτερικής ανεπάρκειας και, συχνά, αντιδρά με έντονες αντιστάσεις σε ό,τι είναι καινούργιο και διαφορετικό, χωρίς να έχει, συνήθως, εναλλακτικές διεξόδους, ώστε να μπορεί να συγχρονίζεται με το εξωτερικό πλαίσιο και να μεταβαίνει δυναμικά σε νέες καταστάσεις.

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σύντομα στο σημερινό σκηνικό, στην ανασφάλεια και στην ανησυχία που δημιουργούν οι αλλαγές και οι μεταβάσεις τις οποίες αυτές συνεπάγονται, καθώς και στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των αλλαγών χωρίς τρόπο για το άγνωστο. Θα αναφερθούμε, επίσης, και στις αιτίες για τις οποίες επιδιώκονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη που φαίνονται καθαρά στα συστήματα και στους στόχους της αξιολόγησης όπως και στις προτεραιότητες της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000): δηλαδή την «επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο» με στόχο να γίνει ανταγωνιστική η ευρωπαϊκή οικονομία μέχρι το 2010. Οι αιτίες αυτές έχουν άμεση σχέση με τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, με την παγκοσμιοποίηση, τη μετα-παραδοσιακή οργάνωση των σύγχρονων οργανισμών, με την αποπαραδοσιοποίηση της πολιτικής και με τη σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής.

Θα προχωρήσουμε σε προτάσεις που αφορούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τους βασικούς στόχους της **κριτικής αυτογνωσίας** και **κοινωνιογνωσίας** ενός **κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, τη Συμβουλευτική και την παιδεία** που έχουμε αναπτύξει. Οι κύριες αφετηρίες στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο αυτό είναι: Θεωρίες της Συμβουλευτικής (κριτική, εκλεκτική προσέγγιση) και της Επαγγελματικής Διαπαιδαγώγησης, η Επικοινωνία και ιδιαίτερα η Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) και η σημειολογία, ο χώρος των Πολιτισμικών Μελετών (Cultural Studies), η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτη –και ιδιαίτερα οι θέσεις του Habermas-, η ποιοτική έρευνα –με έμφαση στην *Κριτική και Ενεργό Έρευνα*-, καθώς και οι θέσεις σημαντικών, κυρίως μοντέρνων και μεταμοντέρνων, φιλοσόφων.

### 1.2.2. Το σημερινό ‘σκηνικό’

Η κοινωνία της πληροφορίας, στην οποία αναφερόμαστε συχνά τα τελευταία χρόνια, είναι αποτέλεσμα της επανάστασης στο χώρο της πληροφορικής τεχνολογίας (Castells, 1998, σσ.340-51) και της διαρκούς ανάπτυξης και επέκτασης

του διαδικτύου. Η επέκταση του διαδικτύου (internet) σηματοδοτεί την άφιξη μιας νέας εποχής και τη δημιουργία μιας καινούργιας κοινωνίας (Webster, 1995) μέσα από τα πολιτισμικά πρότυπα που μεταδίδει με μοναδική ταχύτητα.

Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της νέας κοινωνίας είναι και θα συνεχίσει να είναι η αύξηση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με τις 'άμορφες κοινότητες' που δημιουργούνται στον κυβερνοχώρο μέσω του διαδικτύου (Barber 1998, Κοσμίδου-Hardy 2001α). Με τον τρόπο αυτό οι διαπροσωπικές σχέσεις περιορίζονται, ενώ ο ιδιωτικός, αλλά και ο δημόσιος, βίος γίνεται πιο ευάλωτος (Arendt, 1973) μέσω της ηλεκτρονικής τεχνολογίας.

Ο περιορισμός της διαπροσωπικής επικοινωνίας και η αύξηση της αλληλεπίδρασης με τη διαμεσολάβηση των μέσων επικοινωνίας διαφοροποιεί τις συνθήκες επικοινωνίας και αυξάνει την πολυπλοκότητά της. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας προωθείται ένα γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας (Κοσμίδου-Hardy, 1996α), το οποίο προάγει ασύμμετρες σχέσεις ανάμεσα στον ισχυρό πομπό και στον παθητικό δέκτη – θεατή/θιασώτη που δείχνει να 'γυμνάζεται' στη 'σιωπή του πλήθους' (Sennett, 1978, σ.282). Στην εποχή της πληροφορίας, το άτομο βομβαρδίζεται από πληροφορίες, αλλά αδυνατεί συνήθως να βάλει σε τάξη το πληροφοριακό χάος στο οποίο εκτίθεται και το οποίο δεν έχει μάθει να προσεγγίζει ενεργά, με συστηματικό τρόπο και συγκεκριμένη στρατηγική. Έτσι αισθάνεται συχνά πληροφοριακή υπερφόρτιση (Rifkin and Howard, 1980) και αναπτύσσει διάθεση αμυντική ή ακόμη και αρνητικές στάσεις προς την πληροφορία<sup>10</sup>.

Το άνοιγμα στην πληροφορία και η διαχείριση της απαιτεί από τους χρήστες και/ή δέκτες μηνυμάτων ρόλο ενεργό και εξειδικευμένες δεξιότητες, οι οποίες προϋποθέτουν εκπαίδευση στα σύγχρονα μέσα, στις σύγχρονες μορφές κειμένων και στην επικοινωνία. Στην εποχή, όμως, του 'μετααλφαριθμητισμού', της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας λείπει η αγωγή (Media Education, Κοσμίδου-Hardy 1996α, 2001α) σχετικά με τα μέσα αυτά<sup>11</sup>, τα οποία παίζουν διαρκώς πιο σημαντικό ρόλο στον καθορισμό ταυτοτήτων σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η απουσία αυτής της αγωγής, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες αλλαγές και με την έλλειψη της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση της πληροφορίας, δημιουργεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το αύριο, το οποίο ο άνθρωπος δεν φαίνεται πλέον ότι μπορεί να προβλέψει. Οι ραγδαίες αλλαγές σε ποικίλα επίπεδα (π.χ., εκπαιδευτικά, κοινωνικο-οικονομικά, πολιτισμικά) ακυρώνουν συνήθως προβλέψεις και 'επενδύσεις' που είχε οργανώσει κανείς για το μέλλον του και δημιουργούν απογοήτευση, έντονη ανασφάλεια και ανησυχία για την αβεβαιότητα που φαίνεται να επικρατεί παντού.

Ήδη πριν από αρκετά χρόνια ο McLuhan (1964) ανέφερε ότι ζούμε πλέον σε «εποχή ανησυχίας», ενώ ο Habermas (1987) αναφέρει ότι η επέκταση των διαδράσεων μέσα στο χωρόχρονο μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ανησυχίας, η οποία δρα καταλυτικά και δημιουργεί αίσθημα συντριβής μπροστά στην αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει μια εποχή όπου 'τα πάντα ρει'. Ο Giddens (1994) αναφέρεται στην κατασκευασμένη αβεβαιότητα (manufactured uncertainty), η οποία επιτεύχθηκε και εντείνεται κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες και χρειάζεται να αναλυθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Κατά τον Giddens (ό.π.) μάλιστα, η παγκοσμιοποίηση –και οι αντιφάσεις που παρατηρούνται στο πλαίσιο του

---

<sup>10</sup> Οι στάσεις αυτές σχετίζονται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του ατόμου η οποία λειτουργεί ως φίλτρο στην πληροφορία και στην πρόσβαση που μπορεί να έχει αυτή στο αντιληπτικό του πεδίο (Κοσμίδου-Hardy 1995α).

<sup>11</sup> Σίγουρα λείπει παντελώς και στη δική μας χώρα. Για το ζήτημα της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, βλ. και French and Richards, 1994, καθώς και Levy and Gurevitch, 1994.

φαινομένου αυτού- δημιουργεί καινούργια είδη κοινωνικής διαστρωμάτωσης<sup>12</sup> και καινούργιες μορφές αβεβαιότητας.

Η αίσθηση της αβεβαιότητας μπορεί να είναι ακόμη πιο έντονη σε καταστάσεις τις οποίες ο Giddens (1991, σ.112) αποκαλεί *μοιραίες στιγμές (fateful moments)*. Η λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι μια 'στιγμή' που μπορεί να αποβεί μοιραία για την επαγγελματική εξέλιξη και για τη ζωή του ατόμου αν δεν στηρίζεται σε προϋποθέσεις και διαδικασίες όπως αυτές στις οποίες θα αναφερθούμε στην εισήγηση αυτή.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στηρίζεται σε πολύπλοκα εξωτερικά και εσωτερικά δεδομένα. Οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας είναι ραγδαίες και οι πληροφορίες σχετικά με αυτήν -φαινομενικά τουλάχιστον- συχνά αντικρουόμενες, ενώ το άτομο δεν έχει συνήθως τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται, για να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που αντιμετωπίζει. Επιπλέον το άτομο, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει την ομοιόστασή του, δείχνει να διατηρεί ρυθμούς αργούς ως προς τον τρόπο της ανάπτυξής του<sup>13</sup>, τη στιγμή που οι εξωτερικοί επιταχύνονται. Έτσι, ενώ βασικός όρος για την επιτυχία των επαγγελματικών αποφάσεων είναι ο 'συγχρονισμός' (Arthur *et al*, 1989) του με το περιβάλλον, στην πράξη φαίνεται πως συνήθως υπάρχει αποσυντονισμός, γεγονός που δεν μπορεί να εξασφαλίσει τις επιθυμητές συνέπειες των αποφάσεων.

Η αβεβαιότητα στην οποία αναφερθήκαμε αυξάνει και εξαιτίας του φαινομένου της *'ανάδυσης μετα-παραδοσιακών (post traditional) μορφών οργάνωσης'* (ό.π.). Η *αποπαραδοσιοποίηση (detraditionalisation)*, συνεπάγεται νέες μορφές διαχείρισης και εξουσίας που χρειάζεται να αναλυθούν με σύγχρονους τρόπους. Οι μορφές εξουσίας, όπως είναι οι κυβερνήσεις ή οι ομάδες διαχείρισης οργανισμών αποκεντρώνονται πλέον και εξαρτώνται όλο και περισσότερο από ένα ευρύτερο σύστημα εξουσίας που ασκείται από πλήθος πηγών. Το φαινόμενο αυτό αυξάνει την ανασφάλεια που νιώθουν τα άτομα καθώς διαπιστώνουν ότι οι αποφάσεις της χώρας τους εξαρτώνται –και συχνά υπαγορεύονται- από άλλα κέντρα εξουσίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως και στο επίπεδο της παγκοσμιοποίησης.

Στο πλαίσιο του παραπάνω σκηνηκού μπορεί να κατανοήσει κανείς τους λόγους για τους οποίους η σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία χαρακτηρίζεται και ως *κοινωνία του ρίσκου*. Είναι γεγονός ότι στη σημερινή εποχή διαμορφώνονται και αναδύονται κίνδυνοι που δεν υπήρχαν πριν. Στο σημερινό, μάλιστα, 'παγκόσμιο χωριό' «ο κίνδυνος... έχει γίνει πιο επικίνδυνος . .... Αν και πολλοί από μας φαίνεται να ζουν σε ένα αποκομμένο κόσμο, ζούμε σήμερα πράγματι σε ένα κόσμο, ένα κόσμο στο πλαίσιο του οποίου η αβεβαιότητα επηρεάζει τη ζωή μας με τρόπο από τον οποίο δεν μπορούμε να ξεφύγουμε.» (Slevin 2000, σ.19),

Η κατασκευασμένη αβεβαιότητα δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με συμβατικές, παραδοσιακές προσεγγίσεις και μεθόδους που την αντιμετωπίζουν σαν ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να προβλεφθεί. Απαιτεί την ενεργό εμπλοκή μας για την αντιμετώπισή της και την κριτική προσέγγιση των πραγμάτων και του κόσμου: *του έξω και του μέσα κόσμου*. Απαιτεί επίσης γνώση που μπορεί να μας δημιουργήσει μια αίσθηση ασφάλειας στην περιπλάνησή μας σε ένα κόσμο που φαίνεται 'θολός'. Δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα τονίζεται συχνά το γεγονός πως στην εποχή μας χρειαζόμαστε όχι απλά πληροφορίες, αλλά 'γνώση': τη γνώση εκείνη που θα μας βοηθήσει να παίρνουμε το απαιτούμενο '**ρίσκο**' για προσανατολισμούς ευέλικτους και δημιουργικούς. Σημαντικό, όμως, ζήτημα είναι το να οριοθετήσουμε το είδος της γνώσης που απαιτείται για ένα τέτοιο σκοπό και στην εισήγηση αυτή θα

<sup>12</sup> Αυτή σχετίζεται άμεσα με την οικονομική κατάσταση του ατόμου που καθορίζει και την πρόσβασή του στις πληροφορίες, το ρόλο του στην παραγωγή και στη διάδοση γνώσης και πληροφορίας, καθώς και την πρόσβασή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

<sup>13</sup> Οι λόγοι για τους οποίους το άτομο δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην πορεία της προσωπικής του ανάπτυξης και είναι συνήθως κλειστό στις αλλαγές παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 2001α.

προτείνουμε τη δική μας θέση και ως προς τη γνώση αυτή. Ένα είδος γνώσης, δηλαδή, που μπορεί να μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε την αβεβαιότητα με υπευθυνότητα και να μελετούμε την πορεία μας έτσι, ώστε να έχουμε ευέλικτη στρατηγική 'πλοήγησης' στο ταξίδι μας σε ένα κόσμο ο οποίος αλλάζει διαρκώς καθώς η πληροφορία και εμείς οι ίδιοι 'παλαιώνουμε'.

### 1.2.3. Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Βάσεις για δυναμικές Μετα-βάσεις στην εποχή της αβεβαιότητας

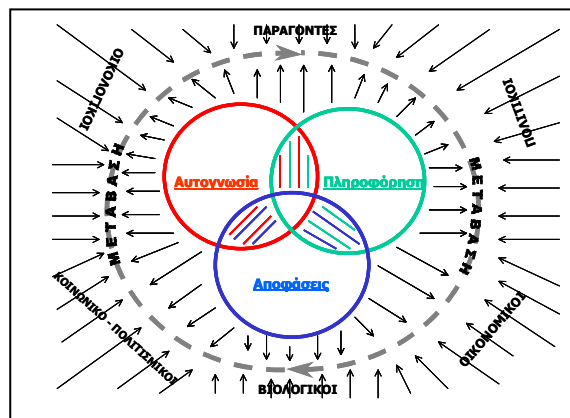
Με βάση το πλαίσιο στο οποίο περιληπτικά αναφερθήκαμε, φαίνεται ότι η **Μετάβαση**, ένας από τους τέσσερις βασικούς στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εποχή μας. Ο άνθρωπος, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, χρειάζεται στήριξη μέσα από σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα έτσι, ώστε να μπορεί να ετοιμάζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση των αλλαγών και των μεταβάσεων.

Είδαμε τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σημερινή *νέα εποχή*. Στην εποχή της γνώσης, λοιπόν, ποια είναι η γνώση που απαιτείται στο *θαυμαστό καινούργιο κόσμο μας*; Η δική μας θέση είναι ότι, με δεδομένο ότι το σχολείο είναι αποκομμένο από τη ζωή, το άτομο χρειάζεται ουσιαστικά προγράμματα μετάβασης για να προετοιμαστεί έγκαιρα και κατάλληλα στην προσπάθειά του να μεταβεί από το δικό του μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο της ζωής και της αγοράς εργασίας. Για να μπορεί να ισορροπήσει ως ένα βαθμό τις πιέσεις τις οποίες υφίσταται από παράγοντες του γενικότερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου που το περιβάλλει (βλ. σχήμα 2), χρειάζεται να αναπτύξει δυνάμεις που προέρχονται από το δικό του μικρόκοσμο. Τέτοιες δυνάμεις είναι:

η γνώση του εαυτού και του δυναμικού του, ή υψηλού βαθμού και **κριτική αυτογνωσία** του, στοιχείο που θα του δίνει μια αίσθηση εσωτερικής ασφάλειας σ' ένα κόσμο που φαίνεται χαοτικός όσο και απρόβλεπτος, και, επειδή ο άνθρωπος δεν ζει σε κοινωνικό κενό, χρειάζεται ακόμη

η γνώση του γύρω κόσμου, ή η κριτική **κοινωνιογνωσία**,

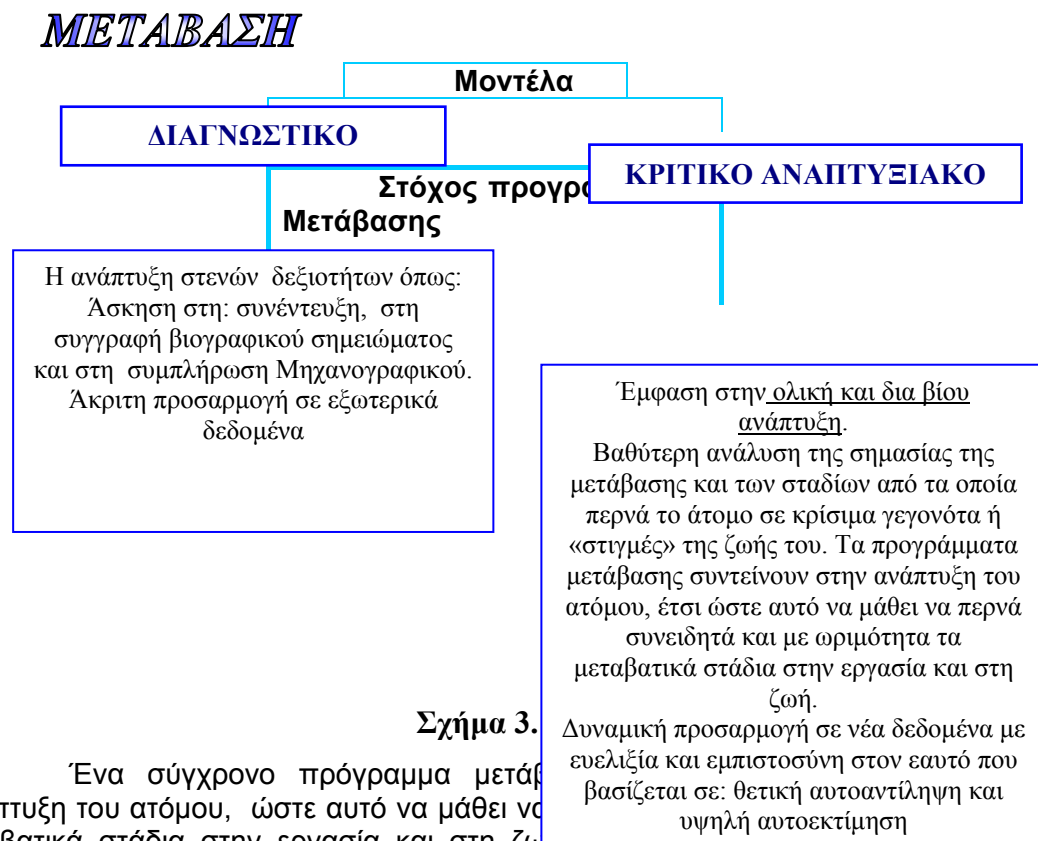
Αυτή η γνώση του εσωτερικού και του εξωτερικού του κόσμου είναι απαραίτητος παράγων για τον άνθρωπο και για την εκ μέρους του λήψη αποφάσεων με τρόπο συνετό και στρατηγικό.



## Σχήμα 2.

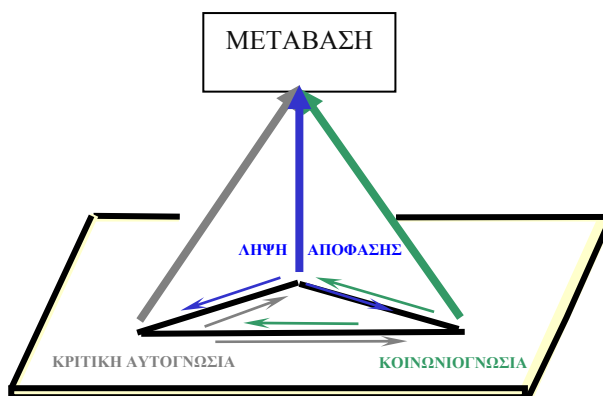
Στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό ο στόχος της **Μετάβασης** έχει αναγνωρισθεί ως ένας από τους τέσσερις βασικούς του στόχους. Όπως, όμως, έχουμε αναφέρει αναλυτικά και σε άλλες σχετικές μας εργασίες<sup>14</sup>, στόχος των προγραμμάτων μετάβασης δεν πρέπει να είναι η ανάπτυξη στενών δεξιοτήτων (π.χ. άσκηση στη συνέντευξη). Παρόλο που οι δεξιότητες αυτές είναι χρήσιμες, ο περιορισμός ενός προγράμματος στην εργαλειακή απόκτησή τους ούτε την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων ούτε, βέβαια, την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου προάγει ουσιαστικά.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, για έναν/μία σύμβουλο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού να αποσαφηνίσει τη θεωρητική του/της προσέγγιση και το μοντέλο ΣΕΠ το οποίο –συνειδητά ή όχι– έχει υιοθετήσει, γιατί αυτό οδηγεί και την πρακτική του. Σε σχετική μας εργασία (Κοσμίδου-Hardy, 1996β) παρουσιάζουμε αναλυτικά τους στόχους του ΣΕΠ σύμφωνα με το κυρίαρχο –και αναχρονιστικό– διαγνωστικό μοντέλο ΣΕΠ σε αντιδιαστολή με το Κριτικό Αναπτυξιακό μοντέλο που προτείνουμε το οποίο θεωρούμε ότι είναι αίτημα των καιρών. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σύντομα στους τέσσερις αυτούς στόχους παρουσιάζοντας συγκριτικά τα κύρια στοιχεία τους σε σχέση με το διαγνωστικό και το αναπτυξιακό μοντέλο επαγγελματικού προσανατολισμού, το οποίο προτείνουμε. Στο σχήμα που ακολουθεί (σχ. 3) μπορούμε να δούμε το διαχωρισμό αυτό ως προς το στόχο της Μετάβασης.



Ένα σύγχρονο πρόγραμμα μετάβασης προτείνει την ανάπτυξη του ατόμου, ώστε αυτό να μάθει να περνά τα μεταβατικά στάδια στην εργασία και στη ζωή γενικότερα. Η ανάπτυξη των διαδικασιών μετάβασης προϋποθέτουν διαδικασίες αυτογνωσίας και κριτικής θεώρησης της γύρω ‘πληροφοριακής’ πραγματικότητας. Η βάση, επομένως, για υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις και αποφάσεις είναι η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, ή η *Κριτική Αυτογνωσία* και *Κοινωνιογνωσία* (βλ. σχ. 4).

<sup>14</sup> Κοσμίδου-Hardy *et al* 1992, Κοσμίδου-Hardy 1996β, 1996γ, 1997α.

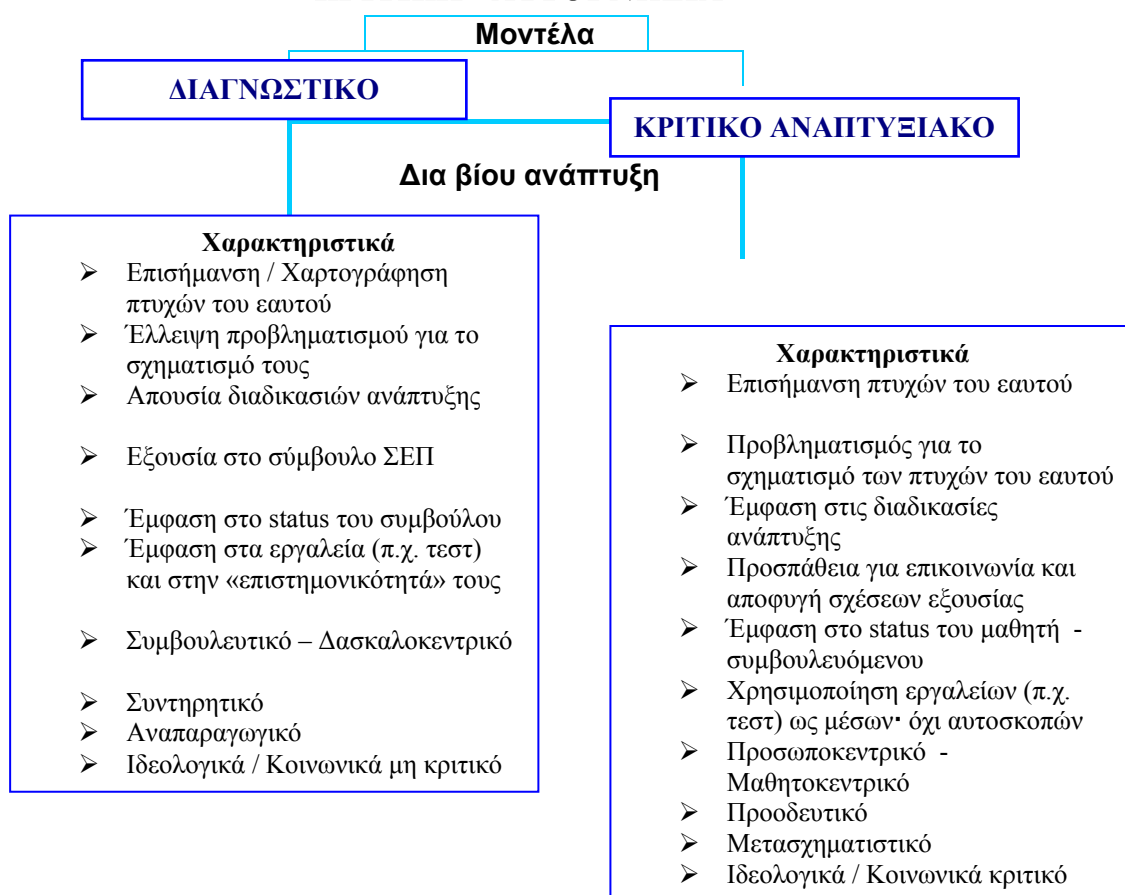


Σχήμα 4.

Αυτογνωσία, όμως, κριτική δεν σημαίνει την απλή επισήμανση πλευρών ή πτυχών μας και την αποδοχή τους ως ‘φυσικών’ άκριτα και αδιαπραγμάτευτα. Μια διαδικασία απλής επισήμανσης και άκριτης αποδοχής πτυχών μας, τις οποίες είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε και μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και ασκήσεων, νομιμοποιεί την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων που οδήγησαν, ενδεχομένως, στην ανάπτυξη αυτών και όχι και άλλων πτυχών, γιατί δεν προβληματοποιεί τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων πτυχών. Επιπλέον προωθεί την αναπαραγωγή τέτοιων ανισοτήτων, ενώ είναι αποκαλυπτική ενός μοντέλου στενού και συντηρητικού που έχουμε υιοθετήσει για τον άνθρωπο ως στατικής οντότητας που δεν αναπτύσσεται και μάλιστα **διαβίου**.

Αντίθετα, αυτογνωσία κριτική δεν σημαίνει την απλή ‘χαρτογράφηση’ των πτυχών του εαυτού μας μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και άλλων εργαλείων, γιατί σίγουρα *ο χάρτης δεν ταυτίζεται με την περιοχή*. Σημαίνει μάλλον –μετά τη συνειδητοποίηση των πτυχών μας αυτών και την κριτική τους αποδόμηση και προβληματοποίηση- την προσπάθεια **να δεχθούμε από τις πτυχές μας ό,τι δεν μπορεί να αλλάξει, να επιδιώξουμε να αλλάξουμε ό,τι μπορεί να αλλάξει και να διακρίνουμε ανάμεσα σε αυτά τα δυο: τι μπορεί και τι δεν μπορεί να αλλάξει**. Σημαίνει, επίσης, ότι δεν θεωρούμε τον άνθρωπο οντότητα στατική, αλλά δυναμική και πολυσύνθετη που πρέπει και μπορεί να ακολουθήσει πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης.

## ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ



## Σχήμα 5.

Έμφαση, λοιπόν, πρέπει να δίνεται στην αναγκαιότητα για *ολική και διαβίου ανάπτυξη* του ατόμου, η οποία θα μπορεί να το βοηθήσει ουσιαστικά να αποδέχεται την αβεβαιότητα της σημερινής ρευστής και πολύπλοκης πραγματικότητας και να ετοιμάζεται κατάλληλα, ώστε να μπορεί και μόνο του να αναπτύσσει, τελικά, δεξιότητες σε μια διαδικασία *αυτομόρφωσης* και *διαβίου* παιδείας για να αντιμετωπίζει επιτυχέστερα τα ποικίλα μεταβατικά στάδια της ζωής. Άλλωστε, όλη η ζωή μας «από τη σύλληψη μέχρι τη γέννησή μας και από τη γέννηση μέχρι το θάνατο, είναι μια μετάβαση με ενδιάμεσους κρίσιμους μεταβατικούς κόμβους ή σταθμούς» (Κοσμίδου-Hardy 1996β, σ.35).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για προσωπική ανάπτυξη ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η μετάβαση και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε καινούργιες και απρόσμενες καταστάσεις είναι διαδικασία πολύπλοκη και έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμησή μας<sup>15</sup>. Όπως ήδη αναφέραμε, τα εσωτερικά 'δεδομένα' του ανθρώπου δεν αλλάζουν εύκολα και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι αρκετοί<sup>16</sup>. Όταν, λοιπόν, χρειαστεί να αντιμετωπίσει μια εξωτερική αλλαγή που απαιτεί μεταβάσεις, σύμφωνα και με ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το ζήτημα της μετάβασης<sup>17</sup>, το άτομο περνάει, συνήθως, από τα στάδια που παρουσιάζονται στο σχήμα που ακολουθεί (σχ. 6).

### ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΕΩΝ



Σχήμα 6.

Αισθάνεται καταρχήν ένα **μούδιασμα** που του φέρνει το ξαφνικό της κατάστασης. Στη συνέχεια αναπτύσσει μια **αρνητική στάση** προς την νέα αυτή κατάσταση και οι προσπάθειές του επικεντρώνονται σε ενέργειες που αποσκοπούν στην αποφυγή της αλλαγής. Στο στάδιο αυτό, μάλιστα, ανεβαίνει προσωρινά και η αυτοεκτίμησή του. Κατόπιν αισθάνεται **κατάθλιψη** και η αυτοεκτίμησή του πέφτει καθώς συνειδητοποιεί ότι η μετάβαση είναι αναπόφευκτη, ενώ στη συνέχεια περνάει στο τέταρτο στάδιο καθώς οι άμυνές του επίσης πέφτουν και αφήνεται –αναγκαστικά συνήθως και όχι συνειδητά– στην πορεία των γεγονότων με μια διάθεση

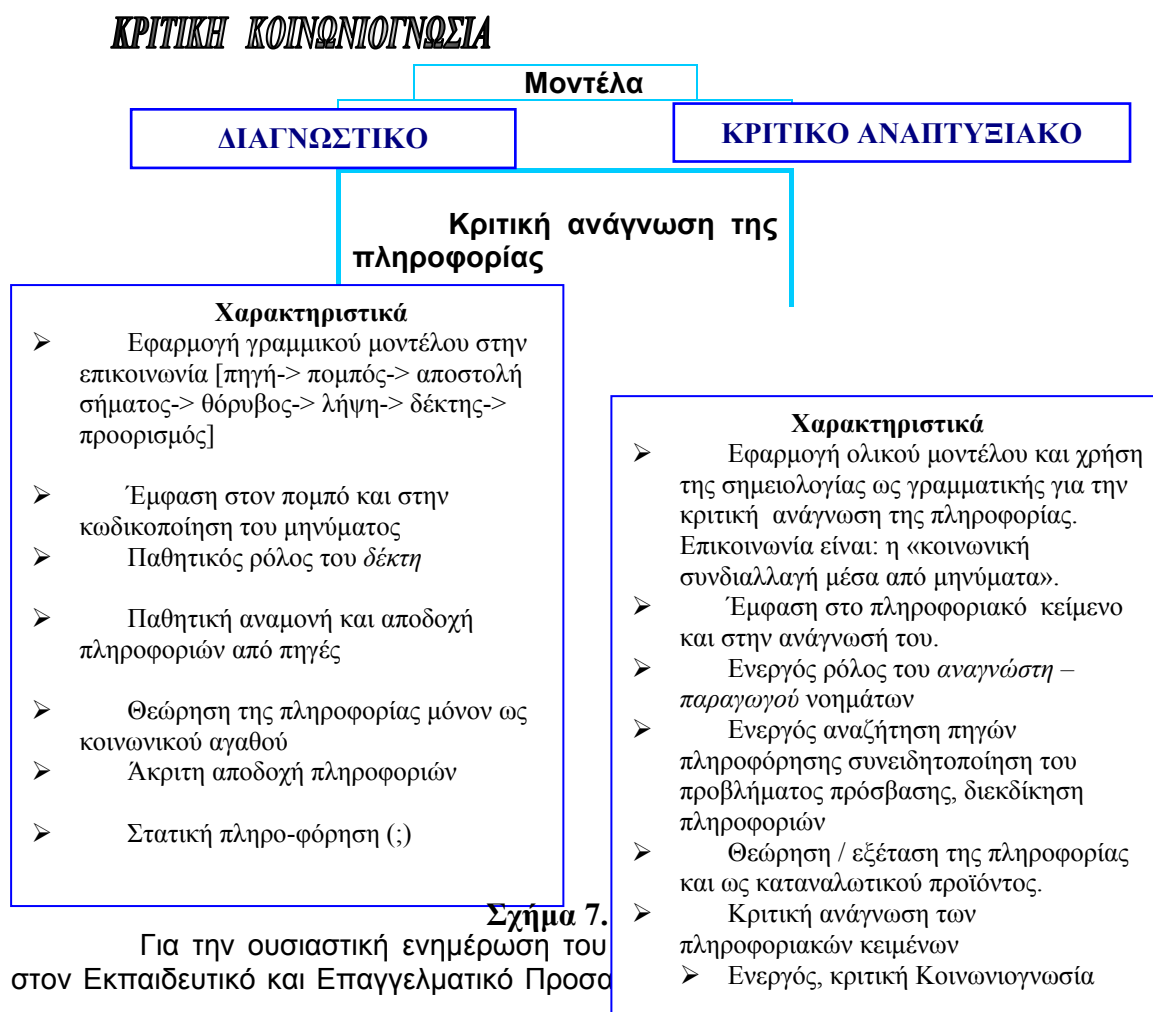
<sup>15</sup> Αναλυτικότερα στο Κοσμίδου-Hardy, 1996β.

<sup>16</sup> Οι λόγοι αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 2001α.

<sup>17</sup> Κοσμίδου-Hardy, 1996β.

**παραίτησης.** Στο στάδιο αυτό η αυτοεκτίμησή του πέφτει ακόμη περισσότερο. Στη συνέχεια, εφόσον προσπαθήσει να **δοκιμάσει κάτι καινούργιο** και καθώς βιώνει την καινούργια κατάσταση, **αναλύει το νόημά της στη ζωή του, εσωτερικεύει τη σημασία** της και, ιδιαίτερα όταν διαπιστώνει ότι τα κατάφερε, η αυτοεκτίμησή του ανεβαίνει<sup>18</sup>. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τη σπουδαιότητα της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης για την επιτυχή αντιμετώπιση των αλλαγών και της αβεβαιότητας. Η υψηλού βαθμού αυτοεκτίμηση είναι βασικό στοιχείο ενός ανθρώπου με υψηλού βαθμού αυτογνωσία. Επομένως, γίνεται σαφής ο σημαντικός ρόλος της κριτικής αυτογνωσίας για το στόχο της μετάβασης στην εποχή μας που χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές και αβεβαιότητα: 'κατασκευασμένη' ή μη.

Ο δεύτερος άξονας / στόχος που είναι απαραίτητος για υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις είναι η **κριτική κοινωνιογνωσία**. Στο κυρίαρχο διαγνωστικό μοντέλο του ΣΕΠ, στο πλαίσιο του στόχου της Πληροφόρησης υπονοείται η στενή και παθητική πληροφόρηση του μαθητή με μια διαδικασία που στηρίζεται σε ένα μοντέλο επικοινωνίας **γραμμικό** και έχει συνήθως ως αποτέλεσμα, στην εποχή της πληροφορίας, το άτομο να μην είναι ουσιαστικά πληροφορημένο.

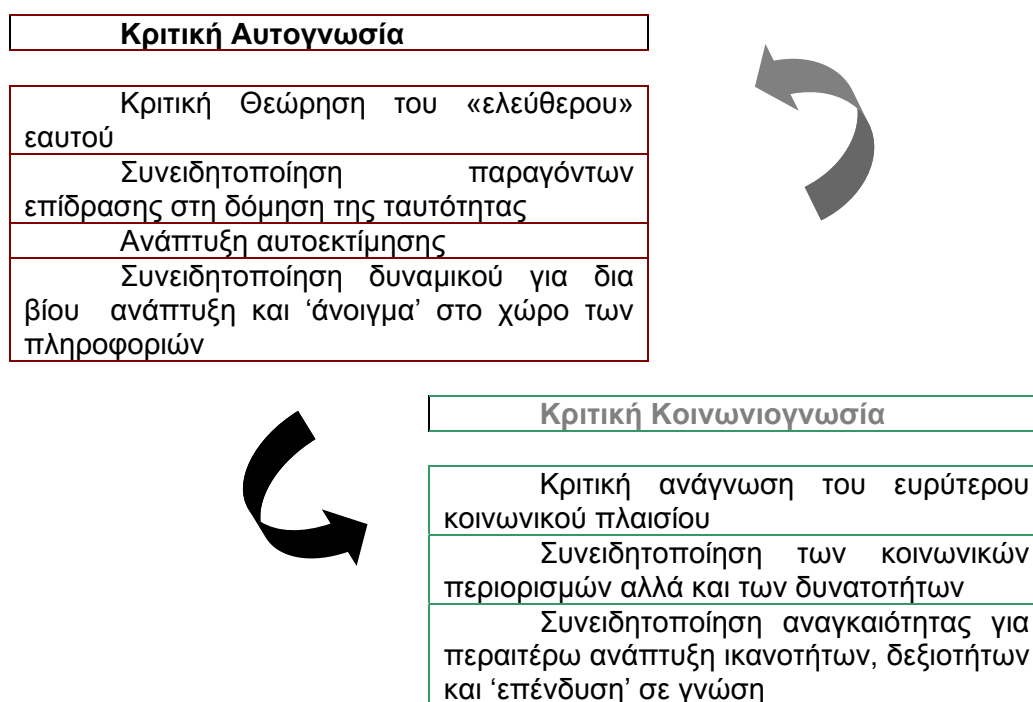


<sup>18</sup> Βεβαίως, ένα άτομο σπάνια ακολουθεί με τόση τάξη τη σειρά αυτή των σταδίων, γιατί αυτά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το άτομο και το βαθμό αυτογνωσίας του, αλλά και από το είδος της μετάβασης που αντιμετωπίζει.



πάρει τη διάσταση της **Κριτικής Κοινωνιογνωσίας** και για την υλοποίηση ενός τέτοιου στόχου απαιτείται η υιοθέτηση ενός **ολικού** μοντέλου στην επικοινωνία.

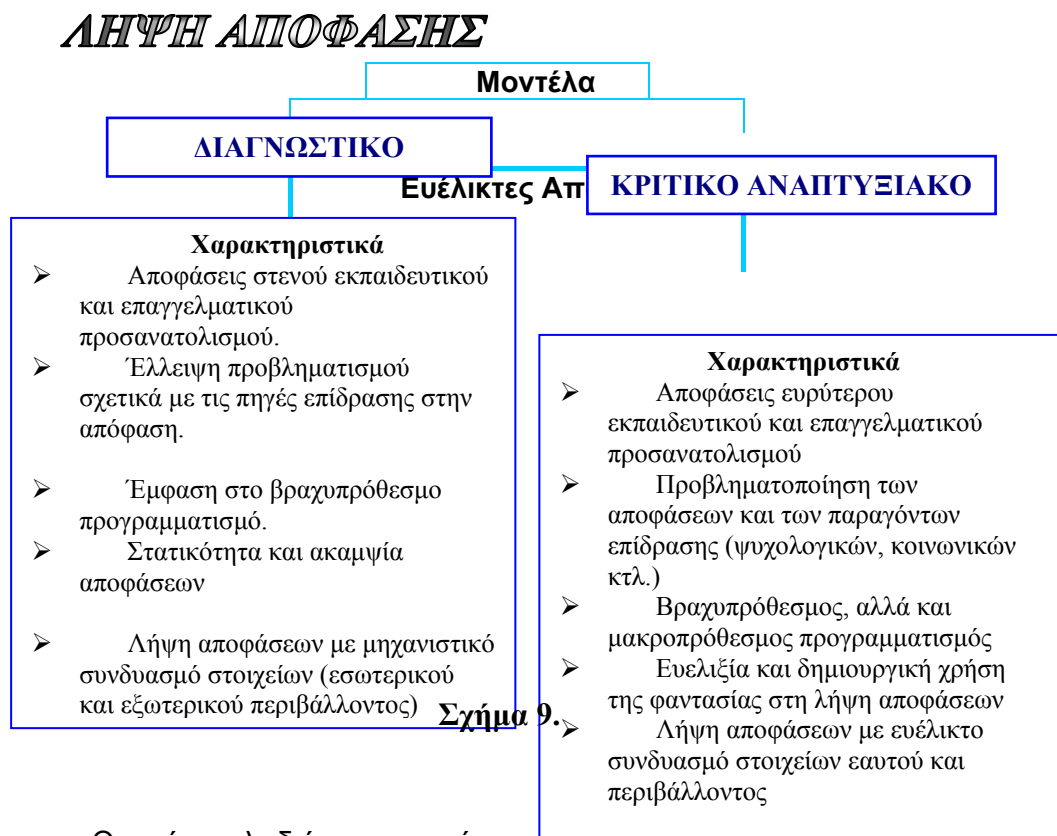
Η κριτική κοινωνιογνωσία προωθεί μια στάση ενεργού αναζήτησης πληροφοριών, αλλά και κριτικής τους ανάγνωσης, οργάνωσης και εφαρμογής, ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό στην εποχή της πληροφορίας. Προωθεί ακόμη την προσπάθεια του ατόμου να ενημερώνεται για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο είναι ενταγμένο και το οποίο επηρεάζει τις αποφάσεις και τις μεταβάσεις του. Η ευρεία ενημέρωση για τα τεκταινόμενα στο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό και το χωροχρονικό του παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον αυξάνει τη δυνατότητα του ατόμου να ετοιμάζεται έγκαιρα και αποτελεσματικότερα για συγχρονισμό μαζί του αναπτύσσοντας το δυναμικό του και τις πτυχές του με πολύμορφο και ευέλικτο τρόπο. Η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνιογνωσίας, δηλαδή, προωθεί και την ανάπτυξη της κριτικής αυτογνωσίας, γιατί η σχέση **αυτογνωσίας – κοινωνιογνωσίας** είναι **διαλεκτική** (βλ. σχ. 8).



### Σχήμα 8.

Όσο περισσότερο, δηλαδή, αναπτύσσεται το άτομο και η αυτοεκτίμησή του, αντιλαμβάνεται ότι είναι ικανό για περισσότερους τομείς (εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, κοινωνικούς) και γίνεται περισσότερο ανοικτό στις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά, όσο διερευνά το περιβάλλον του κριτικά και με ευρύτητα σκέψης τόσο περισσότερα ερεθίσματα παίρνει μέσα από τις πληροφορίες στις οποίες είναι ανοικτό. Επομένως έχει την ευκαιρία με τον τρόπο αυτό να διαπιστώσει την ύπαρξη τομέων και δραστηριοτήτων που αγνοούσε και, ενδεχομένως, διαπιστώνει ότι το ενδιαφέρουν. Εμπλουτίζονται έτσι τα ενδιαφέροντά του και μπορεί, με την κατάλληλη ενθάρρυνση, να αποφασίσει να 'επενδύσει' σε χρόνο, ενέργεια και, πιθανόν, χρήμα για να αναπτύξει τις ικανότητες και τα προσόντα του.

Τέλος, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου, οι αποφάσεις εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ευέλικτες και πολύπλευρες με στόχο τον καλύτερο δυνατό συγχρονισμό του ατόμου με τις δυνατότητες που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται ένας ευέλικτος συνδυασμός στοιχείων και πτυχών του με εκείνα του περιβάλλοντος, με τη θετική συνεισφορά και της φαντασίας Βασικά συγκριτικά στοιχεία και ως προς τη Λήψη Απόφασης φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.



Οι στόχοι-κλειδιά, τους οποίους περιληπτικά παρουσιάσαμε παραπάνω, αναγνωρίζονται πλέον ως στόχοι παιδείας όπως φαίνεται σαφώς και από τις προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διεθνώς. Στο ζήτημα, όμως, αυτό θα αναφερθούμε στη συνέχεια της εισήγησής μας, μετά από τη συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με θέματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού.

#### 1.2.4. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Το 'πέρασμα' από το 'επάγγελμα' στη σταδιο-δρομία

Ο Εκπαιδευτικός (ή Σχολικός) και Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ένας μάλλον 'παρεξηγημένος' θεσμός στη χώρα μας. Η κοινή αντίληψη για το θεσμό αυτό είναι ότι, στο πλαίσιο των λειτουργιών του, θα 'προσανατολιστεί' ο καθένας σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό 'σταθμό'. Επομένως, η κυρίαρχη προσδοκία εξαπλοϊκείει το θεσμό στο ρόλο μιας μορφής 'επαγγελματολογίας'. Σύμφωνα με τη συλλογιστική αυτή ο σύμβουλος ΣΕΠ οφείλει να μας κατευθύνει σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, πράγμα που υπονοεί ότι ο σύμβουλος αυτός γνωρίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουμε προς το παρόν, θεωρεί μάλλον ότι αυτές δεν αναπτύσσονται περαιτέρω και ότι, επομένως, ο άνθρωπος είναι οντότητα στατική, γνωρίζει, επίσης, καλά την αγορά εργασίας, έχοντας την παράλληλη παραδοχή ότι και η αγορά αυτή είναι στατική και, στο πλαίσιο ενός διαγνωστικού μοντέλου ΣΕΠ, προσπαθεί να 'ταιριάζει' τα χαρακτηριστικά μας με εκείνα των επαγγελμάτων και να μας προσανατολίσει ή να μας κατευθύνει σε επιλογές εργασίας και ζωής με βάση τα δεδομένα του παρόντος. Αντιλαμβάνεται κανείς τη δυσκολία που έχει να

αντιμετωπίσει ένας σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος προσπαθεί να υλοποιήσει τους στόχους του ΣΕΠ στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου με μεθοδολογία σύγχρονη που βασίζεται στην κριτική και βιωματική μάθηση, μεθοδολογία η οποία, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, ήταν σχετικά άγνωστη στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων του σχολείου. Η πρόταση, λοιπόν του ΣΕΠ φάνταζε –και φαντάζει ακόμη– ως ‘αιρετική’ πρόταση τόσο ως προς τη στοχοθεσία όσο και ως προς τη μεθοδολογία του, σε σχέση πάντα με άλλα σχολικά μαθήματα. ‘Αιρετικός’, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ως θεσμός –όχι απλά ‘μάθημα’– ως προς την ταυτότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει για την επιτυχή του εφαρμογή<sup>19</sup> αν λάβουμε υπόψη την αναπτυξιακή προσέγγιση που υιοθετήθηκε από την Ομάδα ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του ’80 και μετά, με έμφαση στη *δια βίου ανάπτυξη*.

Με στόχο να κατανοήσουμε σαφέστερα τη διαφορά ανάμεσα στις δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, τις κατηγοριοποιήσαμε με τη μορφή «μοντέλων»<sup>20</sup>. Για περαιτέρω κατανόηση των δύο μοντέλων –διαγνωστικού και αναπτυξιακού– τα οποία περιληπτικά παρουσιάσαμε πιο πάνω, καθώς και για να φανεί η αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου, στο πλαίσιο του οποίου προωθείται η *δια βίου μάθηση* και *ανάπτυξη* που είναι προϋπόθεση για ευέλικτους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς προσανατολισμούς, θα συνεχίσουμε την παρούσα συζήτηση με την ανάλυση του όρου ‘επάγγελμα’. Έτσι θα μπορέσουμε να δούμε και τις συνέπειες που μπορεί να έχει η υιοθέτηση αυτού του όρου στη δόμηση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού; Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, άλλωστε, η αποδόμηση εννοιών και όρων είναι απαραίτητη.

Ο όρος ‘επάγγελμα’, λοιπόν, μάλλον δεν είναι συμβατός με το όλο πλαίσιο των συζητήσεων και του προβληματισμού μας, γιατί αναφέρεται σε ένα και συγκεκριμένο τύπο εργασίας: σε μια στενή εξειδίκευση. Επιπλέον, η περιγραφή ενός επαγγέλματος στις σχετικές ‘επαγγελματικές μονογραφίες’ γίνεται κάτω από την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας που λειτουργεί στο πλαίσιο ενός διαγνωστικού μοντέλου επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και της γνώσης αλλά και της ιδεολογίας των ανθρώπων που συντάσσουν μια επαγγελματική μονογραφία, η οποία περιγράφει το τι ακριβώς θα κάνει ένας επαγγελματίας όπως ο *μηχανικός*, ο *δάσκαλος*, ο *καλλιτέχνης*, κ.ά.. Η ιδεολογία αυτή δείχνει να υποβαθμίζει –ή και να αγνοεί– ζητήματα όπως είναι η δυσκολία προβλέψεων, καθώς και το γεγονός ότι δεν μπορεί να εγγυηθεί κανείς ότι στο μέλλον δεν είναι δυνατόν να συμβούν απρόβλεπτοι συνδυασμοί προσόντων και/ή σπουδών, συνδυασμοί που σήμερα μας φαίνονται απίθανοι: ένας μαθηματικός, για παράδειγμα, να εργαστεί ως μουσικός, ένας αρχιτέκτονας ως ερευνητής ορθοπαιδικός, ένας μηχανικός ως διευθυντής προσωπικού, κτλ.. Αυτό ήδη συμβαίνει σήμερα, αφού ο καλός επαγγελματίας –εκτός από την υψηλή εξειδίκευση– χρειάζεται να χαρακτηρίζεται και από την προσπάθεια για διεπιστημονική προσέγγιση του κλάδου του, αλλά και από την τάση να αναπτύσσει και άλλες δεξιότητες, ικανότητες και ενδιαφέροντα με στόχο την ολική του ανάπτυξη *δια βίου*, όρος απαραίτητος για την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η ρευστότητα της σημερινής κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, οι απρόβλεπτες αλλαγές, παράγοντες που σχετίζονται με το ρυθμό της οικονομικής ανάπτυξης σε περιοχές μιας χώρας ή, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, διαφορές στις οικονομικές και πολιτικές επιλογές διαδοχικών κυβερνήσεων, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και το ζήτημα αποπαραδοσιοποίησης της πολιτικής, κορεσμός ή και εξαφάνιση επαγγελμάτων που κάποτε φαινόταν να έχουν υψηλή ζήτηση και εμφάνιση άλλων, είναι μόνον μερικά από τα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν ήδη το σύγχρονο κόσμο και που καθιστούν τις προβλέψεις δύσκολες.

<sup>19</sup> Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1995α, 1997β.

<sup>20</sup> Το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο στον ΣΕΠ –και, στη συνέχεια το μοντέλο κριτικής αγωγής (Κοσμίδου-Hardy, 2002α, 2005) που προτείνουμε– εκπονήσαμε σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής.

Επομένως, η άποψη ότι ο σχεδιασμός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες της οικονομίας και της συγκεκριμένης, υπάρχουσας δομής της αγοράς εργασίας -ακόμη και όταν τη γνωρίζουμε στο παρών-, βασίζεται στην περιορισμένη και αναχρονιστική αντίληψη ότι η εκπαιδευτική, η επαγγελματική και η οικονομική δομή μιας κοινωνίας είναι άκαμπτες και, άρα, νομιμοποιείται κανείς να κάνει προβλέψεις. Όπως, όμως, έχει δείξει η πράξη (με βάση και σχετικές έρευνες στο πρόσφατο παρελθόν<sup>21</sup>) οι προβλέψεις δεν είναι καθόλου ασφαλείς<sup>22</sup>, ενώ ο όρος 'μετάβαση' δεν σηματοδοτεί πλέον μια πολύ συγκεκριμένη και χρονικά καθορισμένη περίοδο της ζωής του νέου ανθρώπου που συμπίπτει απαραίτητα με την ολοκλήρωση κάποιων σπουδών και το πέρασμά του από το σχολείο στην εργασία<sup>23</sup>. Η μετάβαση, αντίθετα, απειλεί μάλλον ή και 'υπόσχεται' (ό.π.) να εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής, αφού η σταθερότητα και/ή η μονιμότητα ενός είδους εκπαίδευσης και ενός και μόνον επαγγέλματος ανήκει ήδη στο παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε πλέον να αναφερόμαστε μόνο στη μετάβαση προς την 'ασφάλεια' της αγοράς εργασίας, αλλά και προς την επώδυνη έως και τραυματική εμπειρία της σύντομης ή και μακροχρόνιας ανεργίας<sup>24</sup>.

Συνεπώς, η λογική του ενός και μόνον *προσανατολισμού* σε εξειδικευμένα επαγγελματικά μονοπάτια με βάση τις περιορισμένες πληροφορίες του παρόντος που υπαγορεύουν την απόκτηση γνώσης στατικής, η οποία εξειδικεύεται σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας, χρειάζεται μάλλον να αλλάξει. Για την ανάπτυξη επαγγελματικής ευελιξίας και με στόχο τη δυναμική προσαρμογή σε νέα δεδομένα σ' ένα κόσμο που αλλάζει ριζικά και με συνεχείς ανατροπές των συνθηκών άσκησης εργασιακών ρόλων, η γνώση που αποκτούμε πρέπει να είναι μετατρέψιμη για να μπορεί να εφαρμοστεί με δημιουργικότητα σε ποικίλα πλαίσια: εργασιακά και κοινωνικά. Η ταχύτητα των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών ανατρέπει προβλέψεις και ακυρώνει επαγγελματικά σχέδια. Η αριθμητική συρρίκνωση των θέσεων εργασίας που δεν προϋποθέτουν εκπαιδευτικά προσόντα με την παράλληλη ανάπτυξη των εργασιακών θέσεων που απαιτούν πιστοποιημένα εκπαιδευτικά προσόντα είναι παράγοντες που συνηγορούν υπέρ της 'επένδυσης στη γνώση' και αυξάνουν την πίεση που υφίσταται το σχολείο να έχει έναν 'κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό' (Κοσμίδου-Hardy, κ.ά., 1992) αφενός και, αφετέρου, να λαμβάνει υπόψη το σημερινό πλαίσιο και να μη λειτουργεί 'ερήμην' παραγόντων και κοινωνικών εταίρων που το επηρεάζουν και/ή το καθορίζουν.

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού μέλλοντος του νέου ανθρώπου προϋποθέτει την αποφυγή της επιλογής ενός και μόνον επαγγέλματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης σε ένα κόσμο όπου επιβραβεύεται η ευελιξία, η δια βίου μάθηση και ανάπτυξη και περιθωριοποιείται ο 'μονοδιάστατος άνθρωπος' και η δυσκαμψία.

Γίνεται σαφές από τη συζήτηση που προηγήθηκε ότι η πιστοποίηση σπουδών και μόνον, που είναι κατ' εξοχήν στόχος του παραδοσιακού σχολείου και, μάλιστα στο πλαίσιο μιας 'προκρούστειας' λογικής ενός αναχρονιστικού σχήματος που δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία, οπωσδήποτε δεν βοηθάει τους νέους και τις νέες. Αντίθετα, τους στερεί την ευκαιρία να αναπτυχθούν ευέλικτα για την προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή και μάλλον τους 'ετοιμάζει' για διαστήματα ανεργίας και, ενδεχομένως, για περιθωριοποίηση.

Ένα σημαντικό, επίσης, θέμα που χρειάζεται να επισημανθεί σχετίζεται και με τον τρόπο που 'επιλέγουν' οι μαθητές επάγγελμα, ή μάλλον διοχετεύονται σε

<sup>21</sup> Βλ., για παράδειγμα, Ducray 1982, Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας 1985, Arthur *et al*, 1989, Κοσμίδου-Hardy, 1993.

<sup>22</sup> Για παράδειγμα, σε ανάλυση προβλέψεων του ίδιου του ΟΟΣΑ (1965) και σε εποχή που οι αλλαγές δεν ήταν τόσο ραγδαίες σε σχέση με τις σημερινές, διαπιστώθηκαν λάθη της τάξης του 86% (ό.π.).

<sup>23</sup> Βλ. σχετικά και Κοσμίδου-Hardy 1993, 2000, 2004α, Σκαύδη 1996.

<sup>24</sup> Στο θέμα της ανεργίας και παιδείας αναφερόμαστε στο Κοσμίδου-Hardy, 1997γ.

ειδικότητες ή ειδικεύσεις με 'σταθερό' κριτήριο το 'τεστ' του βαθμού που έχουν σε διάφορα σχολικά μαθήματα ή ακόμη και το 'σκορ' που προκύπτει από τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Η διοχέτευση των ατόμων σε επαγγελματικά μονοπάτια με βάση το βαθμό ή με την επίκληση του επιχειρήματος του ειδικού 'ενδιαφέροντός' τους όπως και των κλίσεων και/ή των στάσεων και των 'ικανοτήτων' τους<sup>25</sup>, μάλλον αγνοεί τη λειτουργία παραγόντων –οικογενειακών, κοινωνικών, πολιτισμικών- οι οποίοι επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξή τους. Έχει υποστηριχτεί, μάλιστα, το επιχείρημα<sup>26</sup> ότι, με τη συνδρομή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, τα άτομα ετοιμάζονται για διαφορετικούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς προορισμούς ανάλογα με το 'σταθμό' από τον οποίο επιβίβαστηκαν και τις 'αποσκευές' που μεταφέρουν.

Αν, ωστόσο, παραγνωρίζοντας –ή και αποσιωπώντας εμπρόθετα- τη σημασία παραγόντων όπως αυτοί στους οποίους αναφερθήκαμε πιο πάνω, υποστηρίζουμε το επιχείρημα ότι, εξαιτίας και του προβλήματος της ανεργίας για παράδειγμα, είναι ίσως αναπόφευκτο να 'επιλέγεται' μάλλον το άτομο από τις υπάρχουσες δυνατότητες της αγοράς εργασίας –όπως τις 'βλέπουμε' ή τις δομούμε τουλάχιστον-, τότε χρειάζεται να αναλογιστούμε αν αυτή η 'επιλογή' θα ίσχυε για όλους ανεξαιρέτως. Ο Turner (1960), αναλύοντας το θέμα της 'ανταγωνιστικής κινητικότητας' (contest mobility) σε σχολεία των Η.Π.Α., την παρομοίασε με ένα αγώνα δρόμου (race), στον οποίο όλοι συναγωνίζονται –και αντ-αγωνίζονται- με ίσους όρους για ένα αριθμό βραβείων που είναι περιορισμένος. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όμως, στο χώρο των σχολείων, μέσα από τις οποίες ετοιμάζονται οι μαθητές για διαφορετικούς επαγγελματικούς προορισμούς, συνεχίζουν να λειτουργούν (Ashton and Field, 1976, Arthur et al, 1989), παρά τις θεωρητικές δηλώσεις για σκοπούς και στόχους του σχολείου που σχετίζονται και με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες αποκρύπτονται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το σύστημα των εξετάσεων επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στον 'αγώνα δρόμου', φροντίζει, όμως, αναγκαστικά να αποτύχουν οι περισσότεροι.

Η προβληματική που παρουσιάστηκε παραπάνω θέτει ορισμένα ερωτήματα για όσους εκφράζουν άποψη για σοβαρά ζητήματα όπως είναι αυτό του Σχολικού –ή Εκπαιδευτικού- Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κανείς δεν νομιμοποιείται να τα αγνοεί, ιδιαίτερα όταν διαμορφώνει προτάσεις για τη λειτουργία τους, γιατί έτσι γίνεται μάλλον 'διανομέας του μέλλοντος' με τρόπο άνισο για τους μαθητές και τους πολίτες.

Η προβληματική, επίσης, αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο πλέον συμβατός όρος στην εποχή μας είναι ο όρος 'σταδιοδρομία'. Η *σταδιο-δρομία* ορίζεται ως «η εξελικτική διαδοχή των εργασιακών εμπειριών ενός ατόμου κατά την πορεία του χρόνου» (Arthur et al, 1989, σ. 9). Σημαντικό στοιχείο στον ορισμό αυτό είναι η έννοια του χρόνου κατά τη διάρκεια του οποίου η σταδιοδρομία δημιουργεί στο άτομο μια 'μετακινούμενη σπικκή' (Hughes, 1971) στη συνδιαλλαγή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο ίδιο και στην αγορά εργασίας. Έτσι, διάφορα είδη σταδιοδρομίας αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και στους οργανισμούς παροχής εργασίας, καθώς και στις διακυμάνσεις των σχέσεων αυτών κατά την πάροδο του χρόνου. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης ο *συγχρονισμός* ανάμεσα στο άτομο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές 'αποσκευές' που διαθέτει και στη ζήτηση που θα υπάρχει στην αγορά εργασίας σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές 'στιγμές'. Για τη διασφάλιση του καλύτερου δυνατού συγχρονισμού ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες, σίγουρα χρειάζεται η υιοθέτηση ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό είτε αυτός εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είτε στο πλαίσιο της παραγωγής και των θεσμικών οργάνων που λειτουργούν με βάση την αμεσότερη σχέση τους με την

<sup>25</sup> Μια κριτική ανάλυση του θέματος αυτού παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy, 1994/2004.

<sup>26</sup> Sofer, 1974.

αγορά εργασίας. Για το συγχρονισμό, επίσης, αυτό χρειάζεται να αποφύγουμε την παγίδα ενός πολύ εξειδικευμένου και περιορισμένου εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού και να υιοθετήσουμε μια λογική ευέλικτων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσανατολισμών, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο άνθρωπος είναι πολυδιάστατος και, μέσα από μια πορεία δια βίου ανάπτυξης μπορεί να ασκήσει όχι μόνον ένα, αλλά σειρά 'σταδίων' εργασίας.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, ωστόσο, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, δεν είναι δυνατή η εξέταση του όρου 'επάγγελμα' χωρίς τη θεώρησή του στο πλαίσιο της ιδεολογίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας<sup>27</sup>. Η αναλυτική συζήτηση σχετικά με το θέμα δεν είναι δυνατή στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής. Επιγραμματικά και μόνον μπορούμε να αναφέρουμε ότι η μετάβαση από το διαχωρισμό της εργασίας<sup>28</sup> κατά την αρχαιότητα σε δημιουργική εργασία και φυσικό κάματο, κατάλληλο μόνο για τους δούλους, στη σύγχρονη θέση του επαγγέλματος στην οικονομική και κοινωνική ζωή, κρύβει αιώνες ιδεολογικών, θρησκευτικών και ιστορικών συγκρούσεων και μετεξελίξεων. Σημαντικό σταθμό της πορείας αυτής αποτελεί η «Προτεσταντική ηθική της εργασίας» (Weber, 1984).

Για πρώτη φορά στην ιστορία ο Λούθηρος κάνει χρήση του όρου *beruf* – στα Αγγλικά '*calling*', δηλαδή 'κάλεσμα'- για να δηλώσει το επάγγελμα, μεταφράζοντας από τη Βίβλο: καινούργιος όρος, λοιπόν, καινούργια ιδέα, καινούργια πραγματικότητα! Η ετυμολογία του όρου στα Ελληνικά προέρχεται από το ρήμα 'επαγγέλλω/επαγγέλλομαι' που σημαίνει 'υπόσχομαι', 'επαγγελία' σημαίνει 'υπόσχεση' και συνειρμικά έρχεται στο νου 'η γη της επαγγελίας': δηλαδή, η 'γη' την οποία υποσχέθηκε ο Θεός στους εκλεκτούς του, η εύφορη και πλούσια γη!

Ο Καλβίνος θα υποστηρίξει ότι η επαγγελματική εργασία βοηθάει στη λειτουργία του θαυμαστά οργανωμένου κόσμου από το Θεό ώστε να υπηρετεί την ωφελιμότητα του ανθρώπινου γένους. Κυρίαρχο είναι το δόγμα της προκαθορισμένης επιλογής, σύμφωνα με το οποίο ο Θεός έχει αποφασίσει από πριν για τον καθένα αν είναι εκλεκτός ή καταδικασμένος χωρίς να είναι δυνατή η διάκριση αυτή από τους ίδιους τους ανθρώπους. Αγωνιώδες ήταν, μάλιστα, το ερώτημα αν ανήκε κανείς στους εκλεκτούς.

Η προσήλωση και η σκληρή δουλειά σε ένα επάγγελμα εκφράζει αρετή και προκοπή. Εδώ βρίσκονται και οι ρίζες του 'επαγγελματικού καθήκοντος' χαρακτηριστικού της ηθικής του καπιταλισμού. Χρειάστηκε η αντιμετώπιση της εργασίας ως αυτοσκοπού, ως κλήσης (*calling*) από το Θεό, για να δοθεί ώθηση στην ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας. Αυτό βέβαια ήταν ένα προϊόν μακράς εκπαιδευτικής διαδικασίας που βοηθήθηκε από συγκεκριμένες θρησκευτικές αντιλήψεις.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την παράδοση αυτή που ίσχυε για τόσα χρόνια, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη δυσκολία του ανθρώπου να αλλάξει οπτική ως προς τη θεώρηση του όρου 'επάγγελμα'. Ενδεικτικά και μόνον ερωτήματα ως προς το ζήτημα αυτό είναι τα εξής:

Πώς, ξαφνικά, να ξεχάσει κανείς το 'κάλεσμα', την 'υπόσχεση' για τη 'γη της επαγγελίας';

Πώς να μην αισθάνεται ότι δεν ανήκει στους 'εκλεκτούς', όταν δεν είναι προορισμένος για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα;

Πόσο εύκολο είναι να μην αισθάνεται ότι ανήκει στους 'καταδικασμένους';

Αν η προσήλωση σε ένα επάγγελμα εκφράζει 'αρετή' και 'προκοπή', πώς να μην αισθάνεται 'στιγματισμένος', όταν δεν του διατίθεται πλέον ένα πεδίο, ένα επάγγελμα για να εκφράσει την όποια αρετή διαθέτει;

Πώς να πειστεί ότι η 'εξελικτική διαδοχή εργασιακών εμπειριών' κατά την πορεία του χρόνου συνδέεται με τη δική του αναπτυξιακή πορεία στο ταξίδι της ζωής,

<sup>27</sup> Βλ. σχετικά και Anthony, 1977.

<sup>28</sup> Στο θέμα των λειτουργιών της εργασίας, καθώς και στο ζήτημα 'ανεργίας και παιδείας' αναφερόμαστε στο Κοσμίδου-Hardy 1997δ.

μέσα από την ενασχόλησή του με ένα είδος –ή είδη- εργασίας που δίνει νόημα και ικανοποίηση στη ζωή του ή ότι, αντίθετα, δεν σχετίζεται με αποσπασματικά είδη εργασίας τα οποία θα κληθεί να υπηρετήσει για να είναι απλά ‘απασχολήσιμος’ και όχι ‘εκλεκτός’;

### 1.2.5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

#### 1.2.5.α. Ως προς τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό

Σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, αβεβαιότητα, αλλαγές και μεταβάσεις η οργάνωση του επαγγελματικού μέλλοντος προϋποθέτει την ανάπτυξη κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, προϋποθέτει:

Θετική αυτοαντίληψη, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση έτσι, ώστε να έχει κανείς αίσθηση εσωτερικής ασφάλειας που θα του επιτρέπει να γίνεται ευέλικτος στο πλαίσιο μιας πραγματικότητας όπου ‘τα πάντα ρει’, ανοιχτός στο διαφορετικό με μια αίσθηση κοσμοπολίτικη, ικανός να προσαρμόζεται κριτικά και δυναμικά στις αλλαγές και σε νέα δεδομένα και να μην αυτοπεριορίζεται σε μια ταυτότητα του ‘μονοδιάστατου’ ανθρώπου, ικανός επίσης να μεταφέρει και να εφαρμόζει σε ποικιλία πλαισίων ζωής και εργασίας τη γνώση, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από μια διάθεση να αναπτύσσεται και να μαθαίνει δια βίου.

Ανάπτυξη των ικανοτήτων και άσκηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιβίωση, καθώς και την εξασφάλιση ποιοτικών και περισσότερων προσόντων. Τέτοιες ενδεικτικές ικανότητες<sup>29</sup> και δεξιότητες ζωής (life skills) είναι και οι ακόλουθες:

διαπροσωπικές,  
συνεργασίας,  
γνωστικές,  
επικοινωνιακές,  
λήψης απόφασης,  
επίλυσης προβλημάτων,  
ενεργού αναζήτησης,  
κριτικής ανάγνωσης και στρατηγικής οργάνωσης της πληροφορίας,  
πρωτοβουλίας,  
αποτελεσματικότητας και  
δικτύωσης<sup>30</sup>.

Αυτές οι ιδιότητες –ή στάσεις ζωής- απαιτούνται τόσο στο γενικότερο σύγχρονο πολιτισμικό και κοινωνικό σκηνικό όσο και στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής, σύγχρονης οικονομίας και –σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες στο χώρο των επιχειρήσεων<sup>31</sup>- αυτές φαίνεται να ζητούν οι υπεύθυνοι προσλήψεων καθώς και ηγετικά στελέχη της διοίκησης σύγχρονων εργασιακών οργανισμών (ό.π.) με στόχο να μπορεί μια επιχείρηση να γίνει ανταγωνιστική και να επιβιώσει μέσα από την επένδυση στο ‘ανθρώπινο κεφάλαιο’. ‘Επένδυση στον άνθρωπο’, λοιπόν, φαίνεται ότι είναι το μήνυμα που έρχεται από την πλευρά της οικονομίας.

Ο όρος ‘επένδυση’ στον άνθρωπο δεν είναι, βεβαίως, αυτός που μας εκφράζει ιδεολογικά. Δεν θεωρούμε ηθικό να στηρίζουμε την ανάπτυξη του ανθρώπου με βάση οικονομικούς όρους. Για μας στόχος της παιδείας είναι ο άνθρωπος, η προσωπική του ανάπτυξη, η στήριξή του για να γίνει ό,τι καλύτερο μπορεί στη διάρκεια του υπαρξιακού του ταξιδιού μέσα από μια πορεία δια βίου

<sup>29</sup> Αναλυτικότερα αναφερόμαστε και στο Κοσμίδου-Hardy 1997β, 1999, 2002α, 2004α, β.

<sup>30</sup> Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 2002α.

<sup>31</sup> Βλ., για παράδειγμα, Laurent 1986, Arthur et al 1989, Κοσμίδου-Hardy 1993, 2005.

μάθησης και ανάπτυξης, κατά την οποία 'γηράσκει δ' αεί πολλά διδασκόμενος' μα, πάνω απ' όλα, διδάσκεται και ερευνά την αξία του 'γνώθι σ' αυτόν'.

Αν, λοιπόν, το μήνυμα για *επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο* φαίνεται ότι εμπορευματοποιεί τον άνθρωπο για να γίνει απασχολήσιμος, αν φαίνεται ότι η παιδεία με τον τρόπο αυτό 'επ-ενδύει' στον άνθρωπο για να ακολουθήσει ή να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, θα πρέπει μάλλον να θυμηθούμε ότι η ιδέα του ανθρώπου που αναπτύσσεται και εξελίσσεται δια βίου δεν είναι καθόλου καινούργια. Το 'καινούργιο' είναι ότι σήμερα η παιδεία ακολουθεί τις 'ανακαλύψεις' στο χώρο της οικονομίας, αντί να γίνεται το αντίθετο, όταν βέβαια η παιδεία είναι γνήσια και ουσιαστική. Αυτό, ωστόσο, που φαίνεται να ζητάει από το εργαζόμενο άτομο σήμερα η οικονομία και η αγορά εργασίας δεν είναι μια στενή εξειδίκευση και/ή κατάρτιση, η οποία, μάλιστα, πρέπει να διαρκεί για πάντα. Ζητάει, αντίθετα, από το άτομο, πέρα από τη στενή εξειδίκευση ή ειδίκευση και την πιστοποίησή της, να αναπτύσσεται, να αλλάζει, να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και του δυναμικού του, να έχει επίσης επίγνωση του διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, να είναι ικανό να παίρνει αποφάσεις που στηρίζονται σε πολύπλοκα δεδομένα, να αντιμετωπίζει επερχόμενες μεταβάσεις και να μπορεί να μαθαίνει διαρκώς.

Συνεπώς, σήμερα που οι αλλαγές είναι ραγδαίες, έγινε κατανοητό και από τις σύγχρονες επιχειρήσεις ότι απαιτείται άλλου είδους γνώση και δεξιότητες που προϋποθέτουν άτομα τα οποία βρίσκονται σε πορεία δια βίου ανάπτυξης, που μπορούν να παίρνουν *ρίσκο* για νέους προσανατολισμούς και να προσαρμόζονται δυναμικά σε νέες καταστάσεις και δεδομένα. Με άλλα λόγια, οι διαχρονικοί στόχοι της παιδείας, με μια μορφή συμπαντικής *συνομωσίας*, γίνονται σήμερα απαραίτητοι και για την παραγωγή, για την οικονομία, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα στο πλαίσιο ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς.

Ο Charles Handy (1990), από το χώρο της Σχολής Διοίκησης Επιχειρήσεων του Λονδίνου, αναφερόμενος στο σημερινό και αυριανό εργαζόμενο άνθρωπο και υποστηρίζοντας ότι αυτός πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή και δυναμική, γνήσια παιδευτική διαδικασία μάθησης, αναφέρει ότι μάθηση δεν είναι το να ανακαλύπτουμε αυτό που οι άλλοι ήδη γνωρίζουν, αλλά το να λύνουμε τα προβλήματά μας μέσα από τη διαμόρφωση ερωτημάτων, την κριτική σκέψη, τη δοκιμή και τον πειραματισμό μέχρις ότου η λύση γίνει νέο μέρος της ζωής μας, ενώ θα συνεχίσουμε να μαθαίνουμε ενεργά.

#### **1.2.5.β. Ως προς το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο Εκπαιδευτικές Μετα - ρυθμίσεις: Ποιες οι Αιτίες ;**

Αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο αυτό ότι, στο πλαίσιο ενός **Κριτικού, Αναπτυξιακού Μοντέλου** Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι στόχοι και οι δραστηριότητες της Μετάβασης εμπλέκουν διαδικασίες γενικότερης ανάπτυξης του ατόμου. Με την έννοια αυτή, ο στόχος της Μετάβασης πρέπει να γίνει κεντρικός εκπαιδευτικός στόχος και δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί αποτελεσματικά αν περιορίζεται στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣΕΠ) μόνον, γιατί, άλλωστε, ο χωρόχρονος του ΣΕΠ στο σχολικό πρόγραμμα είναι πράγματι συρρικνωμένος. Τα προγράμματα αυτά χρειάζεται να λειτουργούν στο πλαίσιο ενός σχολείου με *κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό* (Κοσμίδου-Hardy et al, 1992) και να υποστηρίζονται από στόχους και δραστηριότητες της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας, στόχος της οποίας δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι η *στενή* ενασχόληση με την 'παράδοση της ύλης' συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Η 'ύλη' αυτή πρέπει να εμπλουτίζεται



**διαθεματικά**, να στηρίζεται σε **διεπιστημονική βάση**<sup>32</sup> και σε **σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις**. Στόχος όλων των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών πρέπει να είναι η ολική ανάπτυξη των νέων δια βίου και για την υλοποίηση του στόχου αυτού χρειαζόμαστε ένα σύγχρονο μοντέλο **Κριτικής Παιδαγωγικής ή Αγωγής** στο σχολείο.

Αν εξετάσει κανείς τις εξελίξεις στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο, θα διαπιστώσει αλλαγές που τείνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου οι δραστηριότητες διδασκαλίας – μάθησης και αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια προώθησης της **ολικής** ανάπτυξης του ατόμου<sup>33</sup>, σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, δίνουν έμφαση:

στην προσωπική, ολική και δια βίου ανάπτυξη, καθώς και στην ανάπτυξη προσωπικών / διαπροσωπικών ικανοτήτων,

στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων,

σε ερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τον *αλφαριθμητισμό (literacy)* ή την Αγωγή στην Πληροφορική Τεχνολογία και στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education),

στις δεξιότητες Μετάβασης γενικότερα.

Σημαντικό στοιχείο στην προώθηση τέτοιων στόχων αποτελεί και το γεγονός ότι προωθούνται σύγχρονες προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται από την τάση για *ολική αξιολόγηση* και ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης που να μπορούν πράγματι να αξιολογούν στόχους και δεξιότητες όπως είναι αυτές στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω.

Οι αλλαγές στις οποίες αναφερθήκαμε οφείλονται ως ένα βαθμό στην κίνηση που στοχεύει στην *ποιοτική αξιολόγηση* και στην *ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση*. Σχηματικά, οι βασικότερες αιτίες για την κίνηση αυτή, σε σχέση με τις αλλαγές της εποχής μας, παρουσιάζονται παρακάτω:

# ΑΛΛΑΓΕΣ Ι Τ Ι Ε Σ

**Η ζωή σε κοινωνίες με αυξημένους κινδύνους  
(Risk societies)**

**Η αυξημένη και 'κατασκευασμένη' Αβεβαιότητα  
Μεταβάσεις με Ρίσκο**

<sup>32</sup> Πρόσφατα μάλιστα εκπονήσαμε τη μελέτη για τη διάχυση των στόχων και δραστηριοτήτων ΣΥΠ μέσα από όλα τα μαθήματα του Λυκείου και ελπίζουμε ότι τέτοιες προσεγγίσεις θα προωθηθούν και θα εφαρμοστούν στην πράξη και δεν θα μείνουν στο επίπεδο της μελέτης.

<sup>33</sup> Αναλυτικότερα το ζήτημα αυτό εκθέσαμε σε εισήγηση που πραγματοποιήθηκε στο Cambridge το Φεβρουάριο του 2001 (Kosmidou-Hardy and Hardy, 2001).

**Η λήψη αποφάσεων σε 'μοιραίες στιγμές'**  
**Η προσωπική ανάπτυξη ως όρος για δυναμικές**  
**Μεταβάσεις & Αποφάσεις**  
**Η απαίτηση για το Ολικά Μορφωμένο Άτομο**  
**Η συνειδητοποίηση της αξίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου**  
**Η σημασία της επένδυσης στον Άνθρωπο**  
**Σχήμα 10.**

Γιατί, όμως, επιδιώκουμε σήμερα την ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση, όταν η εκπαιδευτική λειτουργία θα έπρεπε να θεωρείται ως κοινωνικό αγαθό; Γιατί θυμηθήκαμε σήμερα το Σωκράτη είτε ως όνομα του μεγάλου Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ για την παιδεία, είτε το «γνώθι σ'αυτόν» και το «γηράσκω δ'αεί πολλά διδασκόμενος» και τη διαβίου παιδεία; Μήπως γιατί έχει γίνει πλέον συνείδηση ότι μια κοινωνία, ένα σύστημα, για να είναι υγιές πρέπει να στηρίζεται σε ανθρώπινα 'υποσυστήματα' που έχουν υψηλό επίπεδο παιδείας και μόρφωσης; Το τελευταίο ερώτημα είναι μάλλον ρητορικό. Αποτελεί παράλληλα μια προβληματική που πρέπει να απασχολήσει τους έχοντες άμεση ευθύνη για τα πολιτικά δρώμενα χωρίς να απαλλάσσει, ωστόσο, το κάθε πολιτικό δρων υποκείμενο, την κάθε ανθρώπινη μονάδα, από το προσωπικό μερίδιο ευθύνης<sup>34</sup>.

Το επικρατέστερο επιχείρημα, πάντως, που είναι απάντηση 'ρεαλιστική' στα παραπάνω ερωτήματα είναι μάλλον διαφορετικό. Φαίνεται δηλαδή ότι, στην εποχή κατά την οποία στο πλαίσιο της ολικής ποιότητας (total quality) στο χώρο της εργασίας έχει γίνει σαφής ο σημαντικός ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου, συνειδητοποιείται περισσότερο η αξία του 'κεφαλαίου' αυτού παρόλο που ο ρόλος του είχε επισημανθεί ήδη από τον Σουλτς μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Έτσι, λοιπόν, η εκπαίδευση και οι πρακτικές της έγιναν και θα γίνονται περισσότερο το επίκεντρο αναλύσεων. Σχετικά πρόσφατο παράδειγμα είναι η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000), στο πλαίσιο της οποίας αποφασίστηκε η «επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο» με βασικό στόχο –ανάμεσα σε άλλους, όπως π.χ. είναι η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής- να γίνει πράγματι ανταγωνιστική η ευρωπαϊκή οικονομία.

Είναι γνωστό<sup>35</sup> πλέον ότι, για να μπορεί μια επιχείρηση ή ένας εργασιακός οργανισμός να επιβιώνει και να γίνεται ανταγωνιστικός, πρέπει να στηρίζεται σε ανθρώπινο δυναμικό που είναι ευέλικτο και έχει τη γνώση και τις δεξιότητες για τέτοιο σκοπό. Για παράδειγμα, μερικές από αυτές τις δεξιότητες σύμφωνα με σχετικές έρευνες<sup>36</sup> είναι:

**Φιλοδοξία και Ενεργητικότητα**

**Υψηλό δυναμικό**

**Δημιουργικότητα**

**Αυτοπεποίθηση**

**Ικανότητα για την επίτευξη στόχων με ανάληψη ρίσκου**

**Δεξιότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επικοινωνία**

Είναι γνωστό επίσης (ό.π) ότι η εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την παραγωγή και οι προσδοκίες από τον κόσμο της εργοδοσίας, αλλά και από το μέσο πολίτη γενικότερα, είναι να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στην προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού που θα στελεχώσει αποτελεσματικά την αγορά εργασίας. Σήμερα αυτό που στην ουσία φαίνεται να ζητείται στην αγορά εργασίας είναι ακριβώς η γνώση και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, ιδιότητες που απαιτούν υψηλού βαθμού αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία και, επομένως, υψηλού επιπέδου παιδεία. Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις, λοιπόν, στις οποίες αναφερθήκαμε περιληπτικά

<sup>34</sup> Για το ζήτημα της ευθύνης βλ. Barnes, 2000.

<sup>35</sup> Βλ. σχετικά και Κοσμίδου-Hardy, 1993.

<sup>36</sup> Βλ., για παράδειγμα, Laurent 1986, Κοσμίδου-Hardy 1993, 1996β.

συνεπάγονται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και στο πλαίσιο των υπηρεσιών Εκπαιδευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Θα αναφερθούμε, λοιπόν, σύντομα σε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις για τις μεταρρυθμίσεις αυτές.

### Προσανατολισμοί για τον ΣΕΠ και την παιδεία:

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε διαφαίνεται ότι αυτό που απαιτείται σήμερα είναι ένα **Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού**, αλλά και **Αγωγής** γενικότερα. Οι στόχοι και οι υπηρεσίες Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (ΣΥΠ) χρειάζεται να στηρίζονται και να προωθούνται από το όλο πλέγμα της εκπαίδευσης και να μη λειτουργούν στο περιθώριο προγραμμάτων ΣΥΠ στο σχολείο ή και στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων κατάρτισης.

Τα προγράμματα αυτά μπορούν να οργανώνονται, για να δίνουν κατά διαστήματα συμπληρωματικές, ή και εξειδικευμένες γνώσεις και πληροφορίες σε μια προσπάθεια διαβίου στήριξης του ατόμου –όπως και του προσωπικού- που κατευθύνεται προς την ανάπτυξη. Δεν μπορούν, όμως, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε θέματα προσωπικής ανάπτυξης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αν δεν έχει προηγηθεί η αντίστοιχη αγωγή, ώστε το άτομο να κατανοήσει την αναγκαιότητα της *διαβίου και ολικής ανάπτυξης* και να αναπτύξει τις κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες ζωής. Χρειάζεται, λοιπόν, αλλαγή οπτικής στο θέμα αυτό, συντονισμός των υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ και εκείνων του Υπουργείου Εργασίας και του ΕΚΕΠ<sup>37</sup> ειδικότερα με στόχο την πράγματι ολική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων που σήμερα είναι ζητούμενο. Μέσα από τέτοιου είδους ανάπτυξη θα μπορούν να αντιμετωπίζουν κάθε μορφή αβεβαιότητας (κατασκευασμένης ή μη) και να αναλαμβάνουν το ρίσκο που συνεπάγονται οι ποικίλες μεταβάσεις και οι πολύπλοκες αποφάσεις, στηριγμένοι στη σταθερή βάση που εξασφαλίζει η **Κριτική Αυτογνωσία και Κοινωνιογνωσία**.

Αν, όμως, ζητούμενο στη σημερινή εποχή είναι η ολική ανάπτυξη του ανθρώπου, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει την αβεβαιότητα στηριγμένος σε υψηλό βαθμό και κριτική αυτογνωσία, αλλά και κοινωνιογνωσία, τότε θα πρέπει να μας απασχολήσουν σοβαρά δύο ζητήματα. Το πρώτο αφορά στις διαδικασίες ΣΥΠ και το μοντέλο στο οποίο στηρίζονται αυτές. Η Συμβουλευτική και ο ΣΕΠ μπορούν πράγματι να προωθήσουν την ολική ανάπτυξη του ατόμου, όπως την οριοθετήσαμε στην εισήγηση αυτή, αν στηρίζονται σε ένα μοντέλο Κριτικό, Αναπτυξιακό. Στο πλαίσιο αυτό δεν μπορούμε να διαχωρίζουμε την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου από τη γενικότερη ανάπτυξή του. Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη και χρειάζεται να ξεκινήσει έγκαιρα και μεθοδικά. Θεσμικά χρειάζεται να ξεκινήσει από το Δημοτικό σχολείο ακόμη, και όχι να περιορίζεται στη Γ΄ Γυμνασίου ως μονόωρο μάθημα και στην Α΄ Γενικού Λυκείου<sup>38</sup> για ένα τετράμηνο μόνο! Απαραίτητη είναι επίσης η στρατηγική διάχυση των στόχων και διαδικασιών ΣΥΠ μέσα από όλα τα μαθήματα του σχολείου.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά στο λειτουργό ΣΥΠ στο πλαίσιο του σχολείου. Οι στόχοι και οι διαδικασίες ΣΥΠ πρέπει να στηρίζονται και να προωθούνται από το όλο πλαίσιο της εκπαίδευσης όπου και ο γνήσιος δάσκαλος χρειάζεται να αναλάβει ρόλο συμβούλου με την έννοια της Συμβουλευτικής που προωθεί την ανάπτυξη. Άλλωστε, με την ευρύτερη όσο και σύγχρονη έννοια του όρου **αγωγή**, ο σύμβουλος που δεν

<sup>37</sup> Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι το ΕΚΕΠ, στο πλαίσιο προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ έχει ξεκινήσει τη συγγραφή Οδηγών Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού με ομάδα-στόχο στελέχη της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Ελπίζουμε ότι το έργο αυτό, το οποίο – εκπροσωπώντας το Π.Ι.- στηρίζουμε ως εμπειρογνώμονες με την εκπρόσωπο του Υπουργείου Εργασίας κ. Α. Μπούκα, θα αποτελέσει μια καλή βάση για το χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας.

<sup>38</sup> Αναφέρουμε ότι στο Επαγγελματικό Λύκειο από το σχολικό έτος 2006-2007 εισάγεται ο ΣΕΠ ως δίωρο μάθημα με τίτλο ΣΕΠ-Εργασιακό περιβάλλον.

περιορίζεται στα στενά όρια ενός διαγνωστικού, κατευθυντικού μοντέλου στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ασκεί αγωγή, ενώ ο **δάσκαλος της με φρόνηση πράξης** είναι σύμβουλος, εφόσον η αγωγή σχετίζεται με την ανάπτυξη (Κοσμίδου-Hardy 1996δ, 1997β, γ).

Για να μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος της Μετάβασης αποτελεσματικά, χρειάζεται να προωθείται μέσα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και με τις προσπάθειες όλων των εκπαιδευτικών λειτουργιών που μπορούν, με μια σύγχρονη και γνήσια εκπαιδευτική οπτική, να αναλάβουν ρόλο συμβούλων (Κοσμίδου-Hardy 1998) στο πλαίσιο ενός μοντέλου Κριτικής Παιδαγωγικής / Αγωγής<sup>39</sup> που έχει στόχο την ανάπτυξη. Η Συμβουλευτική και ο ΣΕΠ δεν είναι σίγουρα 'υπόθεση ειδίκευσης' (Κοσμίδου 1991b, Κοσμίδου-Hardy 1997β): του καθηγητή ΣΕΠ δηλαδή ως καθηγητή ξεχωριστής ειδίκευσης. Ειδίκευση τέτοια καταρχήν δεν υπάρχει σε επίπεδο προπτυχιακό και, άλλωστε, σύμφωνα και με διεθνείς αναλύσεις στο ζήτημα αυτό οι διαδικασίες ΣΥΠ πρέπει να είναι ενσωματωμένες μέσα στο σχολικό πρόγραμμα αν θέλουμε πράγματι να είναι αποτελεσματικές.

Ο 'επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ' (ό.π.), λοιπόν, είναι στην ουσία καθηγητής οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου. Διακρίνεται από άλλους συναδέλφους του στο ότι αντιμετωπίζει τη διδασκαλία με την υπευθυνότητα που αναλογεί στο ρόλο του ως παιδαγωγού που δεν έχει περιορίσει τον εαυτό του σ' εκείνον του διανομέα 'γνώσης' (Κοσμίδου 1989α, Κοσμίδου 1991a,b, Κοσμίδου-Hardy 1997α,β,γ). Το ότι δέχεται να αναλάβει τον ΣΕΠ δείχνει σε μεγάλο βαθμό ότι επιδιώκει να προσεγγίσει το μαθητή με τρόπο που αρμόζει στη γνήσια εκπαιδευτική διαδικασία βοηθούμενος από το πλαίσιο του ΣΕΠ όπου αναγνωρίζονται σαφώς<sup>40</sup> στόχοι όπως αυτοί της Αυτογνωσίας, της Μετάβασης της Πληροφόρησης και της Λήψης Απόφασης, με διαδικασίες υλοποίησης μάλιστα μιας πιο σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης. Ο καθηγητής μέσα από το 'μάθημα' του ΣΕΠ, όταν το αναλαμβάνει οικειοθελώς<sup>41</sup> και με υπευθυνότητα, είναι ο καθηγητής-σύμβουλος που στο πρόσφατο παρελθόν επιχείρησε να προωθήσει το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. μέσα από τα σεμινάρια πεντάμηνης επιμόρφωσης στο πλαίσιο των οποίων δόθηκε έμφαση στην προσωπική του ανάπτυξη και στη βιωματική προσέγγιση<sup>42</sup>. Αυτός ο καθηγητής-σύμβουλος, όμως, είναι δάσκαλος οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου. Το ζήτημα είναι αν θεωρούμε ότι μόνον από αυτούς τους ειδικά επιμορφωμένους καθηγητές-συμβούλους προσδοκούμε ότι θα προωθηθεί η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο πλαίσιο σχετικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος με βασικούς φορείς το Π.Ι και το ΥΠΕΠΘ, ένα 'υποέργο' ήταν η ανάπτυξη σχολικών εγχειριδίων ΣΥΠ. Τη μελέτη για τη διάχυση των στόχων και λειτουργιών ΣΥΠ εκπονήσαμε εμείς. Η διάχυση αυτή προέβλεπε την υλοποίηση δύο-τριών ενοτήτων στο πλαίσιο κάθε σχολικού μαθήματος. Το έργο αυτό δεν υλοποιήθηκε ποτέ και η μελέτη βρίσκεται στο αρχείο. Θα ήταν πράγματι δημιουργικό να εφαρμοστεί –έστω και πιλοτικά– στο μέλλον. Σε μια τέτοια περίπτωση, βέβαια, ένα ερώτημα που τίθεται σχετίζεται με την ταυτότητα αυτών που θα κληθούν να υλοποιήσουν στην πράξη το έργο. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων ΣΥΠ δεν είναι εύκολη υπόθεση αν ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί για τέτοιο ρόλο δεν έχει τη γνώση που απαιτείται. Άλλωστε, δεν μπορεί κανείς να προσδοκά ότι, μόνον για δύο-τρεις ενότητες ΣΥΠ που θα μπορούσαν να

<sup>39</sup> Παρουσιάζεται αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1997, Κοσμίδου-Hardy 2000.

<sup>40</sup> Και στο νόμο πλαίσιο 1566/85, όπως είδαμε, αναγνωρίζονται αντίστοιχοι στόχοι, αλλά συνήθως μένουν στο επίπεδο θεωρητικής ανακοίνωσης, ενώ ο μέσος καθηγητής συνήθως δεν τους γνωρίζει, έστω ως εκπαιδευτική πρόβλεψη.

<sup>41</sup> Συχνά του ανατίθεται για συμπλήρωση ωραρίου από ανθρώπους της διοίκησης που δεν έχουν την ενημέρωση η οποία απαιτείται για το αντικείμενο αυτό. Είναι ένα από τα προβλήματα του ΣΕΠ που δεν προωθούν την υλοποίηση των στόχων του στην πράξη. Περισσότερα για τα προβλήματα αυτά στο Κοσμίδου-Hardy 1995.

<sup>42</sup> Το έργο αυτό έγινε με Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση.

ενταχθούν στο σχολικό εγχειρίδιο για κάθε σχολικό μάθημα, ο εκπαιδευτικός αυτός θα έμπαινε σε μια άλλη λογική για να πραγματώσει στόχους και διαδικασίες που στην υπόλοιπη διδακτική προσέγγιση του 'δικού του' γνωστικού αντικείμενου δεν εφαρμόζει. Μάλλον, λοιπόν, απαιτείται μια άλλη προσέγγιση του εκπαιδευτικού στη διδακτική/μαθησιακή συνάντηση γενικότερα.

Βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική προετοιμασία των νέων για το ρευστό παρόν και το αβέβαιο μέλλον είναι η ύπαρξη του δασκάλου-συμβούλου εκείνου, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλάβει τέτοιο έργο και απαραίτητος όρος για κάτι τέτοιο είναι η δική του προσωπική ανάπτυξη δια βίου.

Σε σχετικές μας έρευνες και εργασίες<sup>43</sup> έχει φανεί η σπουδαιότητα της προσωπικότητας, της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (ή της **κριτικής αυτογνωσίας** και **κοινωνιογνωσίας** του) για την αντίστοιχη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς και για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τις έρευνες που πραγματοποιήσαμε στην πράξη για τον επιτυχημένο καθηγητή ΣΕΠ και, γενικότερα, το δάσκαλο και τη δασκάλα της πράξης (Kosmidou 1991b), οι βασικές ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν τέτοιο δάσκαλο ή δασκάλα της πράξης (βλ. σχ. 13) σχετίζονται με τη δική του Αυτογνωσία και Κοινωνιογνωσία.

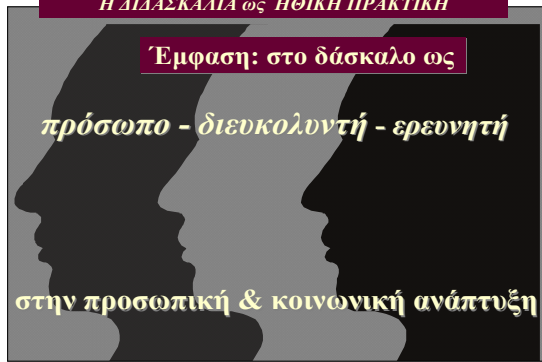
Σύμφωνα με έρευνές μας, επίσης, στην πράξη και στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία, παρόμοια είναι και τα γνωρίσματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα γνήσιο σύμβουλο (Κοσμίδου-Hardy 1996β, 1997α). Τα γνωρίσματα αυτά προωθούμε στηριγμένοι σε μοντέλο Κριτικής Αγωγής που έχουμε αναπτύξει για το σκοπό αυτό<sup>44</sup>.

Στο πλαίσιο του μοντέλου μας αυτού δεν θεωρούμε τη διδασκαλία ως απλή **Τεχνολογία**, όπου η έμφαση δίνεται στις τεχνικές και στην ύλη, αλλά μάλλον ως **Ηθική Πρακτική**.

---

<sup>43</sup> Κοσμίδου 1989α, Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou 1991a, 1991b, Κοσμίδου-Hardy 1991, 1997α, 1997β, 1997γ, 1998)

<sup>44</sup> Όπως αναφέραμε ήδη, το μοντέλο αυτό εκπονήσαμε ύστερα από σειρά ερευνών σε βάθος - (Kosmidou 1991b, Κοσμίδου-Hardy 1996β, 2002α) και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, καταρχήν στο πλαίσιο του μαθήματος του ΣΕΠ. Στόχος βασικός αυτού του ερευνητικού έργου ήταν η διερεύνηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο καθηγητή ΣΥΠ και, γενικότερα, ενά γνήσιο τύπο δασκάλου, καθώς και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος με στόχους/άξονες κλειδιά την Κριτική Αυτογνωσία και την Πληροφόρηση ως Κοινωνιογνωσία (Self and Social Awareness). Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος έγινε κυρίως γιατί στο πλαίσιο του ΣΕΠ αναγνωρίζεται σαφώς ως βασικός στόχος η Αυτογνωσία και επίσης για το λόγο ότι τον ΣΕΠ αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Επομένως, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο δάσκαλο ή δασκάλα αφορούν επίσης εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (Kosmidou, 1991). Το μοντέλο μας, όμως, αυτο προωθήσαμε για την εκπαίδευση/ανάπτυξη εκπαιδευτικών κυρίως, όπως και συμβούλων (Κοσμίδου-Hardy 1997β, 1997γ, 1999, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 2000).



Σχήμα 11.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας ως **Ηθικής Πρακτικής** η έμφαση είναι στο δάσκαλο ως πρόσωπο και στην προσωπική του ανάπτυξη που είναι όρος βασικός και για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου η ουσιαστική εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι στην άσκησή τους να μάθουν με ακρίβεια πώς να διδάσκουν, γιατί το κύριο 'εργαλείο' που φέρνει ο δάσκαλός στη διδακτική/μαθησιακή συνάντηση είναι ο εαυτός του (Κοσμίδου-Hardy, ό.π.). Η διδακτική/μαθησιακή *συνάντηση* θα μπορούσε να λειτουργήσει ως γνήσια συμβουλευτική *σχέση* με στόχο την προώθηση της ψυχολογικής υγείας των μαθητών. Στην προώθηση της ιδέας αυτής δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση στο μοντέλο Κριτικής Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχουμε αναπτύξει προωθώντας παράλληλα ένα **σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (professional)**.

### ***Ιδιότητες Επιτυχημένων Εκπαιδευτικών***

Αναστοχαστικότητα  
Αυθεντικότητα, Γνησιότητα  
Ευελιξία & Δημιουργικότητα  
Απελευθέρωση από στερεότυπα  
Αισιοδοξία και Αίσθηση Χιούμορ  
Αποδοχή & Σεβασμός Εαυτού/ Άλλων  
Ικανότητα σε Επικοινωνία / Διάλογο  
Ενδιαφέρον για την προώθηση της  
δια βίου προσωπικής ανάπτυξης

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κριτική

Οργάνωση δραστηριοτήτων για υπέρβαση  
του αναλυτικού προγράμματος  
Διεπιστημονική προσέγγιση γνώσης  
Κριτική αποδοχή διαφορετικότητας  
Σε βάθος ανάλυση της κοινωνικής  
πραγματικότητας  
Ικανότητα για κοινωνική δράση / ρίσκο  
Στρατηγική οργάνωση παρεμβάσεων για  
κοινωνική ανάπτυξη

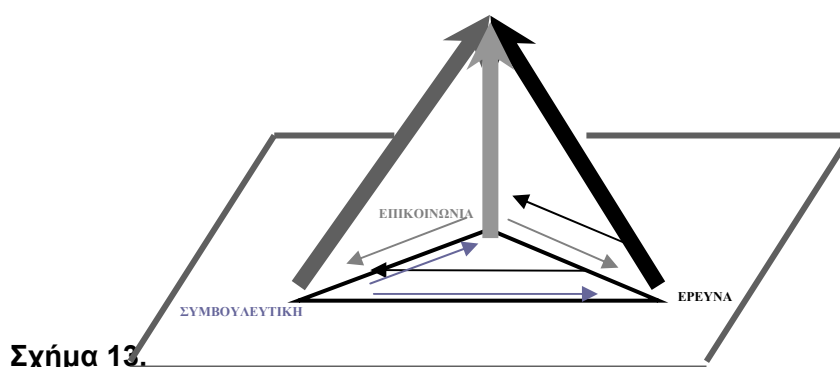
## Σχήμα 12.

### Μοντέλο Κριτικής Εκπαίδευσης /Αγωγής<sup>45</sup>: Βασικές παράμετροι

Στη συζήτηση που προηγήθηκε αναφερθήκαμε στο μοντέλο Κριτικής Εκπαίδευσης/Αγωγής που προτείνουμε για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός όρος για την υλοποίηση του μοντέλου αυτού είναι η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως και των συμβούλων ΣΥΠ

### ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ / ΑΓΩΓΗΣ

#### Στόχοι: Προσωπική - Κοινωνική Ανάπτυξη



Σχήμα 13.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής δεν είναι δυνατή η εκτενής ανάλυση του μοντέλου μας. Για τη συνολική ενημέρωση του ενδιαφερόμενου αναγνώστη θα παρουσιάσουμε σύντομα μόνον τις βασικές του παραμέτρους που στηρίζονται σε διεπιστημονική προσέγγιση με βάση κυρίως τα εξής επιστημονικά πεδία:

**τη Συμβουλευτική.** Στόχος βασικός της Συμβουλευτικής είναι για μας το να βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή στην προσωπικότητά του με κατεύθυνση προς τη συγκρότηση, τη μείωση εσωτερικών συγκρούσεων και τη χρησιμοποίηση περισσότερης ενέργειας για την ουσιαστική βελτίωση της ζωής του (αναλυτικά, στο Κοσμίδου-Hardy *et al* 1996). Ο σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός, ως **σημαντικοί άλλοι** των μαθητών, μπορούν να τους ενθαρρύνουν και να τους στηρίξουν στην προσπάθειά τους να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν δημιουργικά **διαβίου**.

<sup>45</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο αυτό ως ευρύτερο του όρου 'παιδαγωγική', γιατί αναφέρεται και στην εκπαίδευση/ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με την παιδαγωγική, η επιστημονική περιοχή που ασχολείται με τη δική τους μάθηση και ανάπτυξη άρχισε να αναπτύσσεται μόλις τα τελευταία χρόνια. Ένας όρος που έχει χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας που είναι επίσης ευρύτερος είναι ο όρος 'ανθρωπαγωγική' (Μαρκαντώνης 1990, Κοσμίδου-Hardy 1998, σ. 34).

Η ενημέρωση σχετικά με τη Συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό όχι μόνον να αναπτύξει βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής (π.χ. *ενεργό ακρόαση, ενσυναίσθηση, άνευ όρων σεβασμό, γνησιότητα*), αλλά και γενικότερα να υιοθετήσει το ρόλο συμβούλου στη διδακτική/μαθησιακή *συνάντηση* (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Ένας τέτοιος ρόλος είναι απαραίτητος στο πλαίσιο της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε μια εκπαιδευτική κίνηση με κατεύθυνση την *Ψυχο-ανάπτυξη*<sup>46</sup> μάλλον παρά την *Ψυχο-θεραπεία* (Κοσμίδου, 1991), αφού η αγωγή σχετίζεται με την ανάπτυξη.

την **Επικοινωνία –λεκτική και μη λεκτική-** και ιδιαίτερα την **Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας** (Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy, 1996α, 2001α, Κοσμίδου-Hardy 2001). Προωθούμε ένα ολικό μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο –όπως είδαμε και στο πλαίσιο του στόχου της Πληροφόρησης ως Κριτικής Κοινωνιογνωσίας- επικοινωνία είναι η *κοινωνική διάδραση μέσα από μηνύματα*<sup>46</sup>. Έμφαση δίνεται στην *κριτική ανάγνωση* πληροφοριακών κειμένων, ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό στην εποχή της *εικονικής επικοινωνίας* (Κοσμίδου-Hardy 2001α, Κοσμίδου-Hardy 2001) και των ηλεκτρονικών κειμένων. Η κριτική ανάγνωση γίνεται *διακειμενικά* και όχι αποσπασματικά. Στηρίζεται στη σημειωτική ανάλυση και προωθεί μια *αντιστασιακή, ριζοσπαστική* ανάγνωση/αποδόμηση κειμένων που αποκαλύπτει τις προθέσεις του πομπού, και βοηθάει τον *κριτικό αναγνώστη* να μην επηρεάζεται από τον πομπό και να μη συμ-μορφώνεται άκριτα με τις βουλές του.

Προωθούμε επίσης και τη *Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεωρούμε την αλληλοκατανόηση, *τον αυτοσεβασμό, τον αλληλοσεβασμό και την κριτική αποδοχή της διαφορετικότητας*. Προωθούμε ακόμη την έννοια της *Επικοινωνίας ως Παράστασης* (Κοσμίδου-Hardy, 1997γ, 2002β, Diamond 1996). Άλλωστε, όπως είναι γνωστό στο χώρο των Πολιτισμικών Μελετών, της Επικοινωνίας και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, το πιο σημαντικό στοιχείο στην επικοινωνία είναι η παράσταση και όχι η μετάδοση και λήψη πληροφοριών.

την **Έρευνα** και ιδιαίτερα τη *Συνεργατική και Κριτική Ενεργό Έρευνα*. Οι στόχοι της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης που προωθούνται μέσα από τα επιστημονικά πεδία της Συμβουλευτικής και της Επικοινωνίας υποβοηθούνται και υλοποιούνται στρατηγικά και μεθοδικότερα όταν στηρίζονται σε διαδικασίες ερευνητικές που αφορούν είτε τον εσωτερικό είτε τον εξωτερικό μας κόσμο, αν και δεν είναι εύκολο να ξεχωρίσει κανείς με ακρίβεια τα όρια του εσωτερικού και εξωτερικού. Μέσω της έρευνας, και ειδικότερα μέσα από τη Συνεργατική, Κριτική και Ενεργό Έρευνα (Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου 1991b) προωθούμε την ιδέα του *δασκάλου - συμβούλου* και του *δασκάλου – ερευνητή και παραγωγού γνώσης* (Κοσμίδου 1989β, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994, Κοσμίδου et Marmarinos 2001). Η υποβοήθηση του συμβούλου και του εκπαιδευτικού να βγει από το ρόλο του παθητικού καταναλωτή πληροφοριών και γνώσης και να αναλάβει ρόλο ενεργό στην παραγωγή της, μέσα από την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αυτοαξιολόγησή του, στην προσωπική και στην επαγγελματική του ανάπτυξη (ό.π.), αλλά και στη γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού/κοινωνικού του ρόλου.

Μέσα από τη διεπιστημονική αυτή προσέγγιση προωθούμε ένα *σύγχρονο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού* ως:

**Συμβούλου**<sup>47</sup> (**counsellor**) ο οποίος στηρίζει την ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών,

**Επικοινωνού** (**communicator**) γνώσης, υγιών στάσεων, αξιών και προτύπων -μέσα από ένα ολικό μοντέλο επικοινωνίας,

<sup>46</sup> Κοσμίδου-Hardy 1996α, Fiske 1982.

<sup>47</sup> Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 1998, 2004α.



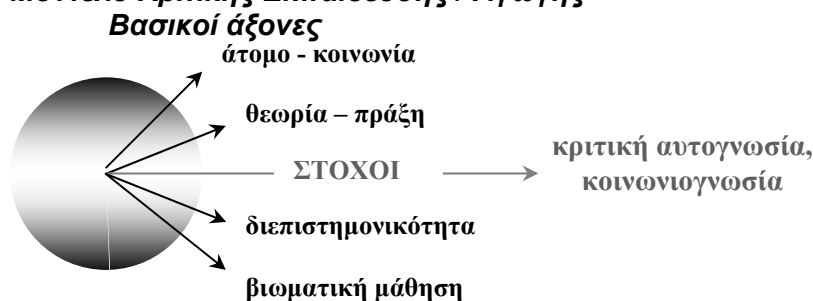
**Ερευνητή και παραγωγού γνώσης**, μέσα από την ερευνητική προσέγγιση της Κριτικής και Ενεργού Έρευνας.

Για την ανάπτυξη αυτού του επαγγελματικού του προφίλ υπάρχουν βασικοί άξονες στο μοντέλο μας στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός, όπως και ο σύμβουλος, είναι αναγκαίο να:

αναγνωρίζει: τη *διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη*. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να συνειδητοποιεί την *προσωπική του/της θεωρία*, να τη βλέπει κριτικά και να την εμπλουτίζει διεπιστημονικά, αλλά και να αναλύει κριτικά τη διδακτική πράξη στην οποία εμπλέκεται, ώστε να εμπλουτίζεται και/ή να διαφοροποιείται τόσο η θεωρία όσο και η διδακτική πράξη.

συνειδητοποιεί και να βλέπει κριτικά την άποψη που έχει για τη *σχέση ατόμου-κοινωνίας* και να προωθεί μια μεταξύ τους σχέση που είναι *διαλεκτική*, με την έννοια ότι το άτομο καθορίζεται, ως ένα βαθμό, από την επίδραση κοινωνικών παραγόντων και πλαισίων. Ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη δόμηση των κοινωνικών όρων με υπεύθυνες παρεμβάσεις και με την προϋπόθεση ότι βρίσκεται σε πορεία *κριτικής αυτογνωσίας – κοινωνιογνωσίας*<sup>48</sup>.

### Μοντέλο Κριτικής Εκπαίδευσης / Αγωγής



Σχήμα 14.

να χρησιμοποιεί κριτικά τη *βιωματική μάθηση* (Kosmidou and Usher 1992, Κοσμίδου-Hardy, 2000, 2001β). Η προσεκτική και κριτική χρήση της βιωματικής μάθησης είναι δυνατόν να συμβάλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη και στην προώθηση της προσωποκεντρικής / μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία – όπως και στη Συμβουλευτική- βασικός στόχος της οποίας είναι η ενδυνάμωση του προσώπου και η προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, οι οποίοι καλούνται να βιώσουν *συνειδητά* μια κατάσταση, να συμμετέχουν ενεργά και να την αναλύσουν κριτικά μέσα σε ασφαλές κλίμα που πρέπει να δημιουργείται στη σχολική τάξη – όπως και στην ομάδα Συμβουλευτικής.

Η κριτική βιωματική προσέγγιση χρειάζεται να *σχεδιάζεται στρατηγικά*, να *υλοποιείται με φρόνηση*, να ακολουθείται από *κριτική ανάλυση* της συγκεκριμένης εμπειρίας, τη *διεξαγωγή συμπερασμάτων* και το *σχεδιασμό – προγραμματισμό* των επόμενων βημάτων ή στόχων που θα αποβλέπουν στην προώθηση της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης<sup>49</sup>,

ακολουθεί *διεπιστημονική προσέγγιση* στη Διδασκαλία και στη Συμβουλευτική.

ακολουθεί μια “ διασυνωριακή” παιδαγωγική: Μια παιδαγωγική, δηλαδή, που δε γνωρίζει “σύνορα” μαθημάτων ή ύλης, αλλά είναι κοινή για όλα τα μαθήματα του σχολείου.

Το μοντέλο Κριτικής Αγωγής / Εκπαίδευσης που απλά σκιαγραφήσαμε πιο πάνω, ανταποκρίνεται στην ιδέα του σύγχρονου επαγγελματία (professional) για επαγγέλματα όπως είναι αυτά του συμβούλου και του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με μια κριτική μας προσέγγιση στη σχετική με το θέμα αυτό συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία, και ο *επαγγελματίας δάσκαλος ή δασκάλα*, όπως και κάθε

<sup>48</sup> Kosmidou 1991β, Κοσμίδου-Hardy 1991, 1999, 2002α, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 2000.

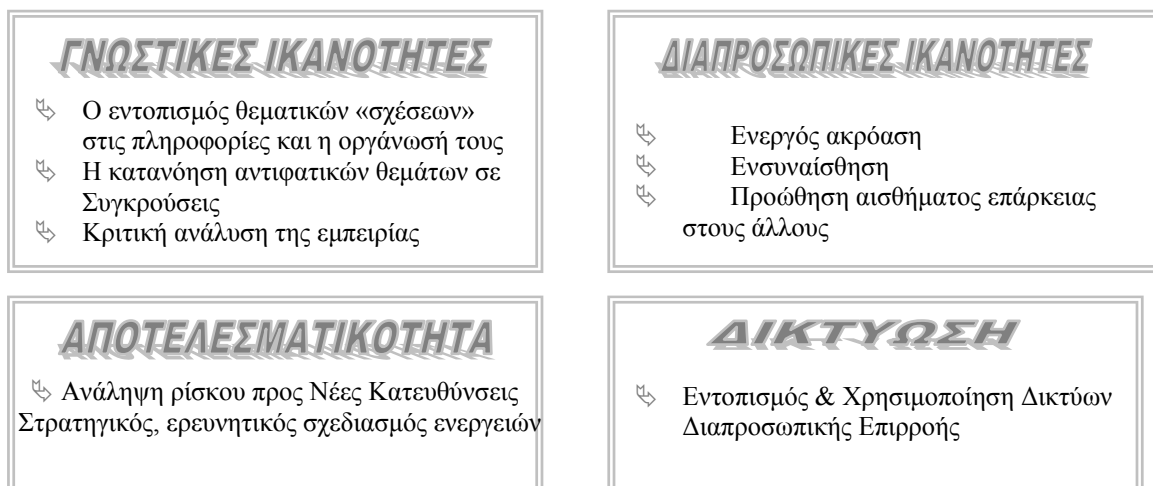
<sup>49</sup> Περισσότερα για τη βιωματική μάθηση στο Κοσμίδου-Hardy 2000, 2001β.

επαγγελματίας<sup>50</sup>, χρειάζεται να αναπτύσσει κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες και, για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων / δεξιοτήτων, τα επιστημονικά πεδία στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω είναι ιδιαίτερα χρήσιμα. Ανάμεσα στις ικανότητες αυτές είναι και οι εξής:

**Γνωστικές ικανότητες<sup>51</sup>,**

**Διαπροσωπικές ικανότητες,** οι οποίες σχετίζονται με τις δεξιότητες **Συμβουλευτικής** στις οποίες αναφερθήκαμε,

Ικανότητες σχετικές με την **Αποτελεσματικότητα** και τη **Δικτύωση (networking)** ενός επαγγελματία.



**Σχήμα 15.**

### 1.2.6. Επίλογος

Για την καλύτερη δυνατή όσο και έγκαιρη εκπαιδευτική και επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών, αλλά και για την ουσιαστική 'επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο' που προωθεί η στρατηγική της Λισσαβόνας με στόχο την προσωπική και την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, απαιτείται:

Ολική και κριτική προσέγγιση του ζητήματος του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού ως μιας διαδικασίας δια βίου ανάπτυξης: προσωπικής και επαγγελματικής.

Ενημέρωση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση των *δρώντων υποκειμένων* που εμπλέκονται στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού ειδικότερα τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της εργασίας.

Ουσιαστική συνεργασία θεσμών –από το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα- και αξιων επιστημόνων αν πράγματι θέλουμε να προωθήσουμε στρατηγικά και αποτελεσματικά την ολική και δια βίου ανάπτυξη, την ολική ποιότητα, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ουσιαστική οργάνωση του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο χώρο του σχολείου σε όλες της τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο και με στόχους: την Κριτική Αυτογνωσία, την Πληροφόρηση ως Κριτική Κοινωνιογνωσία, τη Λήψη Απόφασης και τη Μετάβαση.

Εφαρμογή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενός ολικού μοντέλου κριτικής αγωγής που να ανταποκρίνεται συστηματικά στις ανάγκες των νέων όπως αυτές διαμορφώνονται στη σημερινή συγκυρία.

<sup>50</sup> Βλ. σχετικά και Klemp 1977, Elliott 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994.

<sup>51</sup> Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 2004β.

Σοβαρή και υπεύθυνη οργάνωση των Γραφείων Σ.Ε.Π. (ΓΡΑ.ΣΕΠ) για όλους τους τύπους σχολείου, καθώς και των Κέντρων Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π).

Στήριξη των ΓΡΑ.ΣΕΠ - ΚΕΣΥΠ. με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό που θα αναλάβει τέτοιο έργο. Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη για το σκοπό αυτό ότι ο καθηγητής ΣΕΠ ή ο σύμβουλος ΓΡΑ.ΣΕΠ - ΚΕΣΥΠ. που εφαρμόζει το θεσμό δεν είναι ούτε ο 'σοφός' που γνωρίζει τα πάντα, ούτε ο 'προφήτης' που, θεωρώντας ότι μαντεύει το μέλλον, ασχολείται με μια στενή επαγγελματολογία, ούτε, βεβαίως, ο 'διανομέας του μέλλοντος' με βάση μια στενή και κατευθυντική προσέγγιση που υπονοεί μια θεώρηση του ανθρώπου ως οντότητας στατικής η οποία αντιστέκεται στην αλλαγή και στην ανάπτυξη, ενώ παράλληλα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Εμπλουτισμός των ΓΡΑ.ΣΕΠ – ΚΕ.ΣΥΠ. με το κατάλληλο εκπαιδευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό υλικό.

Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό ότι στο βιβλίο ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή και καθηγητή) περιλαμβάνονται δραστηριότητες που καλύπτουν τους στόχους του ΣΕΠ στους οποίους αναφερθήκαμε, και βασίζονται κυρίως στη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης με το ρόλο του *δασκάλου ως συμβούλου και διευκολυντή* της διδακτικής –μαθησιακής *συνάντησης* όπως, επίσης και το ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού ως *ερευνητών* που οργανώνουν ερευνητικά σχέδια (projects) με βάση τις αρχές, την ιδεολογία και τη μεθοδολογία της Κριτικής και Συνεργατικής *Ενεργού Έρευνας*.

Χρειάζεται, όμως, να αναπτυχθεί πολύ περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο: για κάθε τύπο Λυκείου. Στόχος για μας πρέπει να είναι το πολλαπλό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό –με τη δημιουργική και κριτική χρήση της νέας τεχνολογίας υλικό που να αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, δεν είναι πάντα ίδια, καθώς και το ότι η σχολική πραγματικότητα δεν είναι ομογενοποιημένη, αλλά χαρακτηρίζεται από πολλών επιπέδων διαφορετικότητα, την οποία χρειάζεται να αναγνωρίσουμε και να σεβαστούμε.

Χρειάζεται, επίσης, άμεσα η εισαγωγή ειδικότερου ψυχοπαιδαγωγικού υλικού που να διευκολύνει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις των μαθητών, αλλά και να διευρύνει τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Ως προς το υλικό αυτό, ήδη το Π.Ι. έχοντας ως απώτερο στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, αλλά και ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών αναγκών, σε συνέχεια της από 13-01-2004/448 Πρόσκλησης της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ για την υποβολή προτάσεων στο πλαίσιο του Μέτρου 2.4 «*Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας*», της Ενέργειας 2.4.1 «*Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*» και της Κατηγορίας Πράξεων 2.4.1.δ «*Ανάπτυξη και διάχυση του πληροφοριακού και του ψυχοπαιδαγωγικού υλικού*» του ΕΠΕΑΕΚ<sup>52</sup>, υλοποιεί έργο<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Συγχρηματοδότηση κατά 75% από το ΕΚΤ.

<sup>53</sup> Στόχος του προγράμματος αυτού είναι ο εμπλουτισμός των 70 υπαρχόντων ΚΕ.ΣΥ.Π. και των 7 υπό ίδρυση (καθώς και η αρχική ενημέρωση των ΓΡΑ.ΣΕΠ.) με ψυχοπαιδαγωγικό υλικό, παράγοντα απαραίτητο για τη συστηματική υλοποίηση των στόχων του ΣΕΠ με:

- Δοκιμασίες (τεστ): ενδιαφερόντων, προσωπικότητας, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, λήψης απόφασης, αυτοαποτελεσματικότητας, κτλ.
- Αντιστοίχιση / συσχετισμούς των αποτελεσμάτων που αφορούν στην προσωπικότητα με ομάδες επαγγελματιών –ή και με συγκεκριμένα επαγγέλματα- στο πλαίσιο της ελληνικής αγοράς εργασίας, με βασική ενημέρωση και για την ευρωπαϊκή αγορά, εξαιτίας της κινητικότητας των εργαζομένων που προωθείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Προοπτικές των επαγγελματιών, και με

με τίτλο: «**Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Εφαρμογή Σύγχρονων Εργαλείων ΣΕΠ και Υπηρεσιών Συμβουλευτικής**». Το έργο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο της προβληματικής που αναπτύξαμε.

Οι κινήσεις και οι δράσεις που παρατηρούμε φαίνονται μάλλον αποσπασματικές, ασύνδετες και ασυντόνιστες στο πλαίσιο μιας εκ-παίδευσης που δείχνει να έχει αναχρονιστικό προσανατολισμό και να χαρακτηρίζεται από την απουσία υποδομής, κριτηρίων και δεικτών ολικής ποιότητας μιας εκπαίδευσης που έτσι δημιουργεί την εντύπωση ότι μάλλον 'παιδεύει', παρά εκπαιδεύει.

Πιστεύουμε, όμως πράγματι στην αναγκαιότητα για την ανάπτυξη μιας γλώσσας *δυνατότητας* και όχι απελπισίας. Στο πλαίσιο αυτό καταθέτουμε και τις δικές μας απόψεις και προτάσεις ως συμβολή στην όλη προσπάθεια που επιχειρείται για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας μας και της Ευρώπης με βάση την προσωπική και ολική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η *επένδυση στον άνθρωπο* είναι οφειλή χρόνων προς τον άνθρωπο από την πλευρά της οικονομίας. Η συμπαντική συνομωσία στην οποία αναφερθήκαμε δείχνει να οδηγεί προς την εκπλήρωση αυτής της οφειλής. Δείχνει, επίσης, να οδηγεί σε έναν προσανατολισμό που μοιραία οδηγεί με τη σειρά του στην αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου ως οντότητας και ως υποσυστήματος που είναι παράγων σημαντικός και απαραίτητος για την ανάπτυξη όλου του κοινωνικού συστήματος.

Η στιγμή είναι πράγματι ιστορική. Ελπίζουμε οι δικοί μας 'προσανατολισμοί' να συμβάλουν στην οριοθέτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσανατολισμών που δεν θα διαφεύσουν ελπίδες και οράματα για ένα καλύτερο αύριο, για ένα καλύτερο μέλλον, για τους νέους, την ανθρωπότητα, τη ζωή.

### **Βιβλιογραφικές Παραπομπές**

- Anthony, P. D., (1977), *The Sociology of Work*. London: Tavistock.
- Arendt, H. (1973), *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harvest.
- Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashton, D. N. & Field, D. (1976), *Young Workers*. London: Hutchinson.
- Barber, B.R. (1998), *A Passion for Democracy: American Essays*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Barnes, B. (2000), *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: SAGE.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1974). *Schooling in Capitalist America*. Routledge and Kegan Paul, London and Henley
- Castells, E. (1998). *End of Millenium*, vol.3 του *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
- Γαλανός, Γ. (1981). *Κείμενα Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Γαλανουδάκη, Α. Κοσμίδου, Χ., Σκαύδη, Δ. και Τέππερη, Ι. (1993), "Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση". *Ενημερωτικό Τεύχος Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του Π.Ι.*" Αθήνα: Alpha Omega Sciences.
- Diamond, E. (ed.) (1996). *Performance and Cultural Politics*. London: Routledge.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ducray, G. (1982), "The stakes of vocational training policy in training and employment". CEDEFOP, W. Germany.

- 
- Διαδικασίες συμβουλευτικής παρέμβασης, μετά τον εντοπισμό στοιχείων της προσωπικότητας, με στόχο τη στήριξη των μαθητών για περαιτέρω και ολική ανάπτυξη του δυναμικού τους και ενθάρρυνση για δια βίου μάθηση και ανάπτυξη.

- Fiske, J. (1982), *Introduction to Communication Studies*. London: Methuen.
- French, D. and Richards, M. (eds) (1994), *Media Education across Europe*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Ηλιού, Μ. (1982). Η ισότητα ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτικής της χρήση, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.3., σ.σ. 93-103
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *The Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Handy, C., (1990), *The Age of Unreason*. London: Arrow books.
- Hayes, J, Hopson, B. (1981). *Careers Guidance*. London: Heinemann.
- Hughes, P. M. (1971), *Guidance and counseling in Schools: A Response to Change*. Oxford: Pergamon Press.
- Klemp, G. O. (1977), *Three Factors of Success in the World of Work: Implications For Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co.
- Κασσωτάκης, Μ. (1982). Οι πολιτικές διαστάσεις του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.3., σ.σ.118-130.
- Κιντής, Α. (1981). *Η Ανώτατη Παιδεία στην Ελλάδα-Ανατομία-Σκέψεις για την Αναδόμησή της*. Αθήνα: Gutenberg
- Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **7-8**: 47-72.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989β), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**: 22-33.
- Kosmidou-Hardy, C. (1990), "Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach", *International Review of Education*, **36**: 345-359.
- Kosmidou, C. (1991a), "L' Orientation Scolaire et professionnelle en Grece". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. **20, no. 4**: 377-393.
- Kosmidou, C. (1991b), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph. D Thesis.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική. *Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών*.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), "Experiential Learning and the Autonomous Subject : A Critical Approach", in D.Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: the Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA : 77-91.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα 'Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο';». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. **3: 2, 3**. 91-101.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1993), «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα (σσ. 84-110), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: "Ευρώπη 2000: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**: 51-59.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1995), «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των

Καζαμία Α. και Κασσωτάκη, Μ. (επιμελ.), *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996α) Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**. 56-71.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β) «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστ. Επιμ: Κοσμίδου-Hardy)* **38-39**. 25-52.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1996γ), «Και Μετά το Λύκειο Τι; Η Σημασία των Στόχων και των Αξιών για Δημιουργικές Μεταβάσεις», *ΜΕΤΑ*. Αθήνα, ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ (8-11 και 138-140).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996δ), «Η Συμβουλευτική Διάσταση του Έργου του Εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*. **38-39**. 151-155.

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα & Γαλανουδάκη, Α. (1996). *ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ. Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α), « Η Πρόκληση της Μετάβασης και η Ανταπόκριση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού». Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: "Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας» (Επιστημον. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy Χρ.). **42-43**. 67-89.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997γ). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997δ) «Ανεργία και Παιδεία». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**.

Kosmidou-Hardy, Chr. And Marmarinos, J., (1997), *Critical Self and Social Awareness and the Teacher: Towards a Model of Critical Pedagogy in Higher Education*. Εισήγηση στο 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Έρευνα στη Μάθηση και τη Διδασκαλία, που διοργανώθηκε στο ξενοδοχείο Hilton Αθηνών από την EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction). Περίληψη της εισήγησης δημοσιεύεται στην ομότιπλη έκδοση των περιλήψεων (Abstracts): 53-54.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998) «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική-Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **46-47**. 33-63.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Εμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000) «Η Βιωματική Μάθηση και το Υπο-κείμενο: Κριτική προσέγγιση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53**: 9-12.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **54-55**: 47-60.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001α). "Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας", στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πρακτική*: Gutenberg (υπό έκδοση).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001β), «Η βιοματική Εκπαίδευση Καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **56-57**. 13-18.

Kosmidou-Hardy C. (2002), "Iconic Communication Today and the Role of Media Education", in A. Hart and D. Suss (eds), *Media Education in European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Zurich: E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology Zurich.

Kosmidou-Hardy, Chr. and Hardy, R., (2001), "Examining EFL Examinations: Reflections on their Purpose and Processes in the Context of Globalisation". Paper presented in International Conference at Cambridge University.

Kosmidou-Hardy, C. and Marmarinos, J. (2001), "La Peur de L' Evaluation: Evaluation de L; Enseignement ou du Sujet?". *International Review of Education*. **47 (1)**: 59-75.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002α), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62)

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2002β), «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (73-80).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2003) «Εφαρμογή Συμβουλευτικής στο σχολείο». Συμβουλευτική: Βασικές οδηγίες για πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης. Οδηγός Σχεδιασμού, Ανάπτυξης, Εφαρμογής, Αξιολόγησης και Διαχείρισης Προγραμμάτων ΣΕΠ σε Σχολικά Δίκτυα. Αθήνα:Π.Ι.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004α), «'Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004β) «Διαχείριση Συγκρούσεων», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας. Επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (επιμ.), (1994/2004), *Επένδυση στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*. Αθήνα: ΑΛΦΑ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2005). Επαγγελματικό Λύκειο: εκ-παίδευση για το παρελθόν ή επι-στροφή στο μέλλον; Στο *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΠΙ.(σ.σ.46-75).

Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. (1974). Προς Μιαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της εκπαίδευσης. Αθήνα.

Laurent, A. (1986), "The cross-cultural puzzle of international human resource management". *Human Resource Management*, **XXV (1)**: 91-102.

Levy, M.R. and Gurevitch, M. (eds), (1994), *Defining Media Studies: Reflection on the Future of the Field*. Oxford: Oxford University Press.

Μαρκαντώνης, Ι. (1990). *Ανθρωπαγωγική/Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διδακτική*. Αθήνα: Μαυρομάτη.

Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση.*Περ. Ο Πολίτης*, σ.44.

Rifkin, J. with Howard, T. (1980). *Entropy: A World View*. London: Paladin.

- Roberts, K. (1975). *The Alternative* στο Esland, G., Salaman, G., Speakman, M. *People and work* (1975). Open University Press, σ.σ. 134-146.
- Sennett, R. (1978), *The Fall of Public Man*. New York: Vintage Books.
- Σκαύδη, Δ. (1996), «Ο καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Επαναπροσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά ενός όρου». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **36-37**: 89-95.
- Slevin, J. (2000) *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press.
- Sofer, C. (1974), "Introduction", in W. Williams (ed.), *Occupational Choice*. London: Allen & Unwin.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*.
- Τομπαΐδης, Δ. (1976). *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Turner, R. H., (1960), "Sponsored and contest mobility and the school system". *American Sociological Review*. **25**: 5
- Tyler, W. (1977). *The Sociology of Educational Inequality*. London: Methuen and co. Ltd
- Wallis, D.(1978). Some Pressing Problems for research in Vocational Guidance. *Journal of Occupational Psychology*, **51**:7-18
- Weber, M., (1984) (μετάφρ. Μ. Γ. Κυπραίου, επιμ. Φίλιας, Β.), *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London: Routledge.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. London: Sage.
- ΥΠΕΠΘ. (2006). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον....* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμίας, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Κρίβας Σ. (2000), «*Το Φύλο και οι Επαγγελματικές Επιλογές: Εκπαίδευση Λειτουργών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*». Αθήνα. Πακέτο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (Training Package). Αναπτύχθηκε στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού προγράμματος Leonardo da Vinci. (Βασικοί φορείς στην Ελλάδα: ΙΕΚΕΠ, Π.Ι. ΕΛΕΣΥΠ).

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004α) (επιμ.), «Πρόλογος» στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το γιατί και το πώς*. Αθήνα: ΑΛΦΑ).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004β), «'Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω'; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο Χρ. Κοσμίδου-Hardy, ό.π..

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2005), «Επίλογος: Πρόσκληση για την πραγματοποίηση ενός

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Εμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000) «Η Βιωματική Μάθηση και το Υπο-κείμενο: Κριτική προσέγγιση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53**: 9-12.



Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **54-55**: 47-60.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001α). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πρακτική*: Gutenberg (υπό έκδοση).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001β), «Η βιωματική Εκπαίδευση Καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **56-57**. 13-18.

Kosmidou-Hardy, Chr. (2001), “ICONIC Communication Today and the Role of MEDIA EDUCATION”. Υπό έκδοση στο πλαίσιο Ευρωπαϊκής συγκριτικής προσέγγισης στο αντικείμενο της Αγωγής στα ΜΜΕ. *MEDIA PROJECT*. (επιμ. Andrew Hart, Southampton University).



## Συμβουλευτική

### Χ. Κοσμίδου- Hardy

*Για τη Συμβουλευτική...*

#### Εισαγωγικά

Στόχος κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος και η παροχή βοήθειας προς αυτόν με σκοπό τη θεραπεία και την ανάπτυξή του, τη δυνατότητά του για επιτυχέστερη αντιμετώπιση προσωπικών, αλλά και κοινωνικών, προβλημάτων. Ο γενικός αυτός στόχος είναι σαφής, ευδιάκριτος και κοινός σε οποιονδήποτε ασκεί (ή θέλει να ασκήσει) Συμβουλευτική, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι, στην πράξη, ο συγκεκριμένος ρόλος που οι σύμβουλοι επιλέγουν να ασκήσουν κατά διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης, των αρχών και των παραδοχών τους, το εύρος και το βάθος της θεωρητικής τους ενημέρωσης, τις δεξιότητες και την εμπειρία που διαθέτουν, καθώς και με τη γενικότερη φιλοσοφική τους τοποθέτηση απέναντι στο 'ίδιμο' άτομο-κοινωνία.

Πιστεύουμε ότι οι σύμβουλοι χρειάζεται να ασχοληθούν συνειδητά και κριτικά με την προσωπική τους θεωρία, καθώς και με το μοντέλο Συμβουλευτικής που τους εκφράζει, σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν για το άτομο και την κοινωνία. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να παρασυρθούν σε μια μάλλον μη κριτική προσέγγιση του πεδίου της θεωρίας και της πράξης της Συμβουλευτικής η οποία, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, έχει, όπως υποστηρίζεται, 'Αμερικανοποιηθεί'<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με την παραπάνω προβληματική, λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι οι σύμβουλοι είναι δυνατόν να λειτουργούν εφαρμόζοντας ένα από τα ακόλουθα μοντέλα:

(α) Το «θεραπευτικό» (remedial) και πλέον διαδεδομένο μοντέλο, που επικεντρώνεται στη διάγνωση και στη στενή 'θεραπεία' προβλημάτων.

(β) Το «προληπτικό» (preventive), που έχει ως βασικό του στόχο την προετοιμασία των ατόμων για τη ζωή τους έτσι, ώστε να προλαμβάνουν προβλήματα.

(γ) Το «αναπτυξιακό» (developmental) μοντέλο, που έχει ως στόχο τη συμμετοχή του ατόμου σε διαδικασίες που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει βαθύτερα τον εαυτό του, να τον αναπτύσσει σε μια πορεία δια βίου μάθησης, να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του με ωριμότητα και υπευθυνότητα και να αποφεύγει τις σχέσεις εξάρτησης ως άκριτος «πελάτης» στο χώρο του 'θεραπευτικού' δωματίου.

Ένα βασικό μέλημα, λοιπόν, των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης υποψήφιων συμβούλων είναι η παροχή της απαραίτητης γνώσης και των κατάλληλων ευκαιριών που θα τους οδηγήσουν στο να δουν κριτικά τα ισχύοντα μοντέλα Συμβουλευτικής για να επιλέξουν το μοντέλο που τους εκφράζει έτσι, ώστε η θεωρητική τους προσέγγιση στη Συμβουλευτική να είναι θεμελιωμένη, ευέλικτη και δημιουργική. Στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος το μοντέλο Συμβουλευτικής που υιοθετείται είναι το αναπτυξιακό. Παρουσιάζεται, λοιπόν, μοντέλο αυτό μετά από μια σύντομη παρουσίαση του θεραπευτικού και του προληπτικού.

### **Το Θεραπευτικό μοντέλο**

Θεωρούμε ότι το θεραπευτικό μοντέλο είναι ελλιπές αν κρίνουμε με γνώμονα το γενικό στόχο της Συμβουλευτικής, στον οποίο αναφερθήκαμε πιο πάνω, καθώς περιορίζεται στην αντιμετώπιση ή στη 'θεραπεία' ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Επιπλέον, στη συμβουλευτική διαδικασία που ασκείται στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, η συνολική ευθύνη για τη δημιουργία των προβλημάτων, αλλά και για την αντιμετώπισή τους, επιρρίπτεται στις υποτιθέμενα μειωμένες ικανότητες του ατόμου, ενώ φαίνεται να παραγνωρίζονται, σκόπιμα ή όχι, οι κοινωνικοί παράγοντες που συνεργούν στην πρόκληση και στη διαμόρφωση της φύσης των προβλημάτων τα οποία απασχολούν το άτομο. Με άλλα λόγια, η αμιγώς θεραπευτική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την αποσπασματική θεώρηση των ατόμων (τόσο των συμβούλων, όσο και των συμβουλευομένων), τη θεώρησή τους, δηλαδή, εκτός του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αυτά εντάσσονται. Όσον αφορά στους συμβουλευόμενους, υπερτονίζεται η έλλειψη προσωπικών ικανοτήτων (δυνάμεων ή δεξιοτήτων) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όσον αφορά στους συμβούλους, το ενδιαφέρον περιορίζεται στην (στενά νοούμενη) επαγγελματική κατάρτισή τους, με στόχο (δηλωμένο ή όχι) τη διάγνωση και τη θεραπεία των προσωπικών προβλημάτων των άλλων.

Μια τέτοιου τύπου προσέγγιση φαίνεται να έχει βραχυπρόθεσμα, ή και πιθανόν μεσοπρόθεσμα, οφέλη για τους συμβουλευόμενους. Ωστόσο, μακροπρόθεσμα, τα οφέλη αυτά μάλλον εξανεμίζονται, συμπαρασύροντας στην καθοδική τους πορεία την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που προσφέρεται κατά τη συμβουλευτική διαδικασία. Πράγματι, με την υιοθέτηση του θεραπευτικού μοντέλου και με την άμεση καθοδήγηση που αυτή συνεπάγεται, το άτομο αντιμετωπίζει ίσως ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά δεν ενθαρρύνεται να εμπιστευτεί τον εαυτό του και να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση, ή και την αποφυγή, προβλημάτων γενικότερα. Η ίδια λογική φαίνεται, επίσης, να αγνοεί το γεγονός ότι κάποια προβλήματα μπορεί να οφείλονται σε ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που βρίσκονται εκτός του προσωπικού ελέγχου των ατόμων. Η μη συνειδητοποίηση αυτών των ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων περιορίζει το όφελος της συμβουλευτικής διαδικασίας για τους συμβουλευόμενους. Ταυτόχρονα, όμως, περιορίζει και την επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των συμβούλων, εφόσον δεν θεωρείται σημαντικό να διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες που θα βοηθούσαν στη δια βίου εκπαίδευσή τους, προκειμένου να εναρμονίζουν τις θεραπευτικές διαδικασίες που εφαρμόζουν με τα τρέχοντα κοινωνικά δρώμενα.

Εν ολίγοις, ένα τέτοιο μοντέλο μοιάζει να περιορίζει ή να εμποδίζει την προσωπική ανάπτυξη τόσο των συμβουλευόμενων όσο και των συμβούλων. Παράλληλα, ενέχει τον κίνδυνο να συρρικνώσει σταδιακά και τη συνολική ανάπτυξη του κλάδου της Συμβουλευτικής, περιορίζοντάς τον σε αποσπασματικούς τομείς και συγκεκριμένες δραστηριότητες, στο πλαίσιο μιας εργαλειακής λογικής. Για παράδειγμα, η Επαγγελματική Συμβουλευτική που αναπτύχθηκε και εξελίσσεται τα τελευταία 100 χρόνια τείνει να ταυτίζεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Χρήσιμο είναι επίσης να παρατηρήσουμε ότι η κυρίαρχη οπτική του κλάδου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής υπονοεί πως η αποτυχία στην εξεύρεση επαγγέλματος οφείλεται απλώς στο γεγονός ότι το άτομο δεν έχει κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες, αξίες και στάσεις. Υπονοεί ακόμη ότι το άτομο θα βρει οπωσδήποτε επάγγελμα με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων. Αποσιωπώνται, λοιπόν, τα κοινωνικά προβλήματα και ενοχοποιείται συστηματικά το άτομο. Έτσι, η Συμβουλευτική μπορεί εύκολα να γίνει μέρος του προβλήματος παρά μέρος της λύσης. Θεωρούμε ότι ο κίνδυνος αυτός, όπως τον έχουμε αναλύσει σε άλλες μας εργασίες, ισχύει σε κάθε πλαίσιο όπου ασκείται η συμβουλευτική διαδικασία και ότι η αμιγώς θεραπευτική Συμβουλευτική μειώνει την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που οι σύμβουλοι μπορούν να παράσχουν.

### **Το προληπτικό μοντέλο**

Το δεύτερο μοντέλο, το προληπτικό, με την έμφαση που δίνει στην πρόληψη, επίσης θεωρούμε ότι περιορίζει την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Δίνοντας βαρύτητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες πρόληψης, δηλαδή σε ένα σώμα ειδικών που ετοιμάζουν το άτομο ώστε να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα (π.χ. ναρκωτικά), οδηγεί σε αποσπασματική θεώρηση της Συμβουλευτικής μέσα από τη δημιουργία ποικιλίας τομέων: π.χ. Φεμινιστική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική για ΑΜΕΑ, για γονείς, κτλ. Με άλλα λόγια, το προληπτικό μοντέλο της Συμβουλευτικής ενέχει τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης ή συρρίκνωσης βασικών στόχων και ουσιαστών δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής (π.χ. του σεβασμού χωρίς όρους, της ενσυναίσθησης) προς μια κατεύθυνση όπου η πολυπλοκότητα του ατόμου παραγνωρίζεται και προβάλλεται ως κυρίαρχη μια συγκεκριμένη πτυχή του (π.χ. το φύλο ή το γένος, η αναπηρία, ο ρόλος κτλ.). Αυτή η εκάστοτε πτυχή φαίνεται να καθορίζει το άτομο και να ακυρώνει τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της δομής του εαυτού. Για παράδειγμα, η Φεμινιστική Συμβουλευτική αναγνωρίζει το φύλο (και το γένος) ως κυρίαρχο. Για εμάς, όμως, το φύλο και/ή το γένος αποτελεί μία μόνο πτυχή του ατόμου –μία ‘υποπροσωπικότητα’, όπως θα δούμε στη συνέχεια-, η οποία χρειάζεται μεν να αναγνωρισθεί, να αναλυθεί σε βάθος, να γίνει σεβαστή και να αναπτυχθεί υγιώς, πάντα όμως σε συνάρτηση με άλλες πτυχές της προσωπικότητας: τη θηλυκή, αλλά και την αρσενική πτυχή μας· την επικοινωνιακή και συναισθηματική μας πτυχή, αλλά και τη δυναμική και διεκδικητική πτυχή, στο πλαίσιο μιας ολικής και συν-θετικής προσέγγισης του ατόμου.

Και πάλι, βέβαια, σε αυτό το μοντέλο η θεώρηση και η ανάλυση των κοινωνικών όρων και προβλημάτων είναι μάλλον επιφανειακή, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος των ειδικών και των υπηρεσιών που αναλαμβάνουν να λύσουν ή να προλάβουν προβλήματα. Έτσι, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της προώθησης της ισότητας των φύλων, επισημαίνεται και αναλύεται η ανισότητα των φύλων, συνήθως όμως χωρίς αυτή να εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικότερης ανισότητας που επικρατεί στον κοινωνικό ιστό και που διαμορφώνει, αντίστοιχα, αξίες και παραδόχες, παραδόσεις και κοινωνικούς όρους που σχετίζονται όχι μόνον με το φύλο, αλλά και με την κοινωνική τάξη, τη φυλή ή και την ηλικία: με όλες, δηλαδή, τις μορφές κοινωνικής διάκρισης. Προτείνονται επιφανειακοί τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος της ανισότητας και υπερτονίζεται ο ρόλος εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή υπηρεσιών που καλούνται, μέσα από σύντομες μορφές παρέμβασης, να ‘λύσουν’ το πρόβλημα. Έτσι οι υπηρεσίες αυτές εξιδανικεύονται και μυθοποιείται ο ρόλος τους.

### **Το αναπτυξιακό μοντέλο**

Σε αντίθεση με το αμιγώς θεραπευτικό και προληπτικό μοντέλο, το αναπτυξιακό μοντέλο φαίνεται ότι διασφαλίζει και υποστηρίζει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το γενικό στόχο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Στο αναπτυξιακό μοντέλο, η βαρύτητα δίνεται στον άνθρωπο και στην αγωγή του με στόχο την ανάπτυξή του. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι η αγωγή είναι αλληλένδετη με την ανάπτυξη. Ο Rogers, για παράδειγμα, αναφέρθηκε στο γεγονός ότι «η καλύτερη αγωγή θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός προσώπου όμοιου με εκείνο που αναπτύσσει η καλύτερη θεραπεία», ενώ ο Maslow τόνισε το ότι «ο καλύτερος δάσκαλος είναι το άτομο που βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης» (στο Κοσμίδου-Hardy, 1997α).

Το αναπτυξιακό μοντέλο προϋποθέτει, βέβαια, ότι η πορεία προς την ανάπτυξη περιλαμβάνει την αναγνώριση και τη θεραπεία του προβλήματος ή του τραύματος που υπάρχει. Ωστόσο, δεν περιορίζεται ούτε στη θεραπεία, ούτε στην πρόληψη, και κυρίως, δεν περιορίζει το ρόλο των συμβούλων σε κάποιες απλές τεχνικές δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες συνέντευξης). Αντίθετα, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο της Συμβουλευτικής, οι σύμβουλοι και (κατ’ επέκταση) οι συμβουλευόμενοι, γίνονται αντιληπτοί ως δυναμικά συστήματα, τα οποία δρουν σε

έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Αυτό το μοντέλο ορίζει ως βασικούς στόχους αφενός την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των ατόμων και, αφετέρου, την ανάπτυξη εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που, στη συνέχεια, θα επιτρέψουν στο άτομο να λειτουργεί ως κριτικός και ενεργός πολίτης. Στοχεύει, δηλαδή, στην ανάπτυξη τόσο της κριτικής *αυτογνωσίας*, όσο και της *κοινωνιογνωσίας*. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, οι διαδικασίες θεραπείας και πρόληψης, προσεγγίζονται διαφορετικά. Στη μεν θεραπεία λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι κοινωνικές παράμετροι που οδηγούν στη δημιουργία προβλημάτων και εξαιρείται η σημασία της ιστορικής θεώρησης ή εξέλιξης του ατόμου. Στη δε πρόληψη δίνεται έμφαση στην ικανότητα των ατόμων να αποφεύγουν έγκαιρα προβληματικές καταστάσεις με την κατάλληλη προετοιμασία και αγωγή.

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αυτογνωσία και δίνεται έμφαση στη συνειδητοποίηση και στη σε βάθος γνώση του εαυτού διαφέρει ριζικά στο αναπτυξιακό μοντέλο σε σύγκριση με τα άλλα δύο, ενώ επιπλέον τονίζεται η ανάγκη για την καλλιέργεια της γνώσης και όλων εκείνων των δεξιοτήτων οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο, στη συνέχεια, να αναπτύσσεται και να βελτιώνει τις ικανότητές του δια βίου. Επιπλέον, στο αναπτυξιακό μοντέλο δίνεται έμφαση στη διαλεκτική σχέση «ατόμου – κοινωνίας» έτσι, ώστε το άτομο, αποκτώντας ικανότητες αφενός προσωπικής ανάπτυξης και, αφετέρου, κριτικής ανάγνωσης των κοινωνικών δρώμενων σε ένα διευρυμένο φάσμα κοινωνικών παραμέτρων –πληροφοριακών, πολιτισμικών, ιστορικών, οικονομικών- (κοινωνιογνωσίας), να είναι σε θέση, στη συνέχεια, να μεταβαίνει ομαλά από τη μία φάση της ζωής του σε κάποια άλλη, να αναλαμβάνει ρίσκο στην προσωπική του ζωή, και, ταυτόχρονα, να προβαίνει σε ενεργό δράση και παρέμβαση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και, τελικά, να συμβάλλει στην ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη. Με την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται η *πολιτική διάσταση της αυτογνωσίας*.

Στο πλαίσιο του κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου για τη Συμβουλευτική, μία από τις βασικές δεξιότητες που ενθαρρύνονται και αναπτύσσονται είναι η αποφυγή της άκριτης αποδοχής νοημάτων, όρων και κοινωνικών συμβάσεων, όπως αυτές φαίνεται να ισχύουν σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Θεωρούμε πράγματι ότι, *κανενός όρου το νόημα δεν είναι αμετάβλητο, εκτός κι αν έχει γίνει μη ορατό εξαιτίας κακής χρήσης*. Το άτομο, λοιπόν, που υιοθετεί το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο, καλείται να προβληματοποιεί όρους και νοήματα και να επεξεργάζεται κριτικά τις πληροφορίες που σε κάθε δεδομένη στιγμή λαμβάνει.

### ***Η διαπολιτισμικότητα της Συμβουλευτικής και η έννοια του 'πολιτισμού'***

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη είναι κλάδος διεπιστημονικός. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η φύση του κλάδου αυτού χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμικότητα, ιδιαίτερα όπως φαίνεται σαφώς από τις βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής. Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό βέβαια τα εξής: (α) ότι η προσέγγισή μας είναι κριτική, και (β) ότι σχετίζεται με το αναπτυξιακό μοντέλο Συμβουλευτικής. Επομένως, πριν από την αναφορά μας στην έννοια της διαπολιτισμικότητας της Συμβουλευτικής, θεωρούμε απαραίτητη την προβληματοποίηση του όρου «πολιτισμός» (Κοσμίδου–Hardy, 1997α). Ίδωμένος κριτικά, ο όρος αυτός είναι πολυεπίπεδος. Έτσι, σε προσωπικό επίπεδο, αναφέρεται στον «πολιτισμό» της κάθε προσωπικότητας· σε κοινωνικό επίπεδο, στον πολιτισμό μιας ομάδας ανθρώπων ή ενός θεσμού, όπως είναι το σχολείο ή η οικογένεια· σε ακόμη πιο διευρυμένο επίπεδο, στον πολιτισμό μιας ολόκληρης κοινωνίας. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαλεκτικότητα της σχέσης «ατόμου-κοινωνίας», θεωρούμε

ότι ο εσωτερικός «πολιτισμός» του ανθρώπου είναι αναπόφευκτα βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του «εξωτερικού» πολιτισμού και αντίστροφα (ό.π.).

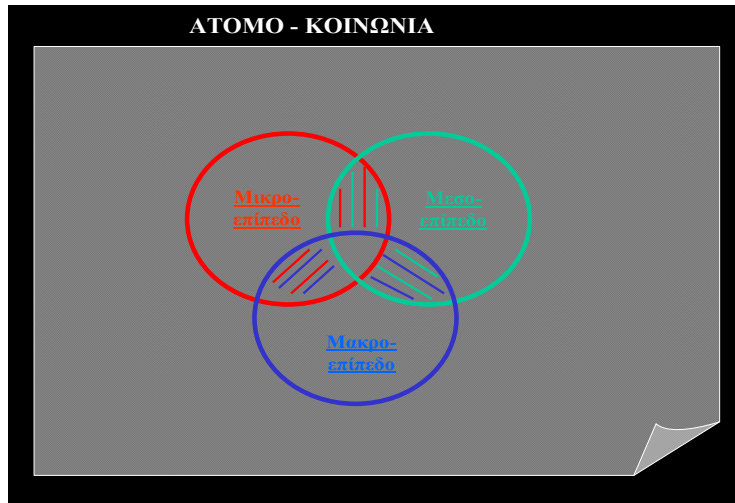
Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, τον πολιτισμό –και τη διαπολιτισμικότητα, κατά συνέπεια– μπορούμε να τον προσεγγίσουμε σε τρία τουλάχιστον επίπεδα: *στο μικροεπίπεδο, στο μεσοεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο.*

Το πρώτο, το *μικροεπίπεδο*, αφορά στον εσωτερικό πολιτισμό κάθε ατόμου. Αφορά, για παράδειγμα, στις διαφορετικές μας πτυχές που διαμορφώνονται ανάλογα και με τις επιρροές που έχουμε δεχθεί κατά τη διάρκεια της ζωής μας· στους διαφορετικούς ρόλους που υποδυόμαστε, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς· στις ασυμφωνίες που συχνά βιώνουμε ανάμεσα στην πραγματική και στην επιθυμητή μας εικόνα και/ή συμπεριφορά· επίσης, αφορά στις εσωτερικές συγκρούσεις και στις προσωπικές αντιφάσεις, με τις οποίες πολλές φορές ερχόμαστε αντιμέτωποι. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός στο μικρο-επίπεδο, σχετίζεται με όλες εκείνες τις «μικροκουλτούρες» τις οποίες έχουμε εσωτερικεύσει και τις οποίες άλλοτε αντιλαμβανόμαστε ως συγκρουσιακές, ενώ άλλοτε τις εκλαμβάνουμε ως σύμμαχες μεταξύ τους. Η αναγνώριση και η αποδοχή αυτής της εσωτερικής «πολυπολιτισμικότητας» αντανακλάται στο μικροεπίπεδο της διαπολιτισμικότητας.

Το δεύτερο, το *μεσοεπίπεδο*, αφορά στη συνδιαλλαγή και στην επικοινωνία των ατόμων μεταξύ τους. Αν δεχθούμε, δηλαδή, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ότι ο καθένας και η καθεμία από εμάς διαθέτει ποικίλες «μικροκουλτούρες», τότε θα πρέπει να δεχθούμε ότι και η οποιαδήποτε συνδιαλλαγή ή επικοινωνία μας με τους άλλους ενέχει μια θεμελιώδη διάσταση διαπολιτισμικότητας, καθώς ο «μικροπολιτισμός» του ενός ατόμου συναντάται με το «μικροπολιτισμό» του άλλου. Τούτο ισχύει ακόμα και σε εκείνη την περίπτωση όπου αλληλεπιδρούν δύο άτομα, τα οποία προέρχονται από ένα φαινομενικά κοινό πολιτισμικό πλαίσιο.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο πολιτισμού, στο *μακροεπίπεδο*, θεωρούμε ότι η διαπολιτισμικότητα μπορεί να ορισθεί με τη συνήθη έννοια του όρου, δηλαδή ως συνάντηση διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών. Επιπλέον, στο μακροεπίπεδο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε όλες εκείνες τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω στο άτομο στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και εθνικό επίπεδο σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές.

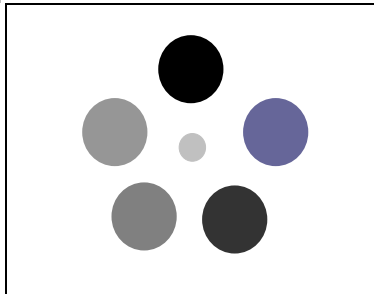
Όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, τα τρία επίπεδα του πολιτισμού, όπως ορίστηκαν πιο πάνω, είναι εξίσου σημαντικά και βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί (σχ. 1). Θεωρούμε πάντως ότι, ειδικά στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, δεν ωφελεί να αναφερόμαστε μόνον στην κοινώς εννοούμενη διαπολιτισμικότητα, που σχετίζεται με την έννοια του πολιτισμού στο μακρο-επίπεδο, χωρίς να διερευνούμε παράλληλα τη «διαπολιτισμικότητα» στο μικρο-επίπεδο του ατόμου (που είναι και το σύνηθες επίκεντρο της Συμβουλευτικής) ή χωρίς να κατανοούμε βαθύτερα τη «διαπολιτισμικότητα» στο μεσο-επίπεδο της δι-υποκειμενικής συμβουλευτικής διαδικασίας. Πιο κάτω θα δώσουμε, λοιπόν, έμφαση στο μικρο-επίπεδο του ανθρώπου, όχι μόνον γιατί η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι εδώ ιδιαίτερα σημαντική, αλλά και γιατί πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει τύχει της προσοχής που απαιτείται στο θέμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ειδικότερα στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής.



Σχήμα 1<sup>1</sup>.

### Το Μικρο-επίπεδο

Μια προσέγγιση την οποία θεωρούμε ιδιαίτερα χρήσιμη προκειμένου να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα του προσωπικού μας πολιτισμού ή της μικροκουλτούρας μας, είναι αυτή που υιοθετεί η Ψυχοσύνθεση. Είναι, πράγματι, ιδιαίτερα χρήσιμο να αναφερθούμε στην έννοια του εαυτού στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αυτής προσέγγισης στη Συμβουλευτική. Η Ψυχοσύνθεση, λοιπόν, πολύ απλά θεωρεί τον εαυτό ως την πιο βασική, κεντρική και ξεχωριστή πλευρά της ύπαρξης. Πρόκειται για κάτι τελείως διαφορετικό από άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς μας (σωματικές αισθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις, κτλ.). Ενεργεί ως *ενοποιητικό κέντρο* το οποίο έχει τη δυνατότητα, όταν δεν έχει ανεπανόρθωτα παγιδευτεί ή παραλύσει, να κατευθύνει και να συνδέει τα υπόλοιπα στοιχεία μας σε ένα αρμονικό όλο.



Σχήμα 2.<sup>2</sup>

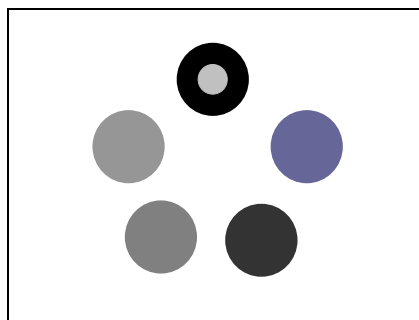
Ο εαυτός μπορεί ακόμα να ορισθεί ως η μόνη πλευρά μας που δεν αλλάζει ποτέ. Αυτό το χαρακτηριστικό, όταν το συνειδητοποιούμε, μας δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας και συνέπειας. Ο εαυτός είναι ο ίδιος σε οποιαδήποτε συναισθηματική κατάσταση κι αν βρισκόμαστε: χαρά ή πόνος, απελπισία ή έκσταση, ελπίδα ή απογοήτευση. Οι σωματικές αισθήσεις, τα συναισθήματα και οι σκέψεις μεταβάλλονται, αλλά κάτι παραμένει σταθερό και έχει εμπειρία όλων των περιεχομένων της συνειδητότητας. Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, πως ο «εαυτός είναι συνειδητότητα στην πιο ουσιαστική της κατάσταση, αδιάλυτη, χημικά καθαρή. Είναι μια κατάσταση ψυχολογικής γύμνιας, στην οποία έχουμε βγάλει όλα τα ψυχολογικά μας ρούχα (σκέψεις, συναισθήματα, εικόνες, σωματικές αισθήσεις) και αυτό που παραμένει είναι μόνο καθαρή ύπαρξη» (Ferucci, 1982, σ. 62).

<sup>1</sup> Με το ανοιχτό γκρι στο κέντρο αποδίδεται η έννοια του εαυτού, ενώ οι κύκλοι με τις άλλες αποχρώσεις αντιπροσωπεύουν πτυχές της προσωπικότητάς μας: τις *υποπροσωπικότητες*.

<sup>2</sup> Στις ανδρικές και γυναικείες ιδιότητες αναφερόμαστε αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy (1997β).



Αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι ότι η καθαρή συνείδηση (είμαι) ταυτίζεται αυτόματα με οποιοδήποτε περιεχόμενο εμπειρίας. Καθημερινά ο εαυτός μας, το κέντρο μας, ταυτίζεται με συγκεκριμένα περιεχόμενα εμπειρίας ή πτυχές της προσωπικότητάς μας. Αν είμαι οργισμένος, η συνειδητότητά μου κυριεύεται από την οργή μου με ένα τέτοιο τρόπο που θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η πτυχή κάνει 'κατάληψη' όλου του εαυτού μου. Δεν είναι τυχαία η έκφραση 'είμαι οργισμένος' αντί, για παράδειγμα, της έκφρασης 'έχω οργή'. Κατά την ψυχοσυνθετική διαδικασία αυτή η πορεία λέγεται *ταύτιση* και σχηματικά παρουσιάζεται πιο κάτω (σχ. 3).



**Σχήμα 3. Διαδικασία ταύτισης του εαυτού με πτυχές**

Καθημερινά περνούμε από ταύτιση σε ταύτιση, ειδικότερα με κάποιες πτυχές της προσωπικότητας που είναι κυρίαρχες. Αν, για παράδειγμα, είμαι άνδρας, δεν είναι εύκολη υπόθεση το να δείξω συναισθηματισμό στις εκφράσεις και τις εκδηλώσεις μου· αν είμαι γυναίκα, η δυναμική και διεκδικητική μου συμπεριφορά τείνει να αντιμετωπίζεται τουλάχιστον με καχυποψία. Τείνω, επομένως, να συμπεριφέρομαι με ιδιότητες που χαρακτηρίζουν κάποια συγκεκριμένη πτυχή μου –ή υποπροσωπικότητα– και, μάλιστα, με κοινωνικά στερεότυπη έκφραση έτσι, ώστε η υποπροσωπικότητά μου αυτή, με τις συγκεκριμένες της ιδιότητες<sup>3</sup>, με καθορίζει σε μεγάλο βαθμό.

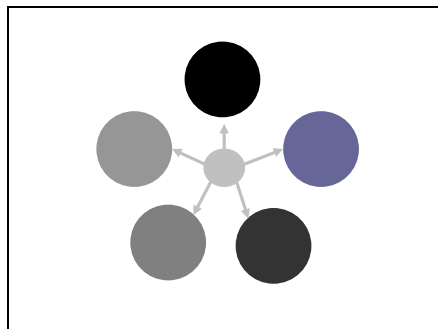
Σε μια ψυχοσυνθετική διαδικασία στόχος μας είναι η *αποταύτιση* από συγκεκριμένα και περιοριστικά περιεχόμενα συνείδησης (βλ. σχ. 1) και η επιδίωξη της καθαρής αίσθησης του «είμαι» ή του «προσωπικού εαυτού»· μιας αίσθησης απαλλαγμένης από οποιοδήποτε ειδικό περιεχόμενο.

Σύμφωνα με την ψυχοσυνθετική προσέγγιση, ένα μεγάλο μέρος του ψυχολογικού μας πόνου οφείλεται ακριβώς στην ταύτιση με περιορισμένα περιεχόμενα εμπειρίας και με συγκεκριμένες πτυχές του εαυτού. Οφείλεται, επίσης, στην αδράνεια της ικανότητας του ατόμου να συνειδητοποιήσει το πλήθος των πτυχών του –ή 'υποπροσωπικότητων του, κατά την Ψυχοσύνθεση–, να τις αποδεχτεί, να τις αναπτύξει, να τις συμφιλιώσει μεταξύ τους (γιατί, συνήθως, βρίσκονται μέσα του ασύνδετες ή ακόμα και αλληλοσυγκρουόμενες) με μια 'διαπολιτισμική' οπτική και να συνθέσει τις διάφορες πλευρές του εαυτού του έτσι, ώστε να μπορέσει να συνειδητοποιήσει την ολότητα του εαυτού.

Σύμφωνα με τον Ferrucci (1982), οι υποπροσωπικότητές μας είναι "ψυχολογικοί δορυφόροι" που συνυπάρχουν. Κάθε μία έχει το δικό της ύψος και τα δικά της κίνητρα, τα οποία είναι συχνά τελείως διαφορετικά από αυτά μιας άλλης. Αρκετές υποπροσωπικότητες βρίσκονται συχνά σε διαρκή 'μικροπόλεμο' μεταξύ τους. Ένστικτα, ορμές, επιθυμίες, αρχές, αξίες, φιλοδοξίες, ρόλοι (π.χ. ως προς το φύλο) εμπλέκονται σε ένα ασταμάτητο αγώνα. Καθένας από εμάς, λοιπόν, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, είναι πράγματι ένα "πλήθος". Μέσα μας μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα ο ειρημιστής, ο επαναστάτης, ο νομιμόφρων, ο αναρχικός, ο ρομαντικός, ο ρεαλιστής, ο ασκητής, ο κοσμοπολίτης, ο νοικοκύρης, ο ανοργάνωτος, ο

διανοούμενος, ο γονιός και το παιδί, ο άνδρας και η γυναίκα, καθένας με τη δική του μυθολογία και όλοι συνωστισμένοι στο ίδιο άτομο.

Η ψυχοσυνθετική πορεία αρχίζει με την αναγνώριση των κύριων υποπροσωπικότητων μας. Μια τέτοια αναγνώριση βοηθάει στην αποστασιοποίηση από το περιεχόμενο κάθε επιμέρους εμπειρίας ή υποπροσωπικότητας. Όπως ήδη ειπώθηκε, αυτή η πορεία στην Ψυχοσύνθεση ονομάζεται "αποταύτιση" (σχ. 4).



Σχ. 4.

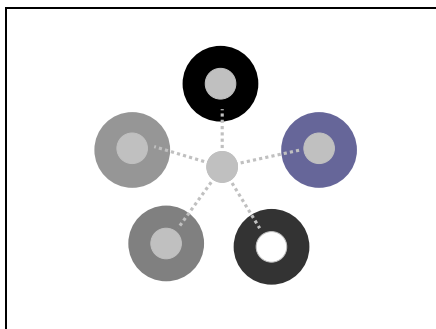
Συνήθως έχουμε την τάση να γινόμαστε ένα, να ταυτιζόμαστε με μια υποπροσωπικότητα και να πιστεύουμε ότι εμείς είμαστε το περιεχόμενό της. Η αποταύτιση συνεισφέρει στη διάλυση αυτής της ψευδαίσθησης, πράγμα που συνήθως ακολουθείται από μια αίσθηση ελευθερίας, καθώς συνειδητοποιούμε τον *εαυτό* πέρα από τα αποσπασματικά περιεχόμενα της εμπειρίας: *είμαι*.

Η παρατήρηση και η αναγνώριση των υποπροσωπικότητων μας σε μια ψυχοσυνθετική πορεία δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται από τάση αξιολογική, αλλά από στάση γνήσια 'διαπολιτισμική'. Δεν υπάρχουν καλές και κακές υποπροσωπικότητες. Όλες τους είναι ζωτικά στοιχεία της ύπαρξής μας και δεν πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε επικριτικά, όσο κι αν τις αξιολογούμε ως αρνητικές, κυρίως υπό την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών πεποιθήσεων και αξιών. Αν αναλύσουμε σε βάθος κάθε υποπροσωπικότητα, θα διαπιστώσουμε ότι κάθε μία, όσο αρνητική κι αν μας φαίνεται στην αρχή, έχει και κάποια θετικά στοιχεία και αντίστροφα. Έτσι, για παράδειγμα, ο μυστικιστής μέσα μας είναι δυνατόν να γίνεται μερικές φορές ένας ανιαρός ηθικολόγος· ο επαναστάτης να έχει μια ευχάριστη αίσθηση χιούμορ· ο νευρικός να χαρακτηρίζεται από λεπτή ευαισθησία και με το ξέσπασμά του να βοηθά στην εκτόνωση αρνητικής ενέργειας που, διαφορετικά, θα μπορούσε να μείνει απωθημένη, με άσχημες συνέπειες για τον εαυτό, αλλά και τους γύρω κτλ.

Οι υποπροσωπικότητες γίνονται επικίνδυνες μόνον όταν δεν συνειδητοποιούμε την ύπαρξη και τον τρόπο λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να ασκούν έλεγχο πάνω μας. Ένας από τους στόχους της Ψυχοσύνθεσης είναι η παρεμπόδιση της περιοριστικής κυριαρχίας τους και η υποβοήθησή μας στο να μπορούμε, τελικά, να ταυτιζόμαστε με κάθε μία απ' αυτές, εφόσον το επιθυμούμε, αλλά και να αποταυτιζόμαστε συνειδητά από το περιεχόμενό τους έτσι, ώστε να μη μας εγκλωβίζει μια συγκεκριμένη υποπροσωπικότητα (π.χ. του φοβητσιάρη, του νευρικού, του δειλού, του δυναμικού, του συναισθηματικού, του θηλυκού, του αρσενικού, του γονιού κτλ.), επιβάλλοντας τα χαρακτηριστικά της και αποκλείοντας άλλα.

Η προσπάθεια ανάπτυξης του προσωπικού εαυτού ή του κέντρου μας προωθεί τη γνωριμία μας με καθεμία από αυτές τις ασυντόνιστες -και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες- υποπροσωπικότητες και διευκολύνει τη διαδικασία σύνθεσης, η οποία οδηγεί, τελικά, σε αυτοέλεγχο, μέσα από τη συνειδητή παρατήρηση, την κατανόηση, την αποδοχή, τη ρύθμιση και το συντονισμό των υποπροσωπικότητων μας γύρω από το 'κέντρο' μας. Ο εαυτός μπορεί, έτσι, να επιλέγει συνειδητά πώς θα λειτουργήσει μέσα από το πλήθος των πτυχών του τις οποίες συνθέτει και 'ενορχηστρώνει' (βλ. σχ. 5). Με τον τρόπο αυτό, όπως

υποστηρίζει και ο Ferrucci (1982), έχουμε πρόσβαση στις ιδιότητες πολλών υποπροσωπικοτήτων ή, όπως αναφέρει, 'στην ψυχή πολλών χωρών'.



Σχ. 5.

Αυτό που διακρίνει την ψυχοσυνθετική πορεία ενός ατόμου είναι η ευελιξία η οποία, ενώ παρεμποδίζει την κυριαρχία μίας υποπροσωπικότητας πάνω μας, από την άλλη δεν καταπιέζει, ωστόσο, οποιαδήποτε μορφή έκφρασής της και δεν παραγνωρίζει τις ανάγκες της. Μπορούμε να φανταστούμε αυτή τη διαδικασία ως ένα συνειδητό παιχνίδι με κάθε μία από τις υποπροσωπικότητές μας. Κατά τον Assagioli, όσο τις αντιμετωπίζουμε με καλή διάθεση και χιούμορ, τόσο μειώνονται οι αντιστάσεις τους και τόσο περισσότερο ανοίγονται στην παρατήρησή μας, ώστε να μπορούμε να δουλέψουμε καλύτερα μαζί τους<sup>3</sup>.

Ένα βασικό βήμα στην αρχή κάθε ψυχοσυνθετικής διαδικασίας είναι η διαπίστωση του πλήθους και των ιδιοτήτων των υποπροσωπικοτήτων μας. Σε υστερότερο στάδιο, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους και να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο εαυτός μας, ως όλο, παραβιάζεται ενδεχομένως από μια μεμονωμένη υποπροσωπικότητα, η οποία είναι δυνατόν να έχει αναπτύξει ένα ρόλο κυρίαρχο πάνω σε όλο τον 'πολιτισμό' της προσωπικότητάς μας.

Μπορούμε να φανταστούμε τις υποπροσωπικότητες ως μικρούς κόσμους, καθένας από τους οποίους αγνοεί ή παρεξηγεί τον άλλο. Έτσι, παραδείγματος χάριν, η διανοουμενίστικη υποπροσωπικότητά μας είναι δυνατόν να επικρίνει την παιδιαστική μας υποπροσωπικότητα που έχει διάθεση για παιχνίδι και ξεγνοιασιά και χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό. Η θηλυκή μας πτυχή μπορεί να παρεμποδίζει τη λειτουργία και έκφραση της αρσενικής μας πτυχής, και αντιστρόφως. Όταν, όμως, αναπτύσσεται η βαθιά μας επίγνωση, αρχίζει να αναπτύσσεται και η ενδοεπικοινωνία των υποπροσωπικοτήτων μας.

Ο Ferrucci χρησιμοποιεί την ακόλουθη αναλογία για τη διασαφήνιση αυτής της σχέσης των υποπροσωπικοτήτων:

*Ας σκεφτούμε δύο ανθρώπους, ο ένας από τους οποίους δεν ανέχεται, ή ακόμη και σαρκάζει τις κουλτούρες που είναι διαφορετικές από τη δική του. Ενδόμυχα αυτό το άτομο πιστεύει ότι η δική του άποψη σχετικά με τον κόσμο είναι σωστή. Ένα τέτοιο πρόσωπο το ονομάζουμε "επαρχιώτη", με την αρνητική έννοια του όρου. Αντίθετα, το δεύτερο άτομο έχει πρόσβαση στην ψυχή πολλών χωρών. Εξαιτίας της πολύ ευρύτερης εμπειρίας του, αυτό το άτομο μπορεί να νιώθει άνετα σε όλες τις κουλτούρες και γνωρίζει πως η κουλτούρα της δικής του/δικής της χώρας είναι ένα σχετικό, αλλά όχι απόλυτο μοντέλο. Αυτό το άτομο το ονομάζουμε "κοσμοπολίτη". Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να πούμε πως, πριν αναγνωρίσουμε τις υποπροσωπικότητες, είναι "επαρχιώτισσες" και βαθμιαία γίνονται "κοσμοπολίτισσες" (ό.π. σ. 54).*

Η φιλοσοφία, λοιπόν, της Ψυχοσύνθεσης ως συμβουλευτικής προσέγγισης χαρακτηρίζεται από τον ολικό και υπαρξιακό της προσανατολισμό, ο οποίος στοχεύει

στην αναγωγή του ατόμου στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτοσυνείδησης, αξιοποίησης της ψυχικής ενέργειας και αυτοελέγχου, στοιχεία που έχουν ως αποτέλεσμα την ψυχολογική ελευθερία, την ακεραιότητα και την υγεία του. Όπως και άλλες μεταφροϋδικές θεωρίες, η Ψυχοσύνθεση χρησιμοποιεί, αλλά και αναπτύσσει περαιτέρω, ορισμένες βασικές έννοιες της Ψυχανάλυσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η έννοια της ψυχολογικής ενέργειας και η ανάγκη υγιούς αξιοποίησής της, καθώς και η δόμηση του ψυχικού βίου σε διάφορα επίπεδα συνειδητότητας. Θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί η Ψυχοσύνθεση ως ολοκληρωμένη «θεωρία του εαυτού». Στη συμβουλευτική αυτή προσέγγιση, τόσο στο επίπεδο της θεωρίας όσο και των εφαρμογών, αναγνωρίζεται το διαισθητικό, το πνευματικό, όπως και το ψυχοσωματικό πεδίο της προσωπικότητας του ατόμου, γιατί η Ψυχοσύνθεση υιοθετεί μια ανοιχτή και διεπιστημονική οπτική του ανθρώπου, δεδομένου ότι είναι ανοιχτή στην επιστήμη, στην τέχνη, στις ονομαζόμενες *πνευματικές* προσεγγίσεις και έχει στοιχεία τόσο από τη Δυτική, όσο και από την Ανατολική σκέψη.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στο πλαίσιο της ψυχοσυνθετικής προσέγγισης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική θεώρηση του ίδιου μας του εαυτού. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, πιστεύουμε ότι δεν πρέπει να περιορίζουμε τον όρο «διαπολιτισμός ή διαπολιτισμικός» μόνο στις συνθήκες εκείνες όπου αλληλεπιδρούμε με άλλα άτομα, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση και μια εκ των ουκ άνευ συνθηκών για τη γνώση του ίδιου μας του εαυτού καταρχάς είναι η υιοθέτηση μιας πολύ- και δια-πολιτισμικής προσέγγισης των υποπροσωπικότητων μας. Θεωρούμε, με άλλα λόγια, ότι ένα άτομο με υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας (η οποία είναι απαραίτητη σε συμβούλους με σοβαρή εκπαίδευση και ανάπτυξη) θα πρέπει, ήδη μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του, να έχει αναγνωρίσει την πολυπολιτισμικότητα του εαυτού και να έχει αναπτύξει μία δια-πολιτισμική του προσέγγιση.

#### *Το Μεσο-επίπεδο*

Με βάση τη θεώρηση της Ψυχοσυνθετικής Συμβουλευτικής, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προσωπικό «πολιτισμό», καθώς και στην ανάγκη να προσεγγίσουμε τον εαυτό μας πολύ- και δια-πολιτισμικά. Με αφετηρία αυτήν την παραδοχή, η επικοινωνία μας με τους «άλλους» μπορεί να ιδωθεί ως μία συνάντηση διαφορετικών και πολύπλοκων «μικροπολιτισμών». Στο μεσοεπίπεδο, λοιπόν, της Συμβουλευτικής μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, στην ουσία, *συναντώνται* διαφορετικές πολυπολιτισμικές ταυτότητες ή «μικροκουλτούρες» που αντιστοιχούν σε δύο πλευρές: στην πλευρά των συμβούλων και στην πλευρά των συμβουλευομένων.

Οι μικροπολιτισμοί αυτοί έχουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση, οι σύμβουλοι θα πρέπει, ιδεωδώς τουλάχιστον και αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του «πολιτισμού στο μικροεπίπεδο», να διαθέτουν στην ατομική Συμβουλευτική μια δια-πολιτισμική προσέγγιση την οποία να εφαρμόζουν τόσο στους εαυτούς τους, όσο και στο διαφορετικό 'άλλο'. Εννοείται ότι η πολυπλοκότητα αυτή αυξάνει στην ομαδική Συμβουλευτική, οπότε έχουμε συνάντηση περισσότερων διαφορετικών μικρόκοσμων, ατόμων δηλαδή που χαρακτηρίζονται από την «πολυπολιτισμικότητα» του εαυτού. Οι βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής, άλλωστε, μια τέτοια διαπολιτισμική προσέγγιση προτείνουν στην ουσία: (α) τον «άνευ όρων σεβασμό του 'άλλου'», με προϋπόθεση τον αυτοσεβασμό, (β) την «αποδοχή του 'άλλου'», με προϋπόθεση την αυτοαποδοχή, και (γ) την *ετεροσυναίσθηση / ενσυναίσθηση* ως προσπάθεια για κατανόηση του κόσμου αναφοράς του 'άλλου', με προϋπόθεση την ενσυναίσθηση του εαυτού μας. Ωστόσο, και οι άλλες δεξιότητες, τι άλλο προϋποθέτουν από μια ουσιαστικά *διαπολιτισμική οπτική*; Μέσα από τους πίνακες 1, 2 και 3 που ακολουθούν, ας θυμηθούμε κάποια στοιχεία των βασικών αυτών δεξιοτήτων μέσα από ενδεικτικά ερωτήματα που σχετίζονται με την

αυτοαξιολόγηση των συμβούλων σε προσωπικές δεξιότητες και ας δώσουμε τις δικές μας απαντήσεις στο ερώτημα που διατυπώθηκε πιο πάνω.

<b>Α ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΧΩΡΙΣ ΟΡΟΥΣ &amp; ΑΠΟΔΟΧΗ</b>	
1	Έχω αποδεχθεί την αξία της ατομικότητας και μοναδικότητας του άλλου ατόμου;
2	Είχα διαρκώς στο νου μου ότι έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός/ή από εμένα ή από τα δικά μου πρότυπα;
3	Κατάφερα να μην ενοχλούμαι από τη διαφορετικότητα του αυτή;

Πίνακας 1.

<b>Β ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>	
1	Προσπάθησα να μπω στη θέση του άλλου προσώπου, να δω, δηλαδή, τον κόσμο όπως αυτός/ή τον βλέπει, να νιώσω αυτό που νιώθει, να σκεφτώ με το δικό του/της τρόπο;
2	Απέφυγα τις αξιολογικές κρίσεις και τα σχόλια;
3	Προσπάθησα ώστε όσα είπα ή ρώτησα να μη βρίσκονται έξω από το δικό του/της πλαίσιο αναφοράς και να μην περιέχουν το παραμικρό στοιχείο ψυχολογικής απειλής;

Πίνακας 2.

<b>Γ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ</b>	
1	Συνειδητοποιώ και εφαρμόζω στην πράξη τις προσωπικές παραδοχές, τις πεποιθήσεις μου και την προσωπική μου θεωρία γενικότερα;
2	Εξερευνώ τις αξίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις μου;
3	Συνειδητοποιώ και αποφεύγω πιθανές τάσεις για διάκριση των άλλων (ως προς τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο και την ηλικία);
4	Κατανοώ ιστορικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά και γενικότερα πολιτικά ζητήματα με ευρύτητα;
5	Διαβάζω τα κοινωνικά ζητήματα κριτικά με στόχο και τη δική μου παρέμβαση για κοινωνικές αλλαγές;

Πίνακας 3.

**Πηγή: Κοσμίδου- Hardy (1997β, σ. 300)**

### **Το Μακρο-επίπεδο**

Η Συμβουλευτική είναι ένα ζωντανό κοινωνικό εγχείρημα το οποίο βρίσκεται σε διαρκή πορεία εξέλιξης, όπως σε εξέλιξη βρίσκεται και η ίδια η ζωή. Στην εξελικτική της αυτή πορεία η Συμβουλευτική πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με το κοινωνικο-ιστορικό, πολιτικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και το οποίο επηρεάζει τον άνθρωπο, διαμορφώνει τις ανησυχίες, τις στάσεις και τις προσδοκίες του.

Παραδείγματος χάριν, η ψυχοδυναμική Συμβουλευτική έχει ρίζες στο 19ο αιώνα. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση (π.χ. Freud, Adler, Klein, Winnicott) αναπτύχθηκε σε μια "μεσοαστική, πατριαρχική, ιεραρχική, και σχετικά καταπιεσμένη, συναισθηματικά και σεξουαλικά, ιατρική κουλτούρα της Κεντρικής Ευρώπης" (Wolfe *et al* 1990, σ.9). Επίσης, η ανθρωπιστική προσέγγιση και η τάση για αυτοπραγμάτωση αναδύθηκε και προωθήθηκε στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 στον κόσμο της Καλιφόρνιας που χαρακτηριζόταν από ευμάρεια, που είχε αρκετό ελεύθερο χρόνο και διακρινόταν για την αισιοδοξία του. Θα συμφωνήσουμε, βέβαια, ότι, σύμφωνα και με την κλίμακα αναγκών του Μάσλοου, το να προσπαθεί κανείς να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1962) είναι μάλλον ευκολότερη υπόθεση για κάποιον που είναι ευκατάστατος, που ζει σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και που έχει ένα ικανοποιητικό επάγγελμα, παρά για κάποιον που είναι άνεργος, που αντιμετωπίζει προβλήματα επιβίωσης και ζει σε ένα κόσμο χαοτικό και απρόβλεπτο.

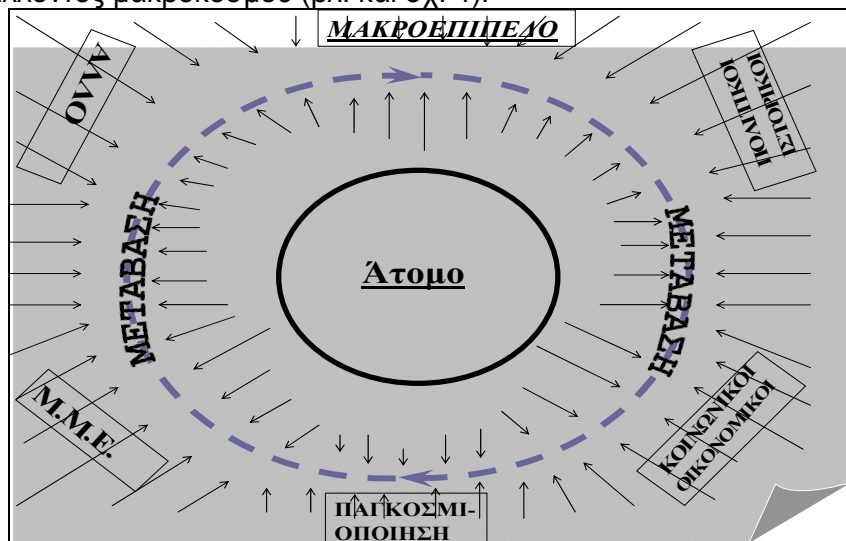
Τονίζουμε το ότι ένα στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για τους συμβούλους είναι η θεωρητική τους ενημέρωση. Αυτή η ενημέρωση σχετίζεται άμεσα, ή πρέπει να σχετίζεται, τόσο με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-ιστορικό σκηνικό, όσο και με τη φύση της γνώσης μέσα στο πλαίσιο αυτό. Η γνώση αλλάζει και εξελίσσεται και θα ήταν ατυχές αν πιστεύαμε ότι η Συμβουλευτική, ως επιστημολογικός χώρος, μπορεί να παραμένει άκαμπτη ή να περιορίζεται μόνο σε θεωρίες Ψυχολογίας. Αντίθετα, η Συμβουλευτική χρειάζεται διεπιστημονική προσέγγιση, με βάση και την εξέλιξη των επιστημών σε κάθε εποχή.

Ένα βασικό πεδίο γνώσης για τη Συμβουλευτική σχετίζεται με το χώρο των πολιτισμικών μελετών (cultural studies). Μια επιπλέον επιστημολογική περιοχή που θεωρούμε ότι σχετίζεται άμεσα με τη Συμβουλευτική είναι η μελέτη της επικοινωνίας –θέμα στο οποίο αναφερόμαστε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο-, ιδιαίτερα μάλιστα στη σύγχρονη εποχή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, η οποία ασκεί τεράστια επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικής και της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και του μέλλοντος του κόσμου.

Διαπιστώνουμε ήδη σήμερα μια ουσιαστική αλλαγή στις έννοιες του *χώρου* και του *χρόνου*. Υποστηρίζεται ότι οι καινούργιες ταχύτητες στις δραστηριότητες της ζωής και της επικοινωνίας δείχνουν σαφώς πως ο χρόνος έχει εκμηδενίσει το χώρο. Η ταχύτητα και η χρονική συρρίκνωση εισβάλλουν στην κουλτούρα -μέσα από τα ΜΜΕ, τις μεταφορές, τα ταξίδια και τον τουρισμό- και προκαλούν μια γενικευμένη κινητικότητα. Αυτή η κινητικότητα δεν αφορά μόνον στα μετακινούμενα εμπορεύματα ή αντικείμενα. Τα ίδια τα υποκείμενα γίνονται πιο κινητικά (mobile) ή εκ-τοπίζονται (dis-located) από το συνηθισμένο τους χώρο. Καθώς, όμως, τα αντι- ή υπο-κείμενα κινητο-ποιούνται, προοδευτικά αποστασιοποιούνται, χάνουν την υλική τους υπόσταση και γίνονται απλώς σύμβολα (σημεία) (Waters, 1995).

Επομένως, η χωροχρονική συρρίκνωση φαίνεται να συρρικνώνει και το υποκείμενο, καθώς και διαδικασίες όπως είναι αυτή της Συμβουλευτικής και της διδακτικής/μαθησιακής συνάντησης η οποία, μέσα από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, τείνει να γίνει λιγότερο διυπο-κειμενική ή άμεσα συνδιαλεκτική. Ας θυμηθούμε, για παράδειγμα, την προώθηση της εξ αποστάσεως μάθησης με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και, στην περίπτωση μας, την εξ αποστάσεως Συμβουλευτική και την τηλεδιαχείριση ακόμη και προσωπικών προβλημάτων.

Η συνειδητοποίηση, η επίγνωση και η ενημέρωση των συμβούλων πάνω στις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις και εξελίξεις θεωρούμε ότι είναι βασικότερη προϋπόθεση κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο άτομο που βρίσκεται απέναντί τους. Η ενημέρωση των συμβούλων, όπως ήδη υποστηρίχθηκε, δεν πρέπει να είναι άκριτη και παθητική, αλλά, αντίθετα, πρέπει να είναι κριτική και ενεργητική με στόχο τη δική τους παρέμβαση στα κοινά για ένα κόσμο καλύτερο και, βεβαίως, με στόχο την ουσιαστικότερη κατανόηση των μικρόκοσμων των συμβουλευόμενων, οι οποίοι επηρεάζονται από τις δυνάμεις του περιβάλλοντος μακρόκοσμου (βλ. και σχ. 4).



Σχήμα 6.

Αναφερθήκαμε σύντομα σε ζητήματα της Συμβουλευτικής που σχετίζονται με το θέμα του πολιτισμού σε τρία επίπεδα: μικροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο και μακροεπίπεδο. Τα επίπεδα αυτά, σε σχέση πάντα και με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε τη σχέση ανάμεσα στις έννοιες *άτομο-κοινωνία*, σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να τα δούμε αποσπασματικά. Όπως φαίνεται και στο σχήμα 1, όλα σχετίζονται μεταξύ τους και οι επαγγελματίες σύμβουλοι, για να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τους συμβουλευόμενους και να τους στηρίξουν σε μια ουσιαστική, κριτική πορεία αυτοεξερεύνησης και δια βίου ανάπτυξης, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και τη σχέση και των τριών παραγόντων.

### **Ο ρόλος της Αυτογνωσίας και της Κοινωνιογνωσίας**

Για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου δύο παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο: (α) η *αυτογνωσία* του (στην οποία αναφερθήκαμε ιδιαίτερα στη συζήτηση για το 'μικροεπίπεδο' και 'μεσοεπίπεδο'), και (β) η κριτική *κοινωνιογνωσία* (που σχετίζεται άμεσα με το 'μακροεπίπεδο'). Όπως ήδη αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο το σχετικό με το 'μικροεπίπεδο' του πολιτισμού, η ανάπτυξη της αυτογνωσίας των ατόμων επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσα από ένα συνειδητό δρόμο αυτοπαρατήρησης, αυτοεξερεύνησης και ανάπτυξης. Ο δρόμος αυτός είναι συνήθως ο «λιγότερο ταξιδεμένος» (Φροστ, 1916) και είναι καθαρά προσωπικός και μοναδικός για κάθε ξεχωριστή ανθρώπινη ύπαρξη. Είναι όμως και ένας 'δρόμος' στην ουσία πολιτικός, που οδηγεί και στην ανάπτυξη του συλλογικού -ή και του εθνικού- 'εγώ', αλλά και του οικουμενικού 'εμείς'. Μια τέτοια ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για το άνοιγμα στο διαφορετικό, στο άλλο (άλλους ανθρώπους) ή στο Άλλο (άλλες κουλτούρες, άλλους πολιτισμούς), για την επικοινωνία μαζί του, για την αλληλοαποδοχή και, τελικά, για την υγιή συνένωση και συνύπαρξη.

Η κριτική κοινωνιογνωσία του ατόμου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να μπορεί αυτό να αναλύει κριτικά και ενεργά τα δρώμενα στο σύγχρονο διευρυμένο κόσμο. Μέσα από μια τέτοια κριτική και συνειδητοποιημένη

προσέγγιση, είναι δυνατόν να διαπιστώσει κανείς ότι, πίσω από το διαφορετικό, δεν κρύβεται πάντα κάποια απειλή, κάποια προσπάθεια επιβολής του προς τους άλλους με πρόθεση να τους εκμεταλλευτεί. Μια τέτοια στάση είναι απαραίτητη για την προώθηση γνήσιων σχέσεων και επικοινωνίας, όπως είναι απαραίτητη και για τον εντοπισμό μιας ενδεχόμενης υπαρκτής απειλής, καθώς και για τον καθορισμό της περαιτέρω στάσης προς αυτή την απειλή, που είναι όμως τώρα πια συγκεκριμένη, καθορισμένη και δικαιολογημένη, στηριγμένη με επιχειρήματα, χωρίς να εκδηλώνεται, ενδεχομένως, ως άκριτη αντίδραση προς ό,τι το διαφορετικό, το ξένο, το άλλο.

Στη Συμβουλευτική, λοιπόν, η ενημέρωση των συμβούλων πάνω σε θέματα ψυχολογίας και πάνω σε γενικές έννοιες κοινωνιολογίας δεν αρκεί. Απαιτείται παράλληλα κριτική και, όχι απλά εκλεκτική, αλλά συνθετική, προσέγγιση των θεωριών αυτών. Παράλληλα, απαιτείται η κριτική κοινωνική ενημέρωση των συμβούλων και ιδιαίτερα η ενημέρωσή τους σε θέματα πολιτισμικών μελετών, αφού το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και ζουν τα μέλη μιας κοινότητας παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους, όπως και στη δημιουργία των προβλημάτων τους.

Αυτό που συχνά συμβαίνει είναι ότι οι σύμβουλοι αγνοούν το ρόλο και τη σημασία του πολιτισμικού -εσωτερικού και εξωτερικού- πλαισίου των συμβουλευόμενων και παίρνουν ως δεδομένο το δικό τους μόνο πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο, συνήθως, δεν προβληματοποιούν, παραγνωρίζοντας έτσι τη σχέση του 'εσωτερικού' με το 'εξωτερικό'.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη Συμβουλευτική εμφανίζεται συχνά άκριτη επιβολή των 'πολιτισμικών όρων' της κυρίαρχης ιδεολογίας και προσπάθεια προσαρμογής των συμβουλευόμενων στο πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο οι σύμβουλοι αποδέχονται και το οποίο προτείνουν ως 'υγιές'. Θεωρούμε λοιπόν ότι είναι απαραίτητο για τους συμβούλους να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό πολιτισμικό 'άλλο', να έχουν πλούσιες διαπολιτισμικές εμπειρίες, να μελετούν σε βάθος τις αλλαγές και τις συνέπειές τους στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό σκηνικό, διαμορφώνοντας αντίστοιχα τη στάση τους μέσα από την κριτική, διαπολιτισμική, κοινωνική τους ενημέρωση και τη γνήσια αυτογνωσία.

Αν συμφωνήσουμε με την παραπάνω συλλογιστική, τότε θα πρέπει να δούμε πώς είναι δυνατόν να επιτευχθεί η αυτογνωσία και η κριτική κοινωνιογνωσία των μελών κάθε ανθρώπινης κοινότητας. Για την επίτευξη ενός τέτοιου σχεδίου απαιτούνται ειδικά προγράμματα τόσο στο πλαίσιο της παιδείας, όσο και στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής, ιδιαίτερα μάλιστα της κριτικής αναπτυξιακής Συμβουλευτικής. Βασικό στοιχείο για ένα τέτοιο εγχείρημα είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση ενός συγκεκριμένου ζητήματος, όπως είναι η Συμβουλευτική· η αναγνώριση της σημερινής πολυπλοκότητας που έχει αναδυθεί με την κατάρρευση του μοντερνισμού και της τάσης για επιβολή μιας και μόνης κουλτούρας ως καθολικής και παγκόσμιας· η αναγνώριση, επίσης, του δικαιώματος των άλλων πολιτισμικών οντοτήτων να είναι διαφορετικές. Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, λοιπόν, η διαπολιτισμική οπτική είναι απαραίτητο στοιχείο της ουσιαστικής Συμβουλευτικής. Επομένως, η δημιουργία ενός 'πεδίου' Συμβουλευτικής το οποίο –περιχαράκωνοντας τον εαυτό– 'βαφτίζεται' ως *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική* και το οποίο, ενδεχομένως, αναπτύσσεται για στενά επαγγελματικούς λόγους, μάλλον δημιουργεί ερωτηματικά ως προς την ουσία της συμβουλευτικής προσέγγισης, τους στόχους και το ρόλο της. Παρόμοια ερωτηματικά, όπως είδαμε, δημιουργεί η περιχαράκωση του εαυτού με κυρίαρχο το χαρακτηριστικό του φύλου.

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις Συμβουλευτικής βασίζονται σε ένα *παράδειγμα (paradigm)*, σε ένα θεωρητικό πλαίσιο δηλαδή, που είναι δυτικής πολιτισμικής προέλευσης και που, ως προς τις αρχές του, έχει υποστεί σε μεγάλο βαθμό την επίδραση του θετικισμού. Επομένως, οι σύμβουλοι που τις εφαρμόζουν με τη μορφή αποκλειστικών ειδικοτήτων –για παράδειγμα, *Συμβουλευτική γυναικών, οικογένειας, Επαγγελματική Συμβουλευτική*– μάλλον δεν υιοθετούν μια κριτική και



ολική προσέγγιση που θα τους βοηθούσε να δουν ουσιαστικά τον άνθρωπο, μέσα από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς –σε όλα τα επίπεδα πολιτισμού στα οποία αναφερθήκαμε, και ιδιαίτερα, βεβαίως, στο μακροεπίπεδο. Μια διαπολιτισμική οπτική δεν κάνει κάτι 'άλλο' από το να δίνει έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους επηρεάζεται η συμβουλευτική σχέση από ζητήματα σχετικά με την κουλτούρα, τη φυλετική και την κοινωνικοοικονομική προέλευση. Ωστόσο, η θεώρηση αυτών των παραγόντων απουσιάζει, συνήθως, ως κεντρικό ζήτημα από τα προγράμματα εκπαίδευσης συμβούλων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αναγνωρίζεται ότι πρέπει να έχουν οι σύμβουλοι με μια ολική, κριτική όσο και διαπολιτισμική οπτική στη Συμβουλευτική προσέγγιση περιλαμβάνουν:

Συνειδητοποίηση της θεωρίας και των παραδοχών των συμβούλων που επηρεάζουν τη συμβουλευτική διαδικασία (ιδιαίτερα εκείνων των παραδοχών που σχετίζονται με το 'δίδυμο' άτομο/κοινωνία).

Κατανόηση του γεγονότος ότι παράγοντες που σχετίζονται με το μακροεπίπεδο της συμβουλευτικής σχέσης (η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική τάξη, κτλ.) επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας, των επαγγελματικών επιλογών και των ψυχολογικών προβλημάτων και/ή διαταραχών.

Συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων, των στάσεων, των στερεοτύπων των συμβούλων.

Συνειδητοποίηση της δικής τους πολιτισμικής ιστορίας και γνώση σχετική με άλλες κουλτούρες.

Ουσιαστική γνώση πάνω στο θέμα της ιστορικής εξέλιξης του κοινωνικού αποκλεισμού και της καταπίεσης που έχουν υποστεί άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Ικανότητα να συσχετίζουν τις δικές τους απόψεις και στάσεις με εκείνες των ατόμων που συναντούν στη συμβουλευτική σχέση και που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Αναγνώριση των ορίων τους ως προς τη γνώση και τις δεξιότητες που διαθέτουν.

Άνοιγμα στο διαφορετικό, στο άλλο και ικανότητα να αναθεωρήσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους σε πολιτισμικά ζητήματα.

Ικανότητα να λειτουργούν στο πλαίσιο ποικίλων πολιτισμών με διάθεση κοσμοπολίτικη.

Επομένως, όροι και ειδικεύσεις του τύπου: *Φεμινιστική Συμβουλευτική, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Επαγγελματική Συμβουλευτική*, αποκαλύπτουν μια τάση για υπεραπλούστευση των διαδικασιών της Συμβουλευτικής ως πολύπλοκης επικοινωνιακής σχέσης. Σίγουρα οι όροι είναι αποκαλυπτικοί του επιστημολογικού χώρου που καλύπτει κάποιος τομέας. Παράλληλα, όμως, με την προβληματοποίηση και την εξέταση των όρων και των λέξεων από σημειολογική και επιστημολογική σκοπιά, χρειάζεται κριτική εξέταση του συνολικού έργου της Συμβουλευτικής στη σημερινή εποχή έτσι, ώστε αυτή να συμβάλλει ουσιαστικά σε μια οικολογική προσέγγιση του ανθρώπου και του κόσμου και στη χάραξη ενός οικολογικού 'δρόμου' για την κίνηση από το αποξενωμένο και/ή ναρκισσιστικό προς το ώριμο εγώ, όπως και στην κίνηση από το 'εθνικό εγώ', που είναι ασφυκτικά κλεισμένο στον εαυτό του, προς το παγκόσμιο και οικουμενικό 'εμείς'.

Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής μας προσέγγισης θεωρούμε σκόπιμο να θέσουμε την ακόλουθη ερώτηση: γιατί, άραγε, παρατηρείται σήμερα μια συστηματική τάση να διαχωρίζεται η Συμβουλευτική σε επιμέρους τομείς ή κλάδους; Παραδείγματα τέτοιου τύπου διαχωρισμού είναι η Φεμινιστική Συμβουλευτική, η Επαγγελματική Συμβουλευτική, όπως και η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική. Θεωρούμε ότι αυτή η άκρατη αποσπασματικότητα της Συμβουλευτικής μάλλον αποκαλύπτει την επιφανειακή προσέγγιση του χώρου αυτού με πιθανό στόχο την επαγγελματοποίησή του και την ανάπτυξη διαφόρων ειδικοτήτων συμβούλων. Αυτό συμβαίνει σε μια εποχή που τα πανεπιστήμια θέτουν ως βασικότερο στόχο τη βιωσιμότητά τους μέσω της παραγωγής ειδικευμένων επαγγελματιών, καθώς και

μέσω της εξασφάλισης θέσεων εργασίας για τους αποφοίτους τους. Επομένως, διαπιστώνουμε μια απομάκρυνση από το ουσιαστικό νόημα και στόχο της Συμβουλευτικής που είναι ο *άνθρωπος* ως όλο.

Συνεχίζοντας την παραπάνω προβληματική, αναρωτιόμαστε: Ένας σύμβουλος γυναικών χρειάζεται διαφορετικά προσόντα και εκπαίδευση ή πράγματι χρησιμοποιεί διαφορετικές διαδικασίες κατά τη Συμβουλευτική που ασκεί σε σύγκριση με έναν διαπολιτισμικό σύμβουλο; Αν δεν είναι έτσι τα πράγματα, τι επιπλέον (ή τι λιγότερο) απαιτεί ο ένας τύπος Συμβουλευτικής από τον άλλο. Αν ούτε αυτό συμβαίνει, γιατί παρατηρείται μια προσπάθεια κατακερματισμού της Συμβουλευτικής –σύμφωνα με την ανάλυση και τη συζήτηση που προηγήθηκε- σε επιμέρους πεδία και μια τάση πνιγής, σχεδόν, εξειδίκευσης σε έναν τύπο συμβουλευομένων (π.χ. σε γυναίκες, σε νέους, σε μετανάστες, κτλ); Τι υπάρχει πίσω από αυτήν την τάση ετικετοποίησης των ειδικοτήτων της Συμβουλευτικής, η οποία, συνειδητά ή ασυνειδητά, οδηγεί στην αντίστοιχη ετικετοποίηση και κατηγοριοποίηση των συμβουλευομένων;

Θα κλείσουμε το υποκεφάλαιο αυτό με μια πρόκληση για το μέλλον. Υποστηρίζουμε ότι η συμβουλευτική διαδικασία είναι μία: οι ουσιαστικά εκπαιδευμένοι σύμβουλοι, που χαρακτηρίζονται από κριτική αυτογνωσία – κοινωνιογνωσία και είναι εξ ορισμού *δια-πολιτισμικοί*, θα είναι εξίσου αποτελεσματικοί είτε έχουν απέναντί τους ένα νέο άνθρωπο, είτε έναν ηλικιωμένο, μια γυναίκα, έναν άνδρα, μια χριστιανή, μια μουσουλμάνα, μια ελληνίδα, έναν αλβανό ή κάποιον που προέρχεται από διαφορετικό πλαίσιο από το δικό τους. Οι επιτυχημένοι σύμβουλοι, λοιπόν, υιοθετούν έτσι κι αλλιώς μια διαπολιτισμική οπτική, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι πολιτισμικές νόρμες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του λόγου, αλλά και του τρόπου, με τον οποίο τα άτομα ζητούν βοήθεια, καθώς και του τρόπου με τον οποίο κάτι θεωρείται 'προβληματικό'. Επομένως, είναι απλοϊκό και μάλλον ριψοκινδυνευμένο να πιστεύει κανείς ότι ένα μοντέλο δυτικής προέλευσης –δηλαδή είτε Αμερικανικής είτε Ευρωκεντρικής θεώρησης των πραγμάτων- θα μπορεί πράγματι να βοηθήσει άτομα με διαφορετική πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική προέλευση.

Αν, λοιπόν, δεν εφαρμόσουμε στην πράξη ένα κριτικό και αναπτυξιακό μοντέλο Συμβουλευτικής που νομιμοποιεί τη θεώρησή μας ως 'ειδικών' προκειμένου να στηρίξουμε τον άνθρωπο στην προσπάθειά του να 'συναντήσεί' τον εαυτό του, να τον αποδεχτεί και να τον αναπτύξει ολικά και αν, αντίθετα, εξακολουθούμε να θεωρούμε τη Συμβουλευτική ως ένα πλαίσιο αμφισβητούμενης κατανόησης και αποδοχής του άλλου, και μάλιστα με υπηρεσίες για τις οποίες πρέπει να πληρώσει, γιατί να μην αναζητήσει ο ενδιαφερόμενος βοήθεια και στήριξη από ανθρώπους που μπορούν να του προσφέρουν αυτή την υπηρεσία δωρεάν; Μια ουσιαστική πρόκληση και, ταυτόχρονα, απάντηση τόσο στο θέμα αυτό, όσο και στην περιοριστική θεώρηση και κατάτμηση που παρατηρείται σήμερα στη Συμβουλευτική, με όλες τις σοβαρές συνέπειες στη δια-μόρφωση των συμβούλων σε σχετικά προγράμματα, αλλά και στον επικίνδυνα απλοϊκό τρόπο με τον οποίο συχνά ασκείται η Συμβουλευτική, είναι το σχόλιο του Rogers:

*Αν καταργούσαμε τον «ειδικό», τον επαγγελματία με τα «πιστοποιητικά», τον «εγκεκριμένο ψυχολόγο», θα μπορούσαμε να ανοίξουμε το επάγγελμά μας σε μια αύρα φρέσκου αέρα, σε ένα τέτοιο κύμα δημιουργικότητας, που δεν γνώρισε επί πολλά χρόνια.*

### **Εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο**

#### **Το ευρύτερο πλαίσιο: η σημασία των αλλαγών και των μεταβάσεων**

Όπως αναφέραμε στο υποκεφάλαιο το σχετικό με το μακρο-επίπεδο (ένα στοιχείο που χρειάζεται να λάβει κανείς υπόψη στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος Συμβουλευτικής είναι το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται

αυτό και οι παράγοντες που το διαμορφώνουν, οι οποίοι επηρεάζουν και τις αναπτυξιακές ανάγκες των συμμετεχόντων. Σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Συμβουλευτικής που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η συμβουλευτική παρέμβαση αφορά έφηβους και (ή και προέφηβους) που αντιμετωπίζουν ανάγκες τις οποίες θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια πιο αναλυτικά. Προηγουμένως, όμως, θα υπενθυμίσουμε το σημαντικό ζήτημα της *αυτοεκτίμησης* η οποία επηρεάζεται άμεσα από τις πολλαπλές μεταβάσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας νέος άνθρωπος από γνωστές σε άγνωστες καταστάσεις. Στο κεφάλαιο 1, αναφερθήκαμε στο γεγονός ότι η μετάβαση στη σημερινή εποχή των συνεχών και ραγδαίων αλλαγών, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει κανείς, δημιουργεί αναστάτωση και ταραχή. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να στηρίξουμε τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται ένα πρόγραμμα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αλλαγών και των μεταβάσεων χωρίς φόβο για το άγνωστο, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαίτερες ηλικιακές ανάγκες τους.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε σύντομα τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, ανάγκες τις οποίες χρειάζεται να λάβουμε υπόψη κατά τη διαμόρφωση τέτοιων προγραμμάτων στήριξης των νέων.

### **Οι ανάγκες των μαθητών**

Αναφέραμε πιο πάνω ότι η όλη προσέγγιση του συμβούλου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται και, στην περίπτωση του σχολείου, τις ανάγκες των εφήβων (ή και των προεφήβων). Οι νέοι κατά τη διάρκεια της εφηβείας αντιμετωπίζουν σημαντικές ανάγκες, στις οποίες είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται ένα τέτοιο πρόγραμμα Συμβουλευτικής. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε μερικές βασικές ανάγκες έτσι, ώστε να καταλήξουμε στις προτεραιότητες και στους στόχους που πρέπει να έχει το πρόγραμμά μας χωρίς να παραγνωρίζει τις ανάγκες αυτές.

Ένα μέρος των αναγκών των μαθητών / τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τα αναπτυξιακά φαινόμενα των φάσεων της εφηβείας που διανύουν κατά την περίοδο αυτή οι νέοι: δηλαδή, πρώτον, με το τμήμα εκείνο της εφηβείας (που διαρκεί από το 11<sup>ο</sup> έως το 16<sup>ο</sup> έτος περίπου) κατά το οποίο διαμορφώνονται βιοσωματικές αλλαγές και νέες γνωστικές δομές που οδηγούν τους νέους και τις νέες στη μετάβαση από την κατάσταση του παιδιού σε εκείνη του ενήλικα, και δεύτερον, με την εφηβική ενότητα (16<sup>ο</sup> έως 20<sup>ο</sup> έτος περίπου), στάδιο κατά το οποίο το άτομο επιδιώκει να προσαρμοστεί στη νέα βιοσωματική και γνωστική κατάσταση της εφηβικής ζωής και να μεταβεί στην κοινωνία των ενηλίκων.

Χαρακτηρίζεται, λοιπόν, η εφηβική ηλικία από βαθιές βιοσωματικές αλλαγές, από έντονη συναισθηματική φόρτιση, από την ανάπτυξη της ικανότητας για αφηρημένη σκέψη και από μια τάση για ιδεαλισμό και επιδίωξη αυτού που, για τους ενήλικες, φαίνεται ονειρικό και ουτοπικό. Βασικό στοιχείο της ηλικίας αυτής είναι επίσης η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το άλλο φύλο και για τη σύναψη διαφυλικών σχέσεων, καθώς και η τάση για τον προσδιορισμό ενός προσωπικού συστήματος αξιών. Στην προσπάθεια για αυτοκαθορισμό παρουσιάζεται συνήθως στην ηλικία αυτή και το φαινόμενο που σχετικοί ερευνητές του θέματος έχουν αποκαλέσει ως 'κρίση ταυτότητας'.

Κατά τον Blos (1962, 1967), τα μεταβατικά στάδια εξέλιξης του ατόμου από παιδί σε ενήλικα προϋποθέτουν την αποδοχή της ανεξαρτησίας του ενηλίκου τόσο από τον/την έφηβο, όσο και από τους γονείς, τη διευκόλυνση της συναισθηματικής ωρίμανσης των νέων και την εγκατάλειψη των πολύ στενών δεσμών παιδιού-γονέων έτσι, ώστε να μπορέσουν οι νέοι να πάρουν 'διαζύγιο' από τη στενή σχέση με το γονέα και/ή τις γονεϊκές φιγούρες γενικότερα που έχουν εσωτερικεύσει και να δημιουργηθεί μέσα τους χώρος για μελλοντικές σχέσεις αγάπης.

Ο Coleman (1980) έχει κατηγοριοποιήσει τις ερμηνείες που έχουν δοθεί για τα προβλήματα της μεταβατικής αυτής ηλικίας σε δύο βασικές προσεγγίσεις: την ψυχαναλυτική, που δίνει έμφαση στην ψυχική και σεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου

και την κοινωνικοψυχολογική, που δίνει έμφαση στους δεσμούς με την οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία η προσωπικότητα είναι ευάλωτη (κυρίως εξαιτίας των αναταράξεων στην περίοδο της ήβης) και χαρακτηρίζεται από μη προσαρμοστική συμπεριφορά. Αυτό οφείλεται σε εσωτερικές συγκρούσεις και άγχος καθώς οι συναισθηματικοί δεσμοί της παιδικής ηλικίας πρέπει να σπάσουν για να μπορέσει το άτομο να συνάψει πιο ώριμες συναισθηματικές σχέσεις έξω από το στενό οικογενειακό περίγυρο και να οδηγηθεί στην ανεξαρτησία και στην αυτονομία του<sup>4</sup>. Το γνωστό *οιδιπόδειο σύμπλεγμα*, λοιπόν, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής έτσι, ώστε, αφού διερευνηθούν οι επιπτώσεις του στο άτομο, να διευκολυνθεί η απεξάρτησή του από εξωγενείς παράγοντες και η υγιής και κριτική προσαρμογή του σε καινούργιες διαπροσωπικές σχέσεις.

Η δεύτερη προσέγγιση, δηλαδή η κοινωνικοψυχολογική, δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση και στο γεγονός ότι η μεταβατική περίοδος της εφηβείας ενδέχεται να επηρεάζεται από τις προσδοκίες που έχουν από τους έφηβους οι 'σημαντικοί άλλοι' (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι). Το ρόλο επίσης ενός ιδιαίτερα 'σημαντικού άλλου' παίζουν και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.), οι πολιτικές οργανώσεις και άλλοι θεσμοί.

Σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική θεώρηση του Erikson, η βιολογική ωρίμανση και τα ένστικτα αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικούς ρόλους, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις από το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου της ζωής του, δημιουργώντας του συχνά αλληπάλληλες κρίσεις με κύρια εκείνη την κρίση ταυτότητας, ή και την ανάπτυξη μιας αρνητικής ταυτότητας. Κατά τον Erikson (1963), το κύριο καθήκον που αντιμετωπίζει ο/η έφηβος σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας σαφούς αίσθησης προσωπικής ταυτότητας μέσα από απαντήσεις που επιδιώκει να έχει σε ερωτήματα όπως: «Ποιος/α είμαι;», «Προς τα πού βαδίζω;». Κατά τον Erikson επίσης, η αναταραχή που βιώνει ο/η έφηβος είναι μια φυσιολογική κατάσταση της οποίας τα κρίσιμα στάδια επέρχονται συνήθως προς το τέλος αυτής της περιόδου.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς τη σημαντικότητα του στόχου της αυτογνωσίας αλλά και της αυτοεκτίμησης για τους έφηβους και τη στήριξη που χρειάζονται από φορείς παροχής παιδείας που έχουν και ρόλο αντισταθμιστικό σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων.

Η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία το άτομο χρειάζεται να εξετάσει συνειδητά τον εαυτό του, να επαναξιολογήσει σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά του στοιχεία και να μπει σε μια συστηματική πορεία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το σημαντικό ζήτημα της αναζήτησης ταυτότητας κατά την εφηβεία αντιμετωπίζεται συνήθως με ποικίλους τρόπους. Ορισμένα άτομα, μετά από μια περίοδο αναζήτησης, αυτοδιερεύνησης και πειραματισμού μέσα από διάφορους ρόλους, καταλήγουν σε κάποιο στόχο και επιδιώκουν την πραγματοποίησή του. Σε μια ενδεχόμενη κρίση ταυτότητας, όμως, ο στόχος αυτός μπορεί να μην εμφανιστεί ποτέ, γιατί τα άτομα αυτά έχουν αποδεχτεί άκριτα και αδιαπραγμάτευτα τις αξίες των γονέων τους, όπως και της κυρίαρχης κουλτούρας γενικότερα, και προχωρούν σε επιλογές –κυρίως εκπαιδευτικές και επαγγελματικές– που είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις φιλοδοξίες των άλλων, και συνήθως των γονέων. Άλλα άτομα επίσης είναι δυνατόν να βιώσουν μια μακρά περίοδο σύγχυσης ταυτότητας. Κατά τον Burns (1982, σ.147), «προς το τέλος της εφηβείας η μάχη του ατόμου προς την ενηλικίωση έχει κατακτηθεί, αλλά η νίκη αυτή δεν έχει ακόμη παγιωθεί».

Οι έφηβοι έχουν να πραγματοποιήσουν αναπτυξιακούς στόχους, οι οποίοι καθορίζονται από τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στο προσωπικό τους

---

<sup>4</sup> Η πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου συνεχίζεται, βεβαίως, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του και δεν διαμορφώνεται ολοκληρωτικά στην εφηβεία. Στην περίοδο, ωστόσο, αυτή το θέμα της ταυτότητας απασχολεί τον/την έφηβο ιδιαίτερα έντονα.

επίπεδο, αλλά και στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο που σήμερα διαφοροποιείται συνεχώς. Όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω, κύριος αναπτυξιακός στόχος είναι η οριοθέτηση της ταυτότητας που περνάει συνήθως κρίση, πράγμα που ωθεί συχνά τους νέους σε έντονη κριτική διάθεση προς τους άλλους, αμφισβητήσεις και εναντιώσεις προς τους γονείς και προς κάθε μορφή αυθεντίας και εξουσίας. Αυτή η στάση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αναβίωση του οιδιπόδειου συμπλέγματος, καθώς και στα κενά που διαπιστώνουν οι έφηβοι ότι υπάρχουν ανάμεσα στα δικά τους ιδεαλιστικά σχήματα και στις υποδείξεις ή τις προσταγές των γονέων και των 'σημαντικών άλλων'.

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να βοηθηθούν οι νέοι στην ηλικία αυτή να οριοθετήσουν τον εαυτό τους με δικές τους υπεύθυνες επιλογές έτσι, ώστε να έχουν μια *κατακτημένη* και όχι μια *δοτή* ταυτότητα. Σύμφωνα μάλιστα με σχετικές έρευνες, τα άτομα με κατακτημένη ταυτότητα έχουν αυτοπεποίθηση, συνάπτουν και διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αφοσιώνονται με ηρεμία και ωριμότητα στην πραγμάτωση των σκοπών τους και, γενικότερα, προσαρμόζονται επιτυχέστερα στο κοινωνικό σύνολο και στις αλλαγές. Αντίθετα, τα άτομα με δοτή ταυτότητα τείνουν να είναι ανασφαλή και αυταρχικά, έχουν σκέψη στερεοτυπική, θέτουν εξωπραγματικούς στόχους στη ζωή τους και βιώνουν σύγχυση στην παραμικρή αμφισβήτηση ή πρόκληση που αντιμετωπίζουν από το περιβάλλον τους.

Κατά την εφηβεία επίσης χρειάζεται να γίνουν επιλογές που σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις, αλλά και με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Σημαντικό στοιχείο στη λήψη σοβαρών αποφάσεων είναι η γνώση του εαυτού (κριτική αυτογνωσία), αλλά και η γνώση η σχετική με τον περιβάλλοντα κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περίγυρο (κριτική κοινωνιογνωσία). Ωστόσο, στην εποχή της πληροφορίας που διανύουμε, παρόλο που το άτομο βομβαρδίζεται από πληροφορίες δεν σημαίνει ότι είναι και πληροφορημένο. Όπως υποστηρίζεται, η πληροφορία έχει χάσει τον κοινωνικό της ρόλο και παράγεται για να 'πουληθεί'. Πρόσβαση, επομένως, στην πληροφορία φαίνεται να έχουν κυρίως εκείνοι που διαθέτουν την οικονομική άνεση να την αγοράσουν, καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τα κέντρα που την παρέχουν, αλλά και με δίκτυα διαπροσωπικής επιρροής. Η εκ μέρους της Πολιτείας υποβοήθηση των κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερων ανθρώπινων ομάδων να πληροφορούνται έγκαιρα και έγκυρα για θέματα που τους αφορούν άμεσα είναι, βεβαίως, υπόθεση αναγκαία.

Ωστόσο, η παροχή πληροφοριών από μόνη της δεν αρκεί, γιατί το άτομο 'διαβάζει' την πληροφορία σύμφωνα με τη γνωστική του βάση, ή σύμφωνα με αυτό που αισθάνεται ή νομίζει ότι είναι. Όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, η αυτοαντίληψη λειτουργεί ως ένα επιλεκτικό φίλτρο που επιτρέπει ή δεν επιτρέπει την πρόσβαση του ατόμου στην πληροφορία. Τα νοήματα που αντιλαμβάνονται ή δομούν οι άνθρωποι μέσα από την επαφή τους με το πληροφοριακό κείμενο μπορεί να είναι στερεότυπα, αποσπασματικά, περιορισμένα, φορτισμένα με ανασφάλεια και άγχος, προσκολλημένα σε διαστρεβλωμένα νοήματα που σχετίζονται και με την προηγούμενη εμπειρία τους. Με τον τρόπο, όμως, αυτό ούτε τις πληροφορίες ούτε, βεβαίως, και τον ίδιο τους τον εαυτό μπορούν να διερευνήσουν δημιουργικά. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, και πάλι το σημαντικό ρόλο της αυτογνωσίας, αλλά και της κριτικής ανάγνωσης πληροφοριών, μηνυμάτων και κειμένων και η κριτική αυτή ανάγνωση χρειάζεται γνώσεις και δεξιότητες στην επικοινωνία.

### **Σκοποί και προτεραιότητες ενός προγράμματος Συμβουλευτικής**

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε αναδεικνύονται οι ανάγκες των νέων για στήριξη και, επομένως, οι προτεραιότητες που πρέπει να δοθούν σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι προτεραιότητες αυτές σχετίζονται με την υποστήριξη των νέων:

για την ανάπτυξη και τη θεμελίωση μια κατακτημένης ταυτότητας, μιας θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης και για τον προσανατολισμό τους σε

στόχους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στο πλαίσιο μιας συνειδητής πορείας προσωπικής ανάπτυξης ή *κριτικής αυτογνωσίας*,

για την κριτική προσέγγιση της πληροφορίας και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζουν και το οποίο τους επηρεάζει άμεσα, με προσανατολισμό την κοινωνική τους ανάπτυξη μέσα από διαδικασίες *κριτικής κοινωνιογνωσίας*,

για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να περνούν δημιουργικά τα μεταβατικά στάδια της ζωής τους είτε αυτά αφορούν στο επίπεδο της προσωπικής είτε της κοινωνικής τους ανάπτυξης, και

για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να προβαίνουν σε επιλογές ζωής και εργασίας που τους εκφράζουν περισσότερο και που εναρμονίζονται με τα σύγχρονα δεδομένα, μέσα από στρατηγικές, υπεύθυνες και ευέλικτες αποφάσεις.

Οι προτεραιότητες αυτές που αναφέραμε σχετίζονται με τις ανάγκες των νέων και επιβεβαιώνονται από σχετική έρευνα<sup>5</sup> που εκπονήσαμε το 1996<sup>6</sup>. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές της Γ' Γυμνασίου, κατεξοχήν μεταβατικό στάδιο των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο μεταβατικό, λοιπόν, αυτό 'σταυροδρόμι' οι μαθητές δήλωσαν ότι χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια σε θέματα που αφορούν τους στόχους της Αυτογνωσίας (88,6%) και της Πληροφόρησης (89,4%) με τη διάσταση, όμως, της Πληροφόρησης ως *Κριτικής Κοινωνιογνωσίας*. Τρίτος σημαντικός στόχος σύμφωνα με την αξιολόγηση των μαθητών έρχεται η Λήψη Απόφασης (76,5%) και τέταρτος η Μετάβαση (63,6%)<sup>7</sup>.

Ως προς την Αυτογνωσία, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να εντοπίσουν τις ικανότητες τους, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, να ξεκαθαρίσουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους γενικότερα. Το 84% δήλωσε ότι θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο ασκήσεων αυτογνωσίας.

Θεωρούμε χρήσιμο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού υπόβαθρου των γονέων και είδος σχολείου<sup>8</sup> έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση σε ζητήματα αυτογνωσίας και σε στήριξη που δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να έχουν σχετικά με τέτοια ζητήματα. Ωστόσο, είναι αποκαλυπτικό ότι, ως προς τον παράγοντα σχολείο παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο θέμα αυτό δηλαδή, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Κολεγίου Αθηνών δεν έδειξαν τόσο

<sup>5</sup> Η έρευνα αυτή σχετιζόταν ειδικότερα με τις ανάγκες των μαθητών σε θέματα ΣΕΠ και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΤ 2 (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Έρευνας και Τεχνολογίας) με ανάδοχο φορέα το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ι.Τ.Υ.) Πάτρας και συνεργαζόμενους φορείς τους: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Πατρών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το ακρωνύμιο του προγράμματος ήταν: ΥΔΕΕΣ (ο Υπολογιστής για τη Διερεύνηση, Έκφραση Ιδεών και Επικοινωνία στο Σχολείο).

<sup>6</sup> αναλυτική εργασία παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1996γ (Task 51, Task 52α, 52β). Σημειώνεται πάντως ότι ένας βασικός λόγος για τη χαμηλότερη αξιολόγηση του στόχου της Μετάβασης στη συνολική αξιολόγηση των στόχων είναι το γεγονός ότι συνήθως δεν είναι σαφές στους μαθητές τι ακριβώς σημαίνει μετάβαση στο πλαίσιο, μάλιστα, ενός αναπτυξιακού μοντέλου. Στην αναλυτική παρουσίαση, όμως, των θεμάτων μετάβασης –σε σχετικό ερωτηματολόγιο και ομαδική συζήτηση- που σχετίζονται με την επικοινωνία, η τοποθέτηση των μαθητών ως προς τη σημαντικότητα των θεμάτων και δεξιοτήτων μετάβασης ήταν υψηλή.

<sup>7</sup> Θα πρέπει στο σημείο αυτό, ωστόσο, ότι στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στον ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική η Λήψη Απόφασης και η Μετάβαση εμπλέκουν διαδικασίες κριτικής αυτογνωσίας και κριτικής κοινωνιογνωσίας. Για παράδειγμα, η ικανότητα σε θέματα επικοινωνίας και οι δεξιότητες επικοινωνίας, όπως και η λήψη συνετών, συνειδητών αποφάσεων, προϋποθέτουν άτομα πληροφορημένα και ανεπτυγμένα που τα χαρακτηρίζει η θετική αυτοαντίληψη και η υψηλή αυτοεκτίμηση.

<sup>8</sup> Δηλαδή τόσο οι μαθητές από το Κολλέγιο Αθηνών όσο και οι μαθητές από τα άλλα σχολεία δήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για ζητήματα αυτογνωσίας.

αυξημένη επιθυμία για παροχή βοήθειας προς αυτούς έτσι, ώστε να ξεκαθαρίσουν τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης υπήρξε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική και ως προς τον παράγοντα 'βαθμός' του σχολείου. Όσο μεγαλύτερος ήταν, δηλαδή, ο βαθμός των μαθητών στα σχολικά μαθήματα (18-20), τόσο η βαρύτητα της βοήθειας που δήλωσαν ότι χρειάζονταν στο ξεκαθάρισμα των ενδιαφερόντων τους μειώνονταν<sup>9</sup>. Φαίνεται, επομένως, ο καθοριστικός ρόλος του βαθμού στην επίδραση των μαθητών ως προς την αυτοπεποίθηση που τους δημιουργεί για τον προσανατολισμό τους σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις. Σημαντική θεωρούμε επίσης τη διαπίστωση ότι όσο χαμηλότερο ήταν το επίπεδο γραμματικών γνώσεων του πατέρα, τόσο αυξανόταν ο βαθμός σημαντικότητας της χρησιμότητας ασκήσεων που μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές να διαπιστώσουν αν υπήρχαν πλευρές του εαυτού τους που θα μπορούσαν να αναπτύξουν περισσότερο.

Ως προς το στόχο της πληροφόρησης θεωρούμε επίσης χρήσιμο να αναφέρουμε ότι οι μαθητές δεν έδειξαν ενδιαφέρον μόνον για τα γνωστά ζητήματα της ενημέρωσής τους -π.χ. για την άσκησή τους στη συνέντευξη και για τη συγγραφή βιογραφικού σημειώματος-, αλλά και για την άσκησή τους στην *κριτική ανάγνωση* της πληροφορίας.

Από τα όσα περιληπτικά αναφέραμε παραπάνω φαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου που μπορεί να παίξει ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολείο με στόχο τη στήριξη των μαθητών στις ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Φαίνεται ότι τέτοια προγράμματα:

Θα στηρίξουν αποτελεσματικά όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνα τα άτομα που προέρχονται από μορφωτικά, κοινωνικά και οικονομικά στερημένο περιβάλλον.

Θα βοηθήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές στη συνειδητοποίηση των πτυχών του εαυτού τους, αλλά κυρίως στην περαιτέρω ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους με διαδικασίες και ασκήσεις που προωθούν την κριτική αυτογνωσία.

Θα τους στηρίξουν σε θέματα που σχετίζονται με το στόχο της Πληροφόρησης και με ζητήματα επικοινωνίας, αλλά θα τους στηρίξουν ιδιαίτερα στην άσκησή τους στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας, που έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εποχή μας, και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης γενικότερα.

Θα βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να αναπτύξουν δεξιότητες Συμβουλευτικής και Επικοινωνίας που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην εποχή μας, κυρίως όσον αφορά στις πολλαπλές μεταβάσεις που έχει να αντιμετωπίσει κανείς, στη γενικότερη λειτουργία του σε ένα κόσμο πολυπολιτισμικό.

Θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες στη λήψη απόφασης, ζήτημα πολύ σημαντικό, αφού οι αποφάσεις γίνονται δυσκολότερες σήμερα εξαιτίας της πολυπλοκότητας των εσωτερικών, αλλά και των εξωτερικών δεδομένων.

Ως προς τους γενικότερους στόχους, λοιπόν, που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής στο σχολείο, είναι φανερό ότι μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα στόχος πρέπει να είναι η υποστήριξη των μαθητών:

να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους και, ειδικότερα, να αναπτύξουν θετικότερη αυτοαντίληψη και υψηλότερη αυτοεκτίμηση,

να αναπτύξουν διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες,

να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τη δόμηση της ταυτότητας,

να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μπορεί να επηρεάσει τη δόμηση του κοινωνικού ιστού μέσα από την επένδυση στον εαυτό του και την παρέμβαση στα κοινωνικά δρώμενα με αυτοπεποίθηση και με την ανάληψη ρίσκου που προϋποθέτει σχετική αυτογνωσία.

<sup>9</sup> M=2,24 για μαθητές με βαθμό 18-20, 2,69 για μαθητές με βαθμό 16-17 και 3,05 για μαθητές με βαθμό 11-15.

Σε τέτοια προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης, λοιπόν, στόχος βασικός της Συμβουλευτικής πρέπει να είναι το να βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή στην προσωπικότητά του με κατεύθυνση προς τη συγκρότηση, τη μείωση εσωτερικών συγκρούσεων και τη χρησιμοποίηση περισσότερης ενέργειας για την ουσιαστική βελτίωση της ζωής του. Ο σύμβουλος, δηλαδή, ως *σημαντικός άλλος* των μαθητών, χρειάζεται και μπορεί να ενθαρρύνει και να στηρίξει τους μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αναπτύξουν δημιουργικά διαβίου. Εάν μάλιστα τέτοια προγράμματα ενσωματωθούν συστηματικά στο σχολείο με στόχο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, τότε μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά σε μια εκπαιδευτική κίνηση με κατεύθυνση την *‘ψυχο-ανάπτυξη’* μάλλον παρά την *‘ψυχο-θεραπεία’* (Kosmidou, 1991) -αφού η αγωγή σχετίζεται με την ανάπτυξη- με σημαντικά αποτελέσματα και για την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη.

### **Σημαντικές δεξιότητες του Συμβούλου**

Ο ικανός Σύμβουλος, πέρα από την ουσιαστική και επιστημονική γνώση σε θεωρητικά ζητήματα, χρειάζεται να έχει αναπτύξει και ειδικές δεξιότητες στη διαπροσωπική επικοινωνία και στη διαμόρφωση σχέσεων με τους άλλους.

Το θέμα των δεξιοτήτων Συμβουλευτικής ξεκίνησε στην Αμερική από όπου και προτάθηκαν συγκεκριμένες δεξιότητες. Το όλο εγχείρημα, και ιδιαίτερα ό,τι σχετίζεται με τις δεξιότητες, αρχικά συνάντησε αρκετή αντίσταση στην Ευρώπη. Σήμερα, ωστόσο, υπάρχει μια γενική αποδοχή ενός συνόλου δεξιοτήτων οι οποίες θεωρείται ότι διευκολύνουν τη συμβουλευτική διαδικασία. Ο σημαντικός ρόλος των τριών βασικών δεξιοτήτων που επισημάνθηκαν από τον Carl Rogers, -στις οποίες αναφερθήκαμε στους πίνακες 1-3, -δηλαδή η *ενσυναίσθηση*, ο *άνευ όρων σεβασμός* του άλλου και η *γνησιότητα* ή *συνέπεια* (congruence), έχει επιβεβαιωθεί και από σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η επιτυχής εφαρμογή τους -ανεξάρτητα από τον ειδικότερο θεωρητικό προσανατολισμό του συμβούλου- προωθεί την αλλαγή και την ανάπτυξη του συμβουλευόμενου. Επισημαίνουμε όμως και πάλι ότι οι δεξιότητες αυτές απαιτούν ουσιαστική γνώση αλλά και άσκηση και ότι η στενή, απλοϊκή και *‘εργαλειακή’* χρήση τους δεν είναι δυνατή όπως πιστεύεται κάποιες φορές και δεν μπορεί, βεβαίως, να βοηθήσει ουσιαστικά το συμβουλευόμενο.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανάπτυξη και χρήση αυτών των δεξιοτήτων στη συμβουλευτική συνάντηση αποτελεί η εσωτερική ανάπτυξη του Συμβούλου, ο βαθμός αυτογνωσίας του και η ικανότητα για αυτοέλεγχο, ιδιότητες που μπορούν να του επιτρέψουν να αναπτύσσει εκείνη την *‘ψυχολογική επαφή’* η οποία είναι όρος για την προώθηση μιας *‘δημιουργικής αλλαγής’* στην προσωπικότητα του συμβουλευόμενου. Επομένως, ο Σύμβουλος πρώτα απ’ όλα χρειάζεται να έχει ασχοληθεί με τη δική του εσωτερική ανάπτυξη και με τις δεξιότητες που σχετίζονται με την προσπάθειά του για την ανάπτυξη αυτή. Σημαντικές δεξιότητες για την προσωπική του ανάπτυξη είναι και οι εξής:

*Επίγνωση της εμπειρίας του από την αρχική διαπροσωπική επαφή* που είχε στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής *συνάντησης* και προσπάθεια για ανάπτυξη της επίγνωσης αυτής μέσα από μια στάση αναστοχαστικότητας (π.χ. ποιες σκέψεις, συναισθήματα και σωματικές αντιδράσεις δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη αυτή επαφή; Πώς διαφέρουν αυτά όταν συναντούμε διαφορετικά πρόσωπα; Πόσο διαφορετικοί είμαστε στο ρόλο του Συμβούλου από το συνηθισμένο μας εαυτό; ).

*Αμερόληπτη παρατήρηση των εσώτερων διαδικασιών* του χωρίς κριτική των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αισθήσεων, πράγμα που διευκολύνει τόσο τη σχέση με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους.

*Επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι.* (Για παράδειγμα, τον θεωρούν οι άλλοι ως άνθρωπο ζεστό ή ψυχρό; Χαλαρό ή νευρικό; Συνεπή ή ασυνεπή; Δυνατό ή ευάλωτο; Φοβισμένο και κλειστό ή ανοιχτό;) Πόσο τον ενδιαφέρει η άποψη των άλλων για τον ίδιο και με ποιο τρόπο επεξεργάζεται την ανάδραση που παίρνει από το περιβάλλον του;



Επίγνωση των γενικότερων στάσεων και των αξιών του (βλ. και πίνακα 4 στο υποκεφάλαιο 2.2.2).

Για την αυτοαξιολόγηση τριών σημαντικών παραγόντων που σχετίζονται με την εσωτερική ανάπτυξη του Συμβούλου έχουμε εκπονήσει σχετικά ερωτηματολόγια<sup>10</sup>. Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτών μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια του Συμβούλου για αυτεπίγνωση και προσωπική ανάπτυξη. Καλύπτουν τους τομείς:

*εσωτερική ανάπτυξη,  
διαπροσωπική ανάπτυξη, και  
στάσεις και αξίες*

Ένα συνοπτικό ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το Σύμβουλο για την αξιολόγηση από τον ίδιο σημαντικών δεξιοτήτων Συμβουλευτικής-Επικοινωνίας που θεωρεί ότι εφαρμόζει κατά τη συμβουλευτική συνάντηση, παρουσιάζεται στην επόμενη σελίδα. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να βοηθήσει στην κριτική εξέταση των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται, στην περαιτέρω παρατήρησή τους στην πράξη και στην προσπάθεια για βελτίωσή τους.

Βασικό στοιχείο για την προώθηση των στόχων στη συμβουλευτική σχέση είναι η ικανότητα να δημιουργούμε σωστή ψυχολογική επαφή και εκείνο το κλίμα που διευκολύνει το συμβουλευόμενο να χαλαρώσει και να μας εμπιστευτεί. Αυτό, βεβαίως, σημαίνει ότι από την πρώτη κιόλας συνάντηση χρειάζεται να θέσουμε σε εφαρμογή δεξιότητες που πρέπει ήδη να έχουμε αναπτύξει ως προς τη λειτουργία μας σε μια διαπροσωπική σχέση, την ευελιξία και την επιδεξιότητά μας. Για την αρχική συνάντηση ειδικότερα, είναι χρήσιμα και τα παρακάτω ζητήματα:

Η συλλογή πληροφοριών για το συμβουλευόμενο με την παράλληλη ενημέρωσή του σχετικά με τους λόγους για τους οποίους είναι χρήσιμη η συλλογή αυτή. Διαφορετικά, η υποβολή ερωτήσεων σχετικά με το συμβουλευόμενο μπορεί να δώσει την εντύπωση ανάκρισης, πράγμα που, βεβαίως, δεν θα διευκόλυνε την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Η διευκρίνιση των σκοπών και των στόχων του Συμβούλου στο πρόγραμμα Συμβουλευτικής που θα ακολουθήσει, πράγμα που θα διευκολύνει το συμβουλευόμενο να διαπιστώσει τη συνέπεια του Συμβούλου.

### **Αυτοαξιολόγηση σε βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής-Επικοινωνίας**

Αξιολογήστε βασικές δεξιότητές σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

#### **Κλίμακα αξιολόγησης<sup>11</sup>**

**1 = Δεν είμαι ποτέ καλή / ός σ' αυτό το θέμα**

**2 = Είμαι σπάνια καλή / ός**

**3 = Είμαι καλός / ή μερικές φορές**

**4 = Συνήθως είμαι καλή / ός στο θέμα αυτό**

**5 = Είμαι πάντα καλή / ός ως προς αυτό**

**Σε μια επικοινωνιακή σχέση:**

**Κλίμακα**

#### **αξιολόγησης**

**Αποφεύγω να σκέφτομαι άλλα πράγματα όταν ακούω**

**1 2 3**

<sup>10</sup> Κοσμίδου-Hardy, 1997δ, σσ. 297-300

<sup>11</sup> Αν θελήσετε, μπορείτε να βγάλετε ένα τελικό άθροισμα προσθέτοντας το βαθμό της αξιολόγησής σας σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Σε αυτή την περίπτωση, αν προστεθεί και κάποια δεξιότητα που θεωρείτε σημαντική στο τέλος (πρόταση αρ. 20), το 100 είναι το άριστα. Διαφορετικά το άριστα είναι το 95. Ωστόσο, ο μεγάλος βαθμός δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι πράγματι έχετε αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες επικοινωνίας στο βαθμό που δηλώσατε. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως και το τελικό σκορ, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο παρατηρούμε συστηματικά και κριτικά τη συμπεριφορά μας και από το βαθμό αυτογνωσίας μας γενικότερα.

4	5								
3	4	5	Ψάχνω για υπάρχουσες παραδοχές πίσω από παρατηρήσεις μου	1	2				
3	4	5	Εκφράζω γνήσιο ενδιαφέρον για το πρόσωπο που ακούω	1	2				
			Συνειδητοποιώ τις αξίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις μου	1	2	3	4	5	
3	4	5	Αντιμετωπίζω τη σιωπή του άλλου χωρίς νευρικότητα	1	2				
3	4	5	Προσπαθώ να βλέπω τα πράγματα από την οπτική του άλλου	1	2				
			Αποφεύγω να κριτικάρω	1	2	3	4	5	
3	4	5	Δεν αμφισβητώ την αξία του άλλου προσώπου	1	2				
3	4	5	Αποδέχομαι τη μοναδικότητα του κάθε προσώπου	1	2				
			Δημιουργώ ένα ζεστό ψυχολογικό περιβάλλον	1	2	3	4	5	
3	4	5	Προσπαθώ να είμαι γνήσια / ος χωρίς προσποιήσεις	1	2				
			Όταν αισθάνομαι ότι απειλούμαι δεν γίνομαι επιθετική / ός	1	2	3	4	5	
			Προσεγγίζω τα πράγματα με τρόπο ολικό: όχι μονοδιάστατο	1	2	3	4	5	
4	5		Προσεγγίζω ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά θέματα με τρόπο κριτικό και με ευρύτητα πνεύματος	1	2	3			
			Παρατηρώ τη μη λεκτική συμπεριφορά του άλλου για να τον / την κατανοήσω καλύτερα	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	16. Δεν κάνω πρόβα σε αυτά που θέλω να πω κατά τη διάρκεια της ομιλίας του άλλου προσώπου				
3	4	5	17. Δε διακόπτω όταν θεωρώ ότι ο/η άλλος/η δεν έχει δίκιο	1	2				
4	5		Δεν απομονώνομαι από τη συζήτηση όταν ακούω πράγματα που με ενοχλούν	1	2	3			
3	4	5	19. Δεν επιδιώκω να λέω εγώ την τελευταία κουβέντα	1	2				
3	4	5	20. Κάτι άλλο. Τι;	1	2				

*Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2005, σ. 267*

Η παρουσίαση των προτιμήσεων που έχει ο Σύμβουλος σχετικά με το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει, με τρόπο, όμως, που να αφήνει κάποια περιθώρια επιλογής στο συμβουλευόμενο.

Η διαπραγμάτευση ενός συμβολαίου με το συμβουλευόμενο με τρόπο σαφή έτσι, ώστε να γνωρίζει και εκείνος από την αρχή το πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετάσχει, πράγμα που συμβάλλει στο ξεκαθάρισμα των προσδοκιών και των προθέσεων, καθώς και στη διασφάλιση της συνεργασίας μαζί του. Οι βασικές 'μικροδεξιότητες' Συμβουλευτικής που σχετίζονται με την ενεργό ακρόαση – παράφραση ή περιληπτική απόδοση των λεχθέντων, αντανάκλαση συναισθημάτων, ευελιξία, κτλ.- είναι ιδιαίτερα σημαντικές και στη φάση αυτή.

Υπενθυμίζουμε και πάλι ότι ο/η Σύμβουλος χρειάζεται να έχει μια γενικότερη γνώση σχετικά με το θέμα των δεξιοτήτων τις οποίες, όμως, δεν εφαρμόζει με τρόπο μηχανικό, αλλά με ευαισθησία και επιδεξιότητα. Με αυτή την προϋπόθεση, παρακάτω θα αναφερθούμε περιληπτικά σε βασικές δεξιότητες 'πρόσληψης' και 'ανταπόκρισης' κατά τη συμβουλευτική συνάντηση. Οι δεξιότητες

αυτές απαιτούνται για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της σχέσης εκείνης που διευκολύνει τη συνεργασία και την επιτυχή πραγματοποίηση ενός προγράμματος Συμβουλευτικής. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η βαθιά και διεπιστημονική θεωρητική γνώση και η προσωπική ανάπτυξη του Συμβούλου είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της Συμβουλευτικής. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά χρειάζεται να εκδηλώνονται με συγκεκριμένες δεξιότητες, βασικές από τις οποίες αναφέρονται στον πίνακα που ακολουθεί.

<b>Δεξιότητες πρόσληψης</b>	<b>Δεξιότητες ανταπόκρισης</b>
Επικέντρωση της προσοχής στον/στην συμβουλευόμενο/η (ενεργός παρουσία)	Επικοινωνία της βαθύτερης ενσυναίσθησης στον ή στην συμβουλευόμενο/η και αποφυγή κρίσεων
Χαλάρωση και επίγνωση εσωτερικών διεργασιών (σκέψεων, συναισθημάτων, κτλ.)	Αντανάκλαση συναισθημάτων (π.χ. μέσα από την παράφραση των λεχθέντων) με ευαισθησία
Ενεργός ακρόαση (του εαυτού μας και του / της συμβουλευόμενου/ης)	Έλεγχος της κατανόησης των λεχθέντων μέσα από την περιληπτική απόδοσή τους και σύγκριση ή σύνδεση των εμπειριών που παρουσιάστηκαν
Προσεκτική παρατήρηση (λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, συναισθημάτων πίσω από τα μηνύματα, κτλ.). Ανοχή στη σιωπή του άλλου	Διατύπωση ερωτήσεων με ευαισθησία (ανοιχτές και όχι κλειστές ή απειλητικές ερωτήσεις, αποφυγή ερωτήσεων που ξεκινούν με τη λέξη <i>γιατί</i> )
Επίγνωση προσωπικών στάσεων, αντιλήψεων και παραδοχών μας, υπό το πρίσμα των οποίων 'ακούμε' και παρατηρούμε	Αποφυγή της αλλαγής θέματος και επικέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένα σημαντικά ζητήματα (π.χ. ζητώντας παραδείγματα)
Επίγνωση ικανότητας για δημιουργική πρόκληση	Ευγενική πρόκληση προς το συμβουλευόμενο με στόχο την ενθάρρυνση για αλλαγή οπτικής
Συνειδητοποίηση θεωρητικών σχημάτων (παραδοχών) και απόψεων που καθοδηγούν τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες και τα συμπεράσματά μας	Σωστή <i>αυτοαποκάλυψη</i> ((προσωπικών εμπειριών ή σκέψεων/συναισθημάτων σχετικών με την εμπειρία του/της συμβουλευόμενου/ης)
Αναστοχαστικότητα και καταγραφή στοιχείων	Αμεσότητα στην αντιμετώπιση του συμβουλευόμενου με εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μας, θάρρος και ικανότητα να παίρνουμε ρίσκο.

**Πηγή: Κοσμίδου-Hardy (2003), Οδηγός Δικτύων Π.Ι.**

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε βασικά στοιχεία και προϋποθέσεις ενός προγράμματος Συμβουλευτικής που διαρκεί για περιορισμένο αριθμό συναντήσεων στο πλαίσιο προγραμμάτων βραχείας διάρκειας.

### **Προγράμματα Συμβουλευτικής βραχείας διάρκειας: Βασικές προϋποθέσεις**

Η συμβουλευτική διαδικασία που έχει στόχο την αλλαγή και την ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο για την επίτευξη των στόχων της. Στο τέλος της δεκαετίας του '90, ωστόσο, ξεκίνησε βαθμιαία η εφαρμογή σύντομων προγραμμάτων Συμβουλευτικής. Ορισμένες από τις κύριες αιτίες για την προώθηση των σύντομων προγραμμάτων Συμβουλευτικής είναι:

το κόστος που απαιτεί ένα περισσότερο χρονοβόρο πρόγραμμα και, επομένως, το γεγονός ότι περιορισμένος αριθμός ανθρώπων μπορεί να επωφεληθεί από τις υπηρεσίες αυτές, όταν διατίθενται δωρεάν,

η επίδραση από τις εξελίξεις στα συστήματα δημόσιας υγείας της Β. Αμερικής, σε συνδυασμό και με τις απαιτήσεις των εργοδοτών,

η αναποτελεσματικότητα ορισμένων μακροχρόνιων προγραμμάτων Συμβουλευτικής (όχι κατ' ανάγκην ποιοτικών προγραμμάτων) και οι απαιτήσεις των καταναλωτών για καλύτερες και συντομότερες υπηρεσίες,

αποτελέσματα σχετικών (συχνά καθοδηγούμενων) ερευνών σύμφωνα με τις οποίες ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής, που βασίζεται στις προτιμήσεις των πελατών σε μια ποικιλία πλαισίων, είναι συχνά πολύ μικρότερης διάρκειας. Αναφέρεται, μάλιστα, ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να διαρκεί στην πραγματικότητα για έξι μόνον συναντήσεις,

οι σύγχρονοι ρυθμοί της ζωής του εργαζομένου, η οικονομική ανασφάλεια και η ανάπτυξη μιας άλλης κουλτούρας στο χώρο εργασίας που απαιτεί τη διαχείριση του άγχους και των συγκρούσεων χωρίς, ωστόσο, την αποφασιστικότητα να καταναλωθούν κονδύλια για ψυχολογικές εξερευνήσεις που διαρκούν χρονικά με άγνωστα, όμως, αποτελέσματα.

### **Ομαδική Συμβουλευτική:**

#### **Βασικές διαδικασίες και όροι για τη λειτουργία της ομάδας**

Ο/η Σύμβουλος χρειάζεται να είναι ενημερωμένος/η για ζητήματα που αφορούν στην ομαδική συμβουλευτική και στη *δυναμική της ομάδας*. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία οι έννοιες 'ομάδα' και 'σκοπός' είναι σχεδόν ταυτόσημες. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος μπορούν να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικότερα μέσα από την ομαδική συμβουλευτική. Για να λειτουργήσει, ωστόσο, μια ομάδα προς την επίτευξη του στόχου χρειάζεται καταρχήν να έχει επιτευχθεί ένας βαθμός *συναχής* έτσι, ώστε να μιλούμε πράγματι για ομάδα και όχι για έναν αριθμό μαθητών που παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο ή σε μια σχολική τάξη. Η δυναμική της ομάδας προϋποθέτει συνεργασία και τότε η δυναμική αυτή, σύμφωνα με τον Kurt Lewin, είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα της δυναμικής που διαθέτει το κάθε μέλος της ομάδας. Για την απελευθέρωση αυτής της δυναμικής συμβάλλουν οι ακόλουθοι παράγοντες:

Η *αποδοχή*: η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα και του ότι είναι κανείς αποδεκτός από αυτήν.

Ο *αλτρουισμός*: η διάθεση και η ικανότητα να βοηθήσει κανείς τους άλλους.

Η '*παγκοσμιότητα*': το γεγονός δηλαδή ότι συνειδητοποιούμε μέσα στην ομάδα πως δεν είμαστε οι μοναδικοί που αντιμετωπίζουμε διλήμματα, δυσκολίες και προβλήματα.

Η *θεωρητικοποίηση*: η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην ικανότητα να μπορεί να αναλύει κανείς την εμπειρία, να προβαίνει σε ερμηνείες και συμπεράσματα που σχετίζονται με την εμπειρία, αλλά και με παρόμοιες εμπειρίες και καταστάσεις και, με τον τρόπο αυτό, να θεωρητικοποιεί και να αποκτά καινούργια γνώση.

Ο *έλεγχος της πραγματικότητας*: το να μπορεί, δηλαδή, κανείς να δοκιμάσει τις αξίες, τα στερεότυπα, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις δυνάμεις και τις άμυνές του μέσα στο ασφαλές κλίμα της ομάδας.

Η *αλληλεπίδραση*: μέσα στην ομάδα το άτομο έχει την ευκαιρία να παίρνει το θάρρος να εκφράζει απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα, να αλληλεπιδρά με τους άλλους και να αναπτύσσει σχέσεις.

Η *αίσθηση ελευθερίας για έκφραση*: μέσα στην ομάδα αισθάνεται κανείς συνήθως τον '*ελεύθερο αέρα*' εκφραστεί, πράγμα που σε άλλα κοινωνικά πλαίσια δεν διευκολύνεται, με αποτέλεσμα να καταπιέζεται το άτομο και να μην αισθάνεται άνετα να μιλήσει.

Η *ευκαιρία για συστηματική παρατήρηση* τόσο της συμπεριφοράς των άλλων όσο και της συμπεριφοράς του ίδιου του ατόμου.

Η δημιουργία ευκαιριών για μεταβίβαση στο σύμβουλο -ή και στα άλλα μέλη της ομάδας- σημαντικών στοιχείων από τη σχέση με σημαντικούς άλλους στη ζωή του μέλους –γονέων, εκπαιδευτικών κτλ.- και η ευκαιρία για συνειδητοποίηση και ανάλυση των μεταβιβάσεων και των λόγων για τους οποίους γίνεται αυτό<sup>12</sup>.

Σε μια ομάδα στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται και λειτουργούν οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αναπτύσσονται συνήθως τα παρακάτω στοιχεία που προωθούν την αποτελεσματικότητα της ομάδας:

Η δέσμευση προς τους στόχους της ομάδας και τους κανόνες λειτουργίας της,

Οι προσδοκίες για το έργο της ομάδας, αλλά και για τα άλλα μέλη, και

Η υπευθυνότητα για το έργο και για τα μέλη της. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η ανάληψη καθηκόντων και υποχρεώσεων, πράγμα που διευκολύνει επίσης την αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Ένα σημαντικό στοιχείο που επίσης πρέπει να γνωρίζει ο/η Σύμβουλος που εφαρμόζει ομαδική συμβουλευτική είναι οι φάσεις μέσα από τις οποίες περνά συνήθως μια ομάδα ώσπου να αναπτυχθεί η τελική της συνοχή και να αφοσιωθούν πράγματι τα μέλη στο έργο τους. Οι γενικές αυτές φάσεις είναι οι ακόλουθες:

*Φάση προσανατολισμού.* Στη φάση αυτή κάθε μέλος προσπαθεί να προσανατολιστεί, να κατανοήσει το ρόλο του και να επικοινωνήσει με τα άλλα μέλη. Συνήθως νιώθει εκνευρισμό και άγχος, πράγμα που δεν συμβάλλει στην επικοινωνία και στο συντονισμό της ομάδας και εκδηλώνει, με τρόπο μη συνειδητό, είδη συμπεριφοράς και στάσεις που τον χαρακτηρίζουν στις συνήθεις σχέσεις του με τους άλλους σε άλλα κοινωνικά πλαίσια. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να υποχωρεί στην τάση ορισμένων άλλων για άσκηση εξουσίας, για μονοπώλιο του λόγου κτλ.. Άλλος μπορεί να αδιαφορεί, ενώ κάποια μέλη μπορεί να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση του έργου της ομάδας.

*Φάση της σύγκρουσης.* Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται συνήθως από την ύπαρξη προστριβών, έντονων διαφωνιών έως και συγκρούσεων μεταξύ των μελών. Είναι μια όχι ευχάριστη φάση και χρειάζεται επιδεξιότητα από την πλευρά του συμβούλου, γιατί η ανάπτυξη εντάσεων μπορεί να είναι απειλητική σε ορισμένα μέλη και να οδηγήσει στην αποχώρησή τους ή ακόμη και στη διάλυση της ομάδας.

*Φάση της σύνθεσης.* Σ' αυτή τη φάση αποκαθίστανται οι παρεξηγήσεις, επέρχεται συμφιλίωση και αναπτύσσεται πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα μέλη συμφωνούν για το σκοπό, τις διαδικασίες, τις αρχές και τη μεθοδολογία της ομάδας. Ενώ στις προηγούμενες δύο φάσεις αυτό που απασχολούσε τα μέλη ήταν οι σχέσεις μέσα στην ομάδα και ο προσωπικός τους χώρος και ρόλος, τώρα χαλαρώνουν και επικεντρώνονται στο έργο της ομάδας με την ανάληψη της ανάλογης ευθύνης.

*Φάση της απόδοσης.* Η ομάδα λειτουργεί κανονικά στη φάση αυτή, επικεντρώνεται κυρίως στο έργο και στην αποτελεσματικότητά της και έτσι αρχίζει και αποδίδει.

*Στατική φάση.* Η φάση αυτή μπορεί να παρατηρηθεί σε ομάδες μεγάλης χρονικής διάρκειας. Τα μέλη έχουν την αίσθηση ότι έχουν ολοκληρώσει το έργο τους και είναι δυνατόν να δείξουν διστακτικότητα ακόμη και άρνηση για κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως 'ξένο' ή 'διαφορετικό' με ό,τι έχουν εκπληρώσει. Στο στάδιο αυτό παρατηρείται κάποιες φορές μείωση της αποδοτικότητάς τους και μάλλον προσπαθούν να διατηρήσουν το υπάρχον 'σύστημα' που αναπτύχθηκε ήδη. Για το λόγο αυτό χρειάζεται εγρήγορση από το σύμβουλο / διευκολυντή της ομάδας έτσι, ώστε οι εργασίες να μην καταλήξουν σε ένα επίπεδο ρουτίνας.

---

<sup>12</sup> Ο σύμβουλος πρέπει να προσέξει τις δικές του αντιμεταβιβάσεις στην περίπτωση αυτή. Η μη συνειδητή αντιμεταβίβαση δεν βοηθάει τις σχέσεις μέσα στην ομάδα ούτε και την προσωπική ανάπτυξη. Αντίθετα, η συνειδητή αντιμεταβίβαση και η ανάλυση των αντιμεταβιβάσεων είναι δυνατόν να βοηθήσουν όχι μόνον τους συμμετέχοντες στην ομάδα, αλλά και τον ίδιο το σύμβουλο.

Η κάθε ομάδα δεν περνάει πάντοτε από όλα αυτά τα στάδια. Για παράδειγμα, υπάρχουν ομάδες στις οποίες δεν παρουσιάζονται κατ' ανάγκη συγκρούσεις ή η στατική φάση. Οι φάσεις πάντως αυτές εξαρτώνται και από την ψυχοσύνθεση και την προηγούμενη εμπειρία του κάθε μέλους και από το πρόγραμμα και τις διαδικασίες της ομάδας. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει η εμπειρία του Συμβούλου από τη δική του συμμετοχή ως μέλους σε κάποια ομάδα. Η προηγούμενη συμμετοχή του σε ομάδα προσωπικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερο προσόν και για το ζήτημα αυτό.

Βασικά θέματα με τα οποία χρειάζεται να ασχοληθεί η ομάδα στην αρχή της λειτουργίας της για την εξασφάλιση της ομαλής εξέλιξης του έργου και της γενικότερης λειτουργίας της και της επίτευξης των στόχων της είναι τα παρακάτω.

Ασκήσεις επικοινωνίας, εργασίας σε ζευγάρια (αλληλοσυμβουλευτική), σε συνδυασμό με ατομική συμβουλευτική, όταν αυτό κριθεί ότι χρειαστεί..

Γνωριμία με τα μέλη, άσκηση στην επικοινωνία και στην αυτοέκφραση.

Διερεύνηση προσδοκιών, συναισθημάτων και ανησυχιών που σχετίζονται με την ομάδα.

Συμφωνία για σύναψη 'συμβολαίου' ως προς τους όρους που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της ομάδας (π.χ. εχεμύθεια, σεβασμός του άλλου).

Συζήτηση-παρουσίαση σχετικά με την ομαδική συμβουλευτική, τη δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα και την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η ομαδική συμβουλευτική, καθώς και το ρόλο του Συμβούλου ως διευκολυντή (facilitator) των εργασιών της ομάδας, αλλά και του ενεργού ρόλου που πρέπει να παίξουν οι συμμετέχοντες μαθητές.

Άσκηση στις δεξιότητες Συμβουλευτικής και επικοινωνίας που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές για την καλύτερη επικοινωνία τους με τους συμμαθητές τους, αλλά και με άλλους ανθρώπους, όπως και στις προσωπικές, διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την επιβίωση σε ένα κόσμο που αλλάζει διαρκώς

Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας στα μέλη ως βασικός όρος για την προσωπική ανάπτυξη και την προώθηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Ιδιαίτερη επισήμανση για τη σημασία της κριτικής ανάλυσης της εμπειρίας και έκφρασης θετικών συναισθημάτων τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους.

Ασκήσεις σχετικές με τη διαχείριση του άγχους και τεχνικές χαλάρωσης και συνειδητοποίησης τη ψυχοσωματικής έντασης.

Ασκήσεις για την εξοικείωση με το σώμα και έκφραση με κινητικές ασκήσεις.

Συζήτηση πάνω στους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση του προσωπικού μας κόσμου, ανάλυση της σχέσης προσωπικού-κοινωνικού, συστήματος-υποσυστήματος, ατόμου-κοινωνίας.

Παρατήρηση της λειτουργίας στην ομάδα σε μαγνητοσκόπηση με τη χρήση του ερεθίσματος του video για ανάκληση στη μνήμη των όσων διαδραματίστηκαν σε προηγούμενη συνάντηση (stimulated recall).

Καταγραφή και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων (π.χ. μέσα από ερευνητικά ημερολόγια).

Αυτό που χρειάζεται να τονιστεί στους μαθητές και, γενικότερα, στους συμμετέχοντες σε μια ομάδα, είναι το ότι οι ίδιοι με τη στάση τους θα δημιουργήσουν εκείνο το κλίμα που απαιτείται για τη συνεργασία και την ενθάρρυνση των άλλων (π.χ. των συμμαθητών τους) να σκέφτονται κριτικά πάνω στον εαυτό τους, στην 'προσωπική τους θεωρία', στις στάσεις και στις αξίες τους, να βλέπουν τον εαυτό τους και τις πτυχές του με αποδοχή και με αγάπη γι αυτό που είναι και όχι γι αυτό που θα ήθελαν να είναι, σύμφωνα με τα συνήθη και κυρίαρχα πρότυπα των άλλων, και να εκφράζονται ελεύθερα γιατί αυτό θα τους βοηθήσει στην πορεία αυτοεξερεύνησης και ανάπτυξης. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί η ανάγκη για αντίστοιχη αποδοχή των άλλων μελών γι αυτό που είναι και, στην προσπάθειά τους να υποβάλλουν ερωτήσεις κατά τη συνεργασία με τα μέλη, να θέτουν ερωτήσεις με τρόπο που να δίνει στους συμμαθητές τους την ευκαιρία να δουν και να σκεφτούν και

μια άλλη οπτική σχετικά με την εμπειρία και τη συμπεριφορά τους. Δεν έχουν, όμως, το δικαίωμα να επιμένουν, να χαρακτηρίζουν τους άλλους και να 'ταμπελάρουν'. Θα λειτουργήσουν δηλαδή ως μικροί 'σύμβουλοι' και συνεργάτες του διευκολυντή της ομάδας.

### **Προτεινόμενες δραστηριότητες<sup>13</sup>**

Βασικές δραστηριότητες που προωθούν σημαντικούς στόχους για τη συμβουλευτική παρέμβαση -αλλά και για τον ΣΕΠ- και που προτείνονται για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας για την προώθηση των ειδικότερων στόχων της ομαδικής συμβουλευτικής, όπως και για την επιτυχή εφαρμογή των γενικότερων στόχων ενός προγράμματος Συμβουλευτικής, είναι οι παρακάτω:

Βιωματική άσκηση στη Λήψη Απόφασης με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι, για να είναι επιτυχής, η λήψη σημαντικών αποφάσεων χρειάζεται να στηρίζεται σε υψηλού βαθμού και κριτική *αυτογνωσία* και σε πληροφόρηση που παίρνει τη διάσταση της κριτικής *κοινωνιογνωσίας* και δεν περιορίζεται στην παθητική λήψη πληροφοριών, αλλά προωθεί την ενεργό αναζήτηση και την κριτική ανάγνωσή τους, την ανάπτυξη μιας θετικότερης στάσης στην ευρύτερη ενημέρωση του ατόμου πάνω σε ζητήματα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά, και τη συσχέτιση των πληροφοριών με βάση τις 'θεματικές τους συνέπειες'. Επιπλέον, στο πλαίσιο τέτοιων ασκήσεων και συζητήσεων που ακολουθούν, είναι χρήσιμο να αναλύουν οι συμμετέχοντες τους τρόπους με τους οποίους αποφασίζει κανείς ανάλογα με την προσωπικότητά του και το είδος των αποφάσεων, τα στάδια που απαιτούνται για τη λήψη μιας συνετής απόφασης, αλλά και τη σχέση ανάμεσα στην ατομική και στην ομαδική λήψη απόφασης μέσα από τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στη δυναμική της ομάδας.

Βιωματική άσκηση στο θέμα της Μετάβασης με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες τα στάδια από τα οποία περνά το άτομο όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια ξαφνική αλλαγή στη ζωή του, τις συνέπειες της μετάβασης στην αυτοεκτίμηση και την προετοιμασία του έτσι, ώστε να αντιμετωπίζει με ηρεμία και θάρρος καινούργιες καταστάσεις.

Διερεύνηση της σχέσης *Μετάβασης και Αυτοεκτίμησης, Μετάβασης και Αυτογνωσίας*.

*Ασκήσεις αυτογνωσίας*. Για παράδειγμα:

εξερεύνηση της αυτοαντίληψης,

εξερεύνηση του *πραγματικού και του ιδανικού εαυτού* και ανάλυση της διαφοράς που μπορεί να επισημανθεί μεταξύ των δύο,

διερεύνηση και συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτογνωσία και στην αυτοαντίληψη,

άσκηση ενδιαφερόντων, για παράδειγμα με βάση τη θεωρία του John Holland στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού -όχι διαγνωστικού- μοντέλου στη Συμβουλευτική, αλλά και στον ΣΕΠ,

διερεύνηση του θέματος '*δεξιότητες, ικανότητες*' και της σχέσης ενδιαφερόντων και περιβαλλοντικών παραγόντων,

άσκηση για τη διερεύνηση των αξιών και των τρόπων που τις εφαρμόζουμε,

---

<sup>13</sup> Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι σύμβουλοι μπορούν να στηριχτούν σε θεωρητικά ζητήματα και να χρησιμοποιήσουν ασκήσεις, χωρίς προβλήματα πνευματικών δικαιωμάτων, από το βιβλίο: Κοσμίδου-Hardy, Χρ. et al (1996), *ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ. Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Μπορούν, βεβαίως, να χρησιμοποιήσουν και άλλη σχετική βιβλιογραφία ή υλικό που δεν δημιουργεί προβλήματα πνευματικής ιδιοκτησίας (copyright).

Διερεύνηση σημαντικών στοιχείων που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αξίες μας όπως, για παράδειγμα, είναι το φύλο και η κοινωνική μας ή πολιτισμική προέλευση,

συνειδητοποίηση της επίδρασης του επαγγέλματος στη ζωή μας.

Η πληροφόρηση ως κριτική *κοινωνιογνωσία*: Ενεργός αναζήτηση, *κριτική ανάγνωση* και οργάνωση της πληροφορίας. Άσκηση στην κριτική ανάγνωση: έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο και το κείμενο των Μ.Μ.Ε.. Συνειδητοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάγνωση των πληροφοριών (π.χ. στερεότυπα και προκαταλήψεις) και του ρόλου του πλαισίου της πληροφορίας, το γεγονός ότι οι πληροφορίες πρέπει να διαβάζονται διακειμενικά και με βάση ένα *ολικό* και όχι *γραμμικό* μοντέλο επικοινωνίας.

Άσκηση στη διεξαγωγή επαγγελματικής συνέντευξης, εάν οι ειδικότερες ανάγκες το απαιτούν και εφόσον υπάρχει χρόνος σε σχέση πάντα με τις πιο κύριες προτεραιότητες.

### **Συμπερασματικά**

Ο/η Σύμβουλος μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου Συμβουλευτικής, αλλά και ενός *συν-θετικού μοντέλου* (Κοσμίδου-Hardy, 2002α) αγωγής, κυρίως όταν η συμβουλευτική μας παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές. Ουσιαστικός και απώτερος στόχος στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο πρέπει να είναι η προσωπική ανάπτυξη των νέων και των πολιτών, αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη.

Για ένα τέτοιο στόχο απαιτείται η ανάληψη της ευθύνης εκ μέρους των θεσμικών φορέων που τυπικά έχουν ως κύριο έργο τους την προετοιμασία συμβούλων, αλλά και των εκπαιδευτικών ως συμβούλων, για το δύσκολο έργο τους. Είναι απαραίτητη επίσης μια διαρκής, εξονυχιστική εξέταση της συσχέτισης ανάμεσα στα ινστιτούτα μας και στο είδος του προσώπου που θέλουμε να παράγουν. Έτσι, πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους σχολείων και ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης θα προσφέρουμε στους ανθρώπους για να δημιουργήσουν αυτή τη νέα κοινωνία στην οποία η τιμή της απελευθέρωσης είναι αναπόφευκτα η *μεγαλύτερη υπευθυνότητα* και το ενδιαφέρον του ενός για τον άλλο.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε μερικά κρίσιμα ερωτήματα για το συμβουλευτικό έργο:

Μέσα από ποιες διαδικασίες έχει δομηθεί η δική μας ταυτότητα ως ατόμων και

ως Συμβούλων;

Με ποιο τρόπο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως θεσμοί επηρεάζουν τη δόμηση της ταυτότητας των ατόμων; Ποιες είναι οι συνέπειες;

Απαντώντας σε τέτοια ερωτήματα ίσως να συνειδητοποιήσουμε:

Τις πολιτικές διαστάσεις της Συμβουλευτικής,

Το δικό μας μερίδιο ευθύνης για τη δόμηση της προσωπικότητας των ατόμων και του κοινωνικού ιστού, όπως και

Το γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να οδηγήσουμε τους μαθητές ή τους φοιτητές πιο πέρα από το σημείο που βρισκόμαστε εμείς οι ίδιοι.



## Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Assagioli, R. (1965), *Psychosynthesis: A Manual of Principles and Techniques*. New York: Hobbs, Doorman.
- Blos, P., (1962), *On Adolescence*. London: Macmillan.
- Blos, P., (1967), "On Second Individuation Process of Adolescence". *Psychoanalytic study of the child*. 22: 162-86.
- Burns, R., (1982), *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Wiston.
- Γαλανουδάκη Α., Κοσμίδου Χρ., Σκαύδη Δ. και Τέπερη Ι., (1993), "Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση". *Ενημερωτικό Τεύχος Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του Π.Ι.* Αθήνα: Alpha Omega Sciences.
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία* (Β' Τόμος). Αθήνα
- Coleman, J. (1980), *The nature of Adolescence*. London: Methuen.
- Erikson, E. H., (1963), *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Ernst, S., & Goodison, L., (1990, edn), *In our own Hands: A Handbook of Self-help Therapy*. London: The Women's Press.
- Ferrucci, P. (1982), *What we May Be: The Visions and Techniques of Psychosynthesis*. Wellingborough, Northamptonshire: Turnstone Press.
- Feltham, C. & Horton, I. (2000), "Preface" στι C. Feltham & I. Horton (eds), *Handbook of Counselling Psychotherapy*. London: Sage.
- Frost, R. (1916), "The road not taken", στο βιβλίο, *You Come Too*. New York: Henry Holt & Co.
- Inskip, F., (2000), "Generic Skills", in C. Feltham & I. Horton (eds), *Handbook of Counselling and Psychotherapy*. London: SAGE.
- Kirschenbaum, H. and Land Henderson, Y., (eds) (1990), *The Carl Rogers Reader*. London: Constable.
- Κοσμίδου, Χρ. (1986), "Έννοια και Περιεχόμενο των Όρων 'Συμβουλευτική' και 'Προσανατολισμός'. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*. 1. 26-35.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Ph.D. Thesis: Southampton Uni.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), *Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1992), «Η Συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο: Προς ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο;». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε ο Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα «*Η Συμβουλευτική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*». 27 Μαρτίου.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα, (1993), «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα (σσ. 84-110), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1994), «Η Αυτογνωσία και η Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση ως Προϋπόθεση για τη Μετάβαση από το Εθνικό 'Εγώ' στο Οικουμενικό 'Εμείς'». Εισήγηση στην ημερίδα που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο (14/4) με θέμα: *Αξίες των Πολιτών και Ευρωπαϊκή Διάσταση*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1995), «Η Συμβουλευτική ως Επικοινωνία και το Ζήτημα της Εκπαίδευσης και της Προσωπικής Ανάπτυξης Συμβούλων». Εισήγηση στο τρίτο Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Συμβουλευτικής (Σεπτέμβριος) εκπροσωπώντας την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996α), «Σύμβουλοι και Θερ-αποντες». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 36-37.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β), «Ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον ΣΕΠ: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996γ). Μελέτη-ερευνητική αναφορά (Task 51, Task 52<sup>α</sup>, 52<sup>β</sup>, τρεις εργασίες) για τις απόψεις μαθητών Γ΄ Γυμνασίου, γονέων και εργοδοτών για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό & Προγραμματισμός για το είδος του λογισμικού που πρέπει να αναπτύξουμε στη χώρα μας στο πλαίσιο του ΣΕΠ. (Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος ΕΠΕΤ 2 με ακρωνύμιο Υ.Δ.Ε.Ε.Σ (Υπολογιστής για Διερεύνηση, Έκφραση Ιδεών και Επικοινωνία στο σχολείο) με βασικό φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών –Ι.Τ.Υ-).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), «Η Ζωή είναι Γυναίκα; Ναι στην Ισότητα, Ναι στη Διαφορετικότητα». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 44-45.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 40-41: 112-125.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999α), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999β), *Μελέτη μεθόδευσης της διάχυσης των λειτουργιών Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: ΑΛΦΑ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα & Γαλανουδάκη, Α. (1996). *ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ. Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 54-55: 47-60.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Κρίβας Σ. (2000), «Το Φύλο και οι Επαγγελματικές Επιλογές: Εκπαίδευση Λειτουργών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού». Αθήνα. Πακέτο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (Training Package). Αναπτύχθηκε στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού προγράμματος Leonardo da Vinci. (Βασικοί φορείς στην Ελλάδα: ΙΕΚΕΠ, Π.Ι. ΕΛΕΣΥΠ).

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002α), «Εφ-ερευνητική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ερευνητική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004α) (επιμ.), «Πρόλογος» στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το γιατί και το πώς*. Αθήνα: ΑΛΦΑ).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004β), «'Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω'; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο Χρ. Κοσμίδου-Hardy, ό.π..

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2005), «Επίλογος: Πρόσκληση για την πραγματοποίηση ενός οράματος που μας αφορά...», στο Κοσμίδου-Hardy (επιμ.) *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού έργου και Αξιολόγηση: Γνήσιος διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (252-270).

Lyotard, J-F., (1979), *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Maslow, A. H. (1962), "Some basic propositions of a growth and self actualization psychology". Στο A. W. Combs (ed.), *Perceiving, Behaving, Becoming*. ASCD Year Book, Washington DC.: NEA.

Masson, J. (1988), *Against Therapy*. Glasgow: Collins

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (χ.χ.) *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (τόμος 4ος). Αθήνα.

Truax, C.B. and Carkhuff, R.R. (1967), *Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice*. Chicago: Aldine.

Usher, R. (2004), (μετάφραση, R. Hardy), "The Dis-located learner: Pedagogy and the subject in the context of the internet and globalisation". Στο, Κοσμίδου-Hardy (ed.), *Η Πληροφόρηση στην Εποχή της Ψηφιακής Επικοινωνίας: Προς την Αγωγή στα Μ.Μ.Ε. μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. NL: Saxion. Περιλήψεις Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε η Διακρατική Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ: Ο Κύκλος των Εφ-ευρετικών Εκπαιδευτικών.

Waters, M. (1995), *Globalization*. London: Routledge.

Woolfe, R. Dryden W. and Charles-Edwards D. (1989), "The nature and range of counseling practice". Στο W. Dryden, D. Charles-Edwards and R. Woolfe (eds), *Handbook of Counselling in Britain*. London: Routledge.



## Για την συμβουλευτική και τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό

### Χ. Κοσμίδου-Xardy

Κάθε συζήτηση για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική, ως επιστημονικών πεδίων που εντάσσονται στους βασικούς θεσμούς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, οφείλει να είναι ολική και κριτική αν πράγματι τα συγκεκριμένα αυτά επιστημονικά πεδία, με τις θεωρητικές τους προσεγγίσεις και τις προτάσεις τους για εφαρμογή στην πράξη, στοχεύουν να συμβάλουν στην προσωπική και στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων, των εργαζομένων και των πολιτών, αλλά και στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Βασικός στόχος είναι ακριβώς η συμβολή στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΥ.ΕΠ.) και με βάση μια ολική και κριτική προσέγγιση των υπηρεσιών αυτών. Ο Οδηγός απευθύνεται είτε σε στελέχη ΣΥ.ΕΠ. που εργάζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, είτε και σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα του Σ.Ε.Π. στο Γυμνάσιο, στο Γενικό Λύκειο, όπως και το μάθημα «Σ.Ε.Π. και Εργασιακό Περιβάλλον» στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Λυκείου (Ε.ΠΑ.Λ.).

Το θέμα που επιθυμούμε να αναδειχτεί είναι η αναγκαιότητα της ενημέρωσης των στελεχών ΣΥ.ΕΠ. πάνω σε γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό για να μην περιορίζεται το έργο και ο ρόλος τους σε μια εργαλειακού τύπου εφαρμογή των στόχων ΣΥ.ΕΠ. που θα είχε ως συνέπεια την ελλειμματική έως και προβληματική προσφορά υπηρεσιών προς τα άτομα τα οποία καλούνται να βοηθήσουν. Το ζήτημα της αναγκαιότητας της θεωρητικής ενημέρωσης των συμβούλων, της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων παρουσιάζεται αναλυτικότερα σε συγκεκριμένα κεφάλαια του Οδηγού.

Κρίναμε σημαντικό να επισημάνουμε τη σχέση θεωρητικών προσεγγίσεων Επαγγελματικού Προσανατολισμού –αλλά και Συμβουλευτικής- με τη θεώρηση του δίπολου ‘άτομο-κοινωνία’, καθώς και με τις πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις που έχει τόσο η Συμβουλευτική όσο και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σχετίζεται με πολύπλοκα και, συχνά, αντικρουόμενα θέματα που αφορούν σε ατομικές και κοινωνικές ανάγκες και επιλογές. Η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι ένα είδος συνδιαλλαγής μεταξύ ατόμου και κοινωνίας κατά την πορεία του χρόνου. Βεβαίως, υπάρχουν αρκετές και διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συνδιαλλαγή αυτή. Όσοι λοιπόν εμπλέκονται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικότερες, τουλάχιστον, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής γιατί, με το δικό της τρόπο η καθεμιά θεωρία, επιχειρεί να αναλύσει, να περιγράψει και να εξηγήσει βασικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, καθώς και να συμβάλει με συγκεκριμένες προτάσεις για ανάλογες παρεμβάσεις.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες οι οποίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής και, επομένως, προτείνουν συγκεκριμένα είδη παρέμβασης. Έτσι, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες (π.χ. Roe, 1956) τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των εμπειριών που είχε το άτομο κατά την παιδική ηλικία και υποστηρίζουν πως κάθε είδους σημαντικής παρέμβασης πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τη σημασία αυτού του σταδίου της ζωής του ατόμου και να προτείνει σχετικές πρακτικές. Οι θεωρίες των ατομικών διαφορών (π.χ.

Rodger, 1952) δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα αυτών των διαφορών για την επιλογή επαγγέλματος και υποστηρίζουν ότι επιδίωξη του ατόμου πρέπει να είναι το ταίριασμα των ατομικών του χαρακτηριστικών με αυτά του επαγγέλματος. Η επίδραση αυτών των θεωριών ήταν μεγάλη τόσο στην Αμερική όσο και στη Μ. Βρετανία.

Οι φαινομενολογικές θεωρίες υποστηρίζουν πως διαφορετικοί άνθρωποι επικεντρώνονται σε διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους αλλά και σε διαφορετικές πληροφορίες οι οποίες τους παρέχονται. Μια προσέγγιση φαινομενολογική λοιπόν ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος την πραγματικότητα –και όχι για την πραγματικότητα γενικώς- και υποστηρίζει πως η λειτουργία της αντίληψης ακολουθεί μια επιλεκτική διαδικασία. Η ίδια η αυτοαντίληψη του ατόμου λειτουργεί ως μια «επιλεκτική οθόνη η διαπερατότητα της οποίας καθορίζεται από την προσωπική ιστορία της ανάπτυξης του ατόμου όπως και από το σχετικό του περιβάλλον» (Burns, 1979, σ. 31). Σχετικά με το θέμα της εμπειρίας ειδικότερα, ο Rogers (1951) υποστηρίζει ότι:

« Καθώς οι εμπειρίες λαμβάνουν χώρα στη ζωή ενός ατόμου, είναι δυνατόν ή να συμβολίζονται, να γίνονται αντιληπτές και να οργανώνονται σε κάποια σχέση με τον εαυτό, να παραγνωρίζονται επειδή δεν γίνεται αντιληπτή από το άτομο κάποια σχέση με τη δομή του εαυτού, να υπάρχει άρνηση για τη δημιουργία κάθε είδους συμβολισμού τους, ή και να τους αποδίδεται κάποιος διαστρεβλωμένος συμβολισμός επειδή η συγκεκριμένη εμπειρία δεν έχει καμιά σχέση με τη δομή του εαυτού» (σ. 503).

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την πληροφορία. Το άτομο δηλαδή δεν είναι πάντα ανοιχτό στην πληροφορία, την οποία μπορεί είτε να αγνοεί και να μην επιθυμεί να την προσέξει και να την αναλύσει, είτε και να τη διαστρεβλώνει για αρκετούς λόγους ένας βασικός εκ των οποίων οφείλεται στο γεγονός ότι ενδέχεται να αισθάνεται ανίκανο για τις επιλογές και τους προσανατολισμούς η πληροφορία υποδεικνύει λόγω, κυρίως, χαμηλής αυτοεκτίμησης. Το γεγονός αυτό έχει άμεση σχέση με δύο βασικούς στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού: την Αυτογνωσία και την Πληροφόρηση. Αναδεικνύει, δηλαδή, τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης μια και η αυτοαντίληψη του ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τις καταστάσεις γενικότερα, γεγονός που έχει ως συνέπεια την ποιότητα και ποσότητα των εμπειριών και των πληροφοριών που θα γίνουν αντιληπτές από το άτομο αυτό. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά φαινομενολογικά πεδία και αυτή η διαφορά επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιληφθούν την εκπαιδευτική, την επαγγελματική και την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και να πάρουν τις ανάλογες επαγγελματικές αποφάσεις. Επομένως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, θα έπρεπε να έχει ως στόχο του την προσφορά της ανάλογης στήριξης στα άτομα να εξερευνήσουν την αυτοαντίληψή τους καθώς και τις αντιλήψεις που έχουν για τα επαγγέλματα έτσι ώστε να μπορούν να καταλήξουν σε μια πιο συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, μέσα από την υιοθέτηση μιας στάσης πιο αντικειμενικής όσο και θετικής προς νέες πληροφορίες και εμπειρίες.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες (Super, 1951, 1953, 1963), οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία και τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, τονίζουν την αναγκαιότητα των παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία των ατόμων κατά τα διάφορα στάδια της ζωής τους. Υποστηρίζουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα έπρεπε να είναι μια συστηματική προσπάθεια κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων χρονικών περιόδων ανάπτυξης του ατόμου –από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση και τη συνταξιοδότηση-, με στόχο την παροχή βοήθειας προς αυτό έτσι ώστε να αναπτύξει το επίπεδο της γνώσης του εαυτού του, αλλά και τις δεξιότητες και τις στάσεις οι οποίες απαιτούνται για επαγγελματικές επιλογές που του ταιριάζουν, αφού, σύμφωνα με τον Donald Super, η επιλογή επαγγέλματος είναι 'εφαρμογή της αυτοαντίληψης στην πράξη'.

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως αυτή του Roberts (1977), υποστηρίζουν ότι αυτό το οποίο συμβαίνει στο άτομο κατά την επιλογή ενός επαγγέλματος καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες και τις επιδράσεις στις οποίες είχε εκτεθεί αυτό πριν από τη στιγμή επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιαφέροντα όπως και άλλες πτυχές του ατόμου αναπτύσσονται σε σχέση με τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που είχε το κάθε άτομο από το περιβάλλον. Επομένως, οι θεωρίες αυτές ασχολούνται περισσότερο με την ανάλυση των δομών στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας και όχι με το μικρο-επίπεδο του προσώπου και της ατομικής συμπεριφοράς. Δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς περιορισμούς στο πλαίσιο των οποίων λειτουργεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αλλά και η Συμβουλευτική ως θεσμός. Οι περιορισμοί αυτοί ελαχιστοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου για επιλογές και δράση και έτσι, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, τελικά, το άτομο θα 'επιλέγει' ό,τι είναι διαθέσιμο και όχι ό,τι του ταιριάζει.

Ο Law (1976, 1981α, 1981β) επιχείρησε μια κατηγοριοποίηση των επαγγελματικών θεωριών σε ψυχολογικές (π.χ. Roe, 1956, 1957) και σε κοινωνιολογικές (π.χ. Roberts, 1977), ανάλογα με τα στοιχεία στα οποία αυτές επικεντρώνονται, ενώ υποστηρίζει πως θεωρίες όπως αυτή των Blau et al (1975) εκτείνονται και προς τις δύο πλευρές αυτού του συνεχούς. Ο Law υποστηρίζει επίσης πως οι θεωρίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε όσες τονίζουν τη «σπουδαιότητα της κατανόησης των διαφορών ανάμεσα σε ποικίλες φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και σε εκείνες που δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα του να κατανοήσει κανείς τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα ή ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της ανάπτυξής τους» (σ.301). Οι Ginzberg et al (1951) και ο Donald Super (1957) είναι παράδειγμα του πρώτου είδους θεωριών, ενώ ο Holland (1959, 1973) και ο Willis (1977) είναι παραδείγματα του δεύτερου είδους (βλ. σχετικό πίνακα που ακολουθεί).

Κατηγοριοποιήσεις θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων	Αναπτυξιακές θεωρίες	Θεωρίες Ατομικών Διαφορών
Ψυχολογικές Θεωρίες	Super (1957)  Ginzberg et al (1951)	Roe Holland (1956) (1973)  Blau et al (1956)
Κοινωνιολογικές Θεωρίες		Roberts (1977) Willis (1977)

Πίνακας 1. Δισδιάστατη οπτική των θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων (προσαρμογή από το Law, 1981. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 1991, σ. 4)

Οι θεωρίες βεβαίως δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό και, επομένως, οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής δεν αποτελούν εξαίρεση ως προς αυτό το ζήτημα. Έτσι, πίσω από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω υπάρχουν παραδοχές σχετικά με τη δόμηση του ατόμου και της κοινωνίας καθώς και με τη σχέση που αναγνωρίζεται ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Οι συνήθεις προσεγγίσεις στο δίπολο άτομο-κοινωνία τείνουν είτε να δίνουν έμφαση στον ένα πόλο, δηλαδή στο άτομο, το οποίο θεωρούν αυτόνομο και ανεπηρέαστο από εξωτερικούς παράγοντες είτε να επικεντρώνονται σε κοινωνικές δυνάμεις που ασκούν πιέσεις πάνω του και το ίδιο δεν είναι σε θέση να ελέγξει. Τα όρια και οι σχέσεις που αναγνωρίζονται ανάμεσα σε κοινωνικές διαδικασίες και σε ατομικές εμπειρίες καθορίζουν και το περιεχόμενο σχετικών ιδεολογιών. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, λοιπόν, -όπως και η Συμβουλευτική- κατά βάθος σχετίζεται με συγκεκριμένες ιδεολογίες. Κάθε θεωρία υπονοεί κάποια διαφορετική παρέμβαση στην πράξη και κάθε παρέμβαση με τη σειρά της είτε ενισχύει, είτε έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία. Οι Watts και Herr (1976) αναφέρονται τουλάχιστον σε τέσσερις τρόπους με τους οποίους ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σχετίζεται με ιδεολογίες.

Πρώτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως μέρος ενός μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου με την έννοια ότι μπορεί να επιδιώξει την προσαρμογή των ατόμων στις ανάγκες της οικονομίας για συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό και έτσι να ενισχύσει το κατεστημένο. Ο Roberts (1977), για παράδειγμα, θεωρεί ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει έναν τέτοιο ρόλο.

Δεύτερον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικής αλλαγής. Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση τα προγράμματα προσανατολισμού χρειάζεται να ενθαρρύνουν τα άτομα να εξερευνήσουν και να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες δομές επαγγελματικών ευκαιριών: για παράδειγμα, αναλύοντας τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες των επαγγελματικών αποφάσεων και επιλογών τις οποίες οι συνήθεις προσεγγίσεις στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είτε αγνοούν, είτε παραγνωρίζουν, με συνέπεια την παρεμπόδιση κοινωνικών αλλαγών.

Τρίτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να λειτουργήσει με στόχο την ανάπτυξη των φιλοδοξιών των ατόμων -και ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, όπως για παράδειγμα είναι οι γυναίκες, άτομα από εθνικές και άλλες μειονότητες, άτομα με αναπηρίες κτλ.- αλλά παραγνωρίζει το γεγονός ότι οι αυξημένες φιλοδοξίες είναι πιθανόν να μην πραγματοποιηθούν κι έτσι τα άτομα αυτά να απογοητευτούν καθώς έρχονται αντιμέτωπα με την κοινωνική πραγματικότητα.

Τέταρτον, η μη κατευθυντική προσέγγιση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στηρίζει άτομα να εξετάσουν τις υπάρχουσες ευκαιρίες σε σχέση με το δικό τους σύστημα αξιών και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι επισύρει την προσοχή στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις και οι επιλογές. Διαφορετικές ομάδες ανθρώπων είναι πιθανό να επιλέξουν διαφορετικά επαγγέλματα -κι έτσι διαφορετικό τρόπο ζωής- επειδή έχουν διαφορετικές αξίες κι επειδή παίρνουν αποφάσεις ή προβαίνουν σε επιλογές μέσα σε διαφορετικά πλαίσια.

Προφανώς, κάθε μονομερής υιοθέτηση κάποιας από τις παραπάνω προσεγγίσεις από όσους ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό θα μπορούσε να έχει ως συνέπεια τον εγκλωβισμό του ατόμου σε κάποιου είδους ιδεολογία, γιατί ακριβώς πίσω από κάθε προσέγγιση Επαγγελματικού Προσανατολισμού υπάρχουν υποθέσεις και παραδοχές για τη φύση του ατόμου καθώς και για την κοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις που είναι απαισιόδοξες, το άτομο είναι ένα είδος ανεύθυνου θύματος το οποίο είναι αναπόφευκτα και ανεπιστρεπτά παγιδευμένο από τις κοινωνικές δομές γενικότερα και από την αγορά εργασίας ειδικότερα. Σύμφωνα με άλλες πιο αισιόδοξες παραδοχές, το άτομο θεωρείται ως περισσότερο υπεύθυνο, αλλά οι κοινωνικοί περιορισμοί εδώ



τείνουν να υπεραπλουστεύονται. Συνολικά, όπως διαπιστώνουν οι Watts et al το 1981, απουσιάζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις. Όπως αναφέρουν συγκεκριμένα:

«Γενικώς, ούτε οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ούτε η εμπειρική έρευνα η σχετική με αυτή την ανάπτυξη δεν υποδεικνύουν ιδιαίτερους τρόπους δράσης. Δίνουν μια σειρά περιγραφών, εξηγήσεων και προβλέψεων τις οποίες οι άνθρωποι που εμπλέκονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό πρέπει να προσέξουν... Οι ερωτήσεις που θέτουν είναι πιο σημαντικές από τις απαντήσεις που δίνουν... Θα υποστηρίζαμε ότι είναι ευθύνη του κάθε ενός που ασχολείται με την πρακτική [του προσανατολισμού] να διαμορφώνει κάθε δυνατή σχετική ερώτηση» (ό.π., σ. 391).

Θεωρούμε πάντως ότι το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αναπτύχθηκε μετά από πολυετή έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στην πράξη και ολοκληρώθηκε το 1991 ακολουθώντας μια ολική, συνθετική όσο και κριτική οπτική, λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους και τις πτυχές που αναφέρθηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε. Επιπλέον, προσεγγίζει τους στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού συγκριτικά με την κυρίαρχη διαγνωστική προσέγγιση, την οποία και 'μοντελοποιεί' για την καλύτερη κατανόηση της προσέγγισης αυτής από τα στελέχη της πράξης. Τέλος, αναδεικνύει το πλαίσιο της φιλοσοφίας και των παραδοχών στο οικοδόμημα των οποίων στηρίζονται και τα δύο μοντέλα και συγκρίνει τη μεθοδολογία που αυτά προτείνουν όπως και τις συνέπειές της στην πράξη.

Το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο, προβληματοποιώντας την υπάρχουσα κατάσταση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και επιχειρώντας όχι μόνον να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή στην πράξη, έχει τα ακόλουθα προτερήματα:

Στηρίζεται σε πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο αντλώντας θέσεις, προβληματισμούς, παραδοχές και προτάσεις από ένα διεπιστημονικό χώρο και συνθέτοντας δημιουργικά όσο και κριτικά οπτικές τόσο από το χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, όσο και από το χώρο της επικοινωνίας και της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε., των πολιτισμικών μελετών, της έρευνας αλλά και της φιλοσοφίας, των ανθρωπιστικών αλλά και των φυσικών επιστημών.

Λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να πάρει αποφάσεις (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές) το άτομο και μέσα στο οποίο εντάσσεται ως θεσμός ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Αναλύει κριτικά την πολυπλοκότητα και 'πολυπολιτισμικότητα' του προσώπου, αναγνωρίζει τόσο τους περιορισμούς που τίθενται για τις επιλογές του, αναγνωρίζει επίσης το δυναμικό που διαθέτει για να μπορεί να αναπτύσσεται δια βίου και να υπερβαίνει αρκετούς περιορισμούς που τίθενται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία στήριξης του ατόμου μέσα από σύγχρονες υπηρεσίες και διαδικασίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής.

Συνδέει διαλεκτικά το στόχο της Αυτογνωσίας που αναλύεται ως Κριτική Αυτογνωσία, με το στόχο της Πληροφόρησης, που αναλύεται ως Κριτική Κοινωνιογνωσία και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμογής των στόχων αυτών στην πράξη.

Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες αυτοπληροφόρησης, κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών και των κειμένων γενικότερα, αναγνωρίζοντας το άτομο (μαθητή, εκπαιδευτικό, σύμβουλο) ως ερευνητή με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας.

Έχει εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από έρευνα πεδίου σε ποικίλα πλαίσια (στο χώρο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, αλλά και της Συμβουλευτικής γενικότερα όπως και της εργασίας) και, επομένως, η θεωρητική του πρόταση είναι θεμελιωμένη.

Έχει εκπονηθεί λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της σύγχρονης συγκυρίας και των χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν.

Αντίστοιχη κριτική και ολική προσέγγιση έχει και το Αναπτυξιακό Μοντέλο Συμβουλευτικής. Τονίζουμε το γεγονός ότι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο μιας κριτικής και ολικής προσέγγισης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στη Συμβουλευτική, στην παιδεία και στην εργασία είναι η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση της άποψης που έχει κανείς για το άτομο. Στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει μια βασική διάσταση απόψεων ως προς την αντιμετώπιση του ατόμου. Όπως είδαμε, υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπερτονίζουν την αυτονομία, την ελευθερία και την υπευθυνότητά του, αγνοώντας τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο και οι οποίες είναι δυνατόν να ασκούν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στη λήψη των αποφάσεών του.

Από τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης, για παράδειγμα, γίνεται έντονη κριτική σε τέτοιες θέσεις –και ιδιαίτερα στις θέσεις της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας- επειδή δείχνουν να παραγνωρίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες και τους περιορισμούς που αυτοί συνεπάγονται. Ο Adorno (1968), συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι τέτοια ‘κοινωνική και πολιτική αφέλεια’ στην ουσία υποστηρίζει και διατηρεί το status quo και προωθεί την αποανθρωποποίηση του ανθρώπου. Όπως αναφέρει, μάλιστα, η ‘μόδα’ της ψυχοθεραπείας:

Είναι η αναγκαία γαρνιτούρα στην πορεία αποανθρωποποίησης, η ψευδαίσθηση των ανίσχυρων ότι η μοίρα τους είναι στα χέρια τους. Επομένως, αρκετά ειρωνικά, η επιστήμη ακριβώς μέσα από την οποία ελπίζουν να συναντήσουν τον εαυτό τους ως υποκείμενα, τείνει εκ των ενόντων να τους μετατρέψει σε αντικείμενα (όπ. παρ. σ.76).

Άλλες προσεγγίσεις πάλι υπερτονίζουν την επιρροή δυνάμεων από το κοινωνικοιστορικό, πολιτισμικό και χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και κινείται το άτομο με αποτέλεσμα τον αφανισμό του ατόμου από το προσκήνιο της ίδιας του της ζωής και εμπειρίας. Ασκώντας κριτική σε μια τέτοια προσέγγιση ο Gramsci (1971) και διαφωνώντας με τη θέση του Marx που υπονοεί ότι η ιστορία ξετυλίγεται σύμφωνα με τους «αντικειμενικούς» νόμους της οικονομικής εξέλιξης ανεξάρτητα από την ανθρώπινη παρέμβαση, υποστηρίζει πως μια ριζικά κριτική θεωρία στην εποχή του ύστερου καπιταλισμού, πρέπει να ξεκινήσει με ένα πρόγραμμα που ο ίδιος ονόμασε «αντι-ηγεμονική μεταλλαγή συνειδητότητας»<sup>1</sup>. Ενάντια σε ένα είδος κοινωνιολογικού ντετερμινισμού, ο οποίος μάλλον οδηγεί τους ανθρώπους να υποτάσσονται μοιρολατρικά στους νόμους της ιστορίας, υποστήριξε ότι η ιστορία ήταν δικής τους κατασκευής. Η αναζήτηση μιας κριτικής αυτο-συνειδησίας ή αυτογνωσίας πρέπει να πάψει να είναι το προνόμιο των λίγων, ‘σπάνιων’ πνευμάτων και να γίνει το έργο και ο στόχος κάθε μέλους μιας ανθρώπινης κοινωνίας, προκειμένου αυτό να δράσει υπεύθυνα και δυναμικά.

Ο Habermas (1972), επίσης, τονίζει την αναγκαιότητα αποσυμβολισμού και επανασυμβολισμού γλωσσικών όρων για τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, μέσω της ανθρώπινης ικανότητας για κριτική σκέψη και οριζόντια επικοινωνία. Υποστηρίζει πως το παγκόσμιο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς το ατομικό. Αν ο άνθρωπος είναι πράγματι ένα κοινωνικό ον του οποίου το έργο και ο λόγος καθορίζεται από τους δεδομένους θεσμούς, είναι επίσης και ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο ικανό να υπερβαίνει αυτές τις δομές..

Η προσωπική μας άποψη είναι ότι η σχέση ατόμου-κοινωνίας δεν είναι διαζευκτική, αλλά μάλλον συμπληρωματική. Στο Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο που έχουμε εκπονήσει αυτή η διαλεκτική σχέση αναγνωρίζεται και προωθείται. Για μας λοιπόν τα άτομα δεν είναι τα άβουλα όντα που καθορίζονται αμετάκλητα από κοινωνικούς όρους. Είναι, αντίθετα, δυναμικά υποκείμενα «.. ενταγμένα πάντοτε σε σχέση με λόγους (discourses) και πρακτικές και δημιουργημένα υπό την επίδρασή

<sup>1</sup> Κάτι ανάλογο μ’ αυτό που ο Freire (1983, 1985) αποκαλεί «συνειδητοποίηση» (concretisation).

τους– (πράγμα που είναι) η προϋπόθεση του να είσαι Υποκείμενο» (Herniques et al, 1984, σ.3). Η άποψη αυτή αναγνωρίζει τους περιορισμούς<sup>2</sup> που τίθενται στο άτομο για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση τόσο από το περιβάλλον του, όσο και από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο. Ωστόσο αναγνωρίζει και κάποιες δυνατότητες στο άτομο για δράση και εξέλιξη με προϋπόθεση την παροχή προς αυτό της κατάλληλης στήριξης.

Θεωρούμε, άλλωστε, ότι ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ίδια τη δημοκρατία δεν νομιμοποιείται να παραγνωρίζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία. Η κοινωνία αποτελείται από άτομα. Επομένως δεν μπορεί να αλλάξει από κάποιο «από μηχανής θεό», αλλά από τα άτομα. Οι κοινωνικές δομές που χρειάζεται να αλλάξουν μπορούν να αλλάξουν από υπεύθυνες παρεμβάσεις των ατόμων και όχι από μόνες τους. Αυτό που χρειαζόμαστε για ένα καλύτερο μέλλον είναι άτομα συνειδητοποιημένα, που χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία<sup>3</sup>, αυτοπεποίθηση και κοινωνιογνωσία, παράγοντες που αναλύονται στον Οδηγό αυτό στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο αλλά λαμβάνονται υπόψη από τους συγγραφείς σε όλα τα κεφάλαια γενικότερα.

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε σαφές ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, με τους συγκεκριμένους του στόχους και τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχει πολιτική διάσταση. Πολιτική διάσταση, όμως, έχει και η Συμβουλευτική.

Από τη στιγμή δηλαδή που, μέσω της Συμβουλευτικής, οι σύμβουλοι παρεμβαίνουν στη ζωή των υποκειμένων είτε για να υποδείξουν τρόπους αντιμετώπισης προσωπικών ή και κοινωνικών προβλημάτων είτε για να διαμορφώσουν ταυτότητες σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα για το τι σημαίνει υγιές, ηθικό, σωστό κτλ, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι η Συμβουλευτική είναι σαφώς ζήτημα πολιτικό. Είναι πολιτικό ζήτημα γιατί οι σύμβουλοι, ανάλογα με τα μοντέλα που υιοθετούν, παίζουν, τελικά, ενεργό ρόλο είτε για τη διατήρηση και αναπαραγωγή του status quo και των υπάρχοντων κοινωνικών όρων είτε και για την κριτική προσέγγιση των κοινωνικών δρώντων με στόχο την κοινωνική αλλαγή με την υπεύθυνη συμβολή των δρώντων υποκειμένων, με κατεύθυνση ένα κόσμο υγιέστερο και με βάση διαχρονικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ισονομία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία. Η Συμβουλευτική είναι επίσης ζήτημα πολιτικό ακόμη και εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αλλαγές οι οποίες επιδιώκονται στους συμβουλευόμενους έχουν συνέπειες στη ζωή άλλων ανθρώπων γύρω τους στο πλαίσιο της οικογένειας, της εργασίας και της ευρύτερης κοινωνίας. Ήδη από τη δεκαετία του '70 ο Roland Laing ανέλυσε το ζήτημα της 'πολιτικής της οικογένειας'. Η ίδια ανάλυση θεωρούμε ότι ισχύει και για την 'οικογένεια' της Συμβουλευτικής. Θεωρούμε επίσης ότι κάθε υπεύθυνο άτομο που ασχολείται σε βάθος με τη Συμβουλευτική θα έχει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, ενημερωθεί ότι, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η πολιτική διάσταση της Συμβουλευτικής. Επομένως, δεν νομιμοποιούμε να υποστηρίξουμε ότι η Συμβουλευτική δεν σχετίζεται με ιδεολογίες ή ότι είναι ένας κλάδος ουδέτερος και μη πολιτικός.

---

<sup>2</sup> Τέτοιοι περιορισμοί είναι δυνατόν να προκληθούν από παράγοντες εξωτερικούς –ιστορικούς, κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς– όπως επίσης και εσωτερικούς- π.χ. ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες, καταπιεσμένα συναισθήματα, κλπ.

<sup>3</sup> Η Αυτογνωσία είναι βέβαια ένας από τους στόχους του ΣΕΠ. Δυστυχώς όμως, υπάρχει μια επιφανειακή προσέγγιση του στόχου αυτού, φυσικά, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι τυχαία αν λάβει κανείς υπόψη του το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και το ειδικότερο πλαίσιο του σχολείου μέσα στο οποίο καλείται να υλοποιήσει τους «φιλόδοξους» στόχους του ο ΣΕΠ. Αν υποθέσουμε ότι ο προσανατολισμός του ΣΕΠ είναι ένας «κοινωνικά-κριτικός προσανατολισμός» (Kemmis et al, 1983), το πλαίσιο του σχολείου έχει ένα «επαγγελματικό –νεοκλασικό προσανατολισμό» (όπ. παρ., βλ. και Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος, 1992).

Υπάρχει επίσης η κριτική, όπως αυτή του Masson (1990) για παράδειγμα, ότι η Συμβουλευτική –και γενικότερα η θεραπεία- είναι ένα πλαίσιο όπου ο ο/η σύμβουλος ασκεί εξουσία στο/στη συμβουλευόμενο/η και μάλλον τον/την χρησιμοποιεί για διάφορους λόγους. Ο Smail (1993) υποστηρίζει κατηγορηματικά ότι χρειάζεται να απομυθοποιήσουμε τη Συμβουλευτική και να την αντικαταστήσουμε με τη δημιουργία γνήσιων πλαισίων μάθησης όπου τα άτομα μπορούν να έχουν τη στήριξη εκείνη που απαιτείται για να μπορέσουν να μάθουν και να αναπτυχθούν. Τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου το οποίο πρέπει να αλλάξει και υποστηρίζει ότι η έμφαση που πρέπει να δίνεται από τους συμβούλους αφορά την κοινωνία και τις κοινωνικές αλλαγές που απαιτούνται και όχι τόσο το άτομο. Ο Samuels (1996), μάλιστα, ανάμεσα σε άλλους επιστήμονες, υποστηρίζει ότι οι σύμβουλοι χρειάζεται να προσέξουν ιδιαίτερα τους πολιτικούς με στόχο να τους μορφώσουν, να τους συμβουλέψουν είτε και να τους ασκήσουν έντονη κριτική γιατί οι περισσότεροι πολιτικοί είναι ‘άσχετοι με τις ανάγκες των ανθρώπων’.

Επομένως, όποια θέση και να υποστηρίζουμε, όποιο μοντέλο Συμβουλευτικής και να υιοθετούμε, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τον παρεμβατικό χαρακτήρα της Συμβουλευτικής και το βαθμό ευθύνης που μας αναλογεί για τη διαμόρφωση του υποκειμένου αλλά και του κοινωνικού ιστού. Η αναγνώριση αυτή απαιτεί μια ερευνητική διάσταση που χρειάζεται να υιοθετήσουμε στο έργο μας. Μια διάθεση να διερευνήσουμε τον εαυτό μας με αναστοχαστικότητα, να ερευνησουμε, να συνειδητοποιήσουμε και να δούμε κριτικά τις παραδοχές και τους θεωρητικούς μας προσανατολισμούς, αλλά και να ερευνούμε κριτικά την πράξη της Συμβουλευτικής στην οποία εμπλεκόμαστε με στόχο τη διαρκή προσωπική και επαγγελματική μας βελτίωση και ανάπτυξη όπως και την κοινωνική ανάπτυξη. Χρειάζεται να αναγνωρίσουμε, με άλλα λόγια, την ιδέα του συμβούλου ως ερευνητή και παραγωγού γνώσης, με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας (Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994), η οποία έχει ως στόχο της τη διαρκή βελτίωση και την αλλαγή.

Ιδιαίτερα η παραγωγή γνώσης από συμβούλους που προσεγγίζουν κριτικά τη Συμβουλευτική ως θεωρία και ως πρακτική είναι αναγκαία. Ατυχώς επί σειρά ετών η θεωρία και η πρακτική της Συμβουλευτικής έχει δεχθεί σε μεγάλο βαθμό επιδράσεις από την Αμερική με αποτέλεσμα να γίνεται συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία ότι – για τουλάχιστον 50 χρόνια τώρα- η Συμβουλευτική δείχνει να έχει ‘Αμερικανοποιηθεί’ ή να είναι το προϊόν που εξάγει η Αμερική (Moghaddam and Studer, 1997). Ως αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης αναφέρεται η υπερβολική έμφαση στην αυτονομία και στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου με την παράλληλη αποσιώπηση της δύναμης των κοινωνικών δομών, αλλά και του στοιχείου της κοινωνικής ευθύνης όπως επίσης και την αποφυγή μιας πολιτισμικής ευαισθησίας με αποτέλεσμα τον κίνδυνο ισοπέδωσης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και της έννοιας της διαφορετικότητας.

Αναγνωρίζεται σαφώς η πολιτική διάσταση της Συμβουλευτικής στην οποία αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από την αναγνώριση των στόχων της κριτικής αυτογνωσίας-κοινωνιογνωσίας, αλλά και τη σχέση μικροεπίπεδου του προσώπου με το κοινωνικο-οικονομικό μακροεπίπεδο, της σχέσης δηλαδή ατόμου-κοινωνίας. Γι αυτό επίσης προτείνονται κριτικά όσο και αναπτυξιακά μοντέλα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής. Τα μοντέλα αυτά αναγνωρίζουν σαφώς τη διαλεκτική σχέση ατόμου-κοινωνίας, όπως και θεωρίας-πράξης. Επιπλέον, η έμφασή τους δεν βρίσκεται στην επίλυση των προβλημάτων με μια κατευθυντική προσέγγιση εκ μέρους των συμβούλων. Βρίσκεται, αντίθετα, στη στήριξη των ατόμων να μάθουν να αναπτύσσονται δια βίου έτσι, ώστε να μπορούν να είναι ευέλικτα, να είναι ανοιχτά στην πληροφορία και στη γνώση, να σχεδιάζουν τις αποφάσεις τους στρατηγικά και με ευρύτερη προοπτική και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις συνακόλουθες μεταβάσεις δυναμικά.

Βασικός σκοπός είναι η στήριξη των συμβούλων με ζητήματα που σχετίζονται με τη θεωρία και την πράξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και

της Συμβουλευτικής, καθώς και με ενημέρωση σχετική με αυτούς τους θεσμούς ζητήματα.

Ελπίζουμε ότι οι σύμβουλοι που ασχολούνται με την πρακτική του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ειδικότερα και της Συμβουλευτικής γενικότερα, θα βρουν χρήσιμα στοιχεία για την πραγματοποίηση του έργου τους.

Ελπίζουμε ακόμη ότι θα δοθεί η ευκαιρία για την ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα σε επαγγελματίες συμβούλους οι οποίοι, είτε συμφωνώντας με την οπτική των συγγραφέων είτε και διαφωνώντας με συγκεκριμένα θέματα, με αναστοχαστικότητα και υπευθυνότητα θα αναλάβουν το σημαντικό έργο για τη διαμόρφωση ερωτημάτων που σχετίζονται με τη Συμβουλευτική και με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Θα αναλάβουν επίσης το έργο και της δικής τους συμβολής στην παραγωγή της γνώσης που σχετίζεται με τα πεδία αυτά μέσα από μια στάση κριτική, ενεργό και ερευνητική.

### **Βιβλιογραφικές Παραπομπές**

Adorno, T. (1968), "Sociology and Psychology (II)", *New Left Review*, Jan/Feb. vol.47, p. 79-97.

Burns, R.B. (1979), *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*, London: Longman.

Dewey, J. (1977), "Education vs. training: Dr Dewey's reply", *Curriculum Inquiry*, 7. pp. 37-39.

Freire, P. (1983), *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

Freire, P. (1985), *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. London: MacMillan.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelard, S. , Henna, J.L. (1951) *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.

Gramsci, A. (1971), *Selection from the Prison Notebooks*, (ed. and trans, by

Q.Hoare and G. Nowell-Smith). London: Lawrence and Wishart.

Habermas, J. (1972), *Knowledge and Human Interests*, (tr. by J.J. Shapiro). London: Heinemann.

Henriques, J. , Hollway, W. , Urwin, C. , Venn, C. , and Walkerdine, V. (1984), *Psychology, Social Regulation and Subjectivity: Changing the Subject*. London: Methuen.

Holland, J.L. (1959) "A theory of vocational choice", *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 6, No. 1, pp. 35-44.

Holland, J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Hopper, R. and Whitehead, J.L. (1979), *Communication Concepts and Skills*. New York: Harper & Row.

Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983), *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

Κοσμίδου, Χ. (1985), «Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», *Νέα Παιδεία*: σσ. 64-72.

Κοσμίδου, Χ. (1989), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 7-8.

Kosmidou-Hardy, C. (1990), "Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach", *International Review of Education*, 36, pp. 345-359.

Kosmidou, C. (1991), "L'Orientation Scolaire et professionnelle en Grece". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 20, no. 4: 377-393.

Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Ph.D. Thesis: Southampton Uni.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κοσμίδου, Χ. και Ζώτος, Β. (1991), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα «κοινωνικά κριτικό σχολείο»;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3, (2-3), σσ. 91-101.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. και Μαρμάρinos Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 79: 51-59.

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα (1995), «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των Καζαμιά Α. και Κασσωτάκη, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996) «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστημονική επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy) 38-39. 25-52.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2005α)

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2005β), «Επένδυση στον Άνθρωπο: Προσανατολισμοί εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί με βάση ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε το Υπ.Ε.Π.Θ. (Δ/ση Ευρωπαϊκής Ένωσης) στις 31-3 και 01-4-2005 με θέμα: Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε Ευρωπαϊκή Τροχιά: Ποιότητα, Ισότητα Ευκαιριών, Άνοιγμα στην Κοινωνία.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2005γ), «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Είναι κάτι Άλλο από τη Συμβουλευτική;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 74-75: 81-111. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Law, B. (1976), "The careers adviser: tinker, tailor, psychologist or sociologist?", *Careers Adviser*, vol.3, no.4.

Law, B. (1981a) "Careers Theory: a third dimension?", in Watts, A.G., Super, D.E. and Kidd, J.M. (eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.

Law, B. (1981β), "Community interaction: a 'mid-range' focus for theories of career development in young adults", *British Journal of Guidance and*

*Counselling*, 9, (2), July.

Masson, D. (1990), *Against Therapy*. London: Fontana.

Moghdhaddam, F. M. and Studer, C. (1997) "Cross-cultural psychology: the frustrated gadfly's promises, potentialities and failures", in D. Fox and I Prilleltensky (eds), *Critical Psychology: An Introduction*. London: Sage.

Rock, I. (ed.) (1990) *The Perceptual World: Readings from*

*Scientific American Magazine*, New York: W.H. Freeman and Co.

Rodger, A. (1952), *The Seven Point Plan*. London: National Institute of Industrial Psychology.

Roberts, R. (1977), "The social conditions, consequences and limitations of careers guidance", *British Journal of Guidance and Counselling*, 5, 1.

January.

Roe, A. (1956), *Psychology of Occupations*. New York: Wiley.

Roe, A. (1957) "Early determinants of vocational choice", *Journal of Counseling Psychology*, vol.4, No.3, pp.212-217.

Rogers, C.R. (1951), *Client Centred Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Samuels, A. (1996) "The politics of transformation/the transformation of politics". *International Journal of Psychotherapy*, 1 (1): 79-89.

Smail, D. (1993) *The Origins of Unhappiness: A New Understanding of Personal Distress*. London: HarperCollins.

Super, D.E. (1951) "Vocational adjustment: implementing a self-concept",

*Occupations*, 30, pp.88-92.

Super, D.E., (1953) "A theory of vocational development", *American Psychologist*, 8. pp.185-90.

Super, D.E. (1957), *The Psychology of Careers*. New York: Harper.

Super, D.E. (1963) "Self concept in career development", in D.E. Super, R.

Starishevsky, N. Matlin and J.P. Jordan, *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Watts, A.G., and Herr, E. L. (1976), "Career(s) education in Britain and the

USA: Contrasts and common problems". *British Journal of Guidance and Counselling*, vol.4, no.2.

Watts, A.G., Super, D.E. and Kidd, J.M. (1981), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.

Willis, P. (1977), *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.







Συμβουλευτική Καριέρας. Διαδικασία εξεύρεσης εργασίας και χρήση τεστ στην Συμβουλευτική καριέρας  
Α. Σταλίκας

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κεφάλαιο που κρατάτε στα χέρια σας δημιουργήθηκε με ένα σκοπό: Να βοηθήσει τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να παρέχουν συστηματική και υπεύθυνη συμβουλευτική καριέρας στους μαθητές.

Όπως γίνεται αντιληπτό βέβαια η επιτυχημένη είσοδος στον χώρο εργασίας και η επιλογή καριέρας αποτελούν διαδικασία ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική. Το μυστικό σε αυτήν την περίπτωση είναι το ενδιαφέρον, η σωστή πληροφόρηση και η αποφασιστικότητα.

Είναι γεγονός ότι για όλους μας η προσπάθεια εύρεσης εργασίας είναι ιδιαίτερα αγχωτική και γι' αυτό το λόγο οδηγούμαστε συχνά σε πρόωρη εγκατάλειψη των προσπαθειών μας, ματαίωση και απογοήτευση από την αγορά εργασίας.

Στην διαδικασία αυτή, ειδικά για τους νέους ανθρώπους, που εισέρχονται για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος και συνάμα καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παρέχει τις πρώτες πληροφορίες – κατευθύνσεις σχετικά με τα επαγγέλματα, τις απαιτήσεις και την διαδικασία της στελέχωσης.

Το κεφάλαιο αυτό φιλοδοξεί να σας βοηθήσει να δείτε την προσπάθεια για εύρεση εργασίας συστηματικότερα και υπό ένα άλλο πρίσμα, ως μια δημιουργική διαδικασία που μπορεί να γίνει με μεθοδικότητα.

Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσετε να αποκομίσετε όσο περισσότερες γνώσεις είναι δυνατόν για να καταλάβετε ακριβώς ποιο είναι το επάγγελμα που ταιριάζει στον καθένα και να προσανατολιστείτε προς την εύρεση της αντίστοιχης θέσης. Παράλληλα μέσω αυτού θα μπορέσει να γίνει εφικτή η αντιμετώπιση κάθε πιθανού εμποδίου εμφανιστεί στην πορεία, προκειμένου η τελική κατάληξη να είναι σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά και τις προτιμήσεις του υποψηφίου και να μην στηρίζεται στην τύχη.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΑΣ

Η χρήση του όρου «δεξιότητα» δημιουργεί συχνά ασάφειες καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ακριβή ερμηνεία του και κατά συνέπεια αδυνατούν να προσδιορίσουν τις δεξιότητες τους εφόσον δεν γνωρίζουν τι αντιπροσωπεύουν αυτές. Αγνοούν σε τι αναφέρονται οι δεξιότητες και επομένως δεν γνωρίζουν αν τις διαθέτουν. Μολαταύτα όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ποικίλες και διαφορετικές δεξιότητες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Τις δεξιότητες θα μπορούσαμε να τις ορίσουμε ως επίκτητες ικανότητες. Ένας συνδυασμός δηλαδή γνώσης και φυσικής ευχέρειας στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας.

### 1. Ποιες δεξιότητες σας αρέσει να χρησιμοποιείτε περισσότερο;

Η μέθοδος εύρεσης εργασίας που ακολουθεί κάποιος αποτελεί το στοιχείο εκείνο που διαδραματίζει τον πρωτεύοντα ρόλο στην τελική κατάληξη της

διαδικασίας. Η αποτελεσματικότερη μέθοδος είναι η επονομαζόμενη «δημιουργική προσέγγιση εύρεσης εργασίας».

Μια δημιουργική προσέγγιση για την εύρεση εργασίας αποτελείται από τρία βήματα. Ουσιαστικά, τα βήματα αυτά αφορούν στην αναζήτηση απαντήσεων σε βασικά ερωτήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στον προσδιορισμό των ικανοτήτων, του τρόπου που χρησιμοποιούνται αυτές και εντέλει των εργασιακών τομέων στους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν. Ωστόσο, το άτομο που ψάχνει για εργασία πρέπει πρωτίστως να αυτό-προσδιοριστεί να ορίσει και να κατανοήσει τις δεξιότητες του, γιατί στην αντίθετη περίπτωση οποιαδήποτε μέθοδος είναι ανεπαρκής.

*Συγκεκριμένα: Τι:Με τι είδους εργασίες μπορώ να ασχοληθώ;*

*Ποιες είναι οι δεξιότητες που σας αρέσει να χρησιμοποιείτε περισσότερο;*

Αναγνωρίστε τις δεξιότητες σας και ιεραρχείστε τις ανάλογα με τη σημασία και την ικανοποίηση που αντλείται από αυτές. Αυτή είναι μια ιδιαίτερα σημαντική κίνηση διότι είναι ουσιαστικό για εσάς να βρείτε τι πραγματικά ψάχνετε. Οι δεξιότητες αυτές ονομάζονται «μεταφερόμενες» γιατί είναι αξιοποιήσιμες σε όποια καριέρα και να διαλέξετε.

## 2. Πώς θα ξεκινήσετε τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων σας;

Οι περισσότεροι άνθρωποι συνήθως στέκονται με αμηχανία όταν ακούν τη λέξη δεξιότητες, διότι θεωρούν ότι δεν διαθέτουν κάποιες συγκεκριμένες ή ότι δεν διαθέτουν κάποιες ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό ή ότι δεν διαφοροποιούνται από τους άλλους ανθρώπους σε κάποιες από αυτές.

*Ποιες είναι οι αλήθειες που αφορούν τις μεταφερόμενες δεξιότητες;*

Είναι απαραίτητες προκειμένου να εκτελέσετε τα καθήκοντα της εργασίας που θα επιλέξετε.

Συνήθως τις περισσότερες από αυτές τις είχατε αποκτήσει και διαμορφώσει κατά το παρελθόν.

Διαθέτετε παράλληλα και απλές και περίπλοκες δεξιότητες.

Είστε περισσότερο ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στο χώρο εργασίας και στο αντικείμενό σας, αν έχετε μεταφερόμενες δεξιότητες.

Όσο περισσότερες είναι οι μεταφερόμενες δεξιότητες σας, τόσο λιγότερο ανταγωνισμό θα αντιμετωπίσετε σε οποιονδήποτε εργασιακό χώρο προσεγγίσετε.

## 3. Αναγνωρίστε τις δεξιότητες σας

Σε αυτή τη φάση καλείστε να αναγνωρίσετε τις δεξιότητές σας είτε γνωρίζετε την ύπαρξή τους είτε όχι.

Αν δεν γνωρίζετε τις δεξιότητες που διαθέτετε, τότε χρειάζεστε μια βοήθεια που περιλαμβάνει το γράψιμο επτά διαφορετικών ιστοριών για τον εαυτό σας. Αυτό αποτελεί μια προσπάθεια για τον εντοπισμό των δεξιοτήτων που έχετε επιδείξει σε διάφορες δύσκολες καταστάσεις στην καθημερινή σας ζωή. Θα πρέπει να αφορούν σε πιθανά γεγονότα που δοκίμασαν τις δυνατότητες σας να τα αντιμετωπίσατε με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Ας δούμε ένα παράδειγμα μιας ιστορίας:

«Ήθελα να κάνω ένα ταξίδι στις διακοπές του καλοκαιριού με την σύζυγο και τα τέσσερα παιδιά μου. Δυστυχώς όμως είχα πολύ λίγα χρήματα για να μείνουμε σε ξενοδοχείο και αποφάσισα να χρησιμοποιήσω το αυτοκίνητο μου, ένα station wagon, σαν τροχόσπιτο. Πήγα πρώτα στη βιβλιοθήκη για να βρω κάποια βιβλία σχετικά με τροχόσπιτα και κατασκήνωση.

Κατόπιν έκανα ένα σχέδιο σχετικά με το πως θα διαμορφώσω το εσωτερικό και την οροφή του αυτοκινήτου όσο λειτουργικότερα γινόταν για να χωράμε και να βολευτούμε καλύτερα μαζί με τα πράγματα μας. Έπειτα, αγόρασα ότι επιπλέον χρειαζόμουν για να διαμορφώσω το αυτοκίνητο. Έτσι κατασκευάστηκε ένα μικρό τροχόσπιτο το οποίο μας βοήθησε να περάσουμε τις ομορφότερες διακοπές μας. Με αυτό τον τρόπο δεν χάσαμε τις καλοκαιρινές μας διακοπές και παράλληλα γλιτώσαμε αρκετά χρήματα»

Από το παραπάνω παράδειγμα φαίνεται ότι οι ιστορίες θα πρέπει να αναφέρονται:

στους στόχους που θέλετε να πραγματοποιήσετε,  
στα εμπόδια που συναντήσατε,  
στις πράξεις στις οποίες καταφύγατε για την αντιμετώπιση αυτών των  
εμποδίων,  
και κατόπιν στον απολογισμό αυτών των πράξεων (συνέπειες,  
αποτελέσματα, κέρδη, ζημιές.)

Ακολουθείστε την διαδικασία:

Γράφετε τις ιστορίες με λεπτομέρειες που αφορούν στη μέθοδο που ακολουθήσατε για να λύσετε το πρόβλημα, τις επιμέρους τεχνικές, τη συναισθηματική σας κατάσταση κατά την αντιμετώπιση του, τον τρόπο που οργανώσατε τις ενέργειες σας και την βοήθεια που δεχτήκατε, αν δεχτήκατε βοήθεια από κάποιον.

Ακολουθώντας κάνετε απογραφή των δεξιοτήτων σας, καταγράφοντας ποιές χρησιμοποιήσατε σε κάθε περίπτωση και με ποιόν τρόπο εκδηλώθηκαν αυτές

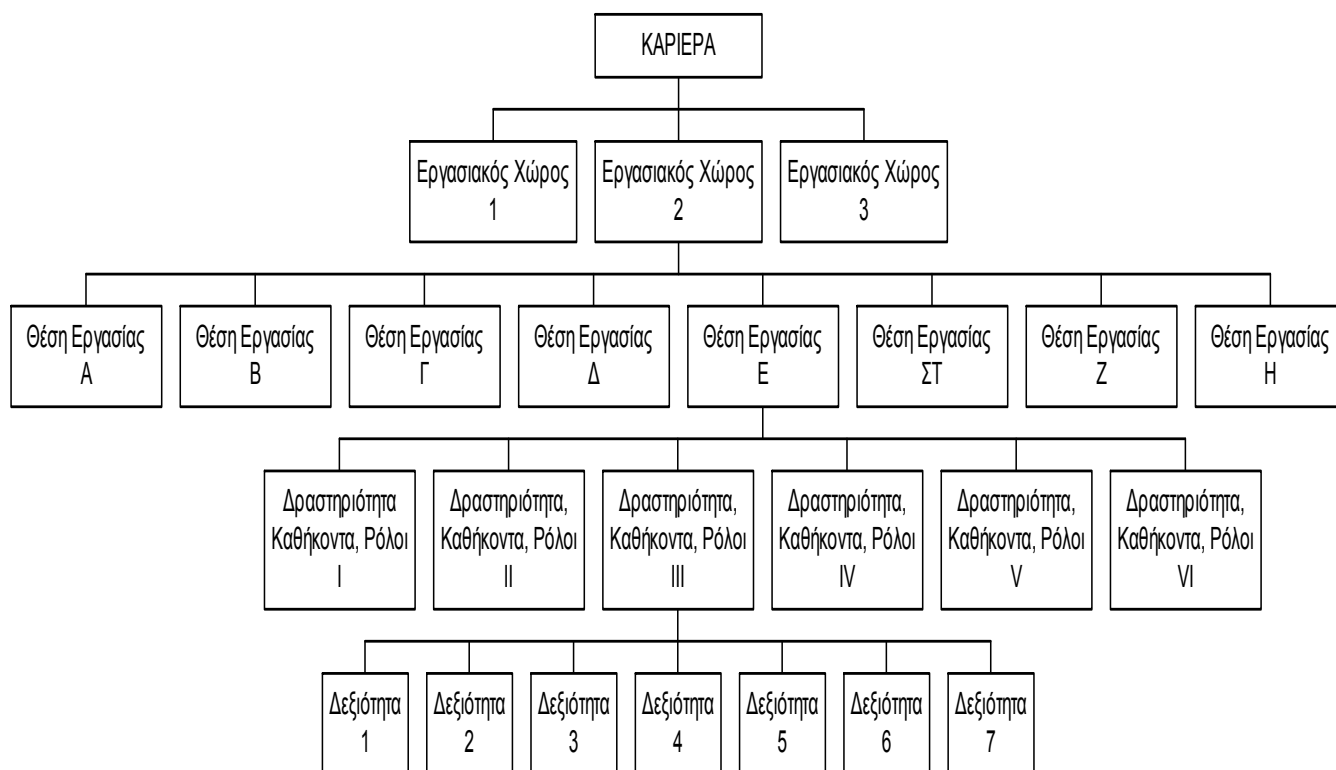
Βάλτε τις σε προτεραιότητα ανάλογα με την ικανοποίηση που σας προσέφερε η αξιοποίησή τους και προχωρήστε στη βαθμολόγησή τους.

Οι δεξιότητές σας πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν. Να ξεκαθαρίσετε ποιές είναι αυτές ώστε να μπορείτε να πιστοποιήσετε την ύπαρξή τους.

Μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις

Στο τελευταίο στάδιο της προσπάθειάς σας για τον εντοπισμό των δεξιοτήτων σας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο για σας να τις τοποθετήσετε σχηματικά. Κατασκευάζετε γι' αυτό το λόγο μια πυραμίδα των δεξιοτήτων σας. *(Αν ο μαθητής δεν μπορεί να την φτιάξει μόνος του, λόγω μεροληψίας υπέρ του εαυτού του, μπορεί να βοηθηθεί από τον εκπαιδευτικό.)* Το διάγραμμα που ακολουθεί θα σας βοηθήσει να βρείτε έναν εύχρηστο τρόπο για να εντοπίσετε και να αναγνωρίσετε τις δεξιότητές σας αλλά και να δείτε σχηματικά σε ποιούς χώρους εργασίας και πιο συγκεκριμένα σε ποιές θέσεις εργασίας ταιριάζουν και εφαρμόζονται.

## ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ



Προβλήματα που μπορεί να συναντήσετε κατά την αναγνώριση των δεξιοτήτων σας :

*Στη συγγραφή της ιστορίας:* πρέπει να γράψετε για κάτι που έχετε κάνει στο παρελθόν και αισθάνεστε περήφανοι γι' αυτό. Ένα προσωπικό σας επίτευγμα, μια δραστηριότητα που κατορθώσατε να ολοκληρώσετε και είχε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι εργοδότες δεν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το ποιες δεξιότητες σας ευχαριστούν.

Είναι αναγκαίο όμως να γνωρίζετε τις δεξιότητες που χρησιμοποιείτε καλά και με αποτελεσματικότητα καθώς και εκείνες που σας ευχαριστούν. Πρέπει να συνειδητοποιήσετε ότι κάνοντας κάτι που σας αρέσει δεν είναι απαραίτητο ότι θα είναι πρόβλημα ή ότι θα έχει αρνητικά αποτελέσματα. Δεν είναι κακό να κάνετε αυτό που σας αρέσει, αντίθετα είναι μάλλον ότι καλύτερο μπορεί να σας συμβεί.

*Δυσκολία στο να διακρίνετε τις δεξιότητες σας μέσω ιστοριών*

**Ερώτηση:** Πώς θα ξέρω αν κινούμαι σωστά;

**Απάντηση:** Ακολουθήστε τις οδηγίες και απλά πείτε την αλήθεια για εσάς.

**Ερώτηση:** Υπάρχουν κάποιες τελικές συμβουλές;

**Απάντηση:** Μην περιορίζετε σε πολύ συγκεκριμένα είδη ή χώρους εργασίας. Επειδή οι μεταφερόμενες δεξιότητες που διαθέτετε είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε διάφορους εργασιακούς χώρους και ασφαλώς δεν υπάρχει λόγος να τις περιορίσετε σε στενά εργασιακά πλαίσια.

ΠΟΥ:

*Που θέλετε να χρησιμοποιήσετε αυτές τις δεξιότητες;*

Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με τη γνώση που ήδη έχετε αποκτήσει και που σας αρέσει να χρησιμοποιείτε περισσότερο. Επιπλέον έχει άμεση σχέση με το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο προτιμάτε να βρίσκεστε και να εκδηλώνετε τις υπάρχουσες δεξιότητές σας.

Το ΠΟΥ αναφέρεται σε ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

Δουλειά στην πόλη ή στην ύπαιθρο;

Σε γραφείο, εταιρεία, επιχείρηση, οργανισμό, εργοστάσιο, μεγάλη ή μικρή βιομηχανία ή επιχείρηση;

Εσωτερική δουλειά σε γραφείο ή σε εξωτερικό χώρο;

Με πολλούς ανθρώπους, με ομάδα, μόνος /η;

ΠΩΣ:

Με ποιους τρόπους θα βρείτε τους κατάλληλους εργασιακούς χώρους , που χρησιμοποιούν τις αγαπημένες σας δεξιότητες και τα πεδία γνώσης;

Ένας αποδοτικός τρόπος είναι να επιδιώξετε τις επαφές με ενημερωμένους ανθρώπους για να αποκτήσετε τις πληροφορίες που ζητάτε. Είναι καλό να γνωρίζετε ότι οι δεξιότητες είναι εκείνες που σας οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο είδος εργασίας . Η γνώση δείχνει και οδηγεί στο πεδίο της καριέρας-σταδιοδρομίας στο οποίο μπορείτε να αναπτυχθείτε. Θα πρέπει επίσης να ασχοληθείτε με την εύρεση των οργανισμών που προσφέρουν τέτοιες θέσεις εργασίας καθώς και τα άτομα που έχουν την εξουσία-δύναμη να σας προσλάβουν.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 2 : ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*Που θέλετε να χρησιμοποιήσετε τις ικανότητές σας;*

Θεωρώντας τα πεδία εργασίας σαν εξειδικευμένες γλώσσες, δεν αρκεί απλά να πείτε *ΤΙ* θέλετε να κάνετε π.χ. : «Θέλω να γίνω γραμματέας». Πρέπει να προσδιορίσετε στον εαυτό σας *ΠΟΥ* θέλετε να ασκήσετε αυτό το επάγγελμα. Τα διάφορα μέρη όπου μπορείτε να εργαστείτε ως γραμματέας, για παράδειγμα σε νομικό γραφείο, σε εκκλησία, σε τράπεζα, καλούνται Πεδία ή Πεδία Ενδιαφερόντων, ή Πεδία Γνώσης ή Τομείς.

Αν προβληματίζεστε για τον χώρο εργασίας που θα θέλατε να βρίσκεστε, για το επόμενο βήμα της καριέρας ή την πρώτη εργασία σας, ξεκινήστε με την ερώτηση τι γλώσσα σας αρέσει να ακούτε, να μιλάτε και να κυριαρχεί στο εργασιακό σας περιβάλλον, καθημερινά.

Για παράδειγμα αν εργάζεστε σαν γραμματέας σε δικηγορικό γραφείο, θα αφουγκράζεστε όλη την εργασιακή ημέρα συζητήσεις για νομικές διαδικασίες. Γι' αυτό ο ΝΟΜΟΣ είναι η γλώσσα με την οποία θα ζείτε κάθε μέρα, σε αυτό το εργασιακό περιβάλλον. Σας αρέσει αυτή η γλώσσα; Αν ναι, τότε διαλέξτε τα νομικά γραφεία σαν το πεδίο για την επιθυμητή εργασία σας.

Είναι γενικός κανόνας, ότι αν σας αρέσει η γλώσσα με την οποία συσχετίζεστε κάθε μέρα και την οποία εντέλει θα χρησιμοποιήσετε στο χώρο εργασίας σας, τότε θα είστε ευχαριστημένοι σε αυτό το πεδίο ή καριέρα.

Είναι σημαντικό να αρχίσετε το συλλογισμό σας με τις λέξεις «Που θέλω να χρησιμοποιήσω τις αγαπημένες μου δεξιότητες;», κάνοντας μια λίστα με τα Αγαπημένα σας Θέματα. Το μόνο που χρειάζεται είναι να σας αρέσει να μιλάτε για αυτό το αντικείμενο και να γνωρίζετε κάποια πράγματα για αυτό.

Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα συγκεκριμένο θέμα όπως είναι οι αντίκες. Αποκτήσατε τις γνώσεις σας σχετικά με τις αντίκες τριγυρίζοντας σε μαγαζιά και κάνοντας πολλές ερωτήσεις. Παράλληλα αγοράσατε και μερικές αντίκες. Αυτός είναι ένας σωστός και αποδοτικός τρόπος για να μάθετε πράγματα για ένα γνωστικό αντικείμενο που σας ενδιαφέρει και σας αρέσει.

### Συμπληρώνοντας το Διάγραμμα Άνθος

Το Διάγραμμα Άνθος (Λουλούδι) είναι μια εικόνα του εαυτού σας και παράλληλα μια εικόνα της εργασίας ή της καριέρας που θέλετε να ακολουθήσετε.

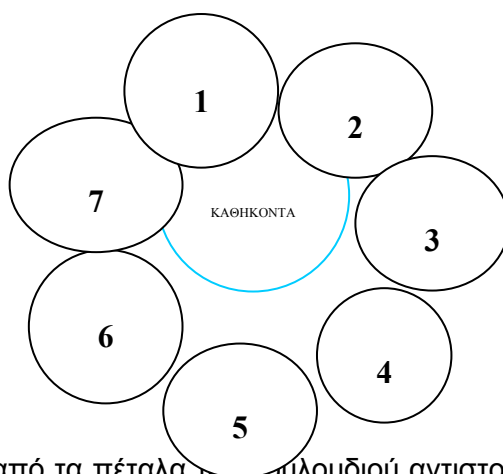
Όταν κοιτάζετε αυτό το διάγραμμα, για μερικούς από εσάς θα αποτελεί έκπληξη. Πιθανότατα θα αναφωνήσετε με δέος: «βλέπω ξεκάθαρα το είδος της καριέρας που μου ταιριάζει.»

Θα ήταν επίσης σημαντικό να λάβετε υπόψη σας δύο επιπλέον πράγματα:

A) Μην αποκλείσετε πρώιμα όλες τις άλλες πιθανότητες και

B) μην πείτε στον εαυτό σας: «Βλέπω αυτό το οποίο θέλω να κάνω αλλά ξέρω ότι δεν υπάρχει τέτοιου είδους εργασία για να απασχοληθώ». Δεν το ξέρετε αυτό γιατί ακόμα δεν έχετε κάνει την έρευνα σας.

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΆΝΘΟΣ



Καθένα από τα πέταλα του λουλουδιού αντιστοιχεί σε κάτι που σας αρέσει πολύ. Συγκεκριμένα η σειρά με την οποία θα πρέπει να δουλέψετε τα 8 πέταλα είναι:

Τα αγαπημένα μου αντικείμενα εργασίας.

Τα αγαπημένα μου μέσα πληροφόρησης.

Οι άνθρωποι με τους οποίους προτιμώ να εργάζομαι.

Οι ανταμοιβές που προτιμώ να λαμβάνω από τη εργασία μου.

Οι αγαπημένοι μου πνευματικοί και συναισθηματικοί παράγοντες.

Τα άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα που προτιμώ να έχω από τη εργασία μου.

Οι εργασιακοί χώροι, στους οποίους αποδίδω καλύτερα.

Οι αγαπημένες μου μεταφερόμενες δεξιότητες

Πολλοί από εσάς θα κοιτάζετε το τελικό συμπληρωμένο Διάγραμμα Άνθος και δεν θα μπορείτε εύκολα να καταλήξετε σχετικά στο ποια εργασιακή θέση σας ταιριάζει. Γι' αυτόν τον λόγο θα κάνετε επιπλέον έρευνα:

Βήματα:

Πρώτα κοιτάξτε το Διάγραμμα Άνθους και καταγράψτε τις 3-5 αγαπημένες ή πιο ισχυρές δεξιότητες σας.

Μετά, γράψτε τις αγαπημένες σας επαγγελματικές γλώσσες, γνωστικά πεδία, ή πεδία ενδιαφερόντων.

Πάρτε τις σημειώσεις σας και δείξτε τις σε τουλάχιστον 5 φίλους σας, στην οικογένειά σας ή σε επαγγελματίες τους οποίους γνωρίζετε.

Καταγράψτε τα πάντα που θα σας πουν αυτοί οι πέντε άνθρωποι.

Αφού τελειώσετε με τη συζήτηση μαζί τους, εξετάστε όσα σας είπαν αυτοί οι πέντε άνθρωποι και κάντε μια συζήτηση αναφορικά με όλα αυτά με τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας (τον εκπαιδευτικό που ασκεί αυτά τα καθήκοντα στην προκειμένη περίπτωση).

Έχοντας συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία από αυτά τα άτομα, θα πρέπει να μαζέψετε μερικές ακόμη πληροφορίες. Πρέπει να απαντήσετε στις παρακάτω τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν το ΠΟΥ:

1.α) *Που βρίσκονται οι χώροι εργασίας ή τα πεδία σταδιοδρομίας που θα μου έδιναν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσω τις αγαπημένες μου δεξιότητες και να ασχοληθώ επαγγελματικά με τα αγαπημένα μου αντικείμενα;*

Κατά πρώτον θα πρέπει να ερευνήσετε την ύπαρξη των χώρων εκείνων που θα σας ενδιέφεραν να εντάξετε το δυναμικό σας προσφέροντας όσο το δυνατόν περισσότερα και χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες σας στα πλαίσια της εργασίας σας σε αυτούς. Πληροφοριακό υλικό αναφορικά με τους διάφορους χώρους εργασίας καθώς και με τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας μπορείτε να λάβετε από ανθρώπους που εργάζονται σε χώρους που πιστεύετε ότι σας ενδιαφέρουν, από βιβλιοθήκες, σελίδες του διαδικτύου, Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και από τα ένθετα καριέρας στον τύπο. Με αυτό τον τρόπο θα κατορθώσετε να συλλέξετε τις πιο αξιόπιστες και πρόσφατες πληροφορίες για οποιονδήποτε εργασιακό χώρο ή καριέρα σας ενδιαφέρει

1.β) *Πώς θα αποφασίσετε ποιοι άνθρωποι θα σας βοηθήσουν;*

Σε αυτό το στάδιο μπορείτε να πάρετε τις αγαπημένες σας γλώσσες ή πεδία γνώσης και νοητά να τις αντιστοιχήσετε σε ανθρώπους με διάφορες ενασχολήσεις.

Κατόπιν, πρέπει να βρείτε τουλάχιστον έναν άνθρωπο από το κάθε επάγγελμα και να του ζητήσετε να σας ενημερώσει σχετικά με το: «Πώς συνδυάζει αυτά τα πεδία σε μια ενασχόληση»;

Υπάρχει ένα όνομα για τη διαδικασία που μόλις περιγράφηκε. Ονομάζεται Ενημερωτική Συνέντευξη. Ο σκοπός της Ενημερωτικής Συνέντευξης είναι να σκιαγραφήσει μία καριέρα-σταδιοδρομία πριν κάποιος την ακολουθήσει. Είναι ιδιαίτερα ουσιώδης διότι σας δίνει τα περιθώρια να μελετήσετε την αγορά εργασίας καθώς και συγκεκριμένους εργασιακούς χώρους, σκιαγραφώντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία τους αλλά και τις επιμέρους απαιτήσεις τους πριν αποφασίσετε να τους προσεγγίσετε και να ενταχθείτε σε αυτούς, παρά μετά, διευκολύνοντάς σας παράλληλα σε μεγάλο βαθμό να ξεδιαλύνετε το πεδίο. Επιπλέον σκοπός της είναι να σκιαγραφήσει τα μέρη στα οποία θα αναζητήσετε εργασία και να παρέχει απαντήσεις σε κάθε συγκεκριμένη ερώτηση που θα σας απασχολήσει στη διάρκεια της αναζήτησης εργασίας.

### **Μιλώντας με εργαζόμενους, 'Δοκιμάζοντας μια εργασία'.**

Είναι απαραίτητο επίσης να αποκτήσετε μια ιδέα για το πως είναι αυτή η εργασία, από την πλευρά του εργαζομένου που ήδη σταδιοδρομεί επαγγελματικά σε ένα χώρο. Με άλλα λόγια θέλετε να δείτε πως είναι μια ημέρα εργασίας ενός



συγκεκριμένου επαγγελματία. Πρέπει να μιλήσετε με ζωντανά παραδείγματα - ανθρώπους που κάνουν την εργασία που νομίζετε ότι θα σας άρεσε. Μεταφορικά 'δοκιμάζετε' τα καθήκοντα τους και τους εργασιακούς τους ρόλους για να δείτε κατά πόσον σας ταιριάζουν σας καλύπτουν και σας δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξετε τις δεξιότητες σας .

### Αναγκαιότητα και Δυνατότητες Εκπαίδευσης

Το επόμενο βήμα σας είναι να μάθετε πόση και τι είδους εκπαίδευση απαιτείται για να εισέλθετε στο πεδίο ή καριέρα που επιλέξατε. Μπορεί να σας πουν: «Προκειμένου να σας προσλάβουμε σε αυτή την εργασιακή θέση θα πρέπει να κατέχετε πτυχίο master και δέκα χρόνια προϋπηρεσίας». Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διασταυρώσετε όλες τις πληροφορίες που σας παρέχονται από ανθρώπους που συναντάτε και πιθανόν μπορούν να σας βοηθήσουν με πληροφορίες που λαμβάνετε από σχετικά βιβλία, από το διαδίκτυο ή από τα ΜΜΕ.

Υπάρχουν ασφαλώς εξαιρέσεις, σχεδόν για κάθε κανόνα, εκτός και αν ένα επάγγελμα έχει άκαμπτες εξετάσεις εισαγωγής στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση όπως τα ιατρικά ή τα νομικά επαγγέλματα.

Ασφαλώς θα ήταν προς όφελός σας να επιδιώξετε την περαιτέρω εκπαίδευσή σας σε κάποιο αντικείμενο που σας ενδιαφέρει και έχετε

προοπτικές να απασχοληθείτε με αυτό. Πρέπει να αντιληφθείτε γι' αυτό το λόγο την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης κατάρτισης και της δια βίου εκπαίδευσης θεωρώντας αυτονόητο το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η επιτυχημένη έναρξη σταδιοδρομίας απαιτεί και την κατάλληλη εκπαίδευση. Αυτή μπορεί να παρέχεται είτε από δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να είναι επιδοτούμενη ή όχι, αναγνωρισμένη από το κράτος και να χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Πώς να βρίσκετε ποια είδη οργανισμών σας ενδιαφέρουν

Η δεύτερη ερώτηση σχετική με το ΠΟΥ είναι:

*Ποια είδη οργανισμών μπορούν να προσλάβουν ανθρώπους για μια τέτοιου είδους καριέρα, όπως αυτή που με ενδιαφέρει;*

Ανάλογα με το είδος της καριέρας που έχετε επιλέξει να ακολουθήσετε, θα πρέπει να ερευνήσετε και τους χώρους στους οποίους μπορείτε να απασχοληθείτε. Μια επαγγελματική απόφαση μπορεί να σας οδηγήσει στο να εργαστείτε σε ποικίλους και διαφορετικούς χώρους

Η φράση «τι είδους χώροι» μπορεί να αναφέρεται στο είδος της εργασιακής σχέσης που θα αναπτύξετε, εκτός από αυτήν της πλήρους απασχόλησης, όπως:

Εργασιακοί χώροι που μπορούν σας προσλάβουν για ημιαπασχόληση

Χώροι στους οποίους μπορείτε να εργαστείτε και εθελοντικά και μπορούν να θεωρηθούν καλή προϋπηρεσία.

Οργανισμοί μη κερδοσκοπικοί κ.α.

Πώς να βρείτε τα ονόματα των διαφόρων χώρων που μπορείτε να προσληφθείτε.

Το σύνολο των εταιρειών – εργοδοτών που μπορούν να σας προσλάβουν, προκειμένου να ασκήσετε το επάγγελμα που σας ενδιαφέρει μπορείτε να το πληροφορηθείτε μέσω των ΜΜΕ, ειδικά μέσω των ενθέτων καριέρας, που δημοσιεύονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, μέσω του ίντερνετ ή μέσω γνωστών σας που απασχολούνται στον τομέα.

Επίσης σημαντική πληροφόρηση μπορείτε να λάβετε από εταιρείες συμβούλων επιχειρήσεων, οι οποίες ετησίως καταγράφουν το σύνολο των εταιρειών που δραστηριοποιούνται σε έναν τομέα (π.χ. κατάλογος ICAP).

Τέλος χρήσιμες πληροφορίες μπορείτε να αντλήσετε από τα κατά τόπους Βιοτεχνικά, Βιομηχανικά και Επαγγελματικά Επιμελητήρια, τα οποία έχουν καταγεγραμμένα όλα τα στοιχεία των εταιρειών που μπορεί να σας ενδιαφέρουν σε μια περιοχή, καθώς καμία επιχειρηματική – επαγγελματική δραστηριότητα δεν μπορεί να ξεκινήσει να ασκείται αν πρώτα δεν λάβει Αριθμό Μητρώου και δεν πληρώνει συνδρομή στο επιμελητήριο στο οποίο ανήκει.

Η τρίτη ερώτηση σχετική με το ΠΟΥ είναι:

*Μεταξύ των ειδών των οργανισμών που έχετε ήδη εντοπίσει, απαντώντας στην προηγούμενη ερώτηση, ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι χώροι που με ενδιαφέρουν ιδιαίτερα;*

Κατά τη διάρκεια συζητήσεων με εργαζόμενους για τη εργασία τους ή την καριέρα τους, ζητήστε τους να σας αναφέρουν ονόματα οργανισμών που προσφέρουν τέτοιου είδους εργασία και ταυτόχρονα να σας ενημερώσουν τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά στοιχεία του χώρου εργασίας καθενός από αυτούς. Αυτές είναι εξαιρετικά σημαντικές πληροφορίες για εσάς.

Θα αντιμετωπίσετε δύο πιθανές περιπτώσεις:

Θα καταλήξετε σε πολύ λίγα ονόματα χώρων εργασίας ή

Θα καταλήξετε σε πάρα πολλές πληροφορίες.

Αν καταλήξετε σε πάρα πολλά μέρη θα πρέπει να χωρίσετε την περιοχή έτσι ώστε να μπορείτε να χειριστείτε εύκολα τον αριθμό των στόχων για την αναζήτηση εργασίας.

*Για παράδειγμα:* Θέλω να εργαστώ σε ένα χώρο που μπορεί να αξιοποιήσει τα προσόντα ενός ηλεκτρολόγου. Ορίζετε λοιπόν την περιοχή.

*Τώρα ο σκοπός σας είναι:* Θέλω να εργαστώ σε μια εταιρεία που προσλαμβάνει ηλεκτρολόγους μέσα στη περιοχή των Αθηνών.

*Εν συνεχεία λέτε:* Θέλω να εργαστώ σε μια εταιρεία που προσλαμβάνει ηλεκτρολόγους μέσα στη περιοχή των Αθηνών και έχει πενήντα ή λιγότερους υπαλλήλους.

*Η τελευταία σας δήλωση είναι:* Θέλω να εργαστώ σε μια εταιρεία που προσλαμβάνει ηλεκτρολόγους μέσα στη περιοχή των Αθηνών, που να έχει πενήντα ή λιγότερους υπαλλήλους και οι οποίοι να απασχολούνται με επιδιορθώσεις αποκλειστικά και μόνο σε επαγγελματικούς εξοπλισμούς.

Αν η Συνέντευξη Πληροφόρησης που πραγματοποιήσατε δεν αποφέρει αρκετά ονόματα τοποθεσιών που θα θέλατε να προσληφθείτε για την καινούργια σας καριέρα, τότε θα πρέπει να εντοπίσετε κάποιες επιπλέον διευθύνσεις. Θα μπορούσατε επί παραδείγματι να κάνετε μια ερευνά στο Διαδίκτυο, να συμβουλευτείτε επαγγελματικούς οδηγούς, να έρθετε σε επαφή με συλλόγους εργαζομένων, Εμπορικά και Βιομηχανικά Επιμελητήρια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσατε να έχετε πρόσβαση σε πολύ συγκεκριμένες πληροφορίες, αναφορικά με τον χώρο και την ειδικότητα πάνω στην οποία επιδιώκετε να εργαστείτε.

Η τέταρτη ερώτηση σχετική με το ΠΟΥ είναι:

*Τι ανάγκες έχουν και τι προσπαθούν να παράγουν οι εργασιακοί χώροι που με ενδιαφέρουν και πως θα μπορούσαν οι δεξιότητές μου να βοηθήσουν σ αυτήν την προσπάθεια;*

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορείτε να κάνετε αυτή την έρευνα προκαταβολικά. Σε αυτήν τη φάση μπορούν να σας βοηθήσουν:

Φίλοι και γνωστοί

Έντυπο υλικό

Άνθρωποι που εργάζονται σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις που σας ενδιαφέρουν ή σε παρόμοιους ή συγγενικούς Οργανισμούς.

Γραφεία ευρέσεως εποχιακής ή μόνιμης εργασίας.

Επαγγελματικοί Σύλλογοι

Εμπορικά και Βιομηχανικά Επιμελητήρια.

Γραφεία Ευρέσεως Εργασίας

Αρχικά, θα πρέπει να γνωρίζετε στοιχεία για την οργάνωση της επιχείρησης – οργανισμού, αν είναι δυνατόν από ανθρώπους που εργάζονται σε αυτόν. Ποια είναι τα είδη εργασιών που εκτελούνται και ποιές οι ανάγκες, τα προβλήματα αλλά και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθώς και οι ευκαιρίες που δίνονται στους εργαζόμενους για εξέλιξη, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αυτοέκφραση κ.λ.π.

Κατά δεύτερον θα πρέπει να γίνει συνδυασμός των ανωτέρω πληροφοριών με κάποιες άλλες που μπορεί να αφορούν το εργασιακό περιβάλλον, τις εργασιακές σχέσεις, την μισθοδοσία, το εργασιακό καθεστώς ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο σας ενδιαφέρει να γνωρίζετε και να επεξεργαστείτε για να καταλήξετε κατά πόσον θα επιθυμούσατε να εργαστείτε στην κάθε συγκεκριμένη επιχείρηση.

Επομένως, πρωταρχικά σκιαγραφείτε και μελετάτε επαρκώς τις προοπτικές, τις απαιτήσεις και τους ρόλους εργασίας πριν δεσμευτείτε σε αυτούς.

Ευχαριστήριες επιστολές

Είναι βέβαιο ότι στη προσπάθειά σας να ενημερωθείτε για τους χώρους εργασίας θα λάβετε βοήθεια ή πληροφόρηση από τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς με τους οποίους συζητήσατε και φάνηκαν θετικοί και εξυπηρετικοί απέναντι σας. Θα πρέπει να τους ζητήσετε την επαγγελματική τους κάρτα, το όνομα και το τηλέφωνό τους, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή και παράλληλα διακριτικότητα.

Ασφαλώς θα ήταν σωστή επαγγελματική και ευγενική κίνηση να αποστείλετε μια ευχαριστήρια επιστολή το συντομότερο δυνατόν.

Η επιστολή μπορεί να αποτελείται από τρεις – τέσσερις προτάσεις:

«Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη χθεσινή μας συζήτηση. Ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστική. Η βοήθεια σας μου ήταν πολύτιμη. Εκτιμώ το γεγονός ότι μου αφιερώσατε χρόνο από το πολυάσχολο πρόγραμμά σας. Τις θερμές μου ευχαριστίες και ευχές» και την υπογραφή σας.

Προσφορά εργασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας

Είναι πιθανό να σας προσφερθεί μια εργασιακή θέση καθώς βρίσκεστε στο στάδιο της περισυλλογής πληροφοριών. Πως λοιπόν θα αντιμετωπίσετε μια τέτοια περίπτωση;

Αν χρειάζεστε απεγνωσμένα να απασχοληθείτε άμεσα σε μια εργασία, ή θεωρείτε ότι αυτή που σας προσφέρεται ικανοποιεί τις προσδοκίες σας, είναι λογικό να δεχτείτε. Μολαταύτα η καλύτερη αντιμετώπιση μιας παρόμοιας περίπτωσης θα ήταν να ελιχθείτε με τέτοιο τρόπο, που θα σας βοηθήσει να κερδίσετε όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο, χωρίς να χρειαστεί να δώσετε μια άμεση απάντηση. Αυτό μπορεί να σας αποφέρει κέρδος, όπως μια καλύτερη θέση, ή ακόμη να διαπραγματευτείτε υψηλότερες οικονομικές απολαβές.

Ο υπέρμετρος ενθουσιασμός για μια εργασία που σας προσφέρεται ενώ πιθανώς δεν γνωρίζετε τι ακριβώς αφορά, αλλά και αν σας ταιριάζει, αποτελεί μάλλον αρνητικό στοιχείο και θα ήταν πρότερον να αποφεύγεται. Διαφορετικά, η ανάληψη καθηκόντων σε μια εργασία που δεν σας ταιριάζει, ίσως αποτελέσει εμπόδιο στην εξέλιξή σας, εφόσον δεν ταιριάζει στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές σας και συγκρατεί την αποδοτικότητα σας σε χαμηλά επίπεδα. Το γεγονός αυτό μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή σας, αλλά και στην προσωπική σας ζωή εφόσον η ικανοποίηση από την εργασία και το αίσθημα της αποδοτικότητας σε αυτή, διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο για την διατήρηση της ισορροπίας της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο.

Η σωστότερη επομένως αντιμετώπιση θα ήταν να μην βιαστείτε να απαντήσετε. Κερδίστε χρόνο προβάλλοντας την δικαιολογία ότι θεωρείτε πως είναι πολύ νωρίς να δεχτείτε αυτή την προσφορά, αφού δεν έχετε ακόμα όλες τις πληροφορίες που χρειάζεστε για να διαπιστώσετε αν πραγματικά αυτός είναι ο εργασιακός τομέας, που θα είστε πιο αποτελεσματικοί και θα προσφέρετε τον καλύτερό σας εαυτό. Δεσμευτείτε ότι θα απαντήσετε τελεσίδικα σε μια εβδομάδα προκειμένου να εξετάσετε εξονυχιστικά την πιθανότητα άλλων προτάσεων και να διαπιστώσετε αν όντως αυτή είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή για εσάς στην συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΕΤΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

#### **3.1 Πως να ερευνήσετε εταιρίες και τόπους εργασίας**

##### *Εργατικότητα, Ευελιξία και Συγκεκριμένοι Στόχοι*

Στην πορεία της έρευνας εταιριών και χώρων εργασίας, πρέπει κατ'αρχάς να έχετε ξεκαθαρίσει τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό για σας να ερευνήσετε μια εταιρία ή έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση. Η χρήση βιβλιογραφίας αλλά και οι επαφές με ανθρώπους από διάφορους χώρους όπως έχει προαναφερθεί στο Κεφάλαιο 2, θα σας προσφέρουν μια καλή ενημέρωση ώστε να γνωρίζετε πληροφορίες για έναν εργασιακό χώρο και να αποδείξετε ότι ασχοληθήκατε προκειμένου να μάθετε κάτι γι'αυτόν πριν τον προσεγγίσετε.

*Σε ποιον να απευθυνθείτε;*

Βιβλιοθήκες

Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Γραφεία Ευρέσεως Εργασίας /Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση

Internet

*Κανόνες διερεύνησης προβλημάτων στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις*

**Κανόνας 1:** Στην περίπτωση που σας ενδιαφέρει να εργαστείτε για ένα μεγάλο οργανισμό, δεν είναι απαραίτητο ούτε βέβαια και υπάρχει λόγος να ανακαλύψετε τα προβλήματα όλης της επιχείρησης, αλλά τα προβλήματα που απασχολούν το άτομο που έχει την εξουσία-δύναμη να σας προσλάβει. Όταν αναγνωρίσετε αυτό το άτομο, θα πρέπει να φροντίσετε να μάθετε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για την εργασιακή του συμπεριφορά, τις απαιτήσεις που έχει από τους εργαζόμενους στο χώρο του, αλλά και το είδος των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει με εκείνους. Αν είναι κάποια επιτροπή που έχει την ευθύνη της πρόσληψής σας, τότε θα χρειαστεί να εντοπίσετε το άτομο που υπερισχύει των άλλων ή την κοινή γραμμή πλεύσης αυτών των ατόμων. Πως θα το κάνετε αυτό; Χρησιμοποιώντας τις επαφές και τις γνωριμίες που έχετε αποκτήσει στον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

**Κανόνας 2:** Τα προβλήματα που απασχολούν το άτομο που έχει την εξουσία να σας προσλάβει μπορεί να είναι μικρά, απλά και προφανή. Μπορείτε να ανακαλύψετε τα προβλήματα ζητώντας απλά από τις πιθανές διασυνδέσεις που έχετε αποκτήσει στη εταιρία να σας ενημερώσουν σχετικά με το τι μπορεί να ήταν αυτό που ενοχλούσε τον πιθανό εργοδότη σας, όσον αφορά των προκάτοχό σας, ώστε να αποφευχθεί από μέρους σας παρόμοια συμπεριφορά ή τουλάχιστον να αντιληφθείτε τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του εργοδότη και κατά πόσον μπορείτε και επιθυμείτε να συμβαδίσετε με αυτή.

**Κανόνας 3:** Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σκοπός σας δεν είναι να ενημερώσετε τον πιθανό εργοδότη σας, αλλά να διαβάσετε τη σκέψη του. Μπορεί να είστε πεπεισμένοι ότι ένα πρόβλημα είναι τόσο κρίσιμο που και απλά η αναφορά του θα σας αποφέρει είτε ευγνωμοσύνη είτε την αντιπάθεια του προς το πρόσωπό σας, αν αντιληφθεί ότι δεν θα μπορούσατε να συνεισφέρετε στη λύση του. Επομένως πρέπει να είστε πολύ προσεκτικοί στα ζητήματα που θίγεται και στις διατυπώσεις σας. Η έρευνά σας πρέπει να είναι αφιερωμένη στο να βρείτε τι είναι αυτό που ήδη τους παρακινεί στο να προσλάβουν έναν άνθρωπο σαν και εσάς για τη θέση που ενδιαφέρεστε. Επιπλέον με ποιόν τρόπο μπορείτε εσείς να εκδηλώσετε την συμπεριφορά που σας ταιριάζει ενώ παράλληλα είναι και η επιθυμητή συμπεριφορά από μέρους του μελλοντικού σας εργοδότη.

**Κανόνας 4:** Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αντιληφθείτε τι τους ενδιαφέρει:

A. Αναλύστε τα ζητήματα που απασχολούν τον οργανισμό που σας ενδιαφέρει.

B. Αναλύστε τα θέματα που απασχολούν το άτομο που έχει την εξουσία να σας προσλάβει, συζητώντας τα μαζί του. Θα σας εξυπηρετούσε ιδιαίτερα μια συζήτηση με τον άνθρωπο που κάνει τις προσλήψεις, αναφορικά με τις απαιτήσεις, τις προοπτικές αλλά και τα πιθανά προβλήματα της εταιρίας.

Γ. Αναλύστε τα θέματα που απασχολούν το άτομο που έχει την εξουσία – δύναμη να σας προσλάβει, μιλώντας με τον αντίστοιχό του σε κάποιον άλλο οργανισμό, παρόμοιο με αυτόν που σας ενδιαφέρει.

Δ. Αναλύστε τα θέματα που απασχολούν το άτομο που έχει την εξουσία να σας προσλάβει, μιλώντας με τον προκάτοχό σας ή τους αντίστοιχούς του.

Ε. Αναλύστε τα ζητήματα που απασχολούν τον οργανισμό ή το άτομο που έχει την εξουσία - δύναμη να σας προσλάβει, μιλώντας με τις γνωριμίες που έχετε, με σκοπό να βρείτε κάποιον που: γνωρίζει τον οργανισμό ή το άτομο που μπορεί να σας προσλάβει ή κάποιον αντίστοιχό του, ή τον προκάτοχό σας ή τον αντίστοιχό σας σε κάποιον άλλο οργανισμό ή γνωρίζει κάποιον άλλο που να ξέρει.

ΣΤ. Αναλύστε τα ζητήματα που απασχολούν τον οργανισμό ή του άτομου που έχει την εξουσία να σας προσλάβει, μελετώντας οτιδήποτε σχετικό στο οποίο μπορείτε να έχετε πρόσβαση, όπως έντυπο υλικό, φυλλάδια ή άρθρα ή το site του οργανισμού στο ίντερνετ.

Επιπλέον για την έρευνα:

Η αναζήτηση αυτή των προβλημάτων του ατόμου που έχει την εξουσία να σας προσλάβει καταλήγει σε ένα γλωσσικό πρόβλημα. Αποφύγετε με κάθε τρόπο να χρησιμοποιήσετε τη λέξη «πρόβλημα». Προσπαθήστε να μεταφράσετε τον τρόπο ομιλία σας στον δικό του. Θα πρέπει να αναφέρετε: «μια περιοχή στην οποία σκοπεύετε να μετακινηθείτε» ή «ένα ζήτημα που σας απασχολεί» ή «μια πρόκληση που αντιμετωπίζετε» ή οτιδήποτε άλλο εκτός από: «Με την ευκαιρία ανακάλυψα κάποιο πρόβλημα που έχετε».

Ο σκοπός σας είναι να μπορέσετε να μιλήσετε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για τις δικές σας δεξιότητες, χρησιμοποιώντας τους όρους που επιζητούν ν' ακούσουν για να προσλάβουν ένα άτομο και να τους πείσετε ότι μπορείτε να συνεισφέρετε στη λύση των προβλημάτων τους.

*Αυτά είναι τα κλειδιά της έρευνας: Πολύ δουλειά και αρκετή τύχη.*

## **3.2 Χρήση Βιογραφικών, Πρακτορείων Ευρέσεως Εργασίας και Αγγελιών.**

### **1. Βιογραφικά: Τι γνωρίζουμε για τα βιογραφικά**

Όσοι ασχολούνται με την επιλογή προσωπικού και την διαμόρφωση τεχνικών για την εύρεση εργασίας, εκτιμούν ότι το ένα τρίτο των ατόμων που ψάχνουν για εργασία δίνουν ψεύτικα στοιχεία στο βιογραφικό τους.

Κατά συνέπεια ένας εργοδότης έχοντας γνώση αυτού είναι μάλλον αδύνατο να δείξει εμπιστοσύνη σε ένα τέτοιο έγγραφο και να βασιστεί εξ ολοκλήρου σε αυτό για να επιλέξει έναν εργαζόμενο. Είναι άλλωστε σύνηθες ο εργοδότης να κάνει την πρόσληψη βασιζόμενος κυρίως στην συνέντευξη και τις πληροφορίες που λαμβάνει για το άτομο σε αυτήν και λιγότερο στο βιογραφικό σημείωμα. Μολαταύτα το βιογραφικό σημείωμα αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο πρώτης προσέγγισης ενός εργασιακού χώρου και επομένως δεν πρέπει να παραβλέπεται, ούτε να αντιμετωπίζεται επιπόλαια.

Το Βιογραφικό Σημείωμα είναι ένας σύντομος απολογισμός της καριέρας κάποιου, της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής του πείρας και γενικότερα των τυπικών του προσόντων, το οποίο συνοδεύει μια αίτηση θέσης εργασίας.

Μια μελέτη που διεξήχθη στην Αμερική μεταξύ των εργοδοτών, έδειξε ότι για μια θέση εργασίας αντιστοιχούσαν 1470 βιογραφικά. Αυτό μάλλον σημαίνει ότι ο όγκος των υποψηφίων εργαζομένων για μια θέση είναι υπερβολικός και δύσκολα μπορεί να ξεχωρίσει κάποιος μόνο από το βιογραφικό του και ότι τελικά οι εργοδότες δεν δίνουν τη μεγαλύτερη σημασία σε ένα βιογραφικό αλλά μάλλον προβαίνουν σε πρόσληψη κυρίως μετά από προσωπική επαφή με τον υποψήφιο. Επιπλέον έχει γίνει αντιληπτό το γεγονός ότι τα περισσότερα βιογραφικά περιλαμβάνουν συχνά υπερβολικά και ψευδή στοιχεία και τελικά μάλλον οι περισσότερες προσλήψεις λαμβάνουν χώρα με βάση συμπληρωματικά στοιχεία που λαμβάνονται μέσω συνέντευξης και τεστ.

Ο μικρός εκείνος αριθμός των ατόμων των οποίων τα βιογραφικά απέδωσαν, δηλαδή τους εξασφάλισαν την ευκαιρία για μια συνέντευξη, μιλούν ευχαρίστως για αυτά. Η συντριπτική πλειοψηφία όμως, για την οποία τα βιογραφικά δεν απέδωσαν, δεν κάνουν καμία συζήτηση.

Δεκάδες χιλιάδες άνθρωποι που ψάχνουν εργασία και δεν λαμβάνουν καμία απάντηση όταν στέλνουν βιογραφικά, τείνουν να πιστέψουν ότι μάλλον οι ίδιοι δεν κάνουν κάτι σωστά. Μην αφήσετε να γίνει το ίδιο και με εσάς. Ουσιαστικά τα βιογραφικά σημειώματα δεν είναι μία ολοκληρωμένη διαδικασία αναζήτησης εργασίας. Είναι απλά μια πρωταρχική μέθοδος, ένα πρώτο βήμα και δεν πρέπει να στηρίζετε αποκλειστικά σε αυτή για να βρείτε εργασία.

Πολλοί εργοδότες αρέσκονται στην ιδέα του βιογραφικού, άσχετα από το αν είναι αποτελεσματικό ή όχι κυρίως διότι τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν βασικές πληροφορίες, όπως το επίπεδο της εκπαίδευσης και την επαγγελματική εμπειρία του υποψηφίου ρίχνοντας απλώς μια ματιά σε ένα χαρτί.

Πολλοί εργοδότες τα απεχθάνονται. Τα χρησιμοποιούν μεν, αλλά δεν τα εμπιστεύονται. Θεωρούν κουραστική και χρονοβόρα τη μελέτη ενός βιογραφικού το οποίο είναι κακογραμμένο και πιθανώς συμπεριλαμβάνει και ψευδή στοιχεία.

Οι περισσότεροι οργανισμοί δεν στέλνουν καμία απάντηση στα βιογραφικά που δέχονται.

## **2. Ιδιωτικά γραφεία ευρέσεως εργασίας**

Τα γραφεία ευρέσεως εργασίας μπορούν να μας βοηθήσουν κυρίως στην περίπτωση που αναζητάμε μακροπρόθεσμη ή προσωρινή εργασία. Η επιλογή των εργοδοτών που προτείνονται γίνεται με βάση κυρίως οικονομικά κριτήρια, που σημαίνει ότι μπορεί να σας προτείνουν μια εργασία που πιθανώς να μην σας ταιριάζει, επειδή ο εργοδότης πληρώνει τον λογαριασμό που έχει με το γραφείο. Η χρησιμότητα των γραφείων αυτών σε όσους θέλουν να αλλάξουν καριέρα είναι πολύ περιορισμένη και δεν μπορεί πάντα να σας αποφέρει κάποιο όφελος.

Είναι πάντως γεγονός ότι η λειτουργία και οι δραστηριότητες των γραφείων εργασίας έχουν επεκταθεί αρκετά το τελευταίο χρονικό διάστημα και έχει ξεκινήσει η δημιουργία μεγάλου δικτύου ιδιωτικών γραφείων.

## **3. Πανεπιστήμια και Κολέγια**

Τα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια έχουν δικά τους γραφεία Προώθησης στην Απασχόληση.Κανονίζουν, ώστε εταιρίες που ενδιαφέρονται να προσλάβουν προσωπικό, να παίρνουν συνεντεύξεις από αποφοίτους για κενές θέσεις εργασίας. Επιπλέον οργανώνουν συνέδρια και ημερίδες (Ημέρες Καριέρας) για τον ίδιο σκοπό. Αυτό συχνά αποδίδει διότι οι φοιτητές βρίσκουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με εργοδότες και συνεντευκτές, να γνωρίσουν ανθρώπους που μπορούν να τους βοηθήσουν να βρουν εργασία ή να τους προσλάβουν και να έρθουν σε άμεση και ουσιαστική επαφή με την αγορά εργασίας.

## **4. Αγγελίες σε εφημερίδες**

Οι αγγελίες αποτελούν το παλαιότερο σύστημα αναζήτησης εργασίας και συχνά αποδίδουν, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η έρευνα των αγγελιών θα γίνεται από μέρος σας με τρόπο συστηματικό. Οι αγγελίες βρίσκονται σε όλες τις εφημερίδες και μπορείτε να βοηθηθείτε ιδιαίτερα από ορισμένες που διαθέτουν τις αγγελίες τους σε ένθετα περιλαμβάνοντας και στοιχεία για την αγορά εργασίας. Υπάρχουν αγγελίες τις οποίες θα πρέπει να προσέξετε ιδιαίτερα διότι μπορεί να σας παραπληροφορήσουν για το αντικείμενο της εργασίας. Οι αγγελίες που δημοσιεύονται από εταιρίες που αναλαμβάνουν την επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού για επιχειρήσεις είναι ίσως οι πλέον αξιόπιστες και θα πρέπει μάλλον να δώσετε σε αυτές μεγαλύτερη βαρύτητα.

Παράλληλα μπορείτε και οι ίδιοι μελετώντας συστηματικά τις αγγελίες, να κάνετε μια έρευνα για την αγορά εργασίας, αποκτώντας προσωπική εποπτεία για το ποιές είναι εκείνες οι ειδικότητες για τις οποίες προσφέρονται περισσότερες θέσεις εργασίας, τι είδους προσόντα χρειάζονται για την πρόσληψη σε θέσεις που άπτονται των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων σας και τι είδους εκπαίδευση πιθανότατα χρειάζεστε για να προσληφθείτε σε μια θέση.

Μέσα σε 2 έως 4 ημέρες από τη δημοσίευσή της αγγελίας ένας εργοδότης θα λάβει από 20 ως 1000 βιογραφικά, ανάλογα με την θέση. Πολλές αγγελίες περιλαμβάνουν και το τηλέφωνο του εργοδότη. Επιπλέον πρέπει να γνωρίζετε ότι χρησιμοποιώντας τις αγγελίες έχετε πρόσβαση μόνο στο 25 % των εργοδοτών σε μια πόλη και ότι ένας αριθμός των αγγελιών που είναι καταχωρημένες στον τύπο δεν πάντα σε ισχύ (μπορεί βάση συμβολαίου να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για υποψηφίους αλλά η θέση να έχει στο μεταξύ καλυφθεί).

Η μεθοδικότητα σαν αναπόσπαστο κομμάτι στην έρευνα της αγοράς εργασίας και η συνδυασμένη τεχνική εφαρμοσμένης δυναμικής μπορεί να σας αποφέρει αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στην προσπάθειά σας για την εύρεση της κατάλληλης εργασίας.

*Οι κανόνες για να απαντάτε σε αγγελίες είναι:*

Στείλτε το βιογραφικό σας σημείωμα μαζί με συνοδευτική επιστολή στην οποία εξηγείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας και επιχειρηματολογείτε για την καταλληλότητά σας ως προς την κάλυψη της θέσης.

Εφόσον κληθείτε σε συνέντευξη να πάτε με φροντισμένη εμφάνιση και με συνέπεια ως προς τον χρόνο που έχει οριστεί.

Στην συνέντευξη να δίνετε σύντομες και εύστοχες απαντήσεις..

Αναφερθείτε έμμεσα ζητώντας πληροφορίες για ό,τι αναφέρεται στην αγγελία και για όποια απορία έχετε..

Αναφέρετε τα προσόντα σας με σειρά αξιολόγησης.

Αν σας ζητείται να δηλώσετε τις οικονομικές σας απαιτήσεις, θα ήταν καλύτερο να αποφύγετε να απαντήσετε με διπλωματικό τρόπο.

Αν θέλετε να απαντήσετε σε αυτό το ερώτημα τότε κάντε μια περίληψη της εργασιακής σας ιστορίας μέχρι τώρα και μην αναφερθείτε αμέσως στις οικονομικές σας απαιτήσεις.

Θα πρέπει να προσέξετε, ώστε να μην κάνετε κανένα συντακτικό ή ορθογραφικό λάθος στο βιογραφικό σας σημείωμα και στην συνοδευτική επιστολή. Επίσης μην αφήνετε να δημιουργούνται αμφιβολίες και αναντιστοιχίες μεταξύ αυτών που αναφέρετε στο βιογραφικό σας και αυτών που αναφέρονται στην συνέντευξη.

Σιγουρευτείτε ότι με την τελική πρόταση στην απάντησή σας, έχετε τον έλεγχο στα χέρια σας.

Μη ξεχάσετε να συμπεριλάβετε τον αριθμό του τηλεφώνου σας στο βιογραφικό σας.

Κρατήστε τη συγκεκριμένη αγγελία. Στην περίπτωση που την ξαναδείτε δημοσιευμένη, αυτό σημαίνει ότι ο εργοδότης, δε βρήκε το άτομο με όλα τα προσόντα που ήθελε για τη συγκεκριμένη δουλειά.

## **5. Αναζήτηση εργασίας μέσω του Διαδικτύου (Internet)**

Υπάρχουν 5 τρόποι με τους οποίους το Internet μπορεί να βοηθήσει στην αναζήτηση εργασίας ή να σας προσφέρει σημαντικές πληροφορίες και ευκαιρίες στην περίπτωση που αποφασίσετε να ξεκινήσετε την καριέρα σας:

1. Ως ένας τρόπος με τον οποίο μπορείτε να πληροφορηθείτε για τις κενές θέσεις εργασίας από τους εργοδότες.

2. Ως ένας χώρος στον οποίο μπορείτε να ταχυδρομείτε τα βιογραφικά σας.

3. Ως ένας χώρος όπου μπορείτε να βρείτε βοήθεια ή συμβουλευτική υποστήριξη για την αναζήτηση εργασίας.



4. Ως ένας χώρος μέσω του οποίου μπορείτε να έρθετε σε επαφή με ανθρώπους, που μπορούν να σας βοηθήσουν να συγκεντρώσετε πληροφορίες, ή να σας βοηθήσουν να κάνετε μια συνέντευξη σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

5. Ως ένας επαρκώς ενημερωμένος χώρος που μπορείτε να βρείτε πληροφορίες ή να κάνετε έρευνα για διάφορα εργασιακά πεδία, επαγγέλματα, εταιρίες, πόλεις, κ.α.

## **A. Έρευνα**

Το Internet αποτελεί ένα πολύ έξυπνο και σύγχρονο τρόπο με τον οποίο μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε πληροφορίες όλο το 24ωρο, χωρίς να είναι απαραίτητο να κάνετε έρευνα εκτός σπιτιού. Μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε μαθαίνοντάς πάρα πολλές πληροφορίες για τα επαγγέλματα, την αγορά εργασίας, τις δυνατότητες έναρξης σταδιοδρομίας και οτιδήποτε άλλο μπορεί να σας απασχολεί αναφορικά με την εύρεση εργασίας.

## **B. Σελίδες μετάβασης - Ευρετήρια**

Ο τρόπος για τη διεξαγωγή της έρευνας στο διαδίκτυο είναι να ζητήσετε να γίνει αναζήτηση των λέξεων ή εκφράσεων που αποτελούν κλειδιά όπως «καριέρες», «επαγγέλματα», «εργασίες», «βιογραφικά», «συμβουλευτική καριέρας» και παρόμοια και θα καταλήξετε με έναν τεράστιο κατάλογο επιλογών.

Οι σημαντικότερες μηχανές αναζήτησης που θα σας βοηθήσουν σε αυτήν την προσπάθεια είναι:

[www.google.com](http://www.google.com)

[www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)

[www.altavista.com](http://www.altavista.com)

[www.in.gr](http://www.in.gr)

[www.kariera.gr](http://www.kariera.gr)

[www.εργασία..gr](http://www.εργασία..gr)

## **Γ. Το ηλεκτρονικό βιογραφικό**

Το ηλεκτρονικό βιογραφικό δεν αποτελεί πάντα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για την αναζήτηση εργασίας (ιδιαίτερα στην Ελλάδα). Ο εργοδότης συνήθως θα εξαντλήσει πρώτα όλες τις δυνατότητές του να βρει κάποιον εργαζόμενο με τα υπόλοιπα διαθέσιμα μέσα και ως τελευταία λύση ίσως ανατρέξει σε βιογραφικά που μπορεί να βρει στις σελίδες του Internet. Έτσι το βιογραφικό σας ουσιαστικά μπορεί να μένει ανεκμετάλλευτο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και την διάδοση της χρήση του ίντερνετ η αναζήτηση βιογραφικών μέσω του διαδικτύου αποκτάει ολοένα και μεγαλύτερη συχνότητα μεταξύ των εργοδοτών. Μια καλή λύση μάλιστα είναι να επισκέπτεστε τους διαδικτυακούς τόπους συγκεκριμένων εταιρειών που σας ενδιαφέρουν και να υποβάλλετε ηλεκτρονικά το βιογραφικό σας σε αυτούς μέσα από τις διαθέσιμες φόρμες. Οι εταιρείες αυτές διατηρούν αρχείο με τα βιογραφικά που τους αποστέλλονται και σε κάθε ευκαιρία για την πλήρωση μιας θέσης στρέφονται πρώτα σε αυτό για να βρουν υποψηφίους προτού χρησιμοποιήσουν κανονικές αγγελίες στον τύπο. Με τον τρόπο αυτό αποκτάτε στρατηγικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων υποψηφίων.

## **Δ. Λίστες επαγγελματών**

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές σελίδες στο διαδίκτυο για να δείτε τι εργασιακές θέσεις προσφέρονται, να βρείτε μια εργασία που σας ενδιαφέρει ή έστω για να βρείτε μια οποιαδήποτε εργασία. Οι εργοδότες προτιμούν οποιαδήποτε άλλη

μέθοδο για να γεμίζουν τις κενές θέσεις εργασίας πριν καταλήξουν στις αγγελίες ή στις λίστες επαγγελματιών. Ουσιαστικά αυτές οι αγγελίες αποδίδουν μόνο για συγκεκριμένα επαγγέλματα όπως π.χ. αυτά που αφορούν στην τεχνολογία, στις επιχειρήσεις και στον ακαδημαϊκό τομέα. Είναι άσκοπο να ψάχνετε για λίστες που αφορούν δασκάλους, καλλιτέχνες κ.α.

### **Ε. Γνωριμίες- Επαφές**

Οι γνωριμίες που πιθανότατα διαθέτουμε ή αποκτούμε στην πορεία είναι η λέξη κλειδί στη δημιουργική προσπάθεια αναζήτησης εργασίας. Για κάθε ερώτηση που θέλετε να απαντηθεί είναι πιθανόν να βρείτε και κάποιον συνδεδεμένο στο Internet που να έχει την απάντηση και να μπορεί να σας βοηθήσει.

### **ΣΤ. Συμπεράσματα:**

Είναι πιθανόν να μην βρείτε εργασία μέσω του Internet. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να αξιοποιήσετε αυτήν την εναλλακτική. Χρησιμοποιήστε όλες τις δυνατότητες που σας δίνουν οι μηχανές αναζήτησης και τα γραφεία ευρέσεως εργασίας στο ίντερνετ. Φροντίστε να διαδώσετε το βιογραφικό σας όσο περισσότερο μπορείτε προκειμένου να φτάσει έγκαιρα στα χέρια των κατάλληλων ανθρώπων που μπορούν να σας βοηθήσουν.

### **3.3 Δημιουργική μέθοδος αναζήτησης εργασίας.**

Για να ακολουθήσετε την μέθοδο της δημιουργικής αναζήτησης εργασίας και για να αποβεί αυτή αποδοτική, πρέπει να βαδίζετε ακολουθώντας μια σειρά από κανόνες. Αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

-Να γνωρίζετε τις καλύτερες και πιο εύκολα μεταφερόμενες σε διάφορες δραστηριότητες δεξιότητες σας.

-Να γνωρίζετε τι είδους εργασία θέλετε να κάνετε.

-Να προσπαθήσετε να έρθετε σε επαφή με ανθρώπους που κάνουν την εργασία που σας ενδιαφέρει

-Να κάνετε έρευνα στην γεωγραφική περιοχή που έχετε επιλέξει σχετικά με τους οργανισμούς που σας ενδιαφέρουν, για να βρείτε με τι ασχολούνται και τι προβλήματα και προκλήσεις αντιμετωπίζουν.

-Να γνωρίστε το άτομο (ή όσα περισσότερα στοιχεία μπορείτε για το άτομο) που έχει την εξουσία ή τουλάχιστον την ουσιαστική αρμοδιότητα να σας προσλάβει.

-Να δείξετε σε αυτό το άτομο ότι μπορείτε να βοηθήσετε και ότι θα αποδειχθείτε ο «καλύτερος» σε σύγκριση με τους άλλους υποψηφίους.

-Να μην αντιμετωπίζετε την απόρριψη ως απώλεια και να προσπαθήσετε να μην την αναγάγετε σε προσωπικό επίπεδο, γεγονός που μπορεί να βλάψει την αυτοεκτίμησή σας και να εμποδίσει τη συνέχιση της δημιουργικής σας προσπάθειας για εύρεση της κατάλληλης εργασίας.

Πρέπει να γνωρίζετε ότι υπάρχουν δύο είδη εργοδοτών: αυτοί που θα ενοχληθούν από τα μειονεκτήματά σας (ηλικία, ιστορικό, ανεπαρκής εμπειρία) και αυτοί που θα σας προσλάβουν δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στα προτερήματά σας. Αν απορριφθείτε από τους πρώτους, μην εγκαταλείψετε τις προσπάθειές σας και είναι βέβαιο ότι σύντομα θα συναντήσετε τους δεύτερους.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΣΕΛΘΕΤΕ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

### 1. Γρήγορες στρατηγικές. Συμβουλές – Χαρακτηριστικά Σημεία

Το γεγονός που μας προκαλεί ανυπομονησία αναφορικά με την αναζήτηση εργασίας είναι ότι διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και γι' αυτό το λόγο οδηγούμαστε στην εγκατάλειψη των προσπαθειών μας πολύ σύντομα, από τους πρώτους κιόλας μήνες. (Το ένα τρίτο των ατόμων που ψάχνουν εργασία εμφανίζει αυτήν την συμπεριφορά). Τρέφουμε μάλιστα συχνά την ελπίδα ότι κάποιος άλλος θα ασχοληθεί (ή πρέπει να ασχοληθεί) προκειμένου να βρούμε εμείς εργασία (η κυβέρνηση, ο προηγούμενος εργοδότης μας, κάποιο σωματείο).

Αυτό ασφαλώς δεν συμβαίνει. Εμείς πρέπει να ερευνήσουμε την αγορά εργασίας, ώστε να ανακαλύψουμε ποιο είναι εκείνο το επάγγελμα που καλύπτει τις προσδοκίες, τις ανάγκες μας και τελικά συμβαδίζει με τις δεξιότητές μας.

### 2. Βοήθεια κατά την αναζήτηση εργασίας

Στην περίπτωση που δεν γνωρίζετε τον τρόπο να ψάξετε για να βρείτε εργασία μπορείτε πάντα να μιλήσετε με ανθρώπους που το έχουν πετύχει μέσα από το οικογενειακό σας περιβάλλον, τους φίλους σας και τον κοινωνικό σας περίγυρο ώστε να μάθετε τι ακριβώς έκαναν και ποιες διαδικασίες ακολούθησαν στην προσπάθειά τους. Πιθανότατα να είναι δυνατόν να μπορέσετε να λειτουργήσετε κι εσείς με ένα παρόμοιο τρόπο εφόσον έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αν όμως δεν υπάρχει κανείς που να γνωρίζετε που να έχει πετύχει στον τομέα της αναζήτησης εργασίας, τότε το μόνο που έχετε να κάνετε είναι να διαβάσετε αυτό το εγχειρίδιο.

### 3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κατά τη διάρκεια αναζήτησης εργασίας γενικότερα:

Θα χρειαστεί να ασχοληθείτε με την αναζήτηση εργασίας αρκετές φορές στη ζωή σας.

Θα πρέπει να κατακτήσετε την τέχνη της αναζήτησης εργασίας, έτσι ώστε να γνωρίζετε πως ακριβώς πρέπει να κινηθείτε την επόμενη φορά.

Η λέξη καριέρα πηγάζει από την λατινική λέξη *careere*: Το να τρέχει κάποιος γύρω από το Ρωμαϊκό Στάδιο με μεγάλη ταχύτητα και υπερβολική βιασύνη. Αυτός είναι και ο τρόπος που οι περισσότεροι άνθρωποι λαμβάνουν τις αποφάσεις για την καριέρα τους. Πολύ γρήγορα!

Η αναζήτηση εργασίας αποτελείται από τρεις παράγοντες: *ΤΙ, ΠΩΣ, ΠΟΥ*.

Πιο σημαντική και από τις τεχνικές εξεύρεσης εργασίας, είναι η συμπεριφορά σας στην αναζήτηση εργασίας. Θα πρέπει να προσέξετε ιδιαίτερα τη στάση σας απέναντι στους ανθρώπους, αλλά και τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσετε στην αντιμετώπιση των καταστάσεων και στη γενικότερη προσπάθειά σας να τα καταφέρετε.

### 4. Γενική Συμπεριφορά - Στάσεις

Η συμπεριφορά μας καταρχήν είναι εκείνη που αποκαλύπτει την προσωπικότητά μας στους άλλους ανθρώπους. Κατά συνέπεια θα πρέπει να δείχνουμε αυτό που πραγματικά είμαστε όταν ψάχνουμε για εργασία, ασφαλώς όμως με έναν πιο εκλεπτυσμένο τρόπο από ότι θα συμπεριφερόμασταν σε ένα φίλο ή στην οικογένειά μας, προσπαθώντας παράλληλα να αντιληφθούμε τι είδους συμπεριφορά θα μπορούσε να θεωρηθεί σωστή και πρέπουσα σε κάθε διαφορετικό περιβάλλον.

Όταν πρόκειται να συναντήσουμε έναν άνθρωπο ο οποίος θα θέλαμε να μας προσλάβει για μια εργασία που μας ταιριάζει θα πρέπει να παρουσιάσουμε τον

καλύτερο πραγματικό εαυτό μας, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά μας στον εργασιακό χώρο που επισκεπτόμαστε και στη συμπεριφορά των ανθρώπων με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή μέσα σε αυτόν.

Ένας εργοδότης μπορεί να προσλάβει κάποιον με λιγότερα προσόντα, διότι έχει την σωστή συμπεριφορά ή μάλλον τη συμπεριφορά που ταιριάζει με το κλίμα του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου. Οι εργοδότες έχουν μεγάλη πείρα από λανθασμένες συμπεριφορές και είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αντιμετωπίσουν με καχυποψία και τη δική σας συμπεριφορά, τουλάχιστον στην αρχή.

## 5. Η στάση σας απέναντι στη σημερινή αγορά εργασίας

Είναι βέβαιο ότι ένας εργοδότης θα ενδιαφερθεί να μάθει πως αισθάνεστε για τον κόσμο που ζείτε τώρα, πως αντιμετωπίζετε τις καταστάσεις του παρόντος και την πραγματικότητα, τις κρίσεις και τα προβλήματα, τα εμπόδια, και όχι για το που θα θέλατε να ζείτε, ή μια ιδεατή και ουτοπική πραγματικότητα. Αυτό γίνεται φανερό και ξεκάθαρο από την γενική στάση και συμπεριφορά σας. Μπορείτε λοιπόν να προετοιμάσετε τον εαυτό σας να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά, χωρίς παράλληλη αυτή να απέχει από τη δική σας πραγματική εικόνα.

Υπάρχουν τρεις τύποι συμπεριφοράς:

Είναι δυνατόν να εκδηλώσετε κάποια από αυτές, ή κάποιο συνδυασμό τους πάντα ανάλογα με την περίπτωση, τις συνθήκες και τις συμπεριφορές που συναντάτε.

Ένας τρόπος συμπεριφοράς είναι να πιστεύετε ότι κάθε εργασία που βρίσκετε είναι προσωρινή. Με αυτό τον τρόπο θα είστε προετοιμασμένοι για οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαστεί στην εργασία σας αλλά και για την επόμενη εργασία σας αν αυτή που έχετε ολοκληρωθεί και χρειαστεί να πραγματοποιήσετε μια αλλαγή - μετακίνηση.

Ένας δεύτερος τρόπος είναι να αντιμετωπίζετε κάθε εργασία που βρίσκετε ως ένα σεμινάριο ή ένα μέσο εκπαίδευσης. Εκτός από τα οικονομικά οφέλη που μπορείτε να αποκομίσετε θα πρέπει να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση και στη εργασιακή πείρα που έχετε την ευκαιρία να αποκτήσετε. Φροντίστε λοιπόν να τονίσετε στον κάθε πιθανό σας εργοδότη, το πόσο σας αρέσει να μαθαίνετε καινούριες διαδικασίες και νέες δραστηριότητες και το πόσο γρήγορα μαθαίνετε. Είναι βέβαιο ότι αυτό ενδιαφέρει οποιονδήποτε επιχειρηματία αποφασίσει να σας προσλάβει εφόσον αποδείξετε ότι ισχύει.

Ένας ακόμη τρόπος συμπεριφοράς είναι να αντιμετωπίζετε κάθε εργασία που βρίσκετε ως μια περιπέτεια ή καλύτερα ως μια πρόκληση για εσάς και τις ικανότητές σας. Ποτέ δεν ξέρετε τι θα συμβεί στη συνέχεια.

*Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι κάθε εργασία που βρίσκετε θα πρέπει να αποφέρει από μόνη της ικανοποίηση. Για αυτόν τον λόγο πριν ξεκινήσετε την αναζήτηση, θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσετε ποια εργασιακά πεδία θα σας προσέφεραν ικανοποίηση και τι είδους εργασία θα προτιμούσατε να κάνετε μέσα στα συγκεκριμένα αυτά πεδία.*

*Αναφέρουμε τη λέξη ικανοποίηση γιατί:*

- α) Έτσι χρησιμοποιείτε καλύτερα τις αγαπημένες σας δεξιότητες.
- β) Εργάζεστε στο πεδίο που πραγματικά σας αρέσει
- γ) Βρίσκεστε μπροστά σε στόχους που θέλετε να επιτύχετε
- δ) Γνωρίζετε ότι είστε χρήσιμος για το συγκεκριμένο εργασιακό χώρο.

Όχι μόνο μια απλή αναζήτηση εργασίας

Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται μόνο για μια στείρα προσπάθεια για να βρείτε μια οποιαδήποτε εργασία. Θα είναι μια αναζήτηση καινούργιων τρόπων μάθησης, περιπέτειας, αναζήτησης των δεξιοτήτων που σας αρέσει να χρησιμοποιείτε, στον χώρο που σας αρέσει να τις χρησιμοποιείτε.

6. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ: Σχετικά με το πώς να αποφασίσετε τι θα θέλατε να κάνετε.

Μην περιμένετε ότι θα βρείτε ακριβώς την εργασία που θα επιθυμούσατε να κάνετε. Προσδιορίστε μια άλλη παραλλαγή της δουλειάς που θα μπορούσατε να κάνετε και παράλληλα θα σας άρεσε να κάνετε.

Μην σας απασχολεί αν υπάρχουν «κενές θέσεις». Επιδιώξτε να αποκτήσετε την εργασιακή θέση που πραγματικά θέλετε.

Αναρωτηθείτε τι είναι αυτό που θα θέλατε να κάνετε περισσότερο από οτιδήποτε άλλο.

Αν δεν γνωρίζετε την απάντηση μην αποφασίσετε για το μέλλον σας, ώσπου να κάνετε απογραφή του παρελθόντος σας.

Κάντε απλές ερωτήσεις στον εαυτό σας. Το νόημα του προγραμματισμού καριέρας είναι να απλοποιήσετε τα πράγματα που γνωρίζετε για τον εαυτό σας και να διαλέξετε εκείνα τα στοιχεία που σας δίνουν δύναμη στη ζωή και σας βοηθούν να αντεπεξέλθετε και να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά τις αντιξοότητες.

Ανακαλύψτε σε τι είδους καταστάσεις ή γεγονότα έχετε μεγαλύτερη ευαισθησία και που πιστεύετε ότι οι υπόλοιποι δεν έχουν την ίδια. Βρείτε τα επαγγέλματα στα οποία θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε αυτή την ευαισθησία και προσπαθήστε να αποβεί υπέρ σας.

Αναζητήστε τι είναι αυτό που σας ενθουσιάζει. Είναι βέβαιο ότι θα είστε πολύ αποδοτικοί σε αυτό.

Τι σας κουράζει; Τι σας γεμίζει ενέργεια; Βρείτε την εργασία αυτή και κάντε τα πράγματα που σας γεμίζουν ενέργεια

Τι είναι αυτό που αντιπαθείτε περισσότερο και θέλετε να το διορθώσετε; Σε ποιο βαθμό σας αφορά και πόσο περνάει από το χέρι σας να κάνετε κάτι γι' αυτό;

Τι ζητάτε από τη ζωή σας και με ποιο τρόπο σκοπεύετε να το πετύχετε;

Ποιες είναι οι καλύτερες σας δεξιότητες; Αν δεν είστε σίγουροι σημειώστε κάθε δεξιότητα στο παρακάτω δείγμα των ρημάτων ικανοτήτων, αλλά τσεκάρτε ξεχωριστά α) αυτές που πιστεύετε ότι κατέχετε στον μέγιστο βαθμό (μπλε χρώμα) β) αυτά που σας αρέσει να κάνετε (κίτρινο χρώμα) και γ) αυτά που πιστεύετε ότι μπορείτε να κάνετε καλά (πράσινο χρώμα). Αφήστε χωρίς υπογράμμιση αυτά στα οποία δεν θεωρείτε ότι είστε ιδιαίτερα καλοί. Φυσικά, στον πίνακα αυτό μπορείτε να προσθέσετε και οι ίδιοι κάποιες άλλες δεξιότητές σας.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

άνω	Επιτυχ	ώσκω	Διαγιγν	Εικονογ	Θεσπ	Σηκώνω	Παρακολο
	Ενεργώ		Σκάβω	Φαντάζομαι	Δίνω Οδηγίες	Ακούω	Πλέω
μόζω	Προσαρ	Κάνω	Διορθώ	Δοκίμια	Λύνω	Μιλώ	Διαπραγμα
		λογιστικό	νω		Προβλήματα		τεύομαι
	Διαχειρίζομαι	Έλεγχω	Ανακαλ	Βελτιώνω	Ερμη	Διατηρώ	Παρατηρώ
		ύπτω	ω		νεύω		
λεύω	Συμβου	Διαθέτ	Αυτοσχε	διάζω	Διαισ	Κάνω	Αποκαθιστ
		ω	διάζω		θάνομαι		ώ
	Αναλύω	Απεικο	Αυξάνω		Εφευ	Διευθύνω	Προσφέρω
		νίζω			ρίσκω		
αίνω	Προλαβ	Διαψεύ	Επηρεά		Κάνω	Χειραγωγώ	Λειτουργώ
		δω	ζω		απογραφή	γώ	

ύω	Διαιτητε	νω	Ανατέμ	ορώ	Πληροφ	ώ	Ερευν	ώ	Μεσολαβ	ω	Παραγγέλν
ω	Κανονίζ	ω	Διανέμ		Ξεκινώ		Κρίνω		Αναφέρω		Οργανώνω
ώνω	Εξακριβ	ω	Εκτρέπ	μώ	Καινοτο	ώ	Κρατ	ονεύω	Απομνημ		Συσχετίζω
ολογώ	Συναρμ	οποιώ	Δραματ	ρώ	Επιθεω	ώ	Οδηγ	εύω	Συμβουλ		Καταχωρώ
ώνω	Κατορθ	ω	Σχεδιάζ		Εμπνέω	ίνω	Μαθα	ώνω	Διαμορφ	ω	Χρωματίζ
ίζω	Αποφασ		Οδηγώ	τώ	Εγκαθισ	Διάλεξη	Κάνω	ιώ	Κινητοπο		Επιβλέπω
	Κάνω	ω	Αναλύ		Κάνω	Μελετ	ώ, Σχεδιάζω	λεπτομερώς	Αναλύω		Παίρνω
	Χτίζω	ούμαι	Επιμελ		Εκτελώ	ω	Ζυγίζ		Μελετώ	νομαι	Αντιλαμβάνομαι
ζω	Υπολογί	φω	Εξαλεί		Πείθω	ζω	Κερδί	ω	Συνοψίζ		Διαλέγω
	Διεξάγω	σχω	Συμπά	αφίζω	Φωτογρ	ζομαι	Εργά	ω	Επιβλέπ		Σκιτσάρω
σσω	Αναπτύ	λω	Επιβάλ		Συνιστώ	ρώ	Συντη	ύω	Προμηθε		Λύνω
ώ	Ταξινομ	ώνω	Καθιερ	ω	Διαβάζ		Χρησι	ω	Συμβολίζ		Τραγουδώ
ώ	Προπον		Εκτιμώ		Παίζω		Αναβ		Συνεργώ		Δείχνω
	Συλλέγω	γώ	Αξιολο	πω	Προβλέ	ω	Ενών		Συνθέτω	ι	Μοιράζομαι
ωνώ	Επικοινωνώ	ω	Υποθέτ	μάζω	Προετοι	οιό	Ενοπ	τοποιώ	Συστημα	νω	Διαμορφώ
ω	Συντάσσω	νω	Επεκτεί	ιάζω	Παρουσ	αμβάνω	Αναλ		Παίρνω		Ράβω
ρώνω	Συμπλη	Πειραματίζομαι		ω	Τυπών	ζω	Κερδί	Αντιπροσωπεύω			Οργανώνω
	Συνθέτω		Εξηγώ	ρώνω	Ολοκλη	ω	Πλέν		Μιλώ		Ρυθμίζω
	Ελέγχω	ω	Εκφράζ	άφω	Καταγρ		Χρησι		Διδάσκω	ώ	Εξυπηρετ
ω	Εκφράζω		Βοηθώ	νω	Διορθώ	άζω	Δοκιμ	ω ομάδα	Σχηματίζ	αφώ	Δακτυλογρ
ώ	Ενοποιο	θώ	Ακολου	μματαίζω	Προγρα	κω	Διδάσ		Λέω		Χωρίζω
υάζω	Κατασκε	ώνω	Διατυπ	ω	Σχεδιάζ	εύω	Ανιχν	ω	Φροντίζ		Πουλάω
έλεγχω	Έχω τον		Ιδρύω		Προάγω	βάζω	Συμβι	ύω	Εκπαιδε		Επιλέγω
ω	Συντονίζ	τρώνω	Συγκεν	ζω	Εφαρμό	οώ	Καταν	φω	Μεταγρά		Σχεδιάζω
ωπίζω	Αντιμετ	ω	Παράγ	τεύω	Προστα	οθετώ	Αρχει	ζω	Μεταφρά		Διακινδυνε
	Συμβου		Αποκτ		Παρέχω		Γράφ		Ταξιδεύω		Επιθεωρώ

λεύω	ώ		ω			
γώ	Δημιουργώ	Δίνω	Δημοσιόποιώ	Επινοώ	Επεξεργάζομαι	Ανακτώ
ίζω	Αποφασίζω	Οδηγώ	Αγοράζω	Στρατολογώ	Παράγω	Αποκαθιστώ
	Ορίζω	Χειρίζομαι	Εξετάζω	Μειώνω	Αποδίδω	Αποκρίνομαι
ω	Παραδίδω	Έχω την ευθύνη	Συνειδητοποιώ Πραγματοποιώ	Σκέφτομαι λογικά	Παίρνω οδηγίες	Συγκεντρώνομαι
ω	Ανιχνεύω	Προσδιορίζω	Ανυψώνω	Δέχομαι	Θυμάμαι	Επισκευάζω

Το σημαντικό δεν είναι ποιες δεξιότητες έχετε αλλά το πώς τις χρησιμοποιείτε. (αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά σας και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού - επιχείρησης που εργάζεστε).

Τι είδους προβλήματα για έναν εργοδότη θα μπορούσαν να λύσουν οι ικανότητές σας; (Παράδειγμα, στο να φέρετε νέους πελάτες, να βελτιώσετε την ποιότητα της εξυπηρέτησης).

Ποιο είναι αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που σας κάνει να ξεχωρίζετε από ένα σωρό άλλους υποψηφίους; Θα πρέπει να είστε έτοιμοι να απαντήσετε σε μια τέτοια ερώτηση με βεβαιότητα και αποφασιστικότητα

7. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ: Σχετικά με το πώς να αποφασίσετε το ΠΟΥ θα θέλατε να εργάζεστε

*ΠΟΥ: Τι πεδίο διαλέγετε για να εργαστείτε.*

Ερωτήσεις:

Ποια είναι τα ενδιαφέροντα σας; (Κομπιούτερ, Φυσική, Ιατρική;)

Αν δεν μπορείτε να απαντήσετε τις προηγούμενες ερωτήσεις αναρωτηθείτε για ποιο θέμα σας ενδιαφέρει και απολαμβάνετε περισσότερο να συζητάτε.

Μετά κοιτάξτε τις απαντήσεις που δώσατε στις ερωτήσεις του *ΤΙ* και προσπαθήστε να τις συνδυάσετε με το αγαπημένο σας θέμα όσον αφορά μια συγκεκριμένη εργασία.

Επισκεφτείτε μέρη όπου υπάρχουν αυτές οι εργασιακές θέσεις, μιλήστε με τους ανθρώπους εκεί, για να δείτε αν πραγματικά σας ενδιαφέρουν. (Ανεπίσημη έρευνα).

Αν έχετε αποφασίσει να παραμείνετε σταθεροί στην επιλογή καριέρας σας, τότε αναρωτηθείτε ποιους θα ενδιέφεραν οι δεξιότητες σας και οι τρόποι για την επίλυση των προβλημάτων που έχετε ήδη μάθει.

Αν έχετε αποφασίσει να εισέλθετε σε έναν καινούργιο χώρο εργασίας και αναρωτιέστε πόση προετοιμασία θα χρειαστείτε, προσπαθήστε να μιλήσετε με ανθρώπους που ήδη κάνουν τη συγκεκριμένη εργασία

Ενημερώστε όλους τους γνωστούς και φίλους για την προσπάθειά σας να βρείτε εργασία αλλά και για το τι είδους εργασιακή θέση ψάχνετε.

Αν τυχόν έχετε τηλεφωνητή, βάλτε το είδος της εργασίας που ψάχνετε στο μήνυμα χαιρετισμού σας. Ίσως αυτό αποτελέσει ένα σύντομο διαφημιστικό μήνυμα για σας.

8. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ - Σχετικά με το πώς να βρείτε την εργασία που ψάχνετε

*Πώς:* Οι καλύτερες μέθοδοι εύρεσης εργασίας.

Πρέπει να σκέφτεστε την διαδικασία αυτή (εύρεση εργασίας) σαν μια εργασία από μόνη της δηλαδή σαν να έχετε ήδη βρει εργασία (πλήρης απασχόληση – άνευ αμοιβής - 9 με 5 κάθε εργάσιμη μέρα). Αντιμετωπίστε τη διαδικασία αυτή ως μια ενδιαφέρουσα εθελοντική εργασία που όμως μπορεί να εξασφαλίσει το μέλλον σας.

Πρέπει να αφιερώνετε τουλάχιστον 35 ώρες την εβδομάδα, για την αναζήτηση εργασίας.

Να είστε προετοιμασμένοι (οικονομικά, ψυχολογικά) για την αναζήτηση εργασίας, ακόμα και αν κρατήσει περισσότερο από όσο πιστεύετε. Αυτό είναι πιθανό να συμβεί και δεν είναι καθόλου αρνητικό, διότι αν έχετε υπομονή αλλά και επιμονή, θα μπορέσετε να βρείτε κάτι πραγματικά καλό και ενδιαφέρον.

Μην εγκαταλείψετε τις προσπάθειές σας με την πρώτη δυσκολία ή απόρριψη, γεγονός ιδιαίτερα σύνθησης. Η επιμονή είναι το κλειδί της επιτυχίας. Επισκεφθείτε για μια ακόμη φορά επαγγελματικούς χώρους που σας ενδιαφέρουν, για την περίπτωση που υπάρχει κάποια κενή θέση.

Αναζητήστε κάποια υποστήριξη και βοήθεια από τον κοινωνικό σας περίγυρο, έτσι ώστε να μη είστε αναγκασμένοι να αντιμετωπίζετε μόνοι σας την αναζήτηση εργασίας. Μπορείτε να στραφείτε για βοήθεια σε:

α) Ομάδες αναζήτησης εργασίας που ήδη υπάρχουν

β) Κάποιον που να συμπάσχει μαζί σας για παράδειγμα το σύντροφό σας, το συνάδελφο σας ή τον αδερφό σας ή τους γονείς σας .

γ) Έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας.

δ) Επιδιώξτε να έρθετε σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς οργανισμούς, παρά μόνο με έναν ή δύο. Συνεχίστε να ψάχνετε και σε άλλους οργανισμούς μέχρι τη μέρα που θα ξεκινήσετε να δουλεύετε.

Δεσμευτείτε πρωτίστως στο εαυτό σας ότι θα επισκεφθείτε κάθε επαγγελματικό χώρο που σας ενδιαφέρει. Μη δίνετε σημασία στο αν ξέρετε ότι υπάρχει κάποια κενή θέση εκεί. Συχνά οι κενές θέσεις προκύπτουν πολύ καιρό πριν γίνουν γνωστές στο ευρύ κοινό.

Οι περισσότεροι που ψάχνουν για εργασία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε μεγάλες επιχειρήσεις. Όταν δεν μπορούν να βρουν εργασία εκεί, υποθέτουν ότι δεν υπάρχουν θέσεις στην αγορά.

Στην πραγματικότητα οι μεγάλες επιχειρήσεις προσφέρουν μόνο το 30% των θέσεων εργασίας!

Όταν σχεδιάζετε την τακτική της αναζήτησης εργασίας, δεν πρέπει να αποκλείετε τις μικρές εταιρίες από τις επιλογές σας.

Επικεντρώστε το ενδιαφέρον σας σε οργανισμούς με είκοσι ή λιγότερους υπαλλήλους. Είναι πιο εύκολο να πλησιάσετε το αφεντικό αφού δεν είναι τόσο πολύ «προστατευμένο» και έχετε μεγαλύτερη δυνατότητα να γίνετε δεκτοί για μια συνέντευξη και να τους πείσετε ότι αξίζετε. Επομένως αυξάνονται και οι πιθανότητες να σας προσλάβουν.

Αν δεν βρήκατε εργασία σε έναν μεγάλο οργανισμό, κοιτάξτε για μικρές επιχειρήσεις που τώρα αναπτύσσονται, ανθίζουν και εξαπλώνονται. (Διαβάστε το επαγγελματικό κομμάτι της εφημερίδας σας, μιλήστε με το Εμπορικό Επιμελητήριο).

Επικοινωνήστε τουλάχιστον με τέσσερις εργοδότες την ημέρα προσωπικά αν γίνεται. Αν η επαφή γίνεται από το τηλέφωνο τότε επικοινωνήστε με τουλάχιστον 20. Αν στέλνετε βιογραφικά τότε στείλτε δεκάδες την εβδομάδα.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι κάποιος που ψάχνει για εργασία και έρχεται σε επαφή με τουλάχιστον 20 εργοδότες την εβδομάδα, ο χρόνος αναζήτησης του μειώνεται σε 90 ή λιγότερες ημέρες. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να βλέπετε τουλάχιστον τέσσερις εργοδότες κάθε εργάσιμη ημέρα, για αρκετές εβδομάδες ή και μήνες (ανάλογα πόσο θα διαρκέσει η αναζήτησή σας).



Ακόμα και αν δεν βρείτε εργασία μέσω αυτών, θα ήταν καλό να τους ζητήσετε να σας προτείνουν κάποια άλλη επιχείρηση στην οποία θα μπορούσατε πιθανότατα να φανείτε χρήσιμοι.

Χρησιμοποιήστε το τηλέφωνο. Κάποιοι βέβαια εκτιμούν ότι αυτή η στρατηγική είναι ανορθόδοξη, αλλά η αλήθεια είναι ότι όσο περισσότερα τηλεφωνήματα έκαναν τα μέλη μιας Ομάδας Αναζήτησης Εργασίας, τόσο πιο γρήγορα και καλύτερα απέδιδε το πρόγραμμά τους.

Πως θα κινηθείτε σχετικά με αυτό:

Α. Τηλεφωνήστε σε κάθε μία εταιρία ή οργανισμό που θα βρείτε στο Χρυσό Οδηγό και σας ενδιαφέρει.

Β. Σημειώστε αρχικά τι σκοπεύετε να τους πείτε.

Γ. Αν μπορείτε ξεκινήστε να μιλάτε εκθειάζοντας τον καλούμενο π.χ. «Μόλις διάβασα για εσάς... και θα ήθελα...».

Δ. Να είστε όρθιοι όταν κάνετε τα τηλεφωνήματα σας, γεγονός με πρακτική χρησιμότητα, διότι με αυτό τον τρόπο μιλάτε πιο σοβαρά και η φωνή σας ακούγεται δυνατότερα, όσο περίεργο κι αν σας φαίνεται αυτό.

Ε. Θα ήταν αποτελεσματικότερο αν στεκόσασταν μπροστά σε έναν καθρέπτη κατά τη διάρκεια της συνομιλίας σας, ώστε να μπορείτε να βλέπετε τον εαυτό σας, τις κινήσεις και τις αντιδράσεις σας, κάτω από αυτές τις συνθήκες και να αντιληφθείτε ποιες εκφράσεις κινήσεις ή αμήχανες αντιδράσεις θα πρέπει να αποφεύγετε.

Στ. Τηλεφωνήστε πριν τις 10 το πρωί, ή λίγο πριν το μεσημέρι ή μετά τις 5 το απόγευμα. Αυτές τις ώρες είναι ευκολότερο να μιλήσετε με κάποιον χωρίς βιασύνη και χωρίς να τον ενοχλήσετε ιδιαίτερα.

Ζ. Όταν συνδεθείτε ζητήστε να μιλήσετε με το διευθυντή, να τους αποκαλείτε με το όνομα τους, συστηθείτε, πείτε το όνομά σας, περιγράψτε τα προσόντα σας και την εργασιακή σας πείρα και ρωτήστε αν υπάρχει κάποια κενή θέση για κάποιον με τις δικές σας δεξιότητες. Αν η απάντηση είναι θετική, κανονίστε μια συνέντευξη, επαναλάβετε την ώρα και ημέρα και το όνομά σας. Αν η απάντηση είναι αρνητική ρωτήστε αν γνωρίζουν κάποιον άλλο και αν μπορούν να σας παρέχουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να μιλήσετε μαζί του.

Η. Αν κάποιος σας προτείνει κάποιον άλλο εργοδότη για να επικοινωνήσετε, αναφερθείτε στο όνομα του όταν θα μιλήσετε.

Θ. Αν έχετε προσφέρει κάτι για τα κοινά π.χ. Εθελοντική εργασία ή κάποια κοινωνική προσφορά, προσπαθήστε με διπλωματικό τρόπο να το χρησιμοποιήσετε στη συζήτηση.

Ι. Αν αντιμετωπίσετε αντιδράσεις ή κάποια αντίρρηση απαντήστε με φράσεις όπως:

«Καταλαβαίνω...»

«Εκτιμώ τη θέση σας...»

«Αντιλαμβάνομαι την άποψη σας...»

Ια. Ευχαριστήστε τον εργοδότη πριν κλείσετε το τηλέφωνο, είτε σας προσφέρει την δυνατότητα διεκδίκησης μιας θέσης είτε όχι.

Στην περίπτωση που πιστεύετε ότι δεν θα αποδώσει μια τηλεφωνική συνομιλία ή δεν σας είναι ιδιαίτερα ευχάριστη αυτή η διαδικασία, τότε θα χρειαστεί να επισκεφθείτε τις επιχειρήσεις αυτοπροσώπως. Αν θέλετε να επιταχύνετε την αναζήτηση εργασίας, πρέπει να επιδιώκετε συναντήσεις με εργοδότες όποτε σας δίνεται η ευκαιρία. Αν καταφέρετε να δείτε μόνο τη γραμματέα ή το τμήμα ανθρωπίνου δυναμικού θα σας ζητήσουν να συμπληρώσετε μια αίτηση εργασίας. Αυτές οι αιτήσεις ποικίλουν στη μορφή τους. Εντούτοις η προσέγγιση αυτή, το να επισκεφθείτε έναν εργασιακό χώρο, χωρίς να έχετε κανονίσει εκ των προτέρων κάποιο ραντεβού, θα είναι μάλλον αποτελεσματική για εργασιακές θέσεις προσωρινές, εποχιακές κ.λ.π.

Να είστε διατεθειμένοι να εξετάζετε πολλών ειδών εργασίες πλήρους απασχόλησης, ημιαπασχόλησης και εργασίες με ανάθεση έργου. Σε καμία από αυτές τις περιπτώσεις δεν έχετε να χάσετε τίποτα

Να θυμάστε πάντα ότι υπάρχουν δύο είδη εργοδοτών: αυτοί που θα ενοχληθούν από τα μειονεκτήματά σας και δε θα σας προσλάβουν και αυτοί που δε θα ενοχληθούν διότι θα δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα προτερήματά σας και θα σας προσλάβουν αν όντως έχετε τα προσόντα για τη δουλειά.

Μόλις σας καλέσει κάποιος για μια συνέντευξη θα πρέπει να γνωρίζετε πως θα καταφέρετε να εκμεταλλευτείτε την ευκαιρία.

Αν ζητήσατε εσείς τη συνέντευξη, αποφύγετε να μείνετε παραπάνω από 20 λεπτά.

Ερευνήστε τον οργανισμό προκαταβολικά πριν πάτε για συνέντευξη. Αν έχετε μελετήσει τα πάντα για τον οργανισμό (γνωρίζετε το ιστορικό του, τους σκοπούς του κ.α.) αυτό αυτόματα σας τοποθετεί σε θέση ισχύος έναντι στους άλλους ενδιαφερόμενους, γεγονός εύλογο εφόσον έχετε επιδείξει τέτοιο ενδιαφέρον που αποκλείεται να μην εκτιμηθεί ή να μην σας προσφέρει βοήθεια και ώθηση στις συνομιλίες σας με τους υποψήφιους εργοδότες.

Μιλήστε και ακούστε στο ίδιο χρονικό πλαίσιο 50 %-50 %.

Όταν σας απευθύνουν το λόγο, αποφύγετε να μακρηγορείτε και προσπαθήστε να είστε περιεκτικοί, συγκεκριμένοι και ανοιχτόμυαλοι, χωρίς παράλληλα να κομπάζετε για τα προσόντα σας.

Επικεντρωθείτε στο τι μπορείτε εσείς να προσφέρετε στην επιχείρηση παρά στο τι θα θέλατε να προσφέρει εκείνη σε εσάς. Φροντίστε να παρουσιάσετε τον εαυτό σας ως κάποιον που δίνει λύσεις και όχι σαν κάποιον που απλά θα υπάρχει, χωρίς να έχει κάποια ουσιαστική προσφορά.

Σκεφτείτε ποια αρνητική κίνηση θα μπορούσε να έκανε κάποιος που θα είχε τη θέση που ζητάτε και δείξτε στον εργοδότη πόσο αποδοκιμάζετε τέτοιες ενέργειες. Κάθε οργανισμός έχει δύο βασικές ασχολίες για την καθημερινή του πορεία. Τι προβλήματα αντιμετωπίζει και ποιες λύσεις βρίσκουν για αυτά οι άνθρωποι που εργάζονται εκεί. Θέλουν τους υπαλλήλους τους να αποτελούν μέρος της λύσης και όχι του προβλήματος.

Βεβαιωθείτε ότι στη συνέντευξη θα πείσετε τον εργοδότη πως ότι ισχυρίζεστε θα αποδειχθεί αληθινό μόλις σας προσλάβει. Η συνολική συμπεριφορά σας θα πρέπει να αποτελεί εγγύηση των όσων έχουν ειπωθεί από εσάς και ότι συμβαδίζει με αυτά χωρίς να πέφτετε σε αντιφάσεις. Οι περισσότεροι εργοδότες γνωρίζουν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν εργασία η οποία να συμβαδίζει με τον τρόπο ζωής τους. Ο τρόπος με τον οποίο κάνει κάποιος αυτήν την αναζήτηση είναι ο τρόπος με τον οποίο θα κάνει και την εργασία την οποία ψάχνει. Όσο πιο συστηματικός και προσηλωμένος είναι στην προσπάθειά του για εύρεση εργασίας, τόσο πιο συστηματικός και αποδοτικός θα αποδειχθεί και στον εργασιακό χώρο στον οποίο θα απασχοληθεί.

Βρείτε τρόπους μέσα από τους οποίους θα αποδείξετε τις ικανότητές σας και θα πείσετε τους πιθανούς μελλοντικούς εργοδότες σας ότι είστε το κατάλληλο άτομο για τη θέση. Επιπρόσθετα πρέπει να αναφερθεί ότι, οι εργοδότες έχουν τη δική τους ιεραρχία όσον αφορά τον τρόπο πρόσληψης. Στην λίστα που ακολουθεί φαίνεται ο τυπικός τρόπος σύμφωνα με τον οποίο ο εργοδότης προσλαμβάνει κάποιον υποψήφιο εργαζόμενο:

στ.Αγγελίες σε εφημερίδες

ε.Βιογραφικά

δ.Γραφεία ευρέσεως εργασίας

γ.Σύμβουλοι Επιχειρήσεων για επαγγέλματα ανώτερου επιπέδου

β.Κάποιον που έχει καλές συστάσεις και έχει αποδείξει τι αξίζει

α.Κάποιον ήδη εργαζόμενο σε μένα που ξέρω τι δεξιότητες έχει.

Η σειρά σημαντικότητας για κάποιον εργοδότη που θέλει να καλύψει τις κενές θέσεις αρχίζει από το α.

Αντίθετα η σειρά σημαντικότητας για κάποιον υποψήφιο που θέλει να καλύψει τις κενές θέσεις που προσφέρονται στην αγορά εργασίας αρχίζει από το στ.

45. Προσπαθήστε να φανείτε αξιοπρεπείς και αποφύγετε τα αρνητικά σχόλια αναφορικά με τους προηγούμενους εργοδότες σας.

Μην ανησυχείτε από τις απορρίψεις. Όσο περισσότερα ΟΧΙ επεξεργάζεστε τόσο πιο πολύ πλησιάζετε στο ΝΑΙ.

Μετά από κάθε συνέντευξη, φανείτε τυπικοί και γράψτε ευχαριστήριες επιστολές, σε όσους είδατε εκείνη την ημέρα. Όχι μόνο σε εργοδότες αλλά και σε γραμματείς, γενικά σε όποιον σας βοήθησε. Κάντε τις όσο το δυνατόν πιο προσωπικές.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 5: 1. ΠΩΣ ΝΑ ΠΡΟΩΘΗΣΕΤΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΑΣ ΣΕ ΕΝΑΝ ΕΡΓΟΔΟΤΗ ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΕΧΕΤΕ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΕΙΡΑ**

Στην περίπτωση που δεν έχετε καμία εργασιακή εμπειρία, γεγονός ιδιαίτερα σύνηθες αν υποθέσουμε ότι μόλις έχετε τελειώσει το σχολείο, το Πανεπιστήμιο ή ότι δεν είχε χρειαστεί για κάποιους λόγους να εργαστείτε νωρίτερα, μπορείτε πολύ γρήγορα να μάθετε τι δεξιότητες χρειάζονται για τη νέα σας καριέρα, αν επιδιώξετε να έρθετε σε επαφή με ανθρώπους που ήδη βρίσκονται σε αυτόν τον τομέα. Εφοδιασμένοι με μια τέτοια λίστα, αφού μιλήσετε με δύο – τρία άτομα, μπορείτε να τη συγκρίνετε με τις δεξιότητες που ήδη έχετε και να σημειώσετε αυτές που είναι ίδιες.

Κατόπιν μπορείτε να πλησιάσετε έναν μελλοντικό εργοδότη σαν κάποιος με προσόντα, δηλαδή κάποιος που έχει τις απαραίτητες δεξιότητες. Δεν χρειάζεται μόνο να τις απαριθμήσετε αλλά μπορείτε και να τις αποδείξετε, μέσω του παρελθόντος. Η αλήθεια είναι ότι τις χρησιμοποιήσατε σε διαφορετικό πεδίο δραστηριότητας. Αλλά όλες οι δεξιότητες είναι μεταφερόμενες δηλαδή ευέλικτες και προσαρμόσιμες σε διαφορετικές εργασιακές συνθήκες.

Είναι προφανές ότι πριν συναντήσετε κάποιον εργοδότη θα πρέπει να κάνετε αρκετή και σοβαρή προετοιμασία με τον εαυτό σας.

Συγκεκριμένα, θα πρέπει να κάνετε μια απογραφή των μεταφερόμενων ικανοτήτων σας. Αυτό απαιτεί χρόνο, υπομονή και συστηματική μέθοδο. Δεν είναι δυνατόν να αφήσετε το ζήτημα της εύρεσης εργασίας στην τύχη, διότι είναι μια απόφαση που δρομολογεί κατά κάποιο τρόπο την ζωή σας. Οφείλετε να δείξετε μεθοδικότητα και να πάρετε σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον σας. Για αυτόν το λόγο πρέπει αρχικά να κάνετε πολύ προσωπική δουλειά και να οργανώσετε με τρόπο συστηματικό όλες τις παραμέτρους της έρευνά σας.

## **2. ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΞΕΡΕΤΕ ΤΙ ΚΑΡΙΕΡΑ ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΤΕ**

Είναι δύσκολο να πάρετε αποφάσεις για το μέλλον σας και θα πρέπει να αποφεύγετε, αν πρώτα δεν έχετε κάνει μια συνολική απογραφή του παρελθόντος σας.

### **A. Ο Καλύτερος Τρόπος για να Επιλέξετε Μια Νέα Καριέρα**

Αν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ένας τρόπος ο οποίος ενδείκνυται για να σας βοηθήσει στην επιλογή μιας νέας σταδιοδρομίας τότε μάλλον αυτός θα ήταν να κάνετε μια απογραφή των μεταφερόμενων δεξιοτήτων και των γνώσεων που κατέχετε, συνδυάζοντας τις με τα ενδιαφέροντά σας και τις δραστηριότητες που σας

προκαλούν ιδιαίτερη ευχαρίστηση και από όλα αυτά θα δημιουργήσετε μια περιγραφή, μια εικόνα της καριέρας που θέλετε να ακολουθήσετε.

Κατόπιν θα πρέπει μιλήσετε με ανθρώπους για αυτή την εικόνα, ώστε να προσδιορίσετε με ακρίβεια πια είναι αυτή η καριέρα που σας ταιριάζει και είναι η καταλληλότερη για σας.

Η διαδικασία αυτή δεν είναι χρονοβόρα αλλά ακόμη και αν διαρκέσει περισσότερο από ότι υπολογίσατε είναι βέβαιο ότι θα σας βοηθήσει να πάρετε σημαντικές αποφάσεις για το επαγγελματικό σας μέλλον και θα σας αποτρέψει από χάσιμο χρόνου.

### 3.ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Έχει ήδη αναφερθεί ότι, σχεδιάζοντας τις τεχνικές της αναζήτησης εργασίας, δεν πρέπει να αποκλείετε τις μικρές εταιρίες από τις επιλογές σας. Αντίθετα μάλιστα θα πρέπει να τις συμπεριλάβετε στις πρώτες σας επιλογές. Κύριος λόγος είναι η εύκολη προσέγγισή τους και οι αυξημένες πιθανότητες να σας προσλάβουν, αφού ο ανταγωνισμός είναι πολύ μικρότερος από αυτόν που θα αντιμετωπίζατε σε έναν μεγάλο οργανισμό. Επιπλέον οι μικρές επιχειρήσεις, οργανισμοί, εταιρίες, είναι πολύ περισσότερες από τις μεγάλες επιχειρήσεις, γεγονός που αυξάνει αυτόματα τις επιλογές σας.

Στην πραγματικότητα χρειάζεστε ένα χάρτη για να εισχωρήσετε και να κινηθείτε σε ένα μεγάλο οργανισμό. Φυσικά θα πρέπει να βρείτε το άτομο που έχει την εξουσία – δύναμη να σας προσλάβει και να κατορθώσετε να έρθετε σε επαφή μαζί του, να κλείσετε κάποιο ραντεβού και τελικά να συναντηθείτε και να μιλήσετε.

Συνήθως ένα βιογραφικό δεν είναι αρκετό. Πολλοί άνθρωποι αποστέλλουν χιλιάδες βιογραφικά και δεν λαμβάνουν ποτέ απάντηση, ούτε για μια συνέντευξη. Φυσικά δεν υπάρχει κάποια απολύτως σωστή φόρμα για τη συγγραφή ενός βιογραφικού, επίσημη ή ανεπίσημη. Έτσι ελπίζετε ότι το βιογραφικό σας θα έχει απήχηση στους εργοδότες που έχουν απήχηση σε εσάς. Μερικοί μάλιστα είναι τόσο αρνητικοί απέναντι στα βιογραφικά, ώστε ποτέ δεν τα εμπιστεύονται ούτε και τα χρησιμοποιούν. Σε αυτή την περίπτωση, ίσως θα πρέπει να πλησιάσετε από μόνοι σας και να κανονίσετε κάποια συνέντευξη μαζί του μέσω κάποιου κοινού γνωστού. Φυσικά υπάρχουν και εταιρίες που δε θα καταφέρετε να δείτε το διευθυντή, άσχετα με το ποιον γνωρίζετε ή ποιον έχετε φίλο. Αυτό συμβαίνει διότι ο διευθυντής μιας μεγάλης εταιρίας είναι απομακρυσμένος από τους εργαζόμενους, προστατευμένος από το κοινό και είναι μάλλον πάρα πολύ δύσκολο να τον συναντήσετε υπό οποιεσδήποτε συνθήκες λόγω του πεισμένου προγράμματός του.

A. Πώς να χρησιμοποιήσετε τις γνωριμίες σας για να κλείσετε κάποια συνέντευξη

Για να βρείτε το σωστό άτομο που θα σας βοηθήσει να κανονίσετε μία προσωπική συνέντευξη σε κάποιον οργανισμό που σας ενδιαφέρει, μπορείτε να ψάξετε στο Internet ή σε κάποια βιβλιοθήκη, αλλά είναι πιθανό να μη βρείτε τίποτα, και κανείς να μην είναι διατεθειμένος να σας βοηθήσει. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει μάλλον χρησιμοποιήστε τις γνωριμίες - επαφές σας. Θα πρέπει να μάθετε πληροφορίες για την εταιρία, για τα άτομα που εργάζονται εκεί, τους προϊσταμένους, το άτομο που είναι αρμόδιο για τις προσλήψεις και με ποιο τρόπο μπορείτε να κλείσετε ένα ραντεβού για συνέντευξη. Επίσης θα μπορούσατε να πληροφορηθείτε για το εργασιακό κλίμα, τις οικονομικές απολαβές των εργαζομένων και άλλες ουσιαστικές και χρήσιμες λεπτομέρειες, που μπορούν να σας βοηθήσουν να πάρετε μια εργασιακή θέση, δείχνοντας στον εκάστοτε υποψήφιο εργοδότη, ότι τους είστε

απαραίτητος, καθώς και ότι είστε το κατάλληλο άτομο για να καλύψετε επαρκώς την θέση.

#### Β. Προσέγγιση των ανθρώπων ενός οργανισμού

Πώς ονομάζεται εκείνο το άτομο που δούλευε ή δουλεύει στην «Χ εταιρία»; Θα μπορέσει να τους πει ποιος είμαι; Αν ναι, τηλεφωνήστε του και κλείστε ένα ραντεβού.

Ποιος έχει την εξουσία να με προσλάβει;

Μπορείτε να μου κλείσετε ένα ραντεβού;

Με δεδομένο το ιστορικό μου θα με προτείνετε για αυτή τη θέση;

Μήπως γνωρίζετε το διευθυντή προσωπικά; Αν όχι δώστε το όνομα μου σε κάποιον που να τον γνωρίζει.

Θα μπορέσετε να με βοηθήσετε;

Τέλος, ζητήστε πληροφορίες για τον οργανισμό γενικότερα.

#### Γ. Βοήθεια

Η σωστή χρήση των γνωριμιών σας είναι κάτι που χρειάζεστε για να βρείτε εργασία και πρωτίστως για να βρείτε το άτομο που έχει τη δύναμη να σας προσλάβει.

Όσο περισσότερα άτομα γνωρίζετε τόσο περισσότερες πιθανότητες έχετε να βρείτε εργασία. Μπορείτε να κάνετε γνωριμίες σε συνέδρια, ημερίδες, διάφορες εκδηλώσεις, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για να βρείτε εργασία. Στη διάρκεια της αναζήτησης, φτιάξτε ένα σύστημα αρχειοθέτησης ώστε να μην ξεχνάτε τις απαραίτητες πληροφορίες. Όταν βρίσκετε κάποιον που γνωρίζει το άτομο που έχει την εξουσία να σας προσλάβει, τότε πρέπει να βρείτε:

Πληροφορίες για τον ίδιο

Πιθανότητες που να έχετε για να πάρετε τη θέση.

Τηλέφωνο και διεύθυνση

Πως μπορείτε να κλείσετε ραντεβού για μια συνέντευξη

#### Δ. Σφάλματα στην εύρεση εργασίας

Όλα τα παρακάτω έχουν ήδη αναφερθεί. Κρίνεται μολαταύτα απαραίτητη η ανακεφαλαίωσή τους λόγω της ιδιαίτερης σημασίας τους και διότι αποτελούν σφάλματα που γίνονται πολύ συχνά κατά την αναζήτηση εργασίας.

Η αναζήτηση και προσέγγιση μόνο των μεγάλων οργανισμών, καθώς στις μικρότερες είναι σχεδόν βέβαιο ότι έχετε μεγαλύτερες πιθανότητες να προσληφθείτε.

Έλλειψη βοήθειας κατά την έρευνα της αγοράς εργασίας. Ασφαλώς θα είστε πιο αποτελεσματικοί αν χρησιμοποιήσετε οποιαδήποτε βοήθεια, είτε από ανθρώπους, είτε από έρευνες και βιβλιογραφία.

Μη πραγματοποίηση έρευνας για κάποιον οργανισμό. Αποτέλεσμα αυτού θα είναι η ελλιπής έρευνα της αγοράς εργασίας και ο αποκλεισμός από της επιλογές σας κάποιας επιχείρησης που ίσως σας χρειάζεται και διαθέτει θέση που ταιριάζει στο δυναμικό σας.

Το να μην ορίζεται το χρονικό όριο και το περιεχόμενο κάποιου ραντεβού, με αποτέλεσμα να σπαταλήσετε πολύτιμο χρόνο σε μια συνέντευξη για μια εργασία που τελικά δεν σας ταιριάζει.

Αφήνοντας το βιογραφικό σας να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για συζήτηση, ενώ μπορείτε στην πραγματικότητα να προσφέρετε πολλά περισσότερα από αυτά που αναγράφονται σε αυτό.

## Ε. Συνεντεύξεις Εργασίας

### Τρόποι αντιμετώπισης μιας συνέντευξης

Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, θα πρέπει να προσπαθήσετε να κάνετε θετικές σκέψεις και να αντιμετωπίσετε την όλη διαδικασία όσο πιο θετικά και ψύχραιμα μπορείτε για να αντεπεξέλθετε και να δώσετε την καλύτερη εντύπωση. Επομένως πρέπει να αντιληφθείτε ότι:

Αποτελεί μια καλή ευκαιρία για να συγκεντρώσετε επιπλέον πληροφορίες για τον οργανισμό και το διευθυντή του και τα στελέχη του να συγκεντρώσουν πληροφορίες για εσάς. Είναι απλά μια διαδικασία όπου δύο άνθρωποι κάνουν συγκρίσεις και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους. Είναι μια ευκαιρία για να καταλάβετε αν η εργασία σας ταιριάζει ή όχι και να κερδίσετε χρόνο. Έτσι ακόμα και σε μια συνέντευξη πρόσληψης πραγματοποιείτε έρευνα η οποία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποδοτική.

Οι συνεντεύξεις πρόσληψης δεν αποτελούν από μόνες τους επιστήμη. Ακόμη και το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη αισθάνεται αμηχανία και άγχος, διότι από την απόφασή του εξαρτάται το δικό σας μέλλον και ως ένα σημείο και το μέλλον της εταιρίας, για την οποία δεν είναι καλό να προσλαμβάνει προσωπικό το οποίο δεν αποδίδει. Επομένως φέρει μεγάλη ευθύνη και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να αντιληφθεί μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα αν ο άνθρωπος που έχει απέναντι του κάνει ή όχι για την θέση.

Συχνά και οι εργοδότες φοβούνται το ίδιο με εσάς. Αναλογιστείτε και το φόβο του εργοδότη. Μπορεί να μη μπορέσετε να επιτελέσετε τα καθήκοντα, να μην αποδίδετε συστηματικά, ότι μπορεί συχνά να λείπετε «λόγω ασθένειας», ότι μπορεί μετά από λίγο καιρό, χωρίς ειδοποίηση να παραιτηθείτε, ότι δε θα τα πάτε καλά με τους συναδέλφους σας, ότι δε θα αποδώσετε τα μέγιστα, ότι θα μπορείτε μόνο να ακολουθείτε διαταγές και να μην παίρνετε πρωτοβουλίες, ότι θα αποδειχθείτε διαφορετικός από ότι τους παρουσιάστηκατε και τελικά θα κοστίσετε πολλά χρήματα κάνοντας λάθη.

Δεν υπάρχει κανένας λόγος να αποστηθίσετε πολλές απαντήσεις γιατί με αυτό τον τρόπο θα μπερδευτείτε περισσότερο. Υπάρχουν μόνο πέντε βασικά πράγματα που θέλουν να γνωρίζουν αυτοί που έχουν την εξουσία να σας προσλάβουν:

Γιατί βρίσκεστε εδώ;

Τι μπορείτε να κάνετε για αυτούς;

Τι είδους άνθρωπος είστε;

Τι σας κάνει να ξεχωρίζετε από τους άλλους υποψήφιους;

Είναι εφικτό να καλύψουν τις οικονομικές σας απαιτήσεις;

Ο εργοδότης δεν ενδιαφέρεται στην πραγματικότητα για το παρελθόν σας. Η ανησυχίες του αφορούν το μέλλον, ιδιαίτερα αφού θα είστε πια μέλος του οργανισμού. Μπορεί να μιλάτε για το παρελθόν σας, εφόσον σε αυτό αποκτήσατε τα προσόντα που παρουσιάζετε, αλλά το μέλλον σας βρίσκεται μέσα σε κάθε ερώτηση και η μελλοντική σας συμπεριφορά είναι αυτή που προσπαθεί να ανιχνεύσει ο εργοδότης.

### Φόβοι πίσω από κάθε ερώτηση

Όταν η συνέντευξη κλίνει προς το μέρος σας και γίνεται όλο και πιο θετική για σας,, η συχνότητα των ερωτήσεων θα είναι πιο αργή και θα

μεταφέρεται από το παρελθόν στο μέλλον. Αν δε γίνεται αυτό τότε κάτι δεν πάει καλά. Μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με την εργασία, όπως το ποια θα είναι τα καθήκοντά σας, οι στόχοι σας, οι ευθύνες σας, πώς εργαζόνταν οι προκάτοχοί σας κ.ο.κ..

Οι συνεντεύξεις συνήθως χάνουν τον υπάρχοντα προγραμματισμό τους πάρα πολύ νωρίς, ιδιαίτερα με την έναρξη κάποιας συζήτησης που ενδιαφέρει και τις δύο πλευρές. Αυτό που επίσης έχει σημασία είναι η εμφάνισή σας και οι προσωπικές σας συνήθειες.

Θα πρέπει επομένως να φροντίσετε την εμφάνισή σας με τέτοιο τρόπο ώστε να είστε καθαροί, σοβαρά και προσεγμένα ντυμένοι, αποφεύγοντας το προκλητικό ή εκκεντρικό ντύσιμο, ευχάριστοι στην όψη, χωρίς να δείχνετε τλαιπωρημένοι και χωρίς υπερβολές στην εμφάνισή σας.

Νευρικές κινήσεις:

Κακή ή χαλαρή χειραψία, άκομψο κάθισμα στην καρέκλα, αποφυγή οπτικής επαφής, σπάσιμο των δακτύλων, παίξιμο των χεριών πάνω στην καρέκλα είναι καλό να αποφεύγονται.

Έλλειψη αυτοπεποίθησης:

Υπερβολική αυτοκριτική, υποβάθμιση - μετριασμός των κατορθωμάτων σας, χαμηλόφωνη ομιλία είναι καλό να αποφεύγονται.

Αλληλοσεβασμός: Έλλειψη ευγένειας. Επιπλέον δεν είναι θεμιτή η υπέρμετρη αρνητική κριτική αναφορικά με τους προηγούμενους εργοδότες σας και να ξεχάσετε να ευχαριστήσετε τον εργοδότη. Μερικές φορές το κάπνισμα δεν θεωρείται θετικό στοιχείο.

Οι αξίες σας: Δείγματα ανεντιμότητας, ανευθυνότητα, φορτικότητα, ανυπακοή σε κανόνες, συνεχή παράπονα, τεμπελιά, έλλειψη ενθουσιασμού, αστάθεια και απροσεξία είναι καλό να αποφεύγονται.

#### Ερωτήσεις που πρέπει να περιμένετε

- 1) Τι μπορείτε να μου πείτε για τον εαυτό σας;
- 2) Γιατί θέλετε να εργαστείτε στην εταιρία μας;
- 3) Τι ακριβώς γνωρίζετε για εμάς;
- 4) Ποιο είναι το στοιχείο της συγκεκριμένης εργασίας που σας αρέσει και τι δε σας αρέσει;
- 5) Πόση πείρα έχετε;
- 6) Πόσες ώρες, ημέρες, ή εβδομάδες υπολογίζετε ότι χρειάζεστε για να φέρετε εις πέρας ένα σύνηθες έργο;
- 7) Τι οικονομικές απαιτήσεις έχετε;
- 8) Ποιο είναι το πιο δυσάρεστο συμβάν που έχετε αντιμετωπίσει στα χρόνια που εργάζεστε;
- 9) Τι πιστεύετε πως είναι αυτό που σας ελκύει στην εταιρία μας;
- 10) Ξέρετε ότι η θέση για την οποία υποβάλλατε την αίτηση απαιτεί τη γνώση (...) και δεν είδα πουθενά στο βιογραφικό σας να αναφέρετε ότι την κατέχετε;
- 11) Γιατί πιστεύετε ότι πρέπει να σας προσλάβουμε;
- 12) Ποιοι είναι οι βραχυπρόθεσμοι και ποιοι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι σας;
- 13) Σας ενδιαφέρει να εργαστείτε σε εμάς μόνιμα ή προσωρινά;

#### Πως να τελειώνετε μια συνέντευξη

Ερωτήσεις που θα πρέπει να ρωτήσετε πριν τελειώσετε τη συνέντευξη:

Θεωρώντας δεδομένες τις ικανότητές μου πιστεύετε ότι ταιριάζω για τη θέση;

Θα επιθυμούσατε να ορίσουμε μια ακόμη συνέντευξη;

Πότε θα μπορούσατε να με ενημερώσετε;

Μπορώ να επικοινωνήσω πάλι μαζί σας, αν για κάποιο λόγο δεν έχετε επικοινωνήσει εσείς μαζί μου, μετά από αυτήν την ημερομηνία;

Ως πότε να περιμένω να έχω νέα σας;

Στο τέλος αφού φύγετε, καλό θα είναι να αποστείλετε μια ευχαριστήρια επιστολή ή να τηλεφωνήσετε, ώστε να σας θυμούνται και να γίνει εμφανής η θετική σας διάθεση άσχετα με το αποτέλεσμα της συνέντευξης.

Στ. Οικονομική Συμφωνία.

Πως και πότε να διαπραγματεύεστε το μισθό σας

Όταν η συζήτηση οδηγείται στο οικονομικό ζήτημα, θα πρέπει να είστε πολύ προσεκτικοί με τον τρόπο που θα χειριστείτε το θέμα. Σπάνια ο εργοδότης θα σας πει το μεγαλύτερο μισθό που διατίθεται να σας δώσει. Φυσικά ο μισθός ποτέ δεν αναφέρεται από την αρχή της συζήτησης και φυσικά οι εργοδότες πάντα ελπίζουν ότι τελικά θα πάρετε λιγότερα χρήματα. Για αυτόν τον λόγο καλύτερα να προσπαθήσετε να πετύχετε το καλύτερο μέσα σε λογικά πλαίσια και χωρίς υπερβολές. Ο σκοπός τους είναι να γλιτώσουν χρήματα. Ο δικός σας είναι να φύγετε με όσο το δυνατόν περισσότερα. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται η ειδοποιός διαφορά και για αυτόν το λόγο πρέπει να κάνετε λεπτούς χειρισμούς

Ποτέ μην αναφέρεστε στο μισθό, ή σε συγκεκριμένο ποσό, μέχρι το τέλος της συνέντευξης, αφού γνωρίζετε με βεβαιότητα ότι θέλουν να σας προσλάβουν. Αν σας τεθεί νωρίτερα ένα τέτοιο ερώτημα, απαντήστε ότι θα το συζητήσετε αφού αποφασίσουν για την πρόσληψή σας. Αν επιμένουν, ευγενικά ρωτήστε τους τι προσφέρουν ή τι σκέφτονται ως συμφέρουσα οικονομική συμφωνία και για τις δύο πλευρές και ακολούθως αποφασίστε.

Προσπαθήστε να μην αναφέρεστε στο ποσό του μισθού πρώτος γιατί στο τέλος θα χάσετε, έτσι αν σας ρωτήσουν απαντήστε με την ερώτηση: «Τι μισθό είχατε υπόψη σας όταν δημιουργήσατε αυτή τη θέση;»

Πριν πάτε για τη συνέντευξη, υπολογίστε τι χρηματικό ποσό θα σας επέτρεπε να ζήσετε ικανοποιητικά, γιατί πάντα υπάρχει πιθανότητα να σας προσφέρουν λιγότερα απ' όσα χρειάζεστε, γεγονός που μπορεί να σας δημιουργήσει πρόβλημα. Κάντε γι' αυτό το λόγο μια λίστα των εξόδων σας, μια πραγματική και μια ιδανική.

Πριν από τη συνέντευξη, πραγματοποιήστε μια άτυπη έρευνα για το μέγεθος των μισθών στο συγκεκριμένο πεδίο και στον συγκεκριμένο οργανισμό, έτσι ώστε να γνωρίζετε τα ποσά που θα σας προσφέρουν και αυτά που εσείς ζητάτε.

Αν το κάνετε αυτό, σίγουρα θα πάρετε περισσότερα χρήματα από όσα θα παίρνατε αν δε γνωρίζατε. Φυσικά σε μερικούς εργασιακούς χώρους οι μισθοί είναι εύκολο να γίνουν γνωστοί γιατί είναι σταθεροί. Βρείτε τους μισθούς αυτών που θα είναι υφιστάμενοι σας και προϊστάμενοι σας. Φυσικά θα πρέπει να γνωρίζετε και τα σχετικά με την ιατρική περίθαλψη και την ασφάλιση για να πετύχετε την καλύτερη οικονομική συμφωνία.

Z. Σε ποιες περιπτώσεις οι εργοδότες δεν θα σας ξανακαλέσουν.

Όταν δεν φταίτε εσείς

Ίσως να έχουν ήδη προσλάβει κάποιον για τη επικείμενη θέση όταν κάνατε τη συνέντευξη. Ίσως να προτίμησαν κάποιον άλλο υποψήφιο με περισσότερα προσόντα και καλύτερο βιογραφικό. Ίσως να την έχουν ήδη δώσει σε κάποιο γνωστό



και επειδή υποχρεούνται από τον οργανισμό να πραγματοποιήσουν και άλλες συνεντεύξεις, απλά να προσπαθούν να καλύψουν την υποχρέωση.

*Όταν είναι δική σας η ευθύνη.*

Ίσως κάτι φταίει στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεστε σε τέτοιες συνεντεύξεις. Ο εργοδότης ποτέ δε θα σας πει την αλήθεια, φοβούμενος το πως θα τη χρησιμοποιήσετε, επειδή φοβάται τις νομικές κυρώσεις. Έτσι κάποιος θα σας πει πως ήσασταν υπερφορτικός ή ασαφής κατά τη συνέντευξη. Είναι επίσης πιθανό να μην μπορούσατε να καλύψετε με τα προσόντα σας τη θέση ή ακόμα και να μην προωθήσατε τον εαυτό σας με το σωστό τρόπο ή έστω με τον τρόπο που περίμεναν και επιθυμούσαν εκείνοι που σας πήραν τη συνέντευξη.

*Ποτέ μην είστε απόλυτοι.*

Η επιτυχία για κάποιον που ψάχνει εργασία βασίζεται στο να έχει εναλλακτικές λύσεις. Βεβαιωθείτε ότι επιδιώκετε τις κατάλληλες επαφές και όσες περισσότερες είναι δυνατόν για να έχετε όσες το δυνατόν περισσότερες επιλογές και ένα αρκετά ευρύ πεδίο δράσης. Ποτέ μην παραβλέπετε μικρούς οργανισμούς δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις μεγάλες και απρόσωπες επιχειρήσεις. Να θυμάστε ότι η αναζήτηση εργασίας περιλαμβάνει και τον παράγοντα τύχη.

## Επίλογος

Σαν συμπεράσματα όσων προαναφέρθηκαν θα μπορούσαν ν' αναφερθούν πολλά. Στην πραγματικότητα το σημαντικότερο όλων που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι η εύρεση εργασίας είναι μάλλον μια υπόθεση που εξαρτάται στο μεγαλύτερο βαθμό από εμάς. Από την δική μας διάθεση και ουσιαστική εσωτερική ανάγκη να απασχοληθούμε σε κάτι που μας καλύπτει, μας ταιριάζει, μας ενδιαφέρει και κυρίως μας δίνει την ευκαιρία να εξελιχθούμε μέσα από αυτό και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Η εργασία χωρίς να είναι αυτοσκοπός είναι στόχος που πρέπει να επιτευχθεί. Είναι η θεωρία που μετατρέπεται σε πράξη. Είναι μια σημαντική ενασχόληση που θα πρέπει μάλλον να κάνει τη ζωή μας ευκολότερη, καλύπτοντας τόσο τις πρακτικές – υλικές όσο και τις πνευματικές μας ανάγκες.

Οφείλουμε λοιπόν στον εαυτό μας να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί τόσο στην έρευνά μας για εργασία όσο και στην τελική μας επιλογή. Ωστόσο δεν πρέπει να είμαστε απόλυτοι και αρνητικοί απέναντι στην προοπτική της σταδιοδρομίας σε έναν τομέα που δεν αποτελούσε πρώτη μας επιλογή.

Αναμφίβολα, η θετική σκέψη, η αισιοδοξία, η συστηματική, μεθοδική και οργανωμένη προσπάθεια, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ώριμη σκέψη και συμπεριφορά, είναι στοιχεία που θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένα με την επιτυχημένη εύρεση εργασίας.

Η εύρεση εργασίας δεν είναι μόνο η ανάγκη για κάλυψη των υλικών αναγκών και δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μέσο βιοπορισμού.

Είναι η ανάγκη του ανθρώπου για δημιουργική έκφραση, για μάθηση, για έκφραση των ταλέντων του, για τη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας και την εξασφάλιση της ποιότητας στη ζωή μας.

Οφείλουμε επομένως να αντιμετωπίσουμε την εύρεση εργασίας με τον σοβαρότερο δυνατό τρόπο, και μόνο έτσι θα είμαστε βέβαιοι ότι θα κατορθώσουμε να πετύχουμε σε αυτή.

Θα πρέπει επομένως να δώσουμε έμφαση στα παρακάτω:

Να αναγνωρίσουμε τις δεξιότητές μας  
Να σκεφτούμε σε τι εργασιακό χώρο (που) θέλουμε να τις χρησιμοποιήσουμε.  
Με ποιο τρόπο θα βρούμε τους κατάλληλους εργασιακούς χώρους (πως)  
Με ποιο τρόπο μπορούμε να καλύψουμε τις ανάγκες τόσο των χώρων αυτών όσο και τις δικές μας.  
Πώς να διεξάγουμε την έρευνα στην αγορά εργασίας  
Ποια συμπεριφορά πρέπει να υιοθετήσουμε απέναντι στην σημερινή αγορά εργασίας  
Πως θα προσεγγίσουμε τους οργανισμούς  
Πώς να αντιμετωπίσουμε τους υποψήφιους εργοδότες και να προωθήσουμε αποτελεσματικά τον εαυτό μας στην αγορά.  
Με ποιόν τρόπο θα αποκτήσουμε εργασιακή πείρα  
Πως θα αντιμετωπίσουμε μια συνέντευξη  
Με ποιόν τρόπο θα συντάξουμε το βιογραφικό μας σημείωμα  
Όλα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν εξίσου σημαντικά βήματα για μια επιτυχημένη εύρεση εργασίας. Με θετική σκέψη και διάθεση μπορούμε να είμαστε αποτελεσματικοί και τελικά η επιτυχία στους στόχους μας θα είναι βέβαιη.

## **A. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΟΣ**

Το βιογραφικό σημείωμα αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο προσέγγισης των εργοδοτών, με σκοπό να οριστεί μία προσωπική συνάντηση - συνέντευξη. Περιέχει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία, την εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία του υποψήφιου και τα ενδιαφέροντά του. Ουσιαστικά, είναι μία περίληψη των κυριότερων πληροφοριών που πιθανόν να ενδιαφέρουν τον εργοδότη.

1. Τι πρέπει να προσέχετε συντάσσοντας το βιογραφικό σημείωμα:

Απλό: Το βιογραφικό σημείωμα πρέπει να είναι γραμμένο σε απλή γλώσσα, χωρίς υπερβολές στην έκφραση, ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό.

Σύντομο: Το βιογραφικό σημείωμα δεν πρέπει να είναι περισσότερο από 2 σελίδες. Πρέπει να περιλαμβάνει μόνο συνοπτικές πληροφορίες, επιγραμματικά και λιτά τοποθετημένες, οι οποίες θα επεξηγηθούν λεπτομερέστερα κατά τη διάρκεια της προσωπικής συνέντευξης.

Συνέπεια και συνοχή: Το βιογραφικό σημείωμα πρέπει να έχει συνέπεια και συνοχή στον τρόπο και την λογική με την οποία θα συνταχθεί. Τα στοιχεία που γράφονται στο βιογραφικό σημείωμα πρέπει να συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και δεν πρέπει να περιλαμβάνονται ψευδείς πληροφορίες, γεγονός που είναι βέβαιο ότι θα αποβεί εις βάρος του υποψηφίου.

Σαφές: Το βιογραφικό σημείωμα δεν πρέπει να περιέχει δυσνόητα σημεία. Αντίθετα πρέπει να υπάρχουν μόνο σαφείς πληροφορίες, χωρίς χρονικά κενά, οι οποίες θα μπορούν να αποδειχθούν και με τα ανάλογα δικαιολογητικά, εάν ζητηθεί. Πρέπει να είστε ειλικρινής.

Πλήρες: Το βιογραφικό σημείωμα πρέπει να περιέχει όλες τις πληροφορίες που σας αφορούν και να απαντάει σε πιθανά ερωτήματα, χωρίς να καθιστά απαραίτητο να δοθούν διευκρινήσεις.

Καλή σύνταξη και ορθογραφία: Θα πρέπει να είστε πολύ προσεκτικοί, ώστε το βιογραφικό σημείωμα να μην έχει κανένα ορθογραφικό και συντακτικό λάθος.

Επιμελημένη εμφάνιση: Το βιογραφικό σημείωμα πρέπει να είναι γραμμένο σε καθαρό χαρτί, να έχετε αφήσει περιθώρια και να υπάρχουν παράγραφοι. Θα πρέπει επίσης να είναι πάντοτε δακτυλογραφημένο. Να αποφεύγετε να διπλώνετε το βιογραφικό σημείωμα.

Το βιογραφικό σημείωμα υποβάλλεται συνήθως όταν απαντάτε σε κάποια αγγελία. Δεν είναι όμως ασύνηθες το φαινόμενο να σταλεί κάποιο βιογραφικό χωρίς να έχει προηγηθεί δημοσίευση θέσης εργασίας. Διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι σε μεγάλους οργανισμούς, περίπου το 60 % των προσλήψεων γίνονται από προσωπικές αιτήσεις και το 40 % μέσω αγγελιών.

Το βιογραφικό σημείωμα θα πρέπει επίσης να προσαρμόζεται και να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και τις απαιτήσεις της. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα στοιχεία του υποψηφίου πρέπει να είναι ανάλογος με την θέση για την οποία θέτει υποψηφιότητα και να μπορεί να καλύψει τις ανάγκες της.

Ακολουθούν κάποιες οδηγίες για την δημιουργία του βιογραφικού σε υπολογιστή:

Όταν συντάσσετε το βιογραφικό σημείωμα δεν πρέπει να χρησιμοποιείτε διαφορετικές γραμματοσειρές ή μεγέθη γραμμάτων. Το πιο σύνηθες μέγεθος γραμμάτων που χρησιμοποιείτε είναι οι 11 ή οι 12 στιγμές.

Οι αποστάσεις ανάμεσα στις γραμμές του κειμένου πρέπει να είναι ομοιόμορφες. Το προτεινόμενο διάστιχο είναι η 1,5 γραμμή. Επίσης, οι παράγραφοι είναι προτιμότερο να είναι πλήρως στοιχισμένες.

Όσον αφορά τα περιθώρια του κειμένου, τα προκαθορισμένα περιθώρια των επεξεργαστών κειμένου είναι κατάλληλα για να παρουσιάσετε το βιογραφικό σημείωμα.

Για να δώσετε περισσότερο επαγγελματική εικόνα στο βιογραφικό σας, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κεφαλίδες και υποσέλιδα.

Πρέπει να χρησιμοποιούνται διαχωριστικά ανάμεσα στις επιμέρους ενότητες του βιογραφικού σημειώματος. Πριν από κάθε ενότητα θα πρέπει να υπάρχει η αντίστοιχη επικεφαλίδα, γραμμένη με εντονότερα και μεγαλύτερου μεγέθους γράμματα.

Πρέπει να προσέχετε ώστε να μην διακόπτεται η ροή του βιογραφικού σημειώματος κατά την αλλαγή της σελίδας.

Το αντίγραφο του βιογραφικού σημειώματος που θα αποσταλεί πρέπει να εκτυπώνεται πάντοτε σε εκτυπωτή τελευταίας τεχνολογίας (laser ή inkjet) και να χρησιμοποιείται πολύ καλής ποιότητας χαρτί.

Το ύφος του βιογραφικού σημειώματος πρέπει να αφήνει να διαφαίνεται η ευχέρεια με την οποία χειρίζεστε την γλώσσα. Θα πρέπει να συνταχθεί σε τρίτο ενικό πρόσωπο και να αποφευχθούν κάθε είδους διατυπώσεις κρίσεων προς το πρόσωπο του υποψηφίου. Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ρήματα.

## **B. ΔΟΜΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΟΣ**

Αν και δεν υπάρχει μία απόλυτη μορφή δόμησης βιογραφικού (ενότητες, σειρά παρουσίασης ενοτήτων), είναι πιο σύνηθες για ένα βιογραφικό σημείωμα να περιλαμβάνει τις ακόλουθες πληροφορίες

### Ατομικά ή Προσωπικά Στοιχεία

Περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία που δίνουν μία γενική εικόνα για τον υποψήφιο, καθώς και για την δυνατότητα επικοινωνίας μαζί του.

### Σκοπός

Αναφέρεται η θέση για την οποία ενδιαφέρεται ο υποψήφιος. Μπορεί να επισημαίνεται και το όραμα που έχει ο υποψήφιος για τον εαυτό του μέσα στο εργασιακό πλαίσιο.

#### Σπουδές ή Εκπαίδευση

Περιλαμβάνονται οι πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευση του υποψηφίου. Ο όρος «Σπουδές» χρησιμοποιείται όταν ο υποψήφιος είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή όταν έχει τελειώσει κάποια σχολή ή έχει μεταπτυχιακό τίτλο. Σε κάθε άλλη περίπτωση χρησιμοποιείται ο όρος «Εκπαίδευση».

#### Ξένες Γλώσσες

Οι ξένες γλώσσες είναι ένας από τους πιο βασικούς τομείς, για οποιαδήποτε θέση και αν τίθεται υποψηφιότητα.

#### Επαγγελματική Εμπειρία

Περιγράφεται αναλυτικά η επαγγελματική εμπειρία του υποψηφίου. Αναφέρεται αναλυτικά το όνομα του εργοδότη-οργανισμού, η διάρκεια και το είδος της απασχόλησης ξεκινώντας πάντα από την πιο πρόσφατη απασχόληση.

#### Μελέτες – Δημοσιεύσεις (αν υπάρχουν)

Αναφέρονται όλες οι μελέτες και οι δημοσιεύσεις που έχει κάνει ο υποψήφιος κατά τη διάρκεια των σπουδών και των εργασιακών του σχέσεων.

#### Ειδικές Γνώσεις

Περιλαμβάνει τις ειδικές γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα του υποψηφίου.

#### Ενδιαφέροντα

Περιλαμβάνει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του υποψηφίου εκτός του επαγγελματικού πλαισίου.

#### Άλλες Πληροφορίες

Περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που δεν ανήκουν σε κάποια άλλη κατηγορία.

#### Συστάσεις

Αναφέρονται τα πρόσωπα που θα μπορούσαν να δώσουν κάποια περισσότερα στοιχεία για την προσωπικότητα του υποψηφίου, συνήθως με θετικό αποτέλεσμα.

## **Γ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΟΣ**

### ΑΤΟΜΙΚΑ Ή ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τα στοιχεία που θα περιλαμβάνει αυτή η ενότητα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της θέσης για την οποία θέτει υποψηφιότητα ο ενδιαφερόμενος. Τα στοιχεία που μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτή την ενότητα είναι τα ακόλουθα:

Επώνυμο, όνομα, πατρώνυμο (προαιρετικά)

Πλήρης ημερομηνία και έτος γέννησης. Αναφέρουμε μόνο την ημερομηνία και όχι την ηλικία, έτσι ώστε το βιογραφικό σημείωμα να παραμένει επίκαιρο για παραπάνω από ένα χρόνο, εφ' όσον δεν υπάρξουν μετατροπές. Βοηθάει στο να

μπορεί ο εργοδότης ή όποιος κάνει την επιλογή προσωπικού να προσδιορίσει χρονικά και τα υπόλοιπα στοιχεία που αναφέρονται στο βιογραφικό σημείωμα.

Τόπος γέννησης Είναι ένα στοιχείο προαιρετικό, εκτός εάν η θέση για ην οποία τίθεται υποψηφιότητα έχει σχέση με τον τόπο καταγωγής του ενδιαφερόμενου, ως προς μετακινήσεις ή τοπικούς συνεργάτες. Σε περίπτωση που το βιογραφικό σημείωμα απαντάει σε αγγελία, όπου δηλώνεται προτίμηση για εργαζομένους από συγκεκριμένη περιοχή.

Ειδικότητα Είναι η ειδικότητα που προκύπτει ανάλογα με τις σπουδές ή την εκπαίδευση του ενδιαφερόμενου ή ακόμα και από την επαγγελματική του προϋπηρεσία.

Επαγγελματική ιδιότητα Αναφέρεται στην τωρινή εργασιακή ιδιότητα του ενδιαφερόμενου

Οικογενειακή κατάσταση Έγγαμος, Άγαμος, Διαζευγμένος, Παιδιά.

Διεύθυνση, τηλέφωνο, φαξ, e-mail Μπορεί να αναφερθούν και περισσότερα από δύο τηλέφωνα ή διευθύνσεις, ώστε να γίνει πιο εύκολα και έγκυρα η επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών.

Στρατιωτικές υποχρεώσεις Αναφέρεται τόσο η στρατιωτική θητεία των ανδρών – ενδιαφερόμενων, δηλώνοντας ότι οι υποχρεώσεις τους είναι εκπληρωμένες, καθώς επίσης και η χρονική διάρκεια τους και ο τόπος που εκπληρώθηκαν.

## **ΣΠΟΥΔΕΣ Ή ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι σπουδές ή η εκπαίδευση του υποψηφίου αναφέρονται με χρονολογική σειρά, αρχίζοντας από το πιο πρόσφατο. Αναφέρονται ο τίτλος του πτυχίου ή του διπλώματος, ο πλήρης τίτλος του οργανισμού, η αρχή και το τέλος του προγράμματος. Σε περίπτωση που οι σπουδές ή η εκπαίδευση του υποψηφίου συνεχίζεται και την στιγμή που αποστέλλεται το βιογραφικό σημείωμα, αναφέρεται η χρονιά που έχει αρχίσει η φοίτηση στον ανάλογο οργανισμό και ύστερα δίπλα ακριβώς μία παύλα και η φράση «έως σήμερα» (π.χ. 1998 – έως σήμερα). Τέλος, μπορούν να αναφερθούν και κάποια συγκεκριμένα μαθήματα, όταν αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα με το αντικείμενο της εργασίας για την οποία ενδιαφέρεται ο υποψήφιος.

## **ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ**

Όπως προαναφέρθηκε η γνώση ξένων γλωσσών είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα για τον υποψήφιο. Εκτός από τη δήλωση των ξένων γλωσσών που γνωρίζει, θα πρέπει ο υποψήφιος να αναφέρει και το επίπεδο στο οποίο κατέχει κάθε μία από αυτές ξεχωριστά. Δηλώνεται, επίσης, και η μητρική γλώσσα του ενδιαφερόμενου. Ακόμα, θα πρέπει να αναφέρεται και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η εκμάθηση της εκάστοτε ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα εάν διδάχθηκε σε φροντιστήριο ή από σπουδές στο εξωτερικό. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρονται και τα πτυχία που μπορεί να έχει ο υποψήφιος για κάθε ξένη γλώσσα.

## **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Εάν η προϋπηρεσία είναι πιο σημαντική από τις σπουδές ή την εκπαίδευση του υποψηφίου, τότε είναι προτιμότερο να μπει η επαγγελματική προϋπηρεσία πριν από τις σπουδές ή την εκπαίδευση. Η επαγγελματική προϋπηρεσία μπαίνει σε χρονολογική σειρά, αρχίζοντας από την πιο πρόσφατη. Δεν είναι απαραίτητο να αναφερθεί όλη η προϋπηρεσία που έχει ο υποψήφιος, αλλά καλύτερα να

αναφερθούν μόνο οι πιο σημαντικές από αυτές. Επίσης, ως επαγγελματική προϋπηρεσία μπορούν να αναφερθούν:

- A) Πρακτική άσκηση
- B) Παράδοση ιδιαιτέρων μαθημάτων
- Γ) Η στρατιωτική θητεία

### ΜΕΛΕΤΕΣ – ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ

Αναφέρονται οι τίτλοι των δημοσιεύσεων, των μελετών και των εργασιών που μπορεί να έχει κάνει ο υποψήφιος. Μπορεί να αναφερθεί και η πτυχιακή εργασία, ιδιαίτερα εάν έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο της εργασίας για την οποία τίθεται υποψηφιότητα.

### ΕΙΔΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

Ειδικές γνώσεις μπορούν να θεωρηθούν, η γνώση χειρισμού υπολογιστών, όπου πρέπει να αναφερθούν και τα προγράμματα που γνωρίζει ο υποψήφιος. Επίσης, αναφέρεται και η ικανότητα οδήγησης αυτοκινήτου, όταν αυτό είναι σχετικό με την εργασιακή θέση. Τέλος, αναφέρεται και η συμμετοχή του υποψηφίου σε επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και ο τίτλος αυτών των σεμιναρίων και ο οργανισμός διοργάνωσής τους.

### ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται τα ενδιαφέροντα του υποψηφίου, χωρίς όμως να δίνεται μεγάλη έκταση σε αυτό τον τομέα. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να μπορέσει ο εργοδότης; ή το άτομο που ασχολείται με την επιλογή προσωπικού να λάβει μία πιο γενική εικόνα για τον ενδιαφερόμενο, λίγο πιο έξω από τον εργασιακό χώρο. Αναφέρεται, επίσης, και η συμμετοχή σε συλλόγους και οργανώσεις.

### ΆΛΛΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Σε αυτή την ενότητα αναφέρονται όλες οι πληροφορίες που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε κάποια άλλη ενότητα. Μία τέτοια πληροφορία μπορεί να είναι η δυνατότητα μετακίνησης του υποψηφίου ή η προτίμησή του να εργαστεί σε κάποια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, όταν δίνεται αυτή η δυνατότητα επιλογής.

### ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Το συνηθέστερο είναι να γράφεται «διαθέσιμες εφ' όσον ζητηθούν» ή να γίνεται παράθεση δύο ή τριών ατόμων των οποίων οι σχέσεις με τον υποψήφιο μπορεί να παρέχει μία βάση για έγκυρη αξιολόγηση ή πληροφορία. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρεται το όνομα, η διεύθυνση, το τηλέφωνο και η ιδιότητα των ατόμων που δηλώνονται ως ικανά άτομα να δώσουν κάποια σύσταση.

### ΠΡΟΣΟΧΗ:

Τα στοιχεία που παρατίθενται στο βιογραφικό σημείωμα πρέπει να είναι αληθινά.

#### Δ. ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

Όταν ο υποψήφιος υποβάλει το βιογραφικό του σημείωμα, αυτό πρέπει πάντα να συνοδεύεται από μία επιστολή. Η επιστολή αυτή απευθύνεται στον οργανισμό που επιθυμεί ο υποψήφιος να προσληφθεί. Εάν προηγουμένως γνωρίζει το όνομα του κατάλληλου ατόμου για να διαβάσει και να προωθήσει το βιογραφικό, το στέλνει υπ' όψιν αυτού του ατόμου.

Στην επιστολή αυτή περιέχονται κάποια στοιχεία όπου δηλώνουν τον κύριο λόγο του ενδιαφέροντος που εκφράζει ο υποψήφιος για την συγκεκριμένη εταιρία ή εργασιακή θέση, καθώς και τις εμπειρίες και γνώσεις που ο υποψήφιος θεωρεί ότι τον καθιστούν κατάλληλο να αναλάβει τα καθήκοντα μίας θέσης.

Ο σκοπός με τον οποίο αποστέλλεται η συνοδευτική επιστολή είναι να δημιουργηθεί μία θετική εικόνα για τον υποψήφιο εργαζόμενο. Επίσης, είναι ένας έμμεσος τρόπος προβολής των θετικών και αξιόλογων στοιχείων της προσωπικότητάς του.

##### Πρακτικές Οδηγίες

Η συνοδευτική επιστολή δεν πρέπει να ξεπερνάει σε έκταση την μία σελίδα.

Η συνοδευτική επιστολή πρέπει να είναι γραμμένη με επαγγελματικό ύφος και τρόπο.

Η συνοδευτική επιστολή πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά γραμμένη, ώστε να μην έχει κανένα συντακτικό ή ορθογραφικό λάθος.

Στο επάνω μέρος της επιστολής πρέπει να αναφέρονται τα στοιχεία του αποστολέα, του παραλήπτη και να υπάρχει ημερομηνία αποστολής.

Είναι πολύ θετικό να απευθύνεται σε συγκεκριμένο άτομο.

Ο υποψήφιος πρέπει να υπογράφει την συνοδευτική επιστολή.

Οι προτάσεις πρέπει να είναι μικρές και ουσιαστικές σε νόημα.

Πρέπει να αποφεύγονται οι υπερβολικές αναφορές στα προσόντα του υποψηφίου, καθώς και οι αναφορές σε προσωπικά στοιχεία, τόσο του παραλήπτη όσο και του αποστολέα.

Πρέπει να αποφεύγεται οι υπερβολικός εκθειασμός των δραστηριοτήτων της εταιρίας.

Η επιστολή είναι προτιμότερο να χωρίζεται σε τέσσερις παραγράφους. Συγκεκριμένα:

Παράγραφος 1η: Αναφέρεται το πώς έγινε γνωστή η διάθεση της θέσεως εργασίας ή η ανάγκη πρόσληψης προσωπικού. Δηλώνεται η επιθυμία του υποψηφίου να εργαστεί στην εταιρία και στην αντίστοιχη ή σε συγκεκριμένη θέση.

Παράγραφος 2η: Αναφέρονται με έμμεσο τρόπο οι δραστηριότητες της εταιρίας που απευθύνεστε. Συγκεκριμενοποιούνται οι λόγοι για τους οποίους ενδιαφέρεται ο υποψήφιος να εργαστεί στην εταιρία. Τέλος, γίνεται αναφορά και στους λόγους που τα προσόντα του υποψηφίου θα μπορούσαν να καλύψουν τις εκάστοτε ανάγκες της εταιρίας.

Παράγραφος 3η: Τονίζονται οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το πεδίο δραστηριοτήτων της εταιρίας, καθώς και με την εργασιακή θέση που προσφέρεται ή που ζητείται από τον υποψήφιο. Όποια τυχόν εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά στοιχεία παρατίθενται μέσα στην συνοδευτική επιστολή, πρέπει να είναι σχετικά με τις απαιτήσεις της εταιρίας.

Παράγραφος 4η: Κλείνοντας την συνοδευτική επιστολή, ο υποψήφιος πρέπει να δηλώνει την πρόθεσή του για περαιτέρω επικοινωνία με τον οργανισμό και την διαθεσιμότητά του για προσωπική συνάντηση με τα αρμόδια πρόσωπα του οργανισμού.

Η συνοδευτική επιστολή προηγείται του βιογραφικού σημειώματος και αποστέλλεται μαζί με αυτό.

### **Τεστ επιλογής προσωπικού & Τεστ ανίχνευσης κλίσεων.**

Τα τελευταία χρόνια η διαδικασία εξεύρεσης εργασίας έχει εμπλουτιστεί με την χρήση ψυχολογικών τεστ. Τα τεστ αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε από τον εργοδότη προκειμένου να εντοπίσει χαρακτηριστικά, ικανότητες και επαγγελματικές αξίες των υποψηφίων εργαζομένων είτε από τον υποψήφιο εργαζόμενο προκειμένου να βελτιώσει τα επίπεδα αυτογνωσίας του και να διαγνώσει τομείς στους οποίους μπορεί να σταδιοδρομήσει μελλοντικά.

Στην πρώτη περίπτωση τα ψυχολογικά τεστ χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ευρύτερης διαδικασίας στελέχωσης συμπληρώνοντας την εξέταση των βιογραφικών και την συνέντευξη επιλογής.

Στην δεύτερη περίπτωση τα ψυχολογικά τεστ χρησιμοποιούνται μεμονωμένα και τα αποτελέσματα τους μπορούν να αξιοποιηθούν από τον υποψήφιο εργαζόμενο σε συνδυασμό ίσως με την επιστημονική συνδρομή ενός επαγγελματία συμβούλου καριέρας.

Η θεματική – περιεχόμενο των τεστ μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το είδος του εργασιακού πλαισίου και τις εκάστοτε ανάγκες.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα συνηθέστερα είδη τεστ που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της συμβουλευτικής καριέρας:

Τεστ προσωπικότητας (π.χ. 16PF, MBTI, MMPI)

Τεστ επαγγελματικών αξιών

Τεστ κινήτρων

Τεστ ενδιαφερόντων (SDS)

Τεστ ικανοτήτων (αριθμητική ικανότητα, γλωσσική ικανότητα κ.ο.κ.)

Τεστ ευφυΐας

Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης

Τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού

Στα πλαίσια αυτού του εγχειριδίου δεν κρίνεται σκόπιμο και εφικτό να εξεταστούν λεπτομερώς όλα τα τεστ σε όλες τις κατηγορίες. Άντ' αυτού κρίνεται πιο σημαντικό να καταγραφούν τα στάδια κατασκευής ενός τεστ και οι ποιότητες που το καθιστούν επιστημονικό προκειμένου αυτοί που τα χρησιμοποιούν να μπορούν να αναγνωρίζουν πιθανές αδυναμίες τους και περιορισμούς τους.



## Στάδια Κατασκευής των Τεστ.

Καταρχήν προτού αναφερθούμε συγκεκριμένα στα στάδια κατασκευής των τεστ θεωρούμε ότι είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο να αναλύσουμε τι είναι το τεστ στην Ψυχολογία και ειδικότερα στην Συμβουλευτική Καριέρας. Όπως είναι γνωστό, απαραίτητο κομμάτι της έρευνας και της παραγωγής πρωτότυπης γνώσης σε όλες σχεδόν τις επιστήμες είναι η μέτρηση. Ειδικά στην Ψυχολογία αν δεν «μετρήσουμε» τις ψυχολογικές μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με συνάψεις, αιτιώδεις σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και γενικά δεν μπορούμε να συγκροτήσουμε προσεγγίσεις και μοντέλα σχετικά με την ανθρωπινή συμπεριφορά και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Προκειμένου να «μετρήσουμε» τις μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν η Ψυχομετρία μας προσφέρει μια σειρά από εργαλεία, τα Ψυχομετρικά Εργαλεία. Ένα από αυτά – και ίσως το πιο διαδεδομένο – είναι το τεστ (άλλα είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, το Portfolio, η μελέτη περίπτωσης κ.α.).

Από τα πρώτα χρόνια της σχολικής μας ζωής θυμόμαστε την (επίπονη για πολλούς) πρώτη επαφή μας με τα τεστ σχολικής επίδοσης, τα διαγωνίσματα και τις εξετάσεις. Τα τεστ εκείνα δεν ήταν ψυχολογικά τεστ αλλά εργαλεία μέτρησης για εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς. Μολονότι ωστόσο είχαν κατασκευαστεί με διαφορετική μεθοδολογία, ιδεολογία, στοχοθεσία και κανόνες από ότι τα σημερινά ψυχολογικά τεστ δεν παύουν να αποτελούν μια καλή εισαγωγή στην κουβέντα μας σχετικά με το τι είναι ένα τεστ.

Αν επιθυμούσαμε να δώσουμε έναν αφαιρετικό ορισμό θα λέγαμε ότι το τεστ : είναι μια διαδικασία αξιολόγησης μιας μεταβλητής – ενός χαρακτηριστικού.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία τεστ όσον αφορά το θέμα, το περιεχόμενο, το φορμάτ, τον τρόπο χορήγησης, τον τρόπο βαθμολόγησης, την έκταση ή την δυσκολία. Ειδικότερα στην Ψυχολογία ο κατάλογος με τις θεματικές των τεστ είναι ανεξάντλητος (Τεστ προσωπικότητας, ικανοτήτων, γνώσεων, στάσεων, διαθέσεων, συναισθημάτων, κλινικών συμπτωμάτων κ.α.) ωστόσο αν θέλαμε να πούμε με όσο το δυνατόν πιο λακωνικό τρόπο τι είναι το τεστ θα λέγαμε ότι είναι μια συλλογή από ερωτήματα.

Μολονότι όμως είναι μια συλλογή από ερωτήματα (ή προτάσεις κατά περίπτωση) σε ένα φαινομενικό πρώτο επίπεδο ανάλυσης, ταυτόχρονα αποτελεί ένα ενιαίο και αδιάσπαστο όλο, τα μέρη του οποίου ενώνονται με τρόπο δυναμικό, επικοινωνούν και μοιράζονται έναν κοινό στόχο. Ακολουθώντας λοιπόν την αριστοτέλεια λογική μολονότι το τεστ δημιουργείται από την ένωση κάποιων ερωτημάτων – προτάσεων εντούτοις καταφέρνει να αποτελέσει κάτι πολύ πιο σύνθετο και ισχυρό.

Με την μέχρι στιγμής κουβέντα – εισαγωγή στην έννοια του τεστ στην συμβουλευτική καριέρας θα μπορούσε κάποιος να επισημάνει ότι οι ορισμοί που δίνονται είναι πολύ γενικοί και αόριστοι. Επιπλέον κάποιος, ο οποίος χαίρεται να διαφωνεί και να κάνει κριτική θα μπορούσε να ρωτήσει:

Και σε τι διαφέρουν τα τεστ που χρησιμοποιούνται στην Ψυχολογία από αυτά που και εγώ μπορώ να φτιάξω σπίτι μου ή ακόμη χειρότερα από αυτά που δημοσιεύονται στα περιοδικά ποικιλίας ύλης (π.χ. Cosmopolitan) και τα συμπληρώνουμε στην παραλία;

Οι διαφορές μεταξύ των τεστ που χρησιμοποιούνται στην Ψυχολογία από τα υπόλοιπα είναι πολλές και ουσιαστικές. Αναφέρονται σε πολλά επίπεδα από την προετοιμασία, την κατασκευή, την μεθοδολογία, τους ελέγχους μέχρι και τα τελικά στάδια της δημοσίευσης ή της χρησιμοποίησης για επιστημονικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς. Οι διαφορές αυτές θα γίνουν ορατές στην συνέχεια των σημειώσεων και καθώς αναφερόμαστε στην διαδικασία κατασκευής ενός τεστ. Τα

στάδια και οι κανόνες που ακολουθούνται διαφοροποιούν κατά πολύ την αξία των μεν από τα δε.

Σε ένα πρώτο αρχικό επίπεδο ωστόσο θα πούμε ότι ένα πραγματικό επιστημονικό τεστ έχει οπωσδήποτε 2 βασικές ψυχομετρικές ποιότητες :

Υψηλή Αξιοπιστία (δηλαδή ακρίβεια μέτρησης)

Εγκυρότητα (δηλαδή αποδεικνύει με ποικίλους μεθοδολογικά αποδεκτούς τρόπους ότι μετράει αυτό που ισχυρίζεται)

Οι 2 αυτές ψυχομετρικές ποιότητες διαχωρίζουν τα ψυχολογικά τεστ από τα υπόλοιπα μη επιστημονικά τεστ. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ένα τεστ θα έχει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα σχεδιάζεται και κατασκευάζεται με συγκεκριμένο τρόπο ακολουθώντας ορισμένα στάδια και κανόνες.

Τα στάδια που ακολουθούνται για την κατασκευή ενός ψυχολογικού τεστ είναι τα ακόλουθα:

#### Καθορισμός του σκοπού του τεστ.

Στο πρώτο αυτό προπαρασκευαστικό στάδιο ο ερευνητής καλείται να αποφασίσει για ποιον σκοπό επιθυμεί να χρησιμοποιήσει το τεστ και τι επιθυμεί να μετρήσει. Ο κανόνας είναι ότι το τεστ πρέπει να αναφέρεται και να μετράει μια μόνο μεταβλητή. Δεν νοείται δηλαδή ένα τεστ να μετράει συναισθηματική νοημοσύνη και άγχος ή μανιοκατάθλιψη και σχολική επίδοση ταυτόχρονα.

Ο καθορισμός του σκοπού του τεστ θα μας οδηγήσει στον ορισμό του περιεχομένου του, δηλαδή του θεματικού του πυρήνα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο ερευνητής πρέπει να καθορίσει τις διαστάσεις και τους επιμέρους παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτόν τον θεματικό πυρήνα. Αυτές οι επιμέρους διαστάσεις που συγκροτούν τον θεματικό πυρήνα ονομάζονται άξονες.

Τέλος σε ένα τρίτο επίπεδο ο ερευνητής πρέπει να διαπιστώσει τι συμπεριφορές και εκδηλώσεις μπορούν να υπάρξουν για κάθε έναν διαφορετικό άξονα.

Αφού καταλήξουμε στον θεματικό πυρήνα, στους επιμέρους άξονες του και στο σύνολο των συμπεριφορών και εκδηλώσεων που μπορούν να τους περιγράψουν θα προσπαθήσουμε να κατασκευάσουμε πληθώρα ερωτημάτων – προτάσεων που να αναφέρονται σε όλα αυτά. Σχετικά με τους κανόνες κατά την κατασκευή ερωτημάτων θα μιλήσουμε παρακάτω στις σημειώσεις.

Σε κάποιες περιπτώσεις μεταβλητών ο καθορισμός των αξόνων και η περιγραφή εκδηλώσεων και συμπεριφορών που τους εκφράζουν είναι εύκολη υπόθεση ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι πιο δύσκολη. Αυτό εξαρτάται από την φύση της μεταβλητής.

Αν π.χ. ο θεματικός πυρήνας του τεστ είναι μια μεταβλητή γνωστή, την οποία οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει πολλές φορές κατά το παρελθόν (νοημοσύνη) είναι εύκολο να καθοριστούν οι επιμέρους άξονες και οι συμπεριφορές που τους περιγράφουν. Αντιθέτως αν ο θεματικός πυρήνας του τεστ είναι μια νέα μεταβλητή που δεν έχει διερευνηθεί κατά το παρελθόν (κουράγιο) τότε ο καθορισμός των αξόνων είναι πιο δύσκολη υπόθεση.

Γενικά όταν προσπαθούμε στο πρώτο αυτό στάδιο της κατασκευής ενός τεστ να καθορίσουμε θεματικό πυρήνα, άξονες και επιμέρους εκδηλώσεις και συμπεριφορές μπορούμε να στηριχθούμε

A) στην προγενέστερη βιβλιογραφία / στα ήδη υπάρχοντα και διατυπωθέντα θεωρητικά πλαίσια,

B) στην εμπειρία,

Γ) στην γνώμη των ειδικών (experts' opinion).

Οι τρεις αυτές πηγές μπορούν να μας βοηθήσουν για τον καθορισμό των αξόνων και των επιμέρους εκδηλώσεων και συμπεριφορών του θεματικού πυρήνα του τεστ.

Για να καταστεί περισσότερο σαφές το πρώτο αυτό στάδιο κατά την κατασκευή ενός τεστ ας δούμε το παρακάτω παράδειγμα. (Δείτε το παράδειγμα προκειμένου να κατανοήσετε πρακτικά και ουσιαστικά τι σημαίνουν και πως γίνονται τα όσα περιγράψαμε παραπάνω) :

Έστω ότι θέλουμε να κατασκευάσουμε ένα τεστ ομαδικότητας, το οποίο επιθυμούμε να το χορηγούμε σε οργανισμούς και εργασιακά πλαίσια προκειμένου να διαγιγνώσκουμε το κατά πόσο οι υποψήφιοι εργαζόμενοι διέπονται από ομαδικό πνεύμα ή όχι κατά την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων.

Ο θεματικός πυρήνας του τεστ μας λοιπόν είναι μια συγκεκριμένη μεταβλητή (ομαδικότητα) και ο στόχος του τεστ που θέλουμε να κατασκευάσουμε είναι η διάγνωση των επιπέδων αυτής της μεταβλητής σε οργανισμούς και εταιρείες.

Αφού καθορίσαμε τον σκοπό του τεστ και τον θεματικό του πυρήνα πρέπει στην συνέχεια να διακρίνουμε τους επιμέρους άξονες που περιλαμβάνει η μεταβλητή ομαδικότητα.

Για να το κάνουμε αυτό θα στραφούμε στην βιβλιογραφία και στα προτεινόμενα θεωρητικά πλαίσια από άλλους ερευνητές σχετικά με το τι είναι η ομαδικότητα.

Αν δεν υπάρχουν προγενέστερες θεωρίες και μελέτες που να περιγράφουν το φαινόμενο μπορούμε να στηριχθούμε στην εμπειρία και να διατυπώσουμε υποθέσεις σχετικά με το ποιους άξονες περιλαμβάνει.

Αλλιώς μπορούμε να στηριχθούμε στην γνώμη των ειδικών, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι Manager και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι των εταιρειών. Μπορούμε δηλαδή να κάνουμε συνεντεύξεις μαζί τους ή να τους δώσουμε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου σχετικά με το τι είναι η ομαδικότητα και ποιους άξονες περιλαμβάνει και στην συνέχεια με την κατάλληλη ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου) να αποκρυσταλλώσουμε από το σύνολο των συλλεχθέντων στοιχείων τους άξονες της μεταβλητής ομαδικότητα.

Η διαδικασία την οποία ακολουθούμε στην ουσία αποτελεί μια προσπάθεια περιγραφής του λειτουργικού ορισμού της μεταβλητής, η οποία είναι ο θεματικός πυρήνας του τεστ.

Στο παράδειγμα μας με την ομαδικότητα θα διαπιστώσουμε ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή περιλαμβάνει τους εξής επιμέρους άξονες:

Επικοινωνία

Συνοχή

Διαπροσωπικές Σχέσεις

Αποτελεσματικότητα – Παραγωγικότητα

Κίνητρα

Επαγγελματική Ικανοποίηση των Μελών της Ομάδας

Διάρκεια

Ικανότητες

Εμπειρία

Συγκρούσεις

Διαπραγμάτευση

Ανάθεση Ρόλων

Στοχοθεσία

Επιλογή νέων μελών κ.α.

Πρέπει να διασφαλίσουμε ότι έχουμε συγκεντρώσει όλους τους άξονες που περιγράφουν τον θεματικό πυρήνα του τεστ. Αν από το πρώτο αυτό στάδιο κατασκευής ενός τεστ παραλείψουμε να συμπεριλάβουμε κάποιους άξονες, οι οποίοι όμως είναι σημαντικοί για την μεταβλητή που θέλουμε να μετρήσουμε τότε βλάπτεται η εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου του τεστ και όσο και καλή δουλεία να γίνει στα επόμενα στάδια, το τεστ που τελικά θα κατασκευαστεί θα έχει μικρή επιστημονική αξία.

Στην συνέχεια πρέπει να βρούμε διαφορετικές μεταξύ τους συμπεριφορές και εκδηλώσεις για κάθε έναν από τους παραπάνω άξονες. Π.χ. όσον αφορά την

επικοινωνία, αυτή μπορεί να εκδηλωθεί στην βάση του πόσο συχνά συνεδριάζει η ομάδα, τι κανάλια επικοινωνίας υπάρχουν, ποιος λέει τι και σε ποιον κ.ο.κ.

Είναι απαραίτητο να διακρίνουμε ποικιλία συμπεριφορών και εκδηλώσεων για κάθε άξονα επειδή α) ο κάθε άξονας είναι πολυσύνθετος και γενικός οπότε είναι λογικό να περιλαμβάνει πληθώρα στοιχείων συμπεριφοράς και β) επειδή για τον κάθε άξονα πρέπει να κατασκευάσουμε πολλές διαφορετικές μεταξύ τους ερωτήσεις για πρακτικούς, ουσιαστικούς και στατιστικούς λόγους που θα αναφέρουμε στην συνέχεια.

Αφού καθορίσουμε τον σκοπό του τεστ, την μεταβλητή – θεματικό πυρήνα, τους επιμέρους άξονες του θεματικού πυρήνα και τις συμπεριφορές – εκδηλώσεις που περιγράφουν τον κάθε άξονα, τότε έχουμε ολοκληρώσει το πρώτο στάδιο κατασκευής του τεστ και προχωράμε στο επόμενο.

#### Καθορισμός του αριθμού των ερωτήσεων και του μήκους του ερωτηματολογίου.

Σχετικά με τον καθορισμό του αριθμού των ερωτήσεων και του μήκους – έκτασης του ερωτηματολογίου υπάρχουν ορισμένα βασικά κριτήρια (δηλαδή δεν αποφασίζουμε κατά βούληση):

A) Πρέπει να συμπεριλάβουμε όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτήματα μπορούμε καθώς κατά κανόνα από τις επόμενες διαδικασίες και τους ελέγχους το 50% αυτών απορρίπτονται ως ακατάλληλα.

B) Όσο περισσότεροι είναι οι άξονες και οι επιμέρους συμπεριφορές – εκδηλώσεις του θεματικού πυρήνα τόσο αυξάνει και ο αριθμός των ερωτημάτων (χρειάζονται περισσότερα ερωτήματα για να καλυφθούν 4 άξονες από ότι για να καλυφθούν 2)

Γ) Το μήκος – έκταση του τεστ εξαρτάται και από τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε. Π.χ. αν ο σκοπός του τεστ είναι απλά να διαγνώσει αν κάποιο άτομο υποφέρει από επιθετικότητα τότε ενδεχομένως αυτό να μπορεί να επιτευχθεί και με λίγα ερωτήματα. Αν αντιθέτως στόχος του τεστ είναι να περιγράψει τα συμπτώματα της επιθετικότητας και τους τομείς της ζωής που αυτή επηρεάζει τότε ενδεχομένως το τεστ να πρέπει να είναι μεγαλύτερο από ότι στην προηγούμενη περίπτωση.

Δ) Πρέπει η έκταση του τεστ να λαμβάνει υπ' όψη τους χρονικούς περιορισμούς που επιβάλλονται από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αν δηλαδή θέλουμε να κατασκευάσουμε μια κλίμακα που μετράει εργασιακό στρες σε καρδιοχειρουργούς πρέπει να σεβαστούμε την χρονική πίεση και την σοβαρότητα των περιστατικών που αντιμετωπίζουν αυτοί στην καθημερινή τους εργασιακή πρακτική και κατά συνέπεια πρέπει να κατασκευάσουμε ένα ερωτηματολόγιο μικρό και σύντομο.

E) Πρέπει η έκταση του τεστ να αποφασίζεται με σεβασμό στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εξεταζομένων. Ένα πολύ μικρό τεστ δεν καταφέρνει να συλλέξει όλες τις απαιτούμενες για την μεταβλητή πληροφορίες, ενώ ένα εξαιρετικά μεγάλο τεστ (π.χ. 500 ερωτήσεις) προκαλεί ανία και μπορεί να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε ελλιπή συμπλήρωση ή σε απαντήσεις στην τύχη.

Στ) Πρέπει το τεστ στην τελική του μορφή να έχει τουλάχιστον 20 ερωτήματα – προτάσεις. Αυτό προκύπτει για λόγους στατιστικούς. Αν δεν έχει η κλίμακα 20 ερωτήματα τουλάχιστον δεν μπορούμε να κάνουμε έλεγχο αξιοπιστίας. Αν λοιπόν σκεφτούμε ότι μέσω των ελέγχων που θα πραγματοποιηθούν τα μισά τουλάχιστον ερωτήματα του τεστ στην αρχική του μορφή θα απορριφθούν τότε ένα καλό αρχικό μήκος για το τεστ μας είναι τα 40 ερωτήματα – προτάσεις.

Z) Χωρίς να αποτελεί στατιστικό – μεθοδολογικό κανόνα, θεωρείται ότι ένα καλό τεστ έχει τέτοια έκταση ώστε ο εξεταζόμενος να μπορεί να το συμπληρώνει σε χρονικό διάστημα 15' – 20'.

#### Κατασκευή – Καταγραφή Ερωτημάτων (ή προτάσεων).

Αφού στα 2 προηγούμενα στάδια αποφασίσαμε τον στόχο, τον θεματικό πυρήνα, τους άξονες, τις επιμέρους εκδηλώσεις – συμπεριφορές και την έκταση του ερωτηματολογίου, στο 3<sup>ο</sup> στάδιο προχωράμε στην κατασκευή – καταγραφή των ερωτημάτων (ή προτάσεων) του τεστ.

Η κατασκευή των ερωτημάτων δεν γίνεται αυθαίρετα (ότι μας έρχεται στο κεφάλι ή ότι μας φαίνεται καλό) αλλά υπαγορεύεται από τον θεματικό πυρήνα, τους άξονες και τις επιμέρους εκδηλώσεις και συμπεριφορές.

Θυμίζουμε σε αυτό το σημείο ότι πρέπει να κατασκευάσουμε ερωτήματα για όλους τους άξονες της μεταβλητής και μάλιστα πολλά, ποικίλα και διαφορετικά καθώς μεγάλος αριθμός από αυτά ενδέχεται να απορριφθεί. Πρέπει στην τελική μορφή του τεστ να υπάρχουν ερωτήματα για όλες τις εκδηλώσεις όλων των αξόνων για λόγους εγκυρότητας αντιπροσωπευτικού περιεχομένου.

Έτοιμες συνταγές για το πώς κατασκευάζουμε ή διατυπώνουμε τα ερωτήματα δεν υπάρχουν. Η όλη διαδικασία μοιάζει με αυτήν των δημοσιογραφικών ερωτήσεων, με την έννοια ότι ο δημοσιογράφος μπορεί να διδαχθεί στην σχολή κανόνες δεοντολογίας και κριτήρια καλών ερωτήσεων όμως τελικά η επινόηση εύστοχων και λειτουργικών ερωτήσεων στα πλαίσια μιας συνέντευξης είναι αποτέλεσμα συνδυασμού ταλέντου και επιστημονικών γνώσεων.

Προτού αναφέρουμε μια σειρά από γενικούς μεθοδολογικούς κανόνες σχετικά με την κατασκευή ερωτημάτων στα ψυχολογικά τεστ είναι απαραίτητο να διακρίνουμε τα είδη των ερωτημάτων που μπορούμε να συμπεριλάβουμε.

Μια πρώτη βασική διάκριση είναι αυτή μεταξύ ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ζητούν από τον εξεταζόμενο να τοποθετηθεί ως προς το περιεχόμενο τους με την συγγραφή μιας λέξης, μιας πρότασης ή μιας παραγράφου. Ο εξεταζόμενος μπορεί να γράψει ότι θέλει και οι δυνατότητες απάντησης είναι θεωρητικά απεριόριστες. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προσφέρουν μεγάλη λεπτομέρεια και βάθος ως προς τα δεδομένα που συλλέγονται. Ωστόσο προσφέρουν μικρές δυνατότητες στατιστικής επεξεργασίας γιατί δεν είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν και να ποσοτικοποιηθούν. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέρχονται από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου γίνεται με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Επίσης ένα μειονέκτημα των ερωτήσεων αυτών είναι ότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να ξεφύγουν εκτός θέματος ή να απαντήσουν με τρόπο που να ακυρώνει την ερώτηση. Ένα παράδειγμα ερώτησης ανοιχτού τύπου είναι το εξής :

Ποιο είναι το μέχρι σήμερα μεγαλύτερο επίτευγμα σας στην επαγγελματική σας ζωή;

---

---

---

---

---

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου χρησιμοποιούνται σε οδηγούς συνέντευξης ή σε τεστ που επικεντρώνονται σε νέες ανεξερεύνητες μεταβλητές για τις οποίες δεν γνωρίζουμε τους άξονες ή τα επιμέρους στοιχεία τους και προσπαθούμε να τα βρούμε. Επίσης οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου χρησιμοποιούνται στις αρχικές φάσεις κατασκευής ερωτήσεων κλειστού τύπου με την έννοια ότι με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα κατασκευαστούν οι εναλλακτικές απαντήσεις για τις ερωτήσεις του κλειστού τύπου.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (όπως μαρτυράει και ο τίτλος τους) είναι ερωτήσεις στις οποίες ο εξεταζόμενος δεν έχει την απόλυτη ελευθερία να απαντήσει ότι θέλει αλλά είναι αναγκασμένος να υποδείξει ως απάντηση μια από τις ήδη κατασκευασμένες προσφερόμενες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αποτελούν τον κανόνα στα ψυχολογικά τεστ και προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες κωδικοποίησης,

ποσοτικοποίησης και στατιστικής επεξεργασίας. Τα μειονεκτήματα τους είναι ότι περιορίζουν την ελευθερία απάντησης των συμμετεχόντων, αναγκάζουν αρκετές φορές σε επιλογή απάντησης (ελλείπει άλλης εναλλακτικής) που δεν είναι ακριβώς αυτό που επιθυμεί να εκφράσει ο ερωτώμενος, προσφέρουν μικρό βάθος και λεπτομέρεια δεδομένων και οδηγούν σε τυποποιημένα δεδομένα. Ωστόσο προτιμώνται σε σύγκριση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου γιατί είναι πιο εστιασμένες και δεν επιτρέπουν άσχετες απαντήσεις. (Παράλληλα με αυτά τα 2 βασικά είδη υπάρχουν και οι μικτές ερωτήσεις, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης μεταξύ των χαρακτηριστικών των ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Σε αυτές συνήθως ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει επιλέγοντας μια ή περισσότερες από τις προσφερόμενες απαντήσεις με την διαφορά ότι ανάμεσα στις προσφερόμενες επιλογές υπάρχει και η επιλογή «Άλλο \_\_\_\_\_» ή «Κανένα από τα παραπάνω. Αναφέρετε \_\_\_\_\_» κ.ο.κ. Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιούνται προκειμένου ο ερευνητής να σιγουρευτεί ότι ο εξεταζόμενος επιλέγει μια συγκεκριμένη εναλλακτική – απάντηση επειδή πραγματικά τον εκφράζει και όχι επειδή δεν υπάρχει ανάμεσα στις εναλλακτικές η απάντηση που θέλει να δώσει. Όταν σε μια ερώτηση μικτού τύπου οι εξεταζόμενοι επιλέγουν συστηματικά την επιλογή της ανοιχτής απάντησης τότε αυτό σημαίνει ότι το κλειστό μέρος της ερώτησης είναι προβληματικό και ίσως η ερώτηση αυτή θα έπρεπε να γίνει καθαρά ανοιχτού τύπου. Αντιστρόφως όταν σε μια τέτοια ερώτηση οι συμμετέχοντες επιλέγουν συστηματικά μια από τις απαντήσεις κλειστού τύπου, τότε αυτό σημαίνει ότι το κλειστό μέρος της ερώτησης είναι άριστα φτιαγμένο και η επιλογή της ανοιχτής απάντησης δεν προσφέρει τίποτα περισσότερο, οπότε ο ερευνητής μπορεί να μετατρέψει την ερώτηση σε καθαρά κλειστού τύπου.)

Υπάρχουν διάφορα είδη ερωτήσεων κλειστού τύπου τα οποία θα αναφέρουμε στα πλαίσια αυτών των σημειώσεων.

Καταρχήν υπάρχουν οι διχοτομικές ή διωνυμικές ή διπλής επιλογής ερωτήσεις. Πρόκειται για ερωτήσεις – προτάσεις στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να τοποθετηθεί επιλέγοντας μια από τις 2 εναλλακτικές επιλογές. Οι επιλογές – προσφερόμενες απαντήσεις μπορεί να είναι του τύπου ΝΑΙ – ΟΧΙ, Σωστό – Λάθος, Αλήθεια – Ψέματα κ..ο.κ. Ένα παράδειγμα ερώτησης διπλής επιλογής είναι το εξής :

Υπάρχουν μέρες στις οποίες δεν θέλεις να μιλήσεις σε κανέναν;

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Αυτές οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται κυρίως σε τεστ γνώσεων και αρκετές φορές σε τεστ προσωπικότητας ενώ θεωρούνται ακατάλληλες για τεστ διαθέσεων, στάσεων και κλινικών συμπτωμάτων. Στα πλεονεκτήματα τους συμπεριλαμβάνονται το ότι είναι γρήγορες, εύστοχες και εύχρηστες. Επίσης είναι εύκολο να κατασκευαστούν και δεν μπερδεύουν τον εξεταζόμενο. Τα μειονεκτήματα τους είναι ότι δεν έχουν διαβαθμίσεις, οπότε κατά συνέπεια όταν χρησιμοποιούνται σε τεστ προσωπικότητας δεν παρέχουν στον εξεταζόμενο την δυνατότητα να υποδείξει τον βαθμό στον οποίο ισχύει η πρόταση (δεν είναι όλα τα πράγματα στην ζωή άσπρο – μαύρο), δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα για ερωτήματα που δεν έχουν αυστηρά σωστές και λάθος απαντήσεις, δίνουν στον εξεταζόμενο πολύ μεγάλη πιθανότητα να βρει την σωστή απάντηση στην τύχη (50%) και γενικά είναι κάπως περιοριστικές όσον αφορά τα δεδομένα που θα συλλέξουμε.

Ένα δεύτερο είδος ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι οι λεγόμενες πολλαπλής επιλογής. Αυτές μοιάζουν αρκετά με τις διχοτομικές με την διαφορά ότι οι προσφερόμενες πιθανές απαντήσεις δεν είναι μόνο 2 αλλά περισσότερες. Ένα παράδειγμα ερώτησης πολλαπλής επιλογής είναι το εξής :

Ποια είναι η πρωτεύουσα της Κολομβίας;

A. Σάο Πάολο.

B. Μπογκοτά.

Γ. Ελ Αλαμίν.

Δ. Φριγκιτά.

Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε τεστ γνώσεων και ικανοτήτων. Αρκετοί από εμάς μάλιστα θυμόμαστε τις ερωτήσεις αυτού του τύπου στο κομμάτι του Reading Comprehension στις εξετάσεις για το Lower ή το Proficiency του Cambridge. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου χρησιμοποιούνται επίσης σε πολλά τηλεπαιχνίδια (Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος; κ.α.).

Τα πλεονεκτήματα αυτών των ερωτήσεων είναι ότι βοηθούν στην πραγματική εκτίμηση γνώσεων και ικανοτήτων, διακρίνουν με μεγάλη επιτυχία τους ικανούς από τους λιγότερο ικανούς σε έναν τομέα και μειώνουν κατά πολύ τις πιθανότητες επιλογής της σωστής απάντησης κατά τύχη (25%). Το κύριο μειονέκτημα τους είναι ότι απαιτούν πολύ χρόνο και προσπάθεια για να κατασκευαστούν καθώς πρέπει κάθε εναλλακτική επιλογή να φαίνεται εξίσου πιθανή να είναι η σωστή όσο και οι υπόλοιπες. Π.χ. αν στο προηγούμενο παράδειγμα είχαμε τις παρακάτω επιλογές :

Ποια είναι η πρωτεύουσα της Κολομβίας;

- A. Λάρισα.
- B. Μπογκοτά.
- Γ. Τρίκαλα.
- Δ. Παρίσι.

Τότε ο εξεταζόμενος μπορεί εύκολα να μαντέψει ότι το σωστό είναι το B καθώς όλες οι άλλες επιλογές απορρίπτονται δια της εις άτοπον απαγωγής. Η κατασκευή καλών, λειτουργικών και εύχρηστων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική υπόθεση.

Ένα τρίτο είδος ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι οι διαβαθμιστικές. Αυτές μοιάζουν με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στο ότι προσφέρουν περισσότερες από 2 εναλλακτικές απαντήσεις διαφέρουν όμως στο ότι οι εναλλακτικές προσφερόμενες απαντήσεις αποτελούν ποιοτικές ή ποσοτικές διαβαθμίσεις ενός συνεχούς και επιπλέον μέσα σε αυτές δεν υπάρχει μια μόνο σωστή αλλά ο εξεταζόμενος μπορεί να επιλέξει ότι τον εκφράζει. Στις διαβαθμιστικές ερωτήσεις δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις. Ένα παράδειγμα διαβαθμιστικής ερώτησης είναι το ακόλουθο :

Λέω αυτό που σκέφτομαι χωρίς να φοβάμαι τις συνέπειες.

- 1. Διαφωνώ απόλυτα
- 2. Μάλλον διαφωνώ
- 3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4. Μάλλον συμφωνώ
- 5. Συμφωνώ απόλυτα

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου χρησιμοποιούνται σε τεστ προσωπικότητας, διάθεσης, στάσεων, κλινικών συμπτωμάτων κ.α. Το μεγάλο τους πλεονέκτημα είναι ότι προσφέρουν την ευκαιρία στον εξεταζόμενο να τοποθετηθεί ως προς το περιεχόμενο της πρότασης με μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια. Το μειονέκτημα αυτών των ερωτήσεων είναι ότι ο κάθε εξεταζόμενος έχει την δική του προσωπική υποκειμενική αναπαράσταση σχετικά με την σημασία της κάθε βαθμίδας με αποτέλεσμα 2 ή περισσότερα υποκείμενα να έχουν δώσει την ίδια απάντηση αλλά να εννοούν κάτι διαφορετικό. Επίσης διαφορετική ερμηνεία με βάση το υποκειμενικό κριτήριο μπορεί να υπάρξει και για την απόσταση μεταξύ των διαβαθμίσεων. Τέλος αυτού του είδους τα ερωτήματα είναι συχνό φαινόμενο να οδηγούν σε πολώσεις, με την έννοια ότι ανάλογα και με το περιεχόμενο της ερώτησης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιλέγει να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει έντονα ή σε μερικές περιπτώσεις να αποφύγει να πάρει ουσιαστική θέση επιλέγοντας την μεσαία επιλογή.

Το τι είδος ερωτημάτων θα επιλέξει ο ερευνητής να συμπεριλάβει στο τεστ εξαρτάται από την φύση της μεταβλητής, από τους στόχους, από τους συμμετέχοντες, από τους χρονικούς περιορισμούς και από το ίδιο το θεωρητικό υπόβαθρο και τις ικανότητες του κατασκευαστή. Η συνήθης πρακτική πάντως είναι σε ένα αρχικό στάδιο ο ερευνητής να κατασκευάζει όλων των ειδών τα ερωτήματα για τους άξονες που τον ενδιαφέρουν και στην πορεία θα ανακαλύψει ότι λόγω της

θεματικής των αξόνων κάποια από τα είδη δεν προσφέρονται ενώ κάποιο συγκεκριμένο είναι πιο κατάλληλο.

Γενικά όσον αφορά την κατασκευή – διατύπωση των ερωτημάτων του τεστ υπάρχουν κάποιοι κανόνες – γενικές αρχές. Αυτές είναι οι ακόλουθες :

#### Γενικές Αρχές για την Κατασκευή των Ερωτημάτων (Item Construction).

Οι ερωτήσεις – προτάσεις πρέπει να υπερκαλύπτουν θεματικά τους άξονες, τις εκδηλώσεις και τις συμπεριφορές της υπό μελέτη μεταβλητής.

Πρέπει για λόγους στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης όλα τα ερωτήματα του τεστ να είναι του ίδιου τύπου. Δηλαδή αν επιλέξουμε κλειστά ερωτήματα πολλαπλής επιλογής να είναι όλα τα ερωτήματα του τεστ πολλαπλής επιλογής κ.ο.κ.

Πρέπει οι ερωτήσεις να σαφείς, ακριβείς, εύστοχες, με σωστή διατύπωση και σύνταξη. Επίσης πρέπει να αποφεύγεται η φλυαρία και να μην είναι μακροσκελείς. Αν κατά την ανάγνωση των ερωτημάτων πολλοί από τους εξεταζόμενους ζητούν επεξηγήσεις και έχουν απορίες σχετικά με μια ερώτηση τότε αυτό αποτελεί έναν καλό λόγο προκειμένου η ερώτηση να απορριφθεί ή να ξαναδιατυπωθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια.

Κάθε ερώτηση πρέπει να ρωτάει ένα μόνο πράγμα. Π.χ. μια ερώτηση του τύπου : Κάθε πρωί νιώθω ανασφάλεια για την δουλειά μου και θλίψη και στρες και οργή για την υπερβολική κίνηση στον δρόμο. Α. ΝΑΙ Β. ΌΧΙ, είναι μια κακή ερώτηση με την έννοια ότι μπορεί για μερικά στοιχεία της να ισχύει το ΝΑΙ και για μερικά το ΌΧΙ. Ο εξεταζόμενος δεν ξέρει τι να απαντήσει σε μια τέτοια ερώτηση.

Πρέπει να αποφεύγεται η χρήση λέξεων που επιτρέπουν μεγάλο βαθμό υποκειμενικής ερμηνείας ή που αφήνουν περιθώρια για παρερμηνεία. Τέτοιες λέξεις είναι το Συχνά, το Προβληματικός, η Ενόχληση, το Μάλλον κ.α. Π.χ. μια ερώτηση σαν την ακόλουθη : Η υπερβολική συνεργασία με τους συναδέλφους μου μπορεί συχνά να έχει προβληματικά αποτελέσματα. Α. ΝΑΙ Β. ΌΧΙ, αφήνει μεγάλα περιθώρια υποκειμενικής ερμηνείας σχετικά με το τι είναι η υπερβολική συνεργασία ή σχετικά με το πότε η συνεργασία καταντάει υπερβολική. Επίσης και οι έννοιες προβληματικά αποτελέσματα και συχνά είναι μη συγκεκριμένες και αφήνουν πολλά περιθώρια για υποκειμενικά συμπεράσματα.

Όταν το τεστ περιλαμβάνει ερωτήσεις γνώσεων ή γενικότερα ερωτήσεις με σωστές και λάθος απαντήσεις είναι απαραίτητη η επικύρωση των σωστών απαντήσεων με όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο έγκυρες πηγές. Πρέπει η απάντηση που θεωρούμε σωστή να είναι σίγουρα σωστή και οι λανθασμένες να είναι σίγουρα λανθασμένες χωρίς να μπορεί κανένας εξεταζόμενος να επιχειρηματολογήσει ουσιαστικά για το αντίθετο.

Όταν το τεστ περιλαμβάνει διχοτομικές απαντήσεις πρέπει οι 2 επιλογές που παρέχονται να είναι σαφείς και σε καμία περίπτωση αμφιλεγόμενες. Επειδή συνήθως σε αυτές τις ερωτήσεις οι 2 επιλογές είναι βασικά 2 λέξεις (ΝΑΙ – ΌΧΙ, Σωστό – Λάθος κ.ο.κ.) πρέπει να γίνεται αμέσως σαφές σε τι ακριβώς αναφέρεται η κάθε επιλογή.

Όταν το τεστ περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής πρέπει να φροντίζουμε έτσι ώστε κάθε εναλλακτική απάντηση να φαίνεται εξίσου πιθανή για σωστή όμως δεν πρέπει να το παρακάνουμε με την έννοια ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υπάρξουν βάσιμα επιχειρήματα από την πλευρά του εξεταζόμενου ότι μια από τις λανθασμένες επιλογές μπορεί να σταθεί ως σωστή.

Ακολουθώντας τις παραπάνω γενικές αρχές μπορούμε να προλάβουμε πολλά από τα προβλήματα που δημιουργούνται όσον αφορά ένα τεστ εν τη γενέσει τους. Ακόμα όμως και αν η κατασκευή των ερωτημάτων είναι αψεγάδιαστη μπορούν να προκύψουν προβλήματα τα οποία δεν οφείλονται τόσο στα χαρακτηριστικά των ερωτημάτων αλλά περισσότερο στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα συνηθέστερα προβλήματα που παρατηρούνται όσον αφορά την συμπλήρωση των τεστ είναι:



Η τάση για συμφωνία (Acquiescence). Ας υποθέσουμε ότι χορηγούμε ένα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και κάποιος από τους συμμετέχοντες υποθέτει a priori ότι έχει πολύ υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη («Ναι καλά .....εγώ είμαι η κορυφή της συναισθηματικής νοημοσύνης»). Προκειμένου να αυτοεπιβεβαιωθεί και να επαληθεύσει την πεποίθηση που έχει για τον εαυτό του ξεκινάει και επιλέγει την υψηλότερη διαβάθμιση για κάθε ερώτηση, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιεί τις διαβαθμίσεις και να απαντάει στην διαβαθμιστική ερώτηση σαν αυτή να ήταν διχοτομική (δεν τίθεται δηλαδή για αυτόν θέμα κατά πόσο έχει μια συγκεκριμένη διάσταση αλλά είτε την έχει είτε όχι – συνήθως απαντάει σε όλα ότι τον διακρίνουν στον μέγιστο βαθμό). Το πρόβλημα αυτό λύνεται με το να έχουμε συμπεριλάβει εξ αρχής στο τεστ μερικές ανεστραμμένες ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις που το περιεχόμενο τους είναι αντίθετο προς την υπό μελέτη μεταβλητή και στις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται με υψηλό βαθμό αν διαφωνήσει και με χαμηλό βαθμό αν συμφωνήσει.

Η τάση επιλογής της κοινωνικά επιθυμητής απάντησης (Social Desirability). Επειδή ζούμε μέσα σε μια κοινωνία που μας έχει «μπολιάσει» με μια σειρά από κανόνες, ιδέες, πρότυπα και αντιλήψεις αρκετές φορές η σκέψη του εξεταζόμενου κατευθύνεται από αυτές και σε συνδυασμό με το ότι ο εξεταζόμενος γνωρίζει πως οι απαντήσεις του θα μπουν στο μικροσκόπιο του ερευνητή εμφανίζεται το φαινόμενο οι απαντήσεις αυτές να είναι οι αναμενόμενες με βάση τα κοινωνικά πρότυπα και τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος κανείς λοιπόν δεν είναι διατεθειμένος να παραδεχτεί μέσα στο τεστ ότι είναι π.χ. μοναχικός, ότι είναι ψεύτης, ότι είναι ψυχικά άρρωστος, ότι έχει προβλήματα επικοινωνίας, ότι έχει σύνδρομο κατωτερότητας κ.ο.κ. Η λύση για να καταφέρουμε με το τεστ μας να πάρουμε απαντήσεις πραγματικές και όχι υπαγορευμένες από το κοινωνικά επιθυμητό είναι να ρωτάμε έμμεσα και με πλάγιο τρόπο αυτό που θέλουμε. Επίσης μια ακόμη λύση προς αυτήν την κατεύθυνση είναι το να δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ανώνυμα.

Η συστηματική έλλειψη αποφασιστικότητας (Indecisiveness). Συχνά όταν χρησιμοποιούμε ερωτήσεις διαβαθμιστικές η μεσαία επιλογή (π.χ. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ / Μερικές φορές κ.ο.κ.) δεν σημαίνει τίποτα ως προς την υπό μελέτη μεταβλητή, δηλαδή εκφράζει την ουδετερότητα. Αυτό είναι καλό στην περίπτωση που πραγματικά ο εξεταζόμενος θεωρεί ότι ως προς το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης ερώτησης βρίσκεται στο μέσο ή δυσκολεύεται να τοποθετηθεί. Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχει μια κατηγορία ατόμων που συστηματικά και κατά κόρον επιλέγει την μεσαία επιλογή καταστρέφοντας στην ουσία το τεστ αφού με αυτόν τον τρόπο μας δίνει μια μηδενική εικόνα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει από ανασφάλεια ή από καχυποψία του εξεταζόμενου προς τον εξεταστή. Την λύση σε αυτού του είδους το πρόβλημα δίνει η αφαίρεση της μεσαίας επιλογής, δηλαδή παρέχουμε στο άτομο ζυγό αριθμό διαβαθμίσεων (4 ή 6) οπότε είναι πλέον αναγκασμένο να τοποθετηθεί λίγο υπέρ ή λίγο κατά ως προς το περιεχόμενο της συγκεκριμένης πρότασης.

Η τάση για συστηματική φυσική επιλογή ακραίων τιμών – απαντήσεων / Πολώσεις (Extreme Response). Το πρόβλημα αυτό αναφέρεται στην περίπτωση που κάποιο ερώτημα διακρίνει τους εξεταζόμενους σε ακραίες τιμές της υπό μέτρησης μεταβλητής όχι όμως επειδή αυτό πραγματικά ισχύει αλλά επειδή επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Εξαιτίας αυτού η ερώτηση θεωρείται biased, δηλαδή προκατειλημμένη και θεωρούμε ότι μας οδηγεί σε ψευδή δεδομένα και συμπεράσματα. Αν π.χ. έχουμε σε ένα τεστ ενδιαφερόντων μια ερώτηση του τύπου : Σε ποια ομάδα αγωνίζεται ο Μακελελέ; είναι δεδομένο ότι οι περισσότεροι άνδρες θα απαντήσουν σωστά και η πλειοψηφία των γυναικών λάθος. Αν θεωρήσουμε με βάση τα δεδομένα από αυτήν την ερώτηση ότι οι γυναίκες δεν έχουν ενδιαφέροντα ενώ οι άνδρες αντιθέτως είναι πιο ενεργοποιημένοι και έχουν πολλά ενδιαφέροντα θα έχουμε καταλήξει σε ένα ψευδές συμπέρασμα, επειδή η απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση επηρεάζεται από την μεταβλητή φύλο. Οι γυναίκες δεν ασχολούνται καθόλου με το ποδόσφαιρο ενώ οι άνδρες ασχολούνται συστηματικά

οπότε η ερώτηση αυτή είναι biased με την έννοια ότι οδηγεί σε ακραίες απαντήσεις για τους άνδρες και τις γυναίκες λόγω εγγενών ατομικών διαφορών και όχι λόγω πραγματικών διαφορών ως προς την μεταβλητή ενδιαφέροντα. Τέτοιου είδους ερωτήματα εντοπίζονται μέσω μιας στατιστικής ανάλυσης (Item Analysis) και απορρίπτονται από το τεστ.

Αφού λοιπόν έχουμε καταλήξει στον σκοπό του τεστ, στην μεταβλητή – θεματικό πυρήνα, στους άξονες και στις επιμέρους εκδηλώσεις – συμπεριφορές, αφού αποφασίσουμε σχετικά με το μήκος – έκταση του τεστ, σχετικά με το είδος των ερωτημάτων και αφού κατασκευάσουμε τα ερωτήματα με βάση τις παραπάνω αρχές περνάμε στην επόμενη φάση όσον αφορά την κατασκευή των τεστ, δηλαδή στον καθορισμό της δομής.

#### Καθορισμός της δομής του τεστ.

Υπάρχουν ορισμένοι κανόνες σχετικά με την δομή και το Lay out του τεστ, οι οποίοι ακολουθούνται από την πλειοψηφία των τεστ που χρησιμοποιούνται αυτήν την στιγμή στην Ψυχολογία. Καταρχήν πρέπει να αναφέρουμε τα αυτονόητα δηλαδή ότι το τεστ πρέπει να είναι εκτυπωμένο ή δακτυλογραφημένο, καθαρό, χωρίς μουντζούρες και να διακρίνεται από τάξη και σειρά. Επίσης το τεστ πρέπει να περιλαμβάνει οπωσδήποτε 3 βασικά στοιχεία :

- A. Προσωπικά στοιχεία – δημογραφικά.
- B. Οδηγίες συμπλήρωσης – παραδείγματα
- Γ. Ερωτήσεις και χώρο απαντήσεων.

Όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία αυτά συνήθως μπαίνουν ή στην αρχή ή στο τέλος. Υπάρχει περίπτωση το ερωτηματολόγιο να μπορεί να συμπληρωθεί και ανώνυμα, ακόμη όμως και τότε είναι χρήσιμο να καταγραφεί το φύλο του εξεταζόμενου, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η ημερομηνία χορήγησης και το όνομα του εξεταστή καθώς και οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή κρίνεται χρήσιμη για τους σκοπούς της έρευνας καθώς στην συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων τα στοιχεία των απαντήσεων μπορούν να συσχετιστούν με αυτά τα δημογραφικά στοιχεία και να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα.

Όσον αφορά τις οδηγίες, αυτές πρέπει να αναφέρονται πριν ο εξεταζόμενος μπει στο κομμάτι των ερωτήσεων και πρέπει να είναι σαφείς και ξεκάθαρες. Πρέπει επίσης σε αυτές να αναφέρεται το μήκος του τεστ, ο απαιτούμενος χρόνος, η μεταβλητή που μετράται, ο σκοπός της χορήγησης καθώς επίσης να διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων. Στο κομμάτι αυτό θα πρέπει να μπου και αναλυτικά παραδείγματα ερωτήσεων του τεστ, τα οποία θα πρέπει να είναι τόσο λεπτομερή και σαφή ώστε ακόμη και ο εξεταζόμενος που δεν έχει συμπληρώσει τεστ ποτέ ξανά στην ζωή του να μη έχει καμία απορία σχετικά με το πως θα απαντήσει. Το παράδειγμα θα πρέπει να έχει επεξηγήσεις σχετικά με το τι σημαίνει η ερώτηση, πως μπορεί να απαντηθεί, που θα σημειωθεί η απάντηση και πως θα βαθμολογηθεί. Αν το τεστ περιλαμβάνει ποικίλα είδη ερωτήσεων τότε θα πρέπει να μπου παραδείγματα για όλα. Στο κομμάτι των οδηγιών μπου να μπου και περιορισμοί του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο απάντησης των ερωτήσεων (Π.χ. σημειώστε την πρώτη απάντηση που με αυθόρμητο τρόπο σας έρχεται στο μυαλό.)

Τέλος όσον αφορά το κομμάτι των ερωτήσεων πρέπει να ισχύουν τα εξής :

- Πρέπει οι ερωτήσεις να είναι αριθμημένες, ξεκινώντας από το 1.
- Πρέπει τα ερωτήματα να είναι τοποθετημένα με διάσπαρτο τρόπο στο τεστ και να αποφεύγεται το φαινόμενο πολλά συνεχόμενα ερωτήματα να ρωτάνε το ίδιο πράγμα ή να αναφέρονται στον ίδιο άξονα (Randomize).
- Πρέπει να υπάρχει επαρκής κενός χώρος μεταξύ των ερωτήσεων προκειμένου να είναι σαφές που τελειώνει το ένα και από πού ξεκινάει το άλλο.
- Τα ερωτήματα πρέπει να είναι σαφή, με καλή διατύπωση και χωρίς ορθογραφικά λάθη.

-Τα ερωτήματα πρέπει να είναι στοιχισμένα και όχι ατάκτως τοποθετημένα στην κόλλα. Συνήθως τοποθετούνται στοιχισμένα στο αριστερό μέρος της κόλλας.

-Οι απαντήσεις πρέπει να είναι ευκρινείς και ευανάγνωστες. Επίσης πρέπει να υπάρχει μια ομοιομορφία σχετικά με το που τοποθετούνται οι απαντήσεις και πως επιλέγονται.

-Το μέγεθος της γραμματοσειράς πρέπει να είναι κανονικό (περίπου 10 – 12).

-Αν οι απαντήσεις είναι διαβαθμίσεις (1.2.3.4.5) πρέπει σε κάθε διαβάθμιση να φαίνεται η ερμηνεία Π.χ. 1 = Διαφωνώ απολύτως κ.ο.κ.

-Αν το τεστ περιλαμβάνει ερωτήσεις διαφόρων ειδών τότε πρέπει να έχουν ομαδοποιηθεί ανάλογα και να βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη του τεστ ανάλογα με το είδος.

-Πρέπει το ερωτηματολόγιο να μην έχει πολύ μεγάλη έκταση γιατί αποθαρρύνει τον εξεταζόμενο από το να ασχοληθεί σοβαρά μαζί του.

Αφού καθορίσουμε την δομή του ερωτηματολογίου τότε έχουμε ολοκληρώσει το αρχικό κατασκευαστικό μέρος και περνάμε στην επόμενη φάση, η οποία εγκαινιάζει τις διαδικασίες ελέγχου.

#### Η πιλοτική έρευνα.

Αφού ολοκληρώσουμε όλα τα παραπάνω στάδια λοιπόν έχουμε κατασκευάσει το τεστ στην αρχική του μορφή και το τυπώνουμε σε πολλά αντίτυπα προκειμένου να κάνουμε την πιλοτική έρευνα. Η πιλοτική έρευνα είναι μια δοκιμασία στην οποία υποβάλουμε το τεστ προκειμένου να δούμε αν δουλεύει. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πρώτη χορήγηση του τεστ σε άτομα με χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με τους σκοπούς για τους οποίους έχει κατασκευαστεί το τεστ. Αν δηλαδή το τεστ μετράει αφομοίωση σχολικών γνώσεων τότε πρέπει να το χορηγήσουμε σε μαθητές, αν μετράει παραγωγικότητα πρέπει να το χορηγήσουμε σε εργαζόμενους κ.ο.κ.

Σε όσους περισσότερους χορηγήσουμε το τεστ τόσο καλύτερα θα είναι για τις μετέπειτα αναλύσεις. Ο κανόνας λέει ότι οι μίνιμουμ απαιτήσεις για να πραγματοποιηθεί η πιλοτική έρευνα είναι να χορηγήσουμε σε τόσα άτομα όσος είναι ο αριθμός των ερωτημάτων +1. Δηλαδή αν το τεστ έχει 50 ερωτήματα πρέπει κατά την πιλοτική έρευνα να το χορηγήσουμε σε τουλάχιστον 51 άτομα.

Επίσης σημαντικό στοιχείο κατά την πιλοτική έρευνα είναι να καταγράψουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων προκειμένου στην συνέχεια να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά την σχέση των δεδομένων με τα χαρακτηριστικά αυτά.

Το επόμενο στάδιο αφού ολοκληρώσουμε την πιλοτική έρευνα είναι να πραγματοποιήσουμε μια σειρά από ελέγχους και στατιστικές αναλύσεις για να διαπιστώσουμε τις ψυχομετρικές ποιότητες του τεστ και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ερωτημάτων.

#### Ανάλυση ερωτημάτων (Item Analysis)

Η ανάλυση αυτή ακολουθεί την πιλοτική έρευνα και προσπαθεί να ελέγξει την καταλληλότητα των ερωτημάτων. Συγκεκριμένα με την ανάλυση ερωτημάτων θέλουμε να ελέγξουμε 3 βασικά στοιχεία :

A. Την ευκολία – δυσκολία απάντησης (Facility). Ουσιαστικά ελέγχουμε το ποσοστό των εξεταζόμενων που απάντησαν σωστά σε μια ερώτηση. Όπως γίνεται κατανοητό αν μια ερώτηση την απάντησαν όλοι σωστά κρίνεται ως εύκολη και το αντίστροφο. Ο κανόνας λέει ότι μια ερώτηση είναι καλή ως προς το κριτήριο του facility όταν την απαντάνε σωστά το 50 % περίπου των εξεταζόμενων. Αν μια ερώτηση την έχουν απαντήσει σωστά περισσότεροι από το 75% των εξεταζόμενων θεωρείται πολύ εύκολη και αν δεν συντρέχουν λόγοι εγκυρότητας αντιπροσωπευτικού περιεχομένου απορρίπτεται από την τελική μορφή του τεστ. Το

ίδιο ισχύει και αν μια ερώτηση έχει απαντηθεί σωστά από λιγότερους του 25% των εξεταζομένων οπότε κρίνεται εξαιρετικά δύσκολη.

B. Την διαφοροποιητική ισχύ ((Discrimination). Ουσιαστικά ελέγχουμε το κατά πόσο μια ερώτηση διαφοροποιεί τους εξεταζόμενους ως προς την υπό μελέτη μεταβλητή. Η διαφοροποιητική ισχύς εκφράζεται με τον δείκτη της διασποράς και είναι καλό να κυμαίνεται από 0,2 – 0,8 για να θεωρήσουμε ότι μια ερώτηση επιτελεί τον σκοπό της και πρέπει να παραμείνει στην τελική μορφή του τεστ.

Γ. Την λειτουργικότητα των εναλλακτικών απαντήσεων (Distractors). Εδώ εξετάζουμε το κατά πόσο οι εναλλακτικές πιθανές απαντήσεις που παρέχουμε στους εξεταζόμενους λειτουργούν σαν πιθανές σωστές λύσεις ή απορρίπτονται με την εις άτοπο απαγωγή. Αν π.χ. έχουμε την ερώτηση :

Ποια είναι η πρωτεύουσα της Αμερικής;

A. Ουάσιγκτον.

B. Λάρισα.

Γ. Σικάγο.

Δ. Νέα Υόρκη.

Με την ανάλυση ερωτημάτων θα βλέπαμε ότι η επιλογή B δεν επιλέγεται από κανέναν εξεταζόμενο. Αυτό σημαίνει ότι δεν επιτελεί σωστά το ρόλο της σαν πιθανή σωστή απάντηση με συνέπεια οι πιθανότητες του εξεταζόμενου να απαντήσει σωστά να μη είναι 25% όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα ερωτήματα αυτού του είδους αλλά 33,33 %. Ο συγκεκριμένος distractor λοιπόν δεν λειτουργεί και πρέπει κατά συνέπεια ή να αντικατασταθεί ή να απορριφθεί ολοκληρωτικά η ερώτηση από την τελική μορφή του τεστ.

Γενικά όσον αφορά την ανάλυση ερωτημάτων πρέπει να έχουμε υπ' όψη μας τα εξής:

-Πρέπει να μην εξαλείφουμε ερωτήματα αν αυτό πρόκειται να βλάψει την εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου του τεστ.

-Πρέπει στην τελική μορφή του τεστ να συμπεριληφθούν και εύκολα και δύσκολα ερωτήματα.

-Πρέπει στην τελική μορφή του τεστ να συμπεριληφθούν ερωτήματα με ικανοποιητική διαφοροποιητική ισχύ.

-Πρέπει η έκταση του τεστ μας μετά την αφαίρεση ερωτημάτων από την Item Analysis να μην είναι μικρότερη των 20 ερωτημάτων γιατί διαφορετικά δεν θα μπορούμε να κάνουμε έλεγχο εγκυρότητας.

#### Έλεγχος Αξιοπιστίας.

Ο όρος Αξιοπιστία της κλίμακας αναφέρεται στη σταθερότητα της μέτρησης με την πάροδο του χρόνου. Η αξιοπιστία μετράται συνήθως μέσω ενός συντελεστή αξιοπιστίας - δηλαδή ενός συντελεστή συσχετισμού των αποτελεσμάτων δύο διαφορετικών χορηγήσεων του τεστ. Πληροφορίες σχετικές με την αξιοπιστία του κάθε τεστ συνήθως περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο μαζί με εκείνες που αφορούν στην διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητάς του. Αν ένα ψυχομετρικό εργαλείο δεν είναι αξιόπιστο τότε δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια ψυχολογική έρευνα και σίγουρα δεν μπορεί να οδηγήσει σε επιστημονικά πορίσματα.

Η σταθερότητα της μέτρησης, δηλαδή το κατά πόσο μία συγκεκριμένη μέτρηση μας δίνει τα ίδια αποτελέσματα όταν την επαναλαμβάνουμε, είναι λοιπόν γνωστή σαν αξιοπιστία της μέτρησης. Έστω ότι χρησιμοποιούμε μια κλίμακα νοημοσύνης, για να θεωρηθεί αυτή αξιόπιστη θα πρέπει για το ίδιο άτομο να μας παρέχει παρόμοιες μετρήσεις σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αν αντιθέτως, μολονότι το νοητικό πηλίκο δεν μεταβάλλεται με την πάροδο της ηλικίας η συγκεκριμένη κλίμακα μας δώσει για το ίδιο άτομο σε τρεις διαδοχικές μετρήσεις τρία διαφορετικά νοητικά πηλίκια (π.χ 90, 60, 145) τότε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι αξιόπιστη. Επειδή μάλιστα με την ψυχολογική έρευνα προσεγγίζουμε πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των ικανοτήτων και της ψυχοπαθολογίας πρέπει να είμαστε βέβαιοι ότι οι μετρήσεις μας είναι αξιόπιστες γιατί αυτές μπορεί να

επηρεάσουν διάφορες πλευρές της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Υπάρχουν πέντε καθιερωμένες μέθοδοι για να ελέγξουμε την αξιοπιστία μιας κλίμακας : έλεγχος - επανέλεγχος, μέθοδος ημικλάστων, η μέθοδος των ισοδυνάμων μορφών, η μέθοδος της εσωτερικής συνέπειας και η μέθοδος της μεταξύ βαθμολογητών συμφωνίας (Παρασκευόπουλος 1993).

Στον έλεγχο - επανέλεγχο, η ίδια κλίμακα χορηγείται στο ίδιο άτομο σε δύο διαφορετικές χρονικές περιστάσεις (ή και σε περισσότερες) και κατόπιν γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων. Για να θεωρήσουμε την κλίμακά μας αξιόπιστη θα πρέπει τα αποτελέσματα να είναι περίπου τα ίδια, εκτός και αν έχει συμβεί κάτι σημαντικό στο διάστημα που μεσολάβησε έτσι ώστε να επιφέρει κάποια δικαιολογημένη αλλαγή στο άτομο. Η σύγκριση της σταθερότητας των αποτελεσμάτων από τις διαδοχικές χορηγήσεις του τεστ στο ίδιο άτομο πραγματοποιείται κυρίως με τον δείκτη συνάφειας Pearson  $r$  ή και με άλλους δείκτες συνάφειας σε συνάρτηση με το είδος των υπό μέτρηση μεταβλητών. Όταν οι δείκτες αυτοί μας πληροφορούν ότι μεταξύ των δύο ή περισσότερων χορηγήσεων μιας κλίμακας στο ίδιο υποκείμενο υπάρχει συνάφεια μεγαλύτερη από 0,70 τότε θεωρούμε ότι η κλίμακα αυτή είναι αξιόπιστη ή ότι μας δίνει αξιόπιστες μετρήσεις. Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί ότι η αναμενόμενη συμφωνία των αποτελεσμάτων από δυο διαφορετικές χορηγήσεις της ίδιας κλίμακας στο ίδιο άτομο επηρεάζεται από το τον σκοπό για τον οποίο είναι φτιαγμένη η κλίμακα και από την μεταβλητή την οποία προορίζεται να προσεγγίσει. Υπό την έννοια αυτή μια κλίμακα που διαγιγνώσκει την κατάθλιψη αναμένουμε ότι αν χορηγηθεί στο ίδιο άτομο δυο φορές μέσα σε έναν μήνα και ενώ δεν έχει παρεμβληθεί κάποια ουσιαστική θεραπευτική παρέμβαση θα είναι αξιόπιστη σε βαθμό συνάφειας μεγαλύτερο από το επιθυμητό 0,70. Αντιθέτως αν αξιολογούμε με την ίδια μέθοδο μια κλίμακα που εξετάζει πολιτικές στάσεις τότε ενδεχομένως η συνάφεια μεταξύ των δυο διαφορετικών χορηγήσεων της κλίμακας να είναι μικρότερη του 0,70 καθώς οι στάσεις του ατόμου είναι πιθανόν να έχουν μεταβληθεί κατά πολύ στο διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης. Γενικά η μέθοδος του ελέγχου – επανελέγχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μας δώσει μια ξεκάθαρη εικόνα της αξιοπιστίας μιας κλίμακας παράλληλα όμως η εφαρμογή της συνοδεύεται από αρκετές πρακτικές δυσκολίες. Καταρχήν πολλές φορές είναι δύσκολο να ξαναβρούμε τους συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν μια κλίμακα μετά από διάστημα ενός μήνα, αλλά ακόμη και αν τους ξαναβρούμε μπορεί να μην επιθυμούν να αναλώσουν και άλλο χρόνο για να συμπληρώσουν ξανά την ίδια κλίμακα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί βαρετή και άσκοπη. Επιπλέον αρκετά συχνά οι συμμετέχοντες θυμούνται τις απαντήσεις που είχαν δώσει κατά την πρώτη φορά που συμπλήρωναν την κλίμακα και καθοδηγούνται από αυτές και στην δεύτερη χορήγηση. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι να εμφανίζεται ότι η κλίμακα είναι αξιόπιστη ενώ στην ουσία μπορεί και να μην είναι. Ακόμη και αν διασφαλίσουμε ότι το χρονικό διάστημα μεταξύ των δυο διαδοχικών χορηγήσεων της ίδιας κλίμακας είναι ικανοποιητικά μεγάλο π.χ έξι μήνες και πάλι συνεχίζει να υφίσταται η επίδραση από την πρώτη χορήγηση καθώς κατά την δεύτερη χορήγηση έστω και ασυνείδητα ο κάθε συμμετέχων αναγνωρίζει το μοτίβο και το πνεύμα του τεστ και κατευθύνει ανάλογα τις απαντήσεις του. Τα σημαντικά αυτά μειονεκτήματα της μεθόδου ελέγχου – επανελέγχου αντιμετωπίζονται επιτυχώς με την χρήση των υπολοίπων μεθόδων ελέγχου της αξιοπιστίας, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω.

Η μέθοδος των ημικλάστων είναι μία διαδικασία στην οποία χωρίζουμε την κλίμακα στα δύο μισά της και κατόπιν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα για το καθένα από αυτά. Με βάση ότι όλες οι μονάδες – προτάσεις της κλίμακας είναι αριθμημένες, αυτός ο διαχωρισμός γίνεται συνήθως με τη συγκέντρωση όλων των προτάσεων με ζυγό αριθμό στη μία ημι-κλίμακα και όλων εκείνων με μονό αριθμό στην άλλη. Στόχος μας είναι να καταλήξουμε σε έναν διαχωρισμό της κλίμακας σε δυο ισοδύναμα μισά με την έννοια ότι θα πρέπει τόσο θεματικά όσο και ως προς τον βαθμό δυσκολίας κάθε μισό να περιλαμβάνει παρόμοιες ερωτήσεις. Αν λόγου χάρη χωρίζαμε την

αρχική κλίμακα σε δυο μισά και το ένα περιελάμβανε τις εύκολες ερωτήσεις και το άλλο τις δύσκολες τότε δεν θα είχε κανένα νόημα να προσπαθήσουμε να ελέγξουμε την αξιοπιστία της κλίμακας με τα συγκεκριμένα μισά καθώς το αναμενόμενο θα είναι να φανεί ότι δεν υπάρχει αξιοπιστία. Και σε αυτήν την μέθοδο, για να είναι η αρχική μας κλίμακα αξιόπιστη, η σύγκριση πρέπει να δείχνει ότι τα αποτελέσματα για τα δύο τμήματα είναι περίπου ίδια ( $>0,70$ ). Το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου συνίσταται στο ότι η αξιοπιστία εξαρτάται από τον αριθμό των ερωτημάτων που περιλαμβάνει μια κλίμακα. Από την στιγμή που για να δημιουργήσουμε δυο μισά του ίδιου τεστ χρησιμοποιούμε τις μισές ερωτήσεις του τότε ουσιαστικά μειώνουμε την έκταση του και κατά συνέπεια την αξιοπιστία των μετρήσεων του για την υπό εξέταση μεταβλητή. Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιείται η διόρθωση των Spearman & Brown. Ωστόσο αν η αρχική έκταση της κλίμακας είναι πολύ μικρή π.χ 20 ερωτήματα ακόμη και αν χρησιμοποιήσουμε την παραπάνω διόρθωση δεν θα μπορούμε να ελέγξουμε με ικανοποιητικό τρόπο την αξιοπιστία της κλίμακας χρησιμοποιώντας την μέθοδο των ημικλάστων γιατί ο διαχωρισμός της κλίμακας σε δυο μισά θα μας οδηγήσει στην κατασκευή δυο υποκλιμάκων αποτελούμενες μόνο από δέκα ερωτήματα η κάθε μια.

Η τρίτη μέθοδος μέτρησης της αξιοπιστίας περιλαμβάνει την χρήση ισοδύναμων μορφών της ίδια κλίμακας. Κατασκευάζονται δηλαδή δυο διαφορετικές κλίμακες, Μορφή Α και Μορφή Β, και αν η κλίμακα είναι αξιόπιστη, τότε τα αποτελέσματα των δύο αυτών μορφών για το ίδιο υποκείμενο πρέπει να είναι περίπου τα ίδια. Ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δυο εναλλακτικών μορφών του τεστ είναι ένας δείκτης συνάφειας (Pearson  $r$ , Spearman  $\rho$  κ.α.), ο οποίος θα πρέπει να υπερβαίνει το επίπεδο του 0,70 για να θεωρήσουμε ότι το τεστ είναι αξιόπιστο. Ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των χορηγήσεων των δυο ισοδύναμων μορφών του τεστ πρακτικά μας πληροφορεί το πόσες φορές στις εκατό το ίδιο άτομο αν συμπληρώσει το τεστ θα έχει το ίδιο αποτέλεσμα. Αν δηλαδή η αξιοπιστία μιας κλίμακας που ελέγχθηκε με την μέθοδο των ισοδύναμων μορφών είναι 0,85 αυτό σημαίνει ότι αν το άτομο εξεταστεί με αυτό το τεστ εκατό φορές τις 85 τουλάχιστον θα έχει το ίδιο σταθερό αποτέλεσμα. Με την μέθοδο αυτή επιλύουμε το πρόβλημα της επίδρασης της προηγούμενης χορήγησης του τεστ που εμφανίζονταν στην μέθοδο του ελέγχου – επανελέγχου. Το μειονέκτημα ωστόσο αυτής της μεθόδου είναι ότι είναι πρακτικά δύσκολο και απαιτητικό να κατασκευάσουμε μια δεύτερη μορφή μιας κλίμακας, ή οποία να αποτελεί ουσιαστική αναπαράσταση του περιεχομένου και των χαρακτηριστικών της πρώτης. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με την μέθοδο των ημικλάστων που αναφέραμε παραπάνω.

Η τέταρτη μέθοδος ελέγχου της αξιοπιστίας είναι η μέθοδος του ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας. Η μέθοδος αυτή είναι η πιο διαδεδομένη για τον έλεγχο της αξιοπιστίας. Έχει προταθεί από τον Cronbach και συμβολίζεται στην στατιστική με το  $\alpha$ . Ουσιαστικά με αυτήν την μέθοδο υπολογίζουμε την συνάφεια των αποτελεσμάτων σε μια ερώτηση του τεστ με όλες τις υπόλοιπες. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην θεωρία των δειγματοληπτικών κατανομών και το  $\alpha = 0-1$  μας δείχνει την σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε άπειρα ισοπληθή δείγματα με τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα που χορηγήσαμε το τεστ. Δηλαδή αν το  $\alpha = 0,79$  για ένα τεστ τότε αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αν χορηγούσαμε το τεστ άπειρες φορές σε δείγματα με τα ίδια χαρακτηριστικά και με τον ίδιο αριθμό υποκειμένων με το αρχικό δείγμα τότε σε ποσοστό 79% των χορηγήσεων θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα ή 79% τουλάχιστον των συμμετεχόντων θα είχαν παρόμοια μέτρηση με την αρχική. Η συσχέτιση μεταξύ της κάθε ερώτησης με το σύνολο των υπολοίπων ερωτήσεων πραγματοποιείται κατά κανόνα με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach, όταν οι ερωτήσεις της κλίμακας βαθμολογούνται με περισσότερες από δυο βαθμίδες διαφοροποίησης ή με τον δείκτη KR-20 όταν οι ερωτήσεις της κλίμακας είναι διωνυμικού τύπου. Στόχος της μεθόδου ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας είναι να διαπιστώσει το κατά πόσο οι μετρήσεις που πήραμε για μια ομάδα υποκειμένων με μια συγκεκριμένη κλίμακα θα εξακολουθούν να υφίστανται σε κάποιον υψηλό βαθμό ομοιότητας για παρόμοια

ισοπληθή δείγματα και για άπειρες μετρήσεις – χορηγήσεις. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το μέγεθος του δείγματος και από τον αριθμό των ερωτημάτων. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα και όσο περισσότερες οι ερωτήσεις της κλίμακας τόσο υψηλότερος θα είναι και ο δείκτης αυτός. Αντιστρόφως αν μια κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήσεις ακόμη και αν έχει κριθεί αξιόπιστη με κάποια από τις παραπάνω μεθόδους θα συγκεντρώνει μικρό δείκτη εσωτερικής συνέπειας λόγω του μικρού αριθμού των ερωτημάτων της. Επίσης πρέπει να αναφέρουμε ότι σε αντίθεση με τις προηγούμενες μεθόδους ελέγχου της αξιοπιστίας ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας μπορεί να πάρει και αρνητικές τιμές (π.χ  $-0,68$ ). Ωστόσο και για αυτόν ισχύει το κριτήριο του  $>0,70$  προκειμένου να θεωρήσουμε ότι μια κλίμακα είναι αξιόπιστη.

Τελευταία μέθοδος ελέγχου της αξιοπιστίας των μετρήσεων είναι η μέθοδος που χρησιμοποιεί την υποκειμενική γνώμη πολλών διαφορετικών αξιολογητών. Η μέθοδος αυτή είναι χρήσιμη όταν χρησιμοποιούμε εργαλεία και μεθόδους που αφήνουν πολλά περιθώρια υποκειμενικής ερμηνείας και προσέγγισης, όπως είναι ο κατάλογος που χρησιμοποιείται σε μια μελέτη παρατήρησης ή σε έναν οδηγό συνέντευξης. Οι αξιολογητές συνήθως είναι Ψυχολόγοι με παρόμοια επιστημονική και επαγγελματική εμπειρία και η διαδικασία που ακολουθείται είναι να αναθέσουμε στον καθένα να πραγματοποιήσει μια μέτρηση ή μια αξιολόγηση κάποιας μεταβλητής και στην συνέχεια να συσχετίσουμε τις μετρήσεις τους. Ο βαθμός συμφωνίας των βαθμολογητών υπολογίζεται με τον δείκτη συνάφειας Kendall W και εφόσον οι απόψεις των βαθμολογητών συμπίπτουν σε ποσοστό πάνω από 70% ( $>0,70$ ) τότε θεωρούμε ότι οι μετρήσεις είναι αξιόπιστες. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται περισσότεροι των δύο βαθμολογητών, προκειμένου να διασφαλίζουμε μεγαλύτερη αξιοπιστία στις μετρήσεις μας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων χρησιμοποιείται η μέθοδος αυτή είναι η διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων. Σε αυτές κάθε γραπτό βαθμολογείται χωριστά και ανεξάρτητα από δύο βαθμολογητές, οι οποίοι βέβαια δεν γνωρίζουν τον βαθμό που έχει δώσει ο άλλος. Στην περίπτωση που οι δυο βαθμολογητές δεν συμφωνούν μεταξύ τους για το ίδιο γραπτό και εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση στους βαθμούς που δίνουν, τότε το γραπτό περνάει από τρίτο βαθμολογητή. Αν από τα 100.000 γραπτά του συνόλου των μαθητών τα 50.000 χρειαστεί να αξιολογηθούν από τρίτο βαθμολογητή τότε η διαδικασία – κλίμακα που επιλέχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για να αξιολογήσει το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών της Γ΄ Λυκείου είναι αναξιόπιστη και το αντίστροφο. Γενικά η μεταξύ βαθμολογητών αξιοπιστία καλύπτει τις περιπτώσεις εκείνες όπου η αξιοπιστία δεν μπορεί να ελεγχθεί με κάποια από τις προηγούμενες μεθόδους και ιδιαίτερα μας παρέχει λύσεις σε περιπτώσεις μεταβλητών όπου η αξιολόγηση τους συνεπάγεται μεγάλο βαθμό υποκειμενικής ερμηνείας, όπως είναι π.χ η δημιουργικότητα, η καλλιτεχνική έκφραση, η έκθεση ιδεών κ.α.

Αφού ολοκληρώσουμε τον έλεγχο αξιοπιστίας περνάμε στο επόμενο στάδιο για την κατασκευή ενός τεστ το οποίο είναι ο έλεγχος εγκυρότητας.

#### Έλεγχος Εγκυρότητας.

Η εγκυρότητα μια κλίμακας έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο αυτή η κλίμακα μετρά πράγματι τις μεταβλητές εκείνες που βρίσκονται υπό εξέταση στα πλαίσια μιας έρευνας ή τις μεταβλητές εκείνες που έχει κατασκευαστεί να μετρήσει. Ένας συνήθης τρόπος για να εκτιμήσουμε τον βαθμό εγκυρότητας της κλίμακας που θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε είναι να την δοκιμάσουμε δίνοντάς την να συμπληρωθεί από άτομα τα οποία γνωρίζουμε ότι έχουν μια πλήρη εικόνα και γνώση του ζητήματος που εξετάζουμε. Αν τα αποτελέσματα που θα πάρουμε αντιστοιχούν πράγματι στις γνωστές ιδιότητες των μεταβλητών αυτών, τότε μπορούμε να πούμε ότι η κλίμακά μας χαρακτηρίζεται από κάποιο επαρκή βαθμό εγκυρότητας. Με τα φυσικά μεγέθη και φαινόμενα ο υπολογισμός της εγκυρότητας των μετρήσεων μας και των διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν για αυτές είναι ευκολότερος και

ευλογοφανής. Αν π.χ θέλουμε να μετρήσουμε το βάρος ενός ανθρώπου και χρησιμοποιήσουμε μια ζυγαριά ή αν θέλουμε να μετρήσουμε το ύψος του και χρησιμοποιήσουμε ένα μέτρο τότε οι μετρήσεις μας θα είναι έγκυρες. Αντιθέτως όσον αφορά τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων και την συμπεριφορά τους επειδή αυτή είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά με ακρίβεια (π.χ τι είναι η προσωπικότητα;) και ποσοτικοποιείται μόνο κατά συνθήκη και κατά σύμβαση προκειμένου να επιδεχτεί στατιστική επεξεργασία, ο υπολογισμός της εγκυρότητας των μετρήσεων και η εξασφάλιση της είναι δυσκολότερη και πολυπλοκότερη υπόθεση. Η δυσκολία και η πολυπλοκότητα έγκεινται στο ότι πρέπει να αποδείξουμε πέρα από κάθε αμφιβολία ότι το εργαλείο που χρησιμοποιούμε μετράει με όλα του τα ερωτήματα τις διαφορετικές πτυχές – εκφάνσεις του συγκεκριμένου φαινομένου που μας αφορά και όχι κάτι άλλο. Επειδή μάλιστα οι ψυχολογικές διαστάσεις και τα αντικείμενα της ψυχολογικής έρευνας μπορούν να τύχουν ποικίλης θεωρητικής και υποκειμενικής ερμηνευτικής προσέγγισης η διαδικασία τεκμηρίωσης της εγκυρότητας μιας κλίμακας προϋποθέτει την πειθώ και την ανάπτυξη επιστημονικών επιχειρημάτων.

Η εγκυρότητα λοιπόν ενός τεστ έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο γνωρίζουμε τι ακριβώς μετράμε ή προβλέπουμε μέσα από αυτό. Η εγκυρότητα κρίνεται με βάση τεσσάρων ειδών στοιχεία – επιχειρήματα : α) φαινομενολογικά, β) εννοιολογικά, γ) περιεχομένου και δ) κριτηρίου.

Η φαινομενική ή κατά τεκμήριο εγκυρότητα αποτελεί το κατώτερο επίπεδο τεκμηρίωσης της εγκυρότητας, όσον αφορά την πειστικότητα και την ισχύ των επιχειρημάτων που περιλαμβάνει προκειμένου να αποδείξει ότι ένα εργαλείο ή μια μέτρηση είναι έγκυρη. Βασικό στοιχείο της είναι η ευλογοφάνεια, δηλαδή ότι κατά γενική ομολογία και με βάση την κοινή λογική η κλίμακα μας μετράει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετράει (Παρασκευόπουλος, 1993). Ωστόσο όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η φαινομενική εγκυρότητα μπορεί να αρμόζει στα φυσικά μεγέθη και φαινόμενα όμως δεν είναι και η καλύτερη μέθοδος για τις ψυχολογικές διαστάσεις και την ανθρώπινη συμπεριφορά εξαιτίας της αμφιλεγόμενης, δισυπόστατης και πολύπλοκης φύσης αυτών των μεταβλητών. Μπορείς δηλαδή να πείσεις κάποιον ότι μετράς το μήκος ενός τοίχου με το μέτρο δεν μπορείς όμως να τον πείσεις με την ίδια ευκολία ότι μετράς την εξωστρέφεια με μια πρόταση του τύπου «Χθες δεν είχα όρεξη να μιλήσω σε κανέναν», για τον λόγο ότι η εξωστρέφεια είναι ένα σχετικά μόνιμο χαρακτηριστικό προσωπικότητας σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αν κάποιος δεν ήθελε να μιλήσει σε κανέναν χθες μπορεί απλά αυτό να δείχνει κακή συναισθηματική διάθεση, πίεση χρόνου, μεγάλο φόρτο εργασίας κ.ο.κ. Επιπλέον μια ψυχομετρική διαδικασία ή ένα τεστ μπορεί να στερείται φαινομενικής εγκυρότητας αλλά παρόλαυτα να είναι έγκυρη με την έννοια ότι μπορεί η κατασκευή της να έχει γίνει με τέτοιο τρόπο που η πλειοψηφία των ανθρώπων να μην καταλαβαίνει άμεσα ότι μπορεί να μετράει την συγκεκριμένη μεταβλητή για την οποία κατασκευάστηκε. Αυτό γίνεται επειδή η υπό μελέτη μεταβλητή μπορεί εφόσον γίνεται αντιληπτή να ωθεί τα υποκείμενα να αλλοιώνουν σκόπιμα τις απαντήσεις τους προκειμένου να εμφανίσουν μια επιθυμητή εικόνα του εαυτού τους. Π.χ. αν έχουμε μια κλίμακα που εξετάζει τις τάσεις κλεπτομανίας είναι φυσικό να μην έχει φαινομενική εγκυρότητα δηλαδή να μην μπορεί κάποιος με την πρώτη ματιά να αναγνωρίσει τον σκοπό της χορήγησης της γιατί εφόσον κάτι τέτοιο ήταν εφικτό τότε τα υποκείμενα θα απέφευγαν να δώσουν απαντήσεις που θα τους ενέτασσαν στην συγκεκριμένη κατηγορία σύμφωνα με αυτήν την μεταβλητή. Η επίδραση αυτού του φαινομένου – του να απαντούν δηλαδή τα υποκείμενα σύμφωνα με το τι είναι κοινωνικά επιθυμητό – και η έλλειψη φαινομενικής εγκυρότητας για την αντιμετώπιση του κατά κανόνα συνηθίζεται σε κλίμακες στάσεων ενώ δεν έχει λόγο να υφίσταται σε κλίμακες νοημοσύνης ή σε κλίμακες γενικών ικανοτήτων.

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής αναφέρεται στην σχέση που υπάρχει μεταξύ της μέτρησης του τεστ και συγκεκριμένων υπαρχουσών θεωριών ή εννοιολογικών δομών (Σταλίκας, 2005). Έτσι, ένα έγκυρο τεστ προσωπικότητας θα



πρέπει να στηρίζεται πάνω σε κάποια γνωστή και καθιερωμένη θεωρία της προσωπικότητας, ή τουλάχιστον να έχει σχέση με αυτήν. Εναλλακτικά η εγκυρότητα εννοιολογικής δομής μπορεί να τεκμηριώνει την εγκυρότητα μιας κλίμακας χρησιμοποιώντας διάφορες πραγματικές ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι εκφράζουν μέσω των χαρακτηριστικών τους διάφορες διαβαθμίσεις των θεωρητικών μετρήσεων του τεστ.

Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνει το τεστ αντικατοπτρίζουν και εξαντλούν πράγματι τις έννοιες οι οποίες συνθέτουν το ερευνητικό πεδίο που αυτό το τεστ καλείται να καλύψει. Για παράδειγμα, ένα τεστ το οποίο στοχεύει στην μέτρηση της γενικής ιστορικής γνώσης, δεν είναι δυνατόν να θεωρείται έγκυρο όταν το περιεχόμενο του καλύπτει μόνο τον μεσαίωνα, την αναγέννηση και τις επαναστάσεις της σύγχρονης ιστορίας και αφήνει έξω την εποχή του λίθου, την εποχή του χαλκού, την εποχή του σιδήρου, την ανακάλυψη της γραφής, την αρχαία ιστορία, τα ρωμαϊκά και τα βυζαντινά έτη κ.τ.λ. Η εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου δεν εκφράζεται με κάποιον ποσοτικό δείκτη για τον λόγο ότι δεν έχει κανένα νόημα να διαπιστώσουμε το ποσοστό κατά το οποίο μια κλίμακα καλύπτει το περιεχόμενο και τις εκφάνσεις της υπό μελέτη μεταβλητής, αφού και ένα μικρό ποσοστό να αφήνει ακάλυπτο θεωρείται ότι στερείται εγκυρότητας. Υπό αυτήν την οπτική η εγκυρότητα περιεχομένου είναι η πιο αυστηρή μέθοδος τεκμηρίωσης της εγκυρότητας μιας κλίμακας.

Η τελευταία πλευρά του συνολικού ζητήματος της εγκυρότητας των τεστ, η εγκυρότητα κριτηρίου, είναι αυτή που μας δείχνει ότι το αποτέλεσμα ενός τεστ σχετίζεται και με άλλες μετρήσεις του χαρακτηριστικού για την μέτρηση του οποίου κατασκευάστηκε. Ένας συνηθισμένος τρόπος καθορισμού της εγκυρότητας κριτηρίου ενός καινούργιου τεστ είναι να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των ατόμων τα οποία έκαναν αυτό το καινούργιο τεστ με τα αποτελέσματα που είχαν τα ίδια άτομα σε παλαιότερα τεστ παρόμοιου περιεχομένου. Η σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων των ατόμων στα δύο τεστ καταλήγει σε ένα δείκτη συνάφειας, ο οποίος όσο υψηλότερος είναι τόσο μεγαλύτερη εγκυρότητα έχει η εξεταζόμενη κλίμακα. Στην περίπτωση αυτή το κριτήριο είναι ένα άλλο έγκυρο τεστ. Ωστόσο αν η συνάφεια μεταξύ των μετρήσεων των δύο τεστ είναι απόλυτη (1,00) αυτό δεν είναι κατά ανάγκη θετικό γιατί μας δείχνει ότι οι δύο κλίμακες μετράνε ακριβώς το ίδιο χαρακτηριστικό και με τον ίδιο τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώνεται μεν η εγκυρότητα της νέας κλίμακας τίθεται όμως σε αμφισβήτηση η πρακτική της αξία και η επιστημονική της χρησιμότητα. Η έννοια της εγκυρότητας κριτηρίου περιλαμβάνει δύο ειδικούς τύπους: την συγχρονική εγκυρότητα, η οποία έχει να κάνει με την σχέση μεταξύ του αποτελέσματος του τεστ και της παρούσας συμπεριφοράς του ατόμου που υποβλήθηκε σε αυτό, και την προγνωστική εγκυρότητα, την ικανότητα του τεστ να προβλέπει, μέσα από το αποτέλεσμά του, τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Για να κατανοήσουμε την συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου μπορούμε να δούμε το παρακάτω παράδειγμα : Αν έχουμε κατασκευάσει μια κλίμακα που μετράει την μαθηματική ικανότητα του ατόμου και την χορηγήσουμε σε μια ομάδα αριστούχων μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος μαθηματικών του Πανεπιστημίου της Αθήνας και αυτοί συγκεντρώσουν υψηλά σκορ τότε μπορούμε να πούμε ότι η κλίμακα έχει συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου. Κριτήριο σε αυτήν την περίπτωση είναι η αδιαμφισβήτητη υψηλή μαθηματική ικανότητα αυτών των φοιτητών. Παράλληλα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και την αντίστροφη πορεία δηλαδή την ίδια κλίμακα να την δώσουμε σε μια ομάδα μαθητών της Γ΄ Λυκείου, οι οποίοι έμειναν μετεξεταστέοι στα μαθηματικά. Αν αυτή η ομάδα συγκεντρώσει χαμηλά σκορ στην κλίμακα που κατασκευάσαμε τότε επίσης μπορούμε να θεωρήσουμε ότι έχει συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου.

Η προγνωστική εγκυρότητα έχει αξιοσημείωτη πρακτική σπουδαιότητα σε εφαρμογές όπως η συμβουλευτική καριέρας και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η επιλογή προσωπικού εργασίας, η πρόληψη στην εκδήλωση ψυχικών παθήσεων

κ.α. Ακριβώς μάλιστα επειδή ένα από τα κυριότερα ενδιαφέροντα της ψυχολογικής έρευνας είναι η ερμηνεία και η πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μια κλίμακα με μεγάλη προγνωστική εγκυρότητα θεωρείται ότι έχει μεγάλη επιστημονική αξία.

Αφού ολοκληρωθεί ο έλεγχος εγκυρότητας θα προχωρήσουμε στην επόμενη φάση κατασκευής του τεστ, η οποία είναι η στάθμιση.

#### Στάθμιση.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο στα πλαίσια αυτού του κεφαλαίου να αναφερθούμε σε όλες τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες της στάθμισης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η στάθμιση είναι μια εξαιρετικά απαιτητική, χρονοβόρα, σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για την στάθμιση μπορούν να χρειαστούν 1000άδες υποκειμένων προκειμένου να βγάλουμε συμπεράσματα για το σύνολο του πληθυσμού μιας χώρας. Στόχος της στάθμισης είναι να μετατρέψουμε τις απλές τιμές βαθμολόγησης των υποκειμένων σε τυπικές τιμές, δηλαδή να γνωρίζουμε τι σημαίνει η κάθε βαθμολογία σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του συνολικού πληθυσμού. Αν για παράδειγμα έχουμε κατασκευάσει ένα τεστ νοημοσύνης και σε αυτό ένας εξεταζόμενος βαθμολογηθεί με 560 μονάδες, δεν μπορούμε να ξέρουμε χωρίς την διαδικασία της στάθμισης αν αυτό είναι ένα χαμηλό ή ένα ψηλό σκορ. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχουμε πλαίσιο αναφοράς και κριτήριο σύγκρισης. Δεν γνωρίζουμε την κατανομή του πληθυσμού ως προς αυτήν την μεταβλητή. Αν γνωρίζαμε τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση του πληθυσμού θα μπορούσαμε να δούμε την πραγματική κατάταξη του εξεταζόμενου ως προς τον συνολικό πληθυσμό και να αξιολογήσουμε με αντικειμενικά κριτήρια την επίδοσή του. Αν δηλαδή η πλειοψηφία των Ελλήνων στο ίδιο τεστ έχει μέσο όρο 300 και τυπική απόκλιση 70 τότε η βαθμολογία του συγκεκριμένου εξεταζόμενου είναι υψηλή. Αν αντιθέτως ο μέσος όρος του πληθυσμού είναι 500 και η τυπική απόκλιση 100 τότε η επίδοσή του είναι μέση – φυσιολογική κ.ο.κ.

Μέσω της διαδικασίας της στάθμισης μπορούμε λοιπόν να αξιολογήσουμε με αντικειμενικό τρόπο την βαθμολογία ενός εξεταζόμενου ως προς τον γενικό πληθυσμό ή ως προς επιμέρους υποομάδες καθώς και να δώσουμε στα αποτελέσματα της έρευνας μας που έχει στηριχθεί στο συγκεκριμένο τεστ γενικευτική αξία.

#### Δημοσίευση.

Το τελευταίο στάδιο στην κατασκευή ενός τεστ είναι η δημοσίευση. Στην δημοσίευση συμπεριλαμβάνονται όλα τα στάδια που προηγήθηκαν από την αρχική φάση της κατασκευής του τεστ μέχρι τους τελικούς ελέγχους και τις αναλύσεις.

Η δημοσίευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από έγκυρα επιστημονικά περιοδικά ή εκδόσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού. Επίσης η δημοσιοποίηση της προσπάθειας για την κατασκευή του τεστ μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μεγάλα επιστημονικά συνέδρια.

Η δημοσίευση πραγματοποιείται για 3 κυρίως λόγους.

A. Για την άσκηση κριτικής από έμπειρους επιστήμονες και ερευνητές προκειμένου να καταδειχθούν πιθανά λάθη και αδυναμίες.

B. Για την κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων του τεστ.

Γ. Για την ενημέρωση τη επιστημονικής κοινότητας για την κατασκευή του τεστ προκειμένου αυτό να μπορεί να χρησιμοποιηθεί πλέον από ερευνητές που ενδιαφέρονται για την συγκεκριμένη μεταβλητή.

Γενικά η κατασκευή ενός τεστ είναι ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική. Ωστόσο χωρίς τα ψυχομετρικά εργαλεία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί έρευνα και δεν μπορεί να παραχθεί πρωτότυπη επιστημονική γνώση. Η κατανόηση των παραπάνω σταδίων δεν αποσκοπεί στην μελλοντική κατασκευή τεστ αλλά βοηθάει τον σύγχρονο Σύμβουλο Καριέρας να εισέρχεται στην βαθύτερη ουσία των τεστ, να

κατανοεί τις αδυναμίες, τους περιορισμούς και τα πλεονεκτήματά τους και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί για την γενικότερη ατομική και συνολική πρόοδο.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bolles, R.N. (1998). *What Color Is Your Parachute? Ten Speed Press*
- Boldt, L.G. (1999). *Zen and the Art of Making a Living*. Penguin, Arkana
- Dorio, M. (1995). *The Complete Idiot's Guide to Getting the Job You Want*. Alpha Books.
- Κάραλης, Θ. (1999). *Τεχνικές Εξεύρεσης Εργασίας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Lauster, P. (1998). *Το επάγγελμα που σου ταιριάζει. Ψάξε, Βρες, Διάλεξε*. Εκδόσεις Θυμάρι.
- Messmer, M. (1995). *Job Hunting for Dummies*. IDG Books.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τομ. Α και Β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



### Σχετικά με την Έρευνα

#### Αντί Εισαγωγής

«Ο εμπειριστής...νομίζει ότι πιστεύει μόνο σε ό,τι βλέπει, αλλά είναι καλύτερος στο να πιστεύει παρά στο να βλέπει».

(George Santayana – 1955- *Skepticism and Anima Faith*. New York: Dover)

«Για τ' όνομα του Θεού, σταματήστε να ερευνάτε για λίγο και αρχίστε να σκέπτεστε [έμφαση δική μου]».

{ (Sir) Walter Hamilton Moberly -1949- *The Crisis in the University*. London: Student Christian Movement Press} <sup>1</sup>

### Υποθετικό Γράμμα ενός Υποκειμένου Έρευνας προς τον Ερευνητή<sup>2</sup>

Αγαπητέ Ε (Ερευνητή):

Ονομάζομαι Υ. Δεν με γνωρίζεις. Οι φίλοι μου με φωνάζουν με άλλο όνομα αλλά αυτό το χάνω και γίνομαι Υ Αρ. 27 όταν συμμετέχω στην έρευνά σου. Εξυπηρετώ τις ερευνητικές σου επισκοπήσεις (surveys) και τα πειράματά σου.

Απαντώ στις ερωτήσεις σου, συμπληρώνω τα ερωτηματολόγιά σου, σε αφήνω να με συνδέεις -μέσω καλωδίων- με μηχανήματα που καταγράφουν τις σωματικές μου αντιδράσεις. Τραβώ μοχλούς,, ανοιγοκλείνω διακόπτες,, παρακολουθώ κινούμενους στόχους, εξιχνιάζω λαβύρινθους, μαθαίνω ακατανόητες συλλαβές,, σου λέω τι βλέπω σε σχέδια σχηματισμένα από μελάνι –ανταποκρίνομαι σε όλα τα πράγματα που μου ζητάς να κάνω. Αρχίσα να αναρωτιέμαι γιατί κάνω αυτά τα πράγματα για σένα. Τι θα κερδίσω εγώ από αυτά; Μερικές φορές με πληρώνεις για να σε υπηρετώ. Πιο συχνά είμαι υποχρεωμένος να σε υπηρετώ επειδή είμαι φοιτητής σε ένα καινούργιο πρόγραμμα μαθημάτων στην ψυχολογία και μου λένε ότι δεν θα πάρω βαθμό παρά μόνο αν συμμετέχω τουλάχιστον σε δύο μελέτες και, επιπλέον, ότι, αν συμμετέχω σε περισσότερες, θα πάρω καλύτερο βαθμό στις τελικές εξετάσεις. Αποτελώ μέρος της «κοινοπραξίας Υποκειμένων» (Subject-pool) του Τμήματος.

Όταν σε ρωτώ τι θα κερδίσω από τις έρευνές σου, μου λες ότι «είναι για το σκοπό της Επιστήμης». Όταν διεξάγεις μια έρευνα, συχνά μου λες ψέματα σχετικά με το σκοπό σου. Με παραπλανείς. Έτσι όπως έχουν αποδειχθεί τα πράγματα, το βρίσκω δύσκολο να σε εμπιστευτώ. Αρχίζω να διαπιστώνω ότι με χειραγωγείς και ότι είσαι απατεώνας. Δεν μου αρέσουν όλα αυτά.

Στην πραγματικότητα, σου λέω ψέματα, μερικές φορές, ακόμα και σε ανώνυμα ερωτηματολόγια. Όταν δεν λέω ψέματα, συχνά, απαντώ έτσι τυχαία· λέω οτιδήποτε, για να τελειώσω και να επιστρέψω στις δικές μου δουλειές. Ακόμη και τότε, συχνά αναλογίζομαι τι προσπαθείς να κάνεις: τι θα σου άρεσε να πω ή να κάνω. Τότε, αποφασίζω να συμπεριφερθώ σύμφωνα με τις επιθυμίες σου, αν μου αρέσεις, ή να σε κοροϊδέψω, αν δεν μου αρέσεις. Δεν λες ποιες είναι οι πραγματικές ελπίδες ή οι υποθέσεις σου, αλλά η όλη οργάνωση στο εργαστήριό σου, οι εναλλακτικές λύσεις που μου προσφέρεις,, οι οδηγίες που μου δίνεις,, τα πάντα λειτουργούν έτσι, ώστε να με πείσουν να πω ή να κάνω κάτι συγκεκριμένο. Είναι σαν να μου ψιθυρίζεις στο αυτί: «Όταν ανάψει το φως, σβήσε τον αριστερό διακόπτη», και ύστερα ξεχνάς, ή αρνείσαι

<sup>1</sup>Πηγή: Mackay, L. (1977), *The Harvest of a Quiet Eye. A Selection of Scientific Quotations*. London: The Institute of Physics.

<sup>2</sup> Απόσπασμα από τον Jourard (1968), στο Sirverman, I. (1977), *The Human Subject in the Psychological Laboratory*. New York: Pergamon Press.

ότι μου το ψιθύρισες. Ωστόσο, εγώ παίρνω το μήνυμα και σβήνω το δεξιό ή τον αριστερό διακόπτη, ανάλογα με το τι νιώθω για σένα.

Ξέρεις, ακόμη και όταν δεν είσαι μέσα στο δωμάτιο, όταν απλώς είσαι οι έντυπες οδηγίες στο ερωτηματολόγιο ή η φωνή στο μαγνητόφωνο που μου λέει τι πρέπει να κάνω, αναρωτιέμαι σχετικά με σένα. Αναρωτιέμαι ποιος είσαι και τι σχεδιάζεις στην πραγματικότητα. Αναρωτιέμαι τι πρόκειται να κάνεις με τη «συμπεριφορά» που θα σου προσφέρω. Σε ποιους θα δείξεις τις απαντήσεις μου; Ποιος θα δει τα σημάδια που αφήνω στις απαντήσεις μου; Ενδιαφέρεσαι καθόλου για το τι σκέπτομαι, τι αισθάνομαι και τι φαντάζομαι, καθώς κάνω τα σημάδια που με τόσο ζήλο θέλεις να μελετήσεις και να αναλύσεις; Σίγουρα ποτέ δεν με ρωτάς τι εννοώ με αυτά. Αν με ρωτούσες, θα χαιρόμουν να σου απαντήσω. Στην πραγματικότητα, λέω στο συγκάτοικό μου ή στο κορίτσι μου τη γνώμη μου για το πείραμά σου και για το τι εννοούσα όταν έκανα ό,τι έκανα. Αν μπορούσε να σε εμπιστευτεί ο συγκάτοικός μου, θα μπορούσε να σου δώσει μια εξήγηση καλύτερη από τη δική σου σχετικά με το τι σημαίνουν τα δεδομένα σου (οι απαντήσεις μου στις ερωτήσεις σου). Μόνο ο Θεός γνωρίζει πού καταντάει η ψυχολογία όταν ο συγκάτοικός μου κι εγώ συζητούμε στο μπαρ το πείραμά σου και το ρόλο μου σε αυτό...

Κάθισες ποτέ να σκεφτείς ότι τα άρθρα σου και τα βιβλία που γράφεις, οι θεωρίες που σκαρώνεις -και που όλα βασίζονται στα δεδομένα σου (τις αποκαλύψεις που σου κάνω)- μπορεί πραγματικά να είναι μια σειρά από ψέματα και μισο-αλήθειες (τα δικά μου ψέματα και οι μισο-αλήθειες) ή μια πλάκα που σου έκανα επειδή δεν μου αρέσεις ή δεν σε εμπιστεύομαι; Αυτό θα ήταν αρκετά σοβαρή αιτία για να νοιαστείς λιγάκι».

Το υποθετικό γράμμα που προηγήθηκε αναδεικνύει με τρόπο άμεσο ορισμένα βασικά αδύνατα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη μονόπλευρη χρήση της ποσοτικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου δεν θα αναφερθούμε στη φιλοσοφία και στις μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Μετά την παρουσίαση της Ενεργού Έρευνας ως ποιοτικής έρευνας που στοχεύει στη σε βάθος μελέτη των υπό διερεύνηση φαινομένων, θα αναφερθούμε συγκριτικά στην Ενεργό Έρευνα σε σχέση με την ποσοτική προσέγγιση. Ορισμένα βασικά στοιχεία της ποσοτικής προσέγγισης αναφέρονται πιο κάτω μέσα από ενδεικτική κριτική που συναντά κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία, πάντα με την οπτική των ανθρωπιστικών επιστημών γενικότερα και της ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα ειδικότερα.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε την Ενεργό Έρευνα όπου τονίζεται ο ενεργός ρόλος των συμμετεχόντων ερευνητών ή συνερευνητών.

#### 4.2. Μερικά Αδύνατα Σημεία του Θετικιστικού Ερευνητικού Παραδείγματος<sup>3</sup>

**Μοντέλο του προσώπου:** Οι άνθρωποι θεωρούνται απομονωμένοι από τα κοινωνικά τους πλαίσια, σαν μονάδες που μπορούν να μετακινηθούν στα ερευνητικά σχέδια, να χειραγωγηθούν και να μετακινηθούν έξω και πάλι. Οι άνθρωποι θεωρούνται ως αποξενωμένοι, απογυμνωμένοι από κάθε τι που δίνει νόημα στις ενέργειές τους και, με τον τρόπο αυτό, υποβιβάζονται.

**Θετικισμός:** Όλη η γλώσσα των "δραστικών ορισμών", «εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών»... κτλ. είναι ύποπτη. Προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι μπορούν να απλοποιηθούν σε ένα σύνολο μεταβλητών, οι οποίες κατά κάποιο τρόπο είναι παρόμοιες σε διάφορα πρόσωπα και σε διάφορες καταστάσεις.

<sup>3</sup> Βλ. Αναλυτικότερα στα: Reason and Rowan (1981), Kosmidou (1991).

**Υπεραπλούστευση (Reductionsism):** Η μελέτη μεταβλητών, αντί προσώπων, ομάδων ή κοινοτήτων, είναι μια αποφυγή της κατανόησης σε βάθος, μια αποφυγή να γνωρίσουμε τα ανθρώπινα φαινόμενα ως ολότητες. Σημαίνει ότι δεν γνωρίζουμε ποτέ το πραγματικό πρόσωπο, την ομάδα, ή την κοινότητα.

**Πραγμοποίηση (Reification):** Οι διαδικασίες μετατρέπονται διαρκώς σε αντικείμενα. Αποτελέσματα δοκιμασιών (tests) μετατρέπονται συνεχώς σε αντικείμενα. Οι άνθρωποι μετατρέπονται συνεχώς σε αντικείμενα. Τίποτε από τα παραπάνω δεν μπορεί να υπερασπιστεί κανείς από φιλοσοφική ή από ηθική άποψη.

**Ποσοτικοφρένοια (Quantophrenia):** Γίνονται πάρα πολλές μετρήσεις. Μερικά πράγματα που είναι αριθμητικά ακριβή, δεν είναι αληθινά και μερικά που δεν εκφράζονται αριθμητικά είναι αληθινά. Η ορθόδοξη έρευνα παράγει αποτελέσματα που είναι στατιστικά σημαντικά, αλλά ανθρωπίνως ασήμαντα. Στην ανθρώπινη έρευνα είναι πολύ καλύτερο να είναι κανείς βαθιά ανθρωπίνος παρά ανιαρός με ακρίβεια.

**Δοκιμασίες (Testing):** Τα τεστ νοημοσύνης και άλλα τεστ προσωπικότητας και στάσεων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο ποσοτικών ερευνών με έμφαση στις μετρήσεις, χαρακτηρίζονται από πολιτισμική προκατάληψη και χρησιμοποιούνται με τρόπο που υπεραπλουστεύει και αδικεί τον άνθρωπο.

**Εξαπάτηση (Deception):** Λέγονται πολλά ψέματα. Πολλοί ορθόδοξοι ερευνητές αποκρύπτουν πληροφορίες με τρόπο φυσικό και χωρίς λόγο. Η έρευνα είναι ένα παιχνίδι το οποίο παίζουν δύο ή περισσότερα άτομα, συχνά για ν' αποδείξουν τις θεωρίες τους.

**Μόλυνση (Contamination)<sup>4</sup>:** Η ορθόδοξη έρευνα προσπαθεί να εξαλείψει την πραγματική ζωή, αλλά δεν μπορεί να το καταφέρει αυτό. Οι ερευνητές μεταδίδουν μηνύματα όλων των ειδών με κάθε τρόπο. Προσπαθούν να κατευθύνουν τις 'σκηνές' στο ερευνητικό σκηνικό, αλλά στην ουσία αποτελούν μέρος του έργου. Το κλείσιμο του ματιού είναι φυσικό, αλλά η μέτρησή του είναι μια κοινωνική κατάσταση.

**Δειγματοληψία (Sampling):** Μεγάλα μηνύματα βγαίνουν από μικρά δείγματα. Ευρείες γενικεύσεις γίνονται από μη αντιπροσωπευτικές βάσεις. Η έρευνα του παλιού παραδείγματος συχνά παραβιάζει τους δικούς της κανονισμούς στον τομέα αυτό χωρίς καμιά συστολή.

**Αποστασιοποίηση (Detachment):** Στην πραγματικότητα οι ερευνητές δεν αποστασιοποιούνται από τα πράγματα για να αυξήσουν την αντικειμενικότητα των παρατηρήσεων και των 'δεδομένων'. Μάλλον προσπαθούν να γνωρίσουν όσο το δυνατόν λιγότερα πράγματα σχετικά με το φαινόμενο που μελετούν. Πιθανόν να επηρεαζόταν τα αποτελέσματα αν ήξεραν πάρα πολλά.

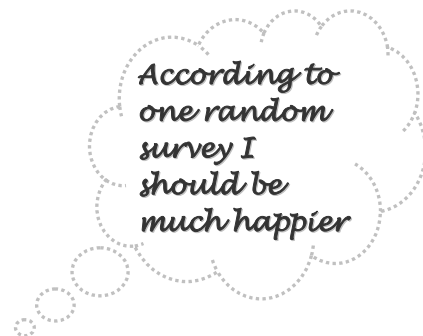
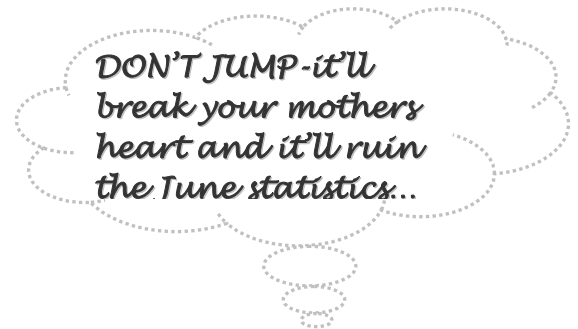
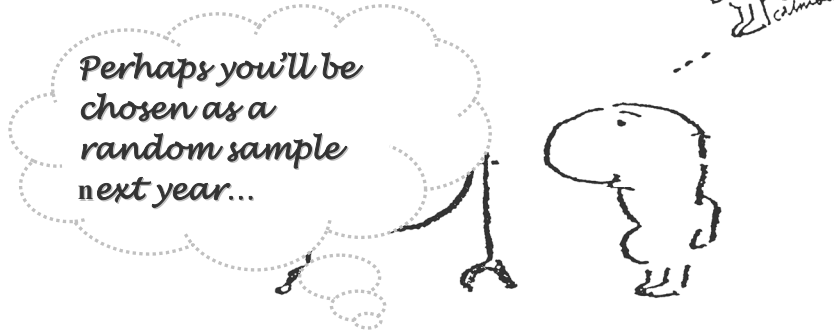
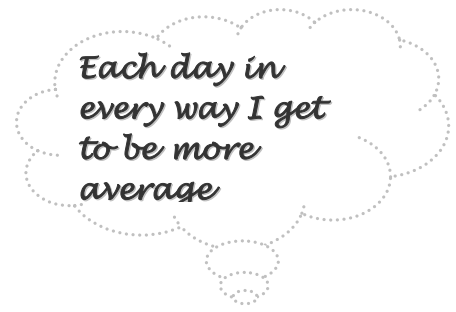
**Γλώσσα:** Οι αναφορές ερευνών γράφονται για τον ειδικό και έχουν μεγάλους περιορισμούς σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γραφούν για μια δημοσίευση. Το αποτέλεσμα είναι η μυστικοποίηση των ευρημάτων και η ελλιπής ενημέρωση του κοινού με την απόκρυψη εννοιών της κοινής λογικής. Ένα άλλο αποτέλεσμα είναι ότι η συμμόρφωση αμείβεται περισσότερο από τη δημιουργικότητα.

**Ντετερμινισμός (Determinism):** Η έρευνα του παλιού παραδείγματος παραμένει πιστή σε ένα μοντέλο ντετερμινιστικό, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή εξαναγκάζει την εξαρτημένη μεταβλητή να λειτουργήσει σωστά. Η πίστη στο ντετερμινισμό αυτό οδηγεί στη δημιουργία εξαναγκαστικών σχέσεων (κύριος-δούλος) στο εργαστήριο όπου υπάρχει μια σχέση αποξένωσης ανάμεσα στον πειραματιστή και στο υποκείμενο.

---

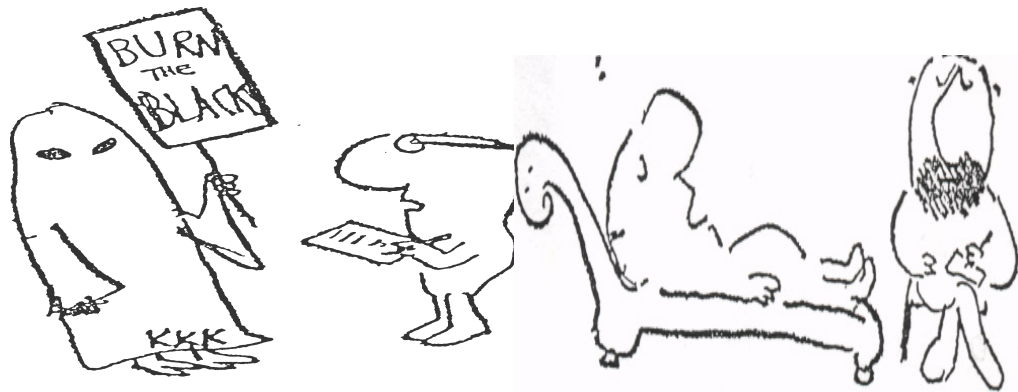
<sup>4</sup> Ο Sandford (1981, σ. 179), στο σχετικό κεφάλαιο με τίτλο "A model for Action Research" (ό.π.) αναφέρει ότι, «όπως άλλες βιομηχανίες, οι κοινωνικές επιστήμες έχουν μολύνει το περιβάλλον τους, όχι μόνο με το να χειρίζονται τα υποκείμενα της έρευνας ως μέσα και όχι ως σκοπούς, αλλά και με το να μεταδίδουν μια μάλλον τερατώδη εικόνα του μετρήσιμου ανθρώπου, όπως επίσης και με τη δημιουργία ενός αμέτρητου σωρού σκουπιδιών με τη μορφή άχρηστων πληροφοριών».

Ενδεικτικά Σκίτσα του Mel Calman<sup>5</sup>.



<sup>5</sup> Αναλυτικά στο: Huff (1954, 1986).





### 4.3. Για την Ενεργό Έρευνα

Το κεφάλαιο αυτό στηρίχτηκε καταρχάς σε στοιχεία Διδακτορικής Διατριβής (Kosmidou, 1991, σσ. 2-51 και 52-117). Στηρίχτηκε επίσης και σε αριθμό εργασιών και εκδόσεων μας στην Ελλάδα<sup>6</sup> και στο εξωτερικό<sup>7</sup> σχετικά με το θέμα που παρουσιάζουμε. Βασικά, όσο και αναλυτικά, στοιχεία για τη σύγκριση των δύο βασικών παραδειγμάτων (paradigms) στην έρευνα (ποσοτικού και ποιοτικού), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ενεργού Έρευνας, καθώς και στοιχεία που αφορούν στην οργάνωση ενός ερευνητικού προγράμματος (project) με βάση τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, δημοσιεύτηκαν στην Ελλάδα σε σχετική μας εργασία<sup>8</sup>. Η εργασία αυτή είχε μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στην παρουσίαση, λοιπόν, που ακολουθεί έχουμε συμπεριλάβει βασικά σημεία και από τη συγκεκριμένη δημοσίευση, ξεκινώντας από το σχόλιο της ίδιας της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού όπου δημοσιεύτηκε η εργασία:

*«Το άρθρο που ακολουθεί το δημοσιεύουμε με μια πρόκληση και πρόταση που απευθύνεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: Καλούμαστε να διεκδικήσουμε μορφές και όρους συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες έρευνας του εκπαιδευτικού ζητήματος. Καλούμαστε όχι μόνο να κατανοήσουμε τις ερευνητικές προσεγγίσεις των «ειδικών» αλλά να συμμετάσχουμε ενεργά σε ερευνητικά προγράμματα Ενεργού Έρευνας για την κατανόηση και τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και της έρευνας.*

*Ο «ελεφάντινος πύργος» των ερευνητικών κέντρων και ινστιτούτων δεν προσφέρεται πάντοτε στην υπόθεση της κατανόησης των εκπαιδευτικών αλλαγών»<sup>9</sup>*

Η Ενεργός Έρευνα (E.E.) είναι έρευνα που αναλαμβάνεται συνήθως από ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται και συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (όπως π.χ. είναι η διδασκαλία). Εάν υπάρχουν και εξωτερικοί ερευνητές, αυτοί συμμετέχουν στην πρακτική την οποία ερευνούν συνεργαζόμενοι με τους εσωτερικούς ερευνητές. Κατά τη διάρκεια της E.E. οι εξωτερικοί ερευνητές γίνονται κριτικοί συνεργάτες των οποίων η επιτυχία έγκειται στο βαθμό στον οποίο μπορούν να συντονίσουν και να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες.

Δυο βασικοί στόχοι στην E.E. είναι η *βελτίωση* και η *αλλαγή*. Η βελτίωση αφορά τρεις περιοχές: τη βελτίωση μιας πρακτικής, τη βελτίωση της κατανόησης αυτής της πρακτικής από τους συμμετέχοντες καθώς θα την εξετάζουν σε βάθος, τη βελτίωση της ευρύτερης κατάστασης στην οποία εντάσσεται αυτή η πρακτική, καθώς και των ιδρυμάτων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες. Όσον

<sup>6</sup> Π.χ. Κοσμίδου-Hardy, 2005.

<sup>7</sup> Για παράδειγμα, Kosmidou and Usher 1991, Kosmidou et Marmarinos 2001.

<sup>8</sup> Κοσμίδου, 1989α.

<sup>9</sup> Εισαγωγικό σχόλιο από τη Σύγχρονη Εκπαίδευση.

αφορά την Ε.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτή κατά τον Ebbutt (1985) σχετίζεται με:

«τη συστηματική μελέτη προσπαθειών που κατατείνουν στην αλλαγή και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής από ομάδες συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δραστηριοτήτων και μέσω της κριτικής τους σκέψης (reflection) πάνω στα αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων» (σ. 156).

Την πρωταρχική ευθύνη να αποφασίσουν ποιου είδους ενέργεια είναι πιθανότερο να οδηγήσει στη βελτίωση και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα που είχε αυτή η ενέργεια, είναι αυτοί οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές που σχεδιάζονται -π.χ. εκπαιδευτικός, μαθητής. Έτσι στην Ε.Ε. δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή από «υποκείμενο» μιας έρευνας της θετικιστικής προσέγγισης, και από «πληροφοριοδότης»<sup>10</sup> (informant) ενός εξωτερικού ερευνητή, πράγμα που συμβαίνει στις εθνογραφικές μελέτες, να γίνει ο ίδιος ερευνητής που τον χαρακτηρίζει η αυτοκριτική σε όλη τη διαδικασία της έρευνας.

Η φράση *ενεργός έρευνα* καθιερώθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin (1946) ο οποίος εφάρμοσε την Ε.Ε. σε μια σειρά πειραματισμών στη μεταπολεμική Αμερική σε θέματα όπως: ισότητα ευκαιριών στην απασχόληση, καλύτερη άσκηση ηγετών των νέων, η αιτία και η θεραπεία των προκαταλήψεων στα παιδιά, κοινωνικοποίηση συμμοριών, κ.ά. Ο K. Lewin είχε περιγράψει 3 φάσεις στην εξέλιξη της Ε.Ε.: *σχεδιασμό, ανεύρεση γεγονότων (fact-finding) και εκτέλεση*. Τρία βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν την Ε.Ε. κατά τον K. Lewin είναι: ο *συμμετοχικός της χαρακτήρας, οι δημοκρατικές της αρχές και η ταυτόχρονη συνεισφορά* στις κοινωνικές επιστήμες και στην κοινωνική αλλαγή. Κατά τους Carr και Kemmis (1986), ωστόσο, η Ε.Ε. δεν θα έπρεπε να θεωρηθεί «σαν μια συνταγή ή τεχνική για να φέρει δημοκρατία, αλλά μάλλον ως υλοποίηση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα, που δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να επηρεάσουν, αν όχι να καθορίσουν, τις συνθήκες της δικής τους ζωής και εργασίας και συνεργατικά να αναπτύξουν κριτική των κοινωνικών όρων οι οποίοι διατηρούν την εξάρτηση, την ανισότητα και την εκμετάλλευση» (σ. 164).

Στην εκπαίδευση η Ε.Ε. έχει εφαρμοσθεί στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων, καθώς και στο σχεδιασμό συστημάτων και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετοχοί σε αυτές τις αναπτυξιακές διαδικασίες επιλέγουν όλο και περισσότερο την Ε.Ε. ως ένα τρόπο συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εξέλιξη και ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεμάτων ή την επίλυση προβλημάτων.

Σήμερα όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο είτε αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τη διεκπεραίωση Ε.Ε., είτε συμμετέχοντας σε διάφορα είδη Ε.Ε. Επίσης άρχισαν να εμφανίζονται και παραδείγματα Ε.Ε. μαθητών, ή έρευνες στις οποίες συνεργάστηκαν μαθητές με εκπαιδευτικούς.

Στην πράξη η όλη διαδικασία θεωρείται ότι αρχίζει από κάποιο πρόβλημα<sup>11</sup>, ή από μια γενική ιδέα η οποία είναι δυνατόν να πηγάζει από την αναγνώριση ότι η υπάρχουσα πρακτική δεν ανταποκρίνεται στους στόχους τους οποίους υποτίθεται. ότι υλοποιεί ή στις φιλοδοξίες των συμμετεχόντων ερευνητών και επιδιώκεται κάποια βελτίωση ή επιθυμητή αλλαγή σε ένα τομέα. Κατόπιν αποφασίζεται ποιο γενικό πρόγραμμα ενεργειών θα επακολουθήσει για να φέρει αυτή τη βελτίωση. Είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται με λεπτομέρεια αυτό το πρόγραμμα παρόλο που ίσως χρειαστεί να γίνουν αλλαγές στην πορεία.

<sup>10</sup> Στην εθνογραφική προσέγγιση συνήθως ο ερευνητής προσπαθεί να βρει κάποιον από το περιβάλλον το οποίο ερευνά για να του δίνει πληροφορίες -κρυφά- για πρόσωπα και φαινόμενα τα οποία ερευνά. Αυτό το άτομο αποκαλείται «πληροφοριοδότης (informant)».

<sup>11</sup> Υπάρχει η εντύπωση μερικές φορές ότι η Ε.Ε γίνεται εκεί όπου υπάρχει πρόβλημα. Από αυτή την άποψη τότε κάθε είδους έρευνα ξεκινάει εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου προβλήματος. Άλλωστε εξαρτάται από το πώς ορίζεται η έννοια «πρόβλημα». Θα μπορούσε κανείς να πει πως όλη η παιδεία είναι προβληματική γι' αυτό και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών κοινωνικών εταίρων και πολλών ερευνητών.

Στη συνέχεια, το γενικό πρόγραμμα χωρίζεται σε στάδια και σχεδιάζεται με περισσότερη προσοχή το πρώτο στάδιο στόχος του οποίου δεν είναι μόνο η βελτίωση, αλλά και η βαθύτερη κατανόηση του τι μπορεί να επιτευχθεί και αργότερα. Καθώς υλοποιείται το πρώτο στάδιο αρχίζουν να συγκεντρώνονται δεδομένα, να περιγράφονται και να αξιολογούνται οι συνθήκες, οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματά τους. Αυτή η αξιολόγηση βοηθάει στο σχεδιασμό του σταδίου υλοποίησης που θα ακολουθήσει, και στην ενδεχόμενη αναθεώρηση του γενικού προγράμματος σύμφωνα με τις καινούργιες πληροφορίες. Υλοποιείται κατόπιν και αξιολογείται το δεύτερο στάδιο και ο κύκλος σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού συνεχίζεται<sup>12</sup>.

Η κυκλική φύση του μοντέλου του Lewin αναγνωρίζει την ανάγκη ευελιξίας αυτών των σχεδιασμών, γιατί σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις δεν είναι ποτέ δυνατόν να προβλεφθούν όλα όσα χρειάζεται να γίνουν. Σε αυτή την κυκλική πορεία που ακολουθεί η Ε.Ε. υπάρχουν 4 βασικά βήματα, σε κάθε στάδιο, τα οποία δεν είναι στατικά και δεν μπορεί να σταθεί από μόνο του κανένα. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θα μπορούσε να τα θεωρήσει κανείς ως «στιγμές» (Kemmis και Mc Taggart 1982) στην πορεία της έρευνας. Αυτά τα βήματα είναι:

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο τη βελτίωση του τι συμβαίνει ήδη,

Υλοποίηση του σχεδίου,

Παρατήρηση των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η έρευνα,

Κριτική σκέψη πάνω στα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων και στον περαιτέρω σχεδιασμό.

Θα μπορούσε να προβάλει κανείς το επιχείρημα: «Μα, αυτό δεν κάνει κάθε εκπαιδευτικός;» Ως ένα βαθμό, αυτό κάνει, όταν πράγματι σχεδιάζει ερευνητικά και ολικά τη διδασκαλία και δεν περιορίζεται στη μετάδοση της 'ύλης'. Στην Ε.Ε. όμως ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η παρατήρηση και η κριτική σκέψη πρέπει να γίνονται πιο προσεκτικά, συστηματικά και δυναμικά. Παρακάτω αναφέρονται πιο λεπτομερειακά κάποια στοιχεία που αφορούν στις τέσσερις «στιγμές» κάθε κύκλου στην πορεία της έρευνας.

**Σχεδιασμός.** Κατά το σχεδιασμό πρέπει να αναγνωρίζεται το γεγονός ότι κάθε είδος κοινωνικής δράσης είναι, ως ένα βαθμό, δύσκολο να προβλεφθεί. Το γενικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο για να μπορεί να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες συνέπειες και περιορισμούς οι οποίοι δεν έχουν εντοπισθεί προηγουμένως. Οι δραστηριότητες επίσης πρέπει να είναι στρατηγικά οργανωμένες. Για το λόγο αυτό κατά το σχεδιασμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κίνδυνοι που υπάρχουν στην προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή και να αναγνωρίζονται οι υλικοί και πολιτικοί περιορισμοί σε μια κατάσταση έτσι, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζονται συστηματικά.

**Υλοποίηση/πραγματοποίηση.** Οι δραστηριότητες πρέπει να πραγματοποιούνται με σύνεση και συνέπεια έτσι ώστε η δράση να γίνεται *πράξη*, με την Αριστοτελική έννοια του όρου, για να μπορέσει ο ερευνητής (και οι συνεργευνητές) –στο βαθμό του δυνατού- να υπερβεί τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει και να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά. Η *πράξη* αυτή είναι εμπρόθετη και ελέγχεται, ως ένα βαθμό, από το αρχικό πρόγραμμα. Λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, είναι δυναμική, απαιτεί άμεσες αποφάσεις για το τι πρέπει να γίνει και χρειάζεται άσκηση της κριτικής ικανότητας. Η υλοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων παίρνει το χαρακτήρα «ενός υλικού κοινωνικού και πολιτικού «αγώνα» (Kemmis και Mc Taggart, 1982) ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση και στην αλλαγή. Σε αυτό τον αγώνα πιθανόν να χρειαστούν διαπραγματεύσεις και

<sup>12</sup> Δεν μπορεί να πει κανείς εκ των προτέρων πόσο θα διαρκέσει κάθε ένας απ' αυτούς τους κύκλους. Αυτό θα εξαρτηθεί από τη γενική ιδέα που εξετάζεται στην πράξη. Μπορεί π.χ. να διαρκέσει μια βδομάδα ή 10 μέρες, μπορεί και περισσότερο.

συμβιβασμοί. Αυτούς τους συμβιβασμούς όμως πρέπει να τους θεωρήσει κανείς ως μέρος ενός στρατηγικού πλαισίου. Προς το παρόν κάποια μέτρια οφέλη ίσως είναι αρκετά. Οι περαιτέρω ενέργειες μπορούν να στηριχτούν σε οφέλη που αποκομίστηκαν προηγουμένως. Αυτά τα οφέλη έχουν στόχο: τη βελτίωση της πρακτικής, τη βελτίωση της γενικότερης κατάστασης μέσα στην οποία συμβαίνει η πρακτική, καθώς και τη βελτίωση του τρόπου κατανόησης τόσο της πρακτικής, όσο και της όλης κατάστασης.

**Παρατήρηση.** Η παρατήρηση λειτουργεί ως βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η κριτική σκέψη τόσο την ώρα που παρατηρούμε, όσο και στο βήμα που θα ακολουθήσει. Η προσεκτική παρατήρηση είναι αναγκαία γιατί, κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μας, επεμβαίνουν περιορισμοί οι οποίοι δεν είχαν εντοπισθεί εκ των προτέρων και λειτουργούν ανασταλτικά. Χρειάζεται επίσης προσοχή να είναι κανείς ευέλικτος και ανοιχτός στα γεγονότα για να μην περιοριστεί η παρατήρηση σε μια απλή όσο και στενή καταγραφή δραστηριοτήτων -που αδιαφορεί για κάθε τι απρόοπτο ή απρόβλεπτο- τις οποίες κατατάσσει σε προαποφασισμένες κατηγορίες<sup>13</sup> (και μετρήσεις). Πρέπει να παρατηρούμε τη διαδικασία της υλοποίησης, τα αποτελέσματά της (αναμενόμενα και απροσδόκητα), τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται οι δραστηριότητές μας και τους περιορισμούς οι οποίοι αναστέλλουν κάποιες φορές τη λειτουργία των προγραμματισμένων ενεργειών και των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

**Κριτική σκέψη (reflection).** Στην Ε.Ε. δίνεται έμφαση στον ορισμό της κριτικής σκέψης πάνω στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και στα αποτελέσματά τους. Όπως φαίνεται και από το σχ. 1 στο παράδειγμα που ακολουθεί, η πορεία της Ε.Ε. ακολουθεί ένα σχήμα σπирάλ όπου η κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθείται από κριτική σκέψη που έχει ως στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των ενεργειών που προηγήθηκαν. Δεν σκεπτόμαστε δηλαδή αόριστα, αλλά επικεντρωνόμαστε σε συγκεκριμένες ενέργειες και/ή πρόσωπα επειδή η ενέργεια ή η κατάσταση στην οποία κατευθύνεται αυτό του είδους η σκέψη απαιτεί περαιτέρω ενέργειες με ανάλογο προγραμματισμό. Έτσι η σκέψη είναι εμπρόθετη. Δεν είναι απλή περισυλλογή με κάποια αφηρημένη έννοια, αλλά σκέψη σχετικά με κάτι. *Έχει δηλαδή και σχήμα και περιεχόμενο.*

Όπως υποστηρίζει και ο Kemmis (1985), εάν η κριτική αυτή σκέψη συνεπάγεται πάντοτε δραστηριοποίηση, τότε αναπόφευκτα έχει μια κοινωνική διάσταση. Ταυτόχρονα η σκέψη αυτή «δεν είναι απλώς μια διανοητική δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων, πράγμα που θα την καθιστούσε απλά και μόνο μια τεχνική που θα απέβλεπε στην ικανοποιητική λύση προβλημάτων» (Usher και Bryant 1989, σ. 126). Ο Schon (1983, σ. 56) μιλώντας για αυτού του είδους τη σκέψη, σχολιάζει ότι αυτή «τείνει να επικεντρώνεται συναλλακτικά στα αποτελέσματα της ενέργειας, στην ίδια την ενέργεια και στις εννοιακές γνώσεις που εμπειριούνται στην ενέργεια».

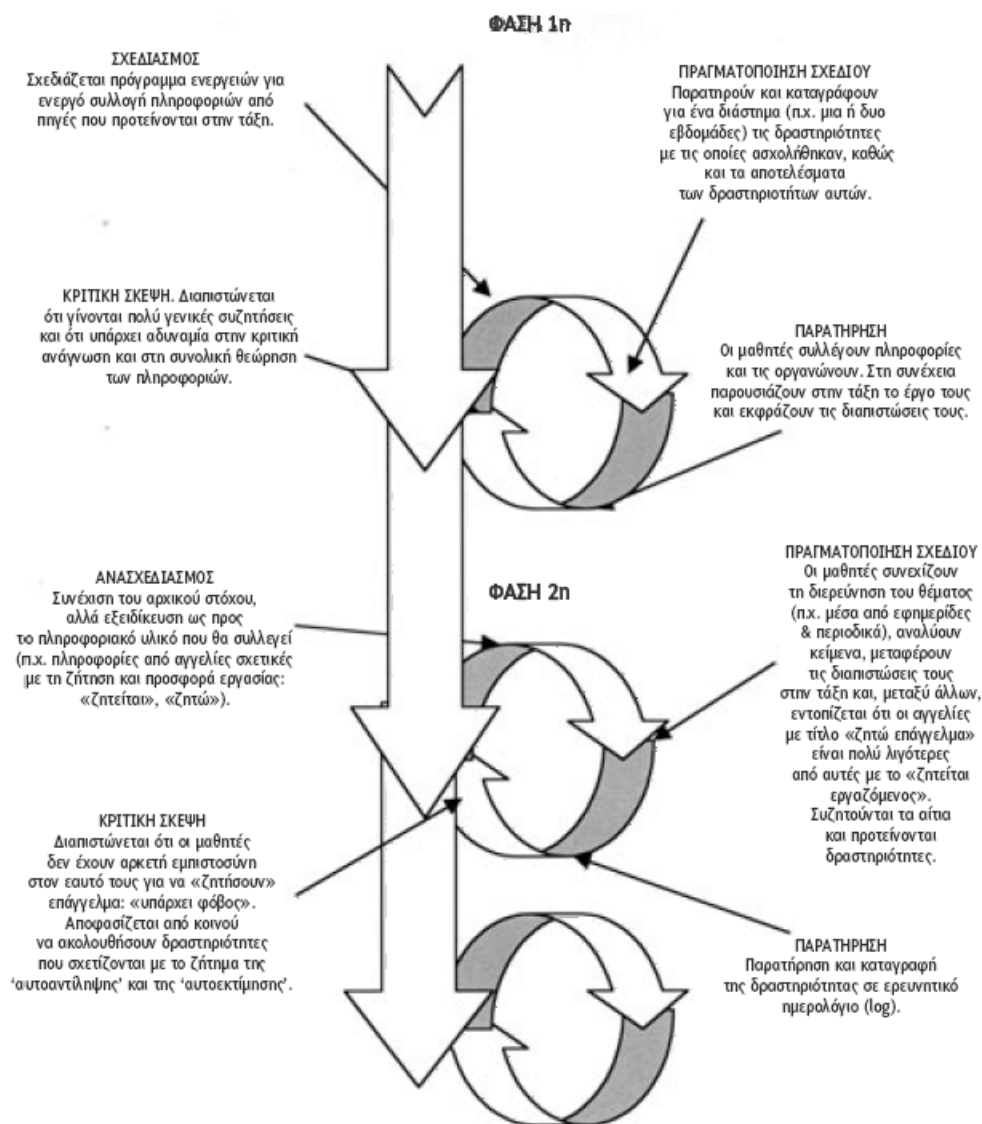
Στην Ε.Ε., επειδή υπάρχει το ενδιαφέρον για αλλαγή, υπάρχει πάντοτε ο προβληματισμός σχετικά με τα αποτελέσματα της υλοποίησης δραστηριοτήτων ενός προγράμματος, αλλά συγχρόνως, επειδή υπάρχει και το ενδιαφέρον για τη βαθύτερη κατανόηση μιας ευρύτερης κατάστασης, υπάρχει εξίσου ενδιαφέρον και για το είδος της γνώσης ή της ανεπίσημης/άτυπης (informal) θεωρίας που εμπειριέχεται στη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Έτσι *σκέψη και πράξη* ενώνονται στην πρακτική, η οποία διερευνάται, με μια σχέση διαλεκτική. Αυτή τη σχέση θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε εκτενέστερα αμέσως μετά το παράδειγμα Ε.Ε. που παρουσιάζεται σχηματικά στο σχήμα 1.

<sup>13</sup> Αυτό γίνεται π.χ. στη «συστηματική παρατήρηση (systematic observation), σύμφωνα με το σύστημα του Flanders

## Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Παράδειγμα για την Πορεία της Ενεργού Έρευνας<sup>22</sup>

Το παράδειγμα που ακολουθεί στηρίζεται σε ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε μια κριτική προσέγγιση στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν ως συνερευνητές μαθητές, εκπαιδευτικοί και μία εξωτερική συνεργάτις<sup>23</sup>. Παρακάτω παρουσιάζονται και σχηματικά τα τέσσερα βήματα που ακολουθούνται στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδίου με βάση την Ε.Ε..



Σχήμα 1<sup>14</sup>

Η συζήτηση-διάλογος ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην Ε.Ε. βοηθάει την κριτική σκέψη. Έχει έναν αξιολογικό χαρακτήρα και δίνει την ευκαιρία στους συνερευνητές να σκεφθούν πάνω στην εμπειρία, να κρίνουν αν τα

<sup>14</sup> Η πορεία της Ενεργού Έρευνας όπως παρουσιάζεται στη σελ. 122 του νέου βιβλίου ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου που θα χρησιμοποιηθεί στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-07.

αποτελέσματα ήταν τα επιθυμητά και να προτείνουν δραστηριότητες που πρέπει να ακολουθήσουν.

Οι τέσσερις «στιγμές» του κάθε κύκλου που ακολουθείται στην Ε.Ε. μπορούν να αναπαρασταθούν διαγραμματικά όπως στο σχήμα 1., με ένα παράδειγμα από το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ).

Τα ερωτήματα που αναφέρονται παρακάτω είναι ενδεικτικά θεμάτων που απασχολούν τον ερευνητή της Ε.Ε.

- Τι συμβαίνει τώρα;
- Δημιουργεί προβλήματα αυτό που συμβαίνει; Αν ναι, ποια;
- Τι μπορώ να κάνω;<sup>15</sup>
- Πόσο σημαντικό είναι αυτό για μένα;
- Πόσο σημαντικό είναι αυτό για τους άλλους (π.χ. μαθητές/τριες);
- Σε ποιο τομέα έχω την ευκαιρία να εξερευνήσω την ιδέα που έχω;
- Ποιος/οι άλλος/οι εμπλέκονται;
- Ποιος/οι άλλος/οι θα μπορούσε/αν να βοηθήσει/ουν (π.χ. συνάδελφοι, μαθητές, γονείς);
- Ποιες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας;
- Τι περιορισμοί (πρακτικοί και πολιτικοί) υπάρχουν ή μπορεί να υπάρξουν;
- Αυτοί οι περιορισμοί είναι απόλυτοι ή μπορεί να διαπραγματευτούν;
- Με ποιον/ους πρέπει να διαπραγματευθώ;
- Πώς θα προστατεύσω τα δικαιώματά αυτών που εμπλέκονται (εμπιστοσύνη, διακριτικότητα, κλπ.);
- Τι μέσα θα χρειαστούν;
- Τι μέθοδοι/τεχνικές θα επιλεγούν για την έρευνα;

#### *Αναγκαίες δεξιότητες για το στάδιο της πραγματοποίησης*

Στο πλαίσιο της Ε.Ε. η συνεργασία είναι απαραίτητη γιατί στηρίζει τη σε βάθος ανάλυση μιας κατάστασης, προωθεί την κριτική σκέψη, διευκολύνει την αξιολόγηση και αυξάνει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Απαραίτητος όρος για την επιτυχή πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μας είναι η εξασφάλιση της συνεργασίας με τους συμμετέχοντες. Ορισμένες βασικές δεξιότητες που προωθούν τη συνεργασία και το γνήσιο, οριζόντιο διάλογο είναι οι παρακάτω:

α. Διαπροσωπικές δεξιότητες:

*Ενεργός ακρόαση*

*Ενσυναίσθηση*

*Θετικό ενδιαφέρον για τους συνεργάτες*

*Γνησιότητα*

β. Μια ουσιαστική δεξιότητα επικοινωνίας είναι η *συνεργατική και κριτική αποδόμηση της συμπεριφοράς, της εμπειρίας και των κειμένων* λαμβάνοντας υπόψη:

*Εξωτερικούς παράγοντες* από την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και

*Εσωτερικούς, ψυχολογικούς παράγοντες*

Παρακάτω αναφέρονται μερικές από τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της Ε.Ε.. Χρειάζεται όμως προσοχή αυτές οι μέθοδοι να μη γίνουν αυτοσκοπός για να δώσουν ίσως μια μορφή «επίσημοσύνης» στην έρευνα, αλλά να βοηθήσουν στον καλύτερο τρόπο συλλογής δεδομένων καθώς και στην εγκυρότητα των διαπιστώσεων και των αποτελεσμάτων.

Τέτοιες μέθοδοι μπορεί να είναι:

Ερευνητικά ημερολόγια (που κρατούν οι συνερευνητές)

Σημειώσεις

Ανάλυση ντοκουμέντων

Ερωτηματολόγια

Συνεντεύξεις

<sup>15</sup> Καλό θα είναι να ασχοληθεί κανείς αρχικά με κάτι που έχει πιθανότητες να φέρει κάποια βελτίωση.

Κοινωνιομετρικές μέθοδοι  
 Ηχογράφηση  
 Μαγνητοσκόπηση  
 Φωτογραφίες και Slides  
 Δοκιμασίες (τεστ) επίδοσης μαθητών κ.ά.

<i>Ερευνητικό ημερολόγιο: Βασικές κατηγορίες καταγραφής</i>	
1. Ημερομηνία	
2. Δραστηριότητα	
3. Συνθήκες	
4. Προσδοκίες	
5. Σκέψεις	
6. Συναισθήματα	
7. Αποτελέσματα	
8. Προτάσεις	

***Παράδειγμα με τις κατηγορίες τήρησης ερευνητικού ημερολογίου***

Για να αποκρυσταλλωθούν οι εντυπώσεις, οι σκέψεις και οι διαπιστώσεις στο τέλος κάθε κύκλου καλό είναι να γράφεται μια αναφορά.

**4.3.1. Διαλεκτική Σχέση θεωρίας και Πρακτικής**

Οι όροι «ενεργός» και «έρευνα» δείχνουν ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης στην έρευνα που είναι η εφαρμογή ιδεών στην πράξη με στόχο, για παράδειγμα, την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικών με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τη βελτίωσή τους. Στην Ε.Ε. λοιπόν η θεωρία και η πρακτική (practice) βρίσκονται σε σχέση διαλεκτική.

Η θεωρία δεν νοείται ως κάτι που απλώς εφαρμόζεται στην πράξη και την καθοδηγεί. Ενυπάρχει στην πράξη έτσι που, χωρίς αυτήν, η πράξη δεν θα ήταν πράξη, αλλά τυχαία συμπεριφορά. Όλες οι ενέργειες προϋποθέτουν την ύπαρξη προθέσεων. Επομένως η πρακτική προϋποθέτει την ύπαρξη μιας *ανεπίσημης θεωρίας* ή, όπως την αποκαλεί ο Polanyi (1958), μια *κρυφή γνώση* (tacit knowledge). Αυτή την ανεπίσημη θεωρία είναι δύσκολο να την εκφράσει κανείς, αλλά τη χρησιμοποιεί –συνειδητά ή όχι– στις πολύπλοκες εκπαιδευτικές ή γενικότερες κοινωνικές καταστάσεις όπου πρέπει να παίρνει *ad hoc* αποφάσεις ή να επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο παραδοσιακός δυισμός ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική δεν ευσταθεί γιατί είναι σχεδόν αδύνατο να διανοηθεί κανείς ότι δεν υπάρχει κάποια θεωρία μη διατυπωμένη πίσω από την οποιαδήποτε πρακτική. Ο Carr (1980) αναφερόμενος στο επιχείρημα για το «χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική στην εκπαίδευση», τονίζει πως το «χάσμα» αυτό υπάρχει ακριβώς επειδή η εκπαιδευτική θεωρία αναφέρεται συνήθως «σε θεωρίες άλλες από εκείνες που καθοδηγούν την εκπαιδευτική Πρακτική» (σ. 62). Οι Carr και Kemmis επίσης (1986) θεωρούν ότι η ύπαρξη όποιου χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική οφείλεται σε χάσματα ανάμεσα στην ανεπίσημη θεωρία και στην εκπαιδευτική πρακτική. Όταν κάτι δεν «δουλεύει» στην πράξη δεν σημαίνει απλή αποτυχία της πρακτικής, αλλά και της ανεπίσημης θεωρίας που υπάρχει πίσω της και που την κατευθύνει σε κάποιο στόχο.

Σύμφωνα με μια τέτοια ερμηνεία, τα εκπαιδευτικά προβλήματα δεν μαρτυρούν αποτυχία να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός κάποια θεωρία η οποία δημιουργήθηκε έξω από την πρακτική, αλλά μάλλον αποτυχία της ανεπίσημης θεωρίας του. Για τη λύση τέτοιων προβλημάτων χρειάζονται αλλαγές στην πρακτική μέσω αλλαγών στην ανεπίσημη θεωρία και όχι η εφαρμογή καινούργιων θεωριών που δεν έχουν άμεση σχέση με την πρακτική. Ο Carr (1980) χρησιμοποιεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα ιχνηλατώντας αλλαγές που συνέβησαν στην εκπαιδευτική πρακτική από τις δασκαλοκεντρικές μέχρι τις μαθητοκεντρικές μεθόδους και εντοπίζοντας ότι οι αλλαγές αυτές οφείλονται σε αλλαγές στο αντιληπτικό πλαίσιο και στην *άτυπη θεωρία* του εκπαιδευτικού. Παράγων κλειδί για αυτές τις αλλαγές είναι η ανάπτυξη και η ωρίμανση του ατόμου και όχι η απλή μετάδοση επίσημης γνώσης ή θεωρίας.

Οι de Castell και Freeman (1978), για το κλείσιμο τέτοιου χάσματος, προτείνουν την ταυτόχρονη βελτίωση της θεωρητικής επάρκειας της πρακτικής και της πρακτικής χρησιμότητας της θεωρίας. Κατά τους ίδιους, ο καλύτερος τρόπος για να συμβεί αυτό είναι οι μεν θεωρητικοί να ασχοληθούν με την πρακτική και αυτοί που ασχολούνται με την πρακτική (practitioners) να γίνουν θεωρητικοί. Αυτό σημαίνει ότι και αυτοί που ασχολούνται με την πρακτική πρέπει να συνειδητοποιούν τη θέση και το ρόλο της θεωρίας της δουλειάς τους, αλλά και οι θεωρητικοί πρέπει να έχουν υπόψη τους τις πραγματικές καταστάσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτός ο οποίος ασχολείται με την πρακτική και που δεν είναι ο παθητικός 'υλοποιητής' των δοσμένων απόψεων, στόχων, προβληματισμών και «ερευνητικών υποθέσεων» του θεωρητικού, γιατί χρησιμοποιεί τις δικές του γνώσεις, τη δική του ανεπίσημη θεωρία και τις δικές του υποθέσεις στην πράξη. Η θεωρία επομένως δημιουργεί την πρακτική, αλλά και δημιουργείται από αυτήν.

Η 'επίσημη' εκπαιδευτική θεωρία μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στο να βοηθήσει αυτόν που ασχολείται με την πρακτική να κατανοήσει τη σπουδαιότητα του ρόλου της ανεπίσημης θεωρίας, να συνειδητοποιήσει και να εκφράσει τη δική του θεωρία και να είναι συνεπής με αυτήν. Σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (1986), έργο της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι «να αξιολογήσει κριτικά την επάρκεια αντιλήψεων, πεποιθήσεων, υποθέσεων και αξιών που είναι ενσωματωμένες στις επικρατούσες θεωρίες της εκπαιδευτικής πρακτικής» (σ. 115).

Ένα σημαντικό ζήτημα, ωστόσο, σχετίζεται με το αν η ανεπίσημη θεωρία του καθενός δεν έχει καμιά σχέση με την επίσημη θεωρία και πώς δημιουργήθηκε. Η Moore (1981) σημειώνει πως η 'επίσημη' (ακαδημαϊκή, όπως η ίδια την αποκαλεί) θεωρία ενυπάρχει ήδη στην ανεπίσημη θεωρία και πως ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτά τα δύο είδη θεωρίας δεν είναι εύκολος. Κατά τους Usher και Bryant (1989) οι εκπαιδευτικοί δε μπορεί παρά «να ενσωματώνουν κάποια τυπική θεωρία στην άτυπη θεωρία τους» (σ. 92).

Άλλωστε, αυτό που μπορεί να θεωρεί κανείς ως «προσωπική» του ανεπίσημη θεωρία συνήθως έχει δεχθεί τις επιδράσεις της επίσημης θεωρίας μέσα από τις γνωστές διαδικασίες παραγωγής της γνώσης. Έτσι, αυτό που συνήθως πιστεύεται ως «αληθινή» πεποίθηση, γνώση και «λογική» πρακτική συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη ιδεολογία σε μια κοινωνία<sup>16</sup>. Η εκπαιδευτική πρακτική για παράδειγμα, συνδέεται άμεσα με ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες οι περισσότερες από τις οποίες, για να αποκτήσουν «επιστημονικό» κύρος, υιοθέτησαν μια θετικιστική προσέγγιση (κλασικό παράδειγμα ο μπηχεβιορισμός).

Αυτό που πρέπει να αναγνωρίζει κανείς, σύμφωνα και με την παραπάνω συζήτηση, είναι ότι η επίσημη θεωρία υπάρχει ήδη εσωτερικευμένη στην ανεπίσημη και ότι ίσως αυτός που ασχολείται με την πρακτική δεν έχει συνειδητοποιήσει κριτικά την παρουσία της και την εξουσία που είναι δυνατόν να ασκεί αυτή μέσα στην άτυπη

<sup>16</sup> Για τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση μιλούν, μεταξύ άλλων, και ο Foucault (1979) *Discipline and punish: The Birth of the Prison*, N. York Vintage/Random House, καθώς και οι Usher και Bryant (1989) *The Captive Triangle*, London, Routledge.



θεωρία του και επομένως στην πρακτική του. Μια τέτοια συνειδητοποίηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης αυτής της θεωρίας που καθοδηγεί την πρακτική, αλλάζοντάς την ενδεχομένως, και της πρακτικής η οποία επανατροφοδοτεί –εμπλουτίζοντας ή και διαφοροποιώντας- τη θεωρία.

#### 4.3.2. Διαλεκτική σχέση κοινωνίας ατόμου<sup>17</sup>



Ανάλογη διαλεκτική προσέγγιση υιοθετείται από τους ερευνητές της Ε.Ε. και στη σχέση κοινωνίας και ατόμου. Αναγνωρίζεται δηλαδή η ύπαρξη αντικειμενικών περιορισμών που θέτουν κοινωνικές καταστάσεις και παράγοντες, οι οποίες ξεπερνούν τη δύναμη επιρροής μεμονωμένων ατόμων, και αναγνωρίζεται το γεγονός ότι, για να αλλάξει ο τρόπος που ενεργούν οι άνθρωποι, χρειάζεται να αλλάξουν κάποιοι κοινωνικοί όροι οι οποίοι δρουν περιοριστικά στις ενέργειές τους. Άλλωστε, ο άνθρωπος είναι ον ιστορικό και δεν ζει μέσα σε κάποιο κενό. Η ζωή του, ως ένα βαθμό, διαμορφώνεται από τις ευκαιρίες που είχε –ή που δεν είχε- «από το φύλο του, την κοινωνική του τάξη, την ηλικία, την επαγγελματική του ιδιότητα, κ.λ.π.» (Reason και Marshall, 1987, σ. 114).

Για να κατανοήσει, λοιπόν, κανείς οποιοδήποτε άτομο ή οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα πρέπει να τη δει σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Να προσπαθήσει, για παράδειγμα, να διαπιστώσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο είναι δυνατόν «να συνθλιβεί, να υποβιβασθεί, και να μετατραπεί σε ένα θεατή, ελεγχόμενο από μύθους που έχουν δημιουργήσει ισχυροί κοινωνικοί παράγοντες» (Freire 1983, σ. 6), γιατί στοχεύουν στην καλλιέργεια της εντύπωσης ότι οι γύρω υπάρχουσες καταστάσεις, -το σύστημα όπως συνήθως αποκαλείται- είναι δοσμένες και αναλλοίωτες. Αυτή η εντύπωση με τη σειρά της –ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία- μπορεί να συντελέσει στην αποδυνάμωση και παραίτηση του ατόμου από οποιαδήποτε διεκδίκηση. Με αυτό τον τρόπο, ο «υποκειμενικός» τρόπος κατανόησης συγκεκριμένων καταστάσεων είναι δυνατό να λειτουργεί περιοριστικά στις ενέργειες και στη δράση του.

Κατά τους υποστηρικτές της Ε.Ε. αυτός ο τρόπος αντίληψης πρέπει να αλλάξει. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Carr και Kemmis (1986), ό,τι είναι «αντικειμενικός» περιορισμός για κάποιον, είναι δυνατόν να θεωρείται ως «υποκειμενικός» περιορισμός για κάποιον άλλο. Ο ερευνητής της Ε.Ε. επιχειρεί να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες ενέργειες περιορίζονται από «αντικειμενικούς» και «υποκειμενικούς» όρους και να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους τέτοιοι όροι είναι δυνατό να αλλάξουν έτσι, ώστε το άτομο να αποκτήσει

<sup>17</sup> Για μια πιο διεξοδική συζήτηση στο θέμα αυτό βλ. Χ. Κοσμίδου (1989) «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 7-8, Μάρτιος.

εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στην ικανότητά του για δράση στο συγκεκριμένο περιβάλλον του και στην πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει.

Η άκριτη προσαρμογή των ατόμων μέσα στην «πραγματικότητα» είναι επικίνδυνη γιατί, χωρίς να το συνειδητοποιεί και το ίδιο το άτομο τις περισσότερες φορές, συμβάλει στη διαιώνιση και αναπαραγωγή των ήδη υπαρχόντων καταστάσεων και κοινωνικών όρων. Σύμφωνα με τις αρχές της Ε.Ε. ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επιφέρει αλλαγές μέσα από μια συνειδητή σχέση με τον εαυτό του και με τον κόσμο. Αυτή η σχέση του με τον κόσμο είναι μια διαλεκτική σχέση «στον ένα πόλο της οποίας είναι το άτομο και στον άλλο ο αντικειμενικός κόσμος –ένας κόσμος που συνεχώς δημιουργείται...» (Freire 1983, σ. 147).

#### 4.3.4. Διαφορές της Ε.Ε. με τη θετικιστική προσέγγιση στην έρευνα

Η Ε.Ε. απορρίπτει θετικιστικές έννοιες όπως αυτές της ορθολογικότητας, της αντικειμενικότητας και της 'αλήθειας'. Οι ερευνητές της Ε.Ε. δεν μεταχειρίζονται τα θέματα που ερευνούν ως φαινόμενα ανάλογα με αυτά του φυσικού κόσμου –με τα οποία ασχολούνται οι φυσικές επιστήμες- και δεν θεωρούν ότι μια συγκεκριμένη πρακτική, η αντίληψη αυτής της πρακτικής, αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές καταστάσεις, μέρος των οποίων είναι τα διάφορα είδη πρακτικής, είναι φαινόμενα ανεξάρτητα από τον ερευνητή και τις αντιλήψεις του και πως είναι δυνατόν να καθορίζονται αυτά από παγκόσμιους νόμους. Άλλωστε, αν εξετάσει κανείς βαθύτερα την εξέλιξη της επιστήμης, θα διαπιστώσει ότι οι υποκειμενικοί παράγοντες παίζουν κρίσιμο ρόλο στην παραγωγή της γνώσης και ότι η θετικιστική αντίληψη της αντικειμενικής γνώσης δεν είναι παρά ένας μύθος<sup>18</sup>.

Η θετικιστική παράδοση έχει τις δικές της αντιλήψεις για την «πραγματικότητα» και δικά της μοντέλα έρευνας, κανονισμούς, νόρμες, τεχνικές, μεθόδους και εργαλεία. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να εξασφαλιστεί η συνέπεια της θεωρητικής γνώσης που θα «βρεθεί» μέσα από την έρευνα, με την άποψη της πραγματικότητας την οποία υποστηρίζει η συγκεκριμένη θετικιστική παράδοση σύμφωνα με τη γλώσσα και τα κριτήρια της οποίας οι ερευνητές της «ανακαλύπτουν «περιορισμούς», «λάθη», «πλάνες», «παραλογισμό», έλλειψη αντικειμενικότητας κ.λ.π., σε μια άλλη ερευνητική παράδοση ή προσέγγιση «ενώ η 'αντικειμενική κατάσταση' είναι μόνο ότι η κρινόμενη παράδοση δεν ταιριάζει με την κρίνουσα παράδοση» (Feyerabend, 1986, σ. 51).

Είναι φυσικό ότι οι παρατηρήσεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την πορεία μιας τέτοιας έρευνας όχι μόνο δεν είναι καθόλου «ουδέτερες», αφού εξαρτώνται ήδη από κάποια θεωρία σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται *a priori* και οι ανάλογες ερευνητικές υποθέσεις, αλλά περιορίζουν ταυτόχρονα και την εξέλιξη της θεωρίας της ίδιας, μια και η έρευνα αποδεικνύει συνήθως την εγκυρότητα αυτής της θεωρίας. Ο θετικισμός, αποδεχόμενος την «ουδέτερη» παρατήρηση και την «αμεροληψία» του παρατηρητή ως μια ασφαλή βάση από την οποία μπορεί να δημιουργηθεί «αντικειμενική» γνώση, περιορίζεται σε προϋπάρχουσες θεωρίες τις οποίες προϋποθέτουν αυτού του είδους οι παρατηρήσεις, ενώ είναι αυτονόητο ότι ο παρατηρητής θα εισαγάγει τα κριτήριά του μέσα στην παρατήρηση και την περιγραφή των φαινομένων τα οποία ερευνά<sup>19</sup>.

Το να μιλάει λοιπόν κανείς για «επιστημονικούς» ερευνητές και «ειδικούς» αυτού του είδους, σημαίνει «να μιλάει για μια ομάδα ατόμων των οποίων οι ενέργειες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες τις οποίες έχει από τα μέλη της η ανάλογη ερευνητική κοινότητα με τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αξίες και υποθέσεις της» (Carr και Kemmis 1986, σ. 74). Αυτές βέβαια οι τελευταίες δεν

<sup>18</sup> Βλ. π.χ. T.S Kuhn, (1981) *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, Θεσ/νίκη, Σύγχρονα Θέματα.

<sup>19</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. P. Feyerabend (1986) *Γνώση για Ελεύθερους Ανθρώπους*, Θεσ/νίκη, Σύγχρονα Θέματα.

εκφράζονται ποτέ φανερά στις θεωρίες που είναι προϊόν της έρευνας, δομούν ωστόσο τις αντιλήψεις των ερευνητών και διαμορφώνουν τη θεωρία που θα ακολουθήσουν και θα αναπαράγουν αυτοί, μιώντας έτσι τους ερευνητές στις αξίες και στην ιδεολογία της κυρίαρχης επιστημονικής παράδοσης και διατηρώντας ταυτόχρονα τον κεντρικό ρόλο μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας.

Ο Feyerabend (1986) αναλύει θέματα όπως τα παραπάνω και επιχειρεί να αποκαλύψει «την πλάνη και την απάτη, που κρύβονται πίσω από την κουβέντα περί ‘αντικειμενικότητας’ μιας ορθολογικής συζήτησης» (σ. 69), και συνεχίζει πως «τα κριτήρια μιας τέτοιας συζήτησης δεν είναι ‘αντικειμενικά’, μοιάζουν μόνο ‘αντικειμενικά’, επειδή δεν αναφέρεται η ομάδα που ωφελείται από τη χρήση των κριτηρίων» (ό.π.).

Οι Carr και Kemmis (1986, σ. 74) επίσης, υποστηρίζουν ότι «με αυτή την έννοια και οι θεωρίες ‘μολύνονται’ από τις πεποιθήσεις και τις αξίες της συγκεκριμένης ερευνητικής κοινότητας» και, επομένως, οι θεωρίες δεν είναι παρά κοινωνικά προϊόντα.

Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική, η κριτική που ασκείται στην E.E. για προκατάληψη και έλλειψη αντικειμενικότητας επειδή ο ερευνητής αποτελεί μέρος της δράσης η οποία ερευνάται και δεν είναι «αποστασιοποιημένος» από αυτήν, δεν ευσταθεί. Εκείνο όμως που ενοχλεί πολλούς από τη θετικιστική παράδοση είναι ότι ο ερευνητής της E.E. δεν επιχειρεί απλώς, μέσα από την κριτική σκέψη, να καταλάβει σε βάθος σε όλες τις φάσεις και τις «στιγμές» της έρευνας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται μια συγκεκριμένη κατάσταση –με όλες τις συνέπειες αυτής της βαθύτερης κατανόησης. Επιχειρεί ταυτόχρονα να αλλάξει και να βελτιώσει τόσο τη συγκεκριμένη πρακτική την οποία ερευνά, όσο και τις καταστάσεις μέσα στο βαθύτερο πλαίσιο των οποίων συμβαίνει αυτή η πρακτική. Έτσι δημιουργεί τα γεγονότα και «κάνοντας αυτό, ο ερευνητής εξ ορισμού αλλάζει ή τουλάχιστον προκαλεί το *status quo*» (Usher και Bryant 1989, σ. 127). Ο Finch επίσης (1986), υποστηρίζει πως ένα από τα προβλήματα είναι πως «η ενεργός έρευνα έχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να προσφέρει ευρήματα και ενορατική γνώση (*insights*) που θα ενοχλήσουν το *status quo*» (σ. 197). Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί, σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (1986, σ. 73), εμποδίζεται έτσι «το συντηρητικό έργο της μόνωσης του θεωρητικού *status quo* από την κριτική και την απόρριψή του».

Σύμφωνα με τα κριτήρια της θετικιστικής παράδοσης, πιστεύεται επίσης πως η E.E. αντιμετωπίζει το πρόβλημα γενίκευσης των ευρημάτων της. Η E.E., ωστόσο, αφορά μια συγκεκριμένη κατάσταση την οποία εξετάζει σε βάθος. Κάθε κοινωνική κατάσταση είναι διαφορετική από μια άλλη και έχει τις ιδιαιτερότητές της. Το προϊόν της E.E. επομένως πρέπει αναγκαστικά να μας πληροφορεί γι αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση και καμιά άλλη. Οι Usher και Bryant (1986, σ. 128) υποστηρίζουν ότι «εφόσον η E.E. δεν τοποθετείται στο παράδειγμα (*paradigm*) των φυσικών επιστημών και δεν ενδιαφέρεται για την παραγωγή ‘επιστημονικών’ εξηγήσεων του κόσμου ή για τη συνεισφορά αρχών στην επίσημη θεωρία, η έλλειψη γενίκευσης δεν είναι ούτε σοβαρό πρόβλημα ούτε ουσιαστική κριτική».

Άποψη μας είναι ότι το θέμα είναι ακόμη βαθύτερο, γιατί επιχειρήματα σαν το παραπάνω δημιουργούν ίσως την εντύπωση ότι υπάρχει «πρόβλημα» αλλά δεν είναι «σοβαρό» και ότι μάλλον χρειάζεται να απολογηθεί κανείς γιατί έχει την ευθύνη να αποφεύγει την ενδεχόμενη αυθαιρεσία γενικεύσεων που μπορεί να γίνουν σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις τις οποίες συνήθως υπεραπλουστεύουν ή και ισοπεδώνουν οι γενικεύσεις.

Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για έρευνες οι οποίες αφορούν



ΣΧΗΜΑ 2

στον άνθρωπο τον οποίο «βλέπουμε σαν ένα αντικειμενικό σύστημα, φτιάχνουμε για αυτόν γενικεύσεις και τον παρατηρούμε για να επαληθεύσουμε αυτές τις γενικεύσεις» (Feyerabend 1986, σ. 104), χρησιμοποιώντας και τη στατιστική σε ορισμένες περιπτώσεις, «όπως χρησιμοποιεί τις κολώνες του φωτός ο μεθυσμένος, για υποστήριξη μάλλον παρά για φωτισμό» (Mackay, 1977), Σχ. 2.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ιδίως σε ό,τι αφορά στις επιστήμες του ανθρώπου, αν συμφωνεί κανείς με απόψεις των εμπειρικών θετικιστικών προσεγγίσεων νομίζοντας ότι «πιστεύει μόνο σε ό,τι βλέπει, αν και είναι πολύ καλλίτερος στο να πιστεύει παρά στο να βλέπει» (G. Santayana, Mackay, 1977), συνεισφέρει «στη διάδοση μιας μάλλον τερατώδους εικόνας του μετρήσιμου ανθρώπου» (Sanford, 1981, σ. 179).

Η Ε.Ε. θεωρεί πιο σημαντική μια βαθιά κατανόηση της ιδιαιτερότητας μια κατάστασης την οποία εξετάζει καθώς και την αυθεντικότητα των ευρημάτων. Από κει και πέρα άλλωστε, η γενίκευση μπορεί να γίνει από αυτόν ή αυτούς που, μέσα από την ενημέρωσή τους για τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών, διαπιστώνουν κατά πόσο ισχύουν αυτά σε ανάλογες καταστάσεις. Η γενίκευση λοιπόν μπορεί να γίνει μόνο από τους άμεσα ενδιαφερόμενους και εφόσον θα επαναλαμβάνονται αυτά τα ευρήματα από σχετικές έρευνες.

#### **4.3.5. Διαφορές της Ε.Ε. με την Εθνογραφική Προσέγγιση**

Αναφέρθηκαν παραπάνω περιληπτικά, θέματα που αφορούν στις γενικότερες διαφορές της Ε.Ε. με τη θετικιστική παράδοση της έρευνας. Οι ερευνητές της Ε.Ε. δεν αποδέχονται επίσης μια απλή ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων, στάση την οποία υιοθετεί η εθνογραφική προσέγγιση. Κι αυτό γιατί ενώ οι θετικιστές τείνουν να περιορίζονται στην απλή περιγραφή κάποιου συγκεκριμένου φαινομένου, της γενικότερης κατάστασης μέσα στην οποία συμβαίνει αυτό, καθώς και των όρων που το καθορίζουν, οι υποστηρικτές της ερμηνευτικής προσέγγισης (interpretivists) τείνουν να βλέπουν διάφορα είδη εκπαιδευτικής πράξης για παράδειγμα, απλά και μόνο ως εκφράσεις των προθέσεων, των αξιών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και έτσι εξυπηρετούν την κυρίαρχη ορθολογική θεωρία η οποία πρεσβεύει ότι μόνον οι ιδέες καθοδηγούν την πράξη και ότι, αλλάζοντας ιδέες, μπορεί κανείς να αλλάξει την εκπαιδευτική ή κοινωνική του πρακτική.

Δεν αναγνωρίζονται όμως οι εξωτερικές συνθήκες οι οποίες διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο και τον εαυτό μας ούτε παρέχονται προτάσεις για τρόπους υπέρβασης των περιορισμών που ενεργούν πάνω στους ανθρώπους και διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις τους.

Οι υποστηρικτές της Ε.Ε. απορρίπτουν την άποψη ότι η αλλαγή στις αντιλήψεις ή στη συνειδητοποίηση των ατόμων είναι αρκετή από μόνη της να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα. Δέχονται, για παράδειγμα, ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και τις ευρύτερες κοινωνικές καταστάσεις μέσα στις οποίες ζουν και κινούνται είναι κρίσιμο στοιχείο για την αλλαγή στο χώρο της παιδείας, αλλά ότι αυτό από μόνο του δεν αποτελεί ικανοποιητική βάση για την επίτευξη ουσιαστικότερων αλλαγών.

Άλλωστε η δημιουργία ή παραγωγή αντιλήψεων και εννοιών δε συμβαίνει μέσα σε ένα κενό. Είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα στην ιστορία, ακόμη και στην ιστορία μιας μικρής ομάδας και για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Η κατανόηση λοιπόν οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας χρειάζεται να εξεταστεί μέσα σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο με τους προβληματισμούς και τις ιδιαιτερότητές του και όχι ανεξάρτητα από αυτό.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η Ε.Ε. ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, του τρόπου κατανόησης αυτής της πρακτικής καθώς και των ευρύτερων εκπαιδευτικών καταστάσεων μέσα στις οποίες συμβαίνει η όποια πρακτική. Βασίζεται λοιπόν σε μια άποψη της αλήθειας και της δράσης ως κοινωνικά

κατασκευασμένων και ιστορικά ενταγμένων εννοιών. Έτσι, ως προς το σημείο αυτό, οι ερευνητές της Ε.Ε. διαφέρουν από τους ερευνητές που ακολουθούν την εθνογραφική μέθοδο στο ότι υιοθετούν μια άποψη για ένα περισσότερο ενεργό ρόλο των «ερευνητών».

Ενώ δηλαδή οι δεύτεροι στοχεύουν στην κατανόηση της σπουδαιότητας του παρελθόντος στο παρόν, οι πρώτοι στοχεύουν να μεταλλάξουν το παρόν σε ένα διαφορετικό μέλλον. Δεν ασχολούνται έτσι με το τι **δεν κάνει** ή για το **τι κάνει** η παιδεία –θέματα για τα οποία μας πληροφορούν συνήθως τα πιο πολλά είδη έρευνας: τόσο της θετικιστικής όσο και της εθνογραφικής παράδοσης-, αλλά:

με το τι **θα έπρεπε** να κάνει η εκπαίδευση, και με το πώς θα ήταν δυνατόν να κάνει η εκπαίδευση αυτό που θα έπρεπε να κάνει...» (W. Tolbert, 1981, σελ. 142), για να ανταποκριθεί στους στόχους που θεωρητικά τουλάχιστον υιοθετεί. Έτσι, ενώ οι ερευνητές της εθνογραφικής προσέγγισης υιοθετούν ένα σχετικά παθητικό ρόλο<sup>20</sup>, οι ερευνητές της Ε.Ε. υιοθετούν ένα ρόλο που είναι σκόπιμα ενεργητικός.

Ενώ οι ερευνητές της θετικιστικής προσέγγισης περιγράφονται συνήθως ως «αντικειμενικοί» επειδή δίνουν έμφαση στην «αντικειμενική γνώση» την οποία θεωρούν ανεξάρτητη από τον παρατηρητή και οι ερευνητές της ερμηνευτικής (hermeneutic) –εθνογραφικής προσέγγισης- είναι δυνατόν να χαρακτηρισθούν ως «υποκειμενικοί» επειδή δίνουν έμφαση στις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως βάση για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, οι ερευνητές μιας κριτικής ερευνητικής προσέγγισης, συμπεριλαμβανομένων και των ερευνητών της Ε.Ε., υιοθετούν μια διαλεκτική προσέγγιση.

#### 4.4. Συμπερασματικά

Ο όρος ‘Ενεργός Έρευνα’ με τον οποίο το 1989 αποδώσαμε τον όρο ‘action research’ δεν είναι τυχαίος. Αποφύγαμε τότε τη στενή μετάφραση του όρου και, μετά από τη σε βάθος έρευνα στη σχετική βιβλιογραφία, προσπαθήσαμε να αποδώσουμε τον όρο με τρόπο που να διαγράφει βασικά στοιχεία της ερευνητικής αυτής στρατηγικής.

Ένα βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί αυτή την προσέγγιση στην έρευνα είναι ο ρόλος του ερευνητή. Στην ποσοτική έρευνα, η οποία θεωρούμε ότι δεν είναι πάντα η καταλληλότερη προσέγγιση στις ανθρωπιστικές επιστήμες (ό.π.), ο ρόλος του ερευνητή *δεν είναι ενεργός στο πεδίο της πράξης*. Ο ερευνητής σχεδιάζει συνήθως με βασικό ή κύριο τεχνικό εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και διανέμει προς συμπλήρωση αυτό το εργαλείο. Έτσι, τα όποια ‘δεδομένα’ του στηρίζονται στο κατά πόσο τα ‘υποκείμενα’ που τα συμπληρώνουν θέλουν να συνεργαστούν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, κατά πόσο κατανοούν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, καθώς και σε άλλους παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα εγκυρότητας τόσο των ‘δεδομένων’ όσο και των συμπερασμάτων. Είναι γνωστή, άλλωστε, στη διεθνή βιβλιογραφία η αρνητική στάση που έχουν προς το ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι από αυτούς στους οποίους απευθύνεται και οι λόγοι είναι πολλοί. Ουσιαστικοί λόγοι εκφράστηκαν στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου μέσα από το ‘υποθετικό γράμμα του Υποκειμένου’.

Ο ρόλος του ερευνητή γίνεται λιγότερο ενεργός, επίσης, όταν το εργασιακό και κοινωνικό του *στάτους* είναι υψηλότερο. Στην περίπτωση αυτή σχεδιάζει αυτός ή αυτή και υλοποιούν την έρευνα συνεργάτες του, βοηθοί του, φοιτητές του, κτλ. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι ο ρόλος ο δικός του ή δικός της δεν είναι ενεργός, παρόλο που είναι εξ-ουσιαστικός. Επιπλέον, διαχωρίζεται η διαλεκτική σχέση *πράξης και κριτικής σκέψης ή αναστοχαστικότητας (reflection)*, ζήτημα σημαντικό στην Ενεργό Έρευνα.

<sup>20</sup> Υπάρχει π.χ. η έκφραση ότι ο ερευνητής της εθνογραφικής προσέγγισης λειτουργεί κατά την έρευνα «σαν τη μύγα στον τοίχο» γιατί συνήθως κάθεται και παρατηρεί τα φαινόμενα που τον ενδιαφέρουν χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτά.

Στην ενεργό έρευνα ο ερευνητής εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία ενεργά και οι ενέργειές του βασίζονται σε *πράξη με φρόνηση* και όχι σε τυχαίες δράσεις: όχι στη δράση για τη δράση. Όπως αναφέρουν μάλιστα οι Carr και Kemmis (1986, σ.33) οι οποίοι αναλύουν τη διαφορά ανάμεσα στους όρους «δράση» και «πράξη» προτείνουν ότι ο όρος που αρμόζει στο πλαίσιο της Ενεργού Έρευνας είναι ο όρος *πράξη*: επομένως, όχι 'δράση' «Η *πράξη (praxis)* καθοδηγείται πάντοτε από μια ηθική διάθεση να ενεργήσουμε γνήσια και υπεύθυνα, η οποία ονομάζεται από τους Έλληνες *φρόνηση (phronesis)*» (ό.π.).

Επισημαίνουμε ότι στην *Ενεργό Έρευνα* σημαντικό στοιχείο είναι και η ανάλυση της γλώσσας. Στο πλαίσιο της ανάλυσης αυτής, η δική μας πρόταση είναι: Όχι πλέον δράση για τη δράση, αλλά *πράξη με φρόνηση* κατά την Αριστοτελική έννοια του όρου. Δεν είναι κρίμα, τη στιγμή κατά την οποία στη διεθνή κριτική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος '*πράξις (praxis)*' για να αποδοθεί σωστότερα ο όρος, κάποιος από εμάς στην ελληνική πραγματικότητα να την αποποιούμαστε ως όρο και να μεταφράζουμε απλά τον όρο "action" χωρίς προβληματισμό για τη διαφορά των όρων '*δράση*' και '*πράξη*';

Θεωρούμε, λοιπόν, καταρχήν λογικό ότι, με δεδομένο ότι στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι *Ενεργός Έρευνα* και *Έρευνα Δράσης*, ο υποψήφιος ερευνητής χρειάζεται να μελετήσει και να προβληματιστεί πάνω στον όρο που θα επιλέξει, γιατί πράγματι, όπως αναφέραμε και στο πρώτο κεφάλαιο:

«... Κανενός όρου το νόημα δεν είναι αμετάβλητο .. (εκτός και αν έχει γίνει μη ορατό εξαιτίας κακής χρήσης). ..[ο όρος] αναφέρεται μάλλον σε ένα σύνολο πρακτικών και πολιτισμικών διαπραγματεύσεων στο παρόν»<sup>21</sup>

Οι όροι, λοιπόν, σηματοδοτούν διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση και έχουν συνέπειες στην ταυτότητα και στη συμπεριφορά. Στην επιλογή όρου μπορεί να βοηθήσει, επίσης, η προσεκτική ανάλυση της ερευνητικής συμπεριφοράς αυτών που υιοθετούν τον όρο 'έρευνα δράσης'. Δεν πρέπει να μας εκπλήξει το γεγονός ότι αυτοί συνήθως σχεδιάζουν και οργανώνουν με την 'αλαζονεία' του 'εξωτερικού ερευνητή' στον οποίο αναφέρεται ο Mcnamara<sup>22</sup>, ενώ ζητούν από άλλους να αναλάβουν το ρόλο των 'δραστών', ή αυτών που θα εφαρμόζουν όσα από εκείνους σχεδιάστηκαν! Ένα σημαντικό στοιχείο, επίσης, είναι το γεγονός ότι ο όρος 'δράση' είναι βασικό στοιχείο που σχετίζεται με ανδρικές ιδιότητες<sup>23</sup>: για παράδειγμα, η τάση για εξωτερική δράση (ο άνδρας κυνηγός) θεωρείται ως κατεξοχήν ανδρική ιδιότητα, ενώ η τάση επικοινωνία, συνεργασία και συντροφικότητα θεωρείται ως κατεξοχήν γυναικεία (ό.π.).

Στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδίου με βάση την ιδεολογία της Ενεργού Έρευνας ένας σημαντικός ρόλος είναι και αυτός του 'διευκολυντή' της έρευνας. Ο διευκολυντής στηρίζει τον ερευνητή τόσο στην οργάνωση όσο και σε κρίσιμα σημεία του ερευνητικού του προγράμματος. Η υιοθέτηση του όρου 'διευκολυντής' και η αποφυγή του όρου 'επόπτης' δεν είναι, βεβαίως, τυχαία, αφού ο δεύτερος όρος αποκαλύπτει σχέσεις εξουσίας, σχέσεις που δεν προσιδιάζουν στη φιλοσοφία ενός προγράμματος Ενεργού Έρευνας, βασικό στοιχείο της οποίας είναι η συνεργασία, η ουσιαστική ισότητα, ο γνήσιος, οριζόντιος διάλογος και οι εφαρμογή δημοκρατικών αρχών.

Όπως φαίνεται και από τη συζήτηση που προηγήθηκε, βασικά χαρακτηριστικά της Ε.Ε. είναι ότι:

<sup>21</sup> Στο Κοσμίδου-Hardy (2005), ό.π.

<sup>22</sup> Mcnamara, D.R. (1980), "The outsider's arrogance: The failure of participant observers to understand classroom events". *British Educational Research Journal*. 6: 113-126.

<sup>23</sup> Αναφερόμαστε στο θέμα αυτό στο Κοσμίδου-Hardy (1997), «Η Ζωή είναι Γυναίκα;», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 44-45., καθώς και στο Κοσμίδου-Hardy (2005), «Με την οπτική του φύλου: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72-73.

**Είναι προσανατολισμένη<sup>24</sup>** στο μέλλον και δεν περιορίζεται απλώς στην έρευνα και στην ερμηνεία παρελθόντων ή και παρόντων καταστάσεων. Δεν περιορίζεται στο τι συμβαίνει, αλλά στο τι θα έπρεπε να συμβαίνει.

**Είναι συνεργατική.** Τονίζει την αλληλεξάρτηση και την ανάγκη για αμοιβαία διασάφηση και κατανόηση αξιών και αντιλήψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

**Δίνει έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο.** Μερικά βασικά χαρακτηριστικά του διαλόγου και κατά τον Berstein (1985) είναι: «η αμοιβαιότητα, ο απαιτούμενος σεβασμός, η γνήσια αναζήτηση να καταλάβουμε τι λέει ο άλλος και το δικό μας άνοιγμα στον έλεγχο και την αξιολόγηση των απόψεών μας μέσα από μια (διαλογική) συνάντηση» (σ. 113). Δύο χαρακτηριστικά που βρίσκει απαραίτητα ο Rogers (1972, 1983) για μια γνήσια συνάντηση είναι η προσπάθεια να δούμε τα πράγματα όπως τα βλέπει ο άλλος (ενσυναίσθηση), για να επιτευχθεί έτσι μια βαθύτερη κατανόηση και επικοινωνία, καθώς και ο «άνευ όρων σεβασμός» εκείνου ο οποίος συμμετέχει σ' αυτή τη συνάντηση. Με το να ανοίγουμε τον εαυτό μας σε μια γνήσια συνάντηση βοηθούμε να έρθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντα ή/και τα συμφέροντά μας<sup>25</sup>, οι προκαταλήψεις και τα ενδεχόμενα στερεότυπα που διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις μας και εμποδίζουν τη γνήσια επικοινωνία, να τα κρίνουμε, να τα αμφισβητήσουμε, να υπερβούμε τις προκαταλήψεις μας και να αναλάβουμε υπεύθυνη δράση σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.

**Είναι αναπτυξιακή** γιατί φροντίζει για τη δημιουργία των κατάλληλων δεξιοτήτων για βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την εφαρμογή νέων ιδεών στην πράξη.

**Χρησιμοποιεί μεθόδους η καταλληλότητα των οποίων κρίνεται κατά την πορεία της έρευνας και δεν μπορούν να καθοριστούν με ακρίβεια εκ των προτέρων.** Είναι εργαλεία τα οποία μπορούν να μας βοηθήσουν στην εξέταση ιδιαίτερων «στιγμών» του κύκλου των ενεργειών μας, ενώ άλλες «στιγμές» θα χρειαστούν τα δικά τους κατάλληλα εργαλεία σύμφωνα και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

**Τονίζει το συνεχές των ενεργειών και των δραστηριοτήτων:** οι ενέργειες δεν μπορούν να κατανοηθούν ως ξεχωριστά συμβάντα. Έχουν, ιστορία και δείχνουν πρόθεση του ενεργούντος.

**Υιοθετεί μια διαλεκτική σχέση θεωρίας- πράξης και κοινωνίας-ατόμου.**

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, υπάρχει η κριτική ότι τα σχολεία συνήθως παραγνωρίζουν τη διαλεκτική σχέση κοινωνίας-ατόμου. Θεωρούν την υπάρχουσα κοινωνική δομή ως δεδομένη παρόλο που αυτή είναι μια ανθρώπινη και κοινωνική κατασκευή και το προϊόν των αποφάσεων, των προσδοκιών και των προθέσεων πολλών ενδιαφερομένων. Έτσι, σύμφωνα με την ίδια κριτική, δεν αναλύεται συνήθως η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης καθώς και το γεγονός ότι αυτή εξυπηρετεί κυρίως τα συμφέροντα μερικών μόνο, κατανέμοντας ευκαιρίες ζωής και προσανατολίζοντας τους μαθητές στην «επιλογή» ορισμένων τρόπων ζωής και κοινωνικής συμμετοχής.

Κατά τους Carr και Kemmis (1986), η αποδοχή από τα σχολεία της υπόθεσης ότι η υπάρχουσα κοινωνική δομή είναι «φυσική» ή δεδομένη, είναι «ληστεία της παιδείας από την κριτική της λειτουργία και στέρηση των σχολείων από τον κριτικό τους ρόλο» (σ. 222).

Αν δεχθούμε την κριτική φύση της παιδείας και τη διαλεκτική σχέση κοινωνίας-ατόμων, τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τον κρίσιμο ρόλο του για την κοινωνία η οποία χρειάζεται γνήσιους, κριτικά σκεπτόμενους

<sup>24</sup> Βλ. και Susman, G.I και Evered, R. (1978) «An assessment of the scientific merits of action research» Administrative Science Quarterly 23, σ. 582-603 .

<sup>25</sup> Στο θέμα των ενδιαφερόντων / συμφερόντων (interests) και στον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις προσδοκίες μας, όπως και στον τρόπο με τον οποίο αυτά είναι δυνατόν να εμποδίζουν μια ουσιαστική επικοινωνία αναφέρεται αναλυτικά ο Habermas (1972).

παιδαγωγούς (βλ. και Κοσμίδου 1989), και όχι «τεχνίτες διδασκαλίας» (Carr και Kemmis 1986, σ. 223). Τέτοιοι παιδαγωγοί, αντί να απομονώνονται από τον προβληματισμό και τα ενδιαφέροντα αυτών τους οποίους αφορά η παιδεία –γονείς, μαθητές και άλλους κοινωνικούς εταίρους-, θα πρέπει μάλλον να προσπαθήσουν να τους εντάξουν στις διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα και, όπου είναι αυτό δυνατό, στη διεξαγωγή ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Βασικό στοιχείο για ένα τέτοιο στόχο είναι η οργάνωση από τους εκπαιδευτικούς *ερευνητικών κοινοτήτων* οι οποίες βαθμιαία θα συμπεριλάβουν ως μέλη τους μαθητές και άλλους ενδιαφερόμενους από τη σχολική κοινότητα σε συνεργατικές δραστηριότητες για μια παιδεία «απελευθερωτική» (Freire 1983, σ. 148).

Η οργάνωση ερευνητικών κοινοτήτων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος. Ως παράδειγμα από τον ΣΕΠ αναφέρουμε τη βασική έρευνα στο πλαίσιο της Διδακτορικής μας Διατριβής όπου όχι μόνον σχεδιάσαμε και δοκιμάσαμε στην πράξη με επιτυχία νέες όσο και κριτικές δραστηριότητες κυρίως στο πλαίσιο της *Αυτογνωσίας* και της *Πληροφόρησης ως Κοινωνιογνωσίας*, αλλά, με βάση αυτά προχωρήσαμε στην εκπόνηση ενός Κριτικού, Αναπτυξιακού Μοντέλου στον ΣΕΠ και, στη συνέχεια, στην Εκπαίδευση γενικότερα.

Η οργάνωση τέτοιων ερευνητικών κοινοτήτων με βάση την Ενεργό Έρευνα συμβάλλει επίσης στην προσωπική και στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από τις ιδιότητες στις οποίες αναφερθήκαμε με κύριο στοιχείο την κατανόηση και την αποδοχή του ενός προς τον άλλο. Μια τέτοια ερευνητική κοινότητα μπορεί να αποτελείται από *εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, προϊστάμενους*, αλλά και μαθητές. Σε μια κοινότητα όπως αυτή μπορούν να ερευνηθούν νέες ιδέες για το αναλυτικό και το σχολικό πρόγραμμα, για την αξιολόγηση, για την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, για τη σύνδεση σχολείου και κοινότητας, για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και για άλλα θέματα. Με τον τρόπο αυτό θα δοκιμάζονται νέες ιδέες, θα αλληλοστηρίζονται όλα τα συμμετέχοντα *δρώντα υποκείμενα*, η αυτοεκτίμηση θα μεγαλώνει και η συνεργασία θα βελτιώνεται. Στο πλαίσιο αυτό θα παράγεται νέα γνώση και έτσι οι συμμετέχοντες μπορούν να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι μπορούν πράγματι να περάσουν από το ρόλο του καταναλωτή της γνώσης σε εκείνον του παραγωγού.

Η Ενεργός Έρευνα με τις συγκεκριμένες της αρχές αρμόζει σε μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία που μπορεί να ενδυναμώσει το άτομο και να λειτουργήσει παράλληλα ως κοινωνικός καταλύτης. Το ενδιαφέρον της απελευθερωτικής έρευνας εκφράζεται με την έμφαση που δίνει αυτή στην κριτική σκέψη, στην προσπάθεια αλλαγής των αντιλήψεων, του εαυτού και των θεσμών, μέσα από γνήσιο, οριζόντιο διάλογο, επικοινωνία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων και ανάληψη υπεύθυνης κοινωνικής δράσης από όλους τους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς εταίρους.

#### **4.5. Η Ενεργός Έρευνα και ο ρόλος του/της Συμβούλου**

Η οργάνωση και η εφαρμογή προγραμμάτων με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο του ΣΕΠ και της Συμβουλευτικής για λόγους όπως αυτοί στους οποίους θα αναφερθούμε περιληπτικά. Η Ε.Ε. είναι ιδανική για το σχεδιασμό προγράμματος που έχει στόχο την προσωπική ανάπτυξη: την ανάπτυξη της αυτογνωσίας. Η προσωπική ανάπτυξη απαιτεί συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια τόσο εκ μέρους του συμβούλου όσο και εκ μέρους του συμβουλευόμενου. Ο «δρόμος» για την προσωπική ανάπτυξη διευκολύνεται από τη χρήση μεθόδων οι οποίες, όμως, δεν χρησιμοποιούνται στην τύχη, αλλά επιλέγονται με προσοχή με βασικό κριτήριο τη διευκόλυνση της υλοποίησης ενός στόχου που θέτουμε όπως και το λειτουργικό «δέσιμο» μιας σειράς μεθόδων μεταξύ τους. Μέσα από τη βιωματική εξερεύνηση πτυχών μας



συνειδητοποιούμε ή 'βλέπουμε' πράγματα για τον εαυτό μας που, διαφορετικά, θα περνούσαν μάλλον απαρατήρητα. Το δρόμο αυτής της εξερεύνησης μπορούμε να τον οργανώσουμε ως ένα ερευνητικό σχέδιο (project) που στηρίζεται στη φιλοσοφία και στη μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας με στόχο πάντοτε τη βελτίωση και την αλλαγή. Η οργάνωση του σχεδίου αυτού αφορά καταρχάς τον/την Σύμβουλο είτε για την ατομική είτε για την ομαδική Συμβουλευτική. Είναι, όμως, χρήσιμο να διδαχθεί και ο/η συμβουλευόμενος/η πώς να μάθει να οργανώνει ένα ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο την εξερεύνηση, τη βελτίωση, την αλλαγή, την ανάπτυξη.

Σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και αστάθεια, η εκ μέρους των μαθητών, και των συμβουλευόμενων γενικότερα, εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται ένα ερευνητικό πρόγραμμα Ενεργού Έρευνας βοηθάει επίσης στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μάθουν να πληροφορούνται με τρόπο ενεργό μέσα από διαδικασίες αυτοπληροφόρησης και κριτικής ανάγνωσης της πληροφορίας. Ήδη, στο νέο βιβλίο ΣΕΠ Γ΄ Γυμνασίου αυτή τη μέθοδο υιοθετήσαμε με θετικά μέχρι στιγμής αποτελέσματα. Η ίδια ερευνητική στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τους άλλους δύο στόχους του ΣΕΠ: τη Λήψη Απόφασης και τη Μετάβαση.

Ωστόσο, η Ενεργός Έρευνα είναι επίσης χρήσιμη για τον/την Σύμβουλο στην προσπάθειά του/της να βελτιώνεται ο/η ίδιος σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο μέσα από την προσωπική αυτοδιερεύνηση και για περαιτέρω δική του/της ανάπτυξη.

Είναι, τέλος, χρήσιμη γιατί, μέσα από την εμπλοκή του/της Συμβούλου σε ερευνητικές διαδικασίες και σε προγράμματα θα μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη της Συμβουλευτικής και του ΣΕΠ με τις ερευνητικές του διαπιστώσεις αλλά και τις θεωρητικές του προτάσεις.

#### 4.6. Αντί Επιλόγου

Θα κλείσουμε, όμως, το κεφάλαιο αυτό με τρόπο παρόμοιο με εκείνον της εισαγωγής. Με ένα γράμμα, δηλαδή. Μόνο που στην περίπτωση αυτή το γράμμα δεν είναι υποθετικό. Είναι πραγματική ερευνητική / αξιολογική αναφορά μιας μαθήτριας Α΄ Λυκείου, η οποία συμμετείχε με την τάξη της ως συνεργυνητριά σε ερευνητικό πρόγραμμα που εκπονήσαμε το 1989 σε τρία σχολεία της Αττικής με συνεργάτες: εκπαιδευτικούς, μαθητές / μαθήτριες και στελέχη της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό σχετιζόταν με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την ανάπτυξη ενός Κριτικού Αναπτυξιακού Μοντέλου για τον ΣΕΠ. Ας την 'ακούσουμε', λοιπόν:

#### **Αναφορά – Αξιολόγηση Μαθήτριας στο πλαίσιο Προγράμματος Συμμετοχικής Ενεργού Έρευνας<sup>26</sup>**

*Μετά από αυτή τη συνεργατική έρευνα, νιώθω ευτυχισμένη όχι τόσο για τα αποτελέσματά της –τα περισσότερα από τα οποία θα φανούν στο μέλλον κατά την άποψή μου- αλλά κυρίως γιατί σε όλα αυτά τα χρόνια που φοιτώ στο σχολείο επιτέλους κάποιος ενδιαφέρθηκε για τους μαθητές: για τους μαθητές ως ανθρώπους· τους μαθητές με μυαλό, καρδιά και συναισθήματα. Όχι τους μαθητές-μηχανήματα, ή εργαλεία, ή «μπελά» για τους άλλους. Για πρώτη φορά ένιωσα ότι το σύστημα αυτό υπήρχα όχι σαν ένα γρανάζι, αλλά σαν ένας ζωντανός οργανισμός.*

*Σε όλη την πορεία συνειδητοποίησα την αξία μου και άρχισα να αισθάνομαι σημαντική και όχι σαν ένας εισβολέας., ή σαν κάποιος με δευτερεύουσα σημασία. Όλη αυτή η έρευνα έγινε για μένα. Για τη μαθήτριά. Επομένως ενδιαφέρονται για μένα, για το τι αισθάνομαι και για το τι πιστεύω. Με χρειάζονται. Με λαμβάνουν υπόψη τους.*

*Για να είμαι ειλικρινής, αυτές ήταν οι πρώτες εντυπώσεις μου, οι οποίες είναι δυνατόν να φανούν λίγο εγωιστικές ή επιπόλαιες. Ωστόσο, αυτή η ξαφνική*

<sup>26</sup> Πηγή: Kosmidou (1991).

διαπίστωση, ότι το ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΗΚΕΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ γιατί χωρίς αυτούς δεν υπάρχει σχολείο, ήταν σημαντική.

Έπειτα, εκείνες οι ώρες που παίρναμε από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα – αν και τις κλέβαμε από δω και από κει- ώρες συζήτησης, γνωριμίας, επικοινωνίας και προβληματισμού, έδιναν χρώμα στο σχολικό πρόγραμμα. Ήταν κάτι το διαφορετικό. Άλλωστε, η συζήτηση στο σχολείο είναι ένα σπάνιο φαινόμενο. Δεν αναφέρομαι στο μονόλογο. Τον ανεχόμαστε αυτόν κάθε μέρα. Μιλώ για την έλλειψη διαλόγου. Ακόμη και η παραμικρή διάθεση για επικοινωνία και για γνωριμία βαθύτερη είναι ανύπαρκτη. Οι καθηγητές μας έχουν μια λανθασμένη άποψη για την επικοινωνία.

Θεωρούν ότι με το να στήνουν ένα μονόλογο με τη μορφή του κατηχισμού, ή ένα είδος –συνήθως αποτυχημένου- διαλόγου, επικοινωνούν με τους μαθητές και καθησυχάζουν έτσι τις συνειδήσεις τους. Μα πώς είναι δυνατόν να επικοινωνήσεις με ένα άτομο αν δεν το γνωρίζεις; Αν δεν συζητάς μαζί του για να κατανοήσεις πώς αισθάνεται, τι ψάχνει, πώς είναι δυνατόν να πιστεύεις ότι ενδιαφέρεσαι για αυτό;

Με σας (καθηγήτρια και εξωτερική συνερευνήτρια) είχαμε γνήσια, βαθιά επικοινωνία...γνωριστήκαμε σαν φίλοι. Μας πλησίασατε με ενδιαφέρον, αγάπη και ζεστασιά. Δεν δείξατε ένα είδος ψυχρού επαγγελματισμού γιατί, αν το είχατε κάνει, να είσατε σίγουροι ότι η έρευνα θα αποτύγχανε. Οι προσπάθειες ήταν μεγάλες και από τις δύο πλευρές αν και πιστεύω ότι τα πράγματα θα πήγαιναν ακόμη καλύτερα αν οι μαθητές ήταν πιο ενεργά μέλη στη συνεργασία.

Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να απαιτούμε από τους μαθητές να γίνουν πιο δραστήριοι από τη μια στιγμή στην άλλη. Τόσα χρόνια το σχολείο νανούριζε την κρίση μας και έβαζε τη σκέψη μας σε καλούπια. Πώς είναι δυνατόν να απαλλαγούμε από όλο αυτό το παρελθόν; Και βασικά, πώς είναι δυνατόν να εμπιστευτούμε έναν ενήλικα ο οποίος ξαφνικά ενδιαφέρεται για μας; Μάθαμε να είμαστε επιφυλακτικοί με τους καθηγητές. Και αυτό ήταν ένα εμπόδιο στην έρευνα. Αυτή η έρευνα ήταν μια αξέχαστη και μοναδική εμπειρία. Μακάρι να είχαν την ευκαιρία για μια τέτοια εμπειρία και άλλοι μαθητές, από άλλα σχολεία. Χρειαζόμαστε την επικοινωνία γιατί μέσα από αυτήν μαθαίνουμε τόσα πολλά πράγματα για τον εαυτό μας και για το περιβάλλον μας...Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω απλά και να εκφράσω την επιθυμία μου για τη συμμετοχή σε περισσότερες συνεργατικές έρευνες στο μέλλον.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bernstein, R.J. (1985), *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Blackwell.
- Carr, W., (1980) «The gap between theory and practice», *Journal of Further and Higher Education*, **4**(1):60-69.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- de Castell, S. and Freeman, H., (1978) «Education as a Socio-practical field: the theory-practice question reformulated», *Journal of Philosophy of Education* **12**: 12-28.
- Ebbutt, O., (1985) «Educational action research: some general concerns and specific quibbles», in R. G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer Press.
- Feyerabend, P.K., (1983) *Ενάντια στη Μέθοδο, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα θέματα*.
- Feyerabend, P.K., (1986), *Γνώση για Ελεύθερους Ανθρώπους*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα.
- Finch, J. (1986), *Research and Policy*. Lewes: Falmer.
- Foucault, M. (1979), *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Random House.
- Freire, P., (1983) *Education of Critical Consciousness*, New York: Continuum.
- Habermas, J., (1972), *Knowledge and Human Interests*, London: Heinemann.
- Huff, D., (1954, 1986), *How to Lie with Statistics*. Harmondsworth: Penguin Books
- Kelly, A. (1985) «Action research: what is it and what can it do?», in R.G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes: Falmer.
- Kemmis, S. and Mc Taggart, R. (1982), *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. (1985) «Action research and the politics of reflection», in D. Boud, R. Keogh, and D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **48**: 22-33.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989β) «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. **7-8**.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (επιμ.) (2005) *Ποιότητα και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και Στελεχών της Εκπαίδευσης: Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kosmidou (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis. σσ. 2-51 και 52-117.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), "Facilitation in Action Research". *Interchange*. **22**, no. 4. 24-40.
- Kosmidou-Hardy, C. and Marmarinos, J. (2001), "La Peur de L' Evaluation: Evaluation de L; Enseignement ou du Sujet?". *International Review of Education*. **47** (1): 59-75.
- Kuhn, T.S., (1981) *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα.
- Lewin, K. (1947) «Frontiers in group dynamics: channels of group life: social planning and action research» *Human Relations* **1** (2): 143-53.

- Mackay, L. (1977), *The Harvest of a Quiet Eye: A Selection of Scientific Quotations*. Bristol and London, The Institute of Physics.
- Moore, P. (1981) «Relations between theory and practice: a critique of Wilfred Carr's views», *Journal of Further and Higher Education*, **5**(2), 445-6.
- Polanyi, M. (1958), *Personal knowledge: Towards a Postcritical Philosophy*: London: Routledge & Kegan Paul.
- Reason, P. and Marshall, J. (1987) «Research as personal process, in D. Boud and U. Griffin (eds.) *Appreciating Adults' Learning: From the Learners' Perspective*, London: Kogan Page.
- Reason, P. and Rowan, J. (eds) (1981), *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rogers, C.R. (1978), *On Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact*. London: Constable.
- Rogers, C.R. (1983), *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Charles, E. Merrill: A Bell Howell Company.
- Sanford, N. (1981) «A model for action research» in P. Reason and J. Rowan, (eds) *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. London: Wiley.
- Schon, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Silverman, I. (1977), *The Human Subject in the Psychological Laboratory*. New York: Pergamon Press.
- Susman, G.I. and Evered, R. (1978) «An assessment of the scientific merits of action research», *Administrative Science Quarterly*, **23**: 582-603.
- Torbert, W.R. (1981) «Why educational research has been so uneducational», in P. Reason and J. Rowan (eds.), *Human inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research*. London: Wiley.
- Usher, R. and Bryant, I. (1989), *The Captive Triangle*. London: Routledge.



## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ν. Πατινιώτης

#### **1. Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας έχει δυο κυρίως σκοπούς, τον παιδευτικό/ μορφωτικό/ κοινωνικοποιητικό και τον επαγγελματικό. Ο πρώτος αφορά στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και ικανοτήτων και την εκμάθηση των τεχνικών που θα κάνουν το νέο άνθρωπο ικανό να ενταχθεί ομαλά και να δράσει λειτουργικά και αποτελεσματικά ως ενήλικας στην κοινωνία όπου γεννήθηκε. Αυτό το σκοπό εκπληρώνουν η εκμάθηση της δικής του γλώσσας (μητρικής), αλλά και ξένων γλωσσών (ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με ξένους ανθρώπους/ λαούς και τα πολιτισμικά δημιουργήματα τους), της ιστορίας, του γεωγραφικού περιβάλλοντος, η ανάλυση της λειτουργίας της φύσης, αλλά και του μαθηματικού λογισμού, η γνώση για τα στοιχεία υγιεινής διαβίωσης, πολιτικής λειτουργίας, οικονομικής συμπεριφοράς κ.λ.π. Η επονομαζόμενη "γενική" εκπαίδευση έχει ως αντικείμενο να εκπληρώσει το σκοπό αυτό. Αντίθετα η "επαγγελματική" εκπαίδευση αφορά στην απόκτηση τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων στάσεων και αντιλήψεων που θα βοηθήσουν όσους αποφοιτούν να συμμετάσχουν στην οικονομική διαδικασία της κοινωνίας όπου ζουν, να ασκήσουν το επάγγελμα, την επιστήμη ή την τέχνη για το οποίο εκπαιδεύτηκαν.

Στις βιομηχανικές κοινωνίες, όπου η χρήση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων είναι απαραίτητη στην οικονομική ζωή, η εκπαίδευση ορίστηκε ως η βαθμίδα στη διαδικασία της επαγγελματικής κατεύθυνσης, όπου, στα άτομα που επιδιώκουν μια συγκεκριμένη επαγγελματική θέση, μεταδίδονται οι απαραίτητες τεχνικές γνώσεις και τυπικές αντιλήψεις και κίνητρα γι αυτή και για παραπλήσιες θέσεις. (Daheim H. 1969. Vol.II: 376).

Σε κοινωνίες όμως χαμηλότερης παραγωγικής ανάπτυξης, όπου η χρήση κι εφαρμογή των εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων κατέχει δευτερεύοντα ρόλο, είναι κυρίαρχος ο μορφωτικός και κοινωνικοποιητικός ρόλος της εκπαίδευσης. (T.B. Bottomore 1971) Έτσι στην Ελλάδα αναπτύχθηκε από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους ιδιαίτερα η γενική εκπαίδευση ενώ η τεχνική – επαγγελματική καθυστέρησε για πολλές δεκαετίες να εμφανισθεί έστω και υποτυπωδώς. «Η εξέλιξη αυτή είναι βέβαια αναμενόμενη, αφού για πολλές δεκαετίες μετά τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους είναι σαφές ότι το σύνολο του παραγωγικού συστήματος δεν χρειαζόταν ειδικευμένη εργατική δύναμη ή μέσους τεχνικούς παρά σε ελάχιστους αριθμούς». (Τσουκαλάς Κ. 1977: 518). Ουσιαστική ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στροφής σημαντικού αριθμού νέων σ' αυτήν παρατηρούμε μόλις στο τέλος της δεκαετίας του '50, και ιδίως από το τέλος της δεκαετίας του '70 μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1977.

Στη σημερινή συγκυρία της έντονης ανεργίας των νέων η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από το δημόσιο λόγο πρωτίστως στη επαγγελματική της διάσταση, στο «τι να μαθαίνει κανείς για να μπορέσει να εξασφαλίσει άνετα το βιοπορισμό του», ενώ η συζήτηση περί «παιδείας» που σχεδόν μονοπωλούσε το δημόσιο λόγο κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει ατονήσει ουσιαστικά.

## 2. Ιστορικός ρόλος της ελληνικής εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό ας αναφερθούμε σύντομα στο πως οργανώθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα από το νεοσύστατο κράτος, και πως εξελίχθηκαν τα πράγματα ιδίως για την επαγγελματική εκπαίδευση, αφού η σημερινή κατάσταση των εκπαιδευτικών ζητημάτων δεν προέκυψε βέβαια ξαφνικά, έχοντας σαφείς ιστορικές καταβολές και επιδράσεις. Μεσούσης της Επανάστασης δεν θεσπίζεται Υπουργείο Παιδείας από το *Προσωρινόν Πολίτευμα της Ελλάδος* (Ιανουάριος 1822), απόφαση στην οποία εναντιώθηκε ο Κοραΐς. Η εκπαίδευση, στην οποία γίνεται βέβαια αναφορά στο πολιτικό αυτό κείμενο, ανατίθεται στον *Μινίστρο των Εσωτερικών*, ο οποίος «ενασχολείται με την είσαξιν και διάδοσιν των Φώτων», την ανέγερση σχολείων όλων των βαθμίδων και την εισαγωγή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. (Κυπριανός, 2004: 64).

Κύριο μέλημα των κυβερνήσεων αμέσως μετά τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους (1827) αποτέλεσε η ίδρυση δημοσίων σχολείων γενικής εκπαίδευσης σε όλα τα σημεία της επικράτειας. Αυτό βέβαια άργησε πολύ να πραγματοποιηθεί πλήρως αφού απαιτούσε σημαντικότερα οικονομικά κονδύλια και συγκρότηση λειτουργικής διοίκησης. Το πρόταγμα του άμεσου αλφαριθμητισμού του πτωχού και εξαθλιωμένου από τις επαναστατικές και εμφύλιες συρράξεις ελληνικού λαού κυριαρχεί από τη σύσταση του κράτους. Από την αρχή της κρατικής συγκρότησης ακολουθήθηκε η συγκεκριμένη πολιτική πρόθεση. Με τη δημιουργία σχολείων σε όλους τους τόπους διαβίωσης του πληθυσμού και χρησιμοποιώντας την «αλληλοδιδασκτική» μέθοδο, μέσω της οποίας στοχευόταν να μειωθούν οι επιπτώσεις της τεράστιας αριθμητικής έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού, παρέχόταν εκπαίδευση σε πλατιά στρώματα του ελληνικού λαού. Αυτή η στόχευση δεν έχει αλλάξει μέχρι σήμερα, όπως, από ό,τι φαίνεται, και ο φόβος ό,τι αν δεν λειτουργούν σχολεία σε όλους, ακόμη και στους μικρότερους τόπους διαβίωσης, πολλοί γονείς αγροτικών κυρίως περιοχών θα σταματήσουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Έχει καταγραφεί πρόσφατα στη συλλογική μνήμη η περίπτωση της μαθήτριας δημοτικού στο Αγαθονήσι. Την συγκεκριμένη μαθήτριά εκπαίδευε επί 6 χρόνια ένας δάσκαλος μέχρι να αποφοιτήσει από το Δημοτικό το μοναδικό αυτό παιδί του σχολείου. Η φοίτηση σε όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες παρέχονταν δωρεάν από την αρχή τη δημιουργίας του κράτους. Ιδίως αυτή η ρύθμιση της μη καταβολής διδάκτρων δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο από μέρους των παιδιών κάθε κοινωνικής τάξης. Ο δωρεάν χαρακτήρας αλλά και η πλατιά χωροταξική κατανομή του χαρακτήρισαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως «δημοκρατικό» ήδη από τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους. Αυτό έγινε στην Ελλάδα πολύ νωρίς σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Η θέσπιση δωρεάν και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας παιδείας στην Ελλάδα έγινε μισό αιώνα πριν από τη Δυτική Ευρώπη, «ενώ η δωρεάν παιδεία σ' όλα τα επίπεδα προηγείται των περισσοτέρων άλλων χωρών κατά ένα ολόκληρο αιώνα», αναφέρει σχετικά ο Κ. Τσουκαλάς. (Τσουκαλάς Κ. 1977: 504).

Τρεις παράγοντες χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα του νεοσύστατου κράτους κατά την απαρχή διακυβέρνησης από τον Καποδίστρια: [α.] η ανομοιομορφία

των υφισταμένων σχολείων, [β.] η απουσία επαρκώς εκπαιδευμένων δασκάλων και [γ.] ο μεγάλος αριθμός περιπλανώμενων ορφανών παιδιών. (Κυπριανός 2004. 75). Γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών με τη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αλλά και με τη δημιουργία ιδρυμάτων τεχνικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία άσκησης συγκεκριμένων επαγγελματιών, τα οποία είχε απόλυτη ανάγκη η χώρα. Έτσι ιδρύεται το *Κεντρικόν Στρατιωτικόν Σχολείον* στο Ναύπλιο και η *Γεωργική Σχολή* στην Τίρυνθα.



Οι αντιπαραθέσεις που ακολούθησαν τη δολοφονία του Καποδίστρια, όπως και οι

λύσεις που δόθηκαν στην πολιτική διακυβέρνηση του νέου κράτους, είχαν σημαντικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Το σχολικό δίκτυο αποδιαρθρώθηκε, ο αριθμός δασκάλων και μαθητών μειώθηκε δραματικά, ενώ σαφή μέτρα στήριξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης αργούν πολύ να εμφανιστούν πάλι, λαμβάνονται εκ νέου έναν αιώνα μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια (1831).

Ο περιθωριακός χαρακτήρας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως και η ευρεία διάδοση της γενικής εκπαίδευσης, άρα η ύπαρξη επί ενάμιση αιώνα ενός κυρίαρχου διαύλου εκπαιδευτικής πορείας «γενικού σχολείου», δίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα το *γνώρισμα του μονοδιάστατου*, αφού με μία ευθεία γραμμή, χωρίς εξετάσεις, οδηγούσε στις διάφορες επάλληλες βαθμίδες (από το "δημοτικό σχολείο", στο "ελληνικό", στο "γυμνάσιο" και στο "πανεπιστήμιο"), χωρίς ένα ουσιαστικό τέρμα σπουδών πριν από το πανεπιστημιακό δίπλωμα. Ήδη από την αρχή της σύστασής του εμφανίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να χαρακτηρίζεται από ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια δέχεται εντονότερη κριτική, έχοντας φθάσει στο απόγειό του ιδίως στο επίπεδο του λυκείου: την μονοσήμαντη στόχευση

της προετοιμασίας των μαθητών για πανεπιστημιακές σπουδές. Το ό,τι η διδασκαλία ήταν κοινή για τα παιδιά που προορίζονται να διακόψουν τις σπουδές τους σε ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο, όπως και για εκείνα που απέβλεπαν σε ανώτερες σπουδές οδηγεί κατά το μεσοπόλεμο τον Α. Δελμούζο στη διαπίστωση ότι "το σύνολο του σχολικού συστήματος είναι οργανωμένο για να εξυπηρετήσει την μειοψηφία των παιδιών του χωρίου που προσβλέπει προς την ανώτατη εκπαίδευση". (Δελμούζος Α. 1971: 33).

Το περιεχόμενο των διαφόρων μαθημάτων και τα αναλυτικά προγράμματα ήταν δηλαδή κοινά για τα παιδιά που προορίζονται να διακόψουν τις σπουδές τους σ' ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο, όπως και για εκείνα που απέβλεπαν σε ανώτερες σπουδές. Κατά μία ευρέως υποστηριζόμενη άποψη ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που ουσιαστικά είχε βασικό σκοπό να προετοιμάζει τους μαθητές για το πανεπιστήμιο, εξηγεί και τη χρόνια δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφέρουμε εδώ παραδειγματικά την άποψη του Θ. Μυλωνά σύμφωνα με την οποία ένα δείγμα της δυσλειτουργίας αυτής είναι "η υπερεκπαίδευση στο Γυμνάσιο και στο Πανεπιστήμιο από τη μια μεριά, και η μεγάλη αποχή που συμβαίνει γιατί οι μαθητές "αυτοί που δεν μπορούσαν" ή δεν "ήθελαν" να φθάσουν μέχρι το Πανεπιστήμιο, δεν πήγαιναν καθόλου στο σχολείο, ή, και αν πήγαιναν, το εγκατέλειπαν πολύ σύντομα" (Μυλωνάς 1982: 51, Μυλωνάς Θ. 1998. κεφ. II).

Είναι απαραίτητο να τονισθεί εδώ ότι η μικρή διάδοση της τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν οφείλεται στην ανυπαρξία πολιτικών προσώπων, που να το επιδιώκουν (αναφέραμε παραπάνω τις διαφορετικές προσπάθειες του Καποδίστρια ήδη από την αρχή λειτουργίας του νεοελληνικού κράτους), ή στην ανικανότητα της εκάστοτε κυβερνώσας παράταξης να αντιληφθεί την ανάγκη θέσπισης ενός συστήματος τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, που να το παρακολουθεί μεγάλος αριθμός νέων. Ο λόγος της ουσιαστικής ανυπαρξίας του είδους αυτού της εκπαίδευσης, αλλά και της μικρής διάδοσης του σήμερα, έγκειται στα δομικά προβλήματα του ελληνικού οικονομικού συστήματος. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του συστήματος αυτοί αποτελούσε, και σε μεγάλο βαθμό αποτελεί, η αδυναμία απορρόφησης μεγάλου αριθμού ειδικευμένου προσωπικού στην παραγωγική διαδικασία, όπως επίσης η ουσιαστική αδυναμία μακρόχρονου προγραμματισμού των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ειδικευμένο προσωπικό. Η έλλειψη αυτού του μακρόχρονου προγραμματισμού κάνει αδύνατο έναν αντίστοιχο προγραμματισμό των ειδικεύσεων και εφαρμοσμένων γνώσεων που οφείλει να παρέχει η εκπαίδευση.

Η συζήτηση για τη σύσταση ενός δικτύου τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης άρχισε από τα μέσα του περασμένου αιώνα. (Χριστόπουλος Κ. Θ. 1857). Η συζήτηση αυτή και οι σχετικές πολιτικές προσπάθειες βασίζονταν είτε σε μια αφηρημένα νοούμενη "ανάγκη βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος" είτε στην αντίδραση συντηρητικών κύκλων που προβληματίζονταν από τη συνύπαρξη μαθητών από όλες τις κοινωνικές τάξεις στον ίδιο χώρο. "Το να παιδεύονται ομού (...) τα τέκνα πασών των κοινωνικών τάξεων (...) είναι αναμφισβήτητον μέγιστον κακόν", αναφέρει ο Α. Ν. Σκιάς σε μια δημοσίευση του το 1921. (Σκιάς Α. Ν. 1921: 31). Η συνύπαρξη αυτή θα γινόταν λοιπόν δυσκολότερη με τη δημιουργία επαγγελματικών σχολείων που αναμενόταν να παρακολουθούν τα παιδιά των πτωχότερων τάξεων και στρωμάτων.

Οι πολιτικές προσπάθειες του περασμένου και των αρχών του τρέχοντος αιώνα για τη δημιουργία επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν. Η οικονομική βάση της ελληνικής κοινωνίας δεν απαιτούσε τους μεγάλους αριθμούς επαγγελματικά εξειδικευμένων εργαζομένων, που θα αποφοιτούσαν από την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Μόλις το 1929, στο μεσουράνημα της διακυβέρνησης της χώρας από την κυβέρνηση Βενιζέλου, ιδρύονται τα πρώτα επαγγελματικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν με το Νόμο 4397/29 και χωρίζονταν σε: (α) γεωργικά, (β) εμπορικά, (γ) βιοτεχνικά και (δ) οικοκυρικά θηλέων.

Όμως περιθωριακή έμεινε η σημασία των σχολείων αυτών, παρόλο ότι είχαν τη δυνατότητα να εγγράφονται εκεί χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Ίσως η εξέλιξη αυτή να παρατηρήθηκε και λόγω του χαμηλού ποιοτικού επιπέδου των επαγγελματικών σχολείων σε συνδυασμό με την εμβρυακή ακόμη ανάπτυξη της βιομηχανίας. Ας μην παραγνωρίζεται ότι ο πρώτος συγκροτημένος ελληνικός νόμος για την ανάπτυξη της βιομηχανίας ψηφίστηκε μόλις το 1922.

Η τεχνική εκπαίδευση ως αυτόνομος κλάδος, κι έτσι η ύπαρξη ενός δεύτερου σχολικού δικτύου, καθιερώνεται στην Ελλάδα ουσιαστικά από το 1959. Μια σειρά τεχνικών σχολών όλων των επιπέδων ιδρύθηκαν με το νόμο 3971/1959. Με τον ίδιο νόμο ιδρύεται και η ΣΕΛΕΤΕ, η οποία, συγχρηματοδοτούμενη κατά 50% από αμερικανικά κεφάλαια, αποσκοπεί στην παιδαγωγική επιμόρφωση των καθηγητών που προορίζονται για τις σχολές τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Έχει φθάσει πλέον η περίοδος όπου η ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας οδηγεί στην ανάγκη ύπαρξης ευάριθμου ανθρώπινου παραγωγικού δυναμικού με εξειδικευμένες τεχνικοεπαγγελματικές γνώσεις. Οπωσδήποτε τον, ακόμη και τότε, κυρίαρχο ιδεολογικό ρόλο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τον βλέπουμε και στην εισηγητική έκθεση που αιτιολογεί την ανάγκη ψήφισης του νόμου αυτού. Εκεί, εκτός της οικονομικοτεχνικής προόδου, ως λόγος ψήφισης του νόμου θεωρείται η "προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσον το δυνατόν ευρύτερα στρώματα λαού".

Σε κάθε περίπτωση ο κυρίαρχος ιδεολογικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται φανερός και στην εκπαίδευση που ετοιμάζει για τις τέχνες και τα επαγγέλματα. Αυτό συμβαίνει είτε θεωρήσουμε την παραπάνω αναφορά του νομοθέτη ως προσπάθεια ένταξης των λαϊκών μαζών" σ' ένα "υποσχολικό σύστημα", είτε ως τονισμό της παροχής των ανθρωπιστικών αγαθών και από την επαγγελματική, κάνοντας την έτσι επιλέξιμη για όλους τους νέους, αφού στο σημείο αυτό δεν θα διέφερε από τη γενική εκπαίδευση. Σ' αυτή τη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για μια προσπάθεια προσέλκυσης νέων κι έτσι δημιουργίας απαραίτητου εργασιακού δυναμικού με το αιτιολογικό ότι η εξειδικευμένη εκπαίδευση δεν υστερεί σε ανθρωπιστικό περιεχόμενο.

Λίγα χρόνια μετά, το 1964, και ενώ η Ελλάδα έχει γίνει συνδεδεμένο μέλος της ΕΟΚ (1961), αναλαμβάνεται προσπάθεια ουσιαστικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έμεινε γνωστή ως «μεταρρύθμιση Παπανούτσου». Με το Ν.Δ. 4379/ 64 λαμβάνονται δυο μέτρα μέγιστης σημασίας για τη μέχρι τότε κατάσταση της εκπαίδευσης: [α.] καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση σε

όλες τις βαθμίδες, και [β.] στα 9 έτη επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση. Το νόμο ακολουθεί ριζική αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών βιβλίων.

Όμως τα νομοσχέδια για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, όπως και για την ανώτατη, δεν πρόλαβαν να συζητηθούν λόγω των πολιτικών εξελίξεων που κατέληξαν λίγα χρόνια μετά στην επιβολή της δικτατορίας.

Η δικτατορία επανέφερε τα εκπαιδευτικά πράγματα στην προ του 1964 κατάσταση, μεταξύ των άλλων περιορίζοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση εκ νέου στα 6 έτη, ενώ δεν ασχολήθηκε ειδικά με τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Αποδέχθηκε πάντως τις υποδείξεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, η οποία διαπίστωνε σε σχετική έκθεση ότι η έλλειψη ενός διετούς κύκλου σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν το κύριο εκπαιδευτικό εμπόδιο για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας. Ο διετής αυτός κύκλος σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να πραγματοποιείται μετά το πέρας του δευτεροβάθμιου σχολείου αλλά δεν θα ανήκε στον πανεπιστημιακό κύκλο ανώτατων σπουδών. Έτσι δημιουργούνται το 1970 τα ΚΑΤΕ (Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης). Πάντως τα ΚΑΤΕ δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες δημιουργίας τους. Από την αδυναμία των αποφοίτων τους να αποκατασταθούν επαγγελματικά στις ειδικότητες που σπούδασαν προέκυπτε ότι το πρόβλημα της ελληνικής οικονομίας δεν ήταν έλλειψη στελεχιακού δυναμικού μέσης επαγγελματικής ειδίκευσης. Έτσι μετά την πτώση της δικτατορίας τα 5 ΚΑΤΕ μετονομάζονται σε ΚΑΤΕΕ (Κέντρα Ανώτερης

Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης). Μέχρι το 1981 ο αριθμός των ΚΑΤΕΕ

αυξάνεται σε 13.

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αναδιοργανώνεται με το Ν. 576/ 77. Δημιουργούνται οι ΤΕΣ (Τεχνικής Επαγγελματικές Σχολές) διάρκειας σπουδών 2 ως 4 εξαμήνων, και τα τριετούς διάρκειας ΤΕΛ (Τεχνικά Λύκεια). Οι αλλαγές των νόμων του 1977 επαναφέρουν τα βασικά σημεία της μεταρρύθμισης του 1964, μεταξύ άλλων την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η κυβερνητική αλλαγή του 1981 φέρνει μεγάλες διαφοροποιήσεις και στις δυο βαθμίδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τα ιδεολογικά προτάγματα της *ισότητας, συμμετοχής και αυτοδύναμης οικονομικής ανάπτυξης της χώρας* (Κυπριανός Π. 2004: 308) διατηρούνται οι προϋπάρχουσες δομές ΤΕΛ και ΤΕΣ ενώ δημιουργείται ένας νέος τύπος λυκείου, το ΕΠΛ (Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο), το οποίο στοχεύει στη ενοποίηση της γενικής με την επαγγελματικής εκπαίδευση. (Husén T. 1989). Τα ΚΑΤΕΕ καταργούνται, ως ιδρύματα που δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες δημιουργίας τους και, πάντως, ξεπερασμένης πολιτικής λογικής. Με το Ν. 1404/ 83 αντικαθίστανται από τα ΤΕΙ (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Τα ΤΕΙ εντάσσονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η διάρκεια σπουδών τους αυξάνεται σε 3 ή 3,5 έτη.

Το 1992 ιδρύονται (Ν. 2009) τα ΙΕΚ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) με αιτιολογία παρόμοια με αυτή που είδαμε να πρυτανεύει κατά τη δημιουργία του ΚΑΤΕ, είκοσι περίπου χρόνια νωρίτερα. Τα ΙΕΚ είναι αδιαβάθμητος θεσμός που αποσκοπεί στην επαγγελματική εξειδίκευση νέων που δεν θέλουν, ή δεν μπορούν, να σπουδάσουν σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Τα προγράμματα των ΙΕΚ καθορίζονται από τριμερείς επιτροπές, κράτους εργοδοτών, εργαζομένων, στοχεύοντας να βρίσκονται κοντύτερα στις πραγματικές ανάγκες των εξελίξεων στο πεδίο απασχόλησης και αγοράς εργασίας. Μέχρι σήμερα δεν γνωρίζουμε να υπάρχει ειδική έρευνα για τις προοπτικές εξεύρεσης εργασίας των αποφοίτων ΙΕΚ. Δεν φαίνεται πάντως τα ιδρύματα αυτά να λύνουν το πρόβλημα της ανεργίας των νέων, δεν έχει παρατηρηθεί σχετικά καμία ουσιαστικά θετική εξέλιξη.

Το 1992 ιδρύεται επίσης το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) με έδρα την Πάτρα. Σε αυτό μπορεί να σπουδάσουν φοιτητές ηλικίας τουλάχιστο 25 ετών. Τον ίδιο χρόνο οργανώνεται η ανάπτυξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στα πανεπιστήμια της χώρας. Ιδέες αποδοτικότητας διαπνέουν πλέον σαφώς την

εκπαιδευτική πολιτική. Η γνώση αρχίζει να προσεγγίζεται και ως παράγοντας όχι μόνο ανάπτυξης της παιδείας και της επιστήμης, αλλά και της οικονομικής πορείας της χώρας.

Ριζικός μετασχηματισμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και επαγγελματικής) επιχειρείται το 1998 με τους Ν. 2525 και 2640 που, μεταξύ άλλων καταργούν τους υπάρχοντες θεσμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή τα ΤΕΛ, ΤΕΣ και ΕΠΛ, ενώ δημιουργούν τα ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια). Πρόκειται για την πρώτη φορά που το Υπουργείο με τα ΤΕΕ δημιουργεί στο δευτεροβάθμια επίπεδο ένα θεσμό κατάρτισης στην ουσία, όχι εκπαίδευσης. Τα μαθήματα ειδικότητας διδάσκονται επί πάρα πολλές ώρες, ενώ ολιγάριθμα είναι τα μαθήματα γενικής παιδείας. Για το λόγο αυτό οι απόφοιτοι των ΤΕΕ δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ (πανεπιστήμια και πολυτεχνεία). Τα ΤΕΕ αντιμετωπίζουν από την αρχή μεγάλα προβλήματα λειτουργικότητας και αποδοτικότητας. Πάντως στην απαξίωσή τους από το κοινωνικό σώμα και τους μαθητές οδήγησε και η λογική της συγκρότησής τους ως φορέων στην ουσία βασικής επαγγελματικής κατάρτισης, φορέων που όμως δραστηριοποιούνται στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι, για παράδειγμα, στον ΟΑΕΔ. Η απαξίωση των ΤΕΕ δεν είναι μια αναγκαία κατάσταση για φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης. Υπάρχει το θετικό παράδειγμα άλλου θεσμού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΕΠΛ, που συνενώνει την επαγγελματική με την γενική εκπαίδευση, τα οποία ΕΠΛ καταργήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθούν τα ΤΕΕ. Τα ΕΠΛ έχαιραν μεγάλης αποδοχής και αναγνώρισης από μαθητές και γονείς ως σχολεία που ανοίγουν μεγάλες προοπτικές στους μαθητές. Το γεγονός της μεγάλης αποδοχής τους σηματοδοτείται από το ό,τι πολύ περισσότεροι γονείς προσπαθούσαν με κάθε μέσον να επιτύχουν την εγγραφή των παιδιών τους στα ΕΠΛ από όσες θέσεις μαθητών διέθεταν τα σχολεία αυτά.

Την αποτυχία και απαξίωση των ΤΕΕ επιχειρεί να ανατρέψει νόμος που ψηφίστηκε στις 4/7/2006 από το ελληνικό κοινοβούλιο, ο οποίος τα κατήργησε. Ο νέος αυτός νόμος δημιουργεί τα τριετούς διάρκειας ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια) και τις διετούς διάρκειας ΕΠΑΣ (Επαγγελματικές Σχολές). Πρόκειται για φορείς πανομοιότυπους με τις ΤΕΛ – ΤΕΣ που κατήργησε το 1998 ο νόμος που δημιούργησε τα ΤΕΕ. Οι νέοι φορείς επαναφέρουν στο πρόγραμμα τους πολλές ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας. Τα ΕΠΑΛ θα δίνουν το δικαίωμα συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, αφού οι απόφοιτοί τους θα μπορούν να διαγωνίζονται, κατά δήλωση του ΥΠΕΠΘ, στα ίδια αντικείμενα με εκείνα που εξετάζονται οι απόφοιτοι το γενικού λυκείου στις εισαγωγικές τους εξετάσεις.

Το 2003 ανωτατοποιούνται τα ΤΕΙ. Ονομάζονται πλέον ΑΤΕΙ (Ανώτατα Τεχνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα). Ύστερα μάλιστα από τις δυναμικές κινητοποιήσεις του θερινού εξαμήνου 2006 απέσπασαν την υπόσχεση από την Υπουργό Παιδείας ότι από το φθινόπωρο 2006 θα επιτραπεί στα ΑΤΕΙ να διεξάγουν αυτόνομα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

### **3. Αγορά εργασίας και επαγγελματικές δραστηριότητες στην Ελλάδα**

Η δομή και λειτουργία του ελληνικού κοινωνικού μορφώματος διακρίνονται από αυτές των κεντροευρωπαϊκών χωρών, όπως έχουν δείξει σαφώς μια σειρά ερευνητικές εργασίες. Παραδειγματικά μπορεί ο αναγνώστης να συμβουλευτεί εργασίες των καθηγητών Μουζέλη, Βαίτσου, Γιαννίση, Μηλιού, Βεργόπουλου, Τσουκαλά, Φωτόπουλου, Καζάκου, Πελαγίδη και άλλων, στις οποίες τονίζεται η δυσκολία της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας για επίτευξη αναγκαίων μετασχηματισμών και αναδιαρθρώσεων. Η κατάσταση αυτή δεν φαίνεται να αίρεται από την δεκαπενταετή συμμετοχή στις διεργασίες και τα δρώμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρόλο που η συμμετοχή αυτή έχει διαφοροποιήσει ριζικά προς το

καλύτερο ποσοτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν την κοινωνία και την οικονομία στη χώρα μας, ούτε όμως φαίνεται ότι άρθηκε από την «εκσυγχρονιστική» διακυβέρνηση της χώρας η οποία προσπάθησε εκ των άνω να μεταρρυθμίσει οικονομία και κοινωνία. (Καρζής Φ. 2006, Πελαγίδης Θ. 2005).

Η αγορά εργασίας δεν αποτελεί εξαίρεση στην όλη δυσκολία επίτευξης μετασχηματισμών. Η συγκρότηση και λειτουργία του πεδίου απασχόλησης και της αγοράς εργασίας έχει βέβαια όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία που γνωρίζουμε από τις αγορές εργασίας των κεντροευρωπαϊκών χωρών. Όμως η σύνθεση των στοιχείων αυτών είναι ιδιαίτερη, το βάρος που έχουν κάποια από αυτά εμφανίζεται τόσο διαφορετικό από εκείνα που γνωρίζουμε από την κλασική ξένη βιβλιογραφία, ώστε δεν ξενίζει το ό,τι πολλοί ερευνητές αποφαίνονται ότι η ελληνική αγορά εργασίας μόνον ως "ιδιαιτερότητα" μπορεί να αναλυθεί. Η ιδιαιτερότητα αξιολογείται προφανώς σε σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στις κεντροευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές χώρες, οι οποίες αποτελούν το πρότυπο των κυρίαρχων επιστημονικών αναλύσεων και έτσι το υπόδειγμα με βάση το οποίο αναλύονται οι καταστάσεις στην Ελλάδα. Αν αντίθετα εσκήψουμε στην ανάλυση της κατάστασης που παρατηρείται σε όμορες με την Ελλάδα περιοχές, π.χ. στις χώρες της μεσογειακής λεκάνης, τότε θα διαπιστώσουμε ότι η οργάνωση που επικρατεί στην ελληνική αγορά εργασίας αποτελεί κανονικότητα, δεν έχει τίποτα το εξαιρετικό σε σύγκριση με αυτές, και έτσι, παρ' όλες τις όποιες διαφοροποιήσεις, μπορεί να ενταχθεί στην ίδια "κανονική" εργασιακή και παραγωγική δομή και συγκρότηση. Για μια επαρκέστερη, πλέον πραγματιστική, ανάλυση απαιτείται πολλαπλή προσέγγιση, αποφεύγοντας την αλαζονεία της άποψης ότι κάποιου τύπου θεώρηση είναι πάντοτε η ορθή. (Μπεκ Ουλ. 2005:37).

Ας δούμε τώρα πως λειτουργεί ο χώρος της απασχόλησης. Σχετικά με την άσκηση των περισσότερων επαγγελματικών δραστηριοτήτων ισχύει, με την εξαίρεση των επαγγελμάτων που απαιτούν μεγάλη εξειδίκευση, η ρήση του ζωγράφου Τσαρούχη ότι "στην Ελλάδα είσαι ό,τι δηλώσεις". Στην ελλειπτικότητά της η έκφραση αυτή σημαίνει, για το δικό μας θέμα, ότι καθένας μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμεί ανεξάρτητα από τα εκπαιδευτικά, μορφωτικά και άλλα προσόντα που διαθέτει. Αρκεί η πρόθεση και η ετοιμότητα του να το ασκήσει. Όλοι στην Ελλάδα γνωρίζουμε από τον άμεσο περίγυρο μας πόσο διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων άνθρωποι ασκούν την ίδια ακριβώς εργασία. Στην εργασιακή πράξη δεν παρατηρείται λοιπόν η αναμενόμενη άμεση σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης.

Μοναδική εξαίρεση στην κατάσταση αυτή αποτελούν τα λεγόμενα "κατοχυρωμένα" επαγγέλματα. Τα επαγγέλματα αυτά μπορούν να ασκήσουν όσοι έχουν δεχθεί συγκεκριμένη επαγγελματική εκπαίδευση και έχουν αποκτήσει «άδεια άσκησης» τους ύστερα από ειδικές εξετάσεις. (ΚΕΠΕ 2001).

#### **4. Η διαχείριση της αγοράς εργασίας και η μισθωτή σχέση στην Ελλάδα**

Επισήμως στην Ελλάδα, δηλαδή από τις κρατικές αρχές, θεωρείται ότι συμμετέχουν στην αγορά εργασίας όλοι οι απασχολούμενοι με εξαρτημένη σχέση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας. Έτσι δεν συμπεριλαμβάνονται στην διαχείριση των κρατικών οργανισμών που ασχολούνται με την αγορά εργασίας οι εργαζόμενοι στο Δημόσιο ή τον ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπως είναι οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι στρατιωτικοί, τα όργανα των σωμάτων ασφαλείας, οι εκπαιδευτικοί, οι δικαστικοί καθώς και όσοι απασχολούνται σε επιχειρήσεις υπό κρατικό έλεγχο. Βεβαίως οι επιχειρήσεις αυτές ιδιωτικοποιούνται ή έχουν ήδη ιδιωτικοποιηθεί κατά την τελευταία δεκαετία.

Πάντως καλό είναι να επαναλάβουμε εδώ ότι στην «αγορά εργασίας» συμπεριλαμβάνονται εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα που έχουν υπαλληλική σχέση

και μόνον. Έτσι δεν συμμετέχουν στη αγορά εργασίας από τους δραστηριοποιούμενους του ιδιωτικού τομέα: οι αυτοαπασχολούμενοι, οι εργοδότες, οι αγρότες. Οι κατηγορίες αυτές όμως συγκροτούν σχεδόν το ήμισυ του ενεργού πληθυσμού της χώρας.

Σε κοινωνικούς σχηματισμούς, όπως ο ελληνικός, οι οποίοι μεταπολεμικά, τουλάχιστον, μεγεθύνθηκαν με δομές πολύ διαφορετικές από αυτές των ανεπτυγμένων βιομηχανικών χωρών, η μισθωτή σχέση στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας χαρακτηρίζεται από μια διαφορετική θεσμική και πραγματική εμβέλεια συγκρινόμενη ιδεοτυπικά με αυτή των κεντροευρωπαϊκών χωρών. Για την καλύτερη κατανόηση της διαφοροποίησης αυτής παραθέτουμε ενδεικτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο όπου πραγματώνεται η μισθωτή σχέση στην Ελλάδα. Τέτοιες παράμετροι που χαρακτηρίζουν τόσο την "τυπική" σχέση απασχόλησης όσο και τις "άτυπες" μορφές εργασίας είναι:

- Η υπέρμετρη στήριξη της ανταγωνιστικότητας και της βιωσιμότητας των ελληνικών επιχειρήσεων στο "συγκριτικό πλεονέκτημα" της χαμηλής αμοιβής της μισθωτής εργασίας.

- Η ύπαρξη στην ελληνική αγορά εργασίας συστημάτων και πρακτικών διαφοροποιούμενων ως προς τη σταθερότητα της απασχόλησης, τον προσδιορισμό των αμοιβών εργασίας, τη θεσμική ρύθμιση των δεδομένων της εργασιακής σχέσης, τις εκτός μισθού παροχές κλπ.

- Η μονόπλευρη αντιμετώπιση του μισθού ως στοιχείου του κόστους παραγωγής, ταυτόχρονα όμως όχι ως ουσιαστικής συνιστώσας της ενεργού ζήτησης των προϊόντων ή υπηρεσιών που παρέχουν οι επιχειρήσεις. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να συσχετισθεί και με την προφανή αντίληψη των επιχειρήσεων ότι η ευημερία τους εξαρτάται κυρίως από τη ζήτηση των μη μισθωτών στρωμάτων του ενεργού πληθυσμού, όπως είναι οι αυτοαπασχολούμενοι, οι επιχειρηματίες, οι παραοικονομούντες επαγγελματίες, οι εισοδηματίες, οι αγρότες κλπ.

- Η δυνατότητα που διαθέτουν οι επιχειρήσεις να πωλούν τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους σε υπέρογκες τιμές. Ας σημειωθεί ότι οι ελληνικές επιχειρήσεις καταγράφουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο επιχειρηματικού κέρδους από όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ.

- Η κοινωνική πολυσθένεια και ταξική ρευστότητα μεγάλης μερίδας των Ελλήνων μισθωτών (εργάτες αγρότες, μισθωτοί και ταυτόχρονα αυτοαπασχολούμενοι είτε και μικροϊδιοκτήτες κλπ.), και έτσι η ρευστότητα της κοινωνικής πια ιδιότητας του μισθωτού.

- Η περιορισμένη σημασία και ισχύς ελευθέρων διαπραγματεύσεων μεταξύ οργανώσεων εργοδοτών και εργαζομένων, αλλά και η περιορισμένη εμβέλεια, στην πράξη, των συμβασιακών και νομοθετικών ρυθμίσεων, οι εξωγενείς και συχνά αυταρχικές παρεμβάσεις στο πλέγμα των εργασιακών σχέσεων κλπ.

- Η τεχνολογική εξάρτηση από το εξωτερικό, η εξωστρέφεια της παραγωγικής δομής και η διαρθρωτική ασυνέχεια της ελληνικής παραγωγικής βάσης, που δαιωνίζουν τα προβλήματα εκσυγχρονισμού και βελτίωσης της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων.

- Τέλος, αλλά διόλου λιγότερο σημαντικό, η ύπαρξη διαρθρωτικών - θεσμικών ευελιξιών και διεξόδων για τους εργοδότες ακόμη και για τη μικρή, σε σχέση με τα ισχύοντα στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες, προστασία του εισοδήματος και της εργασίας των εργαζομένων στην Ελλάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι το επιχειρηματικό σύστημα - ιδίως το μικρομεσαίο - πραγματοποιεί ευρεία αξιοποίηση άτυπων ή και παράνομων μορφών μισθωτής ή και μη μισθωτής απασχόλησης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πολυμορφία και πολυδιάσπαση της απασχόλησης, η συγκαλυμμένη μισθωτή απασχόληση, οι εισοδηματικοί συνδυασμοί από μισθωτή και μη μισθωτή εργασία, οι ιδιομορφίες της παραγωγικής δομής δίνουν στη μισθωτή εργασία στην Ελλάδα ένα ευρύτατο περιεχόμενο. Στην Ελλάδα ουσιαστικά δεν έχουμε να κάνουμε με την πρότυπη και τις επιμέρους, κυρίαρχες ή

ειδικές, εκδοχές της μισθωτής σχέσης, όπως αυτή νοείται στα ανεπτυγμένα βιομηχανικά κοινωνικά μορφώματα, αλλά με μια σύνθετη και στενά αλληλεξαρτώμενη μορφολογία μισθωτής και μη μισθωτής απασχόλησης. (Γεωργακοπούλου Β. 1986, Patiniotis N. 1991: 168 επομ.).

Ο τρόπος αυτός προσέγγισης της αγοράς εργασίας, ανεξάρτητα από το πώς αιτιολογείται, δημιουργεί πρόβλημα για την ερευνητική ανάλυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφού αφήνει εκτός θεώρησης το μεγαλύτερο ποσοστό εργαζομένων που έχουν περατώσει ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Είναι για παράδειγμα γνωστό ότι σχεδόν τα 2/3 των αποφοίτων πανεπιστημίου απασχολούνται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, εφόσον εργάζονται. (Κανελλόπουλος Κ. 1984.: 109, Πανταζίδης Ν. κ.α., 1984: 77 επομ. Πίνακας III 15, Κυριακος Ρ.1995, Πατινιώτης Ν. 2006). Γενικά στον ιδιωτικό τομέα, άρα και στην αγορά εργασίας με τον ορισμό που δίνουν οι επίσημες αρχές, συμμετέχει λιγότερο από το ήμισυ των αποφοίτων κάθε είδους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Για τη συγκρότηση του ενεργού πληθυσμού σε ειδικότερες κατηγορίες εργαζομένων ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί την εργασία μας με τίτλο: «Κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας» και την εκεί αναφερόμενη νεότερη βιβλιογραφία. Για τους ενδιαφερόμενους ειδικότερα για το θέμα υπάρχει και παλαιότερη βιβλιογραφία, αφού τα αναλυόμενα ζητήματα στην ποιοτική τους διάσταση λίγο διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. (Μπουζάς Ν. 1990, Ξ. Πετρινώτη. 1989, Χ. Συμεωνίδου 1989 Λ. Λεοντίδου 1986, Μ. Χλέτσος 1990).

Αντιλαμβάνεται έτσι κανείς την διαφορετική, την αυξημένη σημασία που έχει για την οικονομική πρόοδο των κεντροευρωπαϊκών χωρών η ύπαρξη ενός άρτιου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης που απευθύνεται πρωταρχικά στους μελλοντικούς μισθωτούς και την περιορισμένη ανάπτυξη που έχει για τη χώρα μας. Για το πολύ σημαντικό αυτό ζήτημα όμως, που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου ενός στελέχους συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού θα αναφερθούμε σε επόμενο σημείο της παρούσας εργασίας.

## 5. "Παράλληλη" αγορά εργασίας

Ο χώρος της απασχόλησης επηρεάζεται συχνά στην Ελλάδα, όπως και σε όλες τις νοτιοευρωπαϊκές, από την ύπαρξη μιας παράλληλης προς την επίσημη οικονομίας, μιας οικονομίας που δεν υπόκειται στις ρυθμίσεις της κρατικής πολιτικής.

Αυτή η παράλληλη οικονομία, η "*παραοικονομία*" κατά την τρέχουσα έκφραση, εξυπηρετείται από μια "παράλληλη" προς την επίσημη αγορά εργασίας. (Β. Γεωργακοπούλου. 1986, Π.Γ. Παυλόπουλος, 1987, Κ. Κασιμάτη1989). Η παραοικονομία ονομάζεται έτσι λόγω του ότι τα εισοδήματα που αποκτώνται σ' αυτήν δεν φορολογούνται, αφού δεν γνωστοποιούνται στις αρμόδιες εφοριακές υπηρεσίες. Κατά τα άλλα πρόκειται για δραστηριότητες πλήρως ενσωματωμένες στην "κανονική" οικονομία. Το ζήτημα της παραοικονομίας βρίσκεται ακόμη στην αρχή της επιστημονικής του διερεύνησης. Είναι πάντως ευρέως γνωστό ότι στην παραοικονομία ασκούνται επαγγελματικές δραστηριότητες, που βεβαίως ασκούνται και στην επίσημη οικονομία, από εργαζόμενους είτε αποκλειστικά σ' αυτήν είτε δραστηριοποιούμενους περιστασιακά σε αυτήν στα πλαίσια της πολυαπασχόλησης. Με την πολυαπασχόληση προσομοιάζει η πολυσθένεια. Με τον όρο "πολυσθένεια" προσεγγίζει ο Κ. Τσουκαλάς την "πολυσθένεια" προσεγγίζει ο Κ. Τσουκαλάς την εργασιακή κατάσταση της πολυαπασχόλησης, του βιοπορισμού από περισσότερες επαγγελματικές δραστηριότητες υπό διαφορετικού τύπου εργασιακές σχέσεις ή πηγές προσπορισμού εισοδήματος.

Η "πολυσθένεια" εκφράζει την πλατιά παρατηρούμενη κατάσταση στην Ελλάδα όπου πολλοί οικονομικά ενεργοί άνθρωποι εργάζονται παράλληλα ή επάλληλα σε εντελώς διαφορετικές δραστηριότητες υπό διάφορα νομικά καθεστώτα της επίσημης οικονομίας ή της παραοικονομίας. (Κ. Τσουκαλάς. 1986, Θ. Καλόμαλος 1987). Ως παράδειγμα πολυσθενούς δραστηριότητας μπορεί ν' αναφερθεί η παράλληλη εργασία του υπάλληλου (δημόσιου ή ιδιωτικού) και ως σερβιτόρου το βράδυ, εργασία που, σύμφωνα με τα ευρήματα της Κ. Κασιμάτη, φαίνεται να κάνουν συχνά οι δάσκαλοι κατά την χειμερινή περίοδο (Κασιμάτη Κ. 1989), αλλά και η επάλληλη του ίδιου υπαλλήλου την καλοκαιρινή περίοδο ως ξενοδοχειακού μικροεπιχειρηματία, εφόσον π.χ. νοικιάζει δωμάτια στον τόπο καταγωγής του. Οπωσδήποτε τα πολυσθενώς ενεργά άτομα διακρίνονται από μεγάλη ασάφεια και ρευστότητα στην προσωπική τους άποψη για την προσωπική τους ένταξη στην κοινωνική διαστρωμάτωση και ιεράρχηση. Αν μείνουμε στο παραπάνω παράδειγμα, δεν είναι διόλου αυτονόητο ότι κάποιος ως υπάλληλος αισθάνεται να ανήκει στην μικροαστική τάξη αν το μεγαλύτερο μέρος του ετήσιου εισοδήματός του, που του επιτρέπει να ζει πολύ άνετα, το αποκτά από την δραστηριότητά του ως τουριστικού μικροεπιχειρηματία την καλοκαιρινή περίοδο. Δεν είναι όμως δυνατόν να επεκταθούμε στην ανάλυση αυτού του θέματος στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θεωρούμε πάντως σκόπιμο να επισημάνουμε ότι στην Ελλάδα δεν σπανίζουν οι πολυσθενώς απασχολούμενοι, οι οποίοι ταυτόχρονα ενσωματώνουν τόσο την ιδιότητα του μισθωτού όσο και του εργοδότη! Το αξιοσημείωτο πρόβλημα της κοινωνικής ταυτότητας ή της ιδεολογικής συγκρότησης ενός τέτοιου ανθρώπου δεν είναι πάντως δυνατόν να μας απασχολήσει εδώ.

Οι επαγγελματικές δραστηριότητες που γεννιούνται και ασκούνται στα πλαίσια της παράλληλης οικονομίας ταυτίζονται ή προσομοιάζουν με αυτές που ασκούνται στα πλαίσια της επίσημης οικονομίας. Οι όροι άσκησης τους όμως, π.χ. αμοιβή, ασφάλιση, ωράριο εργασιακά δικαιώματα, άδεια/ απουσία από την εργασία, είναι πολύ διαφορετικοί από αυτούς της επίσημης οικονομίας. (Γ. Τζουτζιάρακης. 1990, Ν. Ρατινιώτης 1991). Αν σκεφθούμε την μέχρι τώρα εικόνα της απασχόλησης στην επίσημη ή την «παράλληλη» οικονομία που παρουσιάσαμε θα αντιληφθούμε ότι το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα έχει να αντεπεξέλθει σε πολλούς στόχους. Το φάσμα δραστηριοτήτων βιοπορισμού που μπορεί ένας απόφοιτος κάποιας σχολής να ασκήσει είναι πολύ μεγάλο, αν ιδίως σκεφθεί κανείς τις προβληματικές προοπτικές που εμφανίζουν πολυάριθμα επαγγέλματα. Έτσι από τα οικονομικά δεδομένα και την κατάσταση στην αγορά εργασίας τίθεται επιτακτικά στους φορείς που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση η ανάγκη διαρκούς, αλλά πάντως οργανωμένης επιστημονικά και ερευνητικά, αναθεώρησης και πιθανής αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων σπουδών τους αν δεν θέλουν η πλειονότητα των αποφοίτων τους να μένει χωρίς απασχόληση στο συγκεκριμένο επάγγελμα για το οποίο εκπαιδεύτηκαν.

Πάντως πρέπει να τονιστεί ότι *από τη φύση του το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί παρά να ακολουθεί τις εξελίξεις στην οικονομία και την αγορά εργασίας*. Οι πρωταρχικές αλλαγές περιεχομένου και δεξιοτήτων στα επαγγέλματα συμβαίνουν στο χώρο της οικονομίας, δηλ. στην παραγωγή αγαθών και την παροχή υπηρεσιών. Η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να προσπαθεί να ανταποκριθεί εκ των υστέρων στις μεταβαλλόμενες επαγγελματικές ανάγκες που προκύπτουν από τους οικονομικούς μετασχηματισμούς και διαφοροποιήσεις.

Για το λόγο αυτό η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, είτε βασική είτε επιστημονική, δεν θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένη, όπως τόσο συχνά συμβαίνει στη χώρα μας ακόμη και στο πανεπιστημιακό επίπεδο. Οι δυο δίαυλοι της αρχικής επαγγελματικής ή της επιστημονικής εκπαίδευσης οφείλουν να στοχεύουν στην απόκτηση βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων οι οποίες με περαιτέρω σπουδές θα μπορούσαν να εξειδικευτούν σε αντικείμενο έναν πραγματικό εργασιακό κλάδο ή μια ειδικευση, εφόσον το επιθυμεί κάποιος μελλοντικός εργαζόμενος.



## 6. Δομή του ελληνικού συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευομένων παρακολουθούν σχολές ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας. Όπως ήδη παραπάνω αναφέρθηκε επαγγελματική εκπαίδευση στο χώρο ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας παρέχουν μετά το τέλος της 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο οι ΕΠΑΣ (διετούς διάρκειας), και τα ΕΠΑΛ (τριετούς διάρκειας). Επίσης αντίστοιχες ιδιωτικές σχολές αναγνωρισμένες από το Υπ. Παιδείας. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι τα μεταπολεμικά χρόνια πολύ μεγάλο μέρος των μαθητών εκπαιδεύονταν για την εκμάθηση επαγγελματικών ειδικοτήτων σε ιδιωτικές σχολές. Στο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο υπάρχουν αποκλειστικά δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλαδή τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Εδώ εντάσσονται τα διάφορα Πανεπιστήμια και Πολυτεχνεία. Οι σπουδές στα ΑΤΕΙ διαρκούν 6 - 7 εξάμηνα, ανάλογα με τον κλάδο σπουδών, συν 1 εξάμηνο πρακτικής άσκησης σε κάποιο οργανισμό σχετικό με την ειδίκευσή τους. Ένα επιπλέον εξάμηνο πρακτικής άσκησης είναι δηλαδή απαραίτητο για τη λήψη πτυχίου στα ΑΤΕΙ. 8-12 εξάμηνα διαρκούν οι σπουδές στα ΑΕΙ, ανάλογα με τον κλάδο που σπουδάζει κανείς. Σε κάποια πανεπιστημιακά τμήματα προϋπόθεση λήψης πτυχίου αποτελεί η επιτυχημένη πρακτική άσκηση, η οποία, εφόσον προβλέπεται, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των κανονικών σπουδών.

Προ 15ετίας ιδρύθηκαν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

από το Υπ. Παιδείας. Πρόκειται για αδιαβάθμητα μεταλυκειακά ιδρύματα που παρέχουν διετή επαγγελματική εκπαίδευση σε σχεδόν 300 ειδικότητες. Τα ΙΕΚ αποσκοπούν στην επαγγελματική εκπαίδευση αποφοίτων λυκείων που δεν συνέχισαν τις σπουδές τους στο τριτοβάθμιο επίπεδο.

Επίσης ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), πουεπιτροπτεύεται από το Υπουργείο Εργασίας, διατηρεί στα πλαίσια του δυο ειδών εκπαιδευτικούς θεσμούς: α) τις τριετούς διάρκειας "Σχολές Μαθητείας" και β) της "10μηνιας διάρκειας Σχολές Ταχύρυθμης Εκπαίδευσης. Πάντως και οι δυο εκπαιδεύουν για ολιγάριθμα επαγγέλματα της βιομηχανικής παραγωγής ή της παροχής υπηρεσιών.

Μέσω Ο.Α.Ε.Δ., και με συγχρηματοδότησή του, διοχετεύονται κοινοτικά κονδύλια για επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στις επιχειρήσεις, για την "ενδοεπιχειρησιακή" κατάρτιση. Στα πλαίσια της παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση σε ήδη εργαζόμενους σε μία επιχείρηση.

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη έκταση έχουν λάβει τα σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης που χρηματοδοτούνται κατά το μεγαλύτερο μέρος τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Πρόκειται για σεμινάρια που αποσκοπούν να εξειδικεύσουν άνεργους σε αντικείμενα που υποτίθεται ότι ζητούνται από την αγορά εργασίας. Είναι συνήθως διάρκειας 200 - 300 ωρών. Ιδιαιτερότητα των σεμιναρίων αυτών είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι αμείβονται για να τα παρακολουθήσουν.

Με την πείρα των τελευταίων χρόνων εκτεταμένης εφαρμογής τους η Ε.Ε. οδηγήθηκε στην απόφαση αλλαγής των όρων και των φορέων διεξαγωγής τους, δεδομένου ότι σπάνια είχε επιτυχία ο σκοπός των σεμιναρίων κατάρτισης που ήταν να βρουν απασχόληση οι άνεργοι νέοι. Ως θεσμός πάντως τα σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης έχουν μεγάλη σημασία και η λειτουργία τους προφανώς θα συνεχιστεί μέσα από τα ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης).

## **7. Σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης**

Με τους παραπάνω θεσμούς και τρόπους εκπαίδευσης μπορεί κανείς να εκπαιδευτεί για ένα επάγγελμα. Η εργασιακή πραγματικότητα πάντως, όπως την σκιαγραφήσαμε ήδη, σχετικοποιεί την σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη σημερινή Ελλάδα. Μην υπάρχοντας κάποιου είδους επαγγελματικής κατοχύρωσης, ούτε καν ένας επίσημος κατάλογος επαγγελμάτων, έχουμε οδηγηθεί τα περισσότερα επαγγέλματα να μπορούν να ασκούνται είτε από εργαζόμενους (με ειδικές βέβαια σπουδές) , είτε, ταυτόχρονα, από άλλους με διαφορετικές από το εργασιακό αντικείμενο τους σπουδές, είτε, ακόμη, και από εργαζόμενους χωρίς καθόλου επαγγελματικές σπουδές.

Για το λόγο αυτό συχνά απόφοιτοι σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα πρόσφατα τα ΑΤΕΙ, ζητούν με έντονες κινητοποιήσεις κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους. Κάτι τέτοιο όμως δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί, ιδίως εμπρός στην αντίδραση άλλων επαγγελματικών στρωμάτων. Δεν είναι εδώ η θέση να αναφερθούμε σε έκταση στο συγκεκριμένο θέμα που είναι πολύπλοκο και με λεπτές πτυχές. Ας αναλογιστούμε πάντως ότι υπάρχουν επαγγέλματα για τα οποία μπορεί να εκπαιδευτεί κανείς σε πολύ διαφορετικά, και διαφορετικής εξειδίκευσης, επίπεδα. Αν πάρουμε το παράδειγμα του "νοσηλευτή", ενός επαγγέλματος με ιδιαίτερη σημασία για τη λειτουργία του νοσηλευτικού συστήματος, θα διαπιστώσουμε ότι για να το ασκήσει μπορεί κανείς να εκπαιδευτεί σε 5 επίπεδα, σε διαφορετικά κρατικά ιδρύματα του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή στα ΕΠΑΣ, τα ΕΠΑΛ, τα ΙΕΚ, τα ΑΤΕΙ ή και στα ΑΕΙ (πανεπιστήμια) ακόμη. Επίσης σε κάποια νοσοκομεία παρέχεται εκπαίδευση «νοσηλευτή» δευτεροβάθμιου επιπέδου. Ο τρόπος δόμησης και οργάνωσης των σπουδών της συγκεκριμένης ειδικότητας σημαίνει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση του νοσηλευτή μπορεί να διαρκεί από δύο μέχρι εννέα χρόνια. Τόσες είναι οι διαφορές χρόνου σπουδών μεταξύ των επιμέρους σχολών. Πάντως ανεξάρτητα από τη διάρκεια των σπουδών οι απόφοιτοι και των 5 αυτών διαφορετικών εκπαιδευτικών διαύλων «νοσηλευτές» ονομάζονται. Βέβαια δύσκολα θα βρεθεί η ορθολογική βάση για τις διαφοροποιήσεις στα πέντε επίπεδα. Επίσης δεν πρέπει να παραγνωρίζονται τα πολύ σημαντικά προβλήματα που δημιουργούνται στους εργασιακούς χώρους από την δυνατότητα το ίδιο επάγγελμα να το μαθαίνει κανείς σε πολύ διαφορετικής εξειδίκευσης ιδρύματα.

## **8. Η επιρροή ερευνητών και εκπαιδευτικών στον μετασχηματισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης**

Στα πλαίσια όμως του οικονομικού εκσυγχρονισμού και του κοινωνικού μετασχηματισμού, στα πλαίσια της διαδικασίας ευρωπαϊκής ενοποίησης, στα πλαίσια του διευρυνόμενου αιτήματος των πολιτών για καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση και για βελτιωμένη σύνδεση της με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της αγοράς εργασίας, στην απαίτηση ουσιαστικής μείωσης της ανεργίας των νέων πρέπει να υπάρξουν αλλαγές. Οφείλει να υπάρξει καλύτερη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση προϋπόθεση της οποίας είναι η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος ΣΕΠ (Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) με καλά καταρτισμένα ειδικά στελέχη που το έργο τους θα υποστηρίζεται από ερευνητικά ευρήματα. Χωρίς έγκυρα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αδύνατον να υπάρξει βελτίωση της σημερινής κατάστασης, αφού οι αλλαγές και διαφοροποιούμενες τάσεις

του πεδίου απασχόλησης και εργασίας θα παραμένουν αδιαφανείς και μη γνωστές. (Πατινώτης Ν. 1988)

Στη σημερινή Ελλάδα είναι ακόμη ιδιαίτερα ολιγάριθμες, σε σχέση με τις υπάρχουσες ανάγκες, οι επιστημονικές έρευνες για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η πολιτική που ρυθμίζει τα ζητήματα εργασίας αλλά και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο από τη μεριά του κράτους όσο και από τους κοινωνικούς εταίρους (εργοδότες και συνδικάτα), ασκείται ακόμη κυρίως με βάση άλλες παραμέτρους και πάντως όχι με βάση ευρήματα επιστημονικών μελετών και ερευνών.

Έτσι η ελληνική χρηματοδότηση τέτοιων ερευνητικών προσπαθειών, στο μέτρο που υπάρχει, υποβοηθάει απλώς την σχετική δραστηριότητα της Ε.Ε. Η Ε.Ε. χρηματοδοτεί βέβαια ευρύ φάσμα μελετών, με στοχοθεσία δική της όμως, όχι εθνική. Η ελληνική χρηματοδότηση αφορά κυρίως στην καταβολή της ελληνικής συμμετοχής (συνήθως του 25%) σε προγράμματα που υποβάλλονται κατευθείαν στις Βρυξέλλες, ή εγκρίνονται από εκεί μέσω της υποβολής τους σε αρμόδιους ελληνικούς φορείς. Τα τελευταία πάντως χρόνια έχουμε, λόγω αυτών των χρηματοδοτήσεων, για πρώτη φορά ερευνητικά αποτελέσματα που, ακόμη και αν δεν αναλύουν τα φαινόμενα που ερευνούν σε μεγάλο βάθος, δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις παραμέτρους της αγοράς εργασίας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο χώρος εργασίας και εκπαίδευσης αρχίζει να φωτίζεται ερευνητικά. Αυτή είναι μια θετική εξέλιξη που ξεκινά από τη χρηματοδότηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. (Ηλιάδης Νικ. 1995). Αρνητικό σημείο είναι πάντως εδώ ότι οι περισσότερες επιστημονικά έγκυρες εργασίες δημοσιεύονται αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα. Έτσι περιορίζεται η γνώση των ευρημάτων τους και η πιθανή επίδραση που θα μπορούσαν να ασκήσουν στους φορείς του πεδίου απασχόλησης.

Εκτός ερευνητικού ενδιαφέροντος μένει πάντως εν πολλοίς ακόμη ο χώρος των εκπαιδευτών (των διδασκόντων) αλλά και των διδασκόμενων. Θεωρούμε τους διδάσκοντες ως την σημαντικότερη παράμετρο στην διαδικασία επαγγελματικής εκπαίδευσης, σημαντικότερη από την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, τη χρήση νέων κατάλληλων διδακτικών τεχνολογιών, ή την διερεύνηση της σχέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και μείωσης της ανεργίας. Τα τελευταία αποτελούν αγαπημένα ερευνητικά θέματα των μελετών που χρηματοδοτούνται στην Ελλάδα από ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η επιτυχημένη ερευνητική προσπάθεια, που αποσκοπεί να επιφέρει μακρόχρονα αποτελέσματα, οφείλει να έχει πάντα κυρίως τρεις βάσεις: (α) την ύπαρξη, ποσοτικά και ποιοτικά, επαρκούς ερευνητικού προσωπικού, (β) την επαρκή χρηματοδότηση και (γ) την γνωστοποίηση (διάχυση) ερευνητικών πληροφοριών και αποτελεσμάτων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα οφείλουν να γίνονται γνωστά από τους ερευνητές σε συνεργασία με εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να συνεργάζονται και στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. (Κοσμίδου Χρ. 1989). Η καλή γνώση από μέρος τους των υπό διερεύνηση καταστάσεων και των προβλημάτων που βιώνουν, οι ιδέες και το ενδιαφέρον τους να ξεπεραστούν αρνητικές καταστάσεις τους καθιστούν απαραίτητους συνεργάτες στην ερευνητική προσπάθεια. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι από την μεριά τους δεν θα πρέπει να θεωρούνται απλώς ως ερευνητικά υποκείμενα, αλλά ως συνεργάτες που υποστηρίζουν την έρευνα και που συχνά μπορούν να διαπιστώσουν οι ίδιοι άμεσα τη σημασία των αποτελεσμάτων της. Η αλλαγή λοιπόν της επαγγελματικής εκπαίδευσης οφείλει να στηριχθεί εκτός των άλλων σε ερευνητές, διδάσκοντες και εκπαιδευόμενους. Επιβολή αλλαγών στο χώρο αυτό από το κέντρο της πολιτικής, εθνικό ή ευρωπαϊκό, δεν είναι δυνατόν μακρόχρονα να πετύχει χωρίς τη συνεργασία με τους πρωταγωνιστές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δηλαδή καθηγητές και διδασκόμενους. Απαραίτητη είναι επίσης η συνεργασία με τα στελέχη ΣΕΠ, αφού είναι τα μόνα που γνωρίζουν άμεσα τόσο την κατάσταση στην εκπαίδευση όσο και στο πεδίο εργασίας και απασχόλησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bottomore T. B. 1971. *Sociology - A guide to problems and literature*. London
- Γεωργακοπούλου Β., «Άτυπα μορφώματα και παραοικονομία Προβλήματα ανάλυσης, παρερμηνείας και ανοικτά ερωτήματα για το ρόλο τους στη σημερινή κρίση». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (63): 1-29.
- Daheim H. 1969. «Soziologie der Berufe». König R. (ed.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart 1969
- Δελμούζος Αλ. 1971. *Δημοτικισμός κι εκπαίδευση* Αθήνα.
- Ηλιάδης Νικ. 1995. *Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα - Εθνική έκθεση στα πλαίσια του προγράμματος FORCE*. Αθήνα.
- Husén Torsten. 1989. «Ενσωμάτωση γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης – Μια διεθνής προοπτική». *Επαγγελματική Κατάρτιση (I/1989)*: 9 – 14. Βερολίνο: CEDEFOP.
- Καλόμαλος Θ. «Πολυσθένεια και μαρξιστική θεωρία των τάξεων». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (64): 147-153.
- Κανελλόπουλος Κ. 1984. «Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα». *Επιπτώσεις της τεχνολογικής και επιστημονικής επανάστασης*. Αθήνα: ΤΕΙ Αθήνας.
- Καρζής Φοίβος. 2006. *Ανάμεσα σε δυο Ελλάδες – Η εκκρεμής μεταρρύθμιση 1996 – 2003*. Αθήνα: Πόλις.
- Κασιμάτη Κ. 1989. *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης - Μελέτη II: Η μορφολογία της δεύτερης απασχόλησης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- ΚΕΠΕ. 2001. *Φραγμοί στην ελεύθερη λειτουργία των επαγγελματιών και στην πραγματοποίηση επιχειρηματικών πρωτοβουλιών και ανταγωνιστικότητα*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Κοσμίδου Χρ. (1989). «Ενεργός έρευνα για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη εκπαίδευση*. 48: 22-33.
- Κυρριανός Π. 1995. «Diplômes et Etat: sur la passion de l'école dans la Grèce contemporaine». *Revue Tiers Monde*. (143/ VII-IX 95).
- Κυρριανός Π. 2004. *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λεοντίδου Λ. «Αναζητώντας τη χαμένη εργασία: Η κοινωνιολογία των πόλεων στη μεταπολιτευτική Ελλάδα». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (60): 72-109.
- Μυλωνάς Θεόδωρος. 1982. *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα.
- Μυλωνάς Θ. 1998. *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης – συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεκ Ούλριχ. 2005. *Ελευθερία ή καπιταλισμός*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μπουζάς Ν. «Το εύρος και η φύση της αγοράς εργασίας: Μια πρώτη διερεύνηση». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (78): 111-136.
- Πανταζίδης Ν. κ.α. 1984. *Μέγεθος και σύνθεση του πληθυσμού της πρωτεύουσας*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Πατινώτης Νικ. 1988. «Έρευνα και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη - Προοπτικές του συστήματος επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας στο μεσοπρόθεσμο μέλλον». Κατσούλης Ηλ. κ.α. (επιμ.), *Η Ελλάδα προς το 2000*, Αθήνα 1988: 160 -183.
- Patiniotis N. 1991. «Atypische Arbeitsformen und Altersdiskriminierung». SYSDM (επιμ.). *The European Labour Market in 2000: Demographic Changes and Policy Implications*. Bruxelles 1991:167-177.
- Πατινώτης Ν. 2006. «Το πανεπιστήμιο στην ελληνική κοινωνία». Ομιλία στην ημερίδα του Παντείου Πανεπιστημίου: "Δημόσιο Πανεπιστήμιο: Παρελθόν - Παρόν - Μέλλον" (Αθήνα 22/3/2006). Βρίσκεται στη διεύθυνση του διαδικτύου: <http://www.panteion.gr/~psych/documents/poklem.pdf>.
- Παυλόπουλος Π.Γ. 1987. *Η παραοικονομία στην Ελλάδα*. Αθήνα: IOBE.

- Πελαγίδης Θοδ. (επιμ.). 2005 . *Η εμπλοκή των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πετρινώτη Ξ., «Η συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και η περίπτωση της Ελλάδας». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (74): 105-140.
- Σκιάς Α. Ν. 1921. *Γνώμαι περί αναδιοργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα 1921
- Συμεωνίδου Χ., *Η σύγκρουση των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης*". *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (74): 141-156.
- Τζουτζιάρικης Γ. «Η ελαστικοποίηση του χρόνου εργασίας και η κρίση της κανονικής σχέσης εργασίας». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. (76): 174- 200.
- Τσουκαλάς Κ. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1831 – 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ. 1986. «Πολυσθενείς φορείς και ταξικές σχέσεις στο σύγχρονο καπιταλισμό». στο: Τσουκαλάς Κ. *Κράτος, κοινωνία, εργασία στην μεταπολιτευτική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο. Σελ. 171-193.
- Χλέτσος Μ. 1990. "Κράτος, αυτοαπασχολούμενοι και μισθωτοί στην σημερινή Ελλάδα". *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, αρ. 76, σελ. 140-155.
- Χριστόπουλος Κ. Θ. 1857. *Γενική Έκθεσις προς την Αυτού Μεγαλειότητα...περί της καταστάσεως της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως εν Ελλάδι κατά το λήξαν σχολικό έτος 1855-56, μετά στατιστικών σημειώσεων και παρατηρήσεων*.



## **Ανεργία, Πολιτικές απασχόλησης, επαγγελματική κατάρτιση και εργασιακές σχέσεις.**

### **Κ. Μελάς.**

#### **1. Ανεργία και πολιτικές απασχόλησης**

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, όταν εγκαταλείφθηκε, σε μακροοικονομικό επίπεδο, ο στόχος της πλήρους απασχόλησης και ακολουθήθηκαν περιοριστικές πολιτικές που έθεταν ως κύριο στόχο την αντιμετώπιση του πληθωρισμού και των ελλειμμάτων, το ζήτημα της αντιμετώπισης της ανεργίας, η οποία έκτοτε αυξήθηκε ραγδαία και έφθασε σε υψηλά επίπεδα, μετατέθηκε στο μικροοικονομικό επίπεδο, σε παρεμβάσεις, δηλαδή, στην αγορά εργασίας που στόχευαν, κατά κύριο λόγο, στην προώθηση της απασχόλησης μέσα από προγράμματα δημιουργίας, επιδοτούμενων νέων θέσεων εργασίας και επαγγελματικής κατάρτισης, την καλύτερη σύζευξη προσφοράς και ζήτησης εργασίας κλπ. Ενώ, δηλαδή, στην προηγούμενη περίοδο η αντιμετώπιση της ανεργίας ήταν έργο της μακροοικονομικής πολιτικής και οι παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας λειτουργούσαν συμπληρωματικά προς αυτήν, κυρίως με τη μορφή της οικονομικής στήριξης για τα μικρά διαστήματα που μπορούσε κάποιος εργαζόμενος να βρεθεί άνεργος (επιδότηση ανεργίας), τώρα η αντιμετώπιση της ανεργίας επαφίεται στις μικροοικονομικές παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας, οι οποίες παράλληλα μετατοπίζουν το κέντρο βάρους, από την στήριξη και προστασία των ανέργων, στην προετοιμασία τους να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι το πρόβλημα της ανεργίας, καθώς και στη δημιουργία κάποιων ευκαιριών προσωρινής κατά κανόνα απασχόλησης για επιλεγμένες ομάδες του άνεργου εργατικού δυναμικού. Η εναπόθεση του ζητήματος της αντιμετώπισης της ανεργίας στις πολιτικές αυτές απασχόλησης και η μετάθεση του κέντρου βάρους από τις λεγόμενες "παθητικές" παρεμβάσεις (προστασία και στήριξη των ανέργων) στις λεγόμενες "ενεργητικές" (επιδότηση νέων θέσεων εργασίας, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τοπικές πρωτοβουλίες απασχόλησης κλπ.), που συμφύονται και με πολιτικές ευελιξίας της αγοράς εργασίας και μείωσης του εργατικού κόστους, συνδέεται με μια ορισμένη ερμηνεία των αιτιών της ανεργίας, που τα αποδίδει αποκλειστικά σχεδόν στην πλευρά της προσφοράς εργασίας, σε αδυναμίες, δηλαδή, και προβλήματα του εργατικού δυναμικού, καθώς και σε όλα όσα χαρακτηρίζονται ως δυσκαμψίες της αγοράς, που διατηρούν το κόστος εργασίας υψηλό και δεν επιτρέπουν μια ευέλικτη διαχείριση του εργατικού δυναμικού.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινούνται τα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση που συντάσσουν και αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν, με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα οποία συστηματοποιούν τις παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας, που ήδη γίνονται τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Η ερμηνεία των αιτιών της ανεργίας, πάνω στην οποία στηρίζονται οι ακολουθούμενες σήμερα πολιτικές για την αντιμετώπιση της ανεργίας, θέτει σημαντικά μεθοδολογικά ζητήματα και προκαλεί, όπως και οι ίδιες οι πολιτικές αυτές, έντονες αμφισβητήσεις και αντιρρήσεις, τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο πολιτικό και συνδικαλιστικό επίπεδο. Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις του προβλήματος της ανεργίας αναδεικνύουν ως κυρίαρχο ζήτημα αυτό της ζήτησης, της ανεπαρκούς, δηλαδή, δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, διαπίστωση από την οποία απορρέει το αίτημα για μια αναπτυξιακή πολιτική που θα έχει στο επίκεντρο της την απασχόληση και προς την οποία θα λειτουργούν συμπληρωματικά παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας με στόχο τη διευθέτηση ανισορροπιών και την αντιμετώπιση ανισοτήτων πρόσβασης σε αυτήν.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τα γενικότερα αυτά ζητήματα, που συνδέονται με ερωτηματικά και ως προς τους πραγματικούς στόχους των ακολουθούμενων σήμερα

πολιτικών απασχόλησης, τίθεται το ερώτημα για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών ως προς τους ρητά, τουλάχιστον, δηλούμενους στόχους τους της μείωσης της ανεργίας, καθώς και της προώθησης της απασχόλησης των ομάδων εκείνων του εργατικού δυναμικού που πλήττονται ιδιαίτερα από την ανεργία.

### **1.1. Οι πολιτικές απασχόλησης στην Ελλάδα**

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 οι παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας για την αντιμετώπιση της ανεργίας στην Ελλάδα αφορούσαν κατά κύριο λόγο στην οικονομική προστασία και στήριξη των ανέργων (ασφαλιστική κάλυψη της ανεργίας), και μόνο δευτερευόντως και σε μικρή έκταση υπήρχαν παρεμβάσεις που σήμερα θα χαρακτηρίζονταν “ενεργητικές” και αφορούσαν στη σύζευξη της προσφοράς και ζήτησης εργασίας καθώς και στην κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Τη δεκαετία του '80 και, κυρίως, του '90, οπότε τα ποσοστά ανεργίας αυξάνονται και στην Ελλάδα σε πολύ υψηλά επίπεδα, προωθούνται, με την οικονομική ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, οι λεγόμενες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, οι οποίες και προβάλλονται ως οι πλέον κατάλληλες για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας. Στις πολιτικές αυτές περιλαμβάνονται προγράμματα επιδότησης για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, βελτίωση των υπηρεσιών σύζευξης προσφοράς και ζήτησης εργασίας, καθώς και μέτρα για την προώθηση της ευελιξίας στην αγορά εργασίας και την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας.

Οι πολιτικές αυτές, οι οποίες σύμφωνα με την κυρίαρχη αντίληψη αντιμετωπίζουν τα αίτια της ανεργίας, σε αντίθεση με τις “παθητικές” πολιτικές που αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα της, και οι οποίες είναι συμβατές με τις περιοριστικές οικονομικές πολιτικές που ακολουθούνται εδώ και αρκετά χρόνια, απορροφούν σήμερα ένα σημαντικό μέρος των πόρων που δαπανώνται για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας.

#### **1.1.1. Οι δαπάνες για την απασχόληση και την ανεργία**

Στην Ελλάδα οι δημόσιες δαπάνες, ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος, για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας, παρά το γεγονός ότι έχει ποσοστό ανεργίας (11,7%, 1999- 10,6%, 2005) το οποίο κινείται πάνω από το μέσο όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εμφανίζει σταθερά το χαμηλότερο ποσοστό δαπανών από όλες τις χώρες τι οποίο φθάνει σε 0,85% του ΑΕΠ, δηλαδή μόλις στο 26,6% του μέσου κοινοτικού ποσοστού (3,19% του ΑΕΠ).

Το εξαιρετικά χαμηλό αυτό ύψος των δαπανών για την απασχόληση και την ανεργία συνδυάζεται με ένα υψηλό ποσοστό συμμετοχής των δαπανών που κατευθύνονται προς τις “ενεργητικές” πολιτικές απασχόλησης.

Οι δαπάνες για “ενεργητικές” πολιτικές, σε μέσο ευρωπαϊκό επίπεδο, περιορίζονται στο ένα τρίτο των συνολικών δαπανών για την απασχόληση και την ανεργία, γεγονός που, αν συνεκτιμήσουμε τις συστηματικές προσπάθειες της Ε.Ε. για αναπροσανατολισμό των πόρων από τις “παθητικές” στις “ενεργητικές” παρεμβάσεις, καταδεικνύει τα όρια των τελευταίων να συμβάλουν στη μείωση της ανεργίας (ως πολιτικές που έρχονται να αντιμετωπίσουν αδυναμίες και προβλήματα του εργατικού δυναμικού) και ότι παραμένει βασική ανάγκη η στήριξη και προστασία των ανέργων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι αξιοπρόσεκτο ότι η Ελλάδα, η οποία έχει το χαμηλότερο, συνολικά, επίπεδο δαπανών για την απασχόληση και την ανεργία, εμφανίζει ταυτόχρονα ένα από τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των δαπανών για ενεργητικές παρεμβάσεις στο σύνολο των δαπανών.

Από την εξέταση της διάρθρωσης των δαπανών για “ενεργητικές” και “παθητικές” (OECD, Employment Outlook διάφορα έτη) προκύπτει ότι το επίπεδο δαπανών στην Ελλάδα, ως ποσοστό του ΑΕΠ, υπολείπεται αυτού του μέσου όρου των χωρών της Ε.Ε. και για όλες τις επιμέρους παρεμβάσεις, με εξαίρεση τα “μέτρα για τους νέους” (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση νέων κλπ.), όπου



βρίσκεται στο μέσο ευρωπαϊκό επίπεδο. Σχετικά υψηλό, πάντως, εμφανίζεται το επίπεδο των δαπανών για τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης, ενώ, αντίθετα, εξαιρετικά χαμηλό είναι το επίπεδο των δαπανών για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, την κατάρτιση ενηλίκων και την επιδότηση των ανέργων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δαπάνες για την επιδότηση των ανέργων, ως ποσοστό του ΑΕΠ, ανέρχονται μόλις στο 30% του μέσου κοινοτικού όρου. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι στην Ελλάδα οι επιδοτήσεις για τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης στρέφονται αποκλειστικά στον ιδιωτικό τομέα, ενώ στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες αυτές κατευθύνονται, κατά κανόνα, στην άμεση δημιουργία θέσεων εργασίας στο δημόσιο και το μη κερδοσκοπικό τομέα.

### 1.1.2. Το επίδομα ανεργίας

Η ανεπάρκεια των πόρων για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας, σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των δαπανών για τις λεγόμενες ενεργητικές παρεμβάσεις, έχει ως κύρια συνέπεια την ανεπαρκή οικονομική προστασία και στήριξη των ανέργων, που εκδηλώνεται στο χαμηλό ύψος του επιδόματος της ανεργίας, στο μικρό χρονικό διάστημα της επιδότησης και στον περιορισμό των δικαιούχων σε ένα μικρό μόνο ποσοστό των ανέργων.

Το ύψος του βασικού ημερησίου επιδόματος της ανεργίας, το οποίο ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εργασίας, διαμορφώνεται στο 46,6% του τελευταίου, όταν με το νόμο 2224/94 ορίζεται ότι δεν θα έπρεπε να είναι κατώτερο των 2/3 του βασικού ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη. Η σχέση του επιδόματος ανεργίας προς το κατώτερο ημερομίσθιο κινείται, έτσι, σε ένα από τα χαμηλότερα επίπεδα των δύο τελευταίων δεκαετιών, όπως φαίνεται στο παρακάτω Διάγραμμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.



Πηγή: ΟΑΕΔ, Διεύθυνση Ασφάλισης

Η συσχέτιση του επιδόματος ανεργίας με το κατώτερο ημερομίσθιο του ανειδίκευτου εργάτη -ή αντίστοιχα με τον κατώτερο μισθό των υπαλλήλων- και η διαμόρφωση του στο επίπεδο του 50%, οδηγεί σε ύψη επιδομάτων που είναι φανερό ότι δεν μπορούν να καλύψουν ούτε τις στοιχειώδεις ανάγκες επιβίωσης των ανέργων - κάτι που, βεβαίως, θα ίσχυε ακόμα και αν αυτό ανερχόταν στα 2/3 του κατώτερου ημερομισθίου όπως προβλέπει ο νόμος. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλες σχεδόν τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ύψος του επιδόματος συνδέεται με τις προηγούμενες αποδοχές του άνεργου και κυμαίνεται από το 60% έως και 90% αυτών.

Όσον αφορά τη διάρκεια της τακτικής επιδότησης στην Ελλάδα εξακολουθεί να περιορίζεται κατ' ανώτατο όριο στους 12 μήνες, προβλέπεται μόνο μια τρίμηνη

πρόσθετη επιδότηση, που αντιστοιχεί στο ήμισυ της τακτικής, όταν στις περισσότερες άλλες χώρες της Ε.Ε. φθάνει ή και υπερβαίνει τα δύο χρόνια και στη συνέχεια προβλέπονται ειδικά βοηθήματα, το ύψος των οποίων δεν απέχει πολύ από αυτό των τακτικών επιδομάτων. Αποτέλεσμα της περιορισμένης διάρκειας της επιδότησης των ανέργων είναι να αποκλείονται από αυτή οι μακροχρόνιοι άνεργοι που στην Ελλάδα αποτελούσαν το 2004 το 58,5% του συνόλου των ανέργων.

Πέραν των μακροχρονίως ανέργων, οι αυστηρές προϋποθέσεις που ισχύουν στην Ελλάδα για την επιδότηση αποκλείουν από αυτήν και άλλες κατηγορίες ανέργων, σημαντικότερη των οποίων είναι αυτή των νεοεισερχομένων στην αγορά εργασίας που δεν βρίσκουν εργασία και οι οποίοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι νέοι. Η κατηγορία αυτή, που αποτελούσε το 2004 το 46,5 % των ανέργων (συμπεριλαμβανομένων και των ανέργων που εισέρχονται για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας και καθίστανται μακροχρόνιοι άνεργοι), αποκλείεται της τακτικής επιδότησης, αφού προϋπόθεση για την απόκτηση δικαιώματος επιδότησης είναι ο άνεργος να έχει εργαστεί στο παρελθόν και να έχει έναν ορισμένο αριθμό ενσήμων.

Αποτέλεσμα της περιορισμένης ασφαλιστικής κάλυψης των ανέργων από την τακτική επιδότηση είναι η θέσπιση μιας σειράς έκτακτων επιδομάτων, τα οποία, κατά κανόνα, καλύπτουν ειδικές κατηγορίες εποχιακά ανέργων, και στα οποία περιλαμβάνεται και ένα ειδικό πεντάμηνο βοήθημα, για τους νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας που βρίσκονται στην ηλικία των 20 έως 29 ετών και έχουν παραμείνει γραμμένοι στα μητρώα ανέργων του ΟΑΕΔ για ένα χρόνο, το οποίο καταβάλλεται για μια μόνο φορά και που ανέρχεται σε μηνιαία βάση σε ένα ασήμαντο χρηματικό ποσό το οποίο δεν πλησιάζει ούτε το ήμισυ του τακτικού επιδόματος.

Οι αυστηρές προϋποθέσεις για την επιδότηση και η μικρή χρονική διάρκεια της έχει ως αποτέλεσμα να δικαιούται επίδομα ανεργίας ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό των ανέργων. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ ο αριθμός των ανέργων που έπαιρνε επίδομα ανεργίας ανέρχεται σε 40.000 άτομα, και αντιπροσωπεύουν μόλις το 8,5% των ανέργων.

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν το πολύ χαμηλό επίπεδο οικονομικής προστασίας και στήριξης των ανέργων στην Ελλάδα, και την υστέρηση της σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες, αν και επίσης προκρίνονται σήμερα οι λεγόμενες ενεργητικές παρεμβάσεις, δεν παραμελείται, από την άλλη πλευρά, το ζήτημα της προστασίας και της στήριξης των ανέργων, και στις οποίες η ασφαλιστική τους κάλυψη εξακολουθεί, υπό την πίεση της πραγματικότητας της ανεργίας, να είναι κύριο μέλημα και προϋπόθεση για την ανάπτυξη των παρεμβάσεων για την προώθηση της απασχόλησης.

### **1.1.3. Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση.**

Τα ελληνικά Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση, που συντάσσονται από το 1998, ακολουθούν τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και, ουσιαστικά, συστηματοποιούν τις ήδη εφαρμοζόμενες τα τελευταία χρόνια “ενεργητικές” παρεμβάσεις για την προώθηση της απασχόλησης, στηριζόμενα στους τέσσερις “πυλώνες”, όπως χαρακτηρίζονται, που έχουν προταθεί από την Επιτροπή: 1. Βελτίωση της ικανότητας επαγγελματικής ένταξης, 2. Ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, 3. Στήριξη της ικανότητας προσαρμογής των επιχειρήσεων και των εργαζομένων τους, 4. Ενίσχυση των πολιτικών για την ισότητα των ευκαιριών των δύο φύλων. Οι “πυλώνες” αυτοί, με τη σειρά τους, εξειδικεύονται σε επιμέρους κατευθύνσεις, που περιλαμβάνουν τις άμεσες “ενεργητικές” παρεμβάσεις στην αγορά εργασίας. Στις κατευθύνσεις αυτές ενσωματώνονται, ωστόσο, και μια σειρά γενικότερα μέτρα θεσμικού χαρακτήρα, τα οποία, κατά κανόνα, στοχεύουν στην ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων και την περαιτέρω ευελιξία της αγοράς εργασίας, στη μείωση του κόστους εργασίας, στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, αλλά και στη πιο στενή σύνδεση της τυπικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η ανάπτυξη των υπηρεσιών σύζευξης της προσφοράς και ζήτησης εργασίας και, κυρίως, τα προγράμματα επιχορηγήσεων για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (που εξετάζονται

σε ξεχωριστή ενότητα λόγω της συνθετότητας και του εύρους τους) συνιστούν τις κατ' εξοχήν "ενεργητικές" παρεμβάσεις, και σε υποπρογράμματα αυτών εξαντλούνται, ως επί το πλείστον, όπως προκύπτει και από την ανάλυση των ποσοτικών στοιχείων οι επιμέρους κατευθυντήριες γραμμές που περιλαμβάνονται στο ΕΣΔΑ (μακροχρονίως άνεργοι, νέοι, γυναίκες, τοπικά σύμφωνα απασχόλησης, ολοκληρωμένες παρεμβάσεις κλπ.).

#### **1.1.4. Οι υπηρεσίες σύζευξης προσφοράς και ζήτησης εργασίας**

Από το 1998 βρίσκεται σε εξέλιξη μια προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης των δημόσιων υπηρεσιών σύζευξης προσφοράς και ζήτησης εργασίας με τη δημιουργία των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ). Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης και επέκτασης των προσφερόμενων από τα Γραφεία Εργασίας και Απασχόλησης του ΟΑΕΔ υπηρεσιών, με τη μετεξέλιξη τους, σύμφωνα, τουλάχιστον, με τους σχεδιασμούς, σε μονάδες ολοκληρωμένης και σύγχρονης παροχής υπηρεσιών για την απασχόληση.

Η δημιουργία των ΚΠΑ ήταν αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι τόσο οι Υπηρεσίες Απασχόλησης, όσο και τα Γραφεία Εργασίας του ΟΑΕΔ, τα οποία δημιουργήθηκαν μετά το 1984 ως εξειδικευμένες υπηρεσίες σύζευξης προσφοράς και ζήτησης εργασίας, δεν ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στο ρόλο τους, εμφανίζοντας εξαιρετικά περιορισμένη αποτελεσματικότητα και διεισδυτικότητα στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες η αναποτελεσματικότητα των Υπηρεσιών Απασχόλησης και των Γραφείων Ενημέρωσης αποδίδεται στην έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, στην έλλειψη του κατάλληλα εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου προσωπικού, στη σταδιακή επιφόρτιση των Γραφείων Εργασίας και με άλλες αρμοδιότητες και ευθύνες, στην έλλειψη υποστηρικτικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους ανέργους και, κυρίως, στην έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τις κενές θέσεις εργασίας, που οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων και στη μη υποχρέωση των εργοδοτών να αναγγέλλουν στον ΟΑΕΔ τις κενές θέσεις εργασίας, καθώς και στη μη αναζήτηση, μέσω εξωτερικής έρευνας, κενών θέσεων εργασίας.

Η υπέρβαση ορισμένων τουλάχιστον εκ των προβλημάτων αυτών, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την κάλυψη από τις υπηρεσίες του ΟΑΕΔ ενός ελάχιστου ποσοστού των κενών θέσεων εργασίας και την περιορισμένη αναγνώριση και αποδοχή τους τόσο από τους άνεργους όσο και από τους εργοδότες, επιχειρείται με τα 24 ΚΠΑ του ΟΑΕΔ που ήδη λειτουργούν σήμερα και τα 24 ακόμα που προβλέπεται να δημιουργηθούν μέσα στο 2000. Δεδομένων, ωστόσο, των γνωστών αδυναμιών του ΟΑΕΔ, καθώς και της έλλειψης μέχρι σήμερα μιας ουσιαστικής και αξιόπιστης αξιολόγησής τους, παραμένει ερωτηματικό κατά πόσο βελτίωσαν στην πράξη την αποτελεσματικότητα και τη διεισδυτικότητα των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης στην αγορά εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, θα πρέπει να τονιστεί ότι η βελτίωση των υπηρεσιών σύζευξης προσφοράς και ζήτησης εργασίας που επιχειρείται μέσω των ΚΠΑ, αλλά και των Γραφείων Ενημέρωσης Ανέργων, Εργαζομένων και Εργοδοτών ή των Γραφείων Διασύνδεσης και Επαγγελματικής Πληροφόρησης που έχουν δημιουργήσει τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας, δεν αυξάνει όμως την απασχόληση και δεν μπορεί να συμβάλει, από μόνη της, στη μείωση του γενικού ποσοστού της ανεργίας.

#### **1.1.5. Οι επιχορηγήσεις για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας**

Η πολιτική δημιουργίας επιδοτούμενων θέσεων εργασίας άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Στην πολιτική αυτή περιλαμβάνονται δύο βασικά προγράμματα : το πρόγραμμα επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και το πρόγραμμα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών για τη δημιουργία δικής τους επιχείρησης. Τα προγράμματα αυτά, ανάλογα με τον πληθυσμό-στόχο,

εξειδικεύονται σε υποπρογράμματα, τα οποία εντάσσονται στις επιμέρους κατευθυντήριες γραμμές του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση (για νέους, για μακροχρονίως άνεργους, για περιοχές θύλακες ανεργίας κλπ.).

Το πρόγραμμα επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας επιδιώκει να προσφέρει ευκαιρίες απασχόλησης στους άνεργους με τη δημιουργία προσωρινών θέσεων εργασίας σε επιχειρήσεις οι οποίες επιδοτούνται για αυτόν το σκοπό. Σε αντίθεση, όπως προαναφέρθηκε, με ότι συμβαίνει σε όλες σχεδόν τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου τα προγράμματα δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας αφορούν, κυρίως, στο δημόσιο και μη κερδοσκοπικό τομέα της οικονομίας, στην Ελλάδα το πρόγραμμα αυτό αφορά αποκλειστικά στον ιδιωτικό τομέα.

Παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα - αν και με διακυμάνσεις - παρουσιάζει σταθερά υψηλή ζήτηση και δαπανώνται για αυτό υψηλά ποσά. Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι η ζήτηση για τις επιδοτούμενες θέσεις εργασίας είναι σταθερά υψηλή, διατυπώνονται σοβαρές επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητά του, τόσο ως προς το στόχο του περιορισμού της ανεργίας, όσο και ως προς το στόχο της αντιμετώπισης της ανεργίας συγκεκριμένων ομάδων του εργατικού δυναμικού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα προγράμματα επιδότησης θέσεων εργασίας, προκαλούν, είτε άσκοπες επιδοτήσεις εργοδοτών, επιδοτούνται, δηλαδή, προσλήψεις που ούτως ή άλλως θα είχαν γίνει ("μάταιη δαπάνη" - deadweight), είτε την υποκατάσταση εργαζομένων από επιδοτούμενους άνεργους (φαινόμενο της "υποκατάστασης"), είτε μείωση της απασχόλησης σε ανταγωνιστικές επιχειρήσεις, αφού οι επιχειρήσεις που επιδοτούνται μπορούν να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητά τους και να αυξήσουν το μερίδιό τους στην αγορά (φαινόμενο της "μετατόπισης"). Στην Ελλάδα, παλαιότερη μελέτη αξιολόγησης του προγράμματος επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, πέραν των προβλημάτων αυτών, που έχουν ως συνέπεια να μην επηρεάζει το πρόγραμμα το επίπεδο της συνολικής απασχόλησης, επισημαίνει και μια σειρά άλλα προβλήματα που περιορίζουν την αποτελεσματικότητά του προγράμματος και ως προς το στόχο της αντιμετώπισης της ανεργίας εαύλων ομάδων του εργατικού δυναμικού. Σε αυτά περιλαμβάνονται η μη επαρκής αποσαφήνιση των κατηγοριών της επιδοτούμενης εργασίας, με συνέπεια τη γενίκευση της επιδότησης και την άρση, έτσι, της σημασίας της παρέμβασης, που διολισθαίνει με αυτόν τον τρόπο σε πρόγραμμα επιχορήγησης προς τους εργοδότες, η έλλειψη μελετών εκτίμησης των πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας και των δυνατοτήτων κάλυψης των αναγκών αυτών με κατάλληλο εργατικό δυναμικό που θα προσδιόριζε και την κατανομή των θέσεων που πρόκειται να επιδοτηθούν, καθώς και μια σειρά αδυναμίες που σχετίζονται με την εφαρμογή, την παρακολούθηση και τον έλεγχο του προγράμματος.

Οι επιφυλάξεις αυτές για την αποτελεσματικότητά του προγράμματος επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας δεν έχουν αρθεί από νεώτερες μελέτες αξιολόγησης του - πολύ περισσότερο που επιβεβαιώνονται από την εξέλιξη των στατιστικών στοιχείων για την ανεργία (τόσο σε συνολικό επίπεδο, όσο και σε αυτό των επιμέρους ομάδων του εργατικού δυναμικού) -, ενώ οι ίδιες επιφυλάξεις ισχύουν και για το νέο πρόγραμμα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας (stage) που ξεκίνησε το 1999, εμφανίζοντας επίσης πολύ υψηλή ζήτηση, και που ουσιαστικά αποτελεί μια παραλλαγή του προγράμματος επιχορήγησης εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας.

Η πολιτική επιχορήγησης των εργοδοτών για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας στηρίζεται, ουσιαστικά, στην κυρίαρχη σήμερα άποψη ότι η ανεργία είναι συνέπεια του υψηλού κόστους εργασίας και ειδικότερα της ακαμψίας των μισθών προς τα κάτω, και ότι η μείωση του μεταφράζεται σε αύξηση της ζήτησης εργασίας, άποψη, όμως, που δεν επιβεβαιώνεται από τα στατιστικά στοιχεία. Η πολιτική αυτή, δημιουργώντας στην πλειοψηφία των περιπτώσεων προσωρινές θέσεις εργασίας,

αυξάνει απλώς την κινητικότητα ως προς τις θέσεις εργασίας, ανακυκλώνοντας την ανεργία, χωρίς να δημιουργεί πραγματικά νέες θέσεις.

Όσον αφορά το πρόγραμμα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών, φαίνεται να αντιμετωπίζει και αυτό σοβαρά προβλήματα αποτελεσματικότητας, ως προς το στόχο, τουλάχιστον, του περιορισμού της ανεργίας. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τις διαπιστώσεις στις οποίες είχε καταλήξει και παλαιότερη μελέτη αξιολόγησης του προγράμματος και που συνοψίζονται στα εξής σημεία: α) ότι αποτελεί κίνητρο, κυρίως, για ήδη απασχολούμενους να δημιουργήσουν τη δική τους επιχείρηση, β) ότι προσελκύει άτομα, κυρίως γυναίκες, που βρίσκονται εκτός εργατικού δυναμικού, γ) ότι ενισχύονται επιχειρηματικές δραστηριότητες που θα εδημιουργούντο και χωρίς επιχορήγηση από το πρόγραμμα αυτό, δ) ότι δεν δημιουργεί ούτε δευτερογενώς απασχόληση, αφού στις νέες επιχειρήσεις απασχολούνται κυρίως μέλη των οικογενειών των νέων επιχειρηματιών, ως συμβοηθούντα και μη αμειβόμενα.

#### **1.1.6. Κριτικές παρατηρήσεις των πολιτικών απασχόλησης**

Μια ουσιαστική και σε βάθος συζήτηση για τη σημασία, το ρόλο, αλλά και για τις προϋποθέσεις επιτυχίας των ακολουθούμενων σήμερα “ενεργητικών” πολιτικών απασχόλησης, προϋποθέτει μια πραγματική και ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών αυτών, πολύ περισσότερο, όταν σε αυτές δαπανώνται εξαιρετικά υψηλά ποσά, από αυτά που προορίζονται για την αντιμετώπιση της ανεργίας. Ωστόσο, αν και βρισκόμαστε στον τρίτο χρόνο εφαρμογής των ΕΣΔΑ και ενώ τα μέτρα που αποτελούν τον κύριο κορμό τους (επιδότηση θέσεων εργασίας, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σύζευξη προσφοράς και ζήτησης εργασίας) εφαρμόζονται δύο περίπου δεκαετίες, δεν υπάρχει ακόμα σήμερα ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας τους, κάτι που αναγνωρίζεται και στο ίδιο το ΕΣΔΑ. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστικό ότι σε αυτό δεν περιλαμβάνονται στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των δράσεων των ΕΣΔΑ των προηγούμενων ετών.

Δεν γνωρίζουμε, έτσι, για παράδειγμα, αν και πόσες σταθερές θέσεις εργασίας δημιουργήθηκαν μέσα από τα προγράμματα επιδότησης θέσεων εργασίας, όπως δεν γνωρίζουμε αν και σε ποιο βαθμό τα προγράμματα κατάρτισης έχουν βοηθήσει τους άνεργους να βρουν εργασία.

Το γεγονός και μόνο, πάντως, ότι όλα αυτά τα χρόνια που εφαρμόζονται οι λεγόμενες ενεργητικές απασχόλησης, οι οποίες υποτίθεται ότι αντιμετωπίζουν τα αίτια της ανεργίας, το ποσοστό της ανεργίας εξακολουθεί να αυξάνει συνιστά έμπρακτη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας τους, ως προς τον στόχο της μείωσης του ποσοστού της ανεργίας, ακόμα και αν υποθέσουμε ότι αυτό μπορεί να ήταν ακόμα υψηλότερο χωρίς αυτές. Παραμένει, δηλαδή, ως κύριο πρόβλημα ότι δημιουργούνται λιγότερες θέσεις εργασίας από αυτές που απαιτούνται για να μειωθεί ή ακόμα και για να συγκρατηθεί η ανεργία, επιβεβαιώνοντας τις διαπιστώσεις που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά ακόμα και σε κείμενα οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, ότι οι “ενεργητικές” πολιτικές απασχόλησης έχουν μηδαμινή αποτελεσματικότητα, ως προς το στόχο τουλάχιστον της μείωσης της ανεργίας, σε ένα περιοριστικό μακροοικονομικό περιβάλλον.

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον οι ακολουθούμενες σήμερα πολιτικές απασχόλησης μπορούν, στην καλύτερη περίπτωση, να διαχειριστούν τη διάρθρωση της ανεργίας, να λειτουργήσουν, δηλαδή, στην κατεύθυνση διόρθωσης ανισοροπιών και ανισοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, που πλήττουν ιδιαίτερες ομάδες του εργατικού δυναμικού. Και ως προς αυτό τον στόχο, όμως, για λόγους που έχουν ήδη αναφερθεί και σχετίζονται κυρίως με προβλήματα και αδυναμίες των υπηρεσιών απασχόλησης, η αποτελεσματικότητα των “ενεργητικών” παρεμβάσεων αποδεικνύεται, από την εξέλιξη των στατιστικών στοιχείων μικρή. Είναι, έτσι, χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια η ανεργία των νέων και των γυναικών, που αποτελούν πληθυσμούς-στόχους των “ενεργητικών” παρεμβάσεων,

αν δεν αυξάνεται, παραμένει σταθερή, κάτι που ισχύει και για το ποσοστό της μακροχρόνιας ανεργίας .

Αν, ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιχορηγήσεων για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση, απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας κλπ., είναι μικρή, ως προς τους δύο ρητά διατυπωμένους στόχους τους, της μείωσης του ποσοστού της ανεργίας και της αντιμετώπισης ανισορροπιών και ανισοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, θα πρέπει, από την άλλη μεριά, να παρατηρήσουμε ότι λειτουργούν εκ των πραγμάτων, ακουσίως ή εκουσίως, ως πολιτικές προώθησης της ευελιξίας στην αγορά εργασίας και μείωσης του κόστους λειτουργίας των επιχειρήσεων, κάτι, άλλωστε, που επίσης περιλαμβάνεται ρητά στις κατευθύνσεις της Ε.Ε. και στις επιδιώξεις του ΕΣΔΑ. (π.χ. εξάπλωση της προσωρινής απασχόλησης διαμέσου της επιδότησης για τη δημιουργία προσωρινών θέσεων εργασίας ή θέσεων απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας, μείωση του μισθολογικού κόστους των επιχειρήσεων μέσω της επιδότησης και διαμέσου των προγραμμάτων κατάρτισης του προσωπικού). Συνυφαίνονται, έτσι, με τα γενικότερα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση (επέκταση των επιτρεπόμενων μορφών μερικής απασχόλησης, ρυθμίσεις για μεγαλύτερη ευελιξία του χρόνου εργασίας, σύναψη τοπικών συμφωνιών απασχόλησης με μισθούς κάτω από τα όρια των κλαδικών ΣΣΕ, μείωση του μη μισθολογικού κόστους κλπ.) και δημιουργούν μια εκτεταμένη αγορά φθηνού και ευέλικτου εργατικού δυναμικού, διαμέσου του οποίου, βέβαια ασκείται συνολικά πίεση προς την πλευρά της εργασίας να προσαρμοστεί και να είναι ευέλικτη. Η συνύφανση των “ενεργητικών” πολιτικών απασχόλησης με την επιδίωξη προώθησης της ευελιξίας στην αγορά εργασίας και τη μείωση του κόστους λειτουργίας των επιχειρήσεων ερμηνεύει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, την επιμονή, παρά την αμφισβητούμενη αποτελεσματικότητά τους, σε αυτές, ως κύριο εργαλείο αντιμετώπισης της ανεργίας, αφού στο πλαίσιο των κυρίαρχων σήμερα, σε διεθνές επίπεδο, αντιλήψεων η απελευθέρωση της αγοράς και η μείωση του κόστους εργασίας εμφανίζονται ως οι απαραίτητοι όροι, σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την οικονομική ανάκαμψη, από όπου προσδοκάται σε μια δεύτερη φάση και η μείωση της ανεργίας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η έλλειψη ευελιξίας και το υψηλό κόστος εργασίας υποστηρίζεται ότι αποτελούν τη βασική αιτία για το φαινόμενο της παρατεταμένης υψηλής ανεργίας.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, έχει καταδειχθεί ότι οι αντιλήψεις αυτές δεν επαληθεύονται στα στατιστικά στοιχεία και επισημαίνεται ότι η υιοθέτηση πολιτικών που προωθούν την ευελιξία στην αγορά εργασίας και συμβάλουν στη μείωση του κόστους εργασίας, οφείλεται ουσιαστικά σε παραχωρήσεις στις πιέσεις της πλευράς των εργοδοτών, καίτοι δεν επηρεάζουν ούτε την ανεργία, άμεσα, ούτε αποτελούν μονόδρομο για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την οικονομική ανάπτυξη. Ενώ, λοιπόν, αμφισβητείται έντονα το αν και κατά πόσο οι πολιτικές αυτές συμβάλουν ουσιαστικά στην επίλυση του προβλήματος της ανεργίας, από την άλλη μεριά, οδηγώντας στην ανασφάλεια και τη μείωση εισοδημάτων σημαντικά τμήματα του εργατικού δυναμικού, δημιουργούν ένα επώδυνο κοινωνικό κόστος, το οποίο συνοδεύεται και από σοβαρές μακροοικονομικές επιπτώσεις:

“Οι διαρθρωτικές αλλαγές που αποσκοπούν στην αύξηση της ευελιξίας της αγοράς εργασίας, θα συμβάλλουν στην επιβράδυνση της ιδιωτικής κατανάλωσης, με δύο τρόπους: πρώτον, θα μειώσουν το εισόδημα των μισθωτών, και δεύτερον, θα ευνοήσουν την αβεβαιότητα, η οποία μειώνει τη ροπή προς κατανάλωση και αυξάνει αντίστοιχα τη ροπή προς αποταμίευση. Μάλιστα, καθώς οι διαρθρωτικές αλλαγές θα ευνοήσουν και μια περαιτέρω διεύρυνση της απόστασης του μέσου από τον κατώτατο μισθό, η αρνητική επίδραση στην ιδιωτική κατανάλωση θα είναι ακόμη μεγαλύτερη, διότι η ροπή προς αποταμίευση των χαμηλών εισοδημάτων είναι ασήμαντη (έτσι ώστε η μείωση του εισοδήματος να μετατρέπεται εξ ολοκλήρου σε μείωση της κατανάλωσης). Το ίδιο ισχύει και για ορισμένες από τις επερχόμενες αλλαγές που σχετίζονται με την κοινωνική ασφάλιση και τις συντάξεις: πρόκειται για

αλλαγές που θα προκαλέσουν μαζική αβεβαιότητα και σημαντική πτώση της ροπής προς κατανάλωση. Οι διαρθρωτικές αλλαγές στην αγορά εργασίας, επομένως, ευνοούν την επιβράδυνση της οικονομικής μεγέθυνσης. Η επιβράδυνση αυτή, προκαλεί με τη σειρά της μια σειρά αποτελεσμάτων που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας.

Καταρχήν, τα μικτά κέρδη δεν εξαρτώνται μόνον από το κόστος εργασίας, αλλά και από το ύψος των πωλήσεων, δηλαδή το ύψος της ζήτησης. Δεύτερον, η επιβράδυνση της οικονομικής μεγέθυνσης επιδρά αρνητικά και στις επενδύσεις, διότι μεταβάλλει τις προσδοκίες των επιχειρήσεων. Χωρίς οι παραπάνω παρατηρήσεις να εξαντλούν το σύνολο των μακροοικονομικών επιπτώσεων που θα έχουν οι διαρθρωτικές αλλαγές στην αγορά εργασίας, επισημαίνουν ότι ο σχεδιασμός των πολιτικών απαιτείται να λαμβάνει υπόψη ότι το κόστος εργασίας είναι ταυτοχρόνως και εισόδημα, και συνακόλουθα οι μεταβολές του εισέρχονται στο εισοδηματικό κύκλωμα με μια σειρά επιπτώσεων".

Πέραν τούτων, όμως, θα πρέπει και πάλι να σημειώσουμε ότι, ειδικότερα σε ότι αφορά την Ελλάδα, η συνεχής επίκληση της ανάγκης προώθησης της ευελιξίας στην αγορά εργασίας αγνοεί την πραγματικότητα μιας ήδη εξαιρετικά ευέλικτης αγοράς εργασίας, που υπολείπεται πολύ των ρυθμίσεων στις περισσότερες άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για λόγους που σχετίζονται με τον τρόπο ρύθμισης της αγοράς εργασίας, αλλά, σε ένα μεγάλο βαθμό, και με την ανοχή ή την αδυναμία του κρατικού μηχανισμού να ελέγξει την εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας, η εποχιακή απασχόληση, η αυτοαπασχόληση που υποκρύπτει εξαρτημένη εργασία, το καθεστώς των υπερωριών, η απλήρωτη οικογενειακή εργασία, το φασόν και, βέβαια, η αδήλωτη εργασία δεν αποτελούν περιθωριακά φαινόμενα, αλλά βασική συνιστώσα της έννοιας της απασχόλησης στην ελληνική κοινωνία. Σε αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και το χαμηλό ύψος των αποδοχών των εργαζομένων, που, με εξαίρεση την Πορτογαλία, υπολείπεται όλων των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και συμβάλει στη διατήρηση του κόστους εργασίας σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Τα δεδομένα αυτά καθιστούν την Ελλάδα παράδειγμα που διαψεύδει, ακριβώς, τις αντιλήψεις ότι η ευελιξία της αγοράς εργασίας και η μείωση του κόστους εργασίας αποτελούν μονόδρομο για τη μείωση της ανεργίας και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, και που υποδεικνύει την αναζήτηση των απαντήσεων στα προβλήματα αυτά σε άλλες κατευθύνσεις.

### **1.1.7. Προτάσεις**

Η αποτυχία των “ενεργητικών” πολιτικών απασχόλησης να μειώσουν ή και να συγκρατήσουν την ανεργία καταδεικνύει τα όρια των θεωρήσεων οι οποίες ερμηνεύουν την ανεργία ως πρόβλημα μη καλής λειτουργίας της αγοράς εργασίας και μη καλής ανταπόκρισης της προσφοράς στη ζήτηση εργασίας, πρόβλημα το οποίο επιδιώκεται να λυθεί με την απελευθέρωση της αγοράς εργασίας, τη βελτίωση των προσόντων των ανέργων, τη μείωση του κόστους εργασίας για συγκεκριμένες ομάδες του εργατικού δυναμικού και τη βελτίωση των υπηρεσιών σύζευξης της προσφοράς με τη ζήτηση εργασίας, και οι οποίες παραγνωρίζουν το κύριο πρόβλημα που είναι η δημιουργία σταθερά λιγότερων θέσεων εργασίας τα τελευταία χρόνια από αυτές που απαιτούνται για τη μείωση της ανεργίας.

Η επιμονή της ανεργίας σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά απαιτεί σήμερα μια διαφορετική προσέγγιση του ζητήματος της στρατηγικής αντιμετώπισης της, η οποία, ξεφεύγοντας από τους δογματισμούς των μονοδρόμων, θα πρέπει να στηριχθεί όχι μόνο στη διαπίστωση των αιτίων και των χαρακτηριστικών της ανεργίας, αλλά, επίσης, σε μια ουσιαστική γνώση της πραγματικότητας της αγοράς εργασίας, καθώς

και στη διασφάλιση των πόρων και των κατάλληλων μηχανισμών για την εφαρμογή της.

Από τη σκοπιά της εργασίας, μια τέτοια στρατηγική δεν μπορεί παρά να είναι μια στρατηγική αντιμετώπισης από κοινού της ανεργίας και της φτώχειας. Δεν μπορεί, δηλαδή, ούτε να στηρίζεται στη μείωση των μισθών και της κοινωνικής προστασίας, γενικεύοντας την οικονομική ανέχεια και την ανασφάλεια, ούτε να αποσκοπεί στην τοποθέτηση των ανέργων σε θέσεις εργασίας με την οποιαδήποτε εργασιακή σχέση και μάλιστα για μερικούς μόνο μήνες, ή να τους εγκαταλείπει αβοήθητους ή με μια οικονομική στήριξη που δεν καλύπτει ούτε τις στοιχειώδεις ανάγκες διαβίωσης, όπως γίνεται μέχρι σήμερα.

Στο πλαίσιο αυτό, προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της ανεργίας αποτελεί η διαμόρφωση μιας αναπτυξιακής πολιτικής που θα έχει ως στόχο την απασχόληση, και μέσα σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να ειδωθεί, ως συμπληρωματικός, ο ρόλος των μικροοικονομικών παρεμβάσεων στην αγορά εργασίας, και να επανεξεταστεί η σημασία και οι όροι υπό τους οποίους μπορούν να συμβάλουν οι λεγόμενες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης.

Επιγραμματικά η πρόταση μιας εναλλακτικής στρατηγικής για την αντιμετώπιση της ανεργίας στηρίζεται:

α. Στη διαμόρφωση μιας αναπτυξιακής πολιτικής η οποία συνδυάζει οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους, με την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του παραγωγικού και τεχνολογικού εξοπλισμού της ελληνικής οικονομίας, που θα οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγής και της παραγωγικότητας, μέσα σε συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες επιτυγχάνονται με τη δίκαιη κατανομή του εισοδήματος και την αύξηση της κατανάλωσης και των επενδύσεων. Βασικά στοιχεία μιας τέτοιας πολιτικής είναι η επιδίωξη αναδιαρθρώσεων επιθετικού (ποιοτική αναβάθμιση των προϊόντων, βελτίωση υποδομών, έρευνα, εξειδίκευση προσωπικού κλπ.) και όχι παθητικού (μείωση προσωπικού, μείωση αποδοχών, περιορισμός δικαιωμάτων των εργαζομένων κλπ.) χαρακτήρα των επιχειρήσεων, καθώς και η αναβάθμιση του ρόλου της εργασίας, που απαιτείται από την ίδια τη φύση των εισαγόμενων νέων τεχνολογιών και που, ως βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης και διασφάλιση της εργασίας, μπορεί να συμβάλει στη μείωση της ανεργίας, περιορίζοντας την πολυαπασχόληση και ενισχύοντας την κατανάλωση.

β. Στη μείωση του χρόνου εργασίας, χωρίς μείωση των αποδοχών, και την κατάργηση της υπερεργασίας και των υπερωριών, που χωρίς να γενικεύει την οικονομική ανέχεια των εργαζομένων, μπορεί να αυξήσει άμεσα τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας.

γ. Στη στήριξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαβίωσης όλων των ανέργων, που αποτρέπει τη μετατροπή τους σε κοινωνικά αποκλεισμένους, τους διατηρεί ενεργούς στην αγορά εργασίας και ενισχύει την κατανάλωση. (Σε αυτήν την κατεύθυνση κινείται η πρόταση της ΓΣΕΕ για αύξηση του επιδόματος ανεργίας στο 80% του κατώτερου ημερομισθίου).

δ. Στην εφαρμογή συγκεκριμένων “ενεργητικών” παρεμβάσεων για τη διευθέτηση ανισοροπιών και ανισοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, και για την προώθηση της απασχόλησης συγκεκριμένων ομάδων του εργατικού δυναμικού, οι οποίες, υπό την αναγκαία προϋπόθεση ενός αναπτυξιακού περιβάλλοντος που δημιουργεί απασχόληση, μπορούν να αντιμετωπίσουν πλευρές της ανεργίας.

Τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να είναι:

προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις εργασιακές ανάγκες των ίδιων των ανέργων,

προγράμματα επιδότησης νέων θέσεων εργασίας, που θα έχουν σαφείς στόχους, θα απευθύνονται σε συγκεκριμένες ειδικές ομάδες του πληθυσμού, θα ελέγχονται ουσιαστικά ως προς τις προϋποθέσεις συμμετοχής σε αυτά και ως προς την τήρηση των εργασιακών δικαιωμάτων, και θα στοχεύουν στη σταθερή απασχόληση και όχι στη ανακύκλωση της ανεργίας,



η δημιουργία σταθερών νέων θέσεων εργασίας στον τομέα των κοινωνικών αναγκών από δημόσιους και μη κερδοσκοπικούς φορείς, όπου και κυρίως πρέπει να στραφούν οι παρεμβάσεις άμεσης δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, -η ενθάρρυνση και ενίσχυση σωστά σχεδιασμένων και καινοτόμων τοπικών πρωτοβουλιών απασχόλησης, που δεν θα επαναλαμβάνουν απλά τα προγράμματα κατάρτισης και επιδότησης επιχειρήσεων για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, και που θα σέβονται τα εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα,

η ανάπτυξη ενός δικτύου αξιόπιστων και ελκυστικών για τους άνεργους υπηρεσιών συμβουλευτικής, καθοδήγησης και τοποθέτησης.

ε. Στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών απασχόλησης. Στις προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνονται:

Η σημαντική αύξηση των πόρων για την ανεργία και την απασχόληση, που θα επιτρέψει και την επαρκή και ολοκληρωμένη ασφαλιστική κάλυψη των ανέργων, η οποία, σύμφωνα και με τη διεθνή εμπειρία, αποτελεί όρο για την επιτυχία των προγραμμάτων προώθησης της απασχόλησης.

Ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση του ρόλου των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης (ΟΑΕΔ), που θα επιτρέψει την υπέρβαση των μεγάλων προβλημάτων που παρατηρούνται σήμερα στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, στη συνοχή και το συντονισμό τους, στον έλεγχο της ποιότητας τους, καθώς και στη λειτουργία των υποστηρικτικών λειτουργιών προς τους άνεργους.

Η δημιουργία ενός αξιόπιστου συστήματος παρακολούθησης της αγοράς εργασίας και διαπίστωσης αναγκών, δεδομένου ότι σήμερα υπάρχει πλήρης έλλειψη στοιχείων σχετικά με την πραγματική αποτύπωση της αγοράς εργασίας, ιδιαίτερα σε τοπικό επίπεδο, γεγονός που έχει ως συνέπεια και την έλλειψη ανταπόκρισης των προγραμμάτων κατάρτισης και επιδότησης θέσεων εργασίας με τις συγκεκριμένες ανάγκες της ελληνικής οικονομίας.

Η άμεση δημιουργία ενός αντικειμενικού και αξιόπιστου συστήματος παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών απασχόλησης, που θα επιτρέπει, σε ετήσια βάση, την άντληση ασφαλών συμπερασμάτων και θα οδηγήει στις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

## **2. Η επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού**

### **2.1. Πολιτικές αναβάθμισης του ανθρώπινου δυναμικού.**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί ραγδαία η επιστημονική προβληματική για την επιμόρφωση ενηλίκων και ιδιαίτερα για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Πρόκειται ουσιαστικά για μία απόρροια της αύξησης του όγκου αλλά και των μορφών επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σε καθημερινή βάση σε όλες σχεδόν τις ανεπτυγμένες χώρες. Κάτι τέτοιο βέβαια, δεν μπορεί να αποδοθεί σε συμπτωματικούς παράγοντες, καθώς ο όγκος των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επεκτείνεται με ταχείς ρυθμούς, ενώ ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής τους, εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της επιμόρφωσης, παρατηρούνται δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, στην δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, στην κοινωνική επανένταξη αλλά και στην επαγγελματική εξέλιξη μέσω της απόκτησης συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες απευθύνονται σε ευρύ φάσμα των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού των ανεπτυγμένων κοινωνιών. Έτσι διακρίνονται δραστηριότητες που απευθύνονται σε εργαζόμενους, σε άνεργους, σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, σε γυναίκες, σε νέους αλλά και σε άτομα μιας ορισμένης ηλικίας και πάνω (συνήθως άνω των 45 ετών). Ως προς τον τρόπο της

οργάνωσής τους, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες αναφέρονται και στο τυπικό και στο άτυπο σύστημα εκπαίδευσης. Έτσι διακρίνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες που παρέχονται ως πρόσθετες από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ( π.χ. σχολεία δεύτερης ευκαιρίας) και δραστηριότητες που παρέχονται από φορείς που δεν είναι ενταγμένοι στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι τα Κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και οι σύμβουλοι επιμόρφωσης.

Η αναγνώριση του γεγονότος ότι η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ουσιαστικής σημασίας για τη διατήρηση και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, διεύρυνε το ενδιαφέρον των συλλογικών και ιδιαίτερα των κοινωνικών οργανώσεων για την επαγγελματική κατάρτιση. Αν και, επί της αρχής, η κατάρτιση των εργαζομένων αντιμετωπίζεται ως ευθύνη του εργοδότη, οι κυβερνήσεις αναμειγνύονται όλο και περισσότερο στις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας και επέκτασης του όγκου των δραστηριοτήτων κατάρτισης. Ως παραδείγματα κυβερνητικών παρεμβάσεων στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, συχνά αναφέρονται οι φορολογικές απαλλαγές, ειδικά μέτρα για τη βελτίωση της θέσης των λιγότερο εκπαιδευμένων ή/και των μέσης ηλικίας και πάνω εργαζομένων, όπως και ειδικά ζητήματα για την κατάρτιση των εργαζομένων στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιμετωπίζονται ως δυνατότητα κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην άσκηση των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων τους ως πολιτών. Η συμμετοχή στην αγορά εργασίας και την απασχόληση (ή και η προετοιμασία γ' αυτή τη συμμετοχή) αντιμετωπίζεται ως αναγκαία αν και όχι αποκλειστική συνθήκη για την εξυπηρέτηση του προαναφερόμενου σκοπού. Πόσο μάλλον που ακόμα και εκτός αγοράς εργασίας, τα άτομα είναι απαραίτητο να διαθέτουν συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Σ' αυτή τη βάση, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των κοινωνικών ομάδων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του αποκλεισμού, όπως και αυτών με περιορισμένες προοπτικές στην αγορά εργασίας, αντιμετωπίζεται ως σημαντική η λειτουργία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Παράλληλα, τις δεκαετίες του '80, του '90 και του '00 η εκπαίδευση-κατάρτιση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. Ενώ στη δεκαετία του '60 η εκπαίδευση αντιμετωπίζονταν ως μέσο για την άρση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση του προτάγματος της ισότητας των ευκαιριών, τη δεκαετία του '70 ως μορφή κεφαλαίου και μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης, τη δεκαετία του '80 -'90 θεωρείται ως μέσο για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και ταυτόχρονα αντιμετώπισης της ανεργίας.

Οι δημογραφικές τάσεις επέκτασης το προσδόκιμου ορίου ζωής, η επιστημονική – τεχνολογική επανάσταση, η ραγδαία άνοδος του ρόλου και της σημασίας της πληροφορίας και η παγκοσμιοποίηση της αγοράς αλλάζουν τη δομή των οικονομιών, των μοντέλων παραγωγής και τη σύνθεση της απασχόλησης.

Η αγορά εργασίας μεταβάλλεται με γρήγορους ρυθμούς. Η διεύρυνση και επέκταση της αγοράς, η διάδοση και επέκταση των τεχνολογιών πληροφόρησης και η παγκοσμιοποίηση της παραγωγής, σε συνδυασμό με την αλλαγή των προτύπων κατανάλωσης και των τρόπων ζωής, καθώς και η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος, πολλές φορές ανεξάρτητα από την εισαγωγή ή όχι νέων τεχνολογιών στην παραγωγή, οδηγούν τις επιχειρήσεις προς την υιοθέτηση ευέλικτων τρόπων οργάνωσης της εργασίας.

Ταυτόχρονα, η επιβολή εξωτερικών προς τις επιχειρήσεις ευελιξιών, όπως η σμίκρυνση του κύκλου ζωής των προϊόντων και η ανάγκη διαρκών τροποποιήσεων των χαρακτηριστικών τους με ταυτόχρονη διασφάλιση της ποιότητας, προκαλούν την ανάγκη γρήγορης και άμεσης ανταπόκρισης στις τάσεις και τις εξελίξεις της παγκόσμιας και ταυτόχρονα πολυεπίπεδης αγοράς (just in time response, quick response) ωθώντας τις επιχειρήσεις προς την υιοθέτηση εσωτερικών οργανωτικών αλλαγών και ευελιξιών.

Εξαιτίας της εισαγωγής των καινοτομιών στην πληροφόρηση όπως και των οργανωτικών καινοτομιών, αυξάνει η ανεργία παραδοσιακών ειδικεύσεων και επαγγελματιών και δημιουργούνται νέες ανάγκες στους τομείς των υπηρεσιών προς τις επιχειρήσεις. Η εισαγωγή του λογικού προγραμματισμού, της ρομποτικής και της μηχανοργάνωσης στις διαδικασίες και το περιβάλλον παραγωγής, αναδιατάσσουν τα οργανωτικά σχήματα των θέσεων εργασίας και προσδίδουν νέο περιεχόμενο στις ειδικότητες, τα επαγγέλματα και τις ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων.

Ταυτόχρονα, οι τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην παραγωγική διαδικασία και η στρατηγική επέκτασης και εφαρμογής των νέων τεχνολογιών, ως μέσου βελτίωσης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και των εθνικών οικονομιών, επιδεινώνουν τις αντιθέσεις, δεδομένου ότι αναδιρθρώνουν και απορυθμίζουν τις εργασιακές σχέσεις, συμβάλλουν στη δημιουργία ανεργίας και νέων μορφών απασχόλησης, περιορίζουν τη μισθωτή και αυξάνουν την αυτοτελή δραστηριότητα στον τομέα των υπηρεσιών.

Η δημιουργία και ενίσχυση διεθνικών – διακρατικών πολιτικών ενοτήτων με την ταυτόχρονη αποκέντρωση και ενίσχυση της περιφερειακής διάστασης των πολιτικών, η διεθνής μετατόπιση από το κεϋνσιανό προς τον συνδυασμό της νεοφιλελεύθερης εκδοχής της νεοκλασικής θεωρίας με τον νεο-κεϋνσιανισμό, όπου ως κυρίαρχα στοιχεία των οικονομικών πολιτικών αναδεικνύονται η μείωση: του πληθωρισμού, των δημοσίων ελλειμμάτων και των παρεμβατικών λειτουργιών του κράτους στην αγορά διαμέσου, του περιορισμού των κρατικών δαπανών και της ιδιωτικοποίησης, περιορίζοντας σημαντικά το μέγεθος της απασχόλησης.

Οι προαναφερόμενοι παράγοντες αλλάζουν τη δομή και τη λειτουργία της αγοράς εργασίας, τα επικρατούντα μοντέλα και τη σύνθεση της απασχόλησης και διαμορφώνουν στα πλαίσια ενός νέου περιεχομένου της έννοιας της ανταγωνιστικότητας, όπου αυξάνει ο ρόλος και η βαρύτητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης σε όλες τις μορφές και ενισχύονται όλο και περισσότερο οι πολιτικές προσανατολισμού και εναρμόνισης της με τις στρατηγικές της παραγωγής.

Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης φαίνεται πως αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον παραδοσιακό τους ρόλο σε σχέση με την αγορά εργασίας. Η εφ' όρου ζωής άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, με σχετικά σταθερές, δεδομένες και σε μεγάλο βαθμό προβλέψιμες προοπτικές εξέλιξης και σταδιοδρομίας, αποτελεί παρελθόν για σημαντικά τμήματα του εργατικού δυναμικού. Οι εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές και ευελιξίες των επιχειρήσεων, προϋποθέτουν ότι οι εργαζόμενοι διαθέτουν ικανότητες προσαρμογής, συνεργασίας, επικοινωνίας, ανάλυσης και αυτομάθησης, ενώ η σημασία της απόκτησης και χρήσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων περιορίζεται, στο βαθμό που ελαττώνεται η επίδραση τους, στην ενίσχυση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων. Έτσι, τα συστήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα των αγορών εργασίας, παρέχοντας ευρύτερες γνώσεις και ικανότητες, αντί της μετάδοσης συγκεκριμένων γνωσιακών πληροφοριών και δεξιοτήτων.

Με αφετηρία τη βασική διαπίστωση ότι η ροή και η ποσότητα των πληροφοριών που λαμβάνει το κάθε άτομο είναι τεράστια και αυξάνεται με επιταχυνόμενους ρυθμούς, ο ρόλος του εργαζόμενου στη λειτουργία των επιχειρήσεων και των οικονομιών αποκτά νέο περιεχόμενο. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παραδοσιακά δομημένα συστήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία ήταν προσανατολισμένα στην παροχή εφάπαξ γνώσεων και δεξιοτήτων, αδυνατούν να ανταποκριθούν και καλούνται να καλλιεργήσουν την ικανότητα αυτομάθησης, μέσα από διαδικασίες δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σ' αυτή τη βάση, επιδιώκεται, η ενίσχυση της σημασίας της παραγωγής και των επιχειρήσεων στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της ανταγωνιστικότητας δίνουν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο

ρόλο του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανότητά του να μαθαίνει μέσα από την ίδια την εργασιακή διαδικασία.

Κατά συνέπεια, παρατηρείται μια σύμφυση των επιχειρήσεων και των εκπαιδευτικών οργανισμών, η οποία στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και τη μάθηση προβάλλεται ως ανάγκη “εντός- και- εκτός εργασίας κατάρτισης”(“on – and – of the job training”).

Η προώθηση και ενίσχυση νέων μορφών άτυπης κατάρτισης με στόχο την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών που προέκυψαν μετά την “έξοδο” από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και η αύξηση των αναγκών εσωτερικής και εξωτερικής κινητικότητας των εργαζομένων (πολυειδίκευση, αναδιαρθρώσεις κλάδων, αλλαγή οικονομικής διάρθρωσης περιοχών), συμβάλλουν στην περαιτέρω ενίσχυση των άτυπων μορφών κατάρτισης και ταυτόχρονα στην ανάγκη “διαπίστευσης” των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτά ο εργαζόμενος, ανεξάρτητα από τη “μαθησιακή πορεία” που ακολουθήσε.

Σ’ αυτό το πλαίσιο η δια βίου μάθηση αποτελεί κεντρική συνιστώσα της ανάπτυξης και προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις ραγδαίες κοινωνικό – οικονομικές αλλαγές.

Παράλληλα και εξαιτίας των παρατεταμένων υψηλών ποσοστών ανεργίας, η επαγγελματική κατάρτιση αναδεικνύεται σε κεντρική ενεργητική πολιτική απασχόλησης με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της “απασχολησιμότητας” των εργαζομένων.

Στο πλαίσιο των επικρατούντων στρατηγικών επιλογών βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, η ανεργία θεωρείται ότι οφείλεται, είτε στην αδυναμία μείωσης του μισθού, είτε στην ύπαρξη ατελειών στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, η έννοια της ευελιξίας αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα επίλυσης όλων των προβλημάτων στην αγορά εργασίας. Η πολιτική της εκπαίδευσης- κατάρτισης, αντιμετωπίζεται ως πολιτική αύξησης της ευελιξίας της εργασίας, καθώς βοηθάει την κινητικότητα του ατόμου, είτε γεωγραφικά είτε κλαδικά, και με αυτό τον τρόπο τα άτομα μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται από τον εκσυγχρονισμό των επιχειρήσεων. Σ’ αυτό το πλαίσιο, η κατάρτιση και ιδιαίτερα η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εντάσσονται σε μία δέσμη μέτρων με στόχο τη μεγαλύτερη ευελιξία στην αγορά εργασίας. Γι’ αυτό το λόγο, οι μελέτες για την ανεργία και τις πολιτικές αντιμετώπισής της, επικεντρώνονται κυρίως στην ανάλυση της ανεργίας κατά εκπαιδευτικό επίπεδο ή/ και επαγγελματική κατηγορία και προτείνουν μέτρα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συνδυασμό με ενέργειες άρσης των ελάχιστων επιπέδων μισθών των εργαζομένων.

Τονίζεται, ιδιαίτερα, ότι η οποιαδήποτε στρατηγική για περιορισμό της παρατεταμένης υψηλής ανεργίας απαιτεί τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για τις επιχειρήσεις να δημιουργήσουν χαμηλής αμοιβής θέσεις εργασίας και να γίνουν αυτές πιο ελκυστικές για όσους αναζητούν εργασία. Αυτή η διάγνωση υποθέτει ότι πολλοί χαμηλής ειδίκευσης εργαζόμενοι έχουν απαξιωθεί από την εργασία εξαιτίας των ελάχιστων καθιερωμένων επιπέδων αμοιβών και των σχετικά υψηλών προνοιακών επιδομάτων, ταυτόχρονα με την αποδοχή της άποψης ότι μία χαμηλά αμειβόμενη εργασία είναι καλύτερη από την ανεργία. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι είναι ζήτημα πολιτικής μία πιο ισότιμη κατανομή των εσόδων των εργαζομένων, καθώς αυτό μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό της φτώχειας και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ότι η κατάρτιση και οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό της υψηλής ανεργίας με σμίκρυνση των διαφορών στις μισθολογικές αμοιβές. Έτσι, εξετάζονται οι διαφορές που υπάρχουν στις ελάχιστες αμοιβές με στόχο να δημιουργηθούν οι συνθήκες του “τέλειου ανταγωνισμού”. Σ’ αυτή τη βάση, σημειώνεται μία μετατόπιση από τις πολιτικές απασχόλησης προς τις πολιτικές διατήρησης ή/και ενίσχυσης της “απασχολησιμότητας” των εργαζομένων ή/και των εν δυνάμει εργαζομένων.

Οι πολιτικές διαχείρισης της εργασίας που αναπτύσσονται σε όλες τις χώρες, στοχεύουν, κυρίως εξαιτίας των περιοριστικών δημοσιονομικών πολιτικών και

των διαρθρωτικών προβλημάτων της κοινωνικής προστασίας και της απασχόλησης, προς την ανακατανομή των κοινωνικών δαπανών και την ανάδειξη πολιτικών με στόχο, όχι τόσο την πλήρη απασχόληση και τη βελτίωση του γενικού βιοτικού επιπέδου, όπως συνέβαινε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες της “χρυσής εποχής” του κράτους πρόνοιας, αλλά αποκτά πρωταρχική σημασία ο στόχος της βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας διαμέσου πολιτικών ευελικτοποίησης της εργασίας, και περιορισμού συνακόλουθων κοινωνικών αντιδράσεων με τη μετατόπιση από τις πολιτικές κοινωνικής προστασίας προς τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης.

Έτσι, ενώ παραδοσιακά οι πολιτικές των υπηρεσιών απασχόλησης επιτελούν τρεις κύριες λειτουργίες, οι οποίες είναι η ασφάλιση της εργασίας, η διαχείριση των επιδομάτων ανεργίας και οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, κατά την αντίληψη του Ο.Ο.Σ.Α, σε πολλές χώρες δεν υπάρχει συντονισμός μεταξύ αυτών των λειτουργιών καθώς αυτές υλοποιούνται από διαφορετικούς φορείς. Επιπλέον, οι επιδοματικές πολιτικές αντιμετωπίζονται ως αυταρχικές πολιτικές ελέγχου, ενώ οι πολιτικές κινητοποίησης για συμβουλευτική, βοήθεια στην αναζήτηση εργασίας, όπως και οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, θεωρούνται ως “θετικές” λειτουργίες. Αυτή η μετατόπιση στην αντίληψη για τις πολιτικές απασχόλησης στηρίζεται στο γεγονός ότι η ανεργία γίνεται ένα δομικό πρόβλημα, ιδιαίτερα στις χώρες με “γενναία” επιδοματική στήριξη των ανέργων. Σ’ αυτή τη βάση, αναζητείται μία νέα ισορροπία μεταξύ της εισοδηματικής στήριξης, ελέγχου των επιδομάτων και υποστήριξης στην αναζήτηση εργασίας.

Η πιο σημαντική ίσως ενεργητική πολιτική απασχόλησης, αλλά και πολιτική βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και των οικονομιών είναι η επαγγελματική κατάρτιση. Σ’ αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική κατάρτιση και ιδιαίτερα η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, αντιμετωπίζεται ως η αρμόζουσα λύση πολλαπλών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων. Όμως, όπως παρατηρήσαμε και παραπάνω, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ανάγεται πλέον, σε κεντρικό μηχανισμό βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, αναδεικνυόμενη σε κεντρική συνιστώσα των στρατηγικών συσσώρευσης του κεφαλαίου και αναδιάρθρωσης των επιχειρήσεων διαμέσου της ευέλικτης παραγωγής και της βελτίωσης της ποιότητας των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών. Ταυτόχρονα, αποτελεί την προσφιλή πολιτική ενεργητικής απασχόλησης, καθώς οι παραδοσιακοί μηχανισμοί κοινωνικής προστασίας αδυνατούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, όπου η μισθωτή πλήρη και μόνιμη απασχόληση περιορίζεται. Σ’ αυτό το πλαίσιο, ως κεντρικές έννοιες των πολιτικών ανάπτυξης και απασχόλησης αναδεικνύονται αυτές της απασχολησιμότητας και της δια βίου μάθησης.

Η δια βίου μάθηση αντιμετωπίζεται ως μία έννοια ευρύτερη από την παροχή δεύτερης ευκαιρίας εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους ενήλικες. Στηρίζεται στην άποψη ότι ο καθένας θα πρέπει να είναι ικανός, να του παρέχονται κίνητρα και να ενθαρρύνεται ενεργητικά να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αυτή η αντίληψη προωθεί την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των ειδών και όλων των μορφών μάθησης: τυπική, στο σχολείο, επαγγελματική, τριτοβάθμια, ινστιτούτα εκπαίδευσης ενηλίκων, μη-τυπική, στο σπίτι, στην εργασία ή στην κοινότητα (community).

Η δια βίου μάθηση νοείται ως μία μακροπρόθεσμη στρατηγική στην οποία περιλαμβάνεται μία ευρεία αντίληψη των “ομάδων – στόχων” της δημόσιας πολιτικής, για τις οποίες σχεδιάζονται και εφαρμόζονται εξειδικευμένες πολιτικές μάθησης. Για τους νέους οι προσανατολισμοί είναι προς την παροχή υψηλής ποιότητας αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν τις μελλοντικές εξελίξεις και τις απαιτήσεις μάθησης. Για τους ενήλικες με κατάλληλα θεμέλια αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι πολιτικές στρέφονται προς τη διασφάλιση ευκαιριών αναβάθμισης των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται για τη διατήρηση της απασχολησιμότητας και τη συνακόλουθη άνοδο των εισοδημάτων τους. Γι’ αυτούς που έχουν ελλείψεις σε αρχική εκπαίδευση και

κατάρτιση, οι σχετικές πολιτικές επικεντρώνονται στο να τους παρέχουν μία δεύτερη ευκαιρία μάθησης και δημιουργίας των θεμελίων περαιτέρω μάθησης.

Τα μέτρα που προωθούνται και εφαρμόζονται σ' αυτό το πλαίσιο κινούνται στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του επαγγελματικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω της ενίσχυσης των δεσμών μεταξύ του συστήματος της αρχικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στη διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης των ενήλικων εργαζομένων με χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικά προσόντα και τέλος στην αξιολόγηση και αναγνώριση των ικανοτήτων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν τα άτομα, μέσα από μορφές μη-τυπικής επιμόρφωσης και μάθησης, μορφές στις οποίες εντάσσεται και η εργασιακή εμπειρία.

Η μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία, δεν περιορίζεται πλέον στην εξεύρεση απασχόλησης ή και στη μάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους νέους, αλλά στρέφεται προς την υποστήριξή τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί μαθητευόμενοι σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, τονίζεται ιδιαίτερα το στοιχείο της πρόληψης. Κεντρικό στοιχείο της προληπτικής στρατηγικής είναι η διασφάλιση ότι οι νέοι όταν εγκαταλείπουν την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, έχουν τις δεξιότητες, γνώσεις και νοοτροπίες που είναι απαραίτητες για να είναι παραγωγικοί και απασχολήσιμοι εργαζόμενοι. Αυτό αντιμετωπίζεται ως ο θεμέλιος λίθος από τον οποίο εξαρτώνται όλες οι άλλες πολιτικές απασχόλησης κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. Το περιεχόμενο της απασχολησιμότητας, ωστόσο, διευρύνεται: παραγωγικές εργασιακές συνθήκες, προσωπική εμπιστοσύνη, δεξιότητες διαμόρφωσης και λήψης αποφάσεων, και η ικανότητα μάθησης τονίζονται ως εξίσου σημαντικές με τις ιδιαίτερες επαγγελματικές δεξιότητες. Γι' αυτό το σκοπό, προωθείται η συνεργασία και η ενίσχυση των δεσμών των εκπαιδευτικών οργανισμών με τις επιχειρήσεις σε όρους αγοράς ή αλλιώς "εταιρικήτητα".

Για να βελτιώσουν την απασχολησιμότητα όλων των μαθητών, τα περισσότερα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προσπαθούν να μειώσουν το διαχωρισμό μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της ακαδημαϊκής ή γενικής εκπαίδευσης. Συχνά η διδασκαλία στην τάξη συνδυάζεται με τη μάθηση σε εγκαταστάσεις εργασίας όπως είναι οι επιχειρήσεις ή επιχειρήσεις που στηρίζονται στο σχολείο. ( school –based enterprises). Αυτές οι αλλαγές στηρίζονται στην προβολή της ανάγκης όλων των μαθητών να αναπτύξουν τη θεωρητική κατανόηση και τις πρακτικές εφαρμογές της θεωρητικής γνώσης, με πιο ολοκληρωμένο τρόπο, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι στην αντιμετώπιση των μελλοντικών απαιτήσεων απασχόλησης και εκπαίδευσης. Αυτή η μίξη, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μάθηση που στηρίζεται στην εργασία προσανατολίζει, επίσης, τις αρχές της αγοράς εργασίας προς την ενίσχυση του διαλόγου και της εταιρικήτητας, η οποία συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα, με τους νέους και τους εργοδότες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων αντιμετωπίζεται ως αναγκαία συνθήκη για τη διασφάλιση του περιεχομένου και της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Σ' αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η εξατομίκευση της ευθύνης και του καθήκοντος εκπαίδευσης και κατάρτισης με την εφαρμογή credit συστημάτων που μπορούν να αξιοποιήσουν οι νέοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο για την παρακολούθηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης (δημόσιων ή ιδιωτικών), τα οποία κρίνουν οι ίδιοι ότι αρμόζουν στην περίπτωσή τους.

Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη οι υπηρεσίες απασχόλησης να γίνουν περισσότερο επιλεκτικές, ως προς τις ομάδες- στόχους που επικεντρώνονται οι πολιτικές και τα προγράμματά τους (π.χ. μακροχρόνια άνεργοι, ηλικιωμένοι άνεργοι, εργαζόμενοι που κινδυνεύουν με απόλυση).

Μία άλλη στρατηγική είναι η αποτίμηση και αναγνώριση της μη-τυπικής μάθησης η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους ενήλικες εργαζόμενους. Αυτό επειδή, είναι πιθανό να έχουν συσσωρευμένες δεξιότητες και αρμοδιότητες διαμέσου της άτυπης κατάρτισης και της εργασιακής εμπειρίας, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην απόδοσή τους σε οποιαδήποτε εργασία και μπορούν να εφαρμοστούν σε

ποικίλες περιπτώσεις. Ιδιαίτερα οι ενήλικες με χαμηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, θεωρείται πως έχουν ανάγκη των μηχανισμών αποτίμησης και αναγνώρισης για να αξιολογηθεί το τι έχουν μάθει από την εργασιακή τους εμπειρία.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ως πρωταρχικός στόχος των πολιτικών της αγοράς εργασίας και των άλλων δημόσιων πολιτικών για τη δια βίου μάθηση τίθεται η αύξηση των ευκαιριών μάθησης των ατόμων με χαμηλά προσόντα και αρμοδιότητες και η ενδυνάμωση των κινήτρων για αξιοποίηση των διαθέσιμων ευκαιριών μάθησης.

Σ' αυτή την κατεύθυνση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε στις 23-24 Μάρτη του 2000 στη Λισσαβώνα, αναδεικνύει την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση σε κεντρικό στοιχείο των πολιτικών βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, προώθησης της απασχόλησης και μετατροπής της Ευρώπης σε "Κοινωνία της Γνώσης", αναγνωρίζοντας το ανθρώπινο δυναμικό ως τη σημαντικότερη μορφή κεφαλαίου που διαθέτουν οι ευρωπαϊκές χώρες. Ως άμεσες προτεραιότητες αυτής της στρατηγικής, προβάλλονται η διεύρυνση των παρεχομένων ευκαιριών μάθησης σε διάφορες φάσεις της ζωής του ατόμου, η προαγωγή των βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο κάθε εργαζόμενος (πληροφορική, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, κοινωνικές δεξιότητες, επιχειρηματικό πνεύμα), η ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό και η ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ εκπαίδευσης (σχολείο)- επιχειρήσεων και φορέων έρευνας. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί: Οι επιχειρήσεις δεν ενδιαφέρονται άμεσα για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του εργαζομένου, αλλά για τη δυνατότητα άμεσης αξιοποίησής του από τη συγκεκριμένη ατομική επιχείρηση. Σ' αυτό το πλαίσιο, η εξειδίκευση δεν αναφέρεται πλέον στο επάγγελμα ή/και την ειδικότητα, αλλά ως πολυειδίκευση στο εσωτερικό της ατομικής επιχείρησης και συνεπώς υποβαθμίζεται το ενδιάμεσο επίπεδο της επαγγελματικής εξειδίκευσης.

Η αξιοποίηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εργαζομένων εξαρτάται από το συνδυασμό ποικίλων παραγόντων όπως είναι, η τεχνολογική δομή της επιχείρησης, το οργανωτικό μοντέλο που εφαρμόζεται (αυταρχικό – συμμετοχικό) και το σύνολο των εργασιακών σχέσεων που επικρατούν στην επιχείρηση.

## **2.2. Συνοπτική αναδρομή. Το πλαίσιο της Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα.**

Η επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα αναπτύχθηκε ραγδαία και ασυντόνιστα υπό την επίδραση των χρηματοδοτήσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Σ' αυτή τη διαδικασία παρατηρούνται έντονες ασυchronίες και καθυστερήσεις σε σχέση με τις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της χώρας.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ενώ στο Ευρωπαϊκό Επίπεδο διαμορφώνονται τα πλαίσια και οι συνθήκες ανάπτυξης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, στην Ελλάδα εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης οι προσανατολισμοί, το περιεχόμενο και οι δομές των δραστηριοτήτων βασικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και του συνόλου των τυπικών εκπαιδευτικών θεσμών, όπως επίσης και η σχέση τους με τις διάχυτες επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες λειτουργούν, είτε με την μορφή της εκπαίδευσης ενηλίκων, είτε της κατάρτισης νέων ανέργων, γυναικών και εργαζομένων.

Η έλλειψη μακροχρόνιου εθνικού σχεδιασμού, εκ προοιμίου μπορεί να αποδοθεί στην ασθενή ύπαρξη της αναγκαίας κρατικής υποδομής, σε σχέση με την εξέλιξη των δομών στην αγορά εργασίας, υποδομή που στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες είχε δημιουργηθεί κάτω από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και σε μεγάλες χρονικές περιόδους.

Οι χρηματοδοτικές ενισχύσεις από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) “αιφνιδίασαν” του κρατικούς οργανισμούς και τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς, με αποτέλεσμα την δημιουργία εκφυλιστικών φαινομένων, την ενίσχυση των πελατειακών σχέσεων, την ασάφεια στους όρους και τις προϋποθέσεις υπαγωγής και υλοποίησης των προγραμμάτων, με φυσικό αποτέλεσμα σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τους στόχους του.

Τα κυριότερα προβλήματα ταξινομούνται σε δύο βασικές κατηγορίες:

α) Δυσλειτουργίες εσωτερικές, με έμφαση στο συντονισμό, τη συμμετοχή των κύριων φορέων (κράτος, εργοδοτικοί – συνδικαλιστικοί – κοινωνικοί φορείς) και την αποκέντρωση.

β) Δυσλειτουργίες εξωτερικές, με έμφαση στις τεχνολογικές αλλαγές, στην (ανα)διάρθρωση κλάδων και επιχειρήσεων, στην ανεργία και στα γενικότερα προβλήματα της αγοράς εργασίας.

Η απουσία ουσιαστικής στόχευσης και ποιοτικών κριτηρίων, στα πλαίσια ενός μεσοπρόθεσμου σχεδιασμού, είχε ως αποτέλεσμα την εξυπηρέτηση, σχεδόν αποκλειστικά, ταμειακής φύσης σκοπών (απορροφητικότητα), που οδήγησε σε μια σειρά αντικρουόμενων προγραμμάτων, συνεχείς αναπροσαρμογές και αδόκιμους πειραματισμούς.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά, τους τρόπους λειτουργίας και τις ανάγκες των επιμέρους αγορών εργασίας, οι γνώσεις, ως αποτέλεσμα συνεχούς παρακολούθησης και έρευνας και οι μηχανισμοί παρέμβασης, παραμένουν υποτυπώδεις.

Ιδιαίτερα σήμερα, όπου η αγορά εργασίας παρουσιάζει προβλήματα διαρθρωτικού χαρακτήρα (διαρκείς μεταβολές στην παραγωγή και τις μεθόδους και ύψος της ανεργίας, ένταση του διεθνούς ανταγωνισμού, διαφοροποιήσεις στην κινητικότητα των εργαζομένων, ξένοι εργάτες κλπ), υπάρχει ακόμη σημαντική αδυναμία διατύπωσης αξιόπιστων υποθέσεων για τους γενικούς και κλαδικούς ρυθμούς ανάπτυξης και ουσιαστικής αντιστοίχισης προσφοράς και ζήτησης ειδικοτήτων.

Η δυναμική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (συμπεριλαμβανομένων των σχεδίων επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού) και του σχεδιασμού απασχόλησης διαμέσου των προγραμμάτων οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προϋποθέτει την μακροοικονομική αντιμετώπιση της συσχέτισης των βασικών αυτών παραμέτρων της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Ωστόσο στην Ελλάδα, απουσιάζει προς το παρόν μία σύγχρονη προβληματική σχετικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2ο Κ.Π.Σ.), ως πρώτη προτεραιότητα τέθηκε η δημιουργία δομών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και η ρύθμιση των κανόνων κατανομής και διαχείρισης των σχετικών πόρων, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους.

Σ’ αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον της πολιτείας επικεντρώθηκε στην αξιόπιστη διαχείριση των Κοινοτικών πόρων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη “κατάλληλων” δομών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Κυρίως επιδιώχθηκε η τυποποίηση των δομών και των διαδικασιών κατάρτισης, χωρίς ταυτόχρονα να αναπτυχθούν ανάλογες διαδικασίες για το περιεχόμενο και τα αποτελέσματά των προγραμμάτων.

Για αυτό τον σκοπό θεσπίστηκαν τα Κέντρα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία θα πρέπει να πληρούν ελάχιστες προδιαγραφές, ώστε να είναι πιστοποιημένοι φορείς υλοποίησης προγραμμάτων άτυπης συνεχιζόμενης κατάρτισης. Αυτές οι προδιαγραφές σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του ΚΕΚ και με την ικανότητά του να υλοποιεί προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.



Επιπλέον, υφίσταται ένας διαχωρισμός των φορέων σχεδιασμού από τους φορείς υλοποίησης και η εισαγωγή διαδικασιών και συστημάτων εκ των προτέρων, στη διάρκεια και εκ των υστέρων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ανάγκες κατάρτισης και τα προγράμματα που θα υλοποιηθούν προσδιορίζονται σε ετήσια βάση από τις σχετικές έρευνες του Ε.Π.Α, προκηρύσσονται τα θεματικά πεδία και οι ομάδες στόχοι κατά πεδίο και υλοποιούνται από τα ΚΕΚ με διαδικασίες “δημόσιου διαγωνισμού”.

Γενικό χαρακτηριστικό των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η μη σύνδεση τους με τις αναπτυξιακές πολιτικές και πολιτικές απασχόλησης καθώς δεν αποτελούν συνισταμένη του σχεδιασμού και της εφαρμογής τους, ούτε εντάσσονται στο πλαίσιο τους ως σημαντική παράμετρος προσδιορισμού της ανάπτυξης, αλλά λειτουργούν αυτόνομα και ασυντόνιστα ως προς τις στρατηγικές επιλογές τους.

Η μέχρι τώρα λειτουργία των θεσμών σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με τις πολιτικές απασχόλησης χαρακτηρίζεται από την αποσπασματική και ελλιπή ενεργοποίηση τους και την αδυναμία επίτευξης του ρόλου τους.

Οι δομές και υποδομές υποστήριξης των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης αναπτύσσονται ευκαιριακά και ασυντόνιστα, ενώ παρουσιάζονται ουσιαστικές ελλείψεις όσον αφορά τις διατιθέμενες εκπαιδευτικές δομές, την επιμόρφωση των εκπαιδευτών, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την διάγνωση και πρόβλεψη των εκπαιδευτικών αναγκών.

Η χρηματοδότηση της κατάρτισης εξαντλείται στους πόρους του Κοινωνικού Ταμείου, στην κάλυψη της εθνικής συμμετοχής για την απορρόφηση τους και στις πρωτοβουλίες των κοινωνικών συνομιλητών χωρίς να υφίστανται ένα πλαίσιο τριμερούς κατανομής και διαχείρισης, ενώ η διάθεση τους πολλές φορές εξαρτάται από την προσφορά και όχι από την κάλυψη των πραγματικών αναγκών κατάρτισης. Παράλληλα, το σύστημα διαχείρισης τους επικαθορίζει την ουσία και τα αποτελέσματα των πολιτικών, όπου οι χρονοβόρες και γραφειοκρατικές διαδικασίες απορρόφησης τους λειτουργούν ανασχετικά στην ποιότητα της κατάρτισης.

### **2.3. Τα λειτουργικά προγράμματα κατάρτισης.**

Οι δράσεις και τα μέτρα επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα, εντάσσονται στην πλειοψηφία τους στα Λειτουργικά προγράμματα του Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης και πιο συγκεκριμένα: Στο Πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής κατάρτισης και Προώθησης της Απασχόλησης, στο Πρόγραμμα για την Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού, στα 13 Αναπτυξιακά Προγράμματα των Περιφερειών, στο Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Ανταγωνιστικότητας της Ελληνικής Οικονομίας και στα Προγράμματα των μεγάλων έργων. Τέλος στο ΕΠΕΑΕΚ εντάσσονται οι δράσεις αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Μαθητεία-ΤΕΣ-ΙΕΚ) ενώ σημαντικός αριθμός προγραμμάτων χρηματοδοτούνται από τον ΛΑΕΚ του οποίου οι πόροι προέρχονται αποκλειστικά από εισφορές των εργαζομένων και των εργοδοτών. Επιπλέον σημαντικός αριθμός, κυρίως μεγάλων επιχειρήσεων, εφαρμόζουν τα δικά τους αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα, τα οποία κατά κανόνα είναι πολύ σύντομης διάρκειας και έχουν τον χαρακτήρα επιμόρφωσης ή/και αυστηρής εξειδίκευσης στις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας στο εσωτερικό της ατομικής επιχείρησης.

Τα συνολικά διαθέσιμα στοιχεία για τα προαναφερόμενα προγράμματα δεν είναι πλήρη και συνεπώς, χωρίς την πρωτογενή και σε βάθος έρευνα δεν είναι δυνατό να αποτυπωθεί συνολικά η κατάσταση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία , τα προγράμματα κατάρτισης των ανέργων, προσανατολίζονται προς την κοινωνία της “γνώσης” και τις ευρύτερες κατευθύνσεις αναδιάρθρωσης της ελληνικής οικονομίας, χωρίς όμως να επιφέρουν και τα ανάλογα αποτελέσματα σε σχέση με την απασχόληση των καταρτιζομένων.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των ανέργων, κατά την τελευταία δεκαετία αναδείχθηκε στη σημαντικότερη ενεργητική πολιτική απασχόλησης καθώς είναι η πολιτική που απορροφά τους περισσότερους πόρους. Όπως προκύπτει και από τα διαθέσιμα στοιχεία κατά το διάστημα 1999-2005, δαπανώνται σημαντικοί πόροι για την εφαρμογή των πολιτικών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων, εργαζομένων και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και υλοποιείται μεγάλος αριθμός προγραμμάτων, τόσο από τα εθνικά, όσο και από τα περιφερειακά προγράμματα, των οποίων όμως τα αποτελέσματα ως προς την ενίσχυση της απασχόλησης είναι αμφίβολα.

Ένα άλλο βασικό ζήτημα, είναι το ότι δεν υφίσταται κανενός είδους πιστοποίηση και αναγνώριση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι. Δεν προβλέπεται κάποιο σύστημα εξετάσεων και στην πράξη δεν ελέγχεται η δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, αφού αυτό αποτελεί ευθύνη και αρμοδιότητα του ΚΕΚ. Έτσι οι απλές βεβαιώσεις παρακολούθησης του προγράμματος που λαμβάνουν οι απόφοιτοι, δεν έχουν κανένα αντίκρισμα στην αγορά εργασίας.

Ως αποτέλεσμα διαμορφώθηκε ένα παράλληλο προς την αρχική κατάρτιση σύστημα, του οποίου τα γενικά χαρακτηριστικά είναι:

Η κυριαρχία των ιδιωτικών φορέων κατάρτισης καθώς τα ιδιωτικά Κ.Ε.Κ. αποτελούν το 56% του συνόλου των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ).

Η έλλειψη αξιόπιστων και ευρέως αποδεκτών διαδικασιών για τον εντοπισμό, την ιεράρχηση και τον επιμερισμό των αναγκών επαγγελματικής κατάρτισης στα διαφορετικά υποσυστήματα της αρχικής ή/και της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Έτσι, οι ετήσιες μελέτες του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης στις οποίες διερευνάται η δυναμικότητα των επαγγελμάτων, ταυτίζονται με τις ανάγκες κατάρτισης σε ότι αφορά στις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές ελλείψεις, αλλά και τις συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται από την αγορά, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Σ’ αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται μία “υπερπήδηση” από τη δυναμικότητα των επαγγελμάτων στο αντικείμενο κατάρτισης, χωρίς να μεσολαβήσουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ανάλυσης των επαγγελματικών profile και διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στο επίπεδο των ικανοτήτων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η πλειοψηφία των αντικειμένων κατάρτισης δεν είναι προσανατολισμένα, ούτε σε συγκεκριμένο επάγγελμα ή/και ειδίκευση ( job specific), ούτε στις ανάγκες της επιχείρησης( firm specific), αλλά θεματοκεντρικά ( subject specific).

Η επικράτηση της προχειρότητας στην κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων και στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, των διδακτικών μέσων και του διδακτικού προσωπικού.

Η τραγική έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτών που να έχουν ειδικευτεί στην επιμόρφωση των ενηλίκων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές δεν έχουν ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαφίεται στην ευαισθησία και το ταλέντο τους.

Η απουσία συστηματικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων των διαφόρων φορέων, όπως και των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Απουσία που συχνά συντελεί στην εκπόνηση προγραμμάτων που ελάχιστα σέβονται τους στόχους και τις αρχές διεξαγωγής των προγραμμάτων, τα οποία παρέχουν.

## 2.4. Η επαγγελματική Κατάρτιση στο Γ' Κ.Π.Σ.

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Προώθησης της Απασχόλησης 2000-2006, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πολιτικές για την αξιοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στη χώρα μας και ενδέχεται να συμβάλει καθοριστικά στην αναβάθμισή του, στο βαθμό που εντάσσεται σε ευρύτερες αναπτυξιακές στρατηγικές τόνωσης της ζήτησης για εργασία, στηρίζεται συστηματικά σε δεδομένα και θέτει σαφείς, επικεντρωμένους και ιεραρχημένους στόχους.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να διαπερνάται από τις αρχές της ανθρωποκεντρικής και αειφόρου ανάπτυξης και να μην αποσυνδέονται οι πολιτικές για την απασχόληση από την αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά να εντάσσεται οργανικά σε ένα ευρύτερο περιβάλλον σύμπνοιας μεταξύ οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι το Πρόγραμμα δεν θα πρέπει να εντάσσεται στις στρατηγικές ενίσχυσης της "ευελιξίας" της αγοράς εργασίας και επιδείνωσης των συνθηκών διαβίωσης των εργαζομένων, αλλά στη στρατηγική τόνωσης της ζήτησης, αύξησης της παραγωγικότητας με παράλληλη αύξηση των πραγματικών μισθών, την ενδυνάμωση της δυνατότητας προσαρμογής της οικονομίας και την πρόληψη της μακροχρόνιας ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η αύξηση των επενδύσεων (δημόσιων και ιδιωτικών), η μείωση των επιτοκίων, η προσαρμογή των γενικών προσανατολισμών των οικονομικών πολιτικών κατά τρόπο που να στηρίζουν την οικονομική ανάπτυξη.

Το μεγαλύτερο μέρος της ανεργίας στη χώρα μας οφείλεται στην ανεπαρκή ζήτηση και συνεπώς οι ασκούμενες πολιτικές που αποτυπώνονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα αποτελούν κατά κύριο λόγο, μέτρα διευθέτησης των ανισοροπιών στην αγορά εργασίας καθώς και των ανισοτήτων πρόσβασης σ' αυτή.

Κατά συνέπεια, η στρατηγική του περιφερειακού σχεδίου θα πρέπει να διαπερνάται από τη δημιουργία πραγματικά νέων θέσεων εργασίας, διαμέσου εκτός των άλλων και από τη μείωση του χρόνου εργασίας χωρίς μείωση των αποδοχών και την επιδίωξη της ανάπτυξης για όλους, με την έννοια ότι τα μέτρα που προτείνονται: α) να μην αφορούν επιλεκτικά και κατ' αποκλειστικότητα συγκεκριμένες κατηγορίες ανέργων ή εργαζομένων αλλά το σύνολό τους και β) να μην ανάγονται σε κυρίαρχες πολιτικές για την καταπολέμηση της ανεργίας αλλά συμπληρωματικές, με κυρίαρχη την ανάπτυξη και την απασχόληση, όπως και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, κρίνεται ότι οι γενικοί στόχοι του σχεδίου (βελτίωση της ικανότητας ένταξης στην αγορά εργασίας, ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, προώθηση των ίσων ευκαιριών και ενίσχυση και αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των πολιτικών) δεν συνάδουν, με τον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται η ανάπτυξή τους, με το στόχο μίας ανθρωποκεντρικής ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση και τις προτεραιότητες που θα έπρεπε να διαπερνά το ΕΣΔΑ. Θα πρέπει επίσης να τονίσουμε ότι η υλοποίηση του σχεδίου, με την έμφαση που αποδίδει στις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, δεν θα πρέπει να οδηγήσει σε υποβάθμιση των αποκαλούμενων "παθητικών πολιτικών" απασχόλησης και στην επιδείνωση των συνθηκών ασφάλειας και προστασίας των ανέργων και των εργαζομένων.

Επιπλέον, η υλοποίηση του Προγράμματος προϋποθέτει συστηματική παρακολούθηση των ενεργειών και μέτρων και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους σε τακτά διαστήματα με την αναβαθμισμένη και ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών συνομιλητών.

Έτσι, θα πρέπει να εξαλειφθούν άμεσα οι παρατηρούμενες ανεπάρκειες όπως είναι:

Η έλλειψη στοιχείων σχετικά με την πραγματική αποτύπωση της αγοράς

εργασίας σε τοπικό επίπεδο, καθώς και η ανυπαρξία των κατάλληλων πληροφοριών και στοιχείων για την αξιολόγηση των προγραμμάτων που υλοποιούνται.

Η υποβαθμισμένη λειτουργία των υπηρεσιών απασχόλησης, η περιορισμένη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας των προγραμμάτων που υλοποιούνται καθώς και η ανεπαρκής υποστήριξη των ανέργων στη διαδικασία ανεύρεσης μιας θέσης εργασίας και

Η μη ανταπόκριση των προγραμμάτων επιδότησης θέσεων εργασίας ή κατάρτισης με συγκεκριμένες ανάγκες της ελληνικής οικονομίας σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο.

Σ' αυτή τη βάση και ως σχέδιο διευθέτησης της εργασίας που λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις ευρύτερες αναπτυξιακές πολιτικές, θεωρούμε ότι το Πρόγραμμα εντοπίζει τις ανάγκες της χώρας μας ως προς την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, όπως και τις ελλείψεις και τα κενά του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης αλλά αδυνατεί να τα εντάξει σε μία ολοκληρωμένη στρατηγική με σαφείς προτεραιότητες και στοχοθεσίες.

Αντίθετα, διαπερνάται από αντιφάσεις κατά την επιδίωξη χάραξης πολιτικών που να ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες αδυναμίες και ανάγκες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας και εξαντλείται σε γενικές και αφηρημένες διατυπώσεις. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από την ασυντόνιστη και επαναλαμβανόμενη παράθεση πολιτικών και δράσεων διευθέτησης της εργασίας, των οποίων η επεξεργασία είναι ελλιπής και ως εκ τούτου δεν εγγυάται την έγκαιρη, αξιόπιστη και αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Παρόλο που με δεδομένες τις ανεπάρκειες που αναφέρθηκαν προηγούμενα, κρίνουμε θετική την επιδίωξη ολοκλήρωσης του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης με την έμφαση που αποδίδεται στις συνοδευτικές υπηρεσίες, τις δομές υποστήριξης και τη μετατόπιση της βαρύτητας στα μέτρα υποστήριξης των ανέργων σε σχέση με τα προηγούμενα Προγράμματα, θεωρούμε ότι αυτές οι μετατοπίσεις θα πρέπει να αποτυπωθούν σαφέστερα και να επικεντρωθούν περισσότερο στο στόχο της βελτίωσης της ποιότητας και των αποτελεσμάτων.

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Προώθησης της Απασχόλησης, αν και συμπεριλαμβάνει πολυδιάστατες δράσεις στο πεδίο της αντιμετώπισης της ανεργίας, είναι ανεπαρκές για την επίλυση του προβλήματος.

Η κατάρτιση εργαζομένων με επισφαλή θέση στην αγορά εργασίας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς μηχανισμούς πρόληψης αλλά αδυνατεί να καλύψει κενά, όπως η ανεπάρκεια:

ενημέρωσης, πληροφόρησης, συμβουλευτικής, επαναπροσανατολισμού των εργαζομένων με επισφαλή θέση στην αγορά εργασίας

μεθοδολογιών διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών και ανάλυσης προσόντων - τυπικών και άτυπων

μηχανισμών παρακολούθησης των εξελίξεων εντός και εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος (κυρίως σε τοπικό επίπεδο) των διαδικασιών ενίσχυσης της συμμετοχής των εργαζομένων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, κ.ά.

Οι δείκτες και οι ποσοτώσεις του προϋπολογισμού δεν θα πρέπει να είναι γραμμικές αλλά να αντανakλούν τις στρατηγικές προτεραιότητες και ιεραρχήσεις στη βάση των αναπτυξιακών αναγκών της χώρας. Τέτοιες προτεραιότητες είναι :

Ο σαφής προσδιορισμός των στόχων και των προτεραιοτήτων του Προγράμματος, διαμέσου διαδικασιών που θα ενδυναμώνουν την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες και απαιτήσεις του εργατικού δυναμικού, της παραγωγής και της οικονομίας. Καθοριστική είναι, απ' αυτή την άποψη, η αναβάθμιση του ρόλου των συντελεστών της παραγωγής και ιδιαίτερα των κοινωνικών συνομιλητών, τόσο σε

εθνικό, όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Σ' αυτή την κατεύθυνση απαιτείται να αναληφθούν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες και μέτρα πολιτικού και θεσμικού χαρακτήρα, τα οποία θα επιτρέψουν την αξιόπιστη και αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Τέτοια μέτρα είναι η αναμόρφωση του ρόλου των κοινωνικών συνομιλητών στη λειτουργία της Επιτροπής Παρακολούθησης του Επιχειρησιακού Σχεδίου, η ενίσχυση της εμπειρογνωμοσύνης τους στους σχετικούς μηχανισμούς και τις δομές τριμερούς χαρακτήρα, με την απευθείας διάθεση μέρους της τεχνικής βοήθειας προς αυτούς, η πιλοτική ανάδειξη τους σε δικαιούχους επιμέρους δράσεων και έργων του σχεδίου (εκπαίδευση εκπαιδευτών, πιστοποίηση εκπαιδευτών) και την ισότιμη ενεργή συμμετοχή τους στο σχεδιασμό, την εξειδίκευση την εφαρμογή και την παρακολούθηση των στόχων του Προγράμματος.

Καθοριστική, απ' αυτή την άποψη, είναι η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Κέντρων Ενημέρωσης Εργαζομένων και εργοδοτών, στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των Εξειδικευμένων Κέντρων Κατάρτισης όπως και του Ενιαίου Φορέα Πιστοποίησης Επαγγελματικών Ικανοτήτων, η σύσταση και λειτουργία του οποίου θα πρέπει να αποτελέσει άμεση προτεραιότητα.

Η διασύνδεση των μηχανισμών και των δράσεων ένταξης στην αγορά εργασίας και υποστήριξης της απασχόλησης με τους μηχανισμούς και τις δράσεις κατάρτισης. Σημαντική είναι, απ' αυτή την άποψη η άμεση προώθηση των ΚΠΑ και η ανάπτυξη μηχανισμών συντονισμού και συμπληρωματικότητας των βασικών φορέων και συντελεστών που διαμορφώνουν το περιβάλλον και το πλαίσιο της κατάρτισης ( ΚΠΑ, ΕΠΑ, ΕΙΕ, ΕΚΕΣΕΚ, ΕΚΕΠΙΣ, Ενιαίος Φορέας Συντονισμού των πολιτικών αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, Ενιαίος Φορέας Πιστοποίησης, Κέντρα Ενημέρωσης Εργαζομένων και Εργοδοτών και άλλες συνοδευτικές υπηρεσίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών, Κοινωνικοί Συνομιλητές).

Η ολοκλήρωση των μηχανισμών παρακολούθησης, αξιολόγησης και πιστοποίησης των αποτελεσμάτων της κατάρτισης στη βάση των ατομικών αναγκών ανάπτυξης των εργαζομένων και σε συνάφεια με τις απαιτήσεις ανταπόκρισης σε συγκεκριμένες επαγγελματικές προδιαγραφές .

Η ενίσχυση των μηχανισμών διάγνωσης ανάλυσης και κάλυψης των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού στη βάση του μακροχρόνιου προγραμματισμού.

Η βελτίωση και η διασφάλιση της ποιότητας των ενεργειών και δράσεων του σχεδίου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ενώ η αξιολόγηση του 1ου και 2ου ΚΠΣ θα έπρεπε να αποτελέσει τη βάση και την ουσιαστική πηγή άντλησης πληροφοριών για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του Προγράμματος 2000 - 2006, παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις, αναφορικά με τις ποιοτικές διαστάσεις της. Αν και είναι φανερή η αξιοποίηση στοιχείων/ δεδομένων από τη διαδικασία ανατροφοδότησης, ταυτόχρονα παρατηρείται: α) ανεπάρκεια μιας ολοκληρωμένης ποιοτικής προσέγγισης, β) αποσπασματικότητα ορισμένων εκτιμήσεων , γ) ασάφεια αναφορικά με τους τρόπους διασφάλισης της ποιότητας υλοποίησης, παρακολούθησης, αξιολόγησης των μακροπρόθεσμων παρεμβάσεων κ.ά. (π.χ. συσχετισμός του βαθμού απορρόφησης των κονδυλίων με τη δυνατότητα εκπλήρωσης των διατυπωμένων στόχων).

Αρνητική επίδραση στη διαδικασία αξιολόγησης έχει και η "κλασική καθυστέρηση" των χρηματοδοτήσεων, η οποία επιδρά στο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, στην αποτελεσματικότητα των δράσεων, στη δυνατότητα βελτίωσης/ επανασχεδιασμού διαμέσου έγκαιρης ανατροφοδότησης .

Ενισχυτικό ρόλο στα παραπάνω, μπορεί να έχει ο σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση μιας σειράς δραστηριοτήτων επιμόρφωσης των στελεχών των αρμόδιων φορέων καθώς και η διαμόρφωση & παροχή - εξατομικευμένων και μη κινήτρων – βελτίωσης της όλης λειτουργίας (δηλ. επένδυση στο στελεχιακό δυναμικό των αρμόδιων φορέων ).

## **2.5 Θέσεις και προτάσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση**

Καθώς στην Ελλάδα η εκπαίδευση και η κατάρτιση προσδιορίζονται από την προσφορά, αδιαφορώντας πολλές φορές για τη ζήτηση, απαιτούνται ιδιαίτερα μέτρα και πολιτικές που θα στοχεύουν, στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε άμεση συνάφεια και διασύνδεση με τη γενική εκπαίδευση. Για την ανάδειξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε κεντρική συνιστώσα των αναπτυξιακών προοπτικών της χώρας, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μία ολοκληρωμένη και συντονισμένη πολιτική για την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς της. Γι' αυτόν το σκοπό θα πρέπει να ληφθούν ειδικά μέτρα και δράσεις που θα στοχεύουν:

1. Στον συντονισμό και την συμπληρωματικότητα των πολιτικών εκπαίδευσης- αρχικής κατάρτισης και δια βίου μάθησης.
2. Στην αναβάθμιση της ποιότητας της γενικής εκπαίδευσης και της αρχικής κατάρτισης.
3. Στη βελτίωση του συστήματος της συνεχιζόμενης κατάρτισης και της επανακατάρτισης των ανέργων.
4. Στην προώθηση της δια βίου μάθησης.
5. Στην πιστοποίηση και αναγνώριση των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που αποκτούνται από όλες τις μορφές και τύπους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

### **2.5.1. Προτάσεις και μέτρα για την αρχική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση.**

Για την αναβάθμιση του ρόλου της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας, είναι πρωταρχικής σημασίας ζήτημα να πραγματοποιηθούν γενναίες αυξήσεις των πόρων και να αναδειχθεί το Ενιαίο Λύκειο σε κύριο κορμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με παράλληλη αναβάθμιση του ρόλου των Τ.Ε.Ε.

Θα πρέπει να ενισχυθεί η προσχολική αγωγή και να εφαρμοστεί ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με παράλληλη εισαγωγή του επαγγελματικού προσανατολισμού, της πληροφορικής και της εκμάθησης "δεύτερης ξένης γλώσσας". Σ' αυτό το πλαίσιο, θα έπρεπε ίσως να προβληματιστούμε, για την επέκταση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στα 12 χρόνια. Σ' αυτή την κατεύθυνση τα ΤΕΕ θα πρέπει να λειτουργούν ανεξάρτητα από το Ενιαίο Λύκειο ως εναλλακτικός τύπος υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους νέους που δεν επιθυμούν να ολοκληρώσουν το Ενιαίο Λύκειο, διατηρώντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα διασύνδεσής τους και παρέχοντας ισότιμο προς το Ενιαίο Λύκειο, τίτλο σπουδών και παράλληλα διαμέσου του συστήματος πιστοποίησης των επαγγελματικών δεξιοτήτων, επαγγελματικό τίτλο, ο οποίος θα παρέχει διέξοδο στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, θα πρέπει να αποσαφηνιστούν οι σχέσεις και ο ρόλος θεσμών όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τις συμβατικές μορφές εκπαίδευσης.

α) Για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού συστήματος και την αναβάθμιση του ρόλου της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι άμεσες προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν είναι:

Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων με στόχο μέσα σε

μια τριετία να μην υφίσταται “διπλή βάρδια” και όλα τα σχολεία να είναι πρωινά.

Η μείωση της αναλογίας εκπαιδευτή / εκπαιδευόμενου και καθορισμός μέγιστου αριθμού μαθητών ανά εκπαιδευτή τα 20 άτομα.

Η ανάπτυξη ολοκληρωμένου και ενιαίου συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης (γενική εκπαίδευση, αρχική κατάρτιση, συνεχιζόμενη κατάρτιση).

Η ανάπτυξη μηχανισμών ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των ειδικοτήτων και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με τη συμμετοχή των κοινωνικών συνομιλητών και τη συστηματική υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχουν εξειδικευμένες επιστημονικά δομές, όπως είναι τα ΕΠΑ και τα Εξειδικευμένα Κέντρα Σχεδιασμού της Κατάρτισης.

β) Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής (10%) και ο λειτουργικός αναλφαβητισμός (50%). Για την αντιμετώπιση τους είναι απαραίτητη η προώθηση στοχευομένων προγραμμάτων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αυξημένες μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Σ’ αυτή την κατεύθυνση προτείνεται η δημιουργία μηχανισμού λειτουργικής επανένταξης όσων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο στο τυπικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή στο σύστημα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Επιπλέον μέτρα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής είναι:

Προώθηση της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αδύνατους μαθητές.

Ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αυξημένους κινδύνους μη – ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Παροχή αυξημένων κινήτρων για ολοκλήρωση των σπουδών σε μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή / και προέρχονται από οικογένειες των οποίων το εισόδημα βρίσκεται στα χαμηλότερα φορολογικά κλιμάκια ή σε μαθητές των οποίων ένας από τους δύο γονείς είναι άνεργος.

γ) Θα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και αποτελεσματικά το πρόβλημα της σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σ’ αυτή τη βάση είναι αναγκαίο να ενεργοποιηθούν και να λειτουργήσουν θεσμοί και μέτρα κοινωνικού ελέγχου (π.χ. Περιφερειακές Εκπαιδευτικές Επιτροπές στα ΚΕΤΕΚ, εφαρμογή της περιοδικής εξέτασης της απορροφητικότητας των ειδικοτήτων των ΙΕΚ και επανασχεδιασμού τους, δημιουργία νέων τμημάτων στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο εφόσον προηγείται έρευνα τεκμηρίωσης της αναγκαιότητας τους σε σχέση, με τη ζήτηση της αγοράς εργασίας, τις ανάγκες της επιστημονικής προόδου και τις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες του οικονομικού και κοινωνικού σχηματισμού).

#### **Επιπλέον είναι αναγκαία:**

Η δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης της εξέλιξης των επαγγελματιών, ανανέωσης και εμπλουτισμού των επαγγελματικών προφίλ και αντίστοιχης αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων με συστηματικό τρόπο.

Η δημιουργία μηχανισμών (Παρατηρητήρια Απασχόλησης) παρακολούθησης των εξελίξεων στην αγορά εργασίας και πρόβλεψης των ειδικοτήτων με ενίσχυση της περιφερειακής τους διάρθρωσης. Επιπλέον σύνδεση και τροφοδότηση με τους μηχανισμούς προσδιορισμού της προσφοράς εκπαίδευσης (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, ΟΕΕΚ, ΟΑΕΔ).

Η ενίσχυση του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων, με την ίδρυση μηχανισμών συμβουλευτικής και κατανόησης της παραγωγής και του κόσμου εργασίας. Καθοριστική, απ’ αυτή την άποψη, είναι η περιφερειακή διάρθρωση του ΕΚΕΠ σε τριμερή βάση.

## **2.5.2. Προτάσεις και μέτρα για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και την επανακατάρτιση των ανέργων.**

α) Ενίσχυση της δια βίου κατάρτισης και αυτομάθησης των εργαζομένων διαμέσου της δημιουργίας των αναγκαίων προϋποθέσεων (μείωση του χρόνου εργασίας, ειδικά κίνητρα για την προώθηση της αυτομάθησης του εργαζόμενου όπως είναι η θέσπιση μέρους του ελεύθερου χρόνου ως εργάσιμου χρόνου, θέσπιση εκπαιδευτικής άδειας των εργαζομένων, κατοχύρωση του δικαιώματος ελεύθερης πρόσβασης στη συνεχιζόμενη κατάρτιση και της υποχρέωσης της πολιτείας να την παρέχει σε ανάλογα πλαίσια, όπως τη γενική εκπαίδευση).

β) Δημιουργία μηχανισμών σύνδεσης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων με τις πολιτικές απασχόλησης (Πρόβλεψη και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών, Λειτουργία Εθνικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ) και αναβάθμιση του ρόλου των Περιφερειακών Επιτροπών Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΠΕΕΚΑ) και των Νομαρχιακών Επιτροπών Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΝΕΕΚΑ).

γ) Τη θέσπιση ενός Ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης και Αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι εργαζόμενοι ανεξάρτητα από τη μαθησιακή διαδικασία που ακολούθησαν για την απόκτηση τους. Η δημιουργία ενός Ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης και Αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων καθίσταται ιδιαίτερα επίκαιρη στα πλαίσια της κινητικότητας των εργαζομένων και μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, τόσο των ανέργων, όσο και των εργαζομένων. Αυτή η διαδικασία αφορά πρώτιστα την παραγωγή και τους φορείς της, οι οποίοι είναι αρμόδιοι σε συνεργασία με τα αντίστοιχα παραγωγικά υπουργεία να αναπτύξουν τα standards που πρέπει να καλύπτει ένα ειδικευμένο άτομο, για να πιστοποιηθεί επαγγελματικά, σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Για το σκοπό αυτό, προτείνεται η δημιουργία εθνικού συστήματος και Φορέα Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων. Ο Φορέας αυτός πρέπει να έχει τριμερή διοίκηση και να είναι τελείως διακριτός από υπάρχοντες φορείς πιστοποίησης δομών και διαδικασιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, εφόσον ο ρόλος του είναι τελείως διαφορετικός.

δ) Συντονισμός των πολιτικών της αρχικής και των άλλων μορφών εκπαίδευσης με τη θέσπιση ή και ενεργοποίηση διυπουργικών και άλλων σχημάτων για τον σχεδιασμό και τη χάραξη ενιαίας πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

### **Ειδικότερα πρέπει:**

Να ενισχυθεί ο ρόλος της συλλογικής διαπραγμάτευσης και της συμμετοχής των εργαζομένων, στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των πολιτικών και των μέτρων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Να προωθηθούν μέτρα διευκόλυνσης της πρόσβασης των εργαζομένων στις υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Να απλοποιηθεί το διαχειριστικό σύστημα και να επιταχυνθούν οι χρηματοδοτικές ροές, ώστε αυτές να μη λειτουργούν σε βάρος της ποιότητας των σχετικών υπηρεσιών.

Να ενισχυθούν οι μηχανισμοί διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της κατάρτισης με την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων κατάρτισης από το ΕΚΕΠΙΣ.

Να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της κατάρτισης.

Να καταρτιστεί ειδικό ολοκληρωμένο και ευέλικτο πρόγραμμα για την προώθηση της κατάρτισης των εργαζομένων στις ΜΜΕ.

Να δοθεί έμφαση στα προγράμματα που οδηγούν σε απασχόληση (σύνδεση κατάρτισης απασχόλησης, ένταξη και εναρμόνιση των προγραμμάτων



κατάρτισης των ανέργων στο πλαίσιο ολοκληρωμένων ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης), ενώ παράλληλα, τα κριτήρια επιλεξιμότητας θα πρέπει να είναι περισσότερο αυστηρά και στοχευμένα σε ιδιαίτερες κατηγορίες ανέργων.

Να βελτιωθεί η ποιότητα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης με την ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών συνομιλητών. Μέτρα προς αυτή τη κατεύθυνση είναι:

Η πρωμοδότηση (βαθμολογική και χρηματοδοτική) των προγραμμάτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο συμφωνίας εργαζομένων και εργοδοτών.

Η προώθηση ειδικών ευέλικτων προγραμμάτων για την κατάρτιση των εργαζομένων στις ΜΜΕ.

Η κατάρτιση ειδικού προγράμματος ενίσχυσης καινοτομικών πρωτοβουλιών ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης που αποτελούν κοινά σχέδια των κοινωνικών συνομιλητών.

### **2.5.3. Προτάσεις για την ανάπτυξη και τον συντονισμό των πολιτικών και των δομών αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για την συνολικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.**

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα σε σχέση με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση στη χώρα μας, αφορά στην αποτελεσματικότητα και την λειτουργία των υπάρχοντων δομών και μηχανισμών, ιδιαίτερα για τους άνεργους. Στην κατεύθυνση αυτή απαιτείται προγραμματισμός, με χρονοδιάγραμμα για την δημιουργία αποτελεσματικών δομών υποστήριξης ανέργων, σε συνδυασμό με την δημιουργία υποδομής που συγκεντρώνει πληροφορίες και αξιολογεί τις πολιτικές και τα μέτρα που υλοποιούνται. Επίσης, είναι απαραίτητη ενίσχυση και αναβάθμιση των δομών παρακολούθησης και έρευνας της αγοράς εργασίας με στόχο την διεύρυνση και πρόβλεψη των απαιτήσεων σε δεξιότητες. Για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων καθώς επίσης και για την διασφάλισή τους, είναι επιβεβλημένη η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής, στις δομές και τους μηχανισμούς της επαγγελματικής κατάρτισης και προώθησης της απασχόλησης των κοινωνικών συνομιλητών.

Βασικός σκοπός είναι η ενεργός εμπλοκή των συνδικαλιστικών και εργοδοτικών οργανώσεων, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σε μια ολοκληρωμένη και σαφή αντίληψη των προβλημάτων και των αναγκών που σχετίζονται με τα ζητήματα της επαγγελματικής κατάρτισης, της απασχόλησης και της ανεργίας και στην εξεύρεση των καταλληλότερων τρόπων για την αντιμετώπισή τους. Η απλή και μόνο για τους τύπους, συμμετοχή των κοινωνικών συνομιλητών στις διάφορες επιτροπές που έχουν κατά καιρούς λειτουργήσει (επιτροπές παρακολούθησης κλπ.) χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες και δυνατότητες ουσιαστικής εμπλοκής στον εθνικό σχεδιασμό δεν ωφελεί και δεν μπορεί να συμβάλλει στον εθνικό στόχο που είναι η καταπολέμηση της ανεργίας.

Η εμπλοκή των κοινωνικών συνομιλητών θα πρέπει να αφορά, τόσο στην ουσιαστική συμμετοχή τους στην χάραξη και εφαρμογή πολιτικών απασχόλησης, όσο και στην ανάληψη εκ μέρους τους, σε συνεργασία μεταξύ τους αλλά και μεμονωμένα, συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δράσεων.

Μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των δομών / μηχανισμών είναι από την μια η σύνδεση των παρεμβάσεων με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και από την άλλη η έρευνα και ανάπτυξη πολιτικών.

Οι στόχοι απαιτείται να είναι :

Η σύνδεση των παρεμβάσεων με τις ανάγκες των ατόμων και των

επιχειρήσεων,

Η σύνδεση των ενεργειών και των πολιτικών με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας.

Η εξασφάλιση ποιότητας των ενεργειών.

Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων και αποδοτικότητας.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων πρέπει να ληφθεί υπ' όψη :

Η αναβάθμιση του ρόλου και η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση των δομών επαγγελματικής κατάρτισης.

Η πιστοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων - εκπαιδευτών – στελεχών, συνοδευτικών υπηρεσιών - γνώσεων –δεξιοτήτων.

Η παρακολούθηση της αγοράς εργασίας, των πολιτικών καθώς και η αξιολόγηση και αναπροσαρμογή των παρεμβάσεων.

Θεμελιώδης ρόλος του κράτους στο πεδίο της πολιτικής της κατάρτισης, πρέπει να είναι ο προσδιορισμός και η παρακολούθηση των τάσεων και των εξελίξεων σε σχέση με τα ελλείμματα των δεξιοτήτων και τις αντίστοιχες απαιτήσεις κατάρτισης, ιδιαίτερα σε σχέση με στρατηγικούς τομείς της οικονομίας. Σημαντικό ρόλο καλούνται να διαδραματίσουν οι δομές και οι μηχανισμοί παρακολούθησης / αξιολόγησης καθώς και έρευνας και ανάπτυξης των πολιτικών.

Τέλος, απαιτείται να υπάρξει άμεση ενίσχυση, αναβάθμιση και ανάπτυξη των μηχανισμών και των δομών.

Απαιτείται ένας ενιαίος εθνικός σχεδιασμός για τη χάραξη πολιτικών κατάρτισης, ο οποίος, σε σύνδεση με τις απαιτήσεις της απασχόλησης, όπως αυτές εξελίσσονται, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας. Διαμέσου ενός νέου σχεδιασμού και συντονισμού, τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης θα μπορούν να συνδέονται αποτελεσματικά, ώστε να αποτελούν ένα ουσιαστικό εργαλείο παροχής βασικών ικανοτήτων, εξειδικευμένων τεχνικών και επαγγελματικών προσόντων, αλλά και ικανοποιητικής κατανόησης από τους εργαζόμενους των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών.

Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη η δημιουργία Εθνικής Επιτροπής επιτελικού χαρακτήρα, αρμόδιας για τον σχεδιασμό των σχετικών πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης και την παρακολούθηση της υλοποίησής τους από τους εμπλεκόμενους φορείς, με διατύπωση προτάσεων επί των αποκλίσεων. Η Εθνική αυτή Επιτροπή θα πρέπει να λειτουργήσει στη βάση της τριμερούς και ισότιμης συμμετοχής των εκπροσώπων της πολιτείας, των εκπροσώπων των εργαζομένων και των εργοδοτών, με κατάλληλη επιστημονική και γραμματειακή υποστήριξη.

### **3. Οι εργασιακές σχέσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα**

**3.1. Εργασιακές σχέσεις: Εξελίξεις και τάσεις στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο.**

**3.1.1. Γενική καταγραφή της σύγχρονης εικόνας των εργασιακών σχέσεων**

Η σημερινή συγκυρία είναι συνδεδεμένη με την επιταχυνόμενη τάση ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων που επιβάλλεται από τις πολιτικές μείωσης του κόστους εργασίας στην κατεύθυνση της αύξησης της

ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων. Πρόκειται για μία εξέλιξη που δρομολογείται κατά την τελευταία δεκαπενταετία και που στις μέρες μας αποκτά πρωτοφανείς διαστάσεις κάτω από την πίεση των δυνάμεων της αγοράς που απαιτούν και διαμορφώνουν όρους που μεταβάλλουν το καθιερωμένο πρότυπο εργασιακών σχέσεων, αλλοιώνοντας και θέτοντας παράλληλα σε αμφισβήτηση το περιεχόμενο θεμελιωδών εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Οι πολιτικές ευελιξίας των επιχειρήσεων εντεινόμενες από τον διεθνή ανταγωνισμό που επιβάλλει την αυξανόμενη διεθνοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων, υπό το κράτος ενός δυσμενούς συσχετισμού δυνάμεων για τον συντελεστή εργασία, συνδέονται με πρακτικές που μεταφέρονται σε οικουμενικό επίπεδο επηρεάζουν σημαντικά, και κατά κανόνα σε αρνητική κατεύθυνση, την κατάσταση στον τομέα της απασχόλησης, των εργασιακών σχέσεων και της κοινωνικής ασφάλισης. Πρόκειται για πολιτικές που αναπτύσσονται σήμερα στον ευρωπαϊκό χώρο, ενώ κυριαρχούν στις ΗΠΑ και την Ιαπωνία “αξιοποιώντας” ιδιαίτερα τις δυνατότητες που παρέχονται στις χώρες του τρίτου κόσμου, συναρτώμενες με αντιλήψεις και νοοτροπίες αναφορικά με την έννοια και το περιεχόμενο της εργασίας που χαρακτηρίζουν τους πληθυσμούς πέραν του Ατλαντικού.

Οι εξελίξεις αυτές διαμορφώνουν μία νέα εικόνα στο πεδίο της αγοράς εργασίας με κατεύθυνση την ριζική μεταρρύθμισή της, έχοντας ως άξονα την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, πορεία που στηρίζεται στην μονομερή προσήλωση στην ανάγκη μείωσης του κόστους εργασίας και σε επιλογές που αποδυναμώνουν την κοινωνική διάσταση της έννοιας της παραγωγικότητας, δημιουργώντας σειρά από αρνητικές παρενέργειες στο κοινωνικό σώμα. Η αναζήτηση προσαρμογής στους διεθνείς, αλλά παράλληλα ανεξέλεγκτους κοινωνικά κανόνες του παγκόσμιου πλέον ανταγωνισμού, οδηγεί και στην αποδιάρθρωση του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, που για δεκαετίες έδωσε δείγματα γραφής υψηλών οικονομικών και παράλληλα κοινωνικών επιτευγμάτων, και απορυθμίζει το σύστημα εργασιακών σχέσεων. Η εξέλιξη αυτή επιτείνεται και από τις αλλαγές που συντελούνται στη φύση της εργασίας, κάτω και από την αναμφισβήτητη επίδραση των νέων τεχνολογιών.

Η διαγραφόμενη τάση αναδεικνύει έντονα τα στοιχεία της κρίσης της απασχόλησης και της διόγκωσης της ανεργίας σε πρωτοφανή, για την μεταπολεμική περίοδο, επίπεδα παράλληλα με εκείνη της μεγαλύτερης ευελιξίας στον τομέα των εργασιακών σχέσεων.

Η πορεία ελαστικοποίησης της αγοράς εργασίας που ευνοείται και επιβάλλεται σήμερα από τον παγκόσμιο συσχετισμό οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων, αποτελεί και βασικό άξονα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα πλαίσια υλοποίησης ενός διπλού στόχου. Εκείνου της αύξησης της ανταγωνιστικότητας που κρίνεται ότι πλήττεται από το υψηλό κόστος εργασίας που χαρακτηρίζει τον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και εκείνου της καταπολέμησης της ανεργίας, ενός φαινομένου που η εξέλιξή του δημιουργεί σοβαρούς κινδύνους για το μέλλον των κυρίαρχων δομών του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Η πολιτική αυτή, χωρίς να απαντά ουσιαστικά στο πρόβλημα της ανεργίας αντιγράφει την πρακτική του αμερικανικού “θαύματος” της δεκαετίας του ’80, και συμβάλλει στη διαμόρφωση πολλαπλών ταχυτήτων στον χώρο της αγοράς εργασίας με διαφορετικά επίπεδα περιεχομένου απασχόλησης και κοινωνικών δικαιωμάτων. Η εξέλιξη αυτή δεν αρμόζει στις παραδόσεις και στις κατακτήσεις των ευρωπαϊκών λαών. Πρόκειται για πολιτική που ελάχιστα συμβάλλει στην ουσιαστική αύξηση του όγκου της απασχόλησης, αφού τείνει στον καταμερισμό των ίδιων θέσεων εργασίας σε περισσότερα άτομα και μάλιστα μέσα από μορφές κοινωνικού dumping για σημαντικά τμήματα του εργατικού δυναμικού. Επίσης η εξέλιξη αυτή αποτελεί ταυτόχρονα και μία έκφραση ιδιότυπης “κοινωνικής αλληλεγγύης”, σύμφωνα με την οποία, το κύριο βάρος για την καταπολέμηση της ανεργίας, επωμίζεται ο κόσμος της μισθωτής εργασίας.

Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω, οι τάσεις στον διεθνή χώρο για μεγαλύτερη ευελιξία στις εργασιακές σχέσεις οφείλονται στις ακόλουθες αιτίες:

Στο δυσμενέστερο σε σχέση με το παρελθόν και συνεχώς επιδεινούμενο συσχετισμό κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων σε ευρωπαϊκό και οικουμενικό πεδίο για το συντελεστή “εργασία”, που ευνοεί τις εξελίξεις υπέρ των δυνάμεων της αγοράς. Αυτή η κατάσταση συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας πορείας με το συγκεκριμένο περιεχόμενο σε συνάρτηση με τους ακόλουθους παράγοντες που είναι:

Η διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, που αποτελεί άλλωστε και μία νομοτελειακή εξέλιξη συνεπαγόμενη και διεθνοποιημένους κανόνες οικονομικού ανταγωνισμού, που μέχρι σήμερα για λόγους, κυρίως, έλλειψης διεθνούς πολιτικής βούλησης, δεν λειτουργεί με στοιχειώδεις κανόνες κοινωνικού και οικολογικού ελέγχου.

Η αλλαγή της φύσης της εργασίας, του περιεχομένου και του όγκου της απασχόλησης μέσα από την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, όταν μάλιστα οι εξελίξεις αυτές δεν συνοδεύονται από εναλλακτικές παρεμβάσεις κοινωνικού περιεχομένου.

### **3.1.2. Ειδικότερες πρακτικές ευελιξίας των εργασιακών σχέσεων**

Ι. Οι βασικές παράμετροι των πολιτικών ευελιξίας σε διεθνές επίπεδο, είναι οι ακόλουθες:

α) Ευελιξία του άμεσου μισθολογικού κόστους

Η πολιτική αυτή αποβλέπει, στην ανεξάρτητα από επιμέρους διακυμάνσεις, συνολική μείωση των άμεσων αποδοχών και αποτελεί την κύρια πρακτική μείωσης του μισθολογικού κόστους έναντι εκείνης του έμμεσου (π.χ. εισφορών κοινωνικής ασφάλισης).

Στα πλαίσια αυτά εντοπίζονται κυρίως οι ακόλουθες πρακτικές:

Η επαναξιολόγηση του ρόλου των κατώτατων αποδοχών, καθώς επίσης και του τρόπου υπολογισμού τους. Ως προς τον ένα άξονα επιχειρείται η ουσιαστική άρση της έννοιας των κατώτατων αμοιβών και η δυνατότητα διαμόρφωσης αποδοχών σε χαμηλότερα επίπεδα για ειδικές κατηγορίες του εργατικού δυναμικού (π.χ. νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας ανειδίκευτους κ.λ.π.) ή για εργαζόμενους σε γεωγραφικές περιοχές με αρνητικές ιδιαιτερότητες (π.χ. θύλακες ανεργίας). Ως προς τον άλλον, επιχειρείται, ο υπολογισμός τους (εκεί όπου διατηρείται η έννοια των κατώτατων αποδοχών), συσχετίζοντας την εξέλιξη του ύψους των τιμών και του πληθωρισμού και όχι με βάση την εξέλιξη της παραγωγικότητας.

Η μεταρρύθμιση του συστήματος των συλλογικών διαπραγματεύσεων και συμβάσεων, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς το πεδίο ισχύος και εφαρμογής τους, με τρόπο που συνεπάγονται την ουσιαστική αμφισβήτηση του ρόλου τους.

Ειδικότερα επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στην ανάγκη προσαρμογής των κλαδικών συλλογικών συμβάσεων ή συμφωνιών στο περιεχόμενο των εθνικών συλλογικών συμβάσεων ή των κοινωνικών συμβολαίων, χωρίς μεγάλα περιθώρια απόκλισης μεταξύ τους. Επιπλέον, προσδίδεται έμφαση στις επιχειρησιακές συλλογικές συμβάσεις, έναντι των άλλων ειδών, για λόγους μεγαλύτερης ευελιξίας,

ενώ επιχειρείται η εισαγωγή όρων επαναδιαπραγμάτευσης ώστε να παρέχεται η δυνατότητα απεμπλοκής από κεκτημένα που κατοχυρώθηκαν σε κεντρικότερο επίπεδο διαπραγμάτευσης, καθώς και η άρση της δυνατότητας επέκτασης της εφαρμογής του περιεχομένου των συλλογικών συμβάσεων με διοικητικές μεθόδους (π.χ. για εκείνους που δεν εκπροσωπούνται από τα συμβαλλόμενα μέρη).

Η απεξάρτηση της διαμόρφωσης και εξέλιξης των μισθών από την προϋπηρεσία (αρχαιότητα) στην επιχείρηση ή από άλλη μορφή κεκτημένου δικαιώματος.

Η σύνδεση της αμοιβής με τα αποτελέσματα της επιχείρησης θετικά ή αρνητικά.

Η εξατομίκευση των αποδοχών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου ή την ατομική του απόδοση ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των συλλογικών συμβάσεων.

β) Ευελιξία απασχόλησης και αποδυνάμωση των πολιτικών προστασίας της

Η ευελιξία της απασχόλησης εστιάζεται στις πολιτικές μεγαλύτερης δυνατής προσαρμογής του όγκου της απασχόλησης στις ανάγκες των επιχειρήσεων, διαμέσου του περιορισμού των κρατικών παρεμβάσεων και της “ακαμψίας” και “αυστηρότητας” της εργατικής νομοθεσίας που ουσιαστικά συντελεί στην απορύθμισή της, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των μορφών εκείνων απασχόλησης που συνεπάγονται μειωμένο κόστος για τις επιχειρήσεις.

Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται πρακτικές όπως:

Κατάργηση των διοικητικών περιορισμών (π.χ. διοικητικών αδειών) στις περιπτώσεις των ομαδικών απολύσεων και αύξηση του ανώτατου ορίου ως προς τον αριθμό των ανά μήνα καταγγελλόμενων συμβάσεων.

Περιορισμός του ύψους των αποζημιώσεων και των προθεσμιών προειδοποίησης στις περιπτώσεις των απολύσεων.

Άρση της “στενότητας” των ερμηνειών των αρμόδιων δικαστηρίων για τις εργατικές διαφορές.

Πρωώθηση της πρόσκαιρης απασχόλησης ιδιαίτερα μέσα από την προσφυγή στις συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

Ανάπτυξη και επέκταση του θεσμού της μερικής απασχόλησης.

Ανάπτυξη μορφών απασχόλησης που δεν εντάσσονται στην εργατική και ασφαλιστική νομοθεσία που όμως συχνά διατηρούν έντονο το στοιχείο της μισθωτής ή της λανθάνουσας μισθωτής σχέσης (π.χ. κατ’ επίφαση συμβάσεις έργου με παλαιά ή σύγχρονα χαρακτηριστικά εξαρτημένης εργασίας).

Ανάπτυξη των μορφών απασχόλησης όπως δανεισμός εργαζομένων, απασχόληση με διαμεσολάβηση τρίτου, η μεταφορά προσωπικού σε περιπτώσεις ομίλων επιχειρήσεων που δημιουργούν συγχύσεις ως προς το πρόσωπο του εργοδότη με συνέπεια την καταστρατήγηση εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων.

γ) Ευελιξία χρόνου εργασίας

Οι πολιτικές που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή συνδέονται συχνά με τις πολιτικές απασχόλησης καθώς και οργάνωσης και λειτουργίας των επιχειρήσεων και αναζητούν την καλύτερη προσαρμογή .

Βασικές μορφές ευελιξίας του χρόνου θεωρούνται:

Η ευελιξία του ημερήσιου και εβδομαδιαίου χρόνου πέραν του νόμιμου και συμβατικά καθιερωμένου (π.χ. υπερωριακή απασχόληση).

Η διευθέτηση του εργάσιμου χρόνου και ο συνολικός υπολογισμός του για μεγάλα χρονικά διαστήματα (4μηνα, 6μηνα, 12μηνα) με δυνατότητες αυξομείωσης του εβδομαδιαίου και ημερήσιου εργάσιμου χρόνου ανάλογα με την συγκυρία. Οι πρακτικές που σχετίζονται με αυτό το μέτρο εκπορεύονται κύρια από τις ανάγκες των επιχειρήσεων να απασχολούν το αναγκαίο προσωπικό ανάλογα με τις περιόδους ύφεσης και αιχμής της δραστηριότητας χωρίς να αναγκάζονται να προβαίνουν σε έκτακτες προσλήψεις ή σε πρόσθετη αμοιβή για υπερωριακή απασχόληση αφού οι αποδοχές παραμένουν σταθερές.

Η εισαγωγή των ομάδων εργασίας (εργασία κατά βάρδιες) με την δυνατότητα διεύρυνσης του συνολικού χρόνου λειτουργίας των επιχειρήσεων.

δ) Περιορισμός κοινωνικών και φορολογικών επιβαρύνσεων των επιχειρήσεων

Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται οι πολιτικές εκείνες που αποβλέπουν στην ελάφρυνση των επιχειρήσεων από βάρη που προέρχονται, είτε από την επιβολή υποχρεωτικών φόρων, είτε από κρατικές ρυθμίσεις κοινωνικού χαρακτήρα.

Σε αυτά τα πλαίσια εντοπίζονται οι πρακτικές:

μείωσης των εισφορών κοινωνικής ασφάλισης για τις επιχειρήσεις με ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά του απασχολούμενου (π.χ. ανειδίκευτου, μακροχρόνια άνεργου) ή του γεωγραφικού χώρου λειτουργίας της επιχείρησης (π.χ. περιοχή σε κρίση).

περιορισμού του περιεχομένου του πλαισίου προστασίας και διευκολύνσεων (π.χ. άδειες) των εκπροσώπων των εργαζομένων για την άσκηση των καθηκόντων τους καθώς και των συμμετοχικών δικαιωμάτων σε θέματα διαχείρισης των επιχειρήσεων (όπου λειτουργούν αντίστοιχες πρακτικές).

περιορισμού της κρατικής παρέμβασης στα θέματα των εργασιακών σχέσεων μέσα από την άρση της “άκαμπτης” και “αυστηρής” νομοθεσίας (π.χ. κατάργηση της διοικητικής άδειας σε περίπτωση ομαδικών απολύσεων, επίκληση της ανάγκης απεμπλοκής των δικαστηρίων από “στενές” ερμηνείες στις περιπτώσεις των εργατικών διαφορών).

II. Απέναντι σε μία κατάσταση που επιβάλλεται από ένα συνεχώς αυξανόμενο, σε βάρος του συντελεστή εργασία, συσχετισμό δυνάμεων οι εκπρόσωποι των εργαζομένων και τα συνδικάτα, σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, επιχειρούν να προσδώσουν έμφαση στην ανάγκη θέσπισης διεθνών κανόνων για το πλαίσιο λειτουργίας του ανταγωνισμού, ώστε το περιεχόμενο της έννοιας της ανταγωνιστικότητας να λάβει διαστάσεις που θα σέβεται θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η ανάγκη να συνδεθεί η έννοια της ανάπτυξης με εκείνη της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας μέσα και από τον ουσιαστικό και ειλικρινή κοινωνικό διάλογο που θα προωθή την ανάγκη προσαρμογής των επιχειρήσεων στα σύγχρονα δεδομένα με κύριο βάρος στις νέες τεχνολογίες, στις ανθρωποκεντρικές μορφές οργάνωσης και λειτουργίας τους, στα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού, στο ικανοποιητικό και κοινωνικά αποδεκτό πλαίσιο εργασιακών σχέσεων που συνιστά και αυτό βασικό συντελεστή και πρόσθετο κίνητρο για την αύξηση της παραγωγικότητας. Με άλλα λόγια ο κόσμος της εργασίας αντιπαραθέτει τη βελτίωση, αναβάθμιση και προσαρμογή των εργασιακών σχέσεων στα νέα παραγωγικά και τεχνολογικά δεδομένα, απέναντι στις πολιτικές απορύθμισης των εργασιακών σχέσεων και στην μεταφορά στον ευρωπαϊκό χώρο εργασιακών συνθηκών που στηρίζονται σε άλλα πρότυπα υπό το βάρος της πλέον αρνητικής, μεταπολεμικά, συγκυρίας.

Στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εντοπίζεται σειρά συλλογικών διμερών ή τριμερών ρυθμίσεων που, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους που διαφοροποιείται κατά περίπτωση, επικεντρώνεται στους ακόλουθους άξονες :

Ανάπτυξη εθνικού κοινωνικού διαλόγου για την δημιουργία ενός πλαισίου κοινωνικής και οικονομικής σταθερότητας.

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα κοινωνικά συμβόλαια με τη συμμετοχή των εργατικών συνδικάτων, εργοδοτικών οργανώσεων και κυβερνήσεων, εγχειρήματα που το περιεχόμενο και τα αποτελέσματά τους ποικίλλουν. Η θεματολογία που ιδιαίτερα καταγράφεται στις συμφωνίες αυτές συνδέεται με την προσπάθεια των συνδικάτων να κατοχυρώσουν τη διατήρηση της απασχόλησης την καταπολέμηση της ανεργίας, και τη διατήρηση του περιεχομένου της κοινωνικής ασφάλισης. Επίσης οι συμφωνίες αναφέρονται στην πολιτική μισθών, στη βιομηχανική πολιτική, στην παραγωγικότητα των επιχειρήσεων σε συνδυασμό με τον σεβασμό του κοινωνικού παράγοντα, στα “συμβόλαια αλληλεγγύης” για τα πλέον φτωχά τμήματα του πληθυσμού κ.λ.π.

Μείωση του χρόνου εργασίας και αναδιοργάνωση του χρόνου απασχόλησης.

Η μείωση και αναδιοργάνωση του χρόνου εργασίας με στόχο τη διατήρηση και αύξηση της απασχόλησης αποτελεί ιδιαίτερα συνηθισμένη πρακτική που εκδηλώνεται μέσα από διμερείς ή τριμερείς συμφωνίες εθνικού κλαδικού ή επιχειρησιακού επιπέδου. Το περιεχόμενο των συμφωνιών αυτών ποικίλλει κατά περίπτωση, εξαρτάται από τον υπάρχοντα συσχετισμό δυνάμεων και κατά κανόνα κατοχυρώνει για κάποιο χρονικό διάστημα τη διατήρηση της απασχόλησης ή και την αύξησή της. Παράλληλα συνδέεται περισσότερο με την έκφραση αλληλεγγύης μεταξύ εργαζομένων και ανέργων ή υποψηφίων ανέργων και λιγότερο με “θυσίες” του κεφαλαίου.

Στις πρακτικές αυτές που συνήθως διαφοροποιούνται αισθητά από την πρωτοποριακή συμφωνία, στον κλάδο της γερμανικής μεταλλοβιομηχανίας, για την σταδιακή εφαρμογή του 35ωρου με διατήρηση των αποδοχών εντοπίζονται τα εξής: αναδιοργάνωση του χρόνου εργασίας στη βάση των αναγκών της επιχείρησης και των εργαζομένων, μείωση εβδομαδιαίου ωραρίου συνήθως με μείωση αποδοχών ως αντιστάθμισμα της διατήρησης της απασχόλησης για ορισμένο χρονικό διάστημα, καθιέρωση της προοδευτικής συνταξιοδότησης σε συνδυασμό με νέες προσλήψεις (συμβάσεις “αλληλεγγύης”), περιορισμός της υπερωριακής απασχόλησης, “πληρωμή” των υπερωριών με άδεια μετ’ αποδοχών, σύνδεση της μερικής απασχόλησης και προοδευτικής συνταξιοδότησης ηλικιωμένων εργαζομένων με την υποχρέωση αντίστοιχων προσλήψεων ανέργων, χορήγηση αδειών εκπαίδευσης ή γονικών αδειών μακράς διάρκειας με συμφωνημένη αμοιβή (περίπου στα επίπεδα του επιδόματος ανεργίας) και με αντικατάσταση του αδειούχου δυναμικού από ανέργους, δημιουργία ταμείου εκπαίδευσης από τις εισφορές των εργαζομένων με στόχο την εκπαίδευση και κάλυψη στοιχειωδών αναγκών του προσωπικού που επιθυμεί να καταρτισθεί στη βάση των νέων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας κ.λ.π.

Συλλογική διαπραγμάτευση με νέο περιεχόμενο σε αποκεντρωμένο επίπεδο

Κύριο μέλημα σήμερα των διαπραγματεύσεων αποτελεί η διατήρηση της απασχόλησης, η αναδιοργάνωση του χρόνου εργασίας, η επαγγελματική κατάρτιση, οι αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας, η ανάπτυξη της παραγωγικότητας σε συνδυασμό με την εξέλιξη της απασχόλησης και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και σειρά άλλων θεμάτων που είναι αντικείμενα διαπραγμάτευσης κυρίως σε επιχειρησιακό επίπεδο. Η μεταφορά της διαπραγμάτευσης στην επιχείρηση που προωθείται από τους εργοδότες εξαναγκάζει τα συνδικάτα στο να προετοιμάζονται κατάλληλα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύνθετου περιεχομένου διαπραγμάτευσης που επιβάλλει ο “ευέλικτος” χώρος της επιχείρησης.

Φορολόγηση και μη μισθολογικό κόστος

Η μείωση των υποχρεωτικών φόρων-εισφορών των εργοδοτών (μη μισθολογικό κόστος) αποτελεί αντικείμενο συλλογικών ρυθμίσεων για τη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης υπό ορισμένες προϋποθέσεις ώστε να μην θίγεται το καθεστώς της κοινωνικής προστασίας. Ως εναλλακτική λύση προκρίνεται η κάλυψη των ελλειμμάτων που δημιουργείται στο σύστημα κοινωνικής ασφάλισης με την επιβολή φόρων ενέργειας ή νέων μορφών φορολόγησης που επιβαρύνουν κύρια τα μεγάλα εισοδήματα.

### **3.2. Επιπτώσεις των πολιτικών ευελιξίας**

Οι εξελίξεις στον τομέα των εργασιακών σχέσεων έτσι όπως διαγράφονται συνεπάγονται σοβαρές μεταβολές στο κοινωνικό πεδίο. Η απορύθμισή τους που υποσκάπτει το οικοδόμημα στο οποίο στηρίχθηκε το μεταπολεμικό κοινωνικό πρότυπο και το σύστημα εργασιακών σχέσεων, δημιουργεί σειρά επιπτώσεων στον

τομέα της απασχόλησης, της κοινωνικής ασφάλισης, όσο και στο ευρύτερο πεδίο του βιοτικού επιπέδου των εργαζομένων. Η μονομερής προσήλωση στην αναζήτηση οικονομικών επιτευγμάτων και μάλιστα μέσα από τους άτυπους κανόνες των διεθνών ανταγωνισμών και της ανταγωνιστικότητας συντελεί όχι μόνο στη διόγκωση του φαινομένου της ανεργίας αλλά και στη δημιουργία, μέσα στους κόλπους των απασχολούμενων, πολλαπλών ταχυτήτων ως προς το περιεχόμενο της απασχόλησής τους. Έτσι καταγράφεται ένα σημαντικό τμήμα του απασχολούμενου εργατικού δυναμικού που απολαμβάνει περιορισμένα εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα λόγω της ίδιας της φύσης και της μορφής της απασχόλησής του (π.χ. το 27% των μισθωτών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης απασχολείται με μορφές προσωρινής ή μερικής απασχόλησης, ενώ το 80% περίπου των νέων προσλήψεων κατά την τελευταία πενταετία στις αναπτυσσόμενες ευρωπαϊκές χώρες εντάσσονται στην παραπάνω κατηγορία). Οι μορφές ευέλικτης απασχόλησης παρουσιάζουν διακυμάνσεις από χώρα σε χώρα, ενώ σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 36,7% και το 34,3% των συμβάσεων εργασίας στην Ολλανδία και Ισπανία αφορούν στην μερική και προσωρινή απασχόληση αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά και για το μεγάλο τμήμα μισθωτών διατηρείται η παραδοσιακή μορφή εργασιακής σχέσης, εκείνη της πλήρους απασχόλησης αόριστης διάρκειας και με δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, παρατηρείται όμως το φαινόμενο της συνεχούς συρρίκνωσης του περιεχομένου της ως προς τα βασικά του στοιχεία (απώλειες αμοιβών, εντατικοποίηση ρυθμών εργασίας, περιορισμός δικαιωμάτων κ.λ.π.). Σύμφωνα πάντα με έρευνες σε εθνικό επίπεδο έχει καταδειχθεί αρνητική η εξέλιξη στην συνολική μάζα των μισθών, γεγονός που εξηγείται, τόσο από την ιδιαίτερη αύξηση της μερικής απασχόλησης και τις μειωμένες αποδοχές που άμεσα αυτή συνεπάγεται, όσο και από την γενικότερη αντανάκλασή της στους μισθούς πλήρους απασχόλησης με αποτέλεσμα την συμπίεσή τους. Στα πλαίσια αυτά παρατηρείται διπλασιασμός του ποσοστού των εργαζομένων που αμείβονται με τους κατώτατους μισθούς στη Γαλλία κατά την τελευταία 10ετία (από 7,8% σε 15,6%) ενώ η πολιτική ευελιξίας στην αγορά εργασίας στην Μ. Βρετανία είχε σαν αποτέλεσμα τον επταπλασιασμό του ποσοστού των αμειβόμενων με αποδοχές κάτω του 40% του αντίστοιχου μέσου όρου, μέσα στο χρονικό διάστημα της τελευταίας 20ετίας.

Επιπλέον οι πολιτικές της ευελιξίας συμβάλλουν στην εξατομίκευση των εργασιακών σχέσεων, μειώνουν τον όγκο της απασχόλησης και έχουν ως επακόλουθο την συρρίκνωση των συνδικάτων, στοιχείο αρνητικό για την προάσπιση των συμφερόντων της μισθωτής εργασίας.

Η εξέλιξη αυτή, και με το δεδομένο του αυξημένου ποσοστού ανεργίας στην Ευρώπη (8,6% πρόβλεψη Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το 2007 στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 κρατών-μελών) αναδεικνύει το μέγεθος του κοινωνικού προβλήματος που, εκτός από τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει στο κοινωνικό σώμα, δεν μπορεί παρά να επηρεάζει αισθητά μακροπρόθεσμα και το ευρύτερο οικονομικό περιβάλλον. Παρά τα πρωτοφανή επιτεύγματα που δημιουργεί η εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως προς την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων καθώς και οι νέες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας των επιχειρήσεων οι, γενικευμένης εφαρμογής, ευελιξίες στις εργασιακές σχέσεις συντελούν μακροπρόθεσμα αρνητικά στην πορεία της ανταγωνιστικότητας, η δε απώλεια των εισοδημάτων επιδρά σημαντικά στη κατανάλωση. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι στον διεθνή χώρο οι πλέον δυναμικές και ανταγωνιστικές επιχειρήσεις στηρίζονται σε ένα πλαίσιο εργασιακών σχέσεων με επίπεδα αισθητά ανώτερα από τα καθιερωμένα standards. Τέλος, σε ότι αφορά στη καταπολέμηση της ανεργίας διαμέσου των πολιτικών συμπίεσης του εργασιακού κόστους δεν φαίνεται να καταγράφονται ουσιαστικά αποτελέσματα, γεγονός που καταδεικνύει και το αδιέξοδο του εγχειρήματος.



## **4. Οι εργασιακές σχέσεις στην Ελλάδα**

### **4.1. Γενική εικόνα**

Η πολιτική εργασιακών σχέσεων που κυριάρχησε μεταπολεμικά στην Ελλάδα στηρίχθηκε στην λανθασμένη περί ανταγωνιστικότητας της οικονομίας αντίληψη υποβάθμισης του περιεχομένου των εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων μέσα από την συμπίεση του εργατικού κόστους. Η κατάσταση αυτή διατηρείται και σήμερα αφού η βασική πρακτική των επιχειρήσεων, σε συνδυασμό και με την ασκούμενη κρατική οικονομική και κοινωνική πολιτική των συνεχιζόμενων περιοριστικών πολιτικών, συγκρατεί τους μισθούς παρά την πραγματική αύξηση των κατώτατων μισθών κατά 5,7% την περίοδο 1996-2000, σε χαμηλά επίπεδα περιορίζοντας το άμεσο και έμμεσο εργασιακό κόστος, ενώ παράλληλα περιστέλλονται οι δημόσιες δαπάνες. Αντίθετα, δεν προσδίδεται βάρος στους βασικούς συντελεστές αύξησης της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας, όπως η εισαγωγή και αξιοποίηση των επιτευγμάτων της νέας τεχνολογίας, η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού, η εισαγωγή σύγχρονων μεθόδων διοίκησης και οργάνωσης των επιχειρήσεων, η δημιουργία όρων και συνθηκών εργασίας που να αυξάνουν την ατομική αποδοτικότητα κ.λ.π. Οι κοινοτικοί ιθύνοντες ισχυρίζονται ότι το πρόβλημα ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας επικεντρώνεται στο υψηλό κόστος εργασίας. Αυτός ο ισχυρισμός δεν ευσταθεί για την ελληνική οικονομία, αφού η ανταγωνιστικότητα της τελευταίας στηρίχθηκε επί μακρόν στο χαμηλό εργασιακό κόστος. Είναι ενδιαφέρον, άλλωστε, να επισημανθεί ότι εάν το κόστος εργασίας ήταν ο θεμελιώδης παράγοντας της ανταγωνιστικότητας η Ελλάδα θα έπρεπε να κατείχε, συγκριτικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την πρώτη θέση, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το συνολικό κόστος εργασίας ανά μονάδα προϊόντος στην Ελλάδα έχει μειωθεί κατά 11% την περίοδο 1990-96 ενώ η αντίστοιχη μείωση στις άλλες χώρες της Ένωσης είναι 4%.

Σήμερα μάλιστα, μετά την επίτευξη των οικονομικών και ονομαστικών όρων σύγκλισης της ελληνικής οικονομίας επιχειρείται η αλλαγή του περιεχομένου των εργασιακών σχέσεων στην Ελλάδα στην κατεύθυνση των περιοριστικών και αναποτελεσματικών πρακτικών βελτίωσης του επιπέδου ανταγωνιστικότητας και μείωσης του κόστους εργασίας προκειμένου να καταπολεμηθεί η ανεργία. Έτσι, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της εθνικής οικονομίας θα εξακολουθεί να βασίζεται σε πεπατημένους δρόμους του παρελθόντος οι οποίοι στο επίπεδο της καταπολέμησης της ανεργίας δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δεδομένου ότι το κεντρικό ζήτημα στην προώθηση της απασχόλησης και μείωσης της ανεργίας στην Ελλάδα, βρίσκεται στην αύξηση των επενδύσεων (δημοσίων και ιδιωτικών), στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην δημιουργία νέων θέσεων εργασίας.

Ειδικότερα, στον τομέα των εργασιακών σχέσεων η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί: την πολιτική της ριζικής μεταρρύθμισης της αγοράς εργασίας και ευελικοποίησης των “άκαμπτων” κανόνων που την διέπουν, την λογική της μείωσης του κρινόμενου ως υπέρμετρου κόστους εργασίας, με σαφείς τις τάσεις απορύθμισης του δικαίου εργασίας και κοινωνικής ασφάλισης που ήδη άλλωστε επιχειρείται σε εθνικό επίπεδο σε διάφορες κοινοτικές χώρες.

### **4.2. Ευελιξία και ελληνική πραγματικότητα**

α) Σε αυτήν την συγκυρία, το περιεχόμενο των εργασιακών σχέσεων στην Ελλάδα παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα της συνεχιζόμενης δογματικής ακαμψίας ως

προς την οικονομική τους παράμετρο και τις παρεπόμενες συνέπειες της. Τα επίπεδα των μισθών διαφοροποιούνται αυξητικά κατά συγκρατημένο τρόπο, υπό το βάρος των περιοριστικών εισοδηματικών πολιτικών με αποτέλεσμα, κατά την διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, να καλύπτουν οριακά το επίπεδο του πληθωρισμού, την περίοδο 1996-2000, ενώ υπολείπονταν σταθερά του επιπέδου αύξησης της παραγωγικότητας. Οι πραγματικοί μισθοί στη βιομηχανία παραμένουν στα επίπεδα του 1982 ενώ, στην πορεία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, οι αμοιβές των ελλήνων μισθωτών αντιστοιχούν στο 65% περίπου του αντίστοιχου μέσου όρου της Ένωσης. Παράλληλα ο Έλληνας εργαζόμενος υποχρεώνεται να εργάζεται κατά 89% περισσότερο χρόνο για να αποκτήσει τα ίδια αγαθά σε σχέση με τον μέσο ευρωπαϊό συνάδελφό του. Επιπλέον το 20% περίπου των εργαζομένων στην Ελλάδα πολυαπασχολείται, κύρια για οικονομικούς λόγους, ενώ αντίστοιχο ποσοστό φαίνεται να επιθυμεί την προσφυγή σε πολυαπασχόληση, σε δεδομένη ευκαιρία, ενώ το 1/3 των μισθωτών προβαίνουν συχνά σε υπερωριακή απασχόληση. Αν προστεθεί στα παραπάνω, το γεγονός ότι το ευρύτερο πλαίσιο των εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων στην Ελλάδα υστερεί σημαντικά εκείνου του μέσου ευρωπαϊκού, είναι εύλογο το ερώτημα για την δυνατότητα περαιτέρω συμπίεσής τους, την στιγμή μάλιστα που σύμφωνα και με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 19,5% του πληθυσμού στην Ελλάδα διαβιώνει κάτω από τα όρια φτώχειας.

Θα ήταν σκόπιμο εδώ να αναφέρουμε, ότι στην Ελλάδα ανέκαθεν υπήρχε ιδιαίτερη ευελιξία στις εργασιακές σχέσεις και μάλιστα παράνομη, η οποία συνδέεται με την ιδιαίτερα διαδεδομένη πρακτική της “μαύρης” εργασίας και του φαινομένου της παραοικονομίας, σε συνδυασμό και με τις σοβαρότατες ανεπάρκειες των κρατικών μηχανισμών ελέγχου της εφαρμογής της νομοθεσίας και των συλλογικών συμβάσεων εργασίας. Ιδιαίτερα συνηθισμένο φαινόμενο κύρια στις ΜΜΕ αποτελεί η αμοιβή κάτω από τα νόμιμα ισχύοντα, η καταστρατήγηση θεμελιωδών εργασιακών δικαιωμάτων, και η παράνομη απασχόληση 1.000.000 ελλήνων και αλλοδαπών μισθωτών εργαζομένων, στην χώρα μας, η οποία, εκτός των άλλων, στερεί το ΙΚΑ από έσοδα 900 δις δρχ. τον χρόνο.

Είναι προφανές λοιπόν, ότι τουλάχιστον ως προς την ευελιξία των αμοιβών δεν μπορεί να ισχύσει το επιχείρημα του υψηλού κόστους, ενώ θεωρείται κοινωνικά προκλητικό το αίτημα για την μείωση ή κατάργηση του κατώτατου μισθού (μεικτού) των 640 περίπου ευρώ για το 2006. Αντίθετα, θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι υπάρχει ευκαμψία στην πολιτική αμοιβών, τόσο ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης των συμβατικών αποδοχών όσο και ως προς τις πραγματικά καταβαλλόμενες αποδοχές. Και τούτο, γιατί δεν υπάρχει μισθολογική ισοπέδωση, εφ’ όσον οι ίδιες οι συμβάσεις προβλέπουν τη χορήγηση χρονοεπιδομάτων (στοιχείο που ενισχύει την άποψη για την διατήρηση του κατώτατου μισθού για τον νεοεισερχόμενο στην αγορά εργασίας) καθώς και γιατί οι δεσμεύσεις από τις Σ.Σ.Ε. αφορούν μόνο στο επίπεδο των αποδοχών που προβλέπουν και όχι στο ποσοστό αύξησης όλων των επιπέδων των μισθών. Η άποψη, τέλος, για την ανάγκη καθιέρωσης νέου είδους συλλογικής σύμβασης εργασίας (π.χ. τοπικού χαρακτήρα στα πλαίσια των τοπικών συμφώνων απασχόλησης) από την στιγμή που αποβλέπει στη διάβρωση του περιεχομένου των κλαδικών Σ.Σ.Ε., είναι προφανές ότι συνεπάγεται περαιτέρω αρνητικές εξελίξεις στην ευελιξία των μισθών.

β) Ως προς την ευελιξία απασχόλησης παρατηρείται το γεγονός ότι η Ελλάδα ξεπερνά τα ποσοστά της Ένωσης σχετικά με την ανεργία, χωρίς ωστόσο να μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι τα μεγέθη αυτά οφείλονται κατά κύριο λόγο, σε εκτεταμένες απόπειρες αναδιοργάνωσης και τεχνολογικού εκσυγχρονισμού των επιχειρήσεων, στις οποίες εντοπίζεται σημαντική έλλειψη τεχνολογικών καινοτομιών και σε αντίθεση με τις μικρού αριθμού δυναμικές και σύγχρονης τεχνολογίας επιχειρήσεις, που διατηρούν υψηλά επίπεδα απασχόλησης, συνδυάζοντάς τα και με πολιτικές κατάρτισης του προσωπικού της.

Παράλληλα το αίτημα για διευκόλυνση των απολύσεων εκτός από τις επικίνδυνες κοινωνικές διαστάσεις στα πλαίσια και της δήθεν προσαρμογής της

ελληνικής νομοθεσίας στα ευρωπαϊκά δεδομένα δεν ευσταθεί για τους ακόλουθους λόγους: Ως προς τις ομαδικές απολύσεις το όριο του 2% που ισχύει στην Ελλάδα (Ν. 1387/83) αποτελεί (έστω στο κατώτατο επίπεδο) επιλογή και της κοινοτικής νομοθεσίας, ενώ (οδηγία 75/129) οι εργοδότες δεν υποχρεώνονται σε κατάθεση κοινωνικού σχεδίου (plan social) για τους υπό απόλυση εργαζόμενους όπως ισχύει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες(π.χ. Γαλλία, Γερμανία). Επιπλέον το όριο αυτό για τις ομαδικές απολύσεις δεν ισχύει (είναι σαφώς μεγαλύτερο) για τις επιχειρήσεις που απασχολούν από 20-50 εργαζόμενους, ενώ τέλος για τις επιχειρήσεις που απασχολούν λιγότερους από 20 εργαζόμενους (99% των επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα) που αντιπροσωπεύει το 60% περίπου της απασχόλησης, δεν υπάρχουν περιορισμοί. Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί η συνηθισμένη πρακτική στην Ελλάδα των διαθεσιμότητων που (Ν. 3198/55) απαλλάσσει τον εργοδότη από ένα σημαντικό τμήμα του εργατικού κόστους όταν επικαλείται οικονομοτεχνικούς λόγους (και μάλιστα χωρίς συλλογικές διαδικασίες). Για το κόστος δε των απολύσεων που για πολλούς κρίνεται υπερβολικό λόγω του συνυπολογισμού της προϋπηρεσίας του μισθωτού θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει το γεγονός ότι στην Ελλάδα η καταγγελία της σύμβασης εργασίας αορίστου χρόνου από τον εργοδότη δεν απαιτείται να είναι αιτιολογημένη (Ν. 2112) καθώς επίσης και το ότι η επιδότηση των ανέργων ως προς το ύψος (50% της κατώτατης αμοιβής) και τη διάρκειά της (δεν καλύπτονται οι μακροχρόνια άνεργοι) βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο από τις χώρες της Ένωσης. Ενώ τέλος κρίνεται απαράδεκτη η συνεχιζόμενη διάκριση (και στο θέμα της αποζημίωσης) ανάμεσα στους υπαλλήλους και εργάτες.

Σε ότι αφορά στις ευέλικτες ή και άτυπες μορφές απασχόλησης επισημαίνουμε τα εξής: Η έκτακτη απασχόληση κυρίως με την μορφή των συμβάσεων εργασίας ορισμένου χρόνου, διατηρείται σε ένα ποσοστό στην Ελλάδα (13%) που αντιστοιχεί σήμερα στο μέσο κοινοτικό (12,8%), ενώ φαίνεται και στην Ευρώπη ότι δεν έχει πολλά περιθώρια περαιτέρω επέκτασής της. Η μορφή αυτή παρουσιάζει κατά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα σημαντική μείωση σε σχέση με τις αρχές της δεκαετίας όταν παρουσίασε διπλάσια ποσοστά σε σχέση με τα ισχύσαντα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σε αυτό συνετέλεσαν, σε σημαντικό βαθμό, τα μέτρα του περιορισμού της ιδιαίτερα διαδεδομένης πολιτικής των εκτάκτων του δημοσίου. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε τις συνήθεις πρακτικές καταστρατήγησης δικαιωμάτων από την πλευρά των εργοδοτών με την καταχρηστική επίκληση των έκτακτων αναγκών, καθώς και με τις συνεχείς και αλλεπάλληλες συμβάσεις ορισμένου χρόνου για μεγάλα χρονικά διαστήματα (και πέραν των 3 ετών), σε αξιοποίηση νομοθετικών κενών (ανεξάρτητα από το γεγονός ότι έχει διαμορφωθεί ευνοϊκή για τους εργαζόμενους νομολογία στο ζήτημα των διαδοχικών προσωρινών συμβάσεων εργασίας).

Στην κατηγορία της έκτακτης απασχόλησης μπορούμε να εντάξουμε και ένα σημαντικό τμήμα του εργατικού δυναμικού που απασχολείται τυπικά με την νομική μορφή της σύμβασης έργου ή παροχής ανεξάρτητων υπηρεσιών (με δελτία παροχής υπηρεσιών), ενώ στην ουσία διατηρεί σχέση εξαρτημένης εργασίας. Οι περιπτώσεις αυτές, είτε εντάσσονται στο φαινόμενο της άτυπης απασχόλησης ενώ υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά της σχέσης εξαρτημένης εργασίας (π.χ. συνεχής άσκηση δραστηριότητας με ωράριο στην επιχείρηση χωρίς προσδιορισμό της λήξεως του έργου) με στόχο την καταστρατήγηση θεμελιωδών εργασιακών και ασφαλιστικών δικαιωμάτων, είτε στην κατηγορία των “ελευθέρων” επαγγελματιών οι οποίοι διατηρούν μια λανθάνουσα μισθωτή σχέση στην επιχείρηση αφού υπάγονται σε ένα σύγχρονο πλαίσιο εξαρτημένης εργασίας. Και τούτο γιατί το σημερινό εργατικό δίκαιο αδυνατεί να αναγνωρίσει εργασιακά δικαιώματα που απορρέουν από μορφές απασχόλησης που παρουσιάζουν έντονα τα στοιχεία της σύγχρονης εξαρτημένης εργασίας. Πρόκειται για το αποκορύφωμα ακαμψίας και έλλειψης “ευελιξίας” του νομοθέτη στα σύγχρονα δεδομένα (που δεν αφορά βέβαια μόνο την Ελλάδα), αφού τα στοιχεία της σύμβασης εξαρτημένης εργασίας (οικονομική εξάρτηση, τόπος και χρόνος παροχής εργασίας, εποπτεία εργοδότη κλπ), έχουν σημαντικά

διαφοροποιηθεί κυρίως με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αλλά και την αλλαγή της φύσης της εργασίας.

Όταν λοιπόν γίνεται λόγος για ριζική μεταρρύθμιση και άρση της ακαμψίας του θεσμικού και νομικού πλαισίου των εργασιακών σχέσεων, θα πρέπει πρωταρχικά να δοθεί απάντηση στο καίριο ζήτημα : Μπορεί να διατηρηθεί η έννοια της εξαρτημένης εργασίας με τους παραδοσιακούς όρους που την προσδιορίζουν σήμερα; Η μήπως για μια τέτοια μεταρρύθμιση δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τους υπέρμαχους της ευελιξίας από την στιγμή που δεν συνεπάγεται μείωση του εργασιακού κόστους; Ανεξάρτητα όμως από προθέσεις η έννοια της εξαρτημένης εργασίας θα πρέπει να αντιμετωπισθεί υπό το φως νέων δεδομένων, ώστε να είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν οι λανθάνουσες μισθωτές σχέσεις εργασίας που φέρουν τον μανδύα της σύμβασης έργου, ανεξαρτήτων υπηρεσιών με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να καλυφθούν φαινόμενα όπως το φασόν (σύμφωνα με εκτιμήσεις υπάρχει ένας αριθμός 350.000 ατόμων που εργάζονται με φασόν), η τηλεργασία κλπ. Και εδώ θα πρέπει να δοθεί βάρος στα στοιχεία της οικονομικής και κοινωνικής εξάρτησης, της διαθεσιμότητας στην υπηρεσία του εργοδότη που καθορίζει τους βασικούς όρους παροχής εργασίας, της διάρκειάς της (αόριστη ή ορισμένη) χωρίς έμφαση στο ωράριο και στη διαρκή εποπτεία του εργοδότη.

Ως προς την μορφή της μερικής απασχόλησης επισημαίνεται ότι δεν παρουσιάζει την ανάπτυξη που συναντάται στις άλλες χώρες της Ένωσης (9% στην Ελλάδα έναντι 17,4% που είναι ο μέσος κοινοτικός όρος). Η περιορισμένη ανάπτυξη της στην Ελλάδα σχετίζεται με τα χαμηλά επίπεδα αμοιβών που συνεπάγεται, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ήδη οι αποδοχές πλήρους απασχόλησης δεν είναι σε θέση να καλύψουν τις βασικές ανάγκες των μισθωτών. Γι' αυτό άλλωστε και η Ελλάδα βρίσκεται στην πρώτη θέση ως προς την ακούσια προσφυγή στην μερική απασχόληση (53% είναι αναγκαστική επιλογή) έναντι του αντίστοιχου 30% που καταγράφεται στην Ένωση. Η εφαρμογή της σχετίζεται με τον τομέα των υπηρεσιών και ιδιαίτερα του εμπορίου, με άξονα τα πολυκαταστήματα και τα super market, όπου συχνά η μερική απασχόληση αφορά και το 80% του συνολικά απασχολούμενου προσωπικού. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί το γεγονός ότι δεν είναι περιθωριακό το φαινόμενο προσπάθειας μετατροπής συμβάσεων πλήρους απασχόλησης σε μερικής, με την "συναίνεση" του εργαζομένου καθώς επίσης και οι απόπειρες επιχειρήσεων να μειώσουν μονομερώς το χρόνο εργασίας παράλληλα με τις αποδοχές με την αιτιολογία της αποφυγής απολύσεων. Πρόκειται για πρακτικές που καταδειχνουν ότι το μέτρο αυτό αποτελεί ήδη πραγματικότητα για την χώρα μας από την στιγμή που το θεσμικό πλαίσιο του Ν. 1892/90 (άρθρο 38) παρέχει αυτήν την δυνατότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πραγματικό μέγεθος των ευέλικτων μορφών απασχόλησης δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στα επίσημα στοιχεία που παρουσιάζονται και τούτο γιατί τα ιδιαίτερα διαδεδομένα φαινόμενα της "μαύρης" εργασίας και της παραοικονομίας (40% περίπου του ΑΕΠ) μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ευελιξία των εργασιακών σχέσεων στην Ελλάδα είναι πολύ μεγαλύτερη.

Οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης αποτελούσαν ανέκαθεν αφορμή για συγκρούσεις μεταξύ εργαζομένων και εργοδοσίας για το πλήγμα που επιφέρουν στο θεσμό της "τυπικής" εργασιακής σχέσης αλλά και για τις συνεπαγόμενες αρνητικές κοινωνικές τους προεκτάσεις. Επιπλέον, η παραδοσιακή πρακτική της απουσίας αποδεικτικού στοιχείου για το περιεχόμενο της εργασιακής σχέσης, (χωρίς βέβαια η έλλειψη αυτή να μην αφορά και στις συμβάσεις πλήρους και σταθερής απασχόλησης) δημιουργούσε αφορμές για παραπέρα καταστρατήγηση δικαιωμάτων.

Μετά το Π.Δ 156/94 που έθεσε αντίστοιχες υποχρεώσεις στον εργοδότη δεν είχαμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω της περιορισμένης εφαρμογής του στις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις. Είναι προφανές ότι η έλλειψη αυτού του στοιχείου, δημιουργεί όρους καταστρατήγησης των δικαιωμάτων των μισθωτών.

Τέλος, η εφαρμογή των ευέλικτων μορφών απασχόλησης δημιουργεί μια ιδιαίτερη κατηγορία μισθωτών με περιορισμένα εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα, χωρίς επαγγελματική κατάρτιση και αβέβαιο εργασιακό μέλλον. Παράλληλα όμως θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εκτεταμένη και γενικότερη χρήση αυτών των μορφών, παρά τα άμεσα οικονομικά οφέλη που αποφέρει στις επιχειρήσεις μακροπρόθεσμα, θέτει σε κίνδυνο την ανταγωνιστικότητά τους λόγω της έλλειψης κινήτρων, εξειδίκευσης και προσαρμογής των ευέλικτα απασχολούμενων στο κλίμα του εργασιακού και επιχειρησιακού χώρου.

γ) Ως προς την ευελιξία του χρόνου εργασίας φαίνεται ότι στην Ελλάδα διατηρείται η πρακτική της χρήσης των υπερωριών με την ευρύτερη συναίνεση μισθωτών και εργοδοσίας. Η χρήση των συστημάτων βάρδιας (Ν. 1892 άρθρο 40) και ιδιαίτερα η εφαρμογή της βάρδιας, είτε με την μορφή της νυχτερινής εργασίας, είτε με τη εργασία τα Σαββατοκύριακα παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη στην βιομηχανία. Έτσι το 1/3 των βιομηχανικών επιχειρήσεων αλλά και το 86% του συνόλου των επιχειρήσεων, έναντι του 71% στην Ε.Ε. (στοιχεία EUROSTAT 1996) εφαρμόζουν αυτήν την ευελιξία. Προβλήματα παρουσιάζονται από τον τρόπο εφαρμογής και τις κοινωνικές επιπτώσεις που επιφέρει, όταν δεν είναι απόρροια γενικότερης συναίνεσης και συλλογικών διεργασιών.

Οι πρακτικές διευθέτησης του εργάσιμου χρόνου, σύμφωνα με τις ανάγκες της επιχείρησης και του προσωπικού απουσιάζουν, αφού δεν αναπτύχθηκαν οι συλλογικές συμφωνίες που ορίζει ο Ν. 1892/90, και ο πρόσφατος νόμος 2639/98. Ένα τέτοιο μέτρο ουσιαστικά απαντά στο πρόβλημα της μείωσης του κόστους εργασίας (αφού δεν θα αμείβονται οι υπερωρίες) όχι όμως σε εκείνο της αύξησης της απασχόλησης. Επιπλέον, εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για πρόκληση εργατικών ατυχημάτων, λόγω της επιμήκυνσης του εργάσιμου ημερήσιου χρόνου σε περιόδους αιχμής. Οι επιφυλάξεις αυτές δεν σημαίνει ότι αναιρούνται και τυχόν οφέλη που μπορεί να συνεπάγεται το μέτρο αυτό για κατηγορίες εργαζομένων (π.χ. αύξηση των ημερών αδείας με αποδοχές, διατήρηση θέσεων εργασίας κλπ).

Οι εξελίξεις στις εργασιακές σχέσεις παρουσιάζονται με πολύμορφες πρακτικές, που για λόγους οικονομίας χώρου δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν, εντούτοις είναι χρήσιμη η αναφορά σε ευελιξίες που δημιουργούν σύγχυση ως προς το πρόσωπο του πραγματικού εργοδότη γεγονός που δίνει την αφορμή για συμπύεση των εργασιακών δικαιωμάτων και την καταστρατήγησή τους. Σε αυτήν την κατηγορία υπάγεται το φαινόμενο των εργασιακών σχέσεων στους ομίλους επιχειρήσεων (κλαδικών, πολυκλαδικών, εθνικού ή πολυεθνικού χαρακτήρα), η μεταφορά δραστηριοτήτων από μια επιχείρηση σε άλλη, ο δανεισμός των εργαζομένων, οι εργολαβίες και υπεργολαβίες κ.λ.π. Η απουσία νομοθετικών ρυθμίσεων που να καλύπτουν επαρκώς τα φαινόμενα αυτά είναι κάτι που πρέπει να επισημανθεί καθώς επίσης η έλλειψη ουσιαστικής κατοχύρωσης των εργασιακών δικαιωμάτων σε περιπτώσεις συγχωνεύσεων ή μεταφοράς επιχειρήσεων.

### **4.3. Ο Νόμος 2639/98 για τις εργασιακές σχέσεις**

Το περιεχόμενο του νέου νόμου διακρίνεται σε επί μέρους κεφάλαια που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

#### **4.3.1. Ρύθμιση εργασιακών σχέσεων**

α) Ειδικές μορφές απασχόλησης

Για τους παρέχοντες ανεξάρτητες υπηρεσίες ή έργο ως αυτοαπασχολούμενοι και ιδιαίτερα ως εργαζόμενοι με το κομμάτι (φασόν), ως τηλεεργαζόμενοι ή κατ' οίκον απασχολούμενοι, θεσπίζεται αρνητικό τεκμήριο μη εξαρτημένης εργασίας. Το μαχητό

αυτό τεκμήριο, σύμφωνα με το οποίο ότι δεν υποκρύπτεται σχέση εξαρτημένης εργασίας ισχύει εφ' όσον η συμφωνία είναι έγγραφη και γνωστοποιηθεί εντός 15ημέρου στην Επιθεώρηση Εργασίας. Ειδικότερα όμως για τους απασχολούμενους που παρέχουν αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο την εργασία τους στον ίδιο εργοδότη, το παραπάνω τεκμήριο δεν ισχύει. Οι ρυθμίσεις αυτές αποβλέπουν, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα του κοινωνικού διαλόγου, στον περιορισμό του φαινομένου των επίσημα καταγεγραμμένων “αυτοαπασχολούμενων” που το περιεχόμενο της εργασίας τους υποκρύπτει σχέση μισθωτής εξαρτημένης εργασίας και υπάγεται στην προστασία της εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας. Χωρίς να αποτελούν ριζική λύση στην αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος, οι ρυθμίσεις αυτές συνιστούν βήματα (ιδιαίτερα η δεύτερη ρύθμιση) προς την σωστή κατεύθυνση για την προστασία των “άτυπα” εργαζομένων, ενώ παράλληλα επιχειρείται και η καταγραφή του μεγέθους της “άτυπης” απασχόλησης.

#### β) Μερική απασχόληση

Δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της μερικής απασχόλησης στην Ελλάδα που μεταξύ των άλλων περιλαμβάνει:

β1) Τη διεύρυνση του ορισμού της μερικής απασχόλησης με την ένταξη σε αυτήν δύο επί μέρους μορφών απασχόλησης που ήδη λειτουργούν και την υπαγωγή τους στη σχετική νομοθεσία: την εκ περιτροπής εργασία (εναλλαγή εργαζομένων στην παροχή εργασίας) χωρίς διακοπή της λειτουργίας της επιχείρησης και τη διαλείπουσα εργασία (περιοδική απασχόληση χωρίς εκ των προτέρων καθορισμό των συγκεκριμένων περιόδων εργασίας).

β2) Την επέκταση του χρόνου υπολογισμού της μερικής απασχόλησης από ημερήσια και εβδομαδιαία, σε δεκαπενθήμερη και μηνιαία βάση.

β3) Την επέκταση της μερικής απασχόλησης στον δημόσιο τομέα (δημόσιες επιχειρήσεις, οργανισμούς και λοιπούς φορείς του ευρύτερου δημόσιου τομέα) και τη δυνατότητα κάλυψης εποχικών αναγκών με 6μηνες συμβάσεις μερικής απασχόλησης κατά παρέκκλιση του Ν. 2190/94.

β4) Την υποχρέωση του εργοδότη να γνωστοποιήσει εντός 15 ημερών, την πρόσληψη ατόμων σε θέσεις μερικής απασχόλησης στην Επιθεώρηση Εργασίας, διαφορετικά δημιουργείται τεκμήριο πλήρους απασχόλησης.

Οι διατάξεις αυτές, πέραν από την δημιουργία ενός νέου θεσμικού πλαισίου σχετικά με την μερική απασχόληση, ουσιαστικά αποβλέπουν στην επέκτασή της μέσα από την εφαρμογή της στον δημόσιο τομέα, από την επέκταση της βάσης του χρόνου υπολογισμού της, σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες αλλά διάσπαρτες ρυθμίσεις περί προστασίας των μερικώς απασχολούμενων.

Η υποχρέωση γνωστοποίησής της και η δημιουργία τεκμηρίου περί πλήρους απασχόλησης ελάχιστα συμβάλλει στην αποφυγή της επιβουλής της έννοιας της πλήρους απασχόλησης από την στιγμή που δεν έγινε δεκτή η σχετική πρόταση των συνδικάτων για την ύπαρξη ανωτάτου ορίου μερικής απασχόλησης ανά επιχείρηση. Τέλος σοβαρές ανησυχίες δημιουργεί η μη αναγνώριση προσαυξημένης αμοιβής για απασχόληση πέραν του συμφωνηθέντος χρόνου απασχόλησης.

#### γ) Διευθέτηση του συνολικού χρόνου εργασίας

Διευρύνεται η δυνατότητα συμβατικής διευθέτησης του χρόνου εργασίας πέραν του 3μηνου πλαισίου εφαρμογής που όριζε ο Ν. 1892/90.

Στα πλαίσια αυτά:

γ1) Για τις επιχειρήσεις άνω των 20 απασχολούμενων με επιχειρησιακή συλλογική σύμβαση εργασίας ή με συμφωνία εργοδότη και συμβουλίων εργαζομένων είναι δυνατόν να συμφωνηθεί υπέρβαση κατά μία ώρα ημερησίως, και μέχρι 9ωρης ημερήσιας απασχόλησης, το συμβατικό ημερήσιο ωράριο για χρονικό διάστημα μέχρι 3 μηνών. Για ειδικές περιπτώσεις που αφορούν σε “αντικειμενικούς” ή τεχνικούς λόγους οργάνωσης της εργασίας και με τον ίδιο τρόπο, επιτρέπεται η υπέρβαση του ημερησίου ωραρίου κατά 2 ώρες, μέχρι 10 συνολικά ώρες και μέχρι 48 ώρες την εβδομάδα, για χρονικό διάστημα μέχρι 6 μήνες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η δυνατότητα 6μηνιαίας ή 12μηνιαίας διευθέτησης του χρόνου εργασίας με

αυξομειώσεις ημερήσιας και εβδομαδιαίας εργασίας κατά περιόδους και με διατήρηση του συνολικού συμβατικού εβδομαδιαίου εργάσιμου χρόνου (40ωρο) και της αμοιβής στις περιόδους αναφοράς.

γ2) Για τις επιχειρήσεις που απασχολούν από 5 μέχρι 20 άτομα παρέχεται η δυνατότητα συλλογικής συμφωνίας ανάμεσα στον εργοδότη και τις ενώσεις προσώπων (συνδικαλιστικής οργάνωσης του Ν. 1264/82 σε μικρές επιχειρήσεις που δεν λειτουργεί σωματείο) για μια ώρα ημερήσιας υπέρβασης μέχρι 9 ώρες ημερήσιας απασχόλησης, για διάστημα μέχρι 2 μήνες (4μηνη διευθέτηση).

Με την εφαρμογή των ρυθμίσεων περί διευθέτησης, επιτυγχάνεται η κυβερνητική και εργοδοτική βούληση, που δεν έγινε αποδεκτή από τα συνδικάτα, κατά την διάρκεια της διαδικασίας διαλόγου, τα τελευταία όμως με την κατάθεση του νομοσχεδίου, αποδέχθηκαν την διευθέτηση, κατόπιν συλλογικής συμφωνίας, αποτρέποντας την πιθανότητα επιβολής της μονομερούς, από τον εργοδότη, και υποχρεωτικής διευθέτησης, θέση που υποστήριζαν και υποστηρίζουν οι εργοδότες, έχοντας ως στόχο την ουσιαστική εφαρμογή του μέτρου και την αποφυγή των αντιδράσεων των συνδικάτων, τα οποία θα αρνούσαν να υπογράψουν σχετικές συμφωνίες.

δ) Καθορισμός μισθών κάτω του επιπέδου των κλαδικών συλλογικών συμβάσεων

Το μέτρο αυτό αποβλέπει στην καταπολέμηση της ανεργίας και στην αύξηση της απασχόλησης σε περιοχές ευρισκόμενες σε κρίση, μέσα από τη δυνατότητα πρόσληψης προσωπικού με καθεστώς αμοιβών, κατώτερο των ισχυουσών αντίστοιχων κλαδικών συλλογικών συμβάσεων εργασίας και μέχρι του επιπέδου των γενικών κατώτατων μισθών που καθορίζονται από τις εθνικές γενικές συλλογικές συμβάσεις.

Η δυνατότητα αυτή παρέχεται με τους ακόλουθους τρόπους:

δ1) Σε περιοχές που λειτουργούν Τοπικά Σύμφωνα Απασχόλησης (Τ.Σ.Α.) κατόπιν συμφωνίας με συγκεκριμένη διάρκεια ισχύος των όρων εφαρμογής της, την οποία συνυπογράφει το αντιπροσωπευτικότερο Εργατικό Κέντρο του νομού.

δ2) Σε επιχειρήσεις που λειτουργούν σε περιοχές που έχουν χαρακτηριστεί ευρισκόμενες σε κρίση, ανεξάρτητα λειτουργίας Τ.Σ.Α., είτε διαμέσου επιχειρησιακών συλλογικών συμβάσεων, είτε διαμέσου ατομικών συμβάσεων εργασίας για νεοπροσλαμβανόμενο προσωπικό ή μακροχρόνια ανέργους. Η διάρκεια της ισχύος αυτής της ρύθμισης δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το έτος και η εφαρμογή της αφορά το αργότερο μέχρι την 31-12-2001

Οι ρυθμίσεις αυτές που δεν τέθηκαν για συζήτηση κατά την διαδικασία του κοινωνικού διαλόγου στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Ν. 2639/98 για τις εργασιακές σχέσεις, δημιουργούν, εύλογα, σοβαρές αντιδράσεις από τα συνδικάτα, γιατί αποτελούν το έναυσμα για την απορύθμιση των εργασιακών σχέσεων και ειδικότερα του περιεχομένου των συλλογικών διαπραγματεύσεων και συμβάσεων από τη στιγμή που η ειδικότερη ΣΣΕ κατισχύει, έστω και με αρνητικό περιεχόμενο για τον εργαζόμενο, της γενικότερης ενώ, τέλος, οι ατομικές συμβάσεις εργασίας, με περιεχόμενο εκείνο της διάβρωσης των αμοιβών, υπερισχύουν των ΣΣΕ.

ε) Ιδιωτικά γραφεία συμβούλων εργασίας

Με το μέτρο αυτό επιτρέπεται η σύσταση Ιδιωτικών γραφείων με αντικείμενο την εξεύρεση εργασίας ημεδαπών και αλλοδαπών για λογαριασμό των εργοδοτών. Η σύσταση των γραφείων αυτών, που λαμβάνουν άδεια λειτουργίας από το Κράτος και πιστοποιούνται από κρατικό φορέα, επιτρέπεται για συγκεκριμένες κατηγορίες εργαζομένων (π.χ. καλλιτέχνες, λογιστές, προσωπικό καθαρισμού, πρόσωπα ευθύνης).

#### **4.3.2. Σύσταση Σώματος Επιθεώρησης Εργασίας**

Με το δεύτερο κεφάλαιο του σχετικού νόμου οι Επιθεωρήσεις Εργασίας επανέρχονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας και συστήνεται σώμα

Επιθεωρητών Εργασίας για τον έλεγχο της εργατικής νομοθεσίας. Με το μέτρο αυτό επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός των μηχανισμών ελέγχου της εργατικής νομοθεσίας με στόχο την καταπολέμηση της παράνομης ευελιξίας. Πρόκειται για μέτρο που σε γενικές γραμμές αποτελεί αντικείμενο αποδοχής όλων των πλευρών, εντάσσεται στις βασικές προτεραιότητες των συνδικάτων, η δε συνύπαρξή του σε νόμο για τις εργασιακές σχέσεις μάλλον οφείλεται στην πρόθεση της κυβέρνησης να αμβλύνει τις αντιδράσεις των συνδικάτων στις κύριες διατάξεις του, ιδιαίτερα μάλιστα που ένα τόσο σοβαρό ζήτημα όπως το μέλλον της Επιθεώρησης Εργασίας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο νομοθετικής ρύθμισης με αποκλειστικό και μόνο περιεχόμενο. Η μεθόδευση αυτή αδικεί το μέτρο και περιορίζει τις δυνατότητες συζήτησης επί του θέματος, αφού το κύριο βάρος της μεταφέρεται στις ρυθμίσεις των εργασιακών σχέσεων.

#### **4.3.3. Λοιπές διατάξεις**

Στο τρίτο κεφάλαιο του νόμου συμπεριλαμβάνεται σειρά ειδικών διατάξεων με αντικείμενο την παροχή ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης των ανέργων, τον ΛΑΕΚ, την ρύθμιση θεμάτων του ΟΑΕΔ, τον ΟΕΕ και του ΕΚΕΠΙΣ, τη γονική άδεια ανατροφής, την ασφάλιση οικιακών βοηθών κ.λ.π.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο νόμος για τις εργασιακές σχέσεις επιχειρεί να αυξήσει την ευελιξία στην αγορά εργασίας εισάγοντας όχι μόνο μέτρα που αποτέλεσαν αντικείμενο συναίνεσης κατά τον διάλογο, αλλά και ρυθμίσεις για τις οποίες εκδηλώθηκαν έντονες αντιδράσεις στις σχετικές συζητήσεις (π.χ. διευθέτηση εργάσιμου χρόνου, αλλαγή του καθεστώτος των κλαδικών ΣΣΕ). Με τον Ν. 2639/98 επιχειρούνται βήματα για την περαιτέρω ευελικτοποίηση των εργασιακών σχέσεων, εξέλιξη που αναμένεται να ενταθεί ενόψει της ένταξης και της πορείας της Ελλάδας στην ΟΝΕ.

#### **4.4. Αναγκαίες μεταρρυθμίσεις στον τομέα των εργασιακών σχέσεων**

Το αντικείμενο των εργασιακών σχέσεων είναι στενά συνυφασμένο με εκείνα της απασχόλησης και της κοινωνικής ασφάλισης τα οποία αποτελούν το τρίπτυχο των αναγκών και συνδυασμένων παρεμβάσεων στον τομέα της αγοράς εργασίας για το άμεσο μέλλον. Ζητούμενο, όμως αποτελεί το αν τελικά οι μεταρρυθμίσεις στις εργασιακές σχέσεις που συνδέονται και με τις εξελίξεις που επιβάλλουν οι νέες τεχνολογίες αλλά και η αλλαγή της φύσης της εργασίας, θα πρέπει να έχουν το στίγμα της αποδιάρθρωσης και απορύθμισης του σημερινού πλαισίου κοινωνικής προστασίας ή θα στηρίζονται στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού. Ιδιαίτερα μάλιστα, σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, οι όποιες παρεμβάσεις θα πρέπει να τείνουν στην αποφυγή της διαιώνισης μιας κατάστασης που συμπυκνώνεται στο αποτέλεσμα, σύμφωνα με το οποίο, η Ελλάδα διατηρεί το χαμηλότερο επίπεδο εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων, παράλληλα με τις χαμηλότερες επιδόσεις παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας στην Ευρώπη.

Σε αυτά τα πλαίσια οι παρεμβάσεις θα πρέπει να οργανωθούν γύρω από τους ακόλουθους βασικούς άξονες:

Ενίσχυση του θεσμού της πλήρους απασχόλησης προκειμένου να εξασφαλίζεται επαρκές εισόδημα.

Μείωση του χρόνου εργασίας χωρίς μείωση των αποδοχών, στα πλαίσια της ενίσχυσης της απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας.

Δημιουργία κοινωνικά αποδεκτού πλαισίου για την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της έκτασης και της έντασης των νέων μορφών απασχόλησης.

Ειδικότερα κρίνεται αναγκαία και η νομοθετική παρέμβαση, με στόχο την δημιουργία ενός νέου χάρτη εργασιακών σχέσεων ο οποίος θα περιλαμβάνει τους ακόλουθους βασικούς άξονες, εναρμονιζόμενη στις σύγχρονες οικονομικές και



κοινωνικές εξελίξεις, μέσα από την καθιέρωση ασφαλιστικών δικλείδων για την αποφυγή αποδιάρθρωσης του κοινωνικού ιστού:

1. Μεταρρύθμιση της εργατικής νομοθεσίας στη βάση της αφετηρίας της που είναι η έννοια της εξαρτημένης εργασίας, υπό το πρίσμα των νέων εξελίξεων ως προς τη φύση και τον τρόπο παροχής της εργασίας, προκειμένου να καλύπτεται ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που περιέχουν έντονα το στοιχείο της εξάρτησης αλλά που σήμερα με την νομική μορφή που τις περιβάλλει (π.χ. σύμβαση έργου, ανεξαρτήτων υπηρεσιών με δελτία παροχής υπηρεσιών κ.λ.π.) αποκλείονται από τις ρυθμίσεις της εργατικής νομοθεσίας. Και τούτο γιατί τα κριτήρια προσδιορισμού της έννοιας της εξάρτησης θα πρέπει να αναφέρονται κύρια στην οικονομική και κοινωνική της διάσταση και όχι σε εκείνα του τόπου και χρόνου παροχής της εργασίας και του άμεσου εποπτεύοντα ρόλου του εργοδότη. Ένα τέτοιο μέτρο θα καλύψει λανθάνουσες περιπτώσεις μισθωτής εργασίας που για τυπικούς λόγους δεν υπάγονται στην εργατική και ασφαλιστική νομοθεσία (π.χ. κατηγορίες τηλεεργαζόμενων που σήμερα αποτελούν περιθωριακό φαινόμενο στην Ελλάδα κλπ.). Αυτή η εξέλιξη ευνοείται και από το γεγονός ότι ήδη με ειδικές ρυθμίσεις έχει επεκταθεί η εργατική νομοθεσία σε συγκεκριμένες κατηγορίες των “ελεύθερων” επαγγελματιών λόγω της φύσης της παρεχόμενης εργασίας τους (π.χ. ξεναγούς, τεχνικούς κινηματογράφου, κατ’ οίκον εργαζόμενους στην περίπτωση των συλλογικών συμβάσεων κ.λ.π.) καθώς και η ασφαλιστική νομοθεσία (π.χ. ηθοποιούς, ξεναγούς, εργαζόμενους σε φασόν). Στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της νομοθεσίας στα σύγχρονα δεδομένα απαιτείται και η εξίσωση των αποζημιώσεων εργατών με αυτές των υπαλλήλων σε περίπτωση απόλυσης σύμφωνα άλλωστε και με την πρόσφατη νομολογία.

2. Περιορισμός της προσωρινής απασχόλησης (π.χ. συμβάσεων ορισμένου χρόνου) στις απόλυτα αναγκαίες περιπτώσεις και αποφυγή της δυνατότητας να γίνεται χρήση της με στόχο την ουσιαστική καταστρατήγηση της εργατικής νομοθεσίας (π.χ. δικαίωμα στην αποζημίωση κ.λ.π.). Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται:

α) Η αυτόματη μετατροπή τους σε συμβάσεις αορίστου χρόνου όταν οι προσωρινές συμβάσεις δεν δικαιολογούνται από τη φύση της παρεχόμενης εργασίας

β) Η αυτόματη μετατροπή των περισσότερων των δύο συνεχών συμβάσεων ορισμένου χρόνου σε αορίστου χρόνου όταν αυτές έχουν συναφθεί σε διάστημα 18 μηνών και είναι συνολικής διάρκειας τουλάχιστον 10 μηνών (όταν δεν πρόκειται για εποχιακή εργασία)

γ) Καθιέρωση του δικαιώματος στην αποζημίωση για την καταγγελία συμβάσεων ορισμένου χρόνου που διαρκούν συνολικά πέραν των 12 μηνών, το δε ύψος της αποζημίωσης να μπορεί να υπολογίζεται επί της συνολικής αμοιβής που καταβλήθηκε στην διάρκεια της εργασίας (π.χ. 6% όπως ισχύει στην γαλλική περίπτωση και μάλιστα χωρίς όριο διάρκειας της σύμβασης).

δ) Η ουσιαστική διάκριση της προσωρινής απασχόλησης από εκείνη που αφορά στη δοκιμασία του μισθωτού (σύμβαση με δοκιμή) και η καταβολή αποζημίωσης σε περίπτωση καταγγελίας της τελευταίας μετά την πάροδο 2 μηνών από την έναρξή της.

3. Αναμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας της μερικής απασχόλησης ώστε να αποτρέπεται η επιβουλή της έννοιας της πλήρους απασχόλησης. Ειδικότερα:

α) Θέσπιση ανώτατου και κατώτατου ορίου εβδομαδιαίου ωραρίου μερικής απασχόλησης (π.χ. 4/5 και 1/2 αντίστοιχα του νόμιμου ή συμβατικού ωραρίου).

β) Καθιέρωση ανώτατου ποσοστού μερικά απασχολούμενων (15%) επί του συνολικού απασχολούμενου δυναμικού ανά επιχείρηση.

γ) Καθιέρωση προσαύξησης του ωρομισθίου του μερικά απασχολούμενου (25%) για την αντιμετώπιση του φαινομένου της μεγαλύτερης εντατικοποίησης της εργασίας τους, συγκριτικά με εκείνης του πλήρως απασχολούμενου.

4. Προστασία των εργαζομένων σε περιπτώσεις όπου δημιουργείται σύγχυση περί του προσώπου του εργοδότη (π.χ. δανεισμός εργαζομένων, εργολαβίες κ.λ.π.). Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται:

α) Καθιέρωση ανώτατου ορίου διάρκειας δανεισμού του εργαζόμενου (3 μήνες) με την εξαίρεση των εργασιών κατασκευής τεχνικών έργων.

β) Κατοχύρωση της αρχής της ευνοϊκότερης ρύθμισης υπέρ του παραχωρούμενου μισθωτού, ως προς τα εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα που ισχύουν ανάμεσα στην δανείζουσα και δανειζόμενη επιχείρηση, και αναγνώριση της μεταξύ τους εξ ολοκλήρου ευθύνης για την ικανοποίηση των δικαιωμάτων του.

γ) Αναγνώριση του δικαιώματος των συλλογικών διαπραγματεύσεων και συμβάσεων στο επίπεδο των ομίλων επιχειρήσεων.

5. Ρύθμιση θεμάτων χρόνου εργασίας στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της πολιτικής απασχόλησης και της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας. Ειδικότερα:

α) Μείωση του χρόνου εργασίας χωρίς μείωση των αποδοχών, με πιλοτική εφαρμογή του μέτρου σε κλάδους και επιχειρήσεις εντάσεως κεφαλαίου.

β) Κατάργηση του θεσμού της υπερεργασίας (που υποχρεώνει ουσιαστικά τον μισθωτό να απασχολείται πέραν του συμβατικού μέχρι τα όρια του νόμιμου εβδομαδιαίου ωραρίου).

γ) Επαναπροσδιορισμός του πλαισίου λειτουργίας της υπερωριακής απασχόλησης μέσα από τον περιορισμό της αλλά και την θέσπιση σχετικών αντικινήτρων (π.χ. μείωση του ποσοστού της προσαύξησης του ωρομισθίου).

6. Καθιέρωση της αιτιολογημένης καταγγελίας των συμβάσεων εργασίας αορίστου χρόνου για την αποφυγή αντικοινωνικών πρακτικών.

7. Ενίσχυση των κρατικών μηχανισμών ελέγχου της εφαρμογής της εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται:

α) Ο εκσυγχρονισμός και αναμόρφωση των Επιθεωρήσεων Εργασίας (ποσοτική και ποιοτική αναβάθμισή τους) ο συντονισμός λειτουργίας τους με τις επιτροπές ελέγχου του ΙΚΑ.

β) Αυστηρή εφαρμογή του ΠΔ 156/94 για το αποδεικτικό στοιχείο ως προς το περιεχόμενο της εργασιακής σχέσης (έγγραφος τύπος).

γ) Ανάλυση πρωτοβουλιών για την κωδικοποίηση της εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας.

8. Επίσπευση του χρόνου απονομής της δικαιοσύνης επί εργατικών διαφορών, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι θιγόμενοι εργαζόμενοι στο να προσφεύγουν σε αυτή λόγω των χρονοβόρων διαδικασιών.

## **5.Στρατηγική της Λισαβώνας , για μια ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης(;).**

1. Κατά τη σύνοδο κορυφής της Λισαβώνας , το Μάρτιο του 2000, οι ηγέτες των Κυβερνήσεων της ΕΕ , συμφώνησαν σ' ένα νέο στρατηγικό στόχο : να την αναδείξουν «στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική , βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Η στρατηγική που έγινε γνωστή ως στρατηγική της Λισαβώνας απαιτούσε δράση σε διάφορα μέτωπα : την εσωτερική αγορά , την κοινωνία των πληροφοριών , την έρευνα , την εκπαίδευση , τις διαρθρωτικές οικονομικές μεταρρυθμίσεις, τη σταθερή συναλλαγματική ισοτιμία , καθώς και ένα μακροοικονομικό μείγμα πολιτικής που να ευνοεί την ανάπτυξη και τα βιώσιμα δημόσια οικονομικά. Οι περισσότεροι από αυτούς τους τομείς δράσης βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και ως εκ τούτου , αναγκαστικά χρειάζεται ταυτόχρονη και ενιαία αντιμετώπισή τους. Πολλά από τα μέτρα που συμφωνήθηκαν στη Λισαβώνα , δεν ήταν νομοθετικά αλλά διακυβερνητικά , βασιζόμενα στο συντονισμό και στα συγκριτικά πρότυπα μεταξύ των εθνικών-κρατών μελών ,όπου η Επιτροπή και τα κράτη-μέλη έχουν ρόλο παρατηρητή .Συνοπτικά οι γενικοί στόχοι αφορούσαν<sup>1</sup>στην :

A) Εσωτερική αγορά

<sup>1</sup> Υπουργείο Ανάπτυξης , Στρατηγική της Λισαβώνας , Αθήνα 2005.

Καθοριστικό στοιχείο της ΣΤΛ ήταν μια ολοκληρωμένη και πλήρως λειτουργούσα ενιαία ευρωπαϊκή αγορά .Η άρση των εμποδίων στον ανταγωνισμό και η πρόσβαση των εταιρειών άλλων κρατών μελών στις εθνικές αγορές με ίσους όρους θεωρήθηκαν στοιχεία καίρια για την οικονομική ανάπτυξη.

Β) Δημιουργία θέσεων απασχόλησης.

Παρότι η δημιουργία θέσεων απασχόλησης ήταν καθοριστικός στόχος της ΣΤΛ , αυτή θεωρήθηκε ότι θα είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της οικονομικής ανάπτυξης που θα προκύψει από τη βελτιωμένη ανταγωνιστικότητα , τις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις και τη μείωση της γραφειοκρατίας. Στον τομέα αυτό δεν προγραμματίστηκε η θέσπιση σημαντικών νομοθετικών διατάξεων.

Γ)Περιβάλλον φιλικό προς τις Επιχειρήσεις.

Τα κράτη-μέλη κλήθηκαν να ανταλλάξουν βέλτιστες πρακτικές και να προσπαθήσουν να εξαλείψουν τη γραφειοκρατία και να μειώσουν το κόστος της ίδρυσης νέων εταιρειών.

Δ)Κοινωνία της Πληροφορίας.

Βασικός πυλώνας της ΣΤΛ ήταν η ανάπτυξη της κοινωνίας των πληροφοριών, η οποία αναμένεται να βοηθήσει τη στροφή προς μια οικονομία βασισμένη στις γνώσεις και τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης σε τομείς με έντονο αναπτυξιακό δυναμικό.

Ε)Μακροοικονομικό μείγμα πολιτικής.

Στη Λισαβόνα δεν υιοθετήθηκαν αλλαγές ως προς το μείγμα της ακολουθούμενης μέχρι τότε μακροοικονομικής πολιτικής., βασικοί άξονες της οποίας ήταν το Σύμφωνο Σταθερότητας και η Νομισματική πολιτική που ακολουθούσε η ανεξάρτητη ΕΚΤ με μοναδικό στόχο ο πληθωρισμός να παραμένει κάτω του 2%. Απλά αναφέρθηκε ότι χρειάζεται η πιο σωστή εξισορρόπηση την μέσω.

ΣΤ)Χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες.

Στη Λισαβόνα έγινε έκκληση για αποτελεσματικές και διαφανείς χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες , καθώς και επιτάχυνση της ολοκλήρωσης των εθνικών χρηματοπιστωτικών αγορών.

Η) Έρευνα και Εκπαίδευση.

Η έρευνα και η εκπαίδευση έχουν μείζον αντίκτυπο στην ανάπτυξη και την απασχόληση. Στη Λισαβόνα τονίσθηκε : «η επένδυση στους ανθρώπους και η ανάπτυξη ενός ενεργητικού και δυναμικού κράτους πρόνοιας» είναι ζητήματα καίρια για την οικονομία της γνώσης. Τούτου σημαίνει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να έχουν στόχο να αυξήσουν τις κατά κεφαλήν επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα. Ωστόσο ο τομέας αυτός δεν αποτέλεσε αντικείμενο κοινοτικής νομοθεσίας.

Σύμφωνα με την ΕΕ η Λισαβόνα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μέσο μετάβασης της Ευρωπαϊκής οικονομίας από τις δομές οι οποίες της επέτρεψαν να προσεγγίσει τους καλύτερους στον κόσμο, σε οικονομικές δομές που θα της επιτρέψουν να αναδειχθεί ως πρώτη οικονομική δύναμη.

Το Μάρτιο του 2005 έγινε ανασκόπηση της ΣΤΛ, στη βάση της έκθεσης ειδικής επιτροπής με επικεφαλής τον πρώην πρωθυπουργό της Ολλανδίας , Βιμ Κουκ , και καθορίστηκαν οι νέες προτάσεις της Επιτροπής. Αυτό που έχει σημασία και χρειάζεται να υπογραμμισθεί είναι τα συμπεράσματα της επιτροπής ως προς τα επιτευχθέντα αποτελέσματα σε σχέση με τους τεθέντες στόχους το 2000.Σύμφωνα λοιπόν με την επιτροπή Κουκ , «...οι επιδόσεις της Ευρωπαϊκής Οικονομίας υπήρξαν εν γένει απογοητευτικές κατά τη διάρκεια της τελευταίας τετραετίας...»<sup>2</sup>.. Δεν υπάρχει λόγος να αναφερθούν εδώ από τη στιγμή που ο οποιοσδήποτε μπορεί να ανατρέξει στα συγκεκριμένα έγγραφα. Έχει όμως ενδιαφέρον να αναφερθούν οι λόγοι στους οποίους η ομάδα Κουκ και στη συνέχεια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

<sup>2</sup>Η Αντιμετώπιση της Πρόκλησης Έκθεση της Επιτροπής W .Kok , Νοέμβριος 2004 , Υπουργείο Ανάπτυξης 2005 , Σελ 14.

αποδίδουν την αποτυχία. Αυτοί επί της ουσίας είναι δύο: πρώτον το διεθνές οικονομικό περιβάλλον στο οποίο επικρατούσε μια έντονη υφεσιακή συγκυρία και δεύτερον η αδυναμία και η απροθυμία των εθνικών κρατών – μελών να υιοθετήσουν εν τοις πράγμασι τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες της ΣΤΛ. Σε αυτό συνέβαλλε αποφασιστικά το ευρύ φάσμα των θεμάτων, η πληθώρα των ποσοτικών στόχων και των δεικτών παρακολούθησης καθώς και το πολύπλοκο σύστημα παρακολούθησης της πορείας επίτευξης των στόχων. Αντιθέτως οι στόχοι που επιλέχθηκαν στο Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 εξακολουθούν να θεωρούνται σωστοί. Απλά χρειάζεται μια διαφορετική μεθοδολογία ώστε να επιτευχθούν. Η Νέα Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΝΣΤΛ) λοιπόν εξακολουθεί να έχει τους ίδιους στόχους αλλά ακολουθεί διαφορετική μεθοδολογία. Η νέα ΣΤΛ δίνει κατευθυντήριες γραμμές, κοινές για όλα τα κράτη-μέλη. Οι έξι πρώτες αφορούν στις μακροοικονομικές πολιτικές για την ανάπτυξη και την απασχόληση, οι επόμενες δέκα αφορούν στις μικροοικονομικές ή διαρθρωτικές πολιτικές και οι τελευταίες οκτώ τις πολιτικές για την κατάρτιση και την εκπαίδευση. Προτείνει την επιτάχυνση της διαδικασίας, τον περιορισμό των ειδικών δεικτών από 100 σε 15, τη σύσταση εθνικών σχεδίων δράσης και τη συνεχή εποπτεία και έλεγχο από την Επιτροπή και το Ευρωκοινοβούλιο.

2. Στην παρούσα εργασία δεν θα γίνει αναφορά στους υπολοίπους στόχους παρά μόνο σ' αυτόν που αφορά την «έρευνα και την εκπαίδευση». Σύμφωνα με την απόφαση η «έρευνα και η εκπαίδευση έχουν μείζονα αντίκτυπο στην ανάπτυξη και στην απασχόληση». «Η επένδυση στους ανθρώπους είναι ζητήματα καίρια για την οικονομία της γνώσης. Τούτο σημαίνει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να έχουν στόχο να αυξήσουν τις κατά κεφαλή επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα». Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Επιτροπής, η έρευνα όπως και η τεχνολογία παράγουν από 25% έως 50% της οικονομικής ανάπτυξης. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση καθώς και την ποιότητα ζωής των Ευρωπαίων πολιτών. Η ΕΕ επενδύει το 1,1% του ΑΕΠ στην ανώτερη εκπαίδευση, σε σύγκριση με το 3,0% των ΗΠΑ. Η διαφορά σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην έλλειψη ιδιωτικών κεφαλαίων, δεδομένου ότι τα επίπεδα των δημοσίων επενδύσεων είναι παρόμοια. Το ποσοστό των ενηλίκων που διαθέτουν πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης αυξάνεται αλλά το χάσμα με τις ΗΠΑ παραμένει. Παράλληλα το ποσοστό των νέων που εγκαταλείπουν τα θρανία χωρίς να έχουν αποκομίσει οποιονδήποτε τίτλο ή προσόντα (18,1% το 2003) εξακολουθεί να είναι πολύ πάνω από το στόχο του 10,0% που έχει τεθεί για το 2010. Ακόμα η ΕΕ διαπιστώνει ότι η Ευρώπη υστερεί σε σχέση με τους άλλους δύο πόλους στους δείκτες χρηματοδότησης της έρευνας (ΕΕ, ΗΠΑ, Ιαπωνία δαπανούν αντίστοιχα 1,8%, 2,8% και 2,9% του ΑΕΠ αντίστοιχα Στην Ελλάδα δαπανάται μόνο το 0,68%). Επίσης υστερεί στο εξωτερικό ισοζύγιο για προϊόντα υψηλής τεχνολογίας, στον αριθμό των απασχολούμενων ερευνητών και στην προσέλκυση «εγκεφάλων» από τρίτες χώρες. Ενώ περίπου οι μισοί από τους ερευνητές επιστήμονες που εκπονούν διδακτορική διατριβή στις ΗΠΑ δεν επιστρέφουν στην Ευρώπη. Η ΕΕ μπροστά στο σκληρό ανταγωνισμό των υπολοίπων δύο πόλων, επιχειρεί την αναδιάρθρωση και την ολοκλήρωση του ερευνητικού χώρου με στόχο την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και τη δημιουργία μιας ενιαίας αγοράς της έρευνας. Η ολοκλήρωση σηματοδοτεί την ένταξη των εθνικών υποδομών και των εθνικών χρηματοδοτήσεων στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές υποδομές και χρηματοδοτήσεις έτσι ώστε οι σκοποί της έρευνας να καθορίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στερώντας οποιαδήποτε αυτονομία από τις χώρες μέλη ανεξαρτήτως του επιπέδου ανάπτυξης που αυτά βρίσκονται. Η αναδιάρθρωση σημαίνει καθορισμό νέων κριτηρίων αξιολόγησης για την ένταξη ερευνητών, ερευνητικών πεδίων και ερευνητικών κέντρων στο πλαίσιο χρηματοδότησης της έρευνας. Είναι εύκολο να αντιληφθεί ο οποιοσδήποτε κατ' αρχάς ποιος θα καθορίσει τα κριτήρια και τι είδους κριτήρια θα είναι αυτά. Για του λόγου το αληθές φθάνει να αναφέρουμε τα παρακάτω στοιχεία :

Υπάρχει η σαφής διατύπωση στη Σύνοδο Κορυφής της Λισσαβόνας ότι ο βασικός στόχος της χρηματοδότησης της έρευνας (6<sup>ο</sup> πλαίσιο) είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων. Τούτο σηματοδοτεί την πολιτική βούληση της ΕΕ η χρηματοδότηση να κατευθυνθεί εξ'ολοκλήρου στην εφαρμοσμένη έρευνα , αυτή δηλαδή που άμεσα μπορεί να μετατραπεί σε προϊόν και η οποία χωρίς δεύτερη σκέψη θα καθορίζεται από τις συμμετέχουσες επιχειρήσεις . Η παραπάνω πολιτική βούληση πραγματώνεται μέσω του θεσμικού πλαισίου που αφορά στο 6<sup>ο</sup> πλαίσιο χρηματοδότησης της έρευνας. Έτσι θεσμοθετείται η συνεχής συγκέντρωση και συγκεντροποίηση των χρηματοδοτικών κεφαλαίων που αφορούν στην έρευνα. Τούτο προκύπτει όχι από το ότι στο 6<sup>ο</sup> πλαίσιο δεν προβλέπεται ούτε ένα ευρώ για βασική έρευνα ( αυτό ήδη προβλεπόταν από το 5<sup>ο</sup> πλαίσιο χρηματοδότησης) αλλά από τα τεθέντα κριτήρια που αφορούν στην απαραίτητη συμμετοχή των επιχειρήσεων στην κοινοπραξία ( όσο μεγαλύτερες είναι οι συμμετέχουσες πολυεθνικές επιχειρήσεις τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες αποδοχής της πρότασης) όσο και από το ότι οι επιστημονικές περιοχές που χρηματοδοτούνται περιορίζονται αισθητά με μοναδικό κριτήριο την άμεση δυνατότητα μετατροπής των προϊόντων της έρευνας σε επιχειρηματικές καινοτομίες . Δηλαδή αξιολογούνται μόνο οι ερευνητικοί χώροι και τα ερευνητικά επιτεύγματα που παρέχουν προστιθέμενη αξία. Σε οργανική σύνδεση με το συγκεκριμένο σκεπτικό τα δύο βασικά εργαλεία που προτείνονται είναι τα « Δίκτυα Αριστείας» και τα «Ολοκληρωμένα Έργα» , με μεγάλους προϋπολογισμούς , μικρά σε αριθμό και τα οποία συγκεντρώνουν πολύ υψηλό ποσοστό χρηματοδότησης.. Ο συνολικός αριθμός τους δεν είναι μεγαλύτερος από 100 και θα απορροφήσουν περίπου 17,5 δισεκατομμύρια ευρώ που αποτελεί τον προϋπολογισμό του 6<sup>ο</sup> πλαισίου χρηματοδότησης. Η ήδη υπάρχουσα ανισομερής κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της Ευρωπαϊκής έρευνας προδικάζει περαιτέρω αύξηση υπέρ των μεγάλων ερευνητικών κέντρων. Ακριβώς δηλαδή τα ίδια αποτελέσματα με την οικονομική ολοκλήρωση των ευρωπαϊκών χωρών.

Αυτό που προκύπτει ως πρώτο συμπέρασμα είναι κάτι γνωστό : βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια διαδικασία έντονης διαπλοκής της πανεπιστημιακής έρευνας και των υπολοίπων ερευνητικών ιδρυμάτων δημοσίου ενδιαφέροντος με τις πολυεθνικές επιχειρήσεις με μοναδικό στόχο την επικέντρωση του έρευνας σε χώρους που επιλέγουν οι τελευταίες. Σταματάει κάθε χρηματοδότηση της βασικής έρευνας που αποτελούσε πάντοτε δείγμα ελεύθερης και δημιουργικής σκέψης. Η παιδεία μεταλλάσσεται σε εκπαίδευση με επιλεγμένο στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων.

Παράλληλα με τον προσανατολισμό της έρευνας εξ'ολοκλήρου στις απαιτήσεις της αγοράς , παρατηρείται και η αντιστοίχιση των κονδυλίων χρηματοδότησης τόσο από τη μεριά των ιδιωτικών φορέων ( πολυεθνικών επιχειρήσεων ) όσο και των δημοσίων . Αποτέλεσμα για να βρουν πόρους τα πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα να προσαρμόζουν τα προγράμματά τους σε αγαστή συμφωνία με τους φορείς χρηματοδότησης ενώ σειρά από γνωστικά αντικείμενα που δεν ενδιαφέρουν την αγορά οδηγούνται σε υποβάθμιση και εξαφάνιση.

Στις οικονομικές αλλά και πολυτεχνικές σχολές διδάσκεται πλέον ως κανονικό γνωστικό αντικείμενο, ενδεδυμένο με τον μανδύα της επιστημονικότητας ,η επιχειρηματικότητα. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και ο καθημερινός βομβαρδισμός των ΜΜΕ εγκλωβίζει τους φοιτητές να αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους μόνο ως προϋπόθεση για εργασιακή αποκατάσταση και ένταξή τους στην κατηγορία των απασχολισιμων. . Η πρώτη-εύκολη απάντηση στην παραπάνω κατάσταση υπάρχει , μάλιστα ανταποκρίνεται και στη διαμορφούμενη πραγματικότητα : τα συμφέροντα των πολυεθνικών και του καπιταλιστικού συστήματος στη σημερινή φάση της μετανεωτερικότητας. Όμως το πλέον σημαντικό είναι ότι η συγκεκριμένη αντίληψη διαστρέφει πλήρως το ρόλο που η φιλοσοφία ,η επιστήμη και η τεχνολογία έχουν ως διαδικασίες ανθρώπινης δράσης με αποτέλεσμα την πλήρη μεταστροφή της αντίληψής μας για τη φύση του ανθρώπου και τελικά την αλλοτρίωση της ίδιας της

φύσης του ανθρώπου. Η φιλοσοφία περιγελάται ως άχρηστη δραστηριότητα που αφορά ανθρώπους που σπαταλούν τον χρόνο τους ενώ η ζωή απαιτεί κίνηση, γρηγοράδα και ανθρώπους της «αγοράς». Ο θεωρητικός βίος (*vita contemplativa*) των Ελλήνων παραπέμπεται στις καλές της ιστορίας. Η πρακτική ζωή (*vita activa*) είναι κυρίαρχη. Όμως «...η φιλοσοφία διακρίνει το σκεπτόμενο ανθρώπινο από τον επιστημονικό πειραματικοαλγοριθμικό τεχνοκράτη, ο οποίος είναι τυφλός...»<sup>3</sup> Η επιστήμη ουσιαστικά ταυτίζεται με την τεχνολογία με έμμεσο τρόπο καλυπτόμενη από την γνωστή θέση «της ορθολογικότητας ως προς τον σκοπό» με στόχο την κάλυψη των ιστορικών «ανθρωπίνων αναγκών». Έτσι η τεχνολογία καταλαμβάνει μια θέση και μάλιστα δεσπόζουσα και κυρίαρχη στην αυτό-γένεση του ανθρώπου. Η επιστήμη, το ειδέναι, ως διαδικασία ερμηνείας (φυσικές επιστήμες) και κατανόησης (ανθρωπιστικές επιστήμες) του κόσμου, φαίνεται ουσιαστικά ότι δεν έχει απολύτως κανένα νόημα εκτός αν εγκαθίσταται μια άμεση και μονότονη σχέση με την τεχνολογία και την απόληξη σε καινοτομική εφαρμογή και μάλιστα τέτοιας μορφής που θα οδηγήσει στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας.

3. Τα πάντα υποτάσσονται στην εφαρμοσμένη έρευνα που άμεσα μετατρέπεται σε εμπορεύσιμη καινοτομία, σε αυτό που δόκιμα έχει ονομασθεί τεχνοεπιστήμη.<sup>4</sup> Ο Καστοριάδης<sup>5</sup> γράφει «...γίνομαι μάλιστα όλο και περισσότερο απαισιόδοξος, καθώς βλέπω ότι όλος ο ζωτικός χυμός της επιστήμης πηγαίνει ολοένα και περισσότερο προς τις εφαρμογές και ολοένα και λιγότερο προς τη βασική έρευνα. Αυτό είναι καθαρά σημεία παρακμής, σημείο αλεξανδρισμού. Την πρώτη ατμομηχανή δεν την έφτιαξε ούτε ο Ευκλείδης ούτε ο Αρχιμήδης, την κατασκεύασε ο Ήρων ο Αλεξανδρεύς τον 1<sup>ο</sup> αιώνα, διότι και τότε το ενδιαφέρον ήταν στραμμένο περισσότερο προς τις εφαρμογές της επιστήμης και λιγότερο προς τη θεωρία». Η άποψη αυτή μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ορισμένες επιπλέον σκέψεις αναφορικά με τη σχέση που διέπει την επιστήμη, την τεχνολογία και το μόρφωμα που αποκαλείται τεχνοεπιστήμη. Θα αρκεστούμε να υπογραμμίσουμε ότι η επιστήμη «*e' una altra cosa*» σε σχέση με την τεχνολογία<sup>6</sup>. Η πρώτη ανοίγεται στο άπειρο του στοχασμού με μοναδικό στόχο την γνώση που θα στηρίξει την ερμηνεία και την κατανόηση των μυστικών του κόσμου. Η δεύτερη είναι η εφαρμογή ενός ειδέναι, η εφαρμογή των μέσων προς επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού και επομένως κρίνεται με βάση την αποτελεσματική προσαρμογή των μέσων αυτών στον επιδιωκόμενο σκοπό, που τον θέτει μια άλλη αρχή. Η πρώτη είναι η περιπλάνηση και η δημιουργία σχημάτων γνώσης δηλαδή κατανόησης και ερμηνείας<sup>7</sup>. Η δεύτερη είναι μια δημιουργική εφαρμογή για την επίτευξη συγκεκριμένου και καθορισμένου, από άλλους, σκοπού. Ανεξαρτήτως αυτού πάντως και η επιστήμη και η τεχνολογία αποτελούν μορφές της ορθολογικής έρευνας και αναζήτησης που αφορούν στον κόσμο και στην ύπαρξή μας. Με την έννοια αυτή η χρησιμότητα και των δύο δεν τίθεται σε αμφισβήτηση τηρουμένων των όσων προηγουμένως αναφέρθηκαν. Όμως διαπιστώνεται ότι υπάρχουν περίοδοι στην ιστορία όπου διασαλεύεται η «κατάσταση ισορροπίας» και η ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, η επιστημονική έρευνα περιορίζεται, υποβαθμίζεται και το πάνω χέρι το παίρνει η εφαρμοσμένη έρευνα, η τεχνολογία. Υπάρχει αν μπορούμε να πούμε, μια αποπύκνωση της επιστήμης και μια πύκνωση της τεχνολογίας. Επιπροσθέτως επειδή η επιστήμη και η τεχνολογία

<sup>3</sup> Κ.Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Ευρασία 2004, σελίδα 62.

<sup>4</sup> Κ.Καστοριάδης, *Η Τεχνοεπιστήμη*, στο *Οι Ομιλίες στην Ελλάδα*, Ύψιλον Βιβλία 2000.

L.Geymonant, *Scienza e Realismo*, Μιλάνο 1977.

Κ.Μελάς, *Παγκοσμιοποίηση*, Εξάντας 1999, σελίδες 85-98.

<sup>5</sup> Κ.Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Ευρασία 2004, σελίδες 127-128.

<sup>6</sup> Α.Μεταξόπουλος, *Αυτοσυντήρηση, Πόλεμος και Πολιτική*, Λιβάνης 2005, σελίδες 354-360.

<sup>7</sup> Αρκεί η μελέτη του τρόπου που ενεργούσαν οι μεγάλοι επιστήμονες στο χώρο της Φυσικής στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup>, για να γίνει κατανοητή αυτή η διαφορά. Υπάρχουν πολλοί τίτλοι που μπορεί κανείς να συμβουλευτεί. Το τελευταίο που έτυχε να διαβάσω είναι: Φρανσουά ντε Κλοζέ: *Μη λέτε στον Θεό τι πρέπει να κάνει. Η ζωή του Α.Αϊνστάιν*, Εστία 200

έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία υπάρχουν , η θέση του Καστοριάδη μας υποδεικνύει εμμέσως πλην σαφώς ότι σε αυτή την κοινωνία υπάρχει πρόβλημα αλεξανδρισμού. Οι κοινωνίες που παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα είναι άρρωστες. Οδηγούνται στην καταστροφή και σιγά-σιγά στην εξαφάνιση. Σήμερα περισσότερο από ποτέ ίσως η κατάσταση έχει ξωκύλει. Οι έμποροι χρησιμοποιούν στη σημερινή εποχή κατά τρόπο εξοντωτικά αποκλειστικό τους επιστήμονες για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους αφού προηγουμένως τους έχουν δελεάσει , απειλήσει , εκμαυλίσει με χίλιους τρόπους. Ο άκρατος τεχνοκρατισμός που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις ουσιαστικά επιτρέπει την ενδυνάμωση της κυριαρχίας των εμπόρων στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης μετανεωτερικότητας.





## Κοινωνιοψυχολογικές Προσεγγίσεις του Χώρου Εργασίας

Γ. Κυριακόπουλος

### Εισαγωγή

Ήδη από τις αρχές του 1930 σημειώνονται οι πρώτες απόπειρες των κοινωνικών ψυχολόγων να μελετήσουν την κοινωνική συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο και, πιο συγκεκριμένα, να μελετήσουν θέματα όπως η συμπεριφορά των ομάδων εργασίας, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων ή οι οργανωτικές δομές που συγκροτούν το εργασιακό περιβάλλον. Ο Argyle (1990) παρατηρεί, μάλιστα, ότι η εργασιακή συμπεριφορά σχεδόν μονοπωλεί το ενδιαφέρον της μερίδας των κοινωνικών ψυχολόγων που δεν επιλέγει τα εργαστήρια για τις έρευνές της, αλλά προτιμά να τις διεξάγει σε πραγματικές συνθήκες, «στο πεδίο» όπως στην ορολογία της ψυχολογίας συνηθίζει να λέγεται. Έτσι, η Ψυχολογία της Εργασίας εξελίσσεται σε ένα σημαντικό παρακλάδι της κοινωνικής ψυχολογίας που, κυρίως, αναπτύσσεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Δυτική Ευρώπη.

Κατά καιρούς, ο επιστημονικός κόσμος έχει χρησιμοποιήσει διάφορα ονόματα, προκειμένου να περιγράψει το γνωστικό αυτό πεδίο που μελετά την ανθρώπινη εργασιακή συμπεριφορά. Στις Η.Π.Α. της δεκαετίας του '50, για παράδειγμα χρησιμοποιούταν ο όρος Βιομηχανική Ψυχολογία που αργότερα αντικαταστάθηκε από τον όρο Βιομηχανική/Οργανωτική Ψυχολογία. Στον ευρωπαϊκό χώρο, ωστόσο, ο όρος Βιομηχανική Ψυχολογία αποφευγόταν προς όφελος του όρου Εργασιακή Ψυχολογία, προκειμένου να μην αφήνεται η εντύπωση ότι η επιστήμη της ψυχολογίας έχει τεθεί υπό τον έλεγχο της βιομηχανικής εργοδοσίας (Κάντας, 1997).

Οι θεματικές που απασχολούν τους ψυχολόγους που στρέφουν την ερευνητική τους ματιά προς τον εργασιακό χώρο και τις ανθρώπινες συμπεριφορές που ανεκρίνονται εντός του, αντλούνται από τα κοινωνικά προβλήματα που εντοπίζονται στους σύγχρονους εργασιακούς οργανισμούς. Τα κοινωνικά αυτά προβλήματα, όπως είναι αναμενόμενο, λοιπόν, στοιχειοθετούν το πλέγμα των ερευνητικών ενδιαφερόντων της ψυχολογίας της εργασίας.

Ένα μείζονος σημασίας κοινωνικό πρόβλημα που συνδέεται με την εργασιακή πραγματικότητα είναι η χαμηλή παραγωγικότητα καθώς, και η μειωμένη οικονομική ανάπτυξη που διακρίνει πολυάριθμους σύγχρονους οργανισμούς. Το πρόβλημα αυτό είναι βέβαια πολυπαραγοντικό και μπορεί να αποδοθεί σε μια ευρεία συστοιχία αιτιών, ωστόσο, σε κάποιο βαθμό οφείλεται στα ανεπαρκή κίνητρα που παρέχονται στους εργαζομένους ώστε, να υιοθετήσουν αποτελεσματικές εργασιακές πρακτικές που ενισχύουν την παραγωγικότητά τους. Κατ' αυτή την έννοια, η ποιότητα και η φύση των εργασιακών κινήτρων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην εργασιακή πραγματικότητα και, ως εκ τούτου, αφορά σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογία της εργασίας. Η μειωμένη ικανοποίηση που ο σύγχρονος άνθρωπος φαίνεται να αντλεί από την εργασία του, αποτελεί, εξάλλου, ένα ακόμα σχετικό κοινωνικό πρόβλημα. Πράγματι, μία μεγάλη μερίδα εργαζομένων φαίνεται πως συνδέουν το επάγγελμά τους με αρνητικά συναισθήματα, νιώθουν αποξενωμένοι από το εργασιακό τους αντικείμενο ή, ακόμα, κάποιες φορές φτάνουν στο σημείο να βιώνουν ψυχική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό προσελκύει, όπως είναι φυσικό το ενδιαφέρον των ψυχολόγων. Επιπλέον, οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνδέουν τους εργαζόμενους, η ποιότητα των επικοινωνιακών τους δεσμών, οι σχέσεις μεταξύ

των διαφόρων ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον εργασίας, αλλά και η σύγκρουση στο χώρο εργασίας -ένα φαινόμενο τόσο συνηθισμένο ώστε να είναι θεσμοθετημένο μέσα από το εργατικό δίκαιο και τις πρακτικές του συνδικαλισμού- αποτελούν μερικά ακόμη από τα ζητήματα που απασχολούν την Εργασιακή Ψυχολογία. Η επίλυση των συγκρούσεων, η στάθμιση του καταστροφικού ή ζωογόνου χαρακτήρα τους και η ενίσχυση της συνεργατικότητας στοιχειοθετούν, κατ'αυτή την έννοια, σημεία ενδιαφέροντος με ιδιαίτερη αξία. (Argyle, 1990).

Προφανώς, το πεδίο ενδιαφέροντος και εφαρμογής της ψυχολογίας της εργασίας είναι εξαιρετικά ευρύ. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να αναφερθούμε συνοπτικά σε κάποιες από τις βασικές θεματικές ενδιαφέροντός της, προκειμένου να δοθεί ένα πιο σαφές στίγμα της θεωρητικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζει τον επιστημονικό αυτό κλάδο.

### **Τα κίνητρα της εργασίας**

Τα εργασιακά κίνητρα συνίστανται σε συγκεκριμένες συνθήκες που επιδρούν ούτως ώστε να εμψυχήσουν συγκεκριμένες αποτελεσματικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος (McCormick, Ilgen, 1985). Στη γραμματεία της ψυχολογίας της εργασίας, η ανάλυση των εργασιακών κινήτρων κατέχει μια εξέχουσα θέση, πιθανότατα, ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης πραγματιστικής αξίας που τα κίνητρα διαθέτουν, όσον αφορά στην εύρυθμη λειτουργία των εργασιακών οργανισμών και στην ανάπτυξη της παραγωγικότητας των εργαζομένων.

Στα πλαίσια της μελέτης των εργασιακών κινήτρων αυτό που φαίνεται να έχει ενδιαφέρον είναι, αφενός, η προσέγγιση των συνθηκών εκείνων που θα είναι ικανές να ενεργοποιήσουν, να πυροδοτήσουν, μια δεδομένη συμπεριφορά επιβλημένη από τον εργασιακό στόχο, και, αφετέρου, των συνθηκών που θα εξασφαλίσουν τη διαχρονική επένδυση της συμπεριφοράς αυτής με τα απαιτούμενα αποθέματα προσπάθειας από την πλευρά του εργαζόμενου (Campbell, Pritchard, 1976). Η έναρξη, η κατεύθυνση, η εμμονή, η ένταση και η λήξη της συμπεριφοράς είναι οι βασικότερες μεταβλητές που προσεγγίζονται από τις περισσότερες θεωρίες των κινήτρων (Landy, Becker, 1987).

Είναι γεγονός ότι στη γραμματεία της ψυχολογίας της εργασίας εμφανίζονται διάφορες θεωρίες σχετικά με τα κίνητρα που άλλοτε διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις συμπληρωματικές και άλλοτε ανταγωνιστικές. Το γεγονός αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο εαν αντιληφθούμε ότι στη μελέτη των κινήτρων υπεισέρχονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων, των εργασιακών οργανισμών αλλά και η ίδια η σχέση που συνδέει τους ανθρώπους με τους οργανισμούς. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε κάποιες από τις πιο βασικές θεωρίες κινήτρων που κυριαρχούν στη γραμματεία της κοινωνικής ψυχολογίας της εργασίας.

Ίσως η πιο γνωστή θεωρία που σχετίζεται με τα κίνητρα είναι εκείνη του Maslow (1970). Η θεωρία αυτή, που δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο πεδίο της εργασίας, προτείνει μια ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών ως προς τη σειρά με την οποία αυτές πρέπει να καλύπτονται. Αναγνωρίζονται λοιπόν οι φυσιολογικές ανάγκες -για τροφή, νερό κ.λ.π.- οι ανάγκες ασφάλειας -για προστασία από τον κίνδυνο- οι κοινωνικές ανάγκες -για στοργή, φιλία, συμμετοχή-, οι ανάγκες σεβασμού και εκτίμησης -για αναγνώριση, αυτοσεβασμό κ.λ.π.- και, τέλος, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης -για αξιοποίηση, δηλαδή, του εσωτερικού δυναμικού, αυτοανάπτυξη, δημιουργικότητα και αυτοέκφραση. Γειώνοντας τη θεωρία του Maslow στο χώρο της εργασίας, αυτό που προκύπτει είναι ότι αν υποτεθεί ότι οι βασικές ανάγκες των εργαζομένων -οι φυσιολογικές, οι ανάγκες ασφάλειας και οι κοινωνικές- είναι καλυμμένες, τότε η υποκίνηση των εργαζομένων μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την κάλυψη των ανώτερων στην ιεραρχία αναγκών για σεβασμό, εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι για τη θεωρία του Maslow

υπάρχουν ελλειπίες ενδείξεις εμπειρικής επαλήθευσης. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δε μπορεί να ακυρώσει την αξία της θεωρίας, που για πρώτη φορά έστρεψε το ενδιαφέρον των εργοδοτών προς την κάλυψη και άλλων αναγκών των εργαζομένων πέραν των πλέον βασικών. Εξάλλου, η θεωρία αυτή, στη συνέχεια αποτέλεσε τη βάση περαιτέρω προβληματισμού και πάνω της στηρίχθηκαν εναλλακτικές θεωρητικές τοποθετήσεις, όπως για παράδειγμα εκείνη του Alderfer (1972), που με την αναδιοργάνωση των διαφόρων κατηγοριών αναγκών κατόρθωσε να αμβλύνει αρκετές αδυναμίες της αρχικής θεωρίας.

Σε διαφορετικό μοτίβο κινείται η θεωρία κινήτρων του Herzberg (1966), που επίσης επηρέασε σημαντικά τη θεωρητική πορεία της εργασιακής ψυχολογία που μελέτησε τα κίνητρα αλλά, και τις καθαυτές εργασιακές πρακτικές. Η θεωρία αυτή προτείνει ένα μοντέλο που δομείται ως προς δύο κατηγορίες παραγόντων: εκείνους που σχετίζονται με την ικανοποίηση από το επάγγελμα –όπως η επίτευξη, η αναγνώριση, η δυνατότητα προαγωγής, η υπευθυνότητα και η φύση της εργασίας- και εκείνους που συνδέονται με τη δυσαρέσκεια –όπως η πολιτική της επιχείρησης, ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία, η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Κατ'αυτό τον τρόπο, η θεωρία υποδεικνύει δύο διακριτούς αλλά αλληλένδετους μηχανισμούς υποκίνησης που οι εργοδοσίες θα πρέπει να μεταχειρίζονται. Ο πρώτος θα πρέπει να αφορά στη δημιουργία ικανοποίησης και ο δεύτερος στην πρόληψη της δυσαρέσκειας.

Η θεωρία της προσδοκίας, τέλος, συνιστά μια ακόμη από τις θεωρίες κινήτρων με σημαντική θεωρητική αλλά και εργαλειακή αξία. Αναπτύχθηκε από τον Vroom (1964) και στηρίζεται στην υπόθεση πως το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλουν τα άτομα στην εργασία τους εξαρτάται τόσο από το πόσο επιθυμητό είναι σε αυτούς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, όσο και από τις πιθανότητες που υπάρχουν οι προσπάθειες αυτές να καταλήξουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό η διασαφήνιση των προσδοκιών των εργαζομένων, όπως επίσης και η διασύνδεση επίδοσης και αμοιβής λειτουργούν ως κίνητρα που ενισχύουν την αφοσίωση και την καταβολή προσπάθειας προς την κατεύθυνση των επιθυμητών εργασιακών στόχων.

Η θεωρίες των κινήτρων, που ομολογουμένως βρίσκονται στο σταυροδρόμι του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως η οργανωτική θεωρία ή το management, συνδέονται γραμμικά με ένα άλλο αντικείμενο για το οποίο η ψυχολογία της εργασίας έχει δείξει έντονο, και ίσως πιο αποκλειστικό, ενδιαφέρον. Το αντικείμενο αυτό αφορά στην ευημερία των εργαζομένων και περιλαμβάνει συναφείς θεματικές όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, το εργασιακό άγχος ή η μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **Η επαγγελματική ικανοποίηση, το εργασιακό άγχος και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.**

Η επαγγελματική ικανοποίηση απασχόλησε ιδιαίτερα τη ψυχολογία της εργασίας καθώς, συνδέεται άμεσα με τη ψυχική υγεία των εργαζομένων. Στα πλαίσια της σχετικής γραμματείας, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τα εργασιακά κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες των εργαζομένων, ενώ αυτό που κυρίως ενδιαφέρει είναι οι παράγοντες που συντελούν στο να νιώθουν οι εργαζόμενοι ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, αλλά και οι επιπτώσεις που κάτι τέτοιο έχει στο εργασιακό αποτέλεσμα.

Η έρευνα έχει επισημάνει αρκετούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της στάσης ικανοποίησης απέναντι στην εμπειρία της εργασίας. Κάποιοι

από τους παράγοντες αυτούς αναφέρονται σε συνθήκες που σχετίζονται με την καθαυτή διεξαγωγή της εργασίας –όπως η ποιότητα των δραστηριοτήτων που συνθέτουν την εργασιακή πρακτική, η ελευθερία δράσης, η αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων ή η ανάληψη ουσιαστικών ευθυνών- ενώ κάποιοι άλλοι σχετίζονται με το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η εργασία –όπως οι αμοιβές ή οι ώρες απασχόλησης (Warr, 1987). Έτσι, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα του ίδιου του αντικειμένου εργασίας, η ανάθεση καθηκόντων που απαιτούν το συνδυασμό των ατομικών δεξιοτήτων, ένας τρόπος διοίκησης που εκχωρεί μέρος της ηγεσίας, των ευθυνών και της λήψης αποφάσεων στους εργαζομένους, αλλά και η ανάπτυξη των διαύλων επικοινωνίας που τροφοδοτούν τον εργαζόμενο με πληροφορίες σχετικά με αποτελέσματα της εργασίας του, φαίνεται πως στοιχειοθετούν ένα πλέγμα παραγόντων που επιδρά θετικά στην ικανοποίηση των εργαζομένων (Loher et al. 1985). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση παίζουν οι αμοιβές, το πλαίσιο κοινωνικής ασφάλισης, το κοινωνικό status του επαγγέλματος, οι προοπτικές ανέλιξης στην ιεραρχία, τα χαρακτηριστικά των ομάδων εργασίας και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συνεργατών, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επίβλεψη των εργαζομένων, αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων σε σχέση με της απαιτήσεις του επαγγέλματος τους (Argyle, 1990).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της επαγγελματικής ικανοποίησης, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι, σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα, δεν είναι πάντοτε τα αναμενόμενα ή προφανή. Χαρακτηριστικό είναι το ερευνητικό εύρημα σύμφωνα με το οποίο δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων, εύρημα που μάλλον αντίκειται στον κοινό νοου (Iaffaldano, Muchinsky, 1985). Ασθενής είναι επίσης και η συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση και την κινητικότητα των εργαζομένων – στο δείκτη, δηλαδή, αποχώρησης από την εργασία (turnover). Το γεγονός ότι η σχέση αυτή γίνεται ακόμη ασθενέστερη σε περιόδους υψηλής ανεργίας (Carsten, Spector, 1987), μάλλον εξηγεί το γιατί: η παραμονή στην εργασία, παρά την ελλειμματική ικανοποίηση, διαμεσολαβείται από τις δυσκολίες επαγγελματικής αποκατάστασης που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες αγορές εργασίας. Ωστόσο, σημαντική αποδεικνύεται η συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις αδικαιολόγητες απουσίες από την εργασία με τέτοιο τρόπο ώστε οι απουσίες να είναι συχνότερες όσο η ικανοποίηση είναι μικρότερη (Κάντας, 1997). Σημαντικές συσχετίσεις υπάρχουν, επιπλέον, ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και σε διάφορες παραμέτρους της ψυχικής αλλά και σωματικής υγείας των εργαζομένων. Έτσι, η χαμηλή ικανοποίηση αποδεικνύεται πως διασυνδέεται με καταστάσεις όπως το άγχος, η κατάθλιψη, τα ψυχοσωματικά προβλήματα, ακόμη και τη στεφανιαία νόσο (Argyle, 1990). Κατ' αυτό τον τρόπο, η ικανοποίηση που τα άτομα αντλούν από την επαγγελματική τους ζωή αποδεικνύεται ότι συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη γενικότερη εικόνα της ποιότητας της ζωής τους.

Το άγχος που προκαλεί η εργασία στο άτομο, όπως ήδη ειπώθηκε, αποτελεί ένα ακόμη αντικείμενο που μελετήθηκε συστηματικά από τους ψυχολόγους της εργασίας. Το άγχος νοηματοδοτείται ως ένα πλέγμα εξωτερικών συνθηκών που προκαλεί στο άτομο δυσάρεστα συναισθήματα και ένταση, καθώς αυτό νιώθει ότι απειλείται, ότι βρίσκεται σε απόγνωση ή ότι δεν διαθέτει την ικανότητα να ανταπεξέλθει στην κατάσταση που του το προκαλεί (Baron, 1986). Φυσικά, το επαγγελματικό άγχος συνδέεται γραμμικά με ποικίλα αρνητικά αποτελέσματα που εντοπίζονται τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε φυσιολογικό επίπεδο.

Η έρευνα εντοπίζει μια συστοιχία παραγόντων που προκαλούν εργασιακό άγχος. Μάλιστα, οι παράγοντες αυτοί, συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς αρκετά συχνά η έλλειψη της τελευταίας μεταφράζεται σε εργασιακό άγχος. Το κοινωνικό status ενός επαγγέλματος, φαίνεται να εμπλέκεται με την ανάπτυξη άγχους σε μία σχέση τέτοια ώστε στα επαγγέλματα χαμηλής κοινωνικής συμβολικής αξίας το άγχος να είναι εντονότερο. Ο φόρτος εργασίας και οι βραχείες προθεσμίες ολοκλήρωσης ενός έργου εντείνουν επίσης το άγχος που οι

εργαζόμενοι βιώνουν. Τη ίδια επίπτωση έχει και η έλλειψη αυτονομίας ή ελέγχου στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η εργασία καθώς, επίσης και η συνεχής επανάληψη μιας μονότονης δραστηριότητας από την πλευρά του εργαζομένου. Η έκθεση σε κίνδυνο αλλά και κάποιες εξωτερικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα ο θόρυβος, η μόλυνση, η ζέστη ή το κρύο αλλά, επίσης, και η διαρκής εναλλαγή ωραρίου σε εκείνους που εργάζονται σε βάρδιες συντείνουν στην ανάπτυξη άγχους. Βέβαια, παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται πως έχει και η κατάσταση κατά την οποία ορισμένοι επαγγελματίες, όπως οι managers, φέρουν διαρκώς την ευθύνη για την ποιότητα της εργασίας τρίτων, αλλά και οι συγκρουόμενοι ρόλοι που ορισμένες εργασιακές θέσεις εσωτερικεύουν (Argyle, 1990).

Μια ιδιαίτερη κατάσταση εργασιακού άγχους είναι η ψυχολογική εκείνη κατάσταση που στα πλαίσια της γραμματείας της ψυχολογίας της εργασίας καταγράφεται ως «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης» (σύνδρομο burnout). Η πρώτη καταγραφή του όρου burnout ανάγεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970, όταν χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια επαγγελματική παθολογία που εκδηλώνεται με μεγάλη συχνότητα σε όσους ασκούν κάποιο κοινωνικό λειτούργημα, όπως ιατρούς, νοσοκόμους, κοινωνικούς λειτουργούς ή δασκάλους. (Δρίβας, 2002). Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να προσβάλλει ανθρώπους που ενώ στο παρελθόν της εργασιακής τους ζωής χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα εμπλοκής και διαθεσιμότητας στις εργασιακές τους απαιτήσεις, στην πορεία τείνουν να χάνουν το ενδιαφέρον και την κινητοποίησή τους. Τα αποθέματα συναισθηματικής, ψυχολογικής αλλά και σωματικής δύναμης δείχνουν να είναι οριακά.

Ο πρώτος συστατικός παράγοντας του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση. Αυτή προσδιορίζεται ως μείωση των συναισθηματικών αποθεμάτων του ατόμου ώστε τελικά, αυτό να μην μπορεί να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Η δεύτερη συνιστώσα του συνδρόμου είναι η αποπροσωποποίηση που αναφέρεται στην αρνητική αντιμετώπιση της οποίας τυγχάνουν οι αποδέκτες των υπηρεσιών του πάσχοντος από το σύνδρομο, στη σκληρότητα και την αποξένωσή του από τους πελάτες, με την ευρύτερη έννοια του όρου (Evans, Fisher, 1993). Η τρίτη συνιστώσα, που μαζί με τις δυο προηγούμενες συγκροτεί την εννοιολογική κατασκευή του συνδρόμου burnout αναφέρεται ως μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης. Το εν λόγω αίσθημα εκδηλώνεται μέσω των αρνητικών αξιολογήσεων που το άτομο πραγματοποιεί για τον εαυτό του σε σχέση με την ποιότητα της παραγόμενης από αυτό εργασίας (Κάντας, 1995). Οι Leiter και Maslach (1998) συνέδεσαν τις τρεις παραπάνω συνιστώσες με ισχυρές σχέσεις αλληλεξάρτησης καθιστώντας αντιληπτό το σύνδρομο σαν έναν μηχανισμό που συναρμολογείτε από τρία αλληπάλληλα στάδια. Θεώρησαν, δηλαδή, ότι πρώτη σε σειρά εμφανίζεται η συναισθηματική εξάντληση σαν αντίδραση σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον. Το άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει την εξάντληση αυτή, σταματά να επενδύει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του δημιουργώντας μια συναισθηματική απόσταση από αυτούς, η οποία αποδίδεται με τον όρο της αποπροσωποποίησης (Heuven, Bakker, 2003). Η συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης, που αναπτύσσεται σαν αμυντικός μηχανισμός, οδηγεί στο αίσθημα της αποτυχίας το οποίο είναι προϊόν της σύγκρισης μεταξύ των αρχικών βλέψεων και φιλοδοξιών του ατόμου σε σχέση με το επάγγελμά του και της δυσάρεστης κατάστασης την οποία τελικά βιώνει (Κάντας, 1995).

Σύμφωνα με τους Cordes και Dougherty (1993) ένας παράγοντας που συντείνει έντονα στην ανάπτυξη του συνδρόμου burnout αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιων εργασιών ή εργασιακών ρόλων. Σε περιπτώσεις που η φύση μιας εργασίας επιβάλλει αλληλεπίδραση με άτομα που βρίσκονται σε συναισθηματική φόρτιση, τα οποία βιώνουν ιδιαίζουσες συναισθηματικές καταστάσεις, συχνά στον εργαζόμενο εναποτίθεται ένα σημαντικό συναισθηματικό βάρος το οποίο απορρέει από το αίσθημα του ότι μόνον αυτός μπορεί να βοηθήσει τον πελάτη του. Η κατάσταση αυτή απομυζεί τα συναισθηματικά αποθέματα του

εργαζόμενου καθώς επιβάλλει την διαχείριση δυσβάσταχτων καταστάσεων. Σύμφωνα με πειραματικά ευρήματα, ωστόσο, η συναισθηματική πίεση δεν είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη ανάδυσης του burnout αν δεν διαμεσολαβείται από χαμηλό έλεγχο των εργασιακών συνθηκών. Έτσι, οι αυξημένες απαιτήσεις σε συνδυασμό με τον ελλειμματικό έλεγχο προοικονομούν καταστάσεις εξουθένωσης (Salanova, Peiro, Schaufeli, 2002). Επιπλέον, η εκδήλωση φιλικότητας ή διαρκούς καλής διάθεσης, που συνήθως επιβάλλεται σε επαγγελματίες που απασχολούνται σε τμήματα εξυπηρέτησης πελατών, μπορεί να οδηγήσει σε εξουθένωση, καθώς η διάζευξη συμπεριφοράς και εσωτερικού συναισθήματος πυροδοτεί μια έντονη εσωτερική σύγκρουση (Heuven, Bakker, 2003). Θα πρέπει, βέβαια, να καταστεί σαφές ότι το σύνδρομο του burnout είναι προϊόν μια δυναμικής διαδικασίας επανάληψης καταπονητικών παραγόντων που επιδρούν σωρευτικά πάνω στο άτομο (Demerouti, Bakker, Ebinghaus, 2002). Θα πρέπει, τέλος να αναφερθεί ότι, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται με σειρά συμπτωμάτων όπως το χαμηλό αυτοσυναισθημα, η κατάθλιψη, η ευερεθιστότητα, οι αϋπνίες, οι κεφαλαλγίες, τα αισθήματα σωματικής κόπωσης ή τα γαστρεντερικά προβλήματα, η επιδείνωση των οικογενειακών, κοινωνικών ή και εργασιακών σχέσεων, τα αισθήματα δυσαρέσκειας για την εργασία, οι απουσίες από αυτήν και η τάση για αλλαγή καριέρας (turnover) (Κάντας, 1995).

### **Οι ομάδες στο χώρο εργασίας και η σύγκρουση στους οργανισμούς**

Ένα ακόμα σημείο ενδιαφέροντος για την ψυχολογία της εργασίας είναι η μελέτη των κοινωνικών ομάδων που δημιουργούνται μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και σε κάποιο βαθμό εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Ένα σημαντικό σημείο του ορισμού των ομάδων είναι το γεγονός ότι αυτές γίνονται αντιληπτές ως ενότητες τόσο από τα μέλη τους όσο και από τους τρίτους, ενώ στο εσωτερικό τους υπάρχει μια διευθέτηση ρόλων και καθηκόντων (Forsyth, 1983, Guzzo, Shea, 1992).

Ένα ζήτημα που απασχόλησε αρκετά την ψυχολογία της εργασίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή σε ομάδα επηρεάζει την παραγωγικότητα των ατόμων. Η εμπειρική έρευνα έχει καταγράψει δύο αντίρροπα φαινόμενα όσον αφορά στη συγκεκριμένη προβληματική: αυτό της λεγόμενης «κοινωνικής οκνηρίας» -στα πλαίσια του οποίου τα μέλη μια ομάδας επενδύουν λιγότερη προσπάθεια για την επίτευξη ενός δεδομένου στόχου από ότι τα μεμονωμένα άτομα- και εκείνο της «κοινωνικής διευκόλυνσης» -κατά το οποίο τα άτομα υπό περιπτώσεις εργάζονται καλύτερα παρουσία τρίτων. Σύμφωνα με τον Zajonc (1965) το πρώτο φαινόμενο αναδύεται σε περίπτωση που το έργο που η ομάδα καλείται να ολοκληρώσει είναι δύσκολο και όχι καλώς εκμαθημένο, ενώ, αντίθετα το δεύτερο φαινόμενο καταγράφεται όταν πρόκειται για έργα εύκολα και καλώς εκμαθημένα.

Η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια μια ομάδας απασχόλησε ιδιαίτερα την ψυχολογία της εργασίας, φέρνοντας στο φως τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, λειτουργούν, διαπραγματεύονται και αποφασίζουν οι ομάδες έναντι των ατόμων. Το φαινόμενο της πόλωσης, σύμφωνα με το οποίο οι αποφάσεις που λαμβάνονται μέσα από ομαδική σκέψη τείνουν να κατανέμονται πιο κοντά στα άκρα είτε του ρίσκου είτε του συντηρητισμού, αναδεικνύει τη διαφορετική δυναμική της σκέψης στα πλαίσια των ομάδων (Παπαστάμου, 1989). Όσον αφορά στην ομαδική λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συμβολή του Simon (1992), του γεννητάρχη της έννοιας του περιορισμένου ορθολογισμού. Ο Simon, μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις από τα άτομα και τις ομάδες, θεωρώντας ότι τα διανοήματα και οι συμπεριφορές του ανθρώπου εξαρτώνται τόσο από τις γνωστικές ικανότητες της νόησης όσο και από το περιβάλλον εντός του

οποίου τα άτομα και οι ομάδες λειτουργούν. Πραγματοποιώντας έρευνες σε πραγματικές συνθήκες και μελετώντας ομάδες εργασίας με συγκεκριμένους στόχους, κατάφερε να προτείνει ένα μοντέλο περιγραφής του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η επίλυση των προβλημάτων και η λήψη των αποφάσεων σε καταστάσεις όπου οι δράστες διαθέτουν πολλές εναλλακτικές επιλογές οι συνέπειες των οποίων δεν είναι τελείως γνωστές. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό επιλέγονται οι αρκούτως ικανοποιητικές λύσεις ενός προβλήματος που συνδέεται με την επίτευξη κάποιου στόχου, αφού αναγνωριστούν δευτερεύοντες στόχοι που υποκαθιστούν τον βασικό. Οι δευτερεύοντες αυτοί στόχοι εξαρτώνται από τις γνώσεις, την εμπειρία ή τα συμφέροντα εκείνων που παίρνουν την απόφαση. Μάλιστα, στην περίπτωση των οργανώσεων οι διαδικασίες προσδιορισμού των υπό-στόχων κατανέμονται σε πολλούς ειδικούς που συντονίζονται χάρη στα δίκτυα επικοινωνίας και τη δομή της εξουσίας. Οι σχέσεις εξουσίας, εξάλλου, απασχολούν τον Simon, που διαπιστώνει ότι το συμβόλαιο εργασίας περιορίζει την αβεβαιότητα των συμβαλλόμενων σε μια εργασιακή σχέση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εξάλλου, παρουσιάζει για την ψυχολογία της εργασίας η έννοια της σύγκρουσης μεταξύ ατόμων ή ομάδων που ανελίσσεται στο εσωτερικό των εργασιακών οργανισμών. Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο που επηρεάζει την ζωή και την δυναμική των οργανώσεων. Ταυτόχρονα θεωρείται αναπόφευκτη ως μια φυσική ενύπαρκτη κατάσταση (Medina, Munduate, Dorado, Martinez & Guerra, 2005). Θέλοντας να ορίσουμε την έννοια της σύγκρουσης, θα λέγαμε ότι είναι μια διαδικασία στην οποία ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι του επηρεάζονται αρνητικά από κάποιο άλλο άτομο (Wall & Callister, 1995). Έτσι, η σύγκρουση μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων αναδύεται όταν το ένα επιδρά αρνητικά ή πρόκειται να επιδράσει αρνητικά σε αυτά που το άλλο άτομο επιδιώκει, διαθέτει ή επιθυμεί καθώς, επίσης, και όταν το ένα άτομο παρεμποδίζει την επίτευξη των στόχων του άλλου (Κάντας, 1995). Σύμφωνα με τους Wall και Callister (1995) η σύγκρουση σε γενικές γραμμές ακολουθεί μια συγκεκριμένη φόρμα. Υποστηρίζεται ότι, όπως σε κάθε κοινωνική διαδικασία, για την έναρξή της υπάρχουν αίτια. Τα αίτια οδηγούν σε μια διαδικασία αντιπαράθεσης η οποία έχει κάποια αποτελέσματα και κάποιες συνέπειες. Οι συνέπειες αυτές ανατροφοδοτούν τα αίτια ή γίνονται αίτια, με τη σειρά τους, ώστε έτσι να ξεκινάει μια νέα σύγκρουση. Η περιγραφόμενη αυτή διαδικασία είναι πολύ απλή αλλά, ουσιαστικά, περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που συνθέτουν το φαινόμενο της σύγκρουσης.

Η σύγκρουση μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μια πρώτη ποιότητα σύγκρουσης που καταγράφεται είναι η εσωτερική, που αφορά σε ενδο-ατομικές διεργασίες και σχετίζεται με τις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου. Η σύγκρουση αυτή πυροδοτείται σε περιπτώσεις όπου το άτομο αναγκάζεται να λειτουργήσει αντίθετα προς τις αντιλήψεις του. Μια δεύτερη μορφή σύγκρουσης, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις εργασιακές οργανώσεις, είναι η ενδοοργανωσιακή στα πλαίσια της οποίας παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που ανήκουν στην ίδια οργάνωση. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να αφορά σε άτομα ή ομάδες που ανήκουν είτε στο ίδιο, είτε σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας και, συνήθως, αναδύεται όταν η προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την επίτευξη των στόχων τους αντιτίθεται με τους στόχους των υπολοίπων, ή, ακόμη, όταν οι στόχοι ενός ατόμου ή μιας ομάδας αντιτίθενται με την προσπάθεια των άλλων για την επίτευξη των στόχων τους (Kwahk & Kim, 1998).

Η σύγκρουση εξ ορισμού αναφέρεται στην σχέση μεταξύ ατόμων, οπότε πολλά από τα αίτια της, ακόμα και στην περίπτωση της ενδοοργανωσιακής σύγκρουσης, εξαρτώνται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας. Η προσωπικότητα, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των ατόμων είναι ικανές να πυροδοτήσουν μια σύγκρουση όταν αυτές τεθούν υπό αμφισβήτηση από άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Derr (1978), εξάλλου, το άγχος παράγει ένταση στα άτομα, ένταση η οποία μπορεί να οδηγήσει στο ξέσπασμα μιας σύγκρουσης. Σημαντικό αίτιο

για την σύγκρουση μέσα στο περιβάλλον μιας οργάνωσης είναι και η αντίληψη ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν υψηλούς στόχους για την επίτευξη των οποίων θα έκαναν τα πάντα (Pruitt & Rubbin, 1986). Βέβαια, και η δομή μιας οργάνωσης μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995), η οριζόντια διαφοροποίηση, η ύπαρξη, δηλαδή, διαφόρων τμημάτων καθένα από τα οποία έχει διαφορετικούς στόχους, διαφορετική σύνθεση ή ακόμα και διαφορετικά χρονοδιαγράμματα αποτελεί πολύ συχνά αίτιο σύγκρουσης. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η διαφορά κύρους μεταξύ των θέσεων που κατέχει το κάθε άτομο. Η διαφορά αυτή οδηγεί τις μη ευνοημένες ομάδες σε εχθρική στάση προς τα μέλη των υπολοίπων ομάδων. Επίσης τα άτομα ή οι ομάδες που θεωρούνται αδύναμες μπορούν να προκαλούν συγκρούσεις με τους πιο «δυνατούς» στην προσπάθειά τους να αντισταθούν στην επίδραση τους, ακόμα και με την προοπτική ότι έτσι θα αυξήσουν την δύναμη ή το κύρος τους (Assael, 1969). Σε μια οργάνωση είναι αδύνατον να αποφευχθούν εξολοκλήρου οι συγκρούσεις. Η πρόληψη και η επίλυσή τους, έχει συνεπώς ιδιαίτερη αξία. Κάτι τέτοιο απαιτεί τόσο συμπεριφορικές όσο και δομικές επεμβάσεις προκειμένου να ενισχυθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα αντιτιθέμενα μέλη, και να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ τους, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής συνεργασίας (Rachim, Bonoma, 1979).

### Επίλογος

Ο ρόλος της ψυχολογίας της εργασίας, δεν μπορεί παρά να αποκτά ιδιαίτερη σημασία μέσα στο σύγχρονο πλαίσιο αναθεώρησης και γενικότερης αλλαγής της έννοιας της εργασίας και της εργασιακής πραγματικότητας. Η εισαγωγή τεχνολογιών αιχμής, η ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιών και τα νέα μοντέλα ευέλικτων, όπως αποκαλούνται, εργασιακών σχέσεων, δημιουργούν νέες οργανωτικές κουλτούρες, νέα συστήματα αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και συνηθειών· διαμορφώνουν ένα νέο ευμετάβλητο σκηνικό εργασιακής εμπειρίας μέσα στο οποίο αρκετά εργασιακά προβλήματα ενδεχομένως να λύνονται, ωστόσο, πολλά άλλα νέα γεννιούνται. Στο προσκήνιο έρχονται νέα ζητήματα, όπως για παράδειγμα οι επιπτώσεις της τηλε-εργασίας -της εργασίας, δηλαδή, μέσω του διαδικτύου από τον προσωπικό χώρο του σπιτιού- και η σύμφυση του ιδιωτικού χώρου της κατοικίας με το δημόσιο χώρο της εργασίας, η δυναμική των ιδιότυπων ομάδων εργασίας που συντίθενται από τηλε-εργαζόμενους με φόντο την παγκοσμιούμενη οικονομία, οι ψυχολογικές επιπτώσεις τις μερικής απασχόλησης, κ.α.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο κλάδος της Ψυχολογίας της Εργασίας, επιχειρεί να παράξει το γνωστικό κεφάλαιο που εφαρμοσμένο μπορεί να επηρεάσει θετικά την ποιότητα της εργασιακής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου και να εγγυηθεί την ευημερία του. Έτσι, ο εργασιακός ψυχολόγος, επιστρατεύοντας την με επιστημονικές μεθόδους παραγόμενη γνώση του, σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να συνεισφέρει στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος, στην επιλογή του κατάλληλου προσωπικού και στην αξιολόγηση των εργαζομένων προκειμένου οι εργασιακές θέσεις να στελεχώνονται από άτομα με αντίστοιχες δυνατότητες, ικανότητες και επιθυμίες, που τελικά έχουν μια ομαλότερη εργασιακή ζωή. Μπορεί να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των εργαζομένων προκειμένου αυτοί να εξελιχθούν σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Μπορεί να επηρεάσει τη διευθέτηση του εργασιακού περιβάλλοντος ώστε αυτό να εναρμονίζεται με τα φυσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων ή να συνεισφέρει στην δημιουργία ασφαλών εργασιακών συνθηκών που δεν θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους. Επιπλέον, μπορεί να συνδράμει στην εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του εργασιακού χώρου, να αναπτύξει τις ικανότητες των στελεχών και να εξασφαλίσει την ισότητα στη μεταχείριση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που ενδεχομένως συνυπάρχουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον (Arnold, Robertson & Cooper, 1991).



## Βιβλιογραφία

Alderfer, C., P., (1972), *Existence Relatedness and growth*, N. York: Free Press.

Arnold, J., Robertson, I., T., Cooper, C., L., (1991), *Work psychology: understanding human behaviour in the workplace*, London: Pitman.

Assael, H. (1969) Constructive role of interorganizational conflict. *Administrative Science Quarterly* 14, pp 573-582 στο Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995) Conflict and its management. *Journal of Management* 21(3), 515-558.

Argyle, M., (1990). *The Social Psychology of work*, U.S.A.: Penguin Books.

Baron, R., A., (1986), *Behavior in organisations: understanding and managing the human side of work*, Boston: Allyn & Bacon.

Campbell, J., P., Pritchard, R., D., (1976), Motivation theory in industrial and organisational psychology in M. Dunette (ed.) *Handbook of industrial and organisational psychology*, Chicago: Rand McNally.

Carsten, J., M., Spector, P., E., (1987), Unemployment, job-satisfaction and employee turnover: a meta-analytic test of the Muchinsky Model, *Journal of Applied Psychology*, 72, 374-381.

Cordes, C., L., Dougherty, T., W., (1993), A review and an integration of research on job burnout, *Academie of Management Review*, 18, 621-656

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Ebbinghaus, M. (2002), From mental strain to burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(4), 423-441.

Derr, C. B. (1978) Managing organizational conflict: Collaboration, bargaining, power approaches. *California Management Review* 21, pp 76-83 στο Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995) Conflict and its management. *Journal of Management* 21(3), 515-558.

Δρίβας, Σπύρος. (2002) Το σύνδρομο burnout (ολοκληρωτικής εξάντλησης). *Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας*. Τεύχος 11, Ιούλιος – Σεπτέμβριος 2002.

Evans, B. K., & Fisher, D. G. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 66(1), 29-38.

Forsyth, D., R., (1983), *An introduction to group dynamics*, Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Guzzo, R., A., Shea, G., P., (1992). Group performans and intergroup relations in organisations, in M. D. Dunette, L.M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organisational psychology, volume3*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Herzberg, F., (1966), *Work and the nature of man*, Cleveland: World Publishing Co.

Heuven, E., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin attendants. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(1), 81-100.

Iaffaldano, M., T., Muchinsky, P., M., (1985), Job-satisfaction and job-performance: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 97, 251-273.

Kwahk, K-Y & Kim, Y-G. (1998) A cognitive model based approach for organizational conflict resolution. *International Journal of Information Management* 18(6), 443-456.

Κάντας, Α., (1995) *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α., (1997) *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία: κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Landy, F., J., Becker, W., S., (1987), Motivation theory reconsidered, in L. Cummings, B., M., Staw (eds.) *Research in organisational behaviour, volume 9*, Greenwich: JAI PRESS.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1998). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

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.

Maslow, A., (1970), *Motivation and Personalit*, N.York: Harper and Row.

McCormick, E., J., Ilgen, D., R., (1985), *Industrial and Organisational Psychology*, N. Jersey: Prentice-Hall.

Medina, F. J., Munduate, L., Dorado, M. A., Martinez, I. & Guerra, J. M. (2005) Types of intragroup conflict and affective reactions. *Journal of Managerial Psychology* 20(3/4), 219-229.

Pruitt, D. G. & Rubin, J. Z. (1986) *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGrawhill στο Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995) Conflict and its management. *Journal of Management* 21(3), 515-558.

Παπαστάμου, Σ. (1989). Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Rahim, M. A. & Bonoma, T. V. (1979) Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, pp 1323-1344 στο Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995) Conflict and its management. *Journal of Management* 21(3), 515-558.

Salanova, M., Peiro, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self- efficacy, specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25.

Simon, H., Egidi, M., Marris, R., Viale, R., (1992), *Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution*. London: Edward Elgar Publishing Limited.

Vroom, V., H., (1964), *Work and motivation*, N. York: J. Wiley.

Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995) Conflict and its management. *Journal of Management* 21(3), 515-558.

Warr, P., B., (1987), *Work, unemployment and mental health*, Oxford: Clarendon Press.

Zajonc, R., B., (1965), Social facilitation, *Science*, 149, 269-274 στο Α. Κάντας, (1995) *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## Θέματα Γνωστικής Εργονομίας

Γ. Κυριακόπουλος

### Εισαγωγή-ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή στην εργονομία

Η εργονομία συνίσταται στον επιστημονικό εκείνο κλάδο, που παράγει γνωστικό κεφάλαιο σχετικό με τις ανθρώπινες ικανότητες, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς που αυτά επιβάλουν όσον αφορά στο σχεδιασμό εργαλείων, μηχανών, συστημάτων, εργασιών και περιβαλλόντων με γνώμονα την ασφαλέστερη, αποτελεσματικότερη και πιο άνετη χρήση τους από τον άνθρωπο (Woodson, Copover, 1978). Πρόκειται, δηλαδή, για την εφαρμοσμένη επιστήμη της σχεδίασης εξοπλισμών σχετικών με την εργασία, με γνώμονα τη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας των χειριστών τους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω του περιορισμού της κόπωσης τους και της παροχής πιο άνετων συνθηκών εκτέλεσης των εργασιών. Η εργασία, βέβαια, νοείται από μια ευρεία άποψη ως η οποιαδήποτε καταβολή σωματικής ή πνευματικής προσπάθειας προκειμένου να επιτευχθεί ένα δεδομένο έργο (Hollnagel, 1997). Έτσι, η επιστήμη της εργονομίας, στην ουσία, εξετάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το τεχνικό του κατασκευάσμα συμμετέχοντας στη σχεδίαση συστημάτων μέρος των οποίων είναι και ο ίδιος ο άνθρωπος και προσπαθώντας να συνταιριάξει τα χαρακτηριστικά των συστημάτων με τα σωματικά αλλά και πνευματικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου (Charanis, 1995). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή του ανθρώπου στο τεχνολογικό του περιβάλλον και στην εξασφάλιση μια καλύτερης ποιότητας ζωής (Bellone, 1976).

Ο όρος «εργονομία» πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1857 από τον πολωνικής καταγωγής Jastrzebowski (Karwowski, 1991). Η προβληματική της εργονομίας, ωστόσο, φαίνεται να είναι μάλλον πολύ αρχαιότερη και να ανάγεται ήδη στην παλαιολοθική εποχή: στο σχεδιασμό των εργαλείων της εποχής αυτής αναγνωρίζει κανείς τη μέριμνα για ευχρηστία και αποτελεσματικότητα στο έργο που τα τεχνουργήματα –μαζί με το ανθρώπινο χέρι- καλούνται να επιτελέσουν. Η βάσεις της θεωρητικής θεμελίωσης του κλάδου της εργονομίας, ωστόσο, αρχίζουν να δημιουργούνται κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα από τους Ramazzini και LaMettrie. Ο Ramazzini στο έργο του 'The diseases of workers' για πρώτη φορά διασυνδέει συγκεκριμένα προβλήματα υγείας με το είδος της εργασίας των πασχόντων και τη στάση του σώματος, τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή την πνευματική καταπόνηση που αυτή επισείει. Ο LaMettrie θέτει για πρώτη φορά εργονομικά ζητήματα που μέχρι και σήμερα απασχολούν τον κλάδο: τη σύγκριση μεταξύ των ικανοτήτων ανθρώπων και μηχανών και την προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω της ανάλυσης του τρόπου λειτουργίας των μηχανών (Helander, 1997).

Η σημαντική ανάπτυξη της εργονομίας και η αναγνώρισή της ως διακριτού και αυτόνομου επιστημονικού κλάδου, αρχίζει να συντελείται μέσα στη δεκαετία του 1950 υπό το βάρος των αναγκών που γενιούνται κατά το 2<sup>ο</sup> παγκόσμιο πόλεμο. Την εποχή εκείνη αναδύονται σημαντικές προβληματικές εργονομικής φύσεως που σχετίζονται με την ανάπτυξη οπλικών συστημάτων. Η βιομηχανοποίηση των οικονομιών, που εντείνεται μέσα στη δεκαετία του 1960, συμπαρασύρει σε περαιτέρω ανάπτυξη των κλάδο καθώς, το ζήτημα της αύξησης της παραγωγικότητας και του περιορισμού του ανθρώπινου λάθους καθίσταται νευραλγικής σημασίας. Σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του κλάδου, την ίδια εποχή, έχει ο τρόπος διοίκησης των οικονομικών επιχειρήσεων βάσει των αρχών του τέθηκαν από τον Τειλορ. Σύμφωνα με τον τειλορικό τρόπο διοίκησης συνίσταται η με επιστημονικές μεθόδους συλλογή δεδομένων σχετικών με τις εργασιακές πρακτικές

και η σύγκρισή τους, στο πλαίσιο της αναζήτησης του καλύτερου δυνατού τρόπου εκτέλεσης ενός δεδομένου έργου. Τα δεδομένα αυτά, αποτέλεσαν την πρώτη ύλη για επιστημονική έρευνα εργονομικής φύσεως και αξιοποιήθηκαν από τους επιστήμονες εργονόμους. Η δεκαετία του 1970 σηματοδοτεί τη στροφή του ενδιαφέροντος των εργονόμων προς την εφαρμογή του γνωστικού κεφαλαίου του κλάδου στην ανάπτυξη καταναλωτικών αγαθών και υπηρεσιών. Έτσι, το ενδιαφέρον της εργονομίας εισδύει στη σφαίρα του καταναλωτή, επιχειρώντας να κατοχυρώσει την ευημερία του. Βέβαια, από το 1980 και έπειτα –αρχικά με την ανάπτυξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών και, ύστερα, με την ολοένα και μαζικότερη εισαγωγή των τεχνολογιών αιχμής και των τηλεπικοινωνιακών συστημάτων στην εργασιακή ζωή και στην καθημερινότητα του ανθρώπου- το ενδιαφέρον του κλάδου στέφεται προς νέες κατεύθυνσης που μεταξύ άλλων μελετούν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, συμμετέχουν στην ανάπτυξη εύχρηστων λογισμικών (software) ή συνεισφέρουν στη δημιουργία των τεχνολογιών που συνθέτουν το σύγχρονο παγκόσμιο δίκτυο επικοινωνίας (Helander, 1997, Hollnagel, 1997, Hendrick, 1999).

### **Η γνωστική εργονομία**

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παράδοση της επιστήμης της εργονομίας τείνει να αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο σαν μια μηχανή και να μελετά κυρίως είτε τις επιπτώσεις της εργασίας στο ανθρώπινο σώμα είτε τις προδιαγραφές την ανθρώπινης φυσιολογίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτές καθορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με τη μηχανή. Έτσι, η παράδοση της εργονομικής σκέψης, κατα κύριο λόγο, επενδύει στη μελέτη των μετρήσιμων χαρακτηριστικών του ανθρώπινου σώματος –διαστάσεις, ταχύτητα, δύναμη- παραμελώντας συστηματικά άλλου είδους χαρακτηριστικά γνωστικής φύσεως -που σχετίζονται, δηλαδή, με το ανθρώπινο πνεύμα, τις ικανότητες ή τους περιορισμούς του. Είναι όμως σαφές ότι το ανθρώπινο μυαλό, η εργασία και κυρίως τα αποτελέσματά της, διασυνδέονται μεταξύ τους σε μια σχέση αλληλεξάρτησης. Το μυαλό καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η εργασία, ενώ από την άλλη πλευρά, η εργασία αυτή καθαυτή, επιδρά στο ανθρώπινο μυαλό διαμορφώνοντας και επηρεάζοντας τα γνωστικά του χαρακτηριστικά σε βραχυπρόθεσμη, αλλά και μακροπρόθεσμη βάση (Smith, 1993, Helander, 1997,).

Οι ιστορικές αλλαγές στο περιεχόμενο της εργασίας, καθιστούν ελλειμματική την παραδοσιακή αυτή προσέγγιση της εργονομίας που κυρίως εστιάζει στη μελέτη των χαρακτηριστικών του σώματος αντιλαμβανόμενη τον άνθρωπο ως το αντικείμενο ενός τεχνικού περιβάλλοντος εργασίας. Πράγματι, υπό το φως των σημαντικών τεχνολογικών εξελίξεων στον τομέα των ηλεκτρονικών υπολογιστών που συντελέστηκε μετά τη δεκαετία του 1980 καθώς και της μετέπειτα μαζικής διείσδυσης των τελευταίων στην καθημερινή (εργασιακή) πρακτική, η εργασία τείνει να απαιτεί μεγαλύτερη γνωστική εμπλοκή από την πλευρά του εργαζομένου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που οι Bagnara και Marti (2001) αναφέρουν και αφορά στα τηλεφωνικά κέντρα, τα σύγχρονα εργοστάσια της πληροφορίας. Η εργασία σε τηλεφωνικό κέντρο, που απασχολεί μεγάλη μερίδα ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού και αναμένεται να απασχολήσει ακόμη μεγαλύτερη, απαιτεί από τους εργαζόμενους τη διαχείριση εισερχόμενων και εξερχόμενων τηλεφωνικών κλήσεων και κατ'επέκταση τη διαχείριση ενός σημαντικού όγκου πληροφοριών που διαχέονται από και προς τους πελάτες. Μέσα σε ένα πλαίσιο όπως αυτό, η επιστήμη της εργονομίας δεν θα μπορούσε παρά να τοποθετήσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τις καθαυτές γνωστικές διεργασίες που διαμεσολαβούν την εκτέλεση των εργασιών και, έτσι, να στραφεί προς επιστημολογικές κατευθύνσεις γνωστικού χαρακτήρα. Υπό αυτό το πρίσμα, η εργονομία μετασχηματίζεται σε Γνωστική Εργονομία.

Η γνωστική εργονομία είναι η εργονομία που εστιάζει περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται παρά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι πράττουν, μελετώντας και αναλύοντας τη σχέση της εργασίας με το ανθρώπινο μυαλό. Εξετάζει τη διασύνδεση της ανθρώπινης αντίληψης, της νόησης ή των θεωρούμενων ως ατομικά χαρακτηριστικά, με ποικίλα συστήματα που συνθέτουν το περιβάλλον εργασίας. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι το βιομηχανικό περιβάλλον ενός εργοστασίου, το περιβάλλον ενός πληροφοριακού συστήματος ή ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, το περιβάλλον των οικιακών συσκευών ή άλλων καταναλωτικών προϊόντων, ακόμα και το περιβάλλον ενός οχήματος που κινείται στην ξηρά, τον αέρα ή τη θάλασσα. Στο πλαίσιο αυτό, η γνωστική εργονομία αξιοποιεί το γνωστικό υπόβαθρο του κλάδου της γνωστικής ψυχολογίας, αλλά και άλλων συναφών κλάδων, το γειώνει στην έρευνα σχετικά με τις εργασιακές συνθήκες και το εφαρμόζει στο σχεδιασμό των συστημάτων και των περιβαλλόντων (Wickens, 1992). Κατ' αυτή την έννοια το μέλημα του κλάδου δεν είναι η κατανόηση των διαδικασιών που διέπουν την ανθρώπινη νόηση, αλλά η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ανθρώπινη νόηση επιδρά στην εργασία -ή ακόμα, και του βαθμού στον οποίο διαμορφώνεται από αυτήν. Για τη γνωστική εργονομία, ο άνθρωπος και η εργασία δεν είναι απλά τα αντικείμενα του τεχνολογικού περιβάλλοντος. Εντάσσονται, βέβαια σε αυτό, αλλά ταυτόχρονα νοούνται ως αντικείμενα οργανωσιακών συνθηκών και θεωρείται ότι επηρεάζονται από ψυχολογικούς παράγοντες που διέπουν τις διαδικασίες κατανόησης της ίδιας της εργασιακής τους πραγματικότητας (Hollnagel, 1997).

Στην άλλη πλευρά του ατλαντικού, αντί του όρου Γνωστική Εργονομία χρησιμοποιείται ο όρος Human Factors Engineering (μηχανική των ανθρωπίνων παραγόντων) (Hollnagel, 1997). Αν και σε επιστημολογικό επίπεδο εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στις προσεγγίσεις της γνωστικής εργονομίας και της μηχανικής των ανθρωπίνων παραγόντων, τις περισσότερες φορές οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως ανταλλάξιμοι. Θα πρέπει να σημειωθεί, ακόμη, ότι η γνωστική εργονομία διατηρεί ισχυρούς δεσμούς με άλλους επιστημονικούς κλάδους, με τους οποίους υπάρχουν επικαλύψεις ενδιαφέροντος και διαρκής ανταλλαγή γνωστικού κεφαλαίου. Οι κλάδοι αυτοί κυρίως προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο της επιστήμης της ψυχολογίας -όπως για παράδειγμα τη γνωστική, την πειραματική, την κοινωνική ή την οργανωτική ψυχολογία- αλλά και της μηχανικής -όπως η βιομηχανική, η βιοφυσιολογία, ή η μηχανολογία. (Wickens et al., 1998).

### **Οι στόχοι της γνωστικής εργονομίας**

Στα πλαίσια της σχετικής γραμματείας υπάρχει ισχυρή συναίνεση όσον αφορά στο ποιοι είναι οι στόχοι του επιστημονικού κλάδου της γνωστικής εργονομίας: η ενίσχυση της ασφάλειας των υπεύθυνων για την εκτέλεση ενός έργου, η μείωση των ποσοστών σφαλμάτων, η εξασφάλιση άνετων συνθηκών που ικανοποιούν τους χρήστες των συστημάτων και η αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας παρουσιάζονται ως τα πλέον κεντρικά σημεία ενδιαφέροντος των εργονόμων (Hollnagel, 1997, Helander, 1997, Wickens et al., 1998). Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι οι στόχοι αυτοί δεν είναι πάντοτε 'συνευθειακοί', αλλά κάποιες φορές αλληλοσυγκρούονται προκαλώντας τους εργονόμους να αναζητήσουν μια βέλτιστη λύση που θα ικανοποιεί κάθε έναν από τους αντιτιθέμενους στόχους, τουλάχιστον, σε κάποιο ελάχιστο αναγκαίο βαθμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους σύγκρουσης είναι αυτό ανάμεσα στο στόχο της αύξησης της παραγωγικότητας και της εγγύησης ασφάλειας για τους

χρήστες. Πράγματι πολλές φορές η υψηλή παραγωγικότητα είναι ταυτόσημη με την υψηλή ταχύτητα εκτέλεσης μιας εργασίας, που ωστόσο μειώνει τα περιθώρια αντίδρασης του ανθρώπου σε έναν ενδεχόμενο κίνδυνο. Επιπλέον, η προσπάθεια αύξησης της παραγωγικότητας συχνά λειτουργεί εις βάρος της ακρίβειας στις κινήσεις ή τις επιλογές των χειριστών των συστημάτων αυξάνοντας τα ποσοστά σφαλμάτων (Helander, 1997). Η γνωστική εργονομία, λοιπόν, μελετά παράγοντες ή κατασκευάζει εργαλεία που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων της και επιχειρεί να ρυθμίσει με έναν ικανοποιητικό τρόπο τη διάζευξη που συχνά υπάρχει μεταξύ αυτών.

Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιείται με τον εντοπισμό των προβλημάτων που είναι πιθανό να ανακύψουν κατά την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με κάποιο σύστημα. Η διαδικασία αυτή της *διάγνωσης* φυσικά επιβάλλει μια λεπτομερή εξέταση των χαρακτηριστικών τόσο του χρήστη όσο και του συστήματος. Επιβάλλει, με άλλα λόγια, μια συγκριτική ανάλυση μέσω των κατάλληλων επιστημονικών εργαλείων, των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης φυσιολογίας ή των γνωστικών χαρακτηριστικών των χρηστών και των αντίστοιχων χαρακτηριστικών των φυσικών ή πληροφοριακών συστημάτων (Wickens et al., 1998). Όσον αφορά στον καθορισμό του επιπέδου ασφάλειας στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ανθρώπου και ενός συστήματος, για παράδειγμα, είναι αναγκαία η σύγκριση των απαιτήσεων που το σύστημα επιβάλλει για τη σωστή και ασφαλή του χρήση, με τους περιορισμούς που υπάρχουν από την πλευρά του εκτελεστή του έργου ή του χειριστή του συστήματος. Θα πρέπει, κατ' αυτή την έννοια να υπολογιστούν οι διακυμάνσεις που είναι πιθανό να υπάρχουν στη προσοχή που κάποιος χρήστης δύναται να επιδεικνύει κατά την εκτέλεση ενός έργου και να ληφθεί υπόψη το πώς αυτές μπορεί να επιδρούν στην ικανότητά του να επεξεργάζεται πληροφορίες, να λαμβάνει αποφάσεις ή να ελέγχει σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμπεριφορά του.

Η διάγνωση ενός προβλήματος και των επιμέρους συνιστωσών του ακολουθείται από την συγκριτική εξέταση μια συστοιχίας πιθανών λύσεων του προβλήματος και την επιλογή μιας εξ' αυτών ή συνδυασμού τους. Η επίλυση των εργονομικής φύσεως προβλημάτων, πολλές φορές επιβάλλει το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό του τεχνικού εξοπλισμού (equipment design) που οι εκτελεστές ενός έργου χρησιμοποιούν προκειμένου αυτός να συλλειτουργεί πιο εύρυθμα με τα γνωστικά χαρακτηριστικά ή τα χαρακτηριστικά της φυσιολογίας τους. Έτσι, προτείνονται, για παράδειγμα, εναλλακτικές διευθετήσεις των επιφανειών αλληλεπίδρασης ανθρώπου-μηχανής που να καθιστούν σχεδόν αυθόρμητη την επικοινωνία ανάμεσα στο χρήστη με τον εξοπλισμό που έχει στη διάθεσή του. Άλλοτε πάλι η αντιμετώπιση των εργονομικών ζητημάτων επιβάλλει το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό της ίδιας της εργασίας (task design). Στο πλαίσιο αυτό, αναθεωρούνται οι πρακτικές των εργαζομένων και όχι τα εργαλεία εκτέλεσης του έργου τους, επιζητούνται, δηλαδή, τρόποι αποτελεσματικότερης εκτέλεσης των έργων. Ο περιβαλλοντικός σχεδιασμός (environmental design) αφορά σε επεμβάσεις στο γενικότερο περιβάλλον που πλαισιώνει τον εργαζόμενο. Οι επεμβάσεις αυτές μπορεί να αφορούν τις φυσικές διαστάσεις του περιβάλλοντος, όπως το φωτισμό, τα επίπεδα θορύβου ή θερμοκρασίας, αλλά ακόμα και να αφορούν το οργανωσιακό περιβάλλον, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συνεργατών σε ένα συγκεκριμένων έργο ή επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας που χαρακτηρίζει έναν εργασιακό οργανισμό. Βέβαια, και η εκπαίδευση των χειριστών των συστημάτων ή γενικότερα των εκτελεστών ενός έργου συμπεριλαμβάνεται στο πλέγμα των πιθανών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων εργονομικής φύσεως, καθώς μέσω αυτής είναι δυνατό να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν καταλληλότερες συμπεριφορές, γνωστικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες που συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων της εργονομίας. Τέλος, ο εντοπισμός των ατομικών χαρακτηριστικών –σωματικών και γνωστικών- που κρίνονται ως επιθυμητά ή απαραίτητα για την καλύτερη εκτέλεση ενός έργου και η επιλογή των

καταλληλότερων χρηστών των συστημάτων βάσει του βαθμού στον οποίο ανταποκρίνονται στο επιθυμητό προφίλ, αποτελεί μια ακόμη παρέμβαση τη επιστήμης της εργονομίας στην εργασιακή πραγματικότητα η οποία συντελείται με γνώμονα την επίτευξη των πραγματιστικών στόχων αυτού του εφαρμοσμένου επιστημονικού κλάδου (Wickens et al., 1998).

### **Οι μέθοδοι έρευνας της γνωστικής εργονομίας**

Η έρευνα των γνωστικών εργονόμων, σύμφωνα με τους Wickens et al. (1998), άλλοτε διαρθρώνεται σε ένα υψηλό επίπεδο επιστημονικής αφαίρεσης και άλλοτε είναι ιδιαίτερα εφαρμοσμένη. Αυτό σημαίνει ότι στην πρώτη περίπτωση, της λεγόμενης *βασικής έρευνας*, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται προς την ανάπτυξη μιας θεωρητικής βάσης η οποία να γενικεύεται σε ένα ευρύτερο σύνολο καταστάσεων, φαινομένων ή περιβαλλόντων. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, το ενδιαφέρον των εργονόμων εστιάζει στην αναζήτηση ευρημάτων, τη διατύπωση αρχών και την ανάπτυξη θεωριών που όμως αφορούν σε συγκεκριμένους πληθυσμούς, εργασίες, συστήματα ή περιβάλλοντα. Τα δύο αυτά άκρα ερευνητικών προσεγγίσεων και πρακτικών ορίζουν ένα συνεχές πάνω στο οποίο μπορεί να τοποθετηθεί ολόκληρη η γραμματεία του κλάδου, χωρίς φυσικά να είναι δυνατό να διχοτομηθεί με απόλυτη ακρίβεια στη μια ή την άλλη κατηγορία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιείται από τον κλάδο της γνωστικής εργονομίας μια συστοιχία ερευνητικών μεθόδων που μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: στις πειραματικές και στις περιγραφικές.

Η πειραματική μέθοδος, ως η μόνη επιστημονική μέθοδος που επιτρέπει τη διατύπωση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε δύο γεγονότα, αξιοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των οποίων το ενδιαφέρον κινείται σε υψηλά επίπεδα επιστημονικής αφαίρεσης. Στα πλαίσια της πειραματικής μεθόδου, διατυπώνονται και ελέγχονται ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο ένα γεγονός ή μια κατάσταση (η ανεξάρτητη μεταβλητή, όπως συνηθίζει να λέγεται) επιδρά σε κάποιο άλλο γεγονός ή κατάσταση (την εξαρτημένη μεταβλητή). Οι ερευνητές, ελέγχοντας προκειμένου όλες οι υπόλοιπες συνθήκες να είναι σταθερές, σκόπιμα προκαλούν μεταβολές στις ανεξάρτητες μεταβλητές, στα γεγονότα και τις συνθήκες δηλαδή που υποθέτουν ότι μπορεί να επιδρούν στο φαινόμενο που μελετούν. Ύστερα αναλύουν τις επιπτώσεις των μεταβολών αυτών στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή, στο υπό μελέτη φαινόμενο. Μελετώντας το μέγεθος και την ποιότητα των προκαλούμενων μεταβολών, κάνουν χρήση των κατάλληλων στατιστικών δοκιμασιών, διατυπώνουν συμπεράσματα ή θεωρίες για το πώς μια μεταβλητή μπορεί να επηρεάζει μια άλλη, για τον τρόπο με τον οποίο διασυνδέονται δύο φαινόμενα με δεσμούς αιτιακής φύσεως.

Η περιγραφικές μέθοδοι, από την άλλη πλευρά, αξιοποιούνται κυρίως στην εφαρμοσμένη έρευνα όπου λόγω των συνθηκών είναι δύσκολη η απομόνωση των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών και ο έλεγχος όλων των υπόλοιπων συνθηκών προκειμένου να μην υπάρχουν σε αυτές μεταβολές που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα οδηγώντας σε λανθασμένα επιστημονικά συμπεράσματα. Χρησιμοποιούνται, ακόμη, σε αρκετές περιπτώσεις όπου είναι αδύνατο οι ερευνητές να προκαλέσουν εσκεμμένα μεταβολές σε μεταβλητές που ενδεχομένως να επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο ανελίσσεται ένα φαινόμενο. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, αυτές οι ερευνητές συλλέγουν στοιχεία που περιγράφουν ή και ποσοτικοποιούν τις μεταβλητές που επιθυμούν να μελετήσουν. Επίσης, με τη βοήθεια της στατιστικής, εντοπίζουν το μέγεθος και την ποιότητα της συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να αποδείξουν ποια από αυτές διατηρεί χαρακτήρα αιτίου και ποια αιτιατού. Η συλλογή των στοιχείων, μπορεί να πραγματοποιηθεί –μεταξύ άλλων τρόπων- με την απευθείας παρατήρηση από τη πλευρά των ερευνητών, με τη



συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή τη διεξαγωγή συνεντεύξεων (Wickens et al., 1998). Βέβαια, κεντρική σημασία κατέχει, και στις δύο γενικές μεθόδους επιστημονικής έρευνας, η εξασφάλιση αξιοπιστων και έγκυρων μετρήσεων των υπό μελέτη μεταβλητών και, κατ' επέκταση, των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπλέον, η οικολογική εγκυρότητα των ερευνών που πραγματοποιούνται σε ελεγχόμενους χώρους ή εργαστήρια, ως μέτρο του βαθμού στον οποίο τα συμπεράσματά τους μπορούν να γενικευθούν και να θεωρηθεί ότι ισχύουν υπό πραγματικές συνθήκες, απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές γνωστικούς εργονόμους (Hoc, 2001).

### **Βασικές έννοιες της γνωστικής εργονομίας**

Σύμφωνα με τον Kantowitz (1989) το ανθρώπινο σύστημα επεξεργάζεται τις εισερχόμενες σε αυτό πληροφορίες σε τρία αλληπάλλληλα στάδια. Το πρώτο εξ' αυτών είναι το στάδιο της πρόσληψης, κατά το οποίο οι αισθητήρες του ανθρώπινου σώματος συλλέγουν τις πληροφορίες που παρέχονται από το περιβάλλον, πληροφορίες που συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με τις εγγεγραμμένες στη μνήμη γνώσεις, προκειμένου να αποκτήσουν νόημα. Το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της νόησης (cognition) είναι το κεντρικότερο στη διαδικασία επεξεργασίας της πληροφορίας. Στο στάδιο αυτό συστηματοποιούνται σύνθετες γνωστικές διεργασίες όπως για παράδειγμα ο μετασχηματισμός της πληροφορίας, η αντιπαραβολή της με του στόχους του ατόμου, η συγκριτική αξιολόγηση πιθανών τρόπων δράσης ή η επίλυση προβλημάτων. Η τελευταία διεργασία, μάλιστα, εσωτερικεύει μια σειρά από άλλες διεργασίες όπως η ταυτοποίηση του προβλήματος, η ανάλυσή του στις συνιστώσεις του και η ανάπτυξη γενικών αρχών επίλυσης προβλημάτων (Hacker, 1997). Στο τελευταίο στάδιο, εκείνο της ανάληψης δράσης, σύμφωνα με τον Kantowitz, ο άνθρωπος εγκέφαλος επιλέγει κάποια αντίδραση στην πληροφορία και υποκινεί το ανθρώπινο σώμα να την εκτελέσει, στέλνοντας τα απαραίτητα σήματα. Το μοντέλο αυτό, περιγράφει με απλό τρόπο μια συστοιχία πολύπλοκων λειτουργιών γνωστικής φύσεως που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, και επομένως τοποθετούνται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστήμης της γνωστικής εργονομίας. Πράγματι, η γνωστική εργονομία, μελετώντας κάθε μια από τις λειτουργίες που εντάσσονται στην παραπάνω αλληλουχία γνωστικών διεργασιών σε σχέση με τα συστήματα με τα οποία ο άνθρωπος αλληλεπιδρά και εντοπίζοντας τις ιδιαιτερότητες τους παράγει το σημαντικότερο όγκο του γνωστικού της κεφαλαίου.

Η μελέτη της πρόσληψης της πληροφορίας από την πλευρά της γνωστικής εργονομίας εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάλυση των μηχανισμών βάσει των οποίων λειτουργούν οι ανθρώπινες αισθήσεις, στην ανάλυση των χαρακτηριστικών των ερεθισμάτων που ενεργοποιούν τις αισθήσεις αυτές και, κυρίως, στην μελέτη των αδυναμιών των ανθρώπινων αισθητήρων να αντιληφθούν συγκεκριμένες ποιότητες ερεθισμάτων ή στη σκιαγράφηση των ιδιαίτερων συνθηκών υπό τις οποίες οι ανθρώπινες αισθήσεις μπορεί να σφάλουν στην αναγνώριση ενός ερεθίσματος. Για την ανάλυση της οπτικής αντίληψης, παραδείγματος χάριν, η γνωστική εργονομία αξιοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο ποικίλων επιστημονικών κλάδων -όπως για παράδειγμα η κυματική φυσική, που μεταξύ άλλων μελετά τα χαρακτηριστικά του φωτός, ή η φυσιολογία, που μεταξύ άλλων μελετά τα όργανα της ανθρώπινης όρασης. Στρατολογεί έννοιες και μετρήσιμα μεγέθη όπως η ευαισθησία διάκρισης διαφορών τονικότητας (contrast sensitivity) ή η ευαισθησία διάκρισης των χρωμάτων (colour sensation) προκειμένου να ποσοτικοποιήσει την ικανότητα του ανθρώπου να διακρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται τις φόρμες και τα σχήματα που εξέχουν από το οπτικό του περιβάλλον ή ακόμη να διακρίνει τα χρώματα και τις

μεταξύ τους τονικές σχέσεις. Επιπλέον, διερευνά την επίδραση των προσδοκιών ή των επιθυμιών του ανθρώπου στην οπτική αντίληψη. Η αντίληψη του βάθους του οπτικού πεδίου, η ταυτοποίηση του οπτικού ερεθίσματος με το αντικείμενο που το προκαλεί και η οπτική εμπειρία σε συνθήκες περιορισμένου φωτός, συνιστούν συναφείς προβληματικές με έντονο εργονομικό ενδιαφέρον καθώς επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό ποικίλων συστημάτων με τα οποία ο άνθρωπος αλληλεπιδρά όπως για παράδειγμα η προειδοποιητική σήμανση των δρόμων, τα συστήματα ασφάλειας των αυτοκινήτων κ.λ.π. Με αντίστοιχο τρόπο προσεγγίζεται και η αίσθηση της ακοής από τους γνωστικούς εργονόμους, που διερευνούν συνολικά την ακουστική εμπειρία συνθέτοντας γνώσεις φυσικής, φυσιολογίας, νευρολογίας και ψυχολογίας. Σε αυτό το επίπεδο, μεγάλο εργονομικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο σχεδιασμός των ηχητικών προειδοποιητικών συστημάτων -των συναγερμών- που θα πρέπει να παράγουν ηχητικές συχνότητες που εξέρχουν από το ηχητικό περιβάλλον χωρίς να αγγίζουν επικίνδυνες εντάσεις για τον ανθρώπινο οργανισμό, να μην εμποδίζουν τη λειτουργία άλλων ηχητικών συστημάτων, να μην ξαφνιάζουν τόσο το χρήστη του συστήματος ώστε να εμποδίζουν την άμεση ενεργοποίησή του και, ταυτόχρονα, να προσφέρουν με το ηχητικό τους σήμα πληροφορίες για την ποιότητα του επερχόμενου κινδύνου (Patterson, 1990). Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι και η αίσθηση της αφής εισέρχεται στην σφαίρα του εργονομικού ενδιαφέροντος. Η απτική αίσθηση των αντικειμένων, συνάρτηση της ποιότητας τον υλικών τους ή του σχήματός τους, αξιοποιείται κατά τον εργονομικό σχεδιασμό διαφόρων αντικειμένων όπως οι μοχλοί ή τα πληκτρολόγια των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Εξάλλου για κάποιες ομάδες πληθυσμού, η αφή υποκαθιστά την εμπειρία της όρασης με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός του απτικού περιβάλλοντος να καθίσταται μείζονος σημασίας.

Η γνωστική εργονομία, επιπλέον, επενδύει στη μελέτη μιας σειράς ακόμη πιο σύνθετων γνωστικών διεργασιών που εμπίπτουν στο δεύτερο στάδιο του ανθρώπινου συστήματος επεξεργασίας της πληροφορίας, στο στάδιο της νόησης. Τέτοιου είδους διεργασίες σχετίζονται με την αντίληψη και αναγνώριση σύνθετων σχημάτων ή αντικειμένων αλλά και με την μνήμη. Στο επίπεδο αυτό, η εργονομία εκμεταλλεύεται και αξιοποιεί τη γραμματεία της γνωστικής ψυχολογίας που σαν πρωτογενές αντικείμενο μελέτης έχει τις τέτοιου είδους διεργασίες, προκειμένου να προσφέρει απαντήσεις σε προβληματικές εργονομικού ενδιαφέροντος.

Η ανάλυση της αντίληψης των σύνθετων σχημάτων ή αντικειμένων συναντά μια βασική της εφαρμογή στο πεδίο του σχεδιασμού της επιφάνειας αλληλεπίδρασης των λογισμικών. Τα σχήματα που επιλέγονται για να επιγραφούν στα διάφορα πλήκτρα εντολών των προγραμμάτων, αποτελούν μια εργονομική πρόκληση καθώς οφείλουν να είναι ευέλιπτα -και μάλιστα σε επίπεδο οικουμενικό- και να μην αποτελούν αντικείμενο μεταξύ τους σύγχυσης ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η σωστή χρήση των προγραμμάτων. Τόσο η ανάλυση των δομικών τους γεωμετρικών σχημάτων, όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά τοποθετούνται, επιδρούν στη σημασιοδότησή των σύνθετων σχημάτων ή αντικειμένων (Anderson, 1995) και, συνεπώς, λαμβάνονται υπόψη κατά τον εργονομικό σχεδιασμό. Το ίδιο συμβαίνει και με τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης μνήμης που συνιστά έναν ιδιαίτερα σύνθετο και νευραλγικό μηχανισμό. Η προσπάθεια αποσυμφόρησης από μεγάλο πληροφοριακό όγκο, της μνήμης που ο άνθρωπος διατηρεί προκειμένου να εκτελέσει τρέχουσες εργασίες με επιτυχία, -η οποία περιγράφεται ως *working memory*- (Baddeley, 1986) ο σχεδιασμός της πληροφορίας ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η ευκολότερη υπόμνησή της, αλλά και η ανάπτυξη εργαλείων που υποβοηθούν τη μνήμη, αποτελούν, μεταξύ άλλων, σημαντικά ζητήματα για τη γνωστική εργονομία και διατηρούν σημαίνουσες προεκτάσεις όσον αφορά στην ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Σε παρόμοιο πλαίσιο, σε μέλημα των γνωστικών εργονόμων αναγάζεται και ο σχεδιασμός συστημάτων που υποβοηθούν στην διαχείριση των ανθρώπινων γνωστικών πόρων και δεν απαιτούν την καταβολή υπερβολικών αποθεμάτων προσοχής από τη πλευρά του

χρήστη, θέτοντας σε κίνδυνο την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης (Norman, Bobrow, 1975).

Τέλος, μια ιδιαίτερα σύνθετη γνωστική διεργασία που ελκύει το εργονομικό ενδιαφέρον είναι η διαδικασία της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Για το αντικείμενο αυτό υπάρχει μια εξαιρετικά πλούσια γραμματεία που προτείνει ποικίλα μοντέλα περιγραφής και πρόβλεψης των διαδικασιών λήψης μιας απόφασης. Τα μοντέλα αυτά συχνά θεμελιώνονται πάνω σε διαφορετικά αξιώματα που άλλοτε αποδέχονται τα ορθολογικά κίνητρα των ανθρώπινων επιλογών ανάγοντάς τα σε κριτήρια απόκλισης από τη βέλτιστη συμπεριφορά (Pitz, Sachs, 1984) άλλοτε διακηρύσσουν τον περιορισμένο ανθρώπινο ορθολογισμό (Simon et al., 1992) και άλλοτε υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη σκέψη λαμβάνει τις αποφάσεις της ακολουθώντας σύντομα γνωστικά μονοπάτια – τις λεγόμενες ευρετικές- καταλήγοντας σε λάθος –ή σε σχεδόν σωστές- αποφάσεις και συμπεράσματα (Tversky, Kahneman, 1973). Η εργονομία, με τις ανάλογες προβλέψεις στο σχεδιασμό συστημάτων αξιοποιεί το γνωστικό αυτό κεφάλαιο και επιχειρεί να βελτιώσει και να διευκολύνει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, παρέχοντας γνωστική υποστήριξη και αναλαμβάνοντας να εκπαιδεύσει τους χρήστες των συστημάτων ούτως ώστε να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα στη λήψη των αποφάσεών τους.

## **Επίλογος**

Η εργονομία είναι ένας δυναμικά αναπτυσσόμενος επιστημονικός κλάδος. Ήδη εξάλλου διαπιστώσαμε κάποιους βασικούς μετασχηματισμούς στο επιστημολογικό της υπόβαθρο και στο πλέγμα των αντικειμένων ενδιαφέροντός της οι οποίοι συντελέστηκαν, κυρίως, υπό το βάρος των ιστορικών αλλαγών στο περιεχόμενο της εργασίας και οδήγησαν στην ανάδειξη της γνωστικής εργονομίας. Ανάλογες αλλαγές που αφορούν στην έννοια της εργασίας συντελούνται με γρήγορους ρυθμούς και στη σύγχρονη εποχή. Η ταχεία ανάπτυξη των αυτοματισμών και η ενσωμάτωσή τους στην εργασιακή πρακτική είναι μια τέτοιου είδους αλλαγή που τείνει να μετατοπίζει το ενδιαφέρον της γνωστικής εργονομίας από τη σφαίρα της μελέτης της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-συστήματος στη σφαίρα της μελέτης της συνεργασίας ανάμεσα στον άνθρωπο και το σύστημα -το αυτοματοποιημένο σύστημα που σε ένα βαθμό διατηρεί την ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλία δράσης επιτελώντας σύνθετες λειτουργίες που δεν ελέγχονται πλήρως από τον άνθρωπο (Hoc, 2000, Lee, 2001)). Επιπλέον, η αναπτυσσόμενη τεχνολογία που σχετίζεται με την ανάπτυξη των δυνητικών περιβαλλόντων (virtual environments), τεχνολογία που αναμένεται να βρει ποικίλες εφαρμογές στο κοντινό μέλλον, παράγει ένα νέο πλέγμα προκλήσεων για τον κλάδο της γνωστικής εργονομίας που, κυρίως, καλείται να συνεισφέρει στη δημιουργία των επιφανειών αλληλεπίδρασης μεταξύ του ανθρώπου και των σύνθετων αυτών τεχνολογικών επιτευγμάτων (Wilson, 1997). Εξάλλου, στο γενικότερο πλαίσιο των αλλαγών, καλλιεργούνται νέες γνωστικές δεξιότητες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους γνωστικούς εργονόμους, προκειμένου ο κλάδος να διατηρεί την εφαρμοσιμότητά του και, εν τέλει, την πραγματιστική του αξία (Hollnagel, 2001). Η εξέλιξη του κλάδου –χαρακτηριστικό του οποίου είναι όπως είδαμε μια δυναμική διαλεκτική με άλλους, συναφείς επιστημονικούς κλάδους- επιβάλλει τη διαρκή ανταλλαγή γνωστικού κεφαλαίου με καινούρια γνωστικά πεδία. Με τον τρόπο αυτό αναδύεται, για παράδειγμα, η νευρο-εργονομία, που ενσωματώνει στην εργονομική έρευνα μεταβλητές νευροβιολογικής φύσεως (Sarter & Sarter, 2003), ενώ δεν λείπουν και απόπειρες μιας πιο κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης των εργονομικών ζητημάτων η οποία να διαφοροποιείται από την προσέγγιση της γνωστικής εργονομίας, που επιχειρείται αποκλειστικά στο επίπεδο των ενδοατομικών διεργασιών (Rochlin, 1999).

## **Βιβλιογραφία**

- Anderson, J., R., (1995), *Cognitive Psychology*, New York: W. H. Freeman.
- Baddeley, A. D. (1986), *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Bagnara, S., Marti, P., (2001), Human work in call centres: a challenge for cognitive ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 2(3), 223-237.
- Bellone, L., (1976), *Amélioration de la condition de l'homme au travail: manuel d'ergonomie*, Paris: Les éditions d'organisation.
- Chapanis, A., (1995), Ergonomics in product development: a personal view, *Ergonomics*, 38, 1625-1638.
- Hacker, W., (1997), Improving engineering design-contributions of cognitive ergonomics, *Ergonomics*, 40(10), 1088-1096.
- Helander, M., G., (1997), Forty years of IEA: some reflections on the evolution of ergonomics, *Ergonomics*, 40(10), 952-961
- Hendrick, H., W., (1999), *Ergonomics: An international perspective* in W. Karwowski, W. S. Marras, *The occupational ergonomics Handbook*, New York: CRC Press.
- Hoc, J., M., (2000), From human-machine interaction to human-machine cooperation, *Ergonomics*, 43(7), 833-843.
- Hoc, J., M., (2001), Towards ecological validity of research in cognitive ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 2(3), 278-288.
- Hollnagel, E., (1997), Cognitive ergonomics: it's all in the mind, *Ergonomics*, 40(10), 1170-1182.
- Hollnagel, E., (2001), Extended cognition and the future of ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 2(3), 309-315.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1973) Psychology of prediction. *Psychological Review* 80, 237-251.
- Kantowitz, B., H., (1989), The role of human information processing models in system development, *Proceedings of the Human Factors Society 33<sup>rd</sup> annual meeting* (1059-1063).
- Karwowski, W., (1991), Complexity, fuzziness, and ergonomic incompatibility in the control of dynamic work environments, *Ergonomics*, 34, 671-686.
- Lee, J., D., (2001), Emerging challenges in cognitive ergonomics: managing swarms of self-organising agent-based automation, *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 2(3), 238-250.
- Norman, D., Bobrow, D., (1975), On data-limited and resource-limited processing, *Journal of Cognitive Psychology*, 7, 44-60.
- Patterson, R., D., (1990), Auditory warning sounds in the work environment, *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 327, 285-294.
- Pitz, G., F., Sachs, N., L., (1984), Judgment and decision: theory and application, *Annual Review of psychology*, 35, 139-163.
- Rochlin, G., I., (1999), Safe operation as a social construct, *Ergonomics*, 42(11), 1549-1560.
- Sarter, N., Sarter, M., (2003), Neuroergonomics: opportunities and challenges of merging cognitive neuroscience with cognitive ergonomics, *Theoretical Issues in Ergonomic Science*, 4(1-2), 142-150.
- Simon, H., Egidi, M., Marris, R., Viale, R., (1992), *Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution*. London: Edward Elgar Publishing Limited.
- Smith, T., J., (1993), The scientific basis of human factors—a behavioural cybernetic perspective, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 37<sup>th</sup> annual meeting* (534-538).
- Wickens, C., D., Gordon, S., E., Liu, Y., (1998), *An introduction to human factors engineering*, New York: Longman.

Wickens, C., D., (1992), *Engineering psychology and human performance*, New York: Harper-Collins.

Wilson, J., R., (1997), Virtual environments and ergonomics: needs and opportunities, *Ergonomics*, 40(10), 1057-1077.

Woodson, W., E., Conover, D., W., (1978), *Guide d'ergonomie, adaptation de la machine a l'homme*, Paris: Les éditions d'organisation.



## Θέματα Οικονομικής Ψυχολογίας

Γ. Κυριακόπουλος

### Εισαγωγή - ο ορισμός, η ιστορία, τα αντικείμενα και η διεπιστημονικότητα της Οικονομικής Ψυχολογίας

Σύμφωνα με τον ορισμό του Wærneryd (1988), η Οικονομική Ψυχολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά και την ανθρώπινη εμπειρία όσον αφορά στη διαχείριση αγαθών με πεπερασμένα αποθέματα -όπως το χρήμα, ο χρόνος ή η προσπάθεια- με γνώμονα την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Ασχολείται με τη μελέτη και την περιγραφή της οικονομικής συμπεριφοράς αλλά, και με τις ψυχολογικές διεργασίες που την παράγουν. Μελετά, τις επιπτώσεις των οικονομικών φαινομένων πάνω στο άτομο και, σύμφωνα με τον Albou (1984), αναλύει το νόημα που οι οικονομικές συμπεριφορές προσλαμβάνουν για τον ίδιο τον άνθρωπο.

Το μεγάλο ενδιαφέρον της οικονομικής ψυχολογίας απορρέει από το γεγονός ότι το θεωρητικό οικοδόμημα της παραδοσιακής οικονομικής σκέψης, -της Νεοκλασικής Οικονομικής Θεωρίας- βασίζεται σε θεωρητικές υποθέσεις με ελάχιστες δυνατότητες εμπειρικής θεμελίωσης. Μια τέτοιου είδους υπόθεση και, ίσως, η κεντρικότερη όλων των υποθέσεων της Νεοκλασικής Οικονομικής, είναι εκείνη του τέλειου ορθολογισμού (Brochier, 1968). Βάσει της υπόθεσης αυτής, οι οικονομικοί δράστες -άτομα ή επιχειρήσεις- που λειτουργούν εντός του οικονομικού χώρου αναζητούν τη μεγιστοποίηση της ωφέλειας και της ικανοποίησης που απορρέει από τις οικονομικές τους συναλλαγές, καθώς, επίσης, και την ελαχιστοποίηση των μέσων που διαθέτουν για την επίτευξη των οικονομικών τους στόχων. Η μεγιστοποίηση της ικανοποίησης που απορρέει από τις διάφορες οικονομικές συμπεριφορές -η μεγιστοποίηση της «χρησιμότητας» όπως στη γλώσσα των οικονομικών συνηθίζεται να λέγεται-, νοείται από την παραδοσιακή οικονομική σκέψη ως το βασικότερο κίνητρο που ρυθμίζει τις συμπεριφορές των ατόμων μέσα στον οικονομικό χώρο. Αυτοί, κάθε φορά, επιστρατεύοντας τον ορθό λόγο, σκέφτονται, αποφασίζουν και τελικά πραγματοποιούν την πιο συμφέρουσα οικονομική συμπεριφορά (Argow, 2000).

Η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική οικονομική συμπεριφορά των ανθρώπων και στα θεωρητικά μοντέλα των παραδοσιακών οικονομολόγων διαπιστώνεται από πολύ νωρίς. Ήδη το 1953, ο οικονομολόγος Alais, πραγματοποιώντας ένα πείραμα γνωστό ως «το παράδοξο του Alais» επικυρώνει την διάζευξη μεταξύ πραγματικότητας και της υπόθεσης του ορθολογισμού. Από τότε, όπως σημειώνει ο Wærneryd (1988), συχνά, η άρση του θεωρητικού αδιεξόδου και η επεξήγηση των «παραδόξων» πραγματοποιείται, από τη πλευρά των οικονομολόγων, με την επιστράτευση ψυχολογικών παραγόντων. Το γεγονός αυτό, από μόνο του, πιστοποιεί ότι ανάμεσα στα Οικονομικά και την Ψυχολογία υπάρχει ένας κοινός τόπος με ενδιαφέρον τόσο θεωρητικό όσο και πραγματιστικό. Στον κοινό αυτό τόπο αναδύεται το γνωστικό πεδίο της Οικονομικής Ψυχολογίας που, ωστόσο, δεν θα πρέπει να νοείται ως επιστράτευση των εννοιών της Ψυχολογίας για λογαριασμό της Οικονομικής Σκέψης ή ως εργαλειακή χρήση των θεωριών της Ψυχολογίας για την αντιμετώπιση των μετα-θεωρητικών δυσκολιών των οικονομολόγων. Η οικονομική ψυχολογία συνίσταται σε έναν αυτόνομο και διακριτό επιστημονικό κλάδο που επιβάλλει μια εξ' αρχής διάρθρωση του οικονομικού και του ψυχολογικού (Lunt, 1996).

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τα θεμέλια της Οικονομικής Ψυχολογίας τέθηκαν από τον γαλλικής καταγωγής Tarde (1902), αν και σύμφωνα με κάποιες απόψεις, οι

απόπειρες ακαδημαϊκής σύγκλισης Οικονομίας και Ψυχολογίας είναι αρκετά παλαιότερες (Reynaud, 1964). Το έργο του Tarde , όπως σημειώνει ο Wörneryd (1988), δεν κατάφερε να επηρεάσει ιδιαίτερα την σύγχρονή του οικονομική σκέψη. Έτσι, η σύσταση της Οικονομικής Ψυχολογίας ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου στην πραγματικότητα συντελείται μέσα από το έργο του ψυχολόγου George Katona, ο οποίος, σε συνεργασία με μια ομάδα οικονομολόγων και κοινωνιολόγων, επιχειρεί τη σύνθεση της Οικονομικής Επιστήμης και της Ψυχολογίας ορίζοντας το πεδίο και τις μεθόδους της Οικονομικής Ψυχολογίας. Για τον Katona, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον βρισκόταν στην προσπάθεια ανακάλυψης των δυνάμεων που κινούν τις οικονομικές διαδικασίες και ευθύνονται για τις οικονομικές συμπεριφορές, αποφάσεις και επιλογές. Θεωρώντας ότι η κατανάλωση δεν εξαρτάται μόνο από τη δυνατότητα του ατόμου να αγοράσει αλλά, επίσης, και από την επιθυμία του να αγοράσει, ενέταξε τις ψυχολογικές μεταβλητές στην ανάλυση της συμπεριφοράς του καταναλωτή και τις μεταχειρίστηκε ως προβλεπτικούς παράγοντες, παρά σαν παράγοντες που προκαλούν διαταράξεις και δυσχεραίνουν την οικονομική πρόβλεψη. Ο Katona, στήριξε την ακαδημαϊκή του παραγωγή σε εμπειρικά δεδομένα που αντλήθηκαν μέσω ερευνών σε καταναλωτές αλλά, εκμεταλλεύτηκε επίσης και μακρο-οικονομικά στατιστικά στοιχεία. Μετά τον Tarde, μια γαλλική παράδοση της Οικονομικής Ψυχολογίας, ωστόσο, -με κυριότερους εκπροσώπους τον Reynaud και τον Albou- επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου που θα αύξανε το βαθμό κατανόησης της οικονομικής πραγματικότητας. Ο Reynaud (1974, 1981), ασχολήθηκε κυρίως με τα ψυχολογικά κίνητρα της οικονομικής μεγέθυνσης, της αύξησης του πλούτου, ενώ ο Albou (1976, 1984), εργάστηκε για την οικοδόμηση μιας γενικότερης θεωρίας που θα αποτελέσει τη βάση ανάπτυξης ειδικότερων μοντέλων ενώ, επίσης, μελέτησε την έννοια της ανάγκης. Στις ημέρες μας, η ακαδημαϊκή παραγωγή του κλάδου εξακολουθεί να πραγματοποιείται σε πολυάριθμα πανεπιστήμια, κυρίως, στην Ευρώπη, να προωθείται από τον οργανισμό International Association for Research in Economic Psychology (I.A.R.E.P.) και να προβάλλεται μέσα από το επιστημονικό περιοδικό Journal of Economic Psychology.

Η ακαδημαϊκή αυτή παραγωγή αφορά σε μια πλειάδα θεματικών που σαν επίκεντρο έχουν την οικονομική συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί, μάλιστα, ότι οι θεματικές αυτές είναι συνήθως εμπνευσμένες από τα προβλήματα που αναδύονται σε διάφορα πεδία της οικονομικής πραγματικότητας (van Veldhoven, 1981). Τα πεδία αυτά, εξάλλου, κατανέμονται, σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο επίπεδο του καταναλωτή, στο επιχειρηματικό επίπεδο και, τέλος, στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, στο επίκεντρο της Οικονομικής Ψυχολογίας τοποθετούνται τόσο οι συμπεριφορές του μεμονωμένου καταναλωτή και των νοικοκυριών, όσο και οι επιχειρηματικές συμπεριφορές, το ίδιο το φαινόμενο της επιχειρηματικότητας, αλλά και φαινόμενα μακρο-οικονομικού ενδιαφέροντος όπως οι αντιδράσεις στη δημοσιονομική πολιτική (Wörneryd, 1988).

Στο παραπάνω πλαίσιο ο van Veldhoven (1988) επιχειρεί να προσεγγίσει την ψυχολογική δυναμική της οικονομικής συμπεριφοράς αναλύοντας έννοιες όπως τα κίνητρα και οι αξίες ενώ ο van Raaij (1988a) εστιάζει στη γνωστική πλευρά της οικονομικής συμπεριφοράς καθώς προσεγγίζει διαδικασίες όπως η επεξεργασία της πληροφορίας ή η λήψη των αποφάσεων. Οι Pieters et al. (1988) διερευνούν την σχέση ανάμεσα στις οικονομικές συμπεριφορές και τα ανθρώπινα συναισθήματα, ο Pieters (1988) ασχολείται με τη διασύνδεση της οικονομικής συμπεριφοράς και των στάσεων, των προθέσεων και των συνηθειών και ο Wörneryd (1988a) μελετά το ρόλο της οικονομικής κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της οικονομικής συμπεριφοράς του ατόμου. Ο Kirchlner (1988) διερευνά τις διαδικασίες λήψης οικονομικών αποφάσεων που ανεξαρτητοποιούνται στα πλαίσια των νοικοκυριών, των ολιγομελών εκείνων κοινωνικών ομάδων που συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς αλληλοεξάρτησης και με μια κοινή προοπτική για το οικονομικό μέλλον και οι Pinson et al. (1988) υπογραμμίζουν την αλληλεξάρτηση των θεωριών περί καταναλωτικής



συμπεριφοράς και των μεθόδων που το marketing χρησιμοποιεί. Ο Friedman (1988) καταγράφει τα μοντέλα που αποσκοπούν να περιγράψουν την οικονομική συμπεριφορά, οι Johnston et al. (1988) διερευνούν τις μεταβλητές που διαμεσολαβούν την συμπεριφορά στα πλαίσια διεργασιών που διατηρούν ιδιαίζουσα σημασία στον οικονομικό χώρο, όπως η πώληση ή οι διαπραγματεύσεις, και ο Furnham (1988) επισημαίνει υπό το πρίσμα της οικονομικής ψυχολογίας τις επιπτώσεις του οικονομικού φαινομένου της ανεργίας. Ενδιαφέρον, εξάλλου, παρουσιάζουν η συμπεριφορά της επιχειρηματικής κοινότητας (βλ. Wärneryd, 1988b), παραβατικές οικονομικές συμπεριφορές όπως η φοροδιαφυγή (Hessing, 1988) ή οι καταναλωτικές συμπεριφορές όσον αφορά σε φυσικούς πόρους ή ενεργειακά αποθέματα (van Raaij, 1988b).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ερευνητικό ενδιαφέρον σημειώνεται όσον αφορά στους μηχανισμούς με τους οποίους το οικονομικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό από τα άτομα καθώς, επίσης, και όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο η προσωπικότητα των ατόμων –ή και άλλα θεωρούμενα ως ατομικά χαρακτηριστικά- διαμεσολαβούν την πρόσληψη της οικονομικής πραγματικότητας. Επιπλέον, το ερευνητικό ενδιαφέρον των Οικονομικών Ψυχολόγων στρέφεται προς τον τρόπο με τον οποίο η πρόσληψη της οικονομικής πραγματικότητας, οι προτιμήσεις και οι στάσεις των ατόμων συσχετίζονται και την οικονομική τους συμπεριφορά όπως, επίσης, και προς τον τρόπο με τον οποίο η τελευταία διαμορφώνεται υπό την επίδραση συγκεκριμένων οικονομικών συνθηκών που συνδέονται με μια ιδιαίτερη κατάσταση στον οικονομικό χώρο. Αρκετές ερευνητικές προσπάθειες, εξάλλου, στρέφονται προς τη μελέτη της ικανοποίησης και της ευημερίας του καταναλωτή. Έτσι, μελετώνται οι οικονομικές συμπεριφορές που συνδέονται με την ικανοποίηση του καταναλωτή αλλά, και ο τρόπος με τον οποίο αυτή μπορεί να παίζει ρόλο στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών. Σε αντικείμενο μελέτης συνίσταται επιπλέον, και η διασύνδεση της ικανοποίησης του καταναλωτή με την ικανοποίηση που νιώθει το άτομο σε άλλα επίπεδα της κοινωνικής ή προσωπικής του ζωής, όπως για παράδειγμα στο οικογενειακό ή το εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, το ερευνητικό ενδιαφέρον προσελκύει και η μελέτη του συσχετισμού των ατομικών συμπεριφορών με τη προσφορά και τη ζήτηση των οικονομικών αγαθών αλλά, και του συσχετισμού των γενικών οικονομικών συνθηκών με τις ατομικές οικονομικές συνθήκες ή τα οικονομικά των νοικοκυριών (Van Raaij, 1981).

Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι, η Οικονομική Ψυχολογία είναι εξ' ορισμού ένα διεπιστημονικό πεδίο. Οι σχέσεις των εμπλεκόμενων επιστημών –και κυρίως των Οικονομικών και της Ψυχολογίας- δεν είναι πάντοτε εύκολο να καθοριστούν με ακρίβεια (Lunt, 1996). Έτσι, μέσα στον ίδιο τον κλάδο, συχνά αναγνωρίζονται διαφορετικοί επιστημονικοί προσανατολισμοί. Είναι ενδεικτικό να αναφέρουμε ότι ο κύριος όγκος οικονομικο-ψυχολογικής ακαδημαϊκής παραγωγής έρχεται από δύο κατευθύνσεις. Αφενός, από την πλευρά της Γνωστικής Ψυχολογίας –για την οποία μεγαλύτερο ενδιαφέρον δείχνουν και οι οικονομολόγοι- οι έρευνες της οποίας κυρίως σχετίζονται με την ατομική συμπεριφορά υπό συνθήκες αβεβαιότητας και την ενσωμάτωση των ατομικών γνωστικών διαδικασιών στην ανάλυση της λήψης αποφάσεων. Αφετέρου, από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, που κυρίως αναδεικνύει τις κοινωνικές διαστάσεις των οικονομικών συμπεριφορών και των οικονομικώνπίστεων (Lunt, 1996; Wärneryd, 1988). Τα ρεύματα αυτά που εντάσσονται στο ευρύτερο γνωστικό πεδίο της οικονομικής Ψυχολογίας χρησιμοποιούν κάποιες φορές, όπως είναι αναμενόμενο, διαφορετικά θεωρητικά εργαλεία και έννοιες, ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε διάζευξη μεταξύ τους αλλά και με την αντίληψη της παραδοσιακής οικονομικής σκέψης. Η ουσιαστικότερη ίσως διαφορά που θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε ανάμεσα στους δύο βασικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς που αναπτύσσονται στους κόλπους της οικονομικής ψυχολογίας αφορά στο πώς γίνεται αντιληπτός ο τρόπος σκέψης του απλού ανθρώπου που συναλλάσσεται με οικονομικούς όρους, που συμμετέχει στην οικονομική πραγματικότητα. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις αυτός ο τρόπος σκέψης

γίνεται αντιληπτός ως κατώτερος ή εσφαλμένος σε σχέση με τον απόλυτο ορθολογισμό ενώ, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, νοείται ως απλά διαφορετικός από αυτόν. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε κάποιες κεντρικές έννοιες και θεωρίες που προέρχονται και από τα δύο «είδη» οικονομικο-ψυχολογικών προσεγγίσεων.

### **Ο περιορισμένος ορθολογισμός και οι ευρετικές στη λήψη οικονομικών αποφάσεων**

Όπως είδαμε το κεντρικότερο σημείο της παράδοσης της οικονομικής επιστήμης αφορά στην έννοια του ορθολογισμού. Ο ορθολογισμός προϋποθέτει τη γνώση όλων των εναλλακτικών επιλογών που ένας οικονομικός δράστης έχει στη διάθεσή του όπως επίσης, και την ικανότητα του να υπολογίζει τις συνέπειες της κάθε εναλλακτικής επιλογής με όρους χρησιμότητας, δηλαδή αναμενόμενης ικανοποίησης (Stracca, 2004). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, το ανθρώπινο πνεύμα είναι ικανό να αντιληφθεί ένα μικρό μόνο μέρος όλων των δυνατών εναλλακτικών συμπεριφορών. Ένα μεγάλο μέρος των συνεπειών δεν γίνονται ποτέ αντικείμενο εκτίμησης από το άτομο και δεν μπαίνουν στο πεδίο αποφάσεών του. Έτσι, οι περιορισμένες γνωστικές ικανότητες των ατόμων, η αδυναμία τους να προγνώσουν επιτυχώς τις συνέπειες των επιλογών τους καθώς, και η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα και η ατελής ενημέρωση που χαρακτηρίζουν τον οικονομικό κόσμο καθιστούν αδύνατο τον ορθολογισμό, τουλάχιστον, σε απόλυτους όρους. Στους κόλπους της οικονομικής ψυχολογίας, λοιπόν, για τους παραπάνω λόγους διατυπώθηκε η θεωρία του περιορισμένου ορθολογισμού (Simon et al., 1992), ένας ορθολογισμού σχετικοποιημένου ο οποίος προσεγγίζει την λήψη αποφάσεων των ατόμων σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα ή έλλειψη γνώσης.

Η υποστήριξη της θέσης για την ύπαρξη περιορισμένου ορθολογισμού πραγματοποιείται μέσω του χαρακτήρα της οικονομικής πληροφορίας που οι θεωρητικοί του περιορισμένου ορθολογισμού επικαλούνται. Σε θεωρητικό πλέον επίπεδο -και σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην παραδοσιακή οικονομική σκέψη όπου η πληροφορία θεωρείται διαθέσιμη σε όλους και μάλιστα χωρίς κανένα κόστος- για τη θεωρία του περιορισμένου ορθολογισμού, η πληροφορία νοείται ως περιορισμένης διαθεσιμότητας. Διαθέτοντας περιορισμένο χρήμα και χρόνο τα άτομα αναζητούν μια οικονομική επιλογή της οποίας το κόστος αναζήτησής να μην υπερβαίνει τα συνολικά κέρδη τους (Σακαλάκη, 2003). Έτσι, η περιορισμένη διαθεσιμότητα της πληροφορίας οδηγεί τα άτομα σε μια κατάσταση όπου δεν είναι εφικτή η γνώση όλων των επιλογών και των συνεπειών τους. Στηριζόμενοι στις παραδοχές αυτές, οι θεωρητικοί της οικονομικής ψυχολογίας, εγκαταλείπουν την θεωρία της κάλλιστης επιλογής που σχετίζεται με την μεγιστοποίηση της χρησιμότητας, και την υποκαθιστούν με την θεωρία της ικανοποιητικής επιλογής. Οι οικονομικοί δράστες, αδυνατώντας να πετύχουν το κάλλιστο επίπεδο ικανοποίησης από τις οικονομικές τους συναλλαγές, έχουν σαν στόχο ένα επίπεδο ικανοποίησης που να τους είναι επαρκές.

Εξάλλου, μελέτες έχουν δείξει ότι σε συνθήκες αβεβαιότητας τα άτομα δεν καταφεύγουν σε επιστημονικούς ή ορθολογικούς συλλογισμούς αλλά, στη χρήση των λεγόμενων «ευρετικών». Η έννοια των ευρετικών χρησιμοποιείται για να περιγράψει σύντομα μονοπάτια σκέψης που υποκαθιστούν τους χρονοβόρους συλλογισμούς και επιτρέπουν στα άτομα να απλοποιήσουν τις διαδικασίες επιλογής και λήψης αποφάσεων (Kahneman, Tversky, 1973). Αποτελούν σύντομους δρόμους στη λήψη αποφάσεων με σκοπό την εξοικονόμηση γνωστικών πόρων και χρόνου (Gowda, 1999). Ο τρόπος λήψης αποφάσεων μέσω των ευρετικών, είναι πολύ απλοϊκός και απέχει από το μοντέλο του ορθολογισμού. Έτσι, η χρησιμοποίηση ευρετικών θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες κρίσεις. Τα σφάλματα μπορεί να οφείλονται σε διάφορες αιτίες. Στην τάση που έχουν τα άτομα, όταν διαθέτουν μια

στατιστική και μια ψυχολογική περιγραφή, να αγνοούν την στατιστική πληροφορία και να υπερεκτιμούν την πληροφορία που σχετίζεται με την ψυχολογική περιγραφή. Στην προδιάθεση των ατόμων να εκτιμούν τη συχνότητα ή την πιθανότητα ενός γεγονότος ανάλογα με το πόσο προσιτό ή πόσο πιο ορατό είναι το γεγονός αυτό έτσι ώστε να επικεντρώνονται στις πιο διακριτές πληροφορίες. Στην τάση που έχουν τα άτομα να προσηλώνονται στην αρχική τους εκτίμηση, ακόμα και αν αυτή έχει επιλεχθεί αυθαίρετα, έτσι ώστε σε περιπτώσεις που πρέπει να αλλάξουν μια αρχική τους εκτίμηση να μην απομακρύνονται πολύ από την αρχική τους θέση. Στην τάση τους, τέλος, να υπερεκτιμούν τη πιθανότητα ταυτόχρονης επαλήθευσης δύο γεγονότων έναντι της πιθανότητας επαλήθευσης του ενός ή του άλλου ξεχωριστά (Σακαλάκη, 2003, Stracca, 2004, Kahneman et al. 1973).

Σε καταστάσεις αβεβαιότητας, εξάλλου, ο ρόλος της ψυχολογικής κατάστασης και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του ατόμου, θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις οικονομικές αποφάσεις απομακρύνοντας το άτομο από τον απόλυτο ορθολογισμό. Η σημαντικότητα των συναισθηματικών και ψυχολογικών παραγόντων επιβεβαιώνεται από την παραδοχή ότι τα άτομα δεν αναζητούν συστηματικά την μεγιστοποίηση του υλικού τους κέρδους, αλλά συχνά λαμβάνουν αποφάσεις που έχουν σαν στόχο κάποιο συμβολικό, ψυχολογικό ή και κοινωνικό κέρδος. Η προσπάθεια απόκτησης του κέρδους αυτού, προσδιορίζει και τις οικονομικές αποφάσεις που λαμβάνουν. Έτσι, οι αποφάσεις των ατόμων φαίνεται ότι δεν βασίζονται στον ορθολογισμό που περιγράφει η οικονομική επιστήμη αλλά, σε έναν υποκειμενικο-διαδικαστικό ορθολογισμό που είναι διαφορετικός για κάθε άτομο.

### **Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι συμβάσεις, οι νόρμες και οι πίστεις στο οικονομικό πεδίο**

Η οικονομική ψυχολογία επιστρατεύει μια σειρά από έννοιες και θεωρητικά εργαλεία –που κατά κύριο λόγο αντλεί από το γνωστικό πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας- προκειμένου να προσεγγίσει την οικονομική πραγματικότητα με έναν τρόπο τέτοιο ώστε να απομακρύνεται ουσιαστικά από την έννοια του ορθολογισμού – απόλυτου ή περιορισμένου- και να αντιμετωπίζει την οικονομική πραγματικότητα με έναν εξ' ολοκλήρου διαφορετικό τρόπο. Μια πρώτη τέτοια έννοια είναι αυτή των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν ένα σημαντικό θεωρητικό εργαλείο της κοινωνικής ψυχολογίας, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί στην προσέγγιση και ανάλυση προβλημάτων οικονομικο-ψυχολογικού ενδιαφέροντος. Αν θέλαμε να ορίσουμε την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, θα λέγαμε ότι δεν είναι παρά μια μορφή γνώσης η οποία κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές διεργασίες και αλληλεπιδράσεις. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια μορφή γνώσης που τα μέλη ενός συνόλου διαθέτουν και η οποία οικοδομείται μέσα από την επικοινωνία, από τις ανταλλαγές συλλογισμών μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς επίσης και από τους αντίλογους που είναι παρόντες στο κοινωνικό σκηνικό. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, ως μια κοινά επεξεργασμένη σκέψη, επιτρέπουν στους ανθρώπους να καταλάβουν, να εξηγήσουν και να δώσουν νόημα στην πραγματικότητα ώστε τελικά να σχηματίσουν απόψεις, να πάρουν αποφάσεις και να δράσουν (Moscovici, 1961). Η ιδιαιτερότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων έγκειται στον κοινωνικό χαρακτήρα των διαδικασιών που παράγουν την ιδιότυπη αυτή μορφή 'γνώσης του κοινού νου'. Κατ' αυτή την έννοια, όταν κανείς ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφέρεται σε μια μορφή γνώσης που έρχεται σε αντίθεση με τη γνώση του *ειδικού ή του επιστήμονα*. Το σημείο αυτό είναι θεμελιώδες γιατί σε αυτό είναι που οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν έναν προνομιακό χώρο έκφρασης της κοινωνικής σκέψης (Guimelli, 1999).

Είναι γεγονός ότι οι έννοιες, οι θεωρίες και τα επεξηγηματικά εργαλεία που προτάθηκαν από τις κλασσικές και νεοκλασσικές οικονομικές θεωρίες και συνολικά

αποτελούν αυτό που ονομάζουμε «επιστημονικό οικονομικό λόγο», διαδόθηκαν σε ένα ευρύτερο κοινό που δεν γνωρίζει την οικονομική επιστήμη (Σακαλάκη, 2003). Το περιεχόμενο του οικονομικού λόγου αποτέλεσε αντικείμενο κοινωνικού διαλόγου, οι λέξεις μετατράπηκαν σε πράγματα, οι έννοιες σε εικόνες και έτσι το καινούργιο και το περίεργο καταστάθηκε οικείο και γνωστό. Ο επιστημονικός οικονομικός λόγος μετασχηματίστηκε, δηλαδή, σε μια διαφορετική μορφή γνώσης: σε κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικονομίας ή αλλιώς σε οικονομικές αναπαραστάσεις (Verges, 1998). Αυτές, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, λοιπόν, δανείζονται τις έννοιες της οικονομικής επιστήμης χωρίς να τις ερμηνεύουν και να τις χρησιμοποιούν με τον ίδιο τρόπο. Το πρωτοτυπικό τους νόημα επεξεργάζεται η συλλογική μνήμη και η δημόσια συζήτηση. Έτσι, οι κοινωνικές αυτές αναπαραστάσεις δεν επεξηγούν ή νοηματοδοτούν απλά την οικονομική πραγματικότητα. Την οικοδομούν και την διαμορφώνουν αποκαλύπτοντας τα κίνητρα των οικονομικών συμπεριφορών, αλλά και τα νοήματα που προσλαμβάνουν οι συμπεριφορές για τους εκάστοτε οικονομικούς δράστες (Σακαλάκη, 2003).

Μια σειρά από Ευρωπαίους ερευνητές επιχείρησε, υπό το πρίσμα των όσων αναφέρθηκαν, να προσεγγίσει την οικονομική πραγματικότητα μέσα από την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων των οικονομικών εννοιών. Τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν σημαντική περιγραφική και ερμηνευτική αξία. Οι Meier και Kirchler (1998) μελέτησαν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος στην Αυστρία και τους τρόπους με τους οποίους το περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων μεταβάλλεται ανάλογα με την τοποθέτηση υπέρ ή κατά της νομισματικής ένωσης. Η κοινωνική αναπαράσταση του νομίσματος κατανέμεται διαφορετικά στις διάφορες ομάδες ατόμων που άλλοτε μπορεί να συνδέουν το ευρώ με μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα και άλλοτε με την απειλή της κοινότητάς τους. Η Sakalaki (1999) μελέτησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της έννοιας της εμπιστοσύνης προς τον οικονομικό εταίρο, σε πληθυσμούς τριών ευρωπαϊκών πρωτευουσών ανακαλύπτοντας, αφενός, το εύθραυστο καθεστώς της εμπιστοσύνης στον ευρωπαϊκό χώρο και, αφετέρου, πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες που συνδέονται με ομοιότητες και διαφορές στις αναπαραστάσεις που αποκαλύφθηκαν. Ο Tyszka (2001) αναδεικνύει τις διαφορές των κοινωνικών αναπαραστάσεων της οικονομίας ανάμεσα σε μια καπιταλιστική κοινωνία και μια πρώην κομμουνιστική, εξετάζοντας, αντίστοιχα, ένα γαλλικό και ένα πολωνικό δείγμα. Ο Zapala (2001) εντοπίζει διαφορές στις οικονομικές αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων που απολαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης ή διαφορετικά είδη παιδείας, ενώ οι Webley & Nisus (2001) προσεγγίζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της αποταμίευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτές καθορίζουν και καθορίζονται από τις αποταμιευτικές πρακτικές. Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης του οικονομικού ανθρώπου που παράγει υποκατάστατα της γνώσης προκειμένου να λειτουργήσει εντός του οικονομικού πεδίου στο οποίο δεσπόζει η αβεβαιότητα, η ανωνυμία και η επιτακτική ανάγκη συντονισμού.

Όπως είδαμε, η επικοινωνία είναι απαραίτητη συνθήκη διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Πολλές φορές, όμως, το οικονομικό πεδίο λειτουργεί και συντονίζεται σε συμπεριφορές υπό συνθήκες ανωνυμίας και έλλειψης επικοινωνίας. Η οικονομική ψυχολογία θα όφειλε λοιπόν να αναζητήσει και να ανακαλύψει τους μηχανισμούς που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους συνθήκες, μηχανισμούς οι οποίοι στρατολογούνται από τον οικονομικό δράστη προκειμένου αυτός να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα που η ίδια η έλλειψη επικοινωνίας του προκαλεί.

Μια τέτοια αναζήτηση φέρνει στο φως τις έννοιες της σύμβασης και της κοινωνικής νόρμας, που επενδύονται με μεγάλη εργαλειακή αξία για την κατανόηση και ερμηνεία του οικονομικού κόσμου, καθώς φαίνεται ότι αποτελούν μορφές κοινωνικής γνώσης που δημιουργούνται χωρίς να υπάρχει απαραίτητα άμεση επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του κοινωνικού συνόλου που τις μοιράζεται. Οι

γνώσεις αυτές περιορίζουν την αβεβαιότητα που ο άνθρωπος νιώθει απέναντι στην οικονομική πραγματικότητα και βοηθούν στο συντονισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων. Οι συμβάσεις είναι κανονικότητες στη συμπεριφορά των μελών ενός πληθυσμού που έρχονται αντιμέτωπα με μια επαναλαμβανόμενη κατάσταση. Οι κανονικότητες αυτές αποτελούν αντικείμενο κοινής γνώσης για όλα τα μέλη του πληθυσμού, είναι οικείες και αποδεκτές από όλους (Lewis, 1983). Οι συμβάσεις, κατά μια άποψη, έχουν ως πηγή προέλευσης μια γενικευμένη μίμηση, στην οποία επιδίδονται τα εκτεθειμένα σε συνθήκες αβεβαιότητας άτομα και η οποία οδηγεί στην ανάδειξη μιας κοινής γνώσης, ενός σημείου αναφοράς ως προς το οποίο οι οικονομικοί δράστες αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητά τους (Keynes, 1937). Έτσι, οι συμβάσεις επιτελούν τον πραγματιστικό τους ρόλο σε συνθήκες αβεβαιότητας και για το λόγο αυτό διαθέτουν μεγάλη αξία στην ανάλυση του οικονομικού πεδίου, κατεξοχήν πεδίου αβεβαιότητας. Η έννοια της σύμβασης, διαθέτει στενούς δεσμούς συγγένειας με την έννοια της κοινωνικής νόρμας, που παράγεται από μια συλλογικότητα, ένα σύνολο ατόμων, σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης (Dubois, 1994) και αποδίδει αξία σε αντικείμενα και γεγονότα βάσει του βαθμού στον οποίο αυτά θεωρούνται επιθυμητά ή χρήσιμα στο κοινωνικό σύνολο (Dubois & Beauvois, 2002).

Φαίνεται ότι οι οικονομικές συμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκατάστατα της γνώσης και να επιτελέσουν πρωταρχικό ρόλο στην οικονομική πραγματικότητα, κυρίως, υπό συνθήκες ασυμμετρίας της πληροφορίας, υπό συνθήκες, δηλαδή, όπου οι οικονομικοί συμβαλλόμενοι δεν διαθέτουν τον ίδιο όγκο πληροφοριών για το αντικείμενο της οικονομικής τους συναλλαγής. Οι καταστάσεις ασυμμετρίας της πληροφορίας είναι ιδιαίτερα κοινές στο οικονομικό πεδίο καθώς, τις περισσότερες φορές, διαμεσολαβούν τις σχέσεις πωλητών και αγοραστών, αφού οι πρώτοι γνωρίζουν καλύτερα από τους δεύτερους την ποιότητα του αντικειμένου της συναλλαγής. Στην προκειμένη περίπτωση, η οικονομικο-ψυχολογική έρευνα διαπιστώνει την ύπαρξη ειδικών οικονομικών συμβάσεων που διέπουν και ρυθμίζουν τη σχέση τιμής και ποιότητας των προϊόντων (Sakalaki, 2002) επιτρέποντας το συντονισμό των αγορών και προσανατολίζοντας τις αγοραστικές προθέσεις.

Μια ακόμη έννοια της οποίας το ρόλο στο οικονομικό πεδίο εντοπίζει και μελετά η οικονομική ψυχολογία είναι η πίστη –οι πίστη ως υποκατάστατο της γνώσης που μαζί με τις νόρμες, τις συμβάσεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, χρησιμοποιείται από τους οικονομικούς δράστες προκειμένου να αναταπεξέθουν υπό τις συνθήκες της πολυπλοκότητας, της αδιαφάνειας και της αβεβαιότητας που διακρίνουν την οικονομική πραγματικότητα. Η πίστη ενός ατόμου ή μιας ομάδας – που συνίσταται σε μια διανοητική στάση με κύριο χαρακτηριστικό το ότι μια πρόταση, μια θέση ή ένα γεγονός θεωρούνται αληθινά χωρίς την ύπαρξη αντικειμενικών λόγων- αναδεικνύεται σε μια ενδιαφέρουσα μεταβλητή της οικονομικής πραγματικότητας καθώς ο ρόλος της διαπιστώνεται σημαντικός στις σύγχρονες αγορές χρήματος και κεφαλαίου. Εκεί, για παράδειγμα, η πίστη για το ότι η τιμή μιας μετοχής θα αυξηθεί καταφέρνει, στην πραγματικότητα, να αυξήσει την τιμή της, καθώς το αγοραστικό ενδιαφέρον συντονίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώσει την αρχική πίστη. Επιπλέον, μια ιδιαίτερη μορφή πίστης, η εμπιστοσύνη, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομική πραγματικότητα και ως εκ τούτου απασχολεί ιδιαίτερα την Οικονομική Ψυχολογία. Η εμπιστοσύνη διατηρεί το καθεστώς μιας πίστης (Deconchy, 1989) και ορίζεται ως η πίστη ότι ο οικονομικός εταίρος δεν είναι κερδοσκόπος (Williamson, 1993) ενώ, συσχετίζεται με την πρόβλεψη μιας αποδεκτής και τίμιας συμπεριφοράς από τον συνεργάτη (Koenig, Van Wijk, 1992). Πηγάζει δε τόσο από την γνώση και την εμπειρία του οικονομικού δράστη σε σχέση με τον οικονομικό εταίρο όσο, και από την πολιτιστική και ηθική ομοιογένεια που μπορεί να εγκαθιδρύεται μεταξύ των μελών μιας κοινωνικής ομάδας (Duruy & Torre, 1998). Η εμπιστοσύνη, που αποδεικνύεται ότι διευκολύνει τις οικονομικές ανταλλαγές, ενθαρρύνει την συνεργατική οικονομική συμπεριφορά και μειώνει το κόστος των συναλλαγών (Williamson, 1985; Duruy & Torre, 1998) εμφανίζεται μάλλον εύθραυστη στον ευρωπαϊκό χώρο όπου η καχυποψία μολύνει τις

στάσεις προς τον οικονομικό εταίρο ο οποίος γίνεται, συνήθως, αντιληπτός ως αναξιόπιστος, συμφεροντολόγος και οπορτουνιστής (Sakalaki, 2002). Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η έννοια της εμπιστοσύνης, και γενικότερα η έννοια της πίστης μπορεί να εισάγει νέους προβληματισμούς στην οικονομική ανάλυση και να προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες σε οικονομικά φαινόμενα.

## **Επίλογος**

Το γνωστικό πεδίο της Οικονομικής Ψυχολογίας, που πλέον αριθμεί ένα σημαντικό όγκο επιστημονικής παραγωγής και διαθέτει μια πλούσια γραμματεία εμπειρικών ερευνών, αναπτύσσεται διαρκώς για να περιγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει το οικονομικό σύμπαν, έναν σύνθετο χώρο όπου επικρατεί η αδιαφάνεια, η ανωνυμία και η ατελής πληροφόρηση, αλλά, ταυτόχρονα, δεσπόζει η επιτακτική ανάγκη για συντονισμό σε αποτελεσματικές συμπεριφορές που εγγυώνται την οικονομική ευημερία των οικονομικών δραστών. Επιστρατεύοντας έννοιες όπως οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι νόρμες και οι συμβάσεις ή οιπίστεις, που καταγράφουν την ιδιαίτερη ποιότητα της κοινωνικής σκέψης του απλού ανθρώπου, ή, ακόμη, προτείνοντας εναλλακτικές θεωρίες –όπως αυτή του περιορισμένου ορθολογισμού- που ασκούν κριτική στον σκληρό πυρήνα της παραδοσιακής οικονομικής σκέψης, αν μη τι άλλο καταφέρνουν να στρέψουν μια διαφορετική ματιά στα θεωρητικά αλλά και πραγματιστικά προβλήματα που απασχολούν τον οικονομικό επιστήμονα και τον απλό οικονομικό άνθρωπο, αντίστοιχα. Η ματιά αυτή, μάλιστα, δείχνει να είναι γόνιμη καθώς, ως τώρα, δύο φορές στην σύντομη ιστορία της, η επιστήμη έχει ανταμειφθεί συμβολικά με μια κορυφαία διάκριση: το βραβείο Νόμπελ Οικονομίας. Πράγματι, τόσο στο Simon, τον πρωτεργάτη της θεωρίας του περιορισμένου ορθολογισμού, το 1978, όσο και στους Kahneman και Smith το 2002, απονεμήθηκε αυτή η σπουδαία διάκριση, δικαιώνοντας τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, τον επιστημονικό προσανατολισμό του κλάδου της Οικονομικής Ψυχολογίας.

## **Βιβλιογραφία**

Alais, M., (1953), Le comportement de l' home rationnel devant le risqué: critique des postulats et axioms de l' ecole americaine, *Economica*, 21, 503-546 στο Μ. Σακαλάκη, (2003) Ψυχοκοινωνικές λογικές της καθημερινής οικονομικής σκέψης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Albou, P., (1976). *Besoins et motivations économiques*. Paris: P.U.F.

Albou, P., (1984). *La psychologie économique*. Paris: P.U.F.

Arrow, K., J., (2000), *Théorie de l' information et des organisations*, Paris: Dunod.

Brochier, H. (1968). Rationalité économique, in *Encyclopaedia Universalis*, 997-999.

Deconchy, J.P.(1989). Psychologie sociale, croyances et ideologies, Paris: Meridiens-klincksieck.

Dubois, N. (1994). *La norme d' internalite et le liberalism*. Grenoble: P.U.G.

Dubois, N. & Beauvois, L.J. (2002) Evaluation et connaissance evaluative: une theorie dualiste de la connaissance, *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale/ New Review of Social Psychology*, 1 (1): 103-111

Dupuy, J.C., Torre, A. (1998) Cooperation and trust in spatially clustered firms στο N., Lazaric, E., Lorenz (eds.). Trust and economic learn. Northampton: U.S.A.

Friedman, M., (1988), *Models of consumer choice behaviour*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Furnham, A., F., (1988), *Unemployment*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Gowda, Rajeev M.V. (1999) Heuristics, biases and the regulation of risk, *Policy Science* 32, 1999.

Guimelli, C. (1999). *La pense sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hessing, D., J., Kinsey, K., A., Elffers, H., Weigel, R., H., (1988), *Tax evasion research: measurement strategies and theoretical models*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Johnston, W., J., Benton, W., C., (1988), *Bargaining, negotiations and personal selling*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Kahneman, D., Tversky, A. (1973) Psychology of prediction. *Psychological Review* 80, 237-251.

Keynes, J.M. (1937). The general theory of employment, *Quarterly Journal of economics*, vol.5, στο Μ. Σακαλάκη, (2003) Ψυχοκοινωνικές λογικές της καθημερινής οικονομικής σκέψης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Kirchler, E., (1988), *Household economic decision making*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Koenig, C., Van Wijk, G., (1992), *Alliance interentreprises: le rôle de la confiance*, in A., Noel, Perspectives en Management Stratégique, Paris: Anaud Collin.

Lewis, D., K., (1983). Languages and Language in Philosophical Papers, Oxford: Oxford University Press, vol.1.

Lunt, P. (1996). Rethinking the relationship between economics and psychology. *Journal of Economic Psychology*. 17: 275-287.

Meier, K., Kirchler, E. (1998). Social representations of the euro in Austria. *Journal of economic psychology*, 19.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France (2eme edition, 1976) στο Παπαστάμου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην Κοινωνική ψυχολογία, επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις, τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pieters, R., G., M., van Raaij, W., F., (1988), *The role of affect of economic behaviour*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Pieters, R., G., M., (1988), Attitude-behaviour relationships, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Pinson C., R., A., Roberto, E., L., (1988), *Consumer behaviour and the marketing activities of firms*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.

Sakalaki, M. (1999). Social representations and attitudes about trust, trustworthiness in Greece, in Proceedings of the XXIV international Congress of the IAREP, Belgirate, Italie, 918-922.

Reynaud, P., L., (1964), *la Psychologie economique, 'Que-sais-je ?'*, Paris: P.U.F.

Reynaud, P., L., (1974), *Précis de Psychologie Economique*, Paris: P.U.F.

Reynaud, P., L.,(1981), *Economic Psychology*, N. York: Praeger.

Sakalaki, M. (2002). Norms, conventions et representation en economie: des substituts au savoir en situations d' asymetrie d' information, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, 2/2002, 117-146.

- Simon, H., Egidi, M., Marris, R., Viale, R., (1992), *Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution*. London: Edward Elgar Publishing Limited.
- Stracca, L. (2004) Behavioral finance and asset prices: where do we stand? *Journal of Economic Psychology* 25, 2004.
- Σακαλάκη, Μαρία (2003) *Ψυχοκοινωνικές λογικές της καθημερινής οικονομικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Tarde, G., (1902). *The winner's Curse: Paradoxes and Anomalies of economic life*, N. York: Alcan στο Μ. Σακαλάκη, (2003) *Ψυχοκοινωνικές λογικές της καθημερινής οικονομικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Tyszka, R. (2001). Perception of Economic Phenomena: Personal Experience versus Mass Communication, in C. Roland Levy, E. Kirchler, E. Penz, C. Gray (eds), *Everyday Representations of the Economy*, Wien: WUV-Univ.-Verl., 171-181
- Van Raaij, W., F., (1981), *Economic Psychology*, *Journal of Economic Psychology*, 1, 1-21.
- Van Raaij, W., F., (1988a), *Information processing and decision making: cognitive aspects of economic behaviour*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Van Raaij, W., F., (1988b), *The use of natural resources*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Van Veldhoven, G., M., (1981), *Economic Psychology: A new discipline?*, in W. Molt, H., A., Hartman, P., Stinger (eds.), *Advances in Economic Psychology*, Heidelberg, FRG: Edition Meyn.
- Van Veldhoven, G., M., (1988), *Dynamic aspects of economic behaviour: some determinants*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Verges, P. (1998). Representations sociales en Psychologie Economic, στο C. Roland-Levy, Ph. Adair, (eds.) *Psychologie Economique, Theories et Applications*. Paris: Economica.
- Wärneryd, K., E. (1988). *Economic Psychology as a field of study*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wärneryd, K., E., (1988a), *Social influence on economic behaviour*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wärneryd, K., E., (1988b), *The psychology of innovative entrepreneurship*, in F., W., Van Raaij, G., M., Van Veldhoven, K., E., Wärneryd (eds.) *Handbook of Economic Psychology*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Webley, P., Nyhus, E. (2001). Representations of Saving and Saving Behaviour in C. Roland Levy, E. Kirchler, E. Penz, C. Gray (eds), *Everyday Representations of the Economy*, Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Williamson O., (1985), *The Economic Institutions of Capitalism*, N. York: Free Press.
- Williamson, O. (1993). Opportunism and its critics, *Managerial and decision economics*, vol. 14, p. 97-197.
- Zapala, S. (2001) Social Representations of economics across Cultures, in C. Roland Levy, E. Kirchler, E. Penz, C. Gray (eds.), *Everyday Representations of the Economy*, Wien: WUV-Univ.-Verl., 183-203.





**ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΚΟΙΝΩΝΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ**  
**ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

**Η πληροφόρηση ως επικοινωνία: από τον παθητικό δέκτη προς τον ενεργό παραγωγό νοήματος στην πληροφόρηση**  
**Χ. Κοσμίδου-Hardy**

*Η Πληροφόρηση ως Επικοινωνία: Από τον παθητικό δέκτη προς τον ενεργό αναγνώστη και παραγωγό του νοήματος της πληροφορίας<sup>1</sup>*

Κατά την προηγηθείσα ανάλυση των αρχών και της μεθοδολογίας της Συμβουλευτικής (βλ. Κεφάλαιο 8) ως επιστημονικού πεδίου γενικότερα, αλλά και ως θεμελιώδους λειτουργίας ενός Κριτικού Αναπτυξιακού Μοντέλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, έγινε σαφές ότι η Συμβουλευτική είναι κατ' εξοχήν επικοινωνιακή σχέση, ενώ στο σχετικό με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό κεφάλαιο φάνηκε σαφώς ότι ο στόχος της Πληροφόρησης εμπλέκει διαδικασίες επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε συμβουλευτική παρέμβαση -και όχι μόνο στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού- δεν μπορεί παρά να στοχεύει στη διεύρυνση της επικοινωνίας από το πλαίσιο... «δωματίου» της δυαδικής ή και της ομαδικής σχέσης στο... «συναυλιακό» πλαίσιο της εποχής μας, μιας εποχής «κατασκευασμένης αβεβαιότητας»<sup>2</sup> όπου τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) λογίζονται ως μερικοί ακόμη από τους «σημαντικούς άλλους» του καθενός μας και -πολύ περισσότερο- των νέων. Στις ζητούμενες, επομένως, δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουμε στην εποχή μας, αναπόφευκτα συμπεριλαμβάνεται και η δεξιότητα κριτικής αποδόμησης / ανάγνωσης των μηνυμάτων που διακινούνται στον μεταξύ του αναγνώστη / ακροατή / θεατή και των Μ.Μ.Ε. επικοινωνιακό χώρο, μια ικανότητα την οποία, προφανώς, οφείλει να διαθέτει και ο/η Σύμβουλος, όπως και ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος, όταν αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο του υποστηρικτή της πορείας προς την αυτονόμηση από την επιρροή των «σημαντικών άλλων». Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η οργανωμένη και σκόπιμη εκπαίδευση στη διαχείριση της επικοινωνιακής σχέσης με τα Μ.Μ.Ε. και, εφ' όσον η πληροφόρηση αντιμετωπίζει την από τα Μ.Μ.Ε. περιβάλλεται το κύρος τους ως «σημαντικών άλλων», η εκπαίδευση αυτή δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζει την πληροφόρηση ως επικοινωνία, και, μάλιστα, ως επικοινωνία μεταξύ ισотίμων εταίρων, στο πλαίσιο της οποίας ο δέκτης, με την κατάλληλη εκπαίδευση, αναλαμβάνει το ρόλο του ενεργού αναγνώστη πληροφοριακών κειμένων και γίνεται ικανός να παραγάγει το δικό του μήνυμα μέσα από την αλληλεπίδρασή του με ένα κείμενο.

**Το πρόβλημα της πληροφόρησης**

*«Δεν απέχει πολύ από μας η εποχή όπου η ανάγνωση και η γραφή ήταν προνόμιο -ακόμη και στην Ευρώπη. Σήμερα μας φαίνεται αυτονόητο πως συνέβαινε αυτό γενικά. Όμως ακόμη αποτελεί προνόμιο το ύψος, η επιδεξιότητα στην έκφραση, η τάξη και ο τρόπος έκθεσης των σκέψεων. Με την αρχή της αυτοματοποιημένης εποχής όλα αυτά αμφισβητούνται ξανά. Θα υπάρξει μια ελίτ που θα μπορεί να πατάει σωστά τα κουμπιά και να καταλαβαίνει τα μηνύματα. Εμείς θα ξαναγίνουμε πάλι αναλφάβητοι» Μ. Χορκχάιμερ (1950-57, ελλην. εκδ. 1986, σ. 107)*

Αυτή η εποχή, στην οποία αναφέρθηκε ο Χορκχάιμερ προφητικά στο βιβλίο «Φιλοσοφικό Σημειωματάριο» (Μέρος Α') 40 χρόνια πριν από σήμερα, έχει ήδη φτάσει. Η ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας γενικότερα, έχει, βέβαια, κάποιες θετικές επιπτώσεις στη ζωή μας. Έτσι, για παράδειγμα, οι ειδήσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται πολύ γρηγορότερα από ό,τι στο παρελθόν και δίνουν τη δυνατότητα σε πολύ περισσότερους ανθρώπους να ενημερωθούν για το τι συμβαίνει σε διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς τομείς σ' όλο τον κόσμο. Αυτή η ενημέρωση είναι

<sup>1</sup> Μια πρώτη διερεύνηση του θέματος της επικοινωνίας παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy (1996).

<sup>2</sup> Βλ. και Κοσμίδου-Hardy (2001).

δυνατόν να βοηθάει το άτομο να προγραμματίζει καλύτερα τη ζωή του, να προσανατολίζεται κατάλληλα, να δρα ανάλογα, να συμμετέχει στις εξελίξεις της κοινωνίας και να αποφασίζει υπεύθυνα για τις μελλοντικές του ενέργειες, οι οποίες αφορούν στην επιβίωσή του και στην προσωπική καθώς και στην κοινωνική ανέλιξή του σε διάφορους τομείς της ζωής.

Είναι γνωστό ότι η γνώση και η πληροφορία είναι δύναμη, αφού οδηγεί σε καινούργιους προσανατολισμούς και επιλογές. Η στέρηση της πληροφορίας αντίθετα αποδυναμώνει και περιθωριοποιεί τα άτομα, αφού τους λείπει η ενημέρωση πάνω στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών και των ανακατατάξεων, της έκρηξης και ταυτόχρονα της παλαίωσης των πληροφοριών, ενώ η πληροφόρηση γίνεται ολοένα και περισσότερο αναγκαία, γίνεται επίσης και υπόθεση δυσκολότερη.

Στην εποχή της γρήγορης και άμεσης μετάδοσης των πληροφοριών, στην εποχή της ανάπτυξης της Πληροφορικής Τεχνολογίας, μερικά ερωτήματα, τα οποία θεωρούμε ότι πρέπει να απασχολήσουν κάθε κριτικά σκεπτόμενο άτομο είναι τα ακόλουθα:

Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο πληροφορείται το άτομο;

Από ποιες πηγές και με τι προθέσεις μεταδίδονται οι πληροφορίες;

Πληρο-φορείται κανείς γι' αυτά που πράγματι συμβαίνουν, ή θα συμβούν, ή μήπως έχει την ψευδαίσθηση ότι πληροφορείται εφησυχάζοντας μάλιστα με την αίσθηση αυτή και παραδίδοντας την ελευθερία του στα χέρια των 'πληροφορούντων';

Μπορεί αληθινά το άτομο να καθορίζει τη μόρφωση, τη σταδιοδρομία του και τη ζωή του γενικότερα μέσα και από την πληροφόρηση που παίρνει, ή μήπως καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πληροφορίες που του παρέχονται γιατί μέσα απ' αυτές στρέφεται συχνά σε δρόμους και τρόπους σκέψης και δράσης, οι οποίοι είναι επιθυμητοί στον πομπό και στις πηγές του;

Είναι γνωστή η εξουσία που ασκείται στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες σε χώρες και καθεστώτα όπου η μετάδοση των πληροφοριών ελέγχεται και προσδιορίζεται από μια μειοψηφία ατόμων που βρίσκεται στα κέντρα αποφάσεων. Είναι βέβαια φανερό ότι, στην περίπτωση αυτή, τα άτομα αυτά στερούνται ενημέρωσης. Ωστόσο, ενώ η στέρηση της πληροφόρησης δημιουργεί προβλήματα και βοηθάει στην αποτελεσματικότερη χειραγώγηση του ανθρώπου, η διαστρέβλωσή της, ιδίως μέσα από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και τεχνολογίας στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής βιομηχανίας παραγωγής και μαζικής μετάδοσης ειδήσεων, πληροφοριών και γνωστικών πακέτων, δημιουργεί επίσης αρκετά προβλήματα, των οποίων μάλιστα η αντιμετώπιση είναι ίσως υπόθεση δυσκολότερη και πολυπλοκότερη. Σε μερικά τέτοια βασικά προβλήματα θα αναφερθούμε παρακάτω.

Υποστηρίζεται<sup>3</sup> λοιπόν ότι η πληροφορία έχει χάσει τον κοινωνικό της ρόλο σήμερα και ότι έχει γίνει εμπόρευμα, το οποίο παράγεται για να πουληθεί. Υποστηρίζεται ακόμη ότι πρόσβαση στην πληροφορία δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι, αφού η διάδοσή της είναι ελεγχόμενη από τα μεγάλα ινστιτούτα που την παράγουν ή την πουλούν. Όπως αναφέρει μάλιστα ο Lyotard (1984), πρόσβαση στα δεδομένα και στις πληροφορίες δεν έχουμε όλοι μας, αλλά οι «ειδικοί» όλων των ειδών, ενώ η άρχουσα τάξη «είναι και θα συνεχίσει να είναι η τάξη αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις» (ό.π., σ. 14). Πιστεύει ότι, στο πλαίσιο των γενικότερων αλλαγών, καθώς οι κοινωνίες εισέρχονται σε αυτό που είναι γνωστό ως *μεταμοντέρνα εποχή*, το status της γνώσης και της πληροφορίας αλλάζει, ενώ γίνεται όλο και περισσότερο φανερό ότι στην εκπαιδευτική πολιτική το ενδιαφέρον και η προσοχή στρέφεται από το τέλος μιας ενέργειας στα μέσα της, από την αλήθεια στην αποδοτικότητα, από τα ιδεώδη στις δεξιότητες<sup>4</sup> (βλ. και Sarup, 1988). Ο Lyotard (ό.π.) προβλέπει ότι γνώση, η

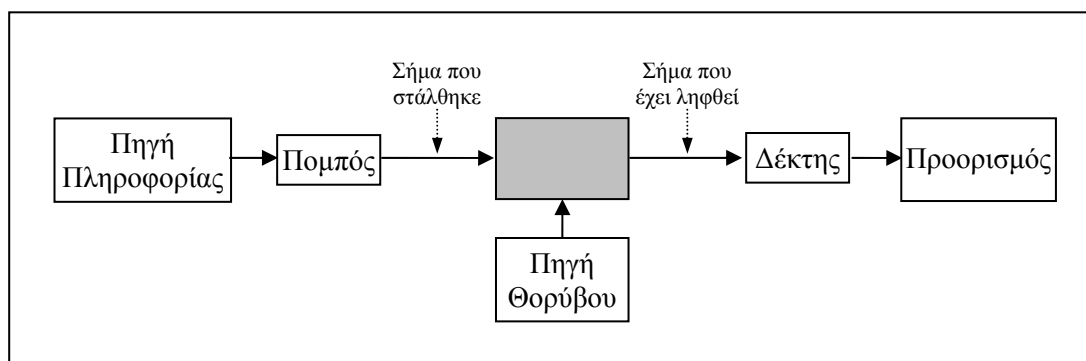
<sup>3</sup> Βλ., για παράδειγμα, Lyotard 1984, Schiller 1984, Masterman 1985 και Κοσμίδου-Hardy 1993β.

<sup>4</sup> Κατά τον Lyotard (ό.π.) η ερώτηση του σπουδαστή, του κράτους ή του πανεπιστημίου δεν είναι πλέον: «είναι αληθινό;», αλλά «σε τι χρησιμεύει;». Στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης της γνώσης, η ανάλογη ερώτηση είναι: «Μπορεί να πουληθεί;» και στο πλαίσιο αύξησης της εξουσίας: «Έχει αποτελεσματικότητα;».

οποία δεν μπορεί να μεταφραστεί σε ποσότητες πληροφοριών, θα εγκαταλειφθεί και η κατεύθυνση της νέας έρευνας θα καθορίζεται από τη δυνατότητα μετάφρασης των τελικών αποτελεσμάτων σε γλώσσα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η γνώση παύει να είναι αυτοσκοπός. Παράγεται και θα παράγεται για να πουληθεί. Και, όπως μας πληροφορεί ο Schiller (1984), όταν η γνώση και η πληροφορία γίνονται εμπόρευμα, ο ρόλος και ο χαρακτήρας τους αρχίζει να αλλάζει.

Αν λάβουμε υπόψη προβληματισμούς σαν τους παραπάνω, τότε μάλλον κατανοούμε ότι, στην εποχή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, το θέμα της πληροφόρησης (από τα Μ.Μ.Ε., αλλά και από άλλα, ηλεκτρονικά κυρίως, μέσα που χρησιμοποιούνται σήμερα) είναι πολύπλοκο και καθαρά πολιτικό. Και αν είναι έτσι, άραγε μπορούμε σήμερα να περιμένουμε με ασφάλεια να μας πληροφορήσουν οι άλλοι; Δυστυχώς, στο πλαίσιο του επικοινωνιακού μοντέλου στο οποίο στηρίζονται τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας όπως είναι και τα Μ.Μ.Ε., φαίνεται να αγνοούνται προβλήματα και θέματα όπως είναι αυτά στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, να μυθοποιούνται και να υπεραπλουστεύονται επικίνδυνα οι διαδικασίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, ενώ προάγεται η ιδέα του πληροφορούμενου ως παθητικού δέκτη, ο οποίος εναποθέτει την ευθύνη για τη δική του πληροφόρηση και, επομένως, για την επιλογή των δικών του προσανατολισμών ζωής, στα χέρια των άλλων<sup>5</sup>. Χρειάζεται, λοιπόν, γνώση και εκπαίδευση σχετικά με τα μοντέλα και τις

Σχήμα 1:  
Το γραμμικό επικοινωνιακό μοντέλο των Shannon και Weaver (1949)



διεργασίες επικοινωνίας στις οποίες στηρίζεται το οικοδόμημα της πληροφόρησης.

### Το μοντέλο πληροφόρησης-επικοινωνίας των Μ.Μ.Ε.

*«Η δημοκρατία της οποίας οι ψηφοφόροι δεν είναι φωτισμένοι και συνάμα ανθρωπίνι πρέπει τελικά να πέσει θύμα των πιο αδίστακτων προπαγανδιστών. Η εξέλιξη των μέσων μαζικής επιρροής (της εφημερίδας, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, των σφυγμομετρήσεων) σε σύνδεση και αλληλεπίδραση με τη μείωση του μορφωτικού επιπέδου, πρέπει οπωσδήποτε να οδηγήσει σε δικτατορία της ανθρωπότητας».*

Μ. Χορκχάιμερ (1950-57, ελλην. εκδ. 1986, σ. 141)

Το επικοινωνιακό μοντέλο που βρίσκεται πίσω από τα Μ.Μ.Ε. είναι το γραμμικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Shannon και Weaver το 1949 στα τηλεφωνικά εργαστήρια Bell στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την τηλεφωνική επικοινωνία (βλ. Σχήμα 0). Μια λεκτική παραλλαγή του αρχικού μοντέλου των Shannon και Weaver είναι και το μοντέλο του Lasswell (1948): **Ποιος λέει, τι, μέσα από ποιο**

<sup>5</sup> Δεν θα πρέπει να διαφύγει από την προσοχή μας το γεγονός ότι, ενώ η διδασκαλία είναι στην ουσία μια πολύπλοκη επικοινωνιακή σχέση, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που μάλιστα δίνει έμφαση στη «μετάδοση της γνώσης» και στην «παρά-δοση της ύλης», στηρίζεται στο γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας στο οποίο στηρίζονται και τα Μ.Μ.Ε..

**κανάλι, σε ποιον, με τι αποτέλεσμα.** Ο Lasswell εφαρμόζει το μοντέλο αυτό στα Μ.Μ.Ε. και εγείρει το θέμα του αποτελέσματος στην επικοινωνία, αλλά όχι και της σημασίας του μηνύματος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, δηλαδή, η επικοινωνία είναι *μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο (ή ένας πομπός) έχει κάποιο αποτέλεσμα ή επηρεάζει τη συμπεριφορά ή τον τρόπο σκέψης του άλλου.* Το αποτέλεσμα δε αυτό πρέπει να είναι μια παρατηρήσιμη και μετρήσιμη αλλαγή στο δέκτη που προκαλείται από στοιχεία τα οποία μπορούν να εντοπιστούν στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Βασικά χαρακτηριστικά του γραμμικού επικοινωνιακού μοντέλου είναι τα παρακάτω:

**Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία μετάδοσης και λήψης μηνυμάτων, στον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούν οι πομποί και χρησιμοποιούν τα κανάλια και τα μέσα επικοινωνίας.**

**Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα ακρίβειας και αποτελεσματικότητας του μηνύματος.**

**Η επικοινωνία θεωρείται αποτυχημένη αν το αποτέλεσμα της επίδρασης στο δέκτη είναι διαφορετικό ή μικρότερο από το αναμενόμενο.**

Κατά τους Shannon και Weaver (1949) υπάρχουν τρία επίπεδα προβλημάτων στην επικοινωνία:

**α) Τεχνικά προβλήματα:** με πόση ακρίβεια δηλαδή μπορούν να μεταδοθούν τα σήματα. Για την επίλυση των προβλημάτων αυτών γίνεται προσπάθεια να βελτιωθούν τα τεχνικά μέσα μετάδοσης των πληροφοριών.

**β) Σημσιολογικά προβλήματα:** με πόση ακρίβεια δηλαδή λαμβάνεται από το δέκτη η επιθυμητή για τον πομπό σημασία. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών γίνονται προσπάθειες για τη βελτίωση της κωδικοποίησης, για το σχεδιασμό και την εκπομπή του μηνύματος με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον του δέκτη, καθώς και χρησιμοποίηση σημάτων και συμβόλων που αναφέρονται σε εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες είναι κοινές στον πομπό και στο δέκτη.

**γ) Προβλήματα αποτελεσματικότητας.** Με πόση αποτελεσματικότητα δηλαδή επηρεάζεται η συμπεριφορά του δέκτη από τη λήψη του μηνύματος. Στο μοντέλο αυτό αγνοούνται οι πολιτισμικοί παράγοντες, ενώ είναι φανερό η τάση για χειραγώγηση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ένα τέτοιο μοντέλο επικοινωνίας αφήνει όλη την ευθύνη της επικοινωνίας στον πομπό, ενώ εξαφανίζεται ως δρών υποκείμενο το άλλο άκρο της επικοινωνίας, αυτό που αποκαλείται δέκτης δηλαδή, του οποίου η σκέψη και/ή η συμπεριφορά επιδιώκεται να επηρεαστεί σύμφωνα με τις προθέσεις και/ή τα συμφέροντα του πομπού<sup>6</sup>.

Επομένως, ως προς την πληροφόρηση του ατόμου, η υιοθέτηση -συνειδητά ή μη- αυτού του μοντέλου επικοινωνίας σημαίνει ότι ο πομπός αναγνωρίζει την ανάγκη παροχής πληροφοριών, ενεργοποιείται ανάλογα, ενημερώνεται εκτενώς σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης που υπάρχουν, καταφέρνει να έχει πρόσβαση σε αυτές, αντλεί τις επίκαιρες κάθε φορά πληροφορίες που υπάρχουν, αποφεύγει κάθε μορφή διαστρέβλωσης και στέλνει έγκυρες πληροφορίες και σε έγκαιρο χρονικό πλαίσιο στους ανυποψίαστους και παθητικούς δέκτες. Ελπίζουμε ότι γίνονται ήδη ορατά κάποια βασικά προβλήματα στη διαδικασία αυτή.

Ένα από αυτά είναι το πρόβλημα της άμεσης πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης -άρα και της εξουσίας που πρέπει να έχει ο πομπός- αλλά και του χρόνου μέσα στον οποίο απαιτείται να τις αποστείλει έγκαιρα στους δέκτες, εφόσον στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών «τα πάντα ρει». Ένα δεύτερο πρόβλημα

<sup>6</sup> Θα πρέπει λοιπόν να εξετάσουμε σοβαρά και να αναλύσουμε τις προεκτάσεις και τις συνέπειες ενός τέτοιου μοντέλου, που υιοθετείται όχι μόνο από τα Μ.Μ.Ε. -όπως και από άλλα ηλεκτρονικά μέσα- αλλά και στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα όπως και στο πλαίσιο του στόχου της Πληροφόρησης στον Σ.Ε.Π. ειδικότερα.

σχετίζεται με το βαθμό αυτογνωσίας και τις προθέσεις του πομπού. Με το κατά πόσο δηλαδή συνειδητοποιεί τους φραγμούς που θέτουν στην αντικειμενικότητα, στην εγκυρότητα της πληροφόρησης και στην αμεροληψία του πομπού παράγοντες όπως είναι οι περιορισμοί της αντίληψης, των στερεοτύπων και της ιδεολογίας του γενικότερα, υπό το πρίσμα των οποίων αποφασίζει ποιες πληροφορίες είναι σημαντικό να μεταδοθούν, με ποιο τρόπο, σε ποιο ακροατήριο, με ποιες συνέπειες.

Ως προς την πρόσβαση στις πηγές και στα κέντρα εξουσίας, σίγουρα τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν μια άλλη μορφή εξουσίας -ίσως και ισχυρότερης από την πολιτική εξουσία σήμερα- και έτσι η πρόσβαση των εκπροσώπων τους σε πηγές πληροφόρησης είναι σχετικά εύκολη υπόθεση. Ως προς την έγκαιρη μετάδοση πληροφοριών, φαίνεται ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων μετάδοσης μηνυμάτων και πληροφοριών μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά<sup>7</sup>, αφού ο χρόνος παίρνει άλλη διάσταση με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

Ως προς την **αντικειμενικότητα** και την **εγκυρότητα** όμως των πληροφοριών, τα πράγματα είναι αρκετά δυσκολότερα. Πιστεύουμε ότι οι άνθρωποι που εμπλέκονται στη διαδικασία κατασκευής και μετάδοσης πληροφοριακών μηνυμάτων δεν πρέπει να είναι απλοί τεχνοκράτες και να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής λογικής, αλλά, εφόσον ασκούν αγωγή, με την ευρύτερη έννοια του όρου, πρέπει να είναι άτομα τα οποία, πέρα από τη γνώση της τεχνολογίας και των περιορισμών της, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και αναγνωρίζουν το βαθμό στον οποίο η προσωπική τους κοσμοθεωρία και ιδεολογία «μολύνει» τις πληροφορίες που παράγουν και μεταδίδουν. Συμβαίνει όμως άραγε αυτό; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Πόσο διάφανες είναι οι διαδικασίες συλλογής, επιλογής, κατασκευής και μετάδοσης πληροφοριών; Ποιοι έχουν πρόσβαση στα κέντρα παραγωγής της πληροφορίας, στα μέσα και στα κανάλια μετάδοσής της; Ποιος έχει τον έλεγχο; Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά το επικοινωνιακό μοντέλο του Gerbner (1956) (βλ. Σχήμα 0). Το μοντέλο αυτό, ενώ διατηρεί τη γραμμική διαδικασία του μοντέλου των Shannon και Weaver, έχει τα εξής δύο πλεονεκτήματα: α) θέτει το ζήτημα της αντίληψης και της υποκειμενικότητας του νοήματος και β) θέτει επίσης το ζήτημα της πρόσβασης και του ελέγχου των μέσων ή των καναλιών, παράγοντες που επηρεάζουν την αντικειμενικότητα της πληροφορίας.

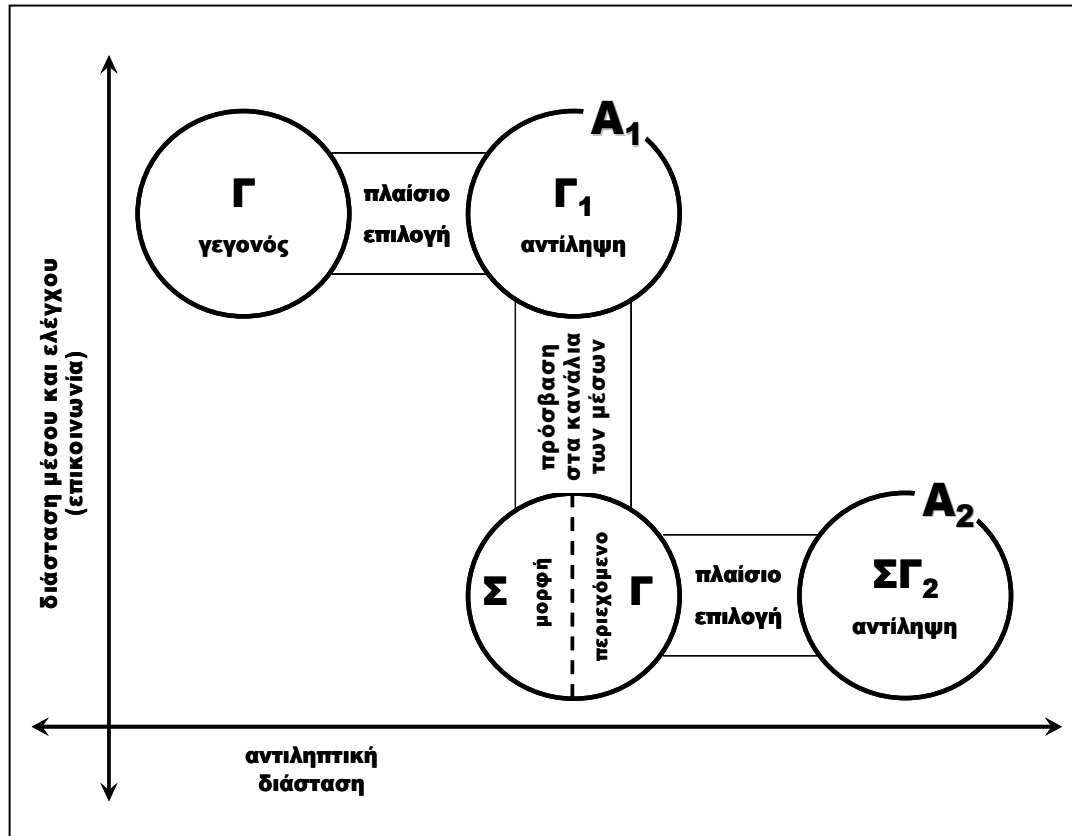
Όσο λοιπόν και αν είναι απαραίτητη η αυτογνωσία και η ακεραιότητα του πομπού, δεν αποτελεί και τη μόνη λύση στο πρόβλημα που τίθεται. Δεν είναι δηλαδή δυνατόν και δεν μπορεί να υποστηριχτεί ηθικά και παιδαγωγικά η άποψη ότι η προστασία του δέκτη εναποτίθεται αποκλειστικά και μόνο στην ευσυνειδησία και στην

---

<sup>7</sup> Για παράδειγμα, η δημιουργία τράπεζας δεδομένων, αλλά και λογισμικού εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει και στην παιδεία γενικότερα, όπως και ειδικότερα στο Σ.Ε.Π.. Η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση τονίστηκε και στο πρώτο συνέδριο της Πρώτης Εκπαιδευτικής Διεθνούς (Education International) που έγινε στην Πράγα στις 24 και 25-12-94 με θέμα «Η Παιδεία τον 21ο αι. και η Χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας». Με την ανάπτυξη λογισμικού στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π. είναι δυνατόν να βοηθηθούν αρκετά οι νέοι με άμεσες διαδικασίες - πάντα όμως με προϋπόθεση την εκπαίδευση των νέων στην ενεργό αναζήτηση και κριτική ανάγνωση της πληροφορίας με τη συμβουλευτική υποστήριξη κάποιου συμβούλου που έχει βαθιά γνώση και προσεγγίζει κριτικά τα πράγματα- να ξεκαθαρίσουν τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και άλλες πτυχές του εαυτού τους, ενώ θα διευκολυνθεί και ο καθηγητής ή ο Σύμβουλος Σ.Ε.Π. στο δύσκολο έργο του. Ακόμη, θα μπορούν να ενημερώνονται οι νέοι άνθρωποι για τις σύγχρονες εξελίξεις και θα διευκολύνονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις. Δεν πρέπει επίσης να παραληφθεί η κοινωνική συνεισφορά τέτοιου υλικού προς τις ομάδες ατόμων που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στερημένο περιβάλλον, καθώς και των ατόμων εκείνων που ζουν σε γεωγραφικά υποβαθμισμένο περιβάλλον ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Σήμερα, οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού που σχετίζονται με το χώρο της Αυτογνωσίας και της Συμβουλευτικής και οι οποίες χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία ως μέσο για την υποβοήθηση των ατόμων να ξεκαθαρίσουν βασικές πλευρές του εαυτού τους που έχουν σχέση με τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, ανήκουν κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής δραστηριότητας, πράγμα που σημαίνει ότι τέτοιες υπηρεσίες έχουν συνήθως τα άτομα εκείνα που έχουν πρόσβαση σε αντίστοιχα κέντρα στο χώρο που ζουν, καθώς και την οικονομική άνεση να πληρώσουν. Αυτό καθιστά αναγκαία εκ μέρους της Πολιτείας την υποβοήθηση των κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερων ομάδων ανθρώπων να πληροφορούνται έγκαιρα και έγκυρα για θέματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα. Με στόχο την ανταπόκριση σε αυτές τις κοινωνικές ανάγκες εκπονήθηκε το έργο του Π.Ι. με τίτλο «**Επένδυση στον Άνθρωπο**».

αυτογνωσία του πομπού και/ή των δικών του συμφερόντων ή της πρόσβασης που έχει στα ανάλογα κανάλια επικοινωνίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή είναι μια

Σχήμα 2:  
Το μοντέλο του Gerbner (1956)  
(προσαρμογή από το: Fiske 1982)



Γ	γεγονός	Σ	μορφή του μηνύματος
A <sub>1</sub>	το άτομο που αντιλαμβάνεται το γεγονός	A <sub>2</sub>	δέκτης του μηνύματος
Γ <sub>1</sub>	η αντίληψη του A <sub>1</sub> για το Γ	ΣΓ <sub>2</sub>	η αντίληψη του A <sub>2</sub> για το Σ/Γ
Σ/Γ	μήνυμα (σήμα) για το Γ <sub>1</sub>		

άνευ όρων παράδοση της κριτικής ελευθερίας του ανθρώπου στα χέρια των ολίγων, οι οποίοι μάλιστα συνήθως απαλλάσσουν τον εαυτό του από την ευθύνη της ποιοτικής ενημέρωσης του κοινού στο οποίο απευθύνονται με τη δικαιολογία ότι «αυτά ζητάει» ή «αυτά χρειάζεται» το κοινό. Κάποιες μάλιστα φορές, σε ένα σπάνιο διάλειμμα αυτοκριτικής και με μια στάση υπεροπτικά πατερναλιστική στο βάθος, αναγνωρίζουν το μερίδιο της ευθύνης τους οι πομποί -δημοσιογράφοι και άνθρωποι των media-, αλλά τη λύση τη βλέπουν να προέρχεται κατ' αποκλειστικότητα από την επικοινωνιακή θέση του πομπού.

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού μάλλον πρέπει να στραφούμε και στο «δέκτη» και να δούμε αν, στο πλαίσιο της παιδείας, μπορούμε να κάνουμε κάτι γι' αυτόν. Και εδώ πιστεύουμε ότι βοηθάει ένα άλλο επικοινωνιακό μοντέλο, ή μια άλλη προσέγγιση στην επικοινωνία, που στηρίζεται κυρίως στη σημειωτική ανάλυση ως μέθοδο προσέγγισης της πληροφορίας.

**Προς ένα Κριτικό Μοντέλο Πληροφόρησης-Επικοινωνίας:  
Από την έμφαση στον πομπό στην ενεργοποίηση του «δέκτη» και**



### στην κριτική ανάγνωση του κειμένου

Στο πλαίσιο ενός κριτικού μοντέλου επικοινωνίας -σε αντίθεση με το γραμμικό-, η επικοινωνία ορίζεται ως η «κοινωνική συνδιαλλαγή (interaction) μέσα από μηνύματα» (Fiske, 1982). Η έμφαση εδώ βρίσκεται στην παραγωγή νοημάτων μέσα από τη συνδιαλλαγή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε μηνύματα (ή κείμενα) και στον άνθρωπο που παίρνει το μήνυμα. Ακόμη, η έμφαση δίνεται στο κείμενο, στην πληροφορία και στον τρόπο με τον οποίο διαβάζεται αυτό και όχι στον πομπό. Το κείμενο αυτό -το μήνυμα ή η πληροφορία- είναι μια δομή σημάτων, το νόημα των οποίων παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση όχι του δέκτη πλέον, αλλά του ενεργού αναγνώστη με το πληροφοριακό κείμενο. Το περιεχόμενο του μηνύματος δεν προεξοφλείται λοιπόν από τον πομπό και δεν είναι απλά και μόνο κάτι που ο Α' «πακετάρει» και στέλνει στον Β'. Είναι μάλλον ένα στοιχείο σε μια δομημένη σχέση, της οποίας τα άλλα στοιχεία είναι: α) η εξωτερική πραγματικότητα, το κοινωνικό πλαίσιο δηλαδή μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι επικοινωνιακές διαδικασίες και, β) ο αναγνώστης-παραγωγός μηνυμάτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή στην επικοινωνία, το άτομο ερμηνεύει το κείμενο ανάλογα με την κοινωνική του θέση -κυρίως, ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τη θέση του αυτή- όπως επίσης ανάλογα και με την αυτοαντίληψή του.

Επομένως, το γεγονός ότι οι ερμηνείες που δίνει κάποιο άτομο σε μια πληροφορία -ή ο τρόπος με τον οποίο δομεί την πληροφορία- είναι δυνατόν να διαφέρουν από εκείνες που είναι επιθυμητές στον πομπό δεν είναι ένδειξη αποτυχίας στον τρόπο ανάγνωσης ενός μηνύματος ή κάποιας πληροφορίας, αφού τα δύο αυτά μέλη της επικοινωνίας προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι όμως ένδειξη ότι οι άνθρωποι δεν είναι οι παθητικοί δέκτες που επηρεάζονται από το μήνυμα άμεσα και άνευ όρων, αλλά μάλλον δομούν ενεργά την πραγματικότητα και δεν είναι τα θύματα ή τα άβουλα όντα, στα οποία επιβάλλεται μια και μόνη εκδοχή της πραγματικότητας ή της αναπαράστασής της.

Σχετικά ερευνητικά δεδομένα (βλ. π.χ. Maturana and Varela, 1979) δείχνουν ότι δομούμε την πραγματικότητά μας με ένα τελείως προσωπικό τρόπο μέσα από την επιλογή μηνυμάτων-πληροφοριών και τη σύνθεσή τους τόσο σε σχέση με στοιχεία του εξωτερικού κόσμου και των συγκεκριμένων πλαισίων στα οποία ζούμε, όσο και σε σχέση με τα εσωτερικά μας στοιχεία που βασίζονται στην εμπειρία μας και στον προσωπικό τρόπο με τον οποίο την επεξεργαζόμαστε και τη δομούμε (βλ. και Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou and Usher 1992).

Άλλωστε, όπως είδαμε και στο μοντέλο του Gerbner, ένα βασικό στοιχείο που παρεμβαίνει στη διαδικασία της επικοινωνίας και στη δόμηση της πληροφορίας είναι η επιλεκτικότητα (βλ. π.χ. Sanders 1963, Krippendorff 1989, Rock 1990) με την οποία επικεντρώνει κανείς την προσοχή του σε κάτι και με την οποία αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάτω από τους περιορισμούς της λειτουργίας της αντίληψης<sup>8</sup>. Ένας άλλος βασικός παράγων, ο οποίος ευθύνεται για την επιλεκτική επικέντρωση της προσοχής ενός ατόμου είναι οι αξίες, οι πεποιθήσεις και τα στερεότυπα<sup>9</sup> του όπως, για παράδειγμα, ότι το διαφορετικό είναι κατώτερο ή απειλητικό.

Επομένως, μόνη πηγή επηρεασμού της συμπεριφοράς των ατόμων δεν είναι τα μηνύματα ενός κειμένου ή οι πληροφορίες, αφού η επικοινωνία δεν είναι μια απλή ή συμμετρική διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών. Είναι μάλλον μια

<sup>8</sup> Η αντίληψη δεν είναι μια αλάνθαστη λειτουργία, αφού επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι αισθήσεις -μέσα από τις οποίες αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο- το νευρικό σύστημα που μεταφέρει ελλιπείς πληροφορίες προς τον εγκέφαλο, ο οποίος στη συνέχεια λειτουργεί με μια διαδικασία πρόβλεψης στην προσπάθεια να συμπληρώσει τις ελλιπείς πληροφορίες από το περιβάλλον.

<sup>9</sup> Όπως δείχνουν πρόσφατες σχετικές έρευνες (βλ. Oakes et al, 1994) τα στερεότυπα -ως μια διαδικασία απλοποίησης της πραγματικότητας σε μια προσπάθεια του ατόμου να την κατανοήσει- είναι κατηγοριοποιήσεις που εκφράζουν κοινωνικές κρίσεις και αντιλήψεις, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή των ατόμων σε ανάλογες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις δεν είναι μόνιμες νοητικές αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη. Είναι μάλλον ρευστές κρίσεις που γίνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ποικίλουν ανάλογα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις αξίες και τους στόχους του ατόμου (βλ. και Κοσμιδίου-Hardy 1995).

ασύμμετρη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας, εκτός από τον πομπό λειτουργεί ενεργά και ο αναγνώστης κειμένων που κάνει τις επιλογές του όσον αφορά στα πληροφοριακά μηνύματα και προσδίδει τα δικά του νοήματα σ' αυτά. Το αποτέλεσμα λοιπόν ενός μηνύματος ή μιας πληροφορίας εξαρτάται ως ένα βαθμό από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα ενός μέσου μετάδοσης μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους που επηρεάζουν ως ένα βαθμό την κοινωνική θέση του ατόμου, την αντίληψή του για τη θέση του αυτή και για τον εαυτό του, καθώς και το ερμηνευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο δομεί ένα κείμενο πληροφοριακό.

Κατά τον Parkin (1972), υπάρχουν τρία βασικά συστήματα σύμφωνα με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή ανταποκρίνεται σε ένα κείμενο. Αυτά είναι: το «κυρίαρχο» (dominant) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αποδέχεται κανείς την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων ως φυσική και μη διαπραγματεύσιμη, το «δευτερεύον» (subordinate) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αποδέχεται σε γενικές γραμμές την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, αλλά θα επιθυμούσε και κάποιες βελτιωτικές αλλαγές και, τέλος, το «ριζοσπαστικό» (radical) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αναλύει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, τα αίτια και τις συνέπειές της, αλλά την απορρίπτει ως άδικη και επιδιώκει κάτι νέο και καλύτερο στη θέση της (βλ και Κοσμίδου-Hardy, 1995).

Το σύστημα με το οποίο διαβάζει κανείς ένα κείμενο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία είναι ενταγμένο γιατί τα κείμενα και τα μηνύματα συνδέονται με σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην καθημερινότητα. Εξαρτάται επίσης από το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό του επίπεδο, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το επίπεδο της αυτογνωσίας του, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης.

Συνεπώς, απαιτείται να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάλυσης/ανάγνωσης του τρόπου με τον οποίο -ή του συστήματος σύμφωνα με το οποίο- παρουσιάζεται κάποιο θέμα ή κάποια πληροφορία ιδιαίτερα στο «βιβλίο του σήμερα», όπως αποκαλεί την τηλεόραση ο Eco (1979) εδώ και δεκαετίες, ακόμη και στο βιβλίο του αύριο, όπως ίσως θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη χρήση λογισμικού εκπαίδευσης και της σύγχρονης τεχνολογίας γενικότερα στο πλαίσιο του σχολείου. Χρειάζεται να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης<sup>10</sup> κάθε πληροφοριακού κειμένου -είτε αυτό το κείμενο είναι ηλεκτρονικό, είτε είναι γραπτό, είτε είναι κείμενο διαπροσωπικών σχέσεων ή σχέσεων με τον εαυτό έτσι ώστε να μπορούμε πράγματι να γίνουμε αναγνώστες-παραγωγοί προσωπικών νοημάτων, σύμφωνα με το δικό μας σύστημα κριτικής ανάγνωσης και ενεργού δόμησης εννοιών και όχι σύμφωνα με το κυρίαρχο σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου συνήθως κατασκευάζονται και μεταδίδονται τα κείμενα, οι πληροφορίες και η γνώση γενικότερα. Χρειάζεται τέλος και προσπάθεια για αλλαγή των σχέσεων και των προτύπων στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια γιατί αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών, των πεποιθήσεων, των στερεοτύπων και του οικοδομήματος του εαυτού μας (βλ και Κοσμίδου -Hardy 1995).

Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να διαβάζει κριτικά ένα κείμενο -όπως και το κείμενο της εμπειρίας του και του ίδιου του εαυτού του- πρέπει βέβαια να παίξει η παιδεία. Μέσα από γνήσια παιδαγωγικές διαδικασίες μπορούν τα άτομα να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να αμύνονται στην ενδεχόμενη τάση για επηρεασμό τους -συνειδητά ή μη, εμπρόθετα ή όχι- από τους εκάστοτε πομπούς μιας επικοινωνιακής σχέσης. Με τον τρόπο αυτό, η παιδεία μπορεί να

<sup>10</sup> Πρόσφατα δεδομένα που στηρίζονται σε έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν σε σχολεία και με την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (βλ Κοσμίδου, 1991), δείχνουν τη σπουδαιότητα της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης που βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν -μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους και μέσα από βιωματική μάθηση- τη δική τους γνώση, τις δικές τους αξίες, τα δικά τους στερεότυπα, για να αρχίσουν να την αναδιαμορφώνουν, να την υπερβαίνουν και να την προεκτείνουν.

λειτουργήσει και με τρόπο αντισταθμιστικό στις κοινωνικές ανισότητες, εξαιτίας των οποίων δεν προσφέρονται ίδιες ευκαιρίες μόρφωσης και ανάπτυξης των ατόμων και, επομένως, δεν υποβοηθούνται αυτά με τον ίδιο τρόπο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα σύγχρονα προβλήματα. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Eco (ό.π., σ. 39) αναφέρει: «... Η αυτοάμυνα από τον τύπο, στην Ιταλία, παραμένει ακόμη ταξικό πρό- νόμιο».

Η ανάπτυξη του εαυτού μας και της κριτικής μας σκέψης χρειάζεται ουσιαστική εκπαίδευση γιατί μια τέτοια ανάπτυξη δεν είναι κάτι απλό και εύκολο στη σημερινή εποχή. Ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή περιβάλλεται και περισφίγγεται από ένα φρενήρη κύκλο ποικίλων θορύβων, κινήσεων και χρωμάτων. Τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας ευτελίζουν την επικοινωνία σφυροκοπώντας τις αισθήσεις με δυνατές και γρήγορες γλωσσικές ριπές. Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και οι φωτεινές κινούμενες επιγραφές και διαφημίσεις, λειτουργούν μ' έναν καταπληκτικό οπτικοακουστικό ρυθμό χρησιμοποιώντας τετριμένα σλόγκαν και ελκυστικές εικόνες επιδιώκοντας να πείσουν. Η επίδραση της επιτάχυνσης των ηλεκτρονικών επικοινωνιών υποβοηθείται από το ύφος και το είδος των έντυπων μαζικών μέσων. Διαφημίσεις, εκθαμβωτικές αφίσες, εφημερίδες μικρού μεγέθους (tabloid) με αισθησιακό υλικό στις πρώτες σελίδες, περιοδικά με κουτσομπολίστικο περιεχόμενο, δημιουργούν υπερβολική οπτικοακουστική φόρτιση στην καθημερινή ζωή δημιουργώντας αυτό που οι Rifkin and Howard (1985), αποκαλούν «πληροφοριακή υπερφόρτιση» (information overload) και υποστηρίζουν ότι η απότομη αύξηση ψυχικών ασθενειών στην Αμερική συμπίπτει με την πληροφοριακή επανάσταση. Με την ταχύτητα και την υπερβολή στην προβολή των μηνυμάτων τους, τα μαζικά μέσα μονοπωλούν την επικοινωνιακή σχέση και εμποδίζουν τις βραχύρρυθμες αντιληπτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσεκτική εξέταση των μηνυμάτων στο πολύπλοκο πεδίο των μαζικών κοινωνιών. Η επιτάχυνση προωθεί μόνο την επιφανειακή αντίληψη και οι άνθρωποι τείνουν να εξασκούν μόνο ρηχές νοητικές συνήθειες. Τίποτε σχεδόν δεν αναλύεται και δεν εξετάζεται προσεκτικά, γιατί όλα συμβαίνουν πολύ γρήγορα. Η επιταχυνόμενη συνειδητότητα<sup>11</sup> δεν μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη λογική και κριτική εξέταση της πραγματικότητας, αλλά είναι ιδανική για την απορρόφηση και εσωτερίκευση πολιτικών και εμπορικών σλόγκαν, για την επεξεργασία των επικεφαλίδων των ειδήσεων και των διαφημίσεων.

Σε αυτή την εποχή των ηλεκτρονικών επικοινωνιών και της ταχύτητας, η έμφαση σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια ή δραστηριότητα δίνεται στη «δράση» κι όχι στη σκέψη. «Ζητείται νέα ή νέος δραστήριος»: αυτή η ταινία που «συν-αρπάζει» είναι «γεμάτη δράση», ο «επιτυχημένος» άνθρωπος -και ιδίως ο άνδρας- είναι «δραστήριος» και «δυναμικός». **Δράση<sup>12</sup>, δρώμενα και δράστες** κατακλύζουν τη ζωή και τη σκέψη μας αφήνοντας λίγο χρόνο για σκέψη, κριτική, έλεγχο και αυτοέλεγχο.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ένα ζητούμενο που χρειάζεται προσπάθεια και άσκηση. Είναι όμως και η μόνη λύση όχι μόνο για την άμυνα του ανθρώπου σήμερα απέναντι στην πολυπλοκότητα των δικτύων επικοινωνίας και πληροφόρησης, αλλά και για την ανάπτυξη της ικανότητάς του να κατανοεί και να θέτει τάξη στο πληροφοριακό χάος που τον περισφίγγει<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Ο αντίστοιχος αγγλικός όρος είναι “accelerated consciousness”. Οι Bruce και Hogan (1998) αναφέρονται σε μια «παρενέργεια της ισχύος που επιτυγχάνουμε με την ταχύτητα των δικτύων», δηλαδή στο ότι «οι προνομιούχοι εκείνοι κοινωνικοί πρωταγωνιστές, οι οποίοι ζουν σε μια κατάσταση επιταχυνόμενης συνειδητότητας (π.χ. ότι όσο γρηγορότερα τόσο καλύτερα) σε μια προϊόντοκεντρική κοινωνία, ίσως βιώνουν μια αυξανόμενη υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής τους».

<sup>12</sup> Θεωρούμε ότι στο πλαίσιο αυτής της στάσης των ανθρώπων μπορεί να ερμηνευθεί και το γεγονός ότι ακόμη και σε ζητήματα σοβαρότερα που αφορούν στην έρευνα και στη γνώση προτιμούνται από ορισμένους όροι που αναφέρονται στη «δράση». Έτσι, συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «Έρευνα Δράσης», παρ' όλο που στη διεθνή βιβλιογραφία αναλύεται το γεγονός ότι στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής στην έρευνα η «δράση» είναι «πράξη» με φρόνηση και χρησιμοποιείται μάλιστα ο όρος “praxis”! Αυτός είναι ο λόγος που αποδώσαμε με πολλή προσοχή τον Αγγλικό όρο με τον όρο «**Ενεργός Έρευνα**» (Κοσμίδου, 1989).

<sup>13</sup> Άλλωστε αν επισκοπήσει κανείς τη σχετική βιβλιογραφία (βλ., για παράδειγμα, Klemp 1977, Elliott 1991) θα διαπιστώσει ότι, σε μια ποικιλία επαγγελμάτων, και για τον καλό επαγγελματία γενικότερα, μερικές από τις

Επομένως, ως προς τον πομπό και την αντιμετώπιση των πληροφοριών και των κειμένων του -είτε πρόκειται για γραπτό είτε για ηλεκτρονικό κείμενο- αυτό που χρειάζεται δεν είναι η κατάργησή του, ή το κλείσιμο του «διακόπτη» της επικοινωνίας μαζί του. Χρειάζεται μάλλον το άνοιγμα της κριτικής μας σκέψης και «της κριτικής μας ελευθερίας» (Eco, 1979) έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να διαβάζουμε το μήνυμα, να αναγνωρίζουμε τις προθέσεις του και την επιθυμία του να κάνουμε την «προτιμητέα» για κείνον ανάγνωση, η οποία είναι συνήθως σύμφωνη με το κυρίαρχο σύστημα, και να μπορούμε με μια «αντιστασιακή» προσέγγιση να πούμε αυτό που λέει ο Umberto Eco στο βιβλίο του «Η Σημειολογία στην Καθημερινή Ζωή» (1985, σ. 34): «Όχι το Δικό σου, αλλά το δικό μας θέλημα γεννηθής» (βλ. σχετικά και στο Kosmidou-Hardy, C. and Hardy, R., 2006).

Χρειαζόμαστε σχολεία και αγωγή με «κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό» που θα βοηθήσουν τους νέους, αλλά και τους ενήλικες, να συνειδητοποιήσουν την επίδραση παραγόντων που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, των αξιών, των στάσεων και του γενικότερου τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται, αλλά και δομούν τον κόσμο. Χρειαζόμαστε δηλαδή κάτι που λείπει από τα ελληνικά σχολεία και από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων: μια Κριτική Παιδεία και ακόμη, στην εποχή της χρησιμοποίησης των μέσων μαζικής επικοινωνίας, μάθησης και διδασκαλίας, χρειαζόμαστε Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Διδασκαλίας, Αγωγή στην Επικοινωνία, γενικότερα, καθώς και εκπαίδευση στην κριτική ανάγνωση των κειμένων, ειδικότερα.

### **Ένα παράδειγμα κριτικής «ανάγνωσης» των Μ.Μ.Ε.: Σημειολογική αποδόμηση των σεξιστικών στερεοτύπων<sup>14</sup>**

#### **Το Πλαίσιο**

Η εξέλιξη του βιομηχανικού καπιταλισμού το 19<sup>ο</sup> αι. επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων περιορίζοντας τις γυναίκες στην οικογενειακή ζωή και στην εξάρτηση από το μισθό του συζύγου. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. η απασχόληση των γυναικών φαίνεται να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Αρχικά δηλαδή οι εργοδότες προώθησαν την απασχόληση της νέας γυναίκας, η οποία όμως στη συνέχεια «αποφάσιζε», συνήθως, να αποσυρθεί από την αγορά εργασίας και να ακολουθήσει τη «σταδιοδρομία του γάμου»<sup>15</sup> (Hakim, 1979). Από τη δεκαετία του '60 ωστόσο, η «σταδιοδρομία του γάμου» αντικαταστάθηκε με ένα νέο εργασιακό προφίλ που έχει δύο όψεις. Τα τελευταία 30 χρόνια δηλαδή, οι γυναίκες δεν φαίνεται να εγκαταλείπουν πλέον την εργασία τους, παρά μόνο με άδεια κυήσεως, για να επιστρέψουν στη συνέχεια σε αυτήν<sup>16</sup>.

Στον 20ο αι. υπήρξαν τέτοιες αλλαγές στην απασχόληση των γυναικών, ώστε στη σχετική βιβλιογραφία να γίνεται λόγος για «γυναικοποίηση» (feminization) του εργατικού δυναμικού (Hagen and Jensen, 1988) στη Δυτική Ευρώπη και στη Β. Αμερική. Σήμερα οι γυναίκες απασχολούνται σε έναν πολύπλοκο ιστό δραστηριοτήτων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα (Balbo 1987, Smith 1988, Κοσμίδου-Hardy 1995). Ωστόσο, το έργο που επιτελούν στους τομείς αυτούς

---

βασικές ικανότητες που πρέπει να έχει αυτός ή αυτή είναι η κριτική προσέγγιση εκ μέρους του των κοινωνικών φαινομένων, η ικανότητά του να συνθέτει μέρη σε σύνολα και να αναπτύσσει μια σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων, καθώς και ο αυτοέλεγχος. Ο καλός επαγγελματίας στη σημερινή εποχή είναι ένα ευέλικτο, κριτικά σκεπτόμενο άτομο που το χαρακτηρίζει η γνώση του εαυτού και των δυνατοτήτων του, η εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του καθώς και το ενδιαφέρον του για γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

<sup>14</sup> Βλ. και Κοσμίδου-Hardy (1995).

<sup>15</sup> Αυτή ήταν μια αναγκαστική «σταδιοδρομία» που ακολουθούσαν οι γυναίκες, κάτω από την επίδραση της ιδεολογίας της οικογενειακής ζωής, που ενθάρρυνε τις γυναίκες να θεωρούν ως πρώτο ρόλο στη ζωή τους αυτόν της συζύγου και μητέρας, και κάτω από την αρνητική στάση των εργοδοτών να προσλάβουν παντρεμένες γυναίκες.

<sup>16</sup> Αυτό βέβαια συνέβη, γιατί, πέρα από την πίεση του φεμινιστικού κινήματος μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, υπήρχαν ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό και έτσι οι εργοδότες προσπάθησαν να προσελκύσουν τις γυναίκες, κυρίως με την εισαγωγή της μερικής απασχόλησης.

διευκολύνει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των υπαρχόντων υλικών και κοινωνικο-οικονομικών όρων και έχει να κάνει με τις εξής κυρίως υπηρεσίες: *Καθαριότητα* (νοικοκυρά, καθαρίστρια γραφείων και νοσοκομείων), *Διατροφή* (μαγείρισσα -όχι πάντως σεφ-, σερβιτόρα, οικιακή οικονόμος, νοσοκόμα), *Συγγύρισμα ή οργάνωση* (νοικοκυρά, γραμματέας, υπάλληλος αρχειοθέτησης, πωλήτρια).

Όπως υποστηρίζεται από αρκετές φεμινίστριες, αυτό το είδος της απασχόλησης το συναντούμε σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με την απασχόληση των γυναικών σε πολυεθνικές εταιρείες (Eison and Pearson, 1989) στην Ευρώπη, αλλά και παγκοσμίως, φαίνεται ότι διαιωνίζεται ο σεξιστικός καταμερισμός της εργασίας, με τις γυναίκες να απασχολούνται συνήθως ως «επιδέξιες στα δάχτυλα» (*nimble fingers*) και να καταλαμβάνουν μια στενή και περιορισμένη κατηγορία επαγγελμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως φτωχά σε δεξιότητες (*unskilled* ή *semi-skilled*), με όλη την ιδεολογική φόρτιση του όρου «δεξιότητα», ο οποίος βέβαια ορίζεται σύμφωνα με ανδρικά κριτήρια<sup>17</sup>.

Οι ανισότητες στην αγορά εργασίας προωθούνται και από τις άνισες ευκαιρίες στην παιδεία και στην επιμόρφωση ή στη συνέχιση των σπουδών γενικότερα, καθώς και από τα στερεότυπα που περνούν μέσα από τα σχολικά βιβλία και από την τηλεόραση η οποία προβάλλει συνήθως για τις γυναίκες επαγγέλματα γραφείου, υπαλλήλου και επαγγέλματα σχετικά με το χώρο της υγείας και της προσφοράς υπηρεσιών σε ανάλογους χώρους, όπου βέβαια κατέχουν θέσεις στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας σε μια επιχείρηση.

### **Η Παρουσίαση της Γυναίκας στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας**

Υπάρχει συνήθως η άποψη ότι η τηλεόραση αναπαριστά τον κόσμο. Ωστόσο, το θέμα της αναπαράστασης είναι πολιτικό (βλ. και Marshment, 1993), αφού εκείνοι οι οποίοι αποφασίζουν<sup>18</sup> ποια πραγματικότητα του κόσμου θα «αναπαραστήσουν», θα μεταδώσουν και θα αναπαράξουν είναι άνδρες που έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, κατασκευής και μετάδοσης ειδήσεων και αναπαράστασης του κόσμου, στον καμβά του οποίου οι γυναίκες πρέπει να έχουν παιδιά, να μαγειρεύουν, να καθαρίζουν και ταυτόχρονα να φορούν ψηλά τακούνια, κοσμήματα και «καθώς-πρέπει» ρούχα, να φαίνονται ξεκούραστες και ευτυχισμένες με την απασχόλησή τους αυτή, για να γίνονται ελκυστικές στους άνδρες, και, βέβαια, να απέχουν από διευθυντικές και άλλες θέσεις εργασίας που βρίσκονται στην κορυφή της επαγγελματικής ιεραρχίας σε επιχειρήσεις και, γενικότερα, στην αμειβόμενη εργασία.

Στα Μ.Μ.Ε. παρουσιάζεται συνήθως ως φυσικό φαινόμενο το ότι οι άνδρες δεν συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού, ότι πρέπει να έχουν τα ανώτερα επαγγέλματα σε status και χρήμα και ότι είναι επίσης φυσικό να τους υπηρετούν και να τους ευχαριστούν οι γυναίκες. Η «φυσικότητα» με την οποία γίνεται αυτή η αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι προϊόν της κυρίαρχης πατριαρχικής ιδεολογίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καθυπόταξη των γυναικών, μέσα από τη διαμεσολάβηση των σχετικών αξιών, των πεπιοθήσεων και των στερεοτύπων, καθώς και των διαφόρων κοινωνικών θεσμών και των προϊόντων που αυτά παράγουν. Τέτοια προϊόντα είναι πολλά και ποικίλουν, από το σχολικό βιβλίο ως τα κινηματογραφικά έργα και από τα έργα τέχνης μέχρι τις σαπουνόπερες και τις διαφημίσεις. Μέσα από τα πρότυπα λοιπόν αυτά, υποβάλλεται και καλλιεργείται στις γυναίκες και στην κοινωνία γενικότερα η άποψη ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από

<sup>17</sup> Μελέτες σχετικές με την αμειβόμενη εργασία δείχνουν ότι οι διακρίσεις του φύλου συμπληρώνονται από αυτές της τάξης και της εθνικότητας. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ενώ οι φεμινίστριες ασκούν κριτική στον καθορισμό του κόσμου από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες, οι ίδιες δεν χαρακτηρίζονται από αυτοκριτική, αφού δεν αναγνωρίζουν ότι βλέπουν τον κόσμο με την εθνοκεντρικότητα της λευκής γυναίκας (Amos and Parmar 1984, Bruegel 1989).

<sup>18</sup> Αυτού του είδους οι αποφάσεις δεν είναι πάντοτε σκόπιμες με στόχο την ηθελημένη καταπίεση των γυναικών, αλλά θεωρούνται «φυσικές» και λαμβάνονται σε μια διαδικασία ρουτίνας, κάτω όμως από την επίδραση αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας τις οποίες, οι έχοντες εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων αυτών, έχουν εσωτερικεύσει.

τους άντρες, ότι έχουν συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και κλίσεις και ότι πρέπει να ντύνονται, να κινούνται και να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και να εμπλέκονται σε συγκεκριμένους ρόλους για να είναι αποδεκτές και αρεστές και για να μπορούν να αποκαλούνται «θηλυκά».

Δεν μπορεί βέβαια να υποστηριχθεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα το επιχείρημα ότι η αναπαράσταση αυτή των γυναικών είναι δίκαιη και φυσική, από τη στιγμή που, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως κατάλληλες και ικανές για τους απαιτητικούς ρόλους της συζύγου και της μητέρας, αποκλείονται από συγκεκριμένες αμειβόμενες θέσεις εργασίας και κρίνονται συνήθως επιτυχημένες με κριτήρια που βασίζονται στην εμφάνισή τους και όχι στις ηθικές και πνευματικές τους ιδιότητες. Άλλωστε, οι αντιλήψεις περί ηθικότητας οι οποίες έχουν διαπεράσει την κοινωνική ζωή είναι ανδρικές και, όπως υποστηρίζεται (βλ Π.χ. Grimshaw, 1986), οδηγούν σε διαστρέβλωση των ανθρωπίνων αξιών και προτεραιοτήτων.

Ίσως λοιπόν δεν είναι τόσο αποτελεσματικό να διεκδικούμε την απλή δημοκρατικοποίηση και τον εκσυγχρονισμό των νόμων και των θεσμών, όταν οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές και οι καθημερινές σχέσεις επιβάλλουν ένα δικό τους νόμο και μάλιστα με τρόπο αποτελεσματικότερο. Αν, για παράδειγμα, ψάξει κανείς γραπτά κείμενα, από το σχολικό βιβλίο μέχρι τα αντρικά και γυναικεία περιοδικά -όπως και τα πορνογραφικά βεβαίως-, θα διαπιστώσει την κακοποίηση της γυναίκας και την ανα-παράσταση μιας διαστρεβλωμένης εικόνας της "φύσης" και της ταυτότητάς της, όπως και της θέσης της στην κοινωνία<sup>19</sup>. Σχετικές έρευνες (Scott 1980, Turnbull et al 1983, Kelly 1987) έχουν δείξει ότι ο σεξισμός είναι ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα σχολικά βιβλία τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρόλη δε την έμφαση που, σε θεωρητικό επίπεδο, δίνεται στη λεγόμενη «παιδο-κεντρική» (child-centred) αγωγή στα πρώτα κρίσιμα σχολικά χρόνια, σχετικές μελέτες (Bailey 1988, Cairns and Inglis 1989) έχουν καταδείξει ότι αυτή χρησιμοποιεί τελικά «αγορο-κεντρικά» (boy-centred) μέσα, ενώ οι εικόνες και τα πρότυπα των γυναικών που περνούν δείχνουν μια τάση διαχωρισμού ορισμένων επαγγελματών, δραστηριοτήτων, καθώς και ιδιοτήτων του χαρακτήρα, ως γυναικείων ή αντρικών<sup>20</sup>.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σχετικά ερευνητικά ευρήματα (βλ. Skelton 1993) δείχνουν ότι οι γυναίκες «λαμβάνουν» και «αντιλαμβάνονται» διαφορετικά μηνύματα για τις κλίσεις και τις ικανότητές τους από εκείνα των ανδρών, πράγμα το οποίο έχει επιπτώσεις στην γενικότερη ανάπτυξή τους, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη θέση και το ρόλο τους στην οικογένεια και την αγορά εργασίας.

Παρόλη τη σημαντικότητα της ανάλυσης του έντυπου παιδαγωγικού υλικού και του γραπτού κειμένου, είναι σκόπιμο να επικεντρωθούμε σε ένα άλλης υφής κείμενο που ασκεί αγωγή,<sup>21</sup> αν και στη χώρα μας δεν φαίνεται να έχει γίνει αντιληπτή η σπουδαιότητά του, αφού είναι ίσως από τις λίγες Ευρωπαϊκές χώρες (βλ. French and Richards 1994), που το μάθημα της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε. (Media Education) λείπει τόσο από τη Δευτεροβάθμια όσο και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: πρόκειται για το ηλεκτρονικό οπτικό κείμενο, το οποίο με μεγάλη αμεσότητα παράγει και μεταδίδει εικόνες που επηρεάζουν τις ανάγκες και τις αξίες μας, τον τρόπο που θα ζήσουμε και θα εργαστούμε και τον τρόπο που θα υπάρξουμε, ενώ ο τρόπος με τον

<sup>19</sup> Στα νέα βιβλία του Υπ.ΕΠΘ καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για την αποφυγή σεξιστικών και άλλων στερεοτύπων.

<sup>20</sup> Στην Αγγλία, σε μια μελέτη 8 προγραμμάτων σχετικών με την ανάγνωση, πολλά από τα οποία χρησιμοποιούνται και σήμερα, διαπιστώθηκε (Lobban 1975) ότι, ενώ στα σχολικά βιβλία υπήρχαν 73 διαφορετικά επαγγέλματα, τα γυναικεία ήταν μόνον 8 και ήταν αυτά της: μαμάς, γιαγιάς, πριγκίπισσας, βασίλισσας, μάγισσας, νοικοκυράς, δασκάλας και πωλήτριας (Stones 1983).

<sup>21</sup> Χρησιμοποιείται ο όρος κείμενο, αφού δεν υπάρχει κανένα εικονικό κείμενο που να λειτουργεί με τρόπο ανεξάρτητο από τη γλώσσα και τα κοινωνικά ινστιτούτα. Άλλωστε, η ανάλυση του εικονικού κειμένου στηρίζεται σε δικούς της κώδικες, κανόνες, «γραμματική» και «συντακτικό», στοιχεία που απαρτίζουν κάθε κείμενο.

οποίο αναπαριστά τη γυναίκα φαίνεται ότι έχει επιπτώσεις στην ταυτότητά της και στις επαγγελματικές της επιλογές<sup>22</sup>.

Αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κανείς αν αναλύσει κριτικά κάποιο κείμενο των M.M.E., στο οποίο οι άνδρες έχουν ένα ρόλο κυρίαρχο, ενώ οι γυναίκες βρίσκονται εκεί για να εξυπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες των ανδρών και να γίνουν αντικείμενα που προσφέρουν ικανοποίηση στην ενεργό ανδρική ματιά<sup>23</sup>. Σύμφωνα με τον Berger (1972: 47) στα MME, όπως και στα έργα τέχνης:

Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες εμφανίζονται. Οι άνδρες κοιτάζουν τις γυναίκες. Οι γυναίκες παρατηρούν τον εαυτό τους να θεάται. Αυτό δεν καθορίζει μόνο τις περισσότερες σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και τη σχέση των γυναικών προς τον εαυτό τους. Ο επόπτης στο εσωτερικό της γυναίκας είναι άνδρας· το εποπτευόμενο θηλυκό. Έτσι, μετατρέπει τον εαυτό της σε αντικείμενο –και ιδιαίτερα σε αντικείμενο θέασης: (σε) θέαμα<sup>24</sup>.

Εδώ, αναφερόμαστε αναλυτικότερα στο ηλεκτρονικό κείμενο της διαφήμισης. Ο λόγος για την ιδιαίτερη αυτή αναφορά είναι ότι η διαφήμιση αποτελεί ένα σύντομο οπτικό κείμενο και έτσι προσφέρεται για αμεσότερη ανάλυση και σύγκριση. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι οι διαφημίσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στις καταναλωτικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε, γιατί αποτελούν μέρος οικονομικών και ιδεολογικών λειτουργιών διαφημίζοντας στην ουσία τρόπους ζωής και εργασίας, ταυτότητες, σχέσεις του υποκειμένου προς τον εαυτό του και προς τους άλλους, καθώς και γενικότερα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα. Παράγουν εικόνες της πραγματικότητας και, ως ένα βαθμό, καθορίζουν το είδος του ανθρώπου που θα μπορούσαμε να είμαστε, αφού συνήθως ζούμε μέσα στη σύγκρουση αυτού που είμαστε σήμερα κι αυτού που θα θέλαμε να είμαστε ή να γίνουμε. Ο Berger (ό.π.) θεωρεί τη διαφήμιση ως μία δύναμη που αρνείται το μέλλον, υποσχόμενη ό,τι τα εμπορεύματα δεν μπορούν να προσφέρουν: ένα ιδανικό μέλλον δηλαδή, υπό τον όρο ότι θα αγοράσει κανείς κάποιο προϊόν. Παρ' όλη την υπερβολή που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, γίνεται πιστευτή, γιατί η αλήθεια της κρίνεται με βάση όχι την πραγματική εκπλήρωση των υποσχέσεων της αλλά τη σχέση των φαντασιώσεων που χρησιμοποιεί με εκείνες του θεατή-αγοραστή. Είναι ένα δυναμικό μέσο που προωθεί τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και, με τη μετάδοση και υποβολή των αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, διευκολύνει τη διαιώνιση των υπάρχοντων όρων ζωής.

Υποστηρίζεται ότι οι διαφημιστές δεν διαφημίζουν για να πουλήσουν προϊόντα. Αντίθετα, επειδή τα M.M.E. είναι "βιομηχανίες συνείδησης" (Masterman 1985), οι διαφημίσεις, μέσα από τον επηρεασμό των ατόμων τον οποίο επιδιώκουν, πουλούν ακροατήρια στους διαφημιστές. Οι διαφημίσεις είναι κείμενα που κατασκευάζονται σκόπιμα, παρόλο που στη διαδικασία κατασκευής τους είναι δυνατόν να υπεισέρχονται και ασυνείδητα στοιχεία του εαυτού εκείνων που έχουν εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι πολλές και στο πλαίσιο του κεφαλαίου αυτού θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες τέτοιες βασικές τεχνικές. Η γνώση των τεχνικών είναι σημαντική για την ενεργό ανάγνωση του κειμένου τους.

## Τεχνικές Ανάγνωσης της Διαφήμισης

<sup>22</sup> Πιο συγκεκριμένα, ως προς το τελευταίο θέμα, ο περιορισμός των γυναικών στην οικιακή σφαίρα και η γενικότερη προώθηση των ανδρικών και γυναικείων στερεοτύπων μέσα από τα MME, ενθαρρύνει έναν καταμερισμό εργασίας που απομακρύνει τις γυναίκες από επιθυμητές για τους άνδρες θέσεις εργασίας –άρα μειώνει τον ανταγωνισμό για τους άνδρες και διευκολύνει το δρόμο τους σε μια κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω, την ίδια στιγμή που, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες (βλ. Martin and Roberts 1984), η κινητικότητα των γυναικών έχει κατιούσα κατεύθυνση. Αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι φεμινίστριες αναζητούν περισσότερη ισότητα στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την αναπαρασταση του κόσμου.

<sup>23</sup> Κατά τη Φροϋδική αναλυτική θεωρία, αυτό το φαινόμενο ονομάζεται «σκοποφιλία» (scorophilia).

<sup>24</sup> Επίσης, η Mulvey (1975/1989:20) υποστηρίζει ότι: «Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες είναι, οι άνδρες κοιτάζουν και οι γυναίκες θεώνται, οι απολαύσεις των ανδρών προσφέρονται και των γυναικών παραγνώνονται».

Το χιούμορ και η τεχνική του συνειρμού χρησιμοποιούνται κατά κόρον στις διαφημίσεις, οι οποίες, για να είναι ευχάριστες, συνδέουν τα προϊόντα συνειρμικά με την ευμάρεια και το κοινωνικό status, ενώ ένας τρόπος προσέλκυσης του ενδιαφέροντος του καταναλωτή για τα διαφημιζόμενα προϊόντα είναι να του προξενηθεί η αίσθηση της έλλειψης ικανοποίησης με τον εαυτό του και το παιχνίδι με τις ανασφάλειές του.

Γενικότερα, μερικά στοιχεία που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης σχετίζονται τόσο με τη μορφή όσο και με το περιεχόμενό της. Κατά τον Panofsky (1970) υπάρχουν τρία επίπεδα εννοιών σε μια εικόνα.

1) Το **δηλωτικό** (denotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη μορφή του μηνύματος: στο σχήμα, στο χρώμα, στην κίνηση, στο φωτισμό κτλ.

2) Το **συνδηλωτικό** (connotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη συμβατική έννοια του μηνύματος, η οποία σχετίζεται με την ευρύτερη κουλτούρα<sup>25</sup>, και

3) Το **ιδεολογικό** επίπεδο, στο οποίο ανακαλύπτουμε τις βασικές στάσεις, αξίες και αντιλήψεις μιας κουλτούρας, ενός έθνους, μιας τάξης, μιας περιόδου κτλ..

Ορισμένα ειδικότερα στοιχεία, τα οποία πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας στην ανάλυση του κειμένου μιας διαφήμισης, είναι: .

Οι οπτικές αντιλήψεις. Όταν παρατηρούμε μια εικόνα, δεν τη δεχόμαστε παθητικά, αλλά τη *διαβάζουμε* και για το λόγο αυτό είναι ακριβέστερο να μιλάμε για *οπτικό αλφαριθμητισμό*.

Η μη λεκτική επικοινωνία.

Η εμφάνιση (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, μαλλιά, σώμα, μέγεθος).

Το εκφραστικό μέρος (η έκφραση, η επαφή των ματιών, η πόζα ή η στάση του σώματος, τα ρούχα).

Η δραστηριότητα (το άγγιγμα, η κίνηση του σώματος).

Το γενικότερο πλαίσιο που υποδηλώνεται από τη διαφήμιση.

Οι φωτογραφικές τεχνικές (η επικέντρωση σε ένα θέμα -ζουμ-, η δραματοποίηση μέσα από τη χρήση του φωτός και των χρωμάτων, το κόψιμο μιας εικόνας -π.χ. τμήματα του γυναικείου σώματος παρουσιάζονται αποκομμένα από το σώμα σαν εξαρτήματα-, τα ειδικά εφέ που χρησιμοποιούνται κατά το μοντάζ).

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης είναι η γλώσσα, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται, και ο τόνος της φωνής. Μέσα από τη χρησιμοποίηση μιας λέξης μεταφέρονται συναισθήματα και στάσεις σχετικά με τα αντικείμενα που περιγράφονται και, με τον τρόπο αυτό, επηρεάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις άλλων ανθρώπων. Έτσι, οι λέξεις που επιλέγονται για προϊόντα ομορφιάς, για παράδειγμα, φέρνουν συνειρμικά στο νου έννοιες όπως της ομορφιάς, της καθαριότητας, της φυσικότητας. Ακόμη, συχνά χρησιμοποιούνται όροι επιστημονικοί και προϊόντα που έχουν επιστημονικά ονόματα (π.χ. Clinique) για να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη του θεατή στο προϊόν, αφού αυτό υποτίθεται ότι στηρίζεται στα δεδομένα και στην εξουσία της επιστήμης.

### **Τα Σεξιστικά Στερεότυπα και οι Επιπτώσεις τους**

Μεταξύ των διάφορων στερεοτύπων που περνούν μέσα από τη διαφήμιση, αναφερόμαστε εδώ ενδεικτικά στα σεξιστικά στερεότυπα και στις πιθανές επιπτώσεις τους στη γυναικεία ταυτότητα και στις επαγγελματικές επιλογές της γυναίκας. Με το θέμα αυτό έχουμε ασχοληθεί ενεργά τα τελευταία 20 χρόνια, μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων επικοινωνίας και κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριακών μηνυμάτων ειδικότερα, στο πλαίσιο και του στόχου της Πληροφόρησης στο Σ.Ε.Π.. Στο σημείο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι εκπαιδευτικοί, Σύμβουλοι ΓΡΑ.ΣΕΠ ή Υπεύθυνοι ΚΕ.ΣΥΠ, (στο πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων), μαθητές της

<sup>25</sup> Σύμφωνα με τον Panofsky, τα στοιχεία του επιπέδου αυτού είναι δυνατόν να τα ονομάσουμε εικόνες, ενώ οι συνδυασμοί των εικόνων ονομάζονται ιστορίες ή αλληγορίες.



Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στο πλαίσιο προγράμματος Ενεργού Έρευνας που διενεργήσαμε και με τη δική τους συνεργασία) προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, ύστερα από την ευαισθητοποίησή τους στην κριτική ανάγνωση, εξεπλάγησαν με την ανακάλυψη των μηνυμάτων που περνούν απαρατήρητα ως «φυσικά», ενώ εκπρόνευσαν αρκετές εργασίες ερευνητικού περιεχομένου σε θέματα σχετικά με τις τεχνικές της διαφήμισης, καθώς και με τα σεξιστικά επαγγελματικά στερεότυπα.

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν στηρίζονται σε έρευνα που βασίζεται στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση 182 διαφημίσεων σε διάστημα δύο εβδομάδων, με κριτήριο την ακροαματικότητα των καναλιών και των συγκεκριμένων εκπομπών (από 13-3-94 έως και 29-3-94)<sup>26</sup>. Ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τη συχνότητα παρουσίασης κάποιων θεμάτων, καθώς και ποιοτική ανάλυση σε βάθος ορισμένων άλλων στοιχείων. Το κυρίαρχο ερώτημα που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί είναι το πώς παρουσιάζεται η γυναίκα στη διαφήμιση σε σχέση με τον άνδρα.

Στις περισσότερες διαφημίσεις, λοιπόν, η γυναίκα ορίζεται ως εμπόρευμα. Τα εμπορεύματα, όπως για παράδειγμα, τα απορρυπαντικά, το χαρτί κουζίνας ή τουαλέτας, οι ηλεκτρικές συσκευές, τα είδη διατροφής, τα καλλυντικά, δεν διαφημίζονται ως προϊόντα που θα διευκολύνουν τη ζωή της, αλλά ως αντικείμενα που θα διευκολύνουν τις σχέσεις της με τους άνδρες, με την οικογένεια, με τους φίλους και τους γείτονες. Με τον τρόπο αυτό, η γυναίκα ταυτίζεται με το εμπόρευμα της διαφήμισης, το οποίο άλλωστε φαίνεται να υποδηλώνει μια δική της ανεπάρκεια στην επιτυχή επιτέλεση των καθηκόντων που προωθούν τις καλές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις,

Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιας ταύτισης ήταν η διαφήμιση απορρυπαντικού για πιάτα που το όνομά του παραπέμπει και σήμερα στον ενθουσιασμένο για την ανακάλυψή του σοφού Αρχιμήδη: «Εύρηκα». Η γυναίκα παρουσιαζόταν μπροστά στο νεροχύτη με στοίβες άπλυτα πιάτα, ενώ η αντρική φωνή ακουγόταν να της λέει: «Τώρα πια δεν είστε μόνη». Όχι βέβαια γιατί είχε παρέα τα άπλυτα πιάτα, αλλά γιατί είχε «εύροι» το απορρυπαντικό! Η γυναικεία μορφή χωριζόταν σε δύο αντίγραφο-μορφές της, που κοιτάζονταν και χαιρόνταν που δεν ήταν μόνες. Οι δύο μορφές κατόπιν συγχωνεύονταν σε μία, καθώς η αντρική φωνή που διαφήμιζε το προϊόν έλεγε ξανά το σλόγκαν: «Τώρα πια, δεν είστε μόνη!». Και η γυναικεία μορφή χαμογελούσε ευτυχισμένη, παρέα με το προϊόν, το άλλο μισό του εαυτού της, με το οποίο είχε ταυτιστεί.

Στην πλειοψηφία των διαφημίσεων, λοιπόν, οι γυναίκες παρουσιάζονται να σερβίρουν, να καθαρίζουν το τραπέζι, να πλένουν πιάτα (με το «φίλο» τους που εμπιστεύονται), να σιδερώνουν με το καινούργιο σίδερο, να φροντίζουν το σπίτι, τα παιδιά και τους δυναμικούς άνδρες τους, νοικοκυρές και σύζυγοι, σε ρόλους μάλιστα αναλλοίωτους, αφού, όπως υποστήριζε και μια διαφήμιση κλασικών μπισκότων, «Μερικά πράγματα δεν θ' αλλάξουν ποτέ! Ευτυχώς!».

Σε άλλες διαφημίσεις πάλι, οι γυναίκες παρουσιάζονταν ως το φετίχ του άνδρα: παθητικές, καλοντυμένες υπηρέτριες του οικιακού «βασιλείου» του, ναρκισσιστικές, λάγνες, «θηλυκές». Ενδεικτική ήταν η διαφήμιση γνωστού γιαουρτιού. Μια πληθώρα γυναικών εμφανιζόταν ημίγυμνη να χορεύει και να τραγουδάει, ενώ σε γρήγορους ρυθμούς η εικόνα της οθόνης εναλλασσόταν με φανταχτερά, φρέσκα φρούτα και αντίστοιχες γυναίκες. Η γυναίκα «φρούτο», η γυναίκα «να τη φας», η γυναίκα γιαούρτι, η γυναίκα καταναλώτρια και ταυτόχρονα καταναλωτικό προϊόν και, τέλος, η γυναίκα που ίππευε ευτυχισμένα μια τεράστια μπανάνα εμφανιζόταν σε πρώτο πλάνο και επιβάλλονταν στο οπτικό κείμενο, ενώ το ακουστικό κείμενο, στην προσπάθεια του διαφημιστή να κάνουμε την «προτιμητέα

<sup>26</sup> Τα κανάλια που επελέγησαν ήταν αυτό του Antenna και του Mega κυρίως. Μερικές από τις εκπομπές ήταν: «Η Λάμψη», «Ραντεβού στα τυφλά», «Ciao Antenna», «Πρωινός καφές», «Ειδήσεις», «Τόλμη και Γοητεία», «Αθλητική Κυριακή» (EPT 1).

ανάγνωση» του κειμένου, μας θύμιζε: «σ' έξι (σέξυ) γεύσεις!» Για να μην ξεχνιόμαστε! Το «φρούτο» έχει και το ρόλο της θερμής ερωμένης.

Ως «hot stuff» λοιπόν τη διαφήμιζε και ευπώλητο μοντέλο αυτοκινήτου. Στο «πάγωμα» μιας σκηνής φαινόταν καθαρά η κατασκευή του οπτικού κειμένου, που διαφορετικά περνούσε απαρατήρητο λόγω της ταχύτητας της διαφήμισης και των αργών ρυθμών που χρειάζεται η κριτική σκέψη για να αναλύσει τα στοιχεία του. Στο πίσω μέρος το κόκκινο αυτοκίνητο, μπροστά του, στο μεσαίο επίπεδο της εικόνας και σε καλή προοπτική, η ημίγυμη γυναίκα που λικνιζόταν και μπροστά η επιγραφή: «hot». Κάτι να καίει δηλαδή!

Το σώμα της γυναίκας επίσης χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο που δείχνει συχνά την κατώτερη θέση της, αφού βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνο των άλλων. Στη διαφήμιση ενός επώνυμου μοντέλου σκούπας με μεγάλη απορροφητική ισχύ, η γυναίκα ήταν ξαπλωμένη νωχελικά στο πάτωμα και, καθώς στην οθόνη προβάλλονταν ξαφνικά μόνο το λεκτικό κείμενο «Σκούπισμα, σφουγγάρισμα, πλύσιμο σε κάθε τύπου δάπεδο» και, στη συνέχεια, το γυναικείο χέρι χαϊδεύει τρυφερά το δάπεδο, δεν ήσουν και τόσο σίγουρη αν η σκούπα ήταν για το δάπεδο και ποιο ακριβώς ήταν το δάπεδο: «Χαλί να γίνω να με πατάς!», είναι ίσως η έκφραση που έρχεται συνειρμικά στο νου σου σε τέτοιες περιπτώσεις.

Συχνά, το σώμα της γυναίκας παρουσιάζεται διαμελισμένο: Γάμπες, μάτια, νύχια, δάχτυλα και χέρια -που χαϊδεύουν προϊόντα, αλλά κυρίως πόμολα, διακόπτες, βρύσες και λεβιέδες αυτοκινήτου συγκεκριμένου σχήματος- δείχνονται αποκομμένα από το σώμα -κάτι που γίνεται πολύ πιο σπάνια και με διαφορετικό τρόπο με το ανδρικό σώμα- και δένονται συνειρμικά με ανάλογα αντικείμενα, αλλά και καταστάσεις της ζωής, ενώ προβάλλονται σε ολόκληρη την οθόνη χείλη που στέλνουν προκλητικά φιλιά με το καινούριο κραγιόν ή ένα στόμα που τρώει από σολομό μέχρι γιαούρτια, παγωτά και σοκολάτες.

Αλλά και τα ονόματα κάποιων προϊόντων είναι άραγε τυχαία; Είναι τόσο αθώες οι λέξεις; Γιατί βέβαια, σε spot γνωστής σοκολάτας η μορφή που τη διαφήμιζε ήταν αντρική! Ε, και τότε, και το άγγιγμα ήταν διαφορετικό: σταθερό, διεκδικητικό και αποτελεσματικό. Ο άντρας λοιπόν «έσπαγε» τη σοκολάτα και την άνοιγε σταθερά, αλλά εκείνη που βλέπαμε και πάλι σε κοντινό πλάνο να την τρώει ήταν βέβαια γυναίκα!

Ύστερα το αυτοάγγιγμα της γυναίκας -με αφορμή το καλσόν, τη μαλακή πετσέτα, τη μεταξένια υφή του σεντονιού ή τη θερμή επαφή με τη γούνα- που υποδηλώνει τον υποτιθέμενο ναρκισσισμό που τη διακρίνει, το θαυμασμό της για το σώμα της που το περιποιείται για ν' αρέσει και νιώθει περήφανη να το επιδεικνύει είναι ένα κλασικό στοιχείο σε πολλές διαφημίσεις.

Σε ορισμένες διαφημίσεις, όπως για παράδειγμα σε αυτές των αυτοκινήτων, η γυναίκα παρουσιάζεται συνώνυμη με το αυτοκίνητο μέσα από το παιχνίδι των χρωμάτων του αυτοκινήτου και των ρούχων της, της σατινέ υφής των υφασμάτων που συνήθως την περιβάλλουν και της μεταλλικής του αυτοκινήτου, της αισθησιακής πόζας της γυναίκας με τα αποσπασματικά παρουσιαζόμενα μέρη του σώματός της που χαϊδεύουν εκείνα του αυτοκινήτου και παρομοιάζονται με τα εξαρτήματά του. Η γυναίκα ως σήμα μορφοποιείται ως αυτοκίνητο και προσφέρει τον εαυτό της στην αντρική ματιά, στον 'ηδονοβλεψία' άνδρα. Παρουσιάζεται ως αντικείμενο διακοσμητικό και παθητικό που βρίσκεται υπό τον έλεγχο του άνδρα. Έχει το σχήμα και τη μορφή που επιθυμεί εκείνος και χαϊδεύει συνήθως το αυτοκίνητο, ενώ ο άνδρας προσκαλείται να χαϊδέψει τη γυναίκα/αυτοκίνητο -ή το αυτοκίνητο/γυναίκα-, με το οποίο, σύμφωνα με μια παλαιότερη διαφήμιση ευρωπαϊκής εταιρίας, έχει ταυτιστεί τόσο πολύ εκείνη ώστε, όταν αποφασίζει να εγκαταλείψει τον άνδρα που της δώρισε το συγκεκριμένο αυτοκίνητο, πετάει όλα τα δώρα που της χάρισε εκείνος εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου.

Η γυναίκα βρίσκεται κυρίως μέσα στο σπίτι παρέα με τους «φίλους» της: Μεταξύ άλλων τα απορρυπαντικά που καθαρίζουν... μόνα τους το σπίτι ενώ περιποιούνται τα χέρια, και... να μην ξεχνάμε και τις «σκεπτόμενες ηλεκτρικές

συσκευές». Οι συσκευές «σκέπτονται» και ενεργούν για κείνη, ενώ εκείνη -η μη σκεπτόμενη (;)- είναι ντυμένη σικ σε πολλές διαφημίσεις και παρακολουθεί τις συσκευές που είναι φτιαγμένες από τη σκέψη, την ενέργεια και την ανακάλυψη εκείνου: εκείνου που ενεργεί, ανακαλύπτει, αποφασίζει και παράγει. Τι ανακαλύπτει εκείνη; Σύμφωνα με μια σχετική διαφήμιση, η αντρική φωνή μας έλεγε: «Οι γυναίκες ανακάλυψαν». Τι; Μα, φυσικά, το καλλυντικό απορρυπαντικό πιάτων! Κι ύστερα: «Οι γυναίκες αποφάσισαν!», έλεγε η φωνή. Τι; Μα, να χρησιμοποιήσουν το καλλυντικό απορρυπαντικό βέβαια! Δύσκολες αποφάσεις! Μόνο για γυναίκες!

Όσο για τις παρέες των δύο φύλων; Αναρωτηθήκαμε στο παρελθόν γιατί σε ένα διαφημιστικό spot της γνωστού αμερικανικού αναψυκτικού παρουσιαζόταν ο στιβαρός, γενναίος άνδρας, πρωταγωνιστής δυναμικών σπορ, ο άνδρας που ρισκάρει και τολμάει, ενώ σε κάποιο άλλο spot -ρατσιστικά- ένας χιμπαντζής έπινε το προϊόν και, στη συνέχεια, οδηγούσε τζιπ παρέα μ' ένα τσούρμο γυναίκες που χαριεντίζονταν μαζί του. Απογοήτευση! Η γυναίκα δεν οδηγούσε το υψηλού κύρους αυτοκίνητο «με τεχνολογία ενεργητικής ασφάλειας» ή με «δυνατό κινητήρα» της προηγούμενης διαφήμισης. Απλώς συνόδευε το δυναμικό οδηγό, δεμένη με τη ζώνη «ασφαλείας». Φαίνεται όμως ότι -παρά τη ρατσιστική αντιμετώπιση του χιμπαντζή από την διαφημιζόμενη εταιρία- ακόμη κι εκείνος ήταν σε ανώτερη θέση από αυτή της γυναίκας! Ο χιμπαντζής «οδηγούσε» το μικρό χαρέμι γυναικών που είχε μαζί του στο αυτοκίνητο. Ο χιμπαντζής στο τιμόνι. Το ζώο είχε τον έλεγχο. Το αρσενικό ζώο βέβαια.

Μερικές φορές συμβαίνει να παρουσιάζονται και κάποιες γυναίκες σε χώρους άλλους, όπως, για παράδειγμα, στα επιστημονικά εργαστήρια μεγάλης εταιρίας απορρυπαντικού ρούχων. Όμως, μην έχετε υψηλές προσδοκίες! Είναι λίγες μόνο γυναίκες επιστήμονες ανάμεσα σε τόσους άλλους άνδρες. Σε πρώτο πλάνο όμως παρουσιάζονται συνήθως οι άνδρες επιστήμονες να χειρίζονται πολύπλοκες ηλεκτρονικές συσκευές, ενώ οι 29 κατασκευαστές πλυντηρίων, που... «ξέρουν», φαίνεται ότι είναι επίσης άνδρες.

Όσο για τους χώρους οικονομικής δραστηριότητας -τράπεζες, χρηματιστήριο, ασφαλιστικές εταιρείες κτλ.-, η παρουσία της γυναίκας είναι σπάνια και σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις εργασίας. Κι εκεί βρίσκεται ο άνδρας ο δραστήριος και αεικίνητος! Αναρωτιέσαι κάποιες φορές στ' αλήθεια: «Μα, δεν κουράστηκε ο χριστιανός να τρέχει, να προλαβαίνει, να ρισκάρει, να δραστηριοποιείται;». Όχι! είναι η απάντηση των Media! Ο άνδρας συνεχίζει να ενεργεί και να θέλει: «Θέλω καρνέ επιταγών με τ' όνομά μου! Θέλω ενημέρωση για την κίνηση λογαριασμού! Θέλω ηλεκτρονική εξυπηρέτηση! Θέλω, θέλω, θέλω...», μας έλεγε ο άνδρας στη διαφήμιση των παρεχόμενων από μεγάλη ιδιωτική τράπεζα υπηρεσιών. Και ρωτούσε: «Γίνεται;». Το μοναδικό γυναικείο πρόσωπο της σκηνής τότε, το πρόσωπο που με ανησυχία και ενδιαφέρον παρακολουθούσε εν τω μεταξύ τον πρωταγωνιστή, απαντούσε: «Βεβαίως και γίνεται!». Ίδια γεύση! Η υπομονετική, υποτακτική γυναίκα και πάλι στον κλασικό ρόλο εξυπηρέτησης των αναγκών και των «θέλω» του άνδρα.

Ποιες είναι άραγε οι επιπτώσεις μιας τέτοιας ανα-παράστασης της γυναίκας μέσα από τη διαφήμιση ως προς τις επαγγελματικές επιλογές; Στο σύνολο των 182 διαφημίσεων που αναλύσαμε, ο αριθμός των επαγγελματιών<sup>27</sup> δεν ήταν μεγάλος γιατί τα επαγγέλματα δεν υποδηλώνονται πάντα με σαφήνεια. Είναι, όμως, σημαντικό το ότι η φύση των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τον άνδρα έχει να κάνει κυρίως με την οικονομική δραστηριότητα (τράπεζες, χρηματιστήριο, ασφαλιστικές εταιρείες κτλ), με επαγγέλματα επιστημονικά (όπως π.χ. του ερευνητή, του αστροναύτη, του γιατρού), με επαγγέλματα που έχουν status, ανεξαρτησία και εξουσία (π.χ. πιλότος,

<sup>27</sup> Οι επαγγελματικές προεκτάσεις του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα μεταφράζονται σε περίπου 15 επαγγέλματα, ενώ του άνδρα σε 33.

στρατηγός) και με επαγγέλματα που απαιτούν ειδικευση σε κάποιο θέμα, γνώση, πείρα και αντικειμενικότητα<sup>28</sup>.

Αντίθετα, τα γυναικεία επαγγέλματα που παρουσιάζονται σχετίζονται συχνά κυρίως με την καθαριότητα (καθαρίστρια, υπηρετικό προσωπικό) και με τη φροντίδα των άλλων (baby-sitter, νοσοκόμα, μαία, αισθητικός κλπ.). Σε άλλες δραστηριότητες εργασιακές, στις οποίες όμως εμφανίζεται σπάνια, η γυναίκα έχει το ρόλο της υπαλλήλου που δε βρίσκεται βέβαια σε θέσεις λήψης αποφάσεων και διοίκησης (γραμματέας, βοηθός σε επιστημονικό εργαστήριο)<sup>29</sup>.

Μερικά ακόμη επαγγέλματα είναι αυτό της τραγουδίστριας, της χορεύτριας και του φωτομοντέλου. Έτσι λοιπόν, η γυναίκα πλένει, καθαρίζει, σιδερώνει, σερβίρει, σκουπίζει, ερεθίζει, λικνίζεται, γδύνεται, χαϊδεύεται, χαϊδεύει, τρώει και γλύφει (ακόμη και όταν είναι καλόγρια): γλύφει κουταλάκια, πιρουνάκια, δάχτυλα, σοκολάτες και παγωτά πυραύλους, φαλλικά σύμβολα, με προεκτάσεις άραγε στο επάγγελμα της ερωμένης; Μην ξεχνάμε βέβαια ότι υπάρχει και η βιομηχανία του πορνό!

Οι επιπτώσεις που έχει ο τρόπος αναπαράστασης της γυναίκας και του άνδρα σχετίζονται και με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, ο άνδρας παρουσιάζεται ως άτομο με αυτοπεποίθηση, ανεξάρτητο, δραστήριο, ενεργό μέλος της οικονομικής δραστηριότητας, που έχει ανεπτυγμένες ικανότητες και παίρνει σημαντικές αποφάσεις. Ό,τι χρειάζεται δηλαδή να έχει κανείς σήμερα για θέσεις με υψηλό status και αμοιβές, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ. Laurent, 1986, Κοσμίδου-Hardy 1993) που σχετίζονται με τα κριτήρια διευθυντών επιχειρήσεων για την πρόσληψη και την προαγωγή του εργαζόμενου. Όσο για τη γυναίκα, σίγουρα δεν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων για κείνη και η αυτοπεποίθησή της θα περιορίζεται πιθανόν στις σχέσεις της με τα αντικείμενα και το χώρο του σπιτιού κυρίως. Μάλιστα, η Walkerdine (1994) υποστηρίζει ότι, ακόμη και όταν έχει καταφέρει η γυναίκα να βρεθεί σε μια σημαντική θέση εργασίας -από άποψη κοινωνικού status και αμοιβής-, δεν την διακρίνει η ασφάλεια και η αυτοπεποίθηση ότι πραγματικά αξίζει αυτή τη θέση.

Η εικόνα φαίνεται απογοητευτική. Και τότε, τι κάνουμε λοιπόν; Μήπως η λύση είναι να κλείσουμε την τηλεόραση και να πάψουμε να κάνουμε zapping; Μήπως το πρόβλημα λύνεται μόνο αν αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται στα Μ.Μ.Ε.; Δηλαδή τότε εκείνες -αποστασιοποιημένες από τις αξίες της πατριαρχικής κοινωνίας με τις οποίες έχουμε γαλουχηθεί- θα λύσουν το πρόβλημα για όλους μας αποτελεσματικά; Μάλλον τα πράγματα είναι πολύπλοκότερα και η απάντηση δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη και, επομένως, μονολεκτική.

### Συμπεράσματα

Αναφερθήκαμε στα σεξιστικά επαγγελματικά μηνύματα και στις συνέπειές τους, από τις οποίες η πλέον σοβαρή είναι ο περιορισμός των επαγγελματικών επιλογών για τις γυναίκες, και για το λόγο ότι ο περιορισμός αυτός δεν έχει μόνο συνέπειες για τις ίδιες. Αντίθετα, έχει και κοινωνικές συνέπειες, επειδή το επάγγελμα επηρεάζει τον τρόπο που θα ζήσει τόσο ο ίδιος ο εργαζόμενος, όσο και οι άνθρωποι του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός του. Ωστόσο, η απάντηση στη δημιουργία σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων πρέπει να είναι πολυδιάστατη και δεν υποστηρίζουμε ότι πρέπει να στοχεύουμε σε ένα είδος δράσης και μια σειρά

<sup>28</sup> Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και οι Manstead και McCulloch (1981) μετά από την ανάλυση του περιεχομένου 170 διαφορετικών διαφημίσεων στο κανάλι Granada.

<sup>29</sup> Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από ανάλογη Αμερικανική έρευνα (Dyer, 1982) όπου βρέθηκε ότι:

- Σε προϊόντα προσωπικής υγιεινής οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζονται συχνότερα.
- Προϊόντα για την κουζίνα και το μπάνιο τα παρουσίαζαν γυναίκες σε ποσοστό 75%.
- Για παρουσίαση προϊόντων σε χώρους εκτός οικίας χρησιμοποιήθηκαν κατά πλειοψηφία άνδρες.
- Ο διπλάσιος αριθμός γυναικών παρουσιάζονταν με παιδιά.
- 56% των γυναικών παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις μόνον ως νοικοκυρές,
- 18 γυναικεία επαγγέλματα παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις, ενώ τα ανδρικά ήταν 43.

ενεργειών που θα αποβλέπουν στην απλή διεκδίκηση -για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών- επαγγελματιών από τους άνδρες, ή το χωρισμό ανδρών και γυναικών σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα, σε ένα σκληρό αγώνα για την εξασφάλιση μιας επαναληπτικής εργασίας που αποξενώνει τον άνθρωπο από τον εαυτό του και από τους άλλους και που στραγγαλίζει τη ζωή. Άλλωστε, η αντιπαλότητα και η αντιπαράθεση -μέσα και από την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας- δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων, των κοινωνικών φαινομένων, του ίδιου του εαυτού και των κοινωνικών όρων που επηρεάζουν τον άνθρωπο, άνδρα ή γυναίκα.

Στην πραγματικότητα, ο στόχος δεν μπορεί να είναι η αντιμετώπιση των σεξιστικών στερεοτύπων και μόνο αυτών για τη διασφάλιση της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Η ανισότητα των φύλων είναι σύμπτωμα της γενικότερης ανισότητας που υπάρχει σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, για την προώθηση της ισότητας χρειάζεται κριτική προσέγγιση των πραγμάτων στο πλαίσιο μιας διαδικασίας για βαθύτερη γνώση των κοινωνικών φαινομένων ή κοινωνιογνωσίας. Χρειάζεται ακόμη η ανάπτυξη υγιών στάσεων εκ μέρους του κάθε ατόμου, ευελιξία, άνοιγμα στο καινούργιο και στο διαφορετικό και υγιής προσαρμοστικότητα, και αυτό αφορά άντρες και γυναίκες!

Η ευελιξία, βέβαια, το άνοιγμα στο καινούργιο και στο διαφορετικό και η υγιής προσαρμοστικότητα προϋποθέτουν την ανάπτυξη του εαυτού μέσα από διαδικασίες αυτογνωσίας. Η εμβάθυνση σε μοντέλα επικοινωνίας που επιτρέπουν την αποκωδικοποίηση των συνυποδηλώσεων και των συνειρμών που ενεργοποιούν τα καλά σχεδιασμένα και αλληλοδιαπλεκόμενα επικοινωνιακά δίκτυα του καιρού μας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας όσο και στην ανάπτυξη της κριτικής κοινωνιογνωσίας.

Βασική προϋπόθεση, για την προώθηση των στόχων αυτών, της αυτογνωσίας και της κοινωνιογνωσίας, όπως και για την εκπαίδευση στην επικοινωνία και στα Μ.Μ.Ε. είναι ο δάσκαλος-σύμβουλος που θα την πραγματώσει σε καθημερινή βάση. Χρειάζεται λοιπόν πριν απ' όλους να βοηθηθεί εκείνος να αναπτύξει τον εαυτό του (βλ. Κεφάλαιο 2, αλλά και Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993α), και, για να εστιάσουμε στο κύριο θέμα του τρέχοντος κεφαλαίου, να αναπτύξει τη γνώση και τις κριτικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για μια παιδεία με *κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό* (Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος, 1992).

Για την προώθηση της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε. ιδιαίτερα, χρειάζεται να εκπαιδευτεί πριν από όλα ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός και να γνωρίσει τη γλώσσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος στην προσπάθεια του πομπό να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα και να αναγκάσει το «δέκτη» να κάνει την «προτιμητέα» (Hall 1973) για τον πομπό ανάγνωση. Χρειάζεται, δηλαδή, να ενεργοποιεί στην πράξη ένα κριτικό όσο και ολικό μοντέλο μη γραμμικής επικοινωνίας προωθώντας την κριτική ανάγνωση του κειμένου (εντύπου, ηλεκτρονικού ή άλλου). Βασικά ερωτήματα για την κριτική ανάγνωση ενός πληροφοριακού κειμένου είναι και τα εξής:

Πώς και από ποιους αποφασίζεται ποιες πληροφορίες είναι σημαντικό να διαδοθούν;

Σε ποια είδη πληροφοριών δίνεται έμφαση, ποιες παραλείπονται και με ποιες πιθανές συνέπειες σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο;

Ποιες είναι οι αξίες και τα συμφέροντα των πομπών;

Ποιος τελικά έχει τη δύναμη να «επι-κοινωνεί» με ποιον, για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο;

Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης και πώς μπορώ να έχω πρόσβαση σ' αυτές;

Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται από τα Μ.Μ.Ε. για την κατασκευή ενός μηνύματος και για ποιο σκοπό;

Ποια είναι η «αλφάβητος» και, γενικότερα, η «γλώσσα» της τεχνολογίας, η οποία χρησιμοποιείται για τη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών;

Ή, αν περιοριστούμε στο στενότερο πλαίσιο του Σ.Ε.Π....

Υπό την επίδραση ποιων παραγόντων γράφεται μια επαγγελματική μονογραφία;

Ποιοι τη συντάσσουν (φύλο, επάγγελμα, ιδεολογία κ.τ.λ.);

Από ποια ιστορική περίοδο και από τις αξίες ποιας εποχής καθορίζονται τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού προφίλ που παρουσιάζεται; Τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο;

Με άλλα λόγια, χρειάζεται να μάθει ο Δάσκαλος ως επικοινωνός να χρησιμοποιεί ο ίδιος κριτικά το ηλεκτρονικό κείμενο -όπως και το κείμενο της γενικότερης εμπειρίας του- και να υιοθετεί μια κριτική παιδαγωγική-συμβουλευτική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας ο Μαθητής δεν είναι ο παθητικός δέκτης της γνώσης και των πληροφοριών που του μεταδίδουμε από θέση εξουσίας, αλλά ο Συνεργάτης μας στην παιδαγωγική σχέση και στην προσπάθεια προβληματοποίησης των πληροφοριών και της παραγωγής γνώσης γενικότερα. Χρειάζεται να είναι σε θέση ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από μια κριτική παιδεία, να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν και, για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού, απαιτείται συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους στην παιδαγωγική συνάντηση, όπως χρειάζεται και η ανάληψη εκ μέρους τους ή/και η συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες μέσα από στρατηγικά ερευνητικά προγράμματα Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας (Collaborative Active Research, βλ. το επόμενο κεφάλαιο αλλά και Κοσμίδου 1989), τα οποία θα έχουν ως βασικό τους στόχο την ενεργό αναζήτηση, την κριτική ανάγνωση, την ανάλυση σε βάθος και την προβληματοποίηση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών διαδικασιών, καθώς και του ίδιου του εαυτού. Θα έχουν ως βασικό στόχο επίσης και την επιδίωξη αλλαγών σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο, προς μια κατεύθυνση που οδηγεί στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην επιδίωξη ισότητας και δικαιοσύνης.

Η κριτική ανάλυση και γνώση, κατά συνέπεια, σημαίνει και ριζική αλλαγή του τρόπου που διδάσκουμε και μαθαίνουμε (βλ και Robinson, 1993), αλλά και του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες με προέλευση την κυρίαρχη Δύση, μέσα από:

την επιφανειακή μελέτη των πραγμάτων,

την ποσοτικοποίηση και μαζικοποίηση των πάντων,

την παραμέληση, ή ακόμη και τον εξορισμό του διαφορετικού που αντιμετωπίζεται ρατσιστικά και σεξιστικά,

την επίδραση των διαστρεβλωτικών φακών των δικών τους προκαταλήψεων και στερεοτύπων, που παρουσιάζονται όμως στο κοινό εντέλει ως "ευρήματα", τα οποία δεν αμφισβητούνται, γιατί βέβαια τα προστατεύει ο μύθος και η εξουσία της επιστημονικότητας και της αντικειμενικότητας, τον οποίο επικαλούνται.

Μια φεμινιστική οπτική χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση στην έρευνα, στην παραγωγή γνώσης και θεωρίας, στη σχέση θεωρίας και πρακτικής όπως και γνώσης και εξουσίας, μια διαφορετική οπτική και στο θέμα της δύναμης που θα μας ενδυνάμωνε, αν τη βλέπαμε ως *ενέργεια* μάλλον παρά ως εξουσία<sup>30</sup>.

Με τον τρόπο αυτό ίσως μπορέσουμε να ενδιαφερθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά, όχι μόνο για την ισότητα ευκαιριών στην αγορά εργασίας ανάμεσα σε άνδρες και σε γυναίκες<sup>31</sup>, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα

<sup>30</sup> Όπως υποστηρίζει και η Shrewbury (1987: 8), επικεντρώνοντας την προσοχή της στην ενδυνάμωση (του ατόμου), «η φεμινιστική παιδαγωγική συλλαμβάνει την έννοια της ισχύος (power) ως ενέργειας, ικανότητας και δυναμικού μάλλον παρά ως εξουσίας».

<sup>31</sup> Οι τελευταίες εξελίξεις στο φεμινιστικό κίνημα δείχνουν έναν προβληματισμό: ζητούμε ίση, αλλά διαφορετική μεταχείριση. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι, παρόλη την απασχόληση της γυναίκας στην αγορά εργασίας, εξακολουθεί να έχει και την ευθύνη της εργασίας στο σπίτι, ενώ οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις φαίνεται ότι

της ανεργίας που χωρίζει τους ανθρώπους σε δύο άλλες στρατιές: των εργαζόμενων και των ανέργων. Ίσως έτσι διαπιστώσουμε τις κοινωνικές αντιφάσεις και τις αδικίες που δημιουργούνται από τον καπιταλισμό και τον καταναλωτισμό και ίσως δούμε διαυγέστερα ότι εκείνο που καταναλώνουμε πρώτα απ' όλα είναι ο ίδιος μας ο εαυτός μέσα σε επαναληπτικά επαγγέλματα ρουτίνας που μας μετατρέπουν σε εξαρτήματα και που, μάλιστα, αγωνιζόμαστε να εξασφαλίσουμε. Και τότε, ίσως βρούμε τη δύναμη να αρνηθούμε την πραγματικότητα αυτή που μας προσφέρεται ως η μόνη εναλλακτική δυνατότητα και ίσως θελήσουμε να αναλύσουμε την ιδεολογική φόρτιση του όρου «εργασία» (Anthony, 1977, Κοσμίδου-Hardy 2006), να αποκαλύψουμε την ανισότητα που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις και την ανθρωπότητα, και να επαναπροσδιορίσουμε τόσο την εργασία όσο και την ίδια την ποιότητα της ζωής μας.

Ίσως έτσι επιδιώξουμε τη δημιουργία ανθρωπινότερων κοινωνιών και διεκδικήσουμε με υπευθυνότητα την ουσιαστική μας ελευθερία που σήμερα φαίνεται να εκφράζεται μόνο –ή κυρίως- μέσα από την επιλογή καταναλωτικών 'αγαθών'. Στη σχετική διαφήμιση του αυτοκινήτου της Volkswagen που αναφέραμε, η γυναίκα δίνει πίσω όλα τα δώρα που της χάρισε ο αγαπημένος της, εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου. Εκείνο που φαίνεται καθαρά στη διαφήμιση είναι η εξάρτηση της γυναίκας από τον άνδρα. Αυτό όμως που δεν φαίνεται, ίσως, άμεσα είναι ότι, ενώ εκείνη αποφασίζει να ανεξαρτητοποιηθεί από τον άνδρα, η ανεξαρτησία της και η ελευθερία της περνούν μέσα από τη διαμεσολάβηση του καταναλωτικού αγαθού, του οποίου όμως το "κλειδί" το κρατάει εκείνη<sup>32</sup>.

### Αντί Επιλόγου

Συνοψίζοντας, τονίζουμε την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός κριτικού και ολικού μοντέλου στην επικοινωνία στο πλαίσιο του οποίου η έμφαση δίνεται στον ενεργό αναγνώστη της πληροφορίας ή της γνώσης, καθώς και στην κριτική ανάγνωσή της, έτσι ώστε να μπορούμε, χρησιμοποιώντας σαν ασπίδα την κριτική μας σκέψη, να αποφύγουμε την «αγορά» επιβλαβών πληροφοριών και αμφισβητούμενης ποιότητας γνώσεων, οι οποίες ασκούν πάνω μας εξουσία<sup>33</sup>. Στην εποχή των υψηλών ταχυτήτων, των πληροφοριακών δικτύων, της αβεβαιότητας και της αστάθειας, μια βασική σταθερά για την πραγματοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος και Επικοινωνός: επικοινωνός υγιών στάσεων και διαχρονικών αξιών.

Για το δάσκαλο αυτόν και το ρόλο του –σε σχέση με την επικοινωνία, την πληροφόρηση, τη γνώση και τις λειτουργίες ή τις συνέπειές τους- μας μιλά ένας άλλος, μεγάλος Δάσκαλος, επίκαιρος πάντοτε χάρη στη διαχρονική αξία του δικού του Λόγου (discourse):

*«Και με τι τρέφεται, Σωκράτη, η ψυχή;»*

*«Με μαθήματα ασφαλώς, είπα εγώ. Και χρειάζεται προσοχή, φίλε μου, μήπως, επαινώντας ο σοφιστής αυτά που πουλά, μας εξαπατήσει, όπως όσοι προμηθεύουν την τροφή για το σώμα, ο έμπορος και ο κάπηλος<sup>34</sup>. Γιατί και αυτοί, αν δεν κάνω λάθος, για τα εμπορεύματα που φέρνουν, ούτε οι ίδιοι ξέρουν τι είναι καλό ή βλαβερό για το σώμα, κι ας τα παινούν όλα όταν τα πουλούν, ούτε όσοι τα αγοράζουν απ' αυτούς, εκτός αν κανείς τους είναι γυμναστής ή γιατρός. Έτσι και αυτοί που περιφέρουν από τη μια στην άλλη πόλη τα μαθήματα και τα πουλούν χονδρικά ή λιανικά σ' όποιον τα ζητά, παινούν όλα τα εμπορεύματά τους, ίσως όμως, λαμπρέ μου νέε, και απ' αυτούς*

---

αυξάνουν τις πιέσεις που ασκούνται στις γυναίκες, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται από κάποιες φεμινίστριες (βλ. για παράδειγμα, Witz 1993) ότι ίσως πρέπει να ξανασκεφτούμε αν για την ενδυνάμωση των γυναικών πρέπει να ζητούμε ίση ή μάλλον «διαίτερη μεταχείριση», (βλ. και Meehan and Sevenhuijsen, 1991), η οποία δεν θα γίνεται πάντως σύμφωνα με τους όρους των ανδρών που κατέχουν θέσεις εξουσίας και έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, διαιωνίζοντας τις ανισότητες στην αγορά εργασίας.

<sup>32</sup> Πρβλ. και Marshment, 1993.

<sup>33</sup> Βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1994β.

<sup>34</sup> Μικρέμπορος, λιανοπωλητής.

μερικοί να αγνοούν τι είναι καλό ή βλαβερό για την ψυχή· και το ίδιο και οι πελάτες τους, εκτός αν πάλι είναι κανείς τους καλός γιατρός για την ψυχή. Αν λοιπόν συ τυχαίνει να ξέρεις τι απ' αυτά είναι καλό και τι βλαβερό, τότε μπορείς χωρίς κίνδυνο να αγοράζεις μαθήματα και από τον Πρωταγόρα και από οποιονδήποτε άλλον· αλλιώς, κοίταξε, ευλογημένε, μήπως παίζεις στο ζάρι και ρίχνεις σε κίνδυνο εκείνα που περισσότερο αγαπάς. Γιατί βέβαια έχει πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο η αγορά των μαθημάτων από την αγορά των τροφίμων.»<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Πλάτωνος Πρωταγόρας, 313c-314a.



### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amos, V. and Parmar P. (1984). "Challenging imperial feminism". *Feminist Review*, **17**: 3-20.
- Anthony, P.D. (1977). *The Ideology of Work*. London: Tavistock.
- Bailey, A. (1988). "Sex-stereotyping in primary school mathematics schemes". *Research in Education*, **39**: 39-46.
- Balbo, L. (1987). "Crazy guilts: rethinking the welfare state debate from a women's point of view". In A. Showstack Sasson (ed.). *Women and the State*. London: Hutchinson.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Bruce, B. C. - Hogan, M. (1998). "The Disappearance of Technology: Toward an Ecological Model of Literacy". In D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo, and R. Kieffer (Eds.) *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (269-281)
- Bruegel, I. (1989). "Sex and race in the labour market". *Feminist Review*, **32**: 49-68.
- Cairns, J. and Inglis, B. (1989). "A content analysis of ten popular history textbooks for primary schools with particular emphasis on the role of women". *Educational Review*, **41** (3): 221-6.
- Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. London: Routledge.
- Eco, U. (1979). "Can Television Teach?" *Screen Education*, **31**: 15-24.
- Eco, U. (1985). *Η Σημειολογία στην Καθημερινή Ζωή* (Μτφρ. Τσοπάνογλου, Α. - Ιωαννίδης, Θ.). Αθήνα : Μαλλιάρης-Παιδεία.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elson, Diane - Pearson, Ruth (1989). *Women's Employment and Multinationals in Europe*. Basingstoke (England): Macmillan.
- Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Methuen.
- French, D. and Richards, M. (eds) (1994). *Media Education Across Europe*. London: Routledge.
- Gerbner, G. (1956). "Toward a general model of communication", *AudioVisual Communication Review*. IV: **3**: 171-99.
- Grimshaw, J. (1986). *Feminist Philosophers: Women's Perspectives on Philosophical Traditions*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Hagen, E. and Jenson, J. (1988). "Paradoxes and Promises: work and politics in the post-war years". In J. Jenson, E. Hagen and C. Reddy (eds). *Feminization of the Labour Force: Paradoxes and Promises*. Cambridge: Polity Press.
- Hakim, C. (1979). "Occupational Segregation: A comparative study of the degree and patterns of the differentiation between men's and women's work in Britain, the United States and other countries." Department of Employment Research Paper. London, Department of Employment.
- Hall, S. (1973). "Encoding and decoding in the television message". In Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- Χορκχάιμερ, Μ. (1986). *Φιλοσοφικό Σημειωματάριο 1950-1957* (Μτφρ. Τσούκα Ε. - Σαρίκας, Ζ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Jones, I.G. and Jones, I.P. (1989). "Context, confidence and the able girl". *Educational Research*, **31** (3): 189-94.
- Kelly, A. (1988). "The customer is always right... Girls' and boys' reactions to science lessons". *School Science Review*, **69** (249), 662-75.
- Kelly, A. (ed.) (1987). *Science for Girls*. Milton Keynes: Open University Press.

- Klemp, G.. (1977). *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co.
- Κοσμίδου, Χ. (1989). «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **48**: 22-33.
- Kosmidou-Hardy, C. (1990). "Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach". *International Review of Education*, **36**: 345-359.
- Kosmidou, C. (1991). *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: PhD Thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992). "Experiential learning and the autonomous subject: A critical approach". In: D. Wildemeersch & T. Jansen (Eds.). *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Post-modern Challenge*. The Hague: VUGA.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. και Ζώτος Β. (1992). «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα "κοινωνικά κριτικό σχολείο;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, **3:2**, 3:91-101.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1993α). «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος». Εισήγηση στην ημερίδα που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: «Η φυσιογνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης».
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1993β). «Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα εξελικτικό μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική». Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού της ΕΛΕΣΥΠ* με θέμα: «Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό».
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1994). «Η Πληροφόρηση ως δύναμη και ως εξουσία». *Μετά*. Αθήνα: ΑΛΦΑ Εκδοτική.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1995). «Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο». Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1996). «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας.» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος **36-37**: 56-71.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2001). «Η Μετάβαση στην εποχή της 'κατασκευασμένης αβεβαιότητας'. Συνέπειες για τη Συμβουλευτική, τον ΣΕΠ και την Παιδεία.» Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ με θέμα «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» (Αθήνα, Μάιος 2001).
- Κοσμίδου-Hardy (2006), «Η πρόκληση της Λισσαβόνας για επένδυση στον Άνθρωπο και στη Γνώση: Ποια γνώση και από ποιους;». Εισήγηση στο Συνέδριο που συνδιοργάνωσε η ΕΛΕΣΥΠ με το ΕΚΕΠ. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση).
- Kosmidou-Hardy, C. and Hardy,R. (eds) (2006), *EICON: Education in Information and Communication through Original Networks*. Athens: FORMAT
- Krippendorff, K. (1989). "On the ethics of constructing communication". In Dervin, B., Grossberg, L., O'Keefe, B.J. and Wartberg. E. (eds.). *Rethinking Communication*. vol 1. Newbury Park, CA and London: Sage.
- Lasswell, H. (1948). "The structure and function of communication in society". In Bryson, L. (ed.), *The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies.
- Laurent, A. (1986). "The cross-cultural puzzle of international human resource management". *Human Resource Management*, **XXV (1)**: 91-102.
- Lobban, G. (1975). "Sex roles in reading schemes". *Educational Review*, **27 (3)**: 202-210.

- Liotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Tr. by G. Bennington & B. Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Manstead, T. and McCulloch, C. (1981). "Sex role stereotyping in British television ads". *British Journal of Social Psychology*, **20**: 171-80.
- Marshment, M. (1993). "The picture is political: Representation of Women in contemporary popular culture". In D. Richardson and V. Robinson (eds). *Women's Studies*. London: Macmillan.
- Martin, J. and Roberts, C. (1984). *Women and Employment: A Lifetime Perspective*. London: HMSO.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Maturana, H.R. and Varela, F.J. (1979). *Autopoiesis and Cognition*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Boston, M.A: Reidel.
- Meehan, E. and Sevenhuijsen, S. (1991). *Equality Politics-Gender*. London: Sage.
- Mulvey, L. (1975). "Visual pleasure and narrative cinema". *Screen*, 16 (3). Reprinted in L. Mulvey (1989), *Visual and Other Pleasures*. London: Macmillan.
- Oakes, P.J., Haslam, S.A and Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Panofsky, E. (1970). *Meaning in the Visual Arts*. Harmondsworth: Penguin.
- Parkin, F. (1972). *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin.
- Πλάτωνος *Πρωταγόρας* (χ.χ.). (Μτφρ.: Β. Τατάκης). Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Rifkin, R. and Howard T. (1985). *Entropy*. London: Paladin Books.
- Robinson, V. (1993). "Heterosexuality: Beginnings and Connections". In S. Wilkinson and C. Kizinger (eds). *Heterosexuality: A Feminism and Psychology Reader*. London: Sage.
- Rock, I. (1990). *The Perceptual World*. New York: W.H. Freeman and Co..
- Sanders, A. P. (1963). *The Selective Process in the Functional Visual Field*. Assen: Van Gorcum.
- Sarup, M. (1988). *Post-Structuralism and Post Modernism*. London: Harvester Wheatsheaf (1988).
- Schiller, H. I. (1984). "Electronic Information Flows: New Basis for Global Domination". Paper presented to the International Television Studies.
- Shrewsbury, C.M. (1987). "What is Feminist Pedagogy?" *Women's Studies Quarterly: Feminist Pedagogy*. XV (3,4) Fall/Winter, (6-14).
- Skelton, C. (1993). "Women and education". In D. Richardson and V. Robinson (eds). *Women's Studies*. London: Macmillan.
- Skott, M. (1980). "Teach her a lesson: Sexist curriculum in patriarchal education". In D. Spender and E. Sarah (eds). *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Smith, D. (1988). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stones, R., (1983). *Pour Out the Cocoa Janet*. York: Longman.
- Turnbull, A., Pollock, J. and Bruley, S. (1983). "History". In J. Whyld (ed.), *Sexism in the Secondary curriculum*. London: Harper & Row.
- Walkerdine, V. (1994). "Femininity as performance". In L. Stone (ed.). *The Education Feminism Reader*. London: Routledge.
- Weaver, W. - Shannon, C. (1949, reprinted 1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Witz, A. (1993). "Women at work". In D. Richardson and V. Robinson (eds). *Women's Studies*. London: Macmillan.



## Μοντέλα, βασικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας

### A. Μαντόγλου

«Με τη λέξη επικοινωνία εννοούμε το μηχανισμό μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις – όλα τα σύμβολα του νου, μαζί με τα μέσα μεταβίβασής τους στο χώρο και διατήρησής τους στο χρόνο. Περιλαμβάνει την έκφραση του προσώπου, τη στάση και τη χειρονομία, τους τόνους της φωνής, τις λέξεις, τη γραφή, την τυπογραφία, τους σιδηροδρόμους, τον τηλεγράφο, το τηλέφωνο και οποιοδήποτε άλλο πρόσφατο επίτευγμα στην κατάσταση του χώρου και του χρόνου.

Όλα αυτά μαζί, στην περιπλοκότητα του συνδυασμού τους αποτελούν ένα οργανικό σύνολο που αντιστοιχεί στο οργανικό σύνολο της ανθρώπινης σκέψης, και καθετί σχετικό με την νοητική ανάπτυξη βρίσκει εκεί μια εξωτερική υπόσταση. ...» (Cooley, σ. 30).

Οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο της επικοινωνίας. Κάθε ζωντανός οργανισμός -άτομο, ζώο, φυτό- αλλά και κάθε αντικείμενο εκπέμπει σήματα, που, όταν γίνονται αντιληπτά, μεταδίδουν ένα μήνυμα σε κάποιον δέκτη. Τα μηνύματα αλλάζουν τις αναπαραστάσεις (απόψεις, στάσεις, πληροφορίες...) αυτού που τα προσλαμβάνει και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά του. Η αλλαγή στη συμπεριφορά του αποδέκτη μπορεί με τη σειρά της να επηρεάσει την πηγή, αυτού δηλαδή που εκπέμπει το μήνυμα.

Η επικοινωνία ορίζεται ως μια ανταλλαγή γλωσσικών και μη γλωσσικών μηνυμάτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Η κοινωνική επικοινωνία αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας ένας πομπός στέλνει κάποιο μήνυμα μέσω κάποιου επικοινωνιακού καναλιού σε έναν δέκτη αποσκοπώντας στην επιρροή του. Όταν μιλάμε για επικοινωνία αναφερόμαστε σε μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ δρώντων υποκειμένων. Σε αυτή τη διαδικασία διακρίνονται διάφορες φάσεις. Ο Lasswell (1991) περιγράφει την επικοινωνιακή διαδικασία απαντώντας στα ερωτήματα : **Ποιος λέει τι, σε ποιον, πού και πώς, γιατί** και με τι **επιπτώσεις**.

#### **Απαντήσεις στα ερωτήματα:**

**Ποιος :** Μια πηγή πληροφόρησης (ένας πομπός)

**Τι:** Το περιεχόμενο του μηνύματος

**Σε ποιον:** Ο αποδέκτης του μηνύματος (στόχος)

**Πού:** Το πλαίσιο ή κοινωνικό περιβάλλον

**Πώς:** κανάλι επικοινωνίας ή μέσα μετάδοσης (μορφή/μέσο)

**Γιατί:** Σκοπός ή ανάγκη

**Επιπτώσεις:** Αποτέλεσμα

Τα παραπάνω ερωτήματα που αφορούν την επικοινωνιακή θεωρία και έρευνα μπορούν να τεθούν και ως εξής :

Ποιος επικοινωνεί με ποιον (πηγές και παραλήπτες)

Γιατί επικοινωνεί (λειτουργίες και στόχοι)

Πώς πραγματοποιείται η επικοινωνία (κανάλια, γλώσσες, κώδικες)

Τι περιέχει (περιεχόμενο, αναφορές, τύποι πληροφορίας)

Ποιες είναι οι συνέπειες της επικοινωνίας (σκόπιμες ή μη σκόπιμες).

Η επικοινωνία είναι μια σκόπιμη και συγκεκριμένη διαδικασία. Αφετηρία έχει ένα **μήνυμα** που εκπέμπεται από μια **πηγή** (αποστολέας) σε έναν **αποδέκτη**. Το μήνυμα μετατρέπεται σε μια συμβολική μορφή, που αποκαλείται **κωδικοποίηση** και διαβιβάζεται με κάποιο μέσο/**κανάλι** στον αποδέκτη, που μεταφράζει το μήνυμα του αποστολέα, διαδικασία που αποκαλείται **αποκωδικοποίηση**. Το αποτέλεσμα είναι η μεταφορά του νοήματος από το ένα πρόσωπο στο άλλο.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζεται η επικοινωνία και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στο επικοινωνιακό περιεχόμενο που είναι οι αναπαραστάσεις και πώς αυτές διαμορφώνονται και αλλάζουν μέσω των επικοινωνιακών διαδικασιών ή διαδικασιών κοινωνικής επιρροής. Εφόσον ένα από τους κυριότερους στόχους της επικοινωνίας είναι να ασκήσει επιρροή επί του περιβάλλοντος, να αλλάξει δηλαδή τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και συμπεριφορές των άλλων, και εφόσον κάθε μορφή κοινωνικής επιρροής βρίσκεται στο επίκεντρο των επικοινωνιακών διαδικασιών, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν αυτές οι δύο κεντρικές θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι μελετούν την επικοινωνία ως μηνύματα, λεκτικά και μη, που εκπέμπονται από κάποια άτομα για να επηρεάσουν κάποια άλλα. Εδώ ακριβώς υποθάλπεται η υπόθεση ότι κάθε μήνυμα αποσκοπεί στην επιρροή, έστω και έμμεση, του αποδέκτη, αλλάζοντας του τις στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις, συναισθήματα ή με μια λέξη τις κοινωνικές του αναπαραστάσεις. Τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή αφιερώνουν άπειρο χρόνο στο να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν μηνύματα. Τι είναι η επικοινωνία, αν όχι η προσπάθεια των ατόμων να επηρεάσουν τους άλλους και να αντισταθούν στην επιρροή που οι άλλοι προσπαθούν να τους ασκήσουν;

## **1. Γενικό πλαίσιο επικοινωνιακών διαδικασιών**

### **1. Γραμμικό και ολικό μοντέλο επικοινωνίας**

Το **γραμμικό μοντέλο** επικοινωνίας προτάθηκε από τον μαθηματικό Claude Shannon στις αρχές της δεκαετίας του 1940. Ο όρος επικοινωνία περιλαμβάνει όλους του τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο. Περιλαμβάνει ότι έχει σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά : το γραπτό και προφορικό λόγο, τη ζωγραφική, τη μουσική, το χορό, το θέατρο κλπ. Επίσης, εμπεριέχει και τις διαδικασίες μέσω των οποίων ένας μηχανισμός επιδρά σε έναν άλλο.

Ο Shannon διέκρινε τρία επίπεδα ανάλυσης στη μελέτη της επικοινωνίας: α) το τεχνικό πρόβλημα, που αφορά την ακρίβεια μετάδοσης των συμβόλων της επικοινωνίας, β) το εννοιολογικό πρόβλημα, που σχετίζεται με το κατά πόσο τα σύμβολα που μεταδίδονται μεταφέρουν το επιθυμητό μήνυμα και γ) την αποτελεσματικότητα που το μήνυμα επηρεάζει τη συμπεριφορά με τον επιθυμητό τρόπο (βλ. Βαγιάτης, 1995). Τα τεχνικά θέματα ανήκουν στον τομέα της επιστήμης των μαθηματικών, τα προβλήματα της εννοιολογίας αφορούν την φιλοσοφία, ενώ η αποτελεσματικότητα απασχολεί την ψυχολογία. Το βασικό πρόβλημα της επικοινωνίας υποστηρίζει ο Shannon είναι να αναπαράγει, είτε με ακρίβεια είτε κατά προσέγγιση, ένα μήνυμα, που συλλέχθηκε σε ένα άλλο σημείο. Συχνά τα μηνύματα έχουν ένα νόημα. Οι νοηματικές αυτές όψεις της επικοινωνίας δεν έχουν όμως καμιά σχέση με τεχνικά προβλήματα.

Παρά το ότι τα τεχνικά προβλήματα διαφέρουν από τα ψυχολογικά, το γραμμικό μοντέλο υιοθετήθηκε από πολλά μοντέλα που προσπαθούν να αναλύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (βλ. Σακαλάκη, 1994, σ. 13-14).

Το σύστημα αυτό αποτελείται από πέντε μέρη:

Μια πηγή πληροφόρησης

Έναν πομπό ή αναμεταδότη που μετατρέπει το μήνυμα σε σήμα κατάλληλο για τη μετάδοσή του μέσω του καναλιού

Ένα κανάλι που αντιστοιχεί στο μέσο δια του οποίου το μήνυμα μεταδίδεται από τον αναμεταδότη στο δέκτη. Κατά την αναμετάδοση μπορεί το σήμα να υποστεί αλλαγές από την ύπαρξη θορύβου ή παράσιτων που εμποδίζουν την πιστή αναμετάδοση

Τον δέκτη, που πραγματοποιεί ένα εγχείρημα αντίστροφο από εκείνο του αναμεταδότη, ανασυγκροτώντας μέσα από το σήμα το μήνυμα

Τον προορισμό που είναι ο άνθρωπος, το ζώο, το πράγμα στο οποίο απευθύνεται το μήνυμα.

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η αποτυχία της επικοινωνίας έγκειται στην αδυναμία των επικοινωνούντων να αντιληφθούν ότι το αποστέλλόμενο και το παραλαμβανόμενο μήνυμα δεν είναι ταυτόσημα.



Οι μεταβλητές αυτού του μοντέλου είναι : η φύση και οι ιδιότητες της πηγής, το μήνυμα, το κανάλι και ο παραλήπτης ή ο δέκτης. Όταν αναφερθούμε στις διαδικασίες επιρροής θα αναπτύξουμε διαστάσεις αυτών των μεταβλητών.

Το **γραμμικό** μοντέλο παρουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία ως μια συνέχεια φάσεων, κάθε μία από τις οποίες είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή για την επικοινωνία. Στις επιπτώσεις της επικοινωνίας που σχετίζονται με τα φαινόμενα πειθούς, η διαδικασία αυτή υποδιαιρείται σε έξι φάσεις (βλ. Σακαλάκη, 1994). Οι τρεις πρώτες –έκθεση (στην πηγή πληροφόρησης), προσοχή, κατανόηση- αντιστοιχούν στη διαδικασία πρόσληψης του μηνύματος και προσαρτώνται στη θεωρία της πληροφόρησης. Οι τρεις επόμενες φάσεις –αποδοχή ή απόρριψη του μηνύματος, εμμονή των επιπτώσεων (αποδοχής ή απόρριψης) στη διάρκεια του χρόνου, αλλαγή της συμπεριφοράς- αντιστοιχούν στη διαδικασία αλλαγών και τροποποιήσεων που επιφέρει η πληροφόρηση. Δείχνουν δηλαδή ποιες επιπτώσεις έχει η επικοινωνία επί του δέκτη και ειδικότερα ποιες κοινωνιοψυχολογικές επιπτώσεις, όπως είναι η αλλαγή της γνώμης των στάσεων, της συμπεριφοράς.

Η επικοινωνία αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, ένα **ολικό** φαινόμενο στο οποίο υπεισέρχονται πολλά είδη συμπεριφορών, άτομα με διαφοροποιημένους και αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους (πομπός, δέκτης) καθώς και πολύπλοκες κοινωνιοψυχολογικές και συμβολικές σχέσεις. Απομακρυνόμαστε έτσι από την ιδέα της επικοινωνίας ως μεταφοράς πληροφορίας από ένα μεμονωμένο άτομο σε ένα άλλο και κατευθυνόμαστε προς μια προσέγγιση της αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι κυκλική, με την έννοια ότι η ανταπόκριση του δέκτη είναι επικοινωνία προς τον πομπό, οπότε αυτόματα ο δέκτης γίνεται πομπός και ο πομπός δέκτης. Η αλληλεπίδραση συνεπάγεται τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και ορίζεται ως μια ακολουθία μηνυμάτων που ανταλλάσσονται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, υποδηλώνοντας σχέσεις.

## II. Γιατί επικοινωνούν οι άνθρωποι

Οι άνθρωποι επικοινωνούν είτε για να αποκτήσουν πληροφορίες είτε για να μεταδώσουν πληροφορίες (βλ. Βαγιάτης, 1995 σ. 42-45). Στην πρώτη περίπτωση της απόκτησης πληροφορίας, το άτομο μπορεί να αποσκοπεί :

Στην άσκηση ή ενίσχυση της εξουσίας του πάνω στους άλλους,

Στην ενίσχυση της ασφάλειάς του, της προστασίας του από τους άλλους,

Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του,  
Στη συμφωνία με τους κανόνες της ομάδας, στην οποία ανήκει για να είναι αποδεκτός,

Στην κατανόηση όσων συμβαίνουν γύρω του,  
Στην ανακάλυψη και ενεργοποίηση των δυνατοτήτων του για δράση,  
Στη δυνατότητα να σχετιστεί, να «παίξει».

Όσο για την περίπτωση μετάδοσης πληροφορίας στον άλλον, αυτό γίνεται προκειμένου το άτομο :

Να έχει την υποστήριξη, την έγκριση των άλλων σε σχέση με τη συμπεριφορά του και τις αποφάσεις του,

Να επιβεβαιώσει το «εγώ» του ή την εξουσία του,

Να παίξει ένα ρόλο ή να δείξει ότι αξίζει

Να πάρει σε αντάλλαγμα άλλες πληροφορίες.

Γενικά, ο καθένας από μας επικοινωνεί για πολλούς και διάφορους λόγους. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να ταξινομήσουμε αυτούς τους λόγους στις παρακάτω κατηγορίες:

Προσωπικές ανάγκες

Κοινωνικοί σκοποί

Οικονομική αναγκαιότητα

Καλλιτεχνική έκφραση.

Έτσι, η επικοινωνία είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι :

Προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες, τις θέσεις και τις αντιλήψεις των άλλων

Προσπαθούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων, για να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες

Αξιολογούν την επίδραση που έχει η συμπεριφορά τους πάνω στους άλλους

Βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

### III. Η επικοινωνία ως διαδικασία

Η επικοινωνία είναι μια ενεργός διαδικασία που εξελίσσεται μεταξύ των εμπλεκομένων. Σ' αυτή τη διαδικασία διακρίνονται διάφορες φάσεις (βλ. Βαγιάτης 1995, σ. 44-48).

Κατ' αρχάς στην επικοινωνιακή διαδικασία υπάρχει ένα **πλαίσιο** που σχετίζεται με το φυσικό, κοινωνικό, ψυχολογικό και συμβολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η ανταλλαγή μεταξύ των ατόμων.

Στη συνέχεια το ένα από τα δύο άτομα, ο **πομπός**, έχοντας ένα σκοπό θέλει να μεταφέρει μια **ιδέα**, μια **αναπαράσταση**, που έχει στο μυαλό του σε ένα άλλο άτομο, το **δέκτη**.

Ο πομπός θα επεξεργαστεί την ιδέα στο μυαλό του, θα επιλέξει ένα **μέσο** για τη μετάδοσή της και θα τη διατυπώσει χρησιμοποιώντας **σήματα** (π.χ. λέξεις, χειρονομίες) που έχουν νόημα για το δέκτη. Η διεργασία γίνεται από τα φίλτρα που διαθέτει ο οργανισμός και το μήνυμα **κωδικοποιείται**, δηλαδή εκφράζεται σε μορφή η οποία επιτρέπει η μετάδοσή του

Το μήνυμα είναι έτοιμο να μεταδοθεί μέσα από ένα **κανάλι** και να φτάσει στα φίλτρα του δέκτη. Εκεί γίνεται μια αντίστοιχη διεργασία με αυτή του πομπού. Το μήνυμα **αποκωδικοποιείται** και κατανοείται από το δέκτη.

Κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας ενδέχεται να υπάρχουν **θόρυβοι**, όπως θα δούμε αμέσως μετά, που μπορεί να επηρεάσουν την επικοινωνία (ηχορύπανση, ακοή, κατανόηση εννοιών, προσοχή ...).



Η **ανταπόκριση** του δέκτη στο μήνυμα του πομπού αποτελεί και μήνυμα για τον πομπό, που τον πληροφορεί για το βαθμό κατανόησης του αρχικού μηνύματος. Η ανταπόκριση του δέκτη ονομάζεται **επαναπληροφόρηση** (feed-back).

Ο πομπός, λοιπόν, με βάση τις ανάγκες, τις προθέσεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, θέλει να μεταφέρει ένα μήνυμα στο δέκτη. Η κωδικοποίηση που θα κάνει είναι αποτέλεσμα μιας σύνθεσης που ενσωματώνει την αναπαράσταση της πραγματικότητας και την αναπαράσταση του δέκτη που έχει στο μυαλό του, καταλήγοντας έτσι σε μια γλωσσική διατύπωση.

Ο δέκτης με τη σειρά του θα κατανοήσει γλωσσικά το μήνυμα. Στη συνέχεια, με βάση τις δικές του ανάγκες, προθέσεις, εμπειρίες, αξίες και γενικότερα τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας και της αναπαράστασης για τον πομπό, θα καταλήξει σε μια ερμηνεία του μηνύματος και θα αντιδράσει σε αυτό.

Ένα άλλο καθοριστικό σημείο σε αυτού του είδους τις διαπροσωπικές επικοινωνίες είναι ότι, εκτός από τη λεκτική συναλλαγή υπάρχει και η **μη λεκτική επικοινωνία**. Με αυτό εννοείται το πλέγμα της μη λεκτικής συμπεριφοράς που συνοδεύει και ενισχύει τον προφορικό λόγο. Το πλέγμα αυτό σχηματίζεται από την άρθρωση του λόγου, τον τόνο της φωνής, την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες και κινήσεις των ματιών, τη στάση του σώματος, τη θέση στο χώρο, κλπ.

Για μια ανοικτή και σαφή επικοινωνία, το λεκτικό και μη λεκτικό μήνυμα πρέπει να συμφωνούν μεταξύ τους. Η ασυμφωνία αυτών των δύο μηνυμάτων οδηγεί στην αβεβαιότητα.

#### **IV. Εμπόδια στην επικοινωνιακή διαδικασία και θόρυβος**

Στην επικοινωνιακή διαδικασία παρατηρείται μια σταθερή τάση παραμόρφωσης του μηνύματος. Υπάρχουν αλλοιώσεις στην εκπομπή, τη μετάδοση και τη λήψη του μηνύματος. Τέτοια προβλήματα είναι η ελλειμματικότητα και η παραμόρφωση. Η ελλειμματικότητα αφορά μέρος του περιεχομένου που η πηγή ήθελε να στείλει ή που ο δέκτης έπρεπε να λάβει και το οποίο δεν εστάλη, δεν μεταδόθηκε, δεν ελήφθη. Η παραμόρφωση, από την άλλη, αφορά την αλλαγή του περιεχομένου στην εκπομπή, κατά τη διάρκεια της μετάδοσης ή στη λήψη.

##### **Ελλειμματικότητα**

Στο επίπεδο της εκπομπής : το μήνυμα που θέλει να στείλει η πηγή δεν εκπέμπεται εξ ολοκλήρου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία της πηγής να εκφραστεί λόγω ανεπαρκούς κατοχής του κώδικα (π.χ. δεν γνωρίζει τη γλώσσα), στην αδυναμία της πηγής να εκφραστεί για υποκειμενικούς λόγους βίωσης της κατάστασης (π.χ. ντροπαλός), στους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις (π.χ. καλοί τρόποι), στην ιδιαιτερότητα μιας κατάστασης που επιβάλλει έναν ειδικό τύπο σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. ιεραρχικές σχέσεις).

Στο επίπεδο της μετάδοσης : θόρυβοι, παρεμβολές (π.χ. μιλούν όλοι ταυτόχρονα), διαταραγμένα και ασυντόνιστα δίκτυα.

Στο επίπεδο της λήψης : ο δέκτης είτε υπερπληροφορείται και δεν έχει δυνατότητα επεξεργασίας της πληροφορίας, είτε δεν μπορεί να ζητήσει επανάληψη, είτε δεν κατανοεί τον κώδικα (π.χ. ξένη γλώσσα, ή άγνωστη ορολογία).

##### **Παραμόρφωση**

Στο επίπεδο της εκπομπής :ενδέχεται η πηγή να κατέχει λάθος πληροφορία, ή να μεταδώσει μια πληροφορία που κατανόησε λάθος, ενδέχεται επίσης να είναι σκόπιμη η παραμόρφωση (π.χ. αποφυγή κυρώσεων, άσκηση δύναμης).

Στο επίπεδο της λήψης : απόδοση ενός λανθασμένου νοήματος σε κάποιο μήνυμα που ελήφθη λόγω ψυχολογικών και συναισθηματικών αιτιών (π.χ. απόδοση σκέψεων στη πηγή που ταυτίζονται με αυτές του δέκτη), καθώς και λόγω ιδεολογικών αιτιών (π.χ. πηγή και δέκτης διαφέρουν ιδεολογικά και ερμηνεύουν τα ίδια πράγματα με διαφορετικό τρόπο).

Στο επίπεδο της μετάδοσης : όπου οι άνθρωποι καλούνται να αναμεταδώσουν μια πληροφορία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι φήμες, κατά τις οποίες σύμφωνα με την αρχή του σπασμένου τηλεφώνου, κάθε επανάληψη του μηνύματος από το ένα άτομο στο άλλο συνεπάγεται πληροφοριακή απώλεια, τονισμό ορισμένων λεπτομερειών και οργάνωση γύρω από κάποιο κεντρικό θέμα σε συνάρτηση με κάποια ατομικά ή συλλογικά κίνητρα.

Για να ξεπεραστούν τα επικοινωνιακά εμπόδια, πρέπει :

Ο πομπός του μηνύματος να έχει ξεκάθαρο στο μυαλό του αυτό που θέλει να στείλει,

Τα μηνύματα να είναι σαφή και να εκπέμπονται σε μια κατανοητή γλώσσα,

Ο δέκτης να μη βιαστεί να αποκωδικοποιήσει, αλλά να κατανοήσει καλά πριν το κάνει,

Το μήνυμα να είναι περιεκτικό και σύντομο και να αποφεύγονται οι επαναλήψεις και οι φλυαρίες που κουράζουν,

Ο αποδέκτης να δείξει την απαραίτητη προσοχή, να είναι καλός ακροατής και αναλυτής του μηνύματος.

## **2. Η επικοινωνία ως διαδικασία κοινωνικής επιρροής και αλλαγής των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Οι έρευνες πάνω στην επικοινωνία καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο αρκετά διαφοροποιημένο και σε διαφορετικούς τομείς: γλωσσολογία, σημειολογία, θεωρία της πληροφορίας, τηλεπικοινωνίες, πειραματικές μελέτες ομάδων, μαζική επικοινωνία, στρατηγικές πειθούς, ψυχανάλυση, ψυχοθεραπεία, κοινωνικές αναπαραστάσεις και κοινωνική επιρροή κ.ά. Εδώ, όπως είναι αναμενόμενο, δεν μπορούμε να καλύψουμε όλους αυτούς τους χώρους. Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε τον κεντρικό στόχο της επικοινωνίας αυτόν της κοινωνικής επιρροής και των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

### **1. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Σύμφωνα με το Moscovici (1984) αντικείμενο της Κοινωνικής Ψυχολογίας είναι τα φαινόμενα της ιδεολογίας και της επικοινωνίας. Τα πρώτα συντίθενται από συστήματα αναπαραστάσεων και στάσεων και τα δεύτερα υποδηλώνουν τις ανταλλαγές μηνυμάτων, γλωσσικών και μη (εικόνες, χειρονομίες κλπ), μεταξύ ατόμων και ομάδων (σ. 6-7).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συγκροτούν μια ψυχική οργάνωση, μια μορφή ιδιαίτερης γνώσης της κοινωνίας μας, η οποία δεν ανάγεται σε καμιά άλλη. Είναι κοινωνιογνωστικά συστήματα που έχουν τη δική τους λογική και το δικό τους λόγο. Δεν μπορούν να θεωρηθούν ως απλές απόψεις, εικόνες ή στάσεις. Είναι «θεωρίες», «συλλογικές επιστήμες» *sui generis* που προορίζονται για την **ανακάλυψη, εξήγηση και ταξινόμηση της πραγματικότητας**. Συλλογικό προϊόν, οι

κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν ως **λειτουργία** τις διαδικασίες **μορφοποίησης της συμπεριφοράς** και τον **προσανατολισμό των κοινωνικών επικοινωνιών**. Όπως γράφει και ο Moscovici «Τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή δεν είναι μόνο αυτές οι παθητικές μηχανές που υπακούουν στους μηχανισμούς, καταγράφουν μηνύματα και αντιδρούν στα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως τα εμφανίζει μια κοινωνική ψυχολογία της ισορροπίας, περιορισμένη στη συλλογή απόψεων και εικόνων. Αντίθετα, κατέχουν τη φρεσκάδα της φαντασίας και την επιθυμία να δώσουν ένα νόημα στην κοινωνία και στο σύμπαν που είναι δικά τους» (1976).

#### **α. Τι τελικά δεν είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις;**

Η αντικειμενική πραγματικότητα δεν υπάρχει. Η πραγματικότητα αναπαρίσταται, οικοδομείται με βάση τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου. Αυτή η επεξεργασμένη πραγματικότητα γίνεται η αλήθεια του ατόμου.

Η κοινωνική αναπαράσταση είναι μια γνωστική διεργασία ανοικοδόμησης «στο κεφάλι» του ατόμου και με το δικό του τρόπο (δηλ. την ταυτότητά του) των αντικειμένων του περιβάλλοντος. Αυτό δείχνει τη συγγένεια των Κ.Α. με ατομικές, γνωστικές διεργασίες (όπως όραση, ακοή, αντίληψη, μνήμη ...) Η ιδιαιτερότητα όμως των Κ.Α. είναι η σύνδεση αυτών των γνωστικών διεργασιών με κοινωνικές συνθήκες. Σ' αυτή τη διαδικασία παρεμβαίνουν τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και του αντικειμένου. Αυτά τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου είναι: ιδέες, αξίες, παιδαγωγικά μοντέλα, ομάδες υπαγωγής, κοινωνικοί κανόνες, ιδεολογίες κλπ, που είναι κατ' εξοχήν ιδεολογικά.

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων, σύμφωνα με τον Moscovici (1976), διακρίνεται από αυτήν της γνώμης, της μνημονικής ή νοητικής εικόνας και της στάσης. Οι τελευταίες είναι στατικές, ενώ η πρώτη δυναμικά σύνολα, ο ρόλος των οποίων «είναι να παράγουν συμπεριφορές και σχέσεις με το περιβάλλον και να δρουν με τρόπο που μεταλλάσσει και τις μεν και τις δε...». Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι «ιδιόμορφες θεωρίες», «συλλογικές επιστήμες» προορισμένες να ερμηνεύουν και να αναπλάθουν την πραγματικότητα» (σ.48).

Οι αναπαραστάσεις είναι **κοινωνικές**, διότι, κατά πρώτον, ως συλλογικό προϊόν, τις **μοιράζονται μεγάλα πληθυσμιακά κομμάτια** και, κατά δεύτερον, η **λειτουργία** τους έγκειται στη **μορφοποίηση και προσανατολισμό των συμπεριφορών και κοινωνικών επικοινωνιών**. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες δείχνουν πώς το κοινωνικό πνεύμα υπεισέρχεται στα ψυχικά φαινόμενα, βρίσκονται στο επίκεντρο των διατομικών και διομαδικών σχέσεων. Άτομα και ομάδες επικοινωνούν μέσω των αναπαραστάσεων, οι οποίες καθοδηγούν τις συμπεριφορές τους. Κοινές και επικοινωνησίμες οι αναπαραστάσεις καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις.

Σύμφωνα με την Jodelet (1989), η κοινωνική αναπαράσταση είναι μια μορφή γνώσης, κοινωνικά επεξεργασμένης, η οποία συμμετέχει στην οικοδόμηση μιας κοινά αποδεκτής πραγματικότητας για ένα κοινωνικό σύνολο. Έναν από τους ορισμούς που μας προτείνει η συγγραφέας είναι : «Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μια μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, της οποίας τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά, προσδιορίζει μια μορφή κοινωνικής σκέψης.

**«Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι της πρακτικής σκέψης, που προσανατολίζονται προς της επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος... Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους» (σ.361-362).**

Οι Κ.Α. είναι συστήματα αξιών, ιδεών, απόψεων που μοιραζόμαστε και που μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε, να ελέγχουμε και να ταξινομούμε το φυσικό και

κοινωνικό μας περιβάλλον. Ο Moscovici (1986) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι η αντανάκλαση του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος, το οποίο με τη σειρά του είναι αντανάκλαση των κοινωνικών μας αναπαραστάσεων. Όλα τα πράγματα που μας κάνουν εντύπωση στον κόσμο που μας περιβάλλει είναι τόσο το αποτέλεσμα όσο και η αιτία των κοινών μας αναπαραστάσεων. Δεν υπάρχει τίποτα στην αναπαράσταση που να μην υπάρχει στην πραγματικότητα, εκτός από την ίδια την αναπαράσταση.

Η κοινωνία μας αποτελείται από «ερασιτέχνες επιστήμονες», οι οποίοι, θέλοντας να ανακαλύψουν, να ελέγξουν, να κυριαρχήσουν, να επικοινωνήσουν με τον περιβάλλοντα κόσμο, καταγράφουν τα εξωτερικά ερεθίσματα, περισυλλέγουν διάφορες πληροφορίες και εικόνες, τις ταξινομούν, τις επεξεργάζονται, τις αναπροσαρμόζουν στο προϋπάρχον γνωστικό τους σύστημα. Τα άτομα δηλαδή βρίσκονται σε μια συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβεί από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μιλάνε και δείχνουν, επικοινωνούν και εκφράζουν. Είναι κοινωνιογνωστικά συστήματα που έχουν τη δική τους λογική και το δικό τους λόγο. Όπως υποστηρίζει και ο Moscovici (1991), οι αναπαραστάσεις μας επιτρέπουν να μελετάμε «ανώνυμα» φαινόμενα, τα οποία «διαδραματίζονται μέσα στη «σιωπή», σιωπηλές σκέψεις και σιωπηλές ομιλίες που δεν ακούμε, ούτε βλέπουμε. (...) Είναι οι άπειρες συζητήσεις, συναντήσεις, βοές, απόψεις που υφαίνουν τις περισσότερες σχέσεις και στολίζουν ένα μεγάλο μέρος της συγκεκριμένης μας ύπαρξης». (σ. 72)

### **β. Περιεχόμενο και οργάνωση μιας κοινωνικής αναπαράστασης**

Η Κοινωνική αναπαράσταση είναι **προϊόν** και διαδικασία μιας πνευματικής δραστηριότητας. Το προϊόν μας παραπέμπει στο **περιεχόμενο** της Κ.Α., το οποίο εντοπίζεται μέσα από τον ατομικό και συλλογικό λόγο, τις απόψεις, τις στάσεις, τις πρακτικές και το οποίο κυκλοφορεί στην κοινωνία μέσω διαφόρων δικτύων, όπως συζητήσεις, μέσα ενημέρωσης, θεσμούς κλπ.

Η κοινωνική αναπαράσταση συντίθεται από τρία στοιχεία: την πληροφορία, τη στάση και το πεδίο αναπαράστασης ή την εικόνα. Η **πληροφορία** αναφέρεται στην ποσότητα και οργάνωση των γνώσεων που κατέχει μια ομάδα για ένα κοινωνικό αντικείμενο. Η **στάση** αναφέρεται στο γενικό προσανατολισμό των ατόμων μιας ομάδας σε σχέση με το αντικείμενο της αναπαράστασης. Αναφέρεται, δηλαδή, στη θετική ή αρνητική πεποίθηση απέναντι σε ένα κοινωνικό αντικείμενο, στην εύνοια ή δυσμένεια. Η στάση προσδίδει μια κανονιστική και αξιολογική διάσταση στην αναπαράσταση, διότι καθορίζει τον προσανατολισμό των πληροφοριών, την ποιότητα και ποσότητά τους, ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση του υποκειμένου για το αντικείμενο. Το **πεδίο αναπαράστασης** μας ανάγει στην ιδέα της εικόνας, του κοινωνικού μοντέλου, στο συγκεκριμένο και περιορισμένο περιεχόμενο των προτάσεων, που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη πλευρά του αντικειμένου αναπαράστασης, σηματοδοτώντας την οργάνωση του περιεχομένου της αναπαράστασης.

Για την προσέγγιση μιας κοινωνικής αναπαράστασης πρέπει να μελετήσουμε ταυτόχρονα τρεις διαστάσεις:

Τι είναι αυτό που σκέφτονται συγκεκριμένοι άνθρωποι για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (περιεχόμενο),

Με ποιο τρόπο το σκέφτονται (ποιοι κοινωνικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί συμβάλλουν στην οικοδόμηση αυτού του περιεχομένου) και, τέλος,

Γιατί το σκέφτονται (σε τι χρησιμεύει αυτό το περιεχόμενο στον κοινωνικό και γνωστικό κόσμο των ατόμων).

### **γ. Διαδικασία σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων**

Η αναπαράσταση ενός κοινωνικού αντικειμένου διαμορφώνεται σύμφωνα με δύο βασικές διαδικασίες: την **αντικειμενοποίηση** και την **επικέντρωση** ή σταθεροποίηση (Moscovici, 1976). Ο Moscovici (1984) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές

αναπαραστάσεις, μέσω των διαδικασιών της αντικειμενοποίησης και της επικέντρωσης, σκοπό έχουν να δαμάσουν το άγνωστο, να ελέγξουν το νέο.

Η **αντικειμενοποίηση** συνίσταται στην αντικατάσταση ενός νοήματος από μία εικόνα, ένα πράγμα ή, διαφορετικά, στο πέρασμα των εννοιών και των αφηρημένων ιδεών σε πραγματικά σχήματα, σε συγκεκριμένες, υλικές εικόνες, σε γλωσσικές κατηγορίες. «Αντικειμενοποιώ σημαίνει ότι αναρροφώ ένα πλεόνασμα σημασιών υλοποιώντας τις (...). Σημαίνει, ακόμη, ότι μεταφέρω στο επίπεδο της παρατήρησης ό,τι δεν ήταν παρά επαγωγικό συμπέρασμα ή σύμβολο» (Moscovici, 1976, σ. 108). Στο επίπεδο της γλώσσας, επιστημονικές έννοιες, όπως σύμπλεγμα και απώθηση (από το χώρο της ψυχανάλυσης), περνούν στην καθομιλουμένη, αφενός παίρνοντας μια όχι και πολύ συγκεκριμένη σημασία αλλά μια αξία ενδεικτική, μέσω της επικοινωνίας και, αφετέρου, μεταβαλλόμενες σε μια άμεση εμπειρία που συγχωνεύει το αρχικό νόημα των όρων με αυτό που είναι κοινωνικά αποδεκτό.

Η αντικειμενοποίηση περνάει από τρεις φάσεις:

**Επιλεκτική ανοικοδόμηση** του αντικειμένου: γίνεται επιλογή των συστατικών στοιχείων του αντικειμένου. Οι πληροφορίες που κυκλοφορούν για ένα αντικείμενο επιλέγονται από τα άτομα, ανάλογα την ταυτότητα των τελευταίων (για παράδειγμα οι γιατροί επιλέγουν διαφορετικές πληροφορίες απ'ό,τι οι εργάτες για το αντικείμενο της ψυχανάλυσης) και τους κανόνες τους (αξίες της ομάδας, τα απαγορεύω της σεξουαλικότητας). Με τον τρόπο αυτό οι έννοιες αποσπώνται από το χώρο στον οποίο ανήκουν, για να προσαρμοστούν στην ομάδα, η οποία τις προβάλλει στο δικό της κόσμο, έτσι ώστε να μπορέσει να τις ελέγξει καλύτερα.

**Δομική σχηματοποίηση:** Τα στοιχεία που επιλέχθηκαν θα σχηματίσουν ένα συνεκτικό, εικονικό πυρήνα, ο οποίος αναπαράγει το αντικείμενο με συγκεκριμένο και επιλεκτικό τρόπο (βλ. για παράδειγμα την ψυχική οργάνωση). Οι αφηρημένες και θεωρητικές έννοιες της ψυχανάλυσης δημιουργούν ένα εικονικό συνεκτικό σύνολο που επιτρέπει το σχηματισμό μιας ενόρασης του ψυχικού μηχανισμού, συμβατής με την ενόραση που έχουμε για τον άνθρωπο.

**Φυσικοποίηση:** Εισβάλλοντας στο κοινωνικό σώμα και γενικευμένη με συλλογικό τρόπο, αυτή η σχηματοποίηση του αντικειμένου, η οποία είναι συνεκτική και συγκεκριμένη, γίνεται η πραγματικότητα του αντικειμένου και φυσικοποιείται. Από «απλοποιημένη αντιγραφή του αντικειμένου» γίνεται η «πραγματικότητα» του αντικειμένου. Αυτή η πραγματικότητα θα καθορίσει θα καθορίσει τις αντιλήψεις μας, εκτιμήσεις μας και συμπεριφορές μας. Για παράδειγμα, εάν κάποιος είναι ντροπαλός, λέμε ότι έχει κόμπλεξ (συμπλέγματα) ή ότι είναι εσωστρεφής. Εάν έχει μια μη φυσιολογική συμπεριφορά τον χαρακτηρίζουμε ως νευρικό.

### **Επικέντρωση**

Μια κοινωνική αναπαράσταση αναδύεται εκεί όπου υπάρχει κίνδυνος για τη συλλογική ταυτότητα, όταν η επικοινωνία των γνώσεων κατακλύζει τους κανόνες που διαμόρφωσε η κοινωνία. Η αντικειμενοποίηση αμβλύνει αυτό το μειονέκτημα, ενσωματώνοντας τις αφηρημένες θεωρίες μιας εξειδικευμένης ομάδας –π.χ. των ψυχαναλυτών- στο προϋπάρχον γνωστικό σύστημα. Το ίδιο αποτέλεσμα αναζητείται στη διαδικασία της **επικέντρωσης**, η οποία μεταμορφώνει την επιστήμη σε μια γνώση χρήσιμη σε όλους. Με τη διαδικασία της επικέντρωσης, η κοινωνία μεταμορφώνει το κοινωνικό αντικείμενο σε ένα εργαλείο, με τρόπο που να μπορεί να το χρησιμοποιεί. Το εξημερώνει, συνδέοντάς το με γνωστές διατυπώσεις, στην ουσία δηλαδή το επαναδιατυπώνει. Έτσι, η ψυχανάλυση για παράδειγμα, θα συγκριθεί με τη συζήτηση και την εξομολόγηση και θα γίνει, κατ' αυτόν τον τρόπο, σύστημα ερμηνείας, μια γλώσσα η οποία επιτρέπει να θέσει σε επικοινωνία ή να εκφράσει τα προβλήματα, ένα μέσο επηρεασμού. Κοινωνικά, η ψυχανάλυση θα συνδεθεί με ορισμένες κατηγορίες, όπως είναι οι πλούσιοι, οι γυναίκες, οι αδύνατοι και οι καλλιτέχνες. Μέσω της διαδικασίας της επικέντρωσης, οι έννοιες της επιστήμης προσαρμόζονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τις αναδομούν και προσδίδουν σ' αυτές ένα νέο νόημα και νέους σημαίνοντες δεσμούς, υπακούοντας στις τρέχουσες

έγνοιες της ομάδας. Αυτή η διαδικασία έχει σαν αποτέλεσμα τον καθορισμό νέων τρόπων συμπεριφοράς. Η σχέση μεταξύ της ψυχανάλυσης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων που την αφορούν δε διαμορφώνεται έξω από την πρόκληση ερωτημάτων και απαντήσεων. Έχει στο επίκεντρό της τη σύγκρουση. Σύγκρουση, η οποία οφείλεται στο ότι η ψυχανάλυση αντιφάσκει με τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες, όπως αυτούς της σεξουαλικότητας -που δεν έπρεπε να θίγονται κατά τη δεκαετία του '50, περίοδος κατά την οποία ο Moscovici έκανε την παρούσα έρευνα-, των κοινωνικών και θρησκευτικών αξιών, όπως είναι η οικογένεια και οι γονείς. «Η μεταστροφή των στοιχείων μιας ιδιαίτερης επιστημονικής αντίληψης σε σχέση με τις ειδικές αξίες, που συνδέονται με την εικόνα της αναπαράστασής της, είναι ένας τρόπος επικέντρωσης αυτής της αναπαράστασης στην κοινωνική πραγματικότητα» (στο ίδιο, σ. 230).

Η κοινωνική αναπαράσταση εμφανίζεται ως σύνολο πεποιθήσεων, απόψεων, στάσεων ειδικών μιας συγκεκριμένης ομάδας ως προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρουσιάζονται με διάφορες μορφές λίγο ή πολύ πολύπλοκες. Εικόνες που συμπυκνώνουν ένα σύνολο σημασιών, συστήματα αναφοράς που μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε αυτά που μας συμβαίνουν, ακόμα και να δώσουμε νόημα στο αναπάντεχο. Κατηγορίες που χρησιμεύουν στην ταξινόμηση των περιστάσεων, των φαινομένων, των ατόμων με τα οποία συνδιαλεγόμαστε, θεωρίες που μας επιτρέπουν να αποφασίζουμε γι' αυτά. Είναι ένας τρόπος ερμηνείας και σκέψης της καθημερινής μας πραγματικότητας, μια μορφή κοινωνικής και επικοινωνιακής σκέψης.

Η κοινωνική αναπαράσταση αφορά πρώτα απ' όλα τον τρόπο με τον οποίο εμείς, κοινωνικά υποκείμενα, συλλαμβάνουμε τα γεγονότα της καθημερινής ζωής, τα δεδομένα του περιβάλλοντός μας, τις πληροφορίες που κυκλοφορούν, τα πρόσωπα του κοντινού ή μακρινού μας περιγύρου. Με λίγα λόγια είναι η «αυθόρμητη», «απλοϊκή» γνώση, που έχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές επιστήμες σήμερα, αυτό που συνηθίζουμε να ονομάζουμε γνώση της κοινής γνώμης ή ακόμα «φυσική σκέψη» σε αντίθεση με την «επιστημονική σκέψη». Αυτή η γνώση συντίθεται από τις εμπειρίες μας, αλλά και από τις πληροφορίες, γνώσεις, μοντέλα σκέψης που δεχόμαστε και εκπέμπουμε μέσω της παράδοσης, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής επικοινωνίας. Είναι μια κοινωνικά επεξεργασμένη και διαδεδομένη γνώση.

Σκοπεύει να ελέγξει το περιβάλλον, να καταλάβει και να εξηγήσει τα γεγονότα και τις ιδέες. Συμμετέχει στην κοινωνική συγκρότηση της πραγματικότητας.

δ. Στοιχεία που οριοθετούν μια κοινωνική αναπαράσταση

**Η Κ.Α. ορίζεται από ένα περιεχόμενο: πληροφορίες, εικόνες, στάσεις, στερεότυπα, απόψεις, γνώμες ... Αυτό το περιεχόμενο αναφέρεται σε κάποιο αντικείμενο. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο.**

Η πράξη της αναπαράστασης είναι μια πράξη σκέψης διαμέσου της οποίας ένα υποκείμενο αναφέρεται σε ένα αντικείμενο. Αναπαριστώ σημαίνει καθιστώ παρόν στη σκέψη, στο πνεύμα, τη συνείδηση. Σημαίνει τη νοητική παραγωγή κάποιου αντικειμένου.

## **II. Μαζικά συστήματα επικοινωνίας και κοινωνικές απαντήσεις**

Η επικοινωνία συνδέεται με τη μετάδοση πληροφοριών και καλύπτει δύο πεδία: το πεδίο της μαζικής επικοινωνίας, που συνήθως είναι μονής κατεύθυνσης, όπως είναι η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, η εφημερίδα, η εφημερίδα, το βιβλίο, ο κινηματογράφος, κλπ, και το πεδίο της διατομικής επικοινωνίας, που είναι άμεση ή «πρόσωπο με πρόσωπο» και αφορά καθημερινές αλληλεπιδραστικές καταστάσεις.

Ο Moscovici μελέτησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ψυχανάλυσης έτσι όπως διαμορφώνονται στο γαλλικό τύπο: έντυπα ευρείας κυκλοφορίας, έντυπα της Καθολικής Εκκλησίας και έντυπα του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος. Τα αποτελέσματα της μελέτης του έδειξαν την ύπαρξη τριών συστημάτων επικοινωνίας: τη *διάδοση*, τη *μετάδοση* και την *προπαγάνδα*. Κάθε επικοινωνιακό σύστημα χαρακτηρίζεται από τη σχέση που εγκαθιδρύεται μεταξύ της πηγής και του δέκτη επικοινωνίας, από το περιεχόμενο και τη δομή των μηνυμάτων και από τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η διάδοση αποσκοπεί στη διαμόρφωση γνώμης, η μετάδοση στη διαμόρφωση στάσης και η προπαγάνδα στη διαμόρφωση στερεοτύπων.

Η βασική υπόθεση του συγγραφέα είναι ότι «υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του γενικού προσανατολισμού μιας δημοσίευσης, της αναπαράστασης μιας θεωρίας, της στάσης ως προς αυτήν και τις πιο άμεσες πλευρές όπως το ύφος, τη στήλη όπου εμφανίζεται το άρθρο και τους σκοπούς που προτείνονται, όταν γράφεται ένα ειδικό κείμενο». Δεν μπορούμε να αυτονομήσουμε τους σκοπούς που έχουν σχέση με την έκφραση μιας ομάδας από αυτούς της επικοινωνίας. Τα συστήματα επικοινωνίας οφείλουμε να τα μελετάμε λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των ομάδων που διευθετούν το περιεχόμενο της επικοινωνίας και την έκτασή του. Ο γαλλικός τύπος εμφανίζει την ψυχανάλυση σαν μια θεωρία της προσωπικότητας ή της σεξουαλικότητας, η οποία όμως διαφοροποιείται σύμφωνα με την ιδεολογική του συγγένεια: ουδέτερη, θρησκευτική, πολιτική.

#### **α. Διάδοση**

Στη διάδοση, η αλληλοπροσαρμογή και αλληλεξάρτηση μεταξύ πομπού και δέκτη είναι θεμελιώδης. Η ουσιαστική προσπάθεια του πομπού σ' αυτή τη μορφή επικοινωνίας μηνυμάτων είναι η αποκατάσταση μιας σχέσης ισότητας και ισοδυναμίας μεταξύ αυτού και του κοινού του. Σκοπός της διάδοσης δεν είναι να προσανατολίσει τον αναγνώστη μιας εφημερίδας, αλλά να μεταβιβάσει μια κοινή και αναγκαία γνώση. Οι εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας, όπως είναι η *France-Soir*, η *Marie-Claire*, η *Le Monde*, παίζουν το ρόλο του μεσάζοντα: είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες. Μεταβιβάζουν μηνύματα που εκφράζουν τους αναγνώστες τους, σεβόμενοι το γούστο και το λεξιλόγιό τους, προσπαθώντας να τους προσελκύσουν και να τους προκαλέσουν ταυτίσεις. Η οργάνωση των μηνυμάτων είναι τέτοια ώστε, από τη μια, να αρέσουν και, από την άλλη, να διατηρείται μια απόσταση του δημοσιογράφου από το αντικείμενο συζήτησης -της ψυχανάλυσης-. Η απόσταση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ειρωνείας, των επιφυλάξεων, της απουσίας εμπλοκής, του χιούμορ, της επίκλησης της αυθεντίας των ειδικών. Η αναφορά στους ειδικούς δίνει βάρος στις προτάσεις και επιτρέπει στο δημοσιογράφο να εμφανιστεί ως όργανο που συσχετίζει τις απόψεις, οι οποίες χρησιμεύουν ως κανόνας για τις αντιλήψεις του κοινού. «Στη διάδοση τα μηνύματα είναι ασυνεχή, τμηματικά, η σύνδεση μεταξύ τους τυχαία (...). Η απουσία ισχυρής δομής των διαβιβαζόμενων απόψεων και πληροφοριών επιτρέπει σ' αυτόν που τις δέχεται να τις ταξινομήσει ελεύθερα, σύμφωνα με τις δικές του προοπτικές και στάσεις. Οι συνέπειες στο γνωστικό επίπεδο είναι ξεκάθαρες: ο βαθμός εμπλοκής των προτάσεων είναι αδύνατος» (σ.365).

Στη διάδοση, ο πομπός δεν απευθύνεται σε μια προσδιορισμένη ομάδα, αλλά στο ευρύ κοινό, στη μάζα, της οποίας η συνένωση είναι χαλαρή και χαρακτηρίζεται από ασταθείς ισορροπίες. Για το λόγο αυτό, οφείλει να αναπαράγει τις ταλαντεύσεις των αναγνωστών, να ανακαλύπτει έναν κοινό παρανομαστή και όχι να επιδιώκει τη δημιουργία μιας κοινής συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η ψυχανάλυση παράγει μια βαθμιαία προσαρμογή στις ιδέες της, αφήνοντας στον αναγνώστη την ελευθερία, μέσα από τη διατύπωση θετικών και αρνητικών επιχειρημάτων, να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα και να πάρει τη δική του απόφαση. Αυτό έχει ως συνέπεια μια πραγματική επιρροή στο κοινό, παρά το ότι η διάδοση δεν στοχεύει ανοιχτά στη διαμόρφωση συμπεριφορών.

Η διάδοση συμβάλλει στο να γίνουν γνωστές αντιλήψεις και όροι που εμπνέονται από την ψυχανάλυση. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με τη χρήση ψυχαναλυτικών όρων στην ονοματοδοσία τρεχόντων γεγονότων, ανανεώνοντας έτσι τις συνηθισμένες εκφράσεις, είτε με την παιγνιώδη χρήση των όρων, η οποία γίνεται για να διασκεδάσει, για να συμφωνήσει με μια κοινή τάση. Παρά το ότι το μήνυμα στη διάδοση σχηματίζεται από λέξεις όπως σύμπλεγμα, απώθηση, ψυχανάλυση, ασυνείδητο και από τυχαίες ή μη προτάσεις, οι οποίες δεν οργανώνονται ρητά αλλά τυχαία και άρρητα, εντούτοις η επανάληψή τους καταλήγει σε μια λανθάνουσα μάθηση της ψυχανάλυσης, σταθεροποιώντας τις παραπάνω ψυχαναλυτικές έννοιες στο γνωστικό και γλωσσικό πεδίο και καθιστώντας δυνατή τη γενίκευση των στοιχείων της επικοινωνίας.

Ο σκοπός της διάδοσης είναι να παράγει γνώμες γύρω από ένα κοινωνικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, στην ψυχανάλυση τα κόμπλεξ παρουσιάζονται, σε διάφορα άρθρα, άλλοτε σαν αποτέλεσμα της φαντασίας, άλλοτε σαν δημιουργήματα της παιδικής ηλικίας, άλλοτε σαν ειδικά και άλλοτε γενικά. Τα άρθρα που είναι αφιερωμένα, στις διάφορες εφημερίδες, στο αντικείμενο της ψυχανάλυσης μπορεί να είναι αντιφατικά, ειρωνικά, ασταθή και εύπλαστα ή ρευστά, γιατί σκοπό έχουν να πληροφορήσουν τον αναγνώστη για ένα αντικείμενο, για το οποίο ο καθένας έχει το δικαίωμα να εκφράσει τη γνώμη του. Ο ρόλος της διάδοσης δεν είναι να παράγει δράση αλλά λόγο.

### **β. Μετάδοση**

Ο Moscovici επεξεργάστηκε την έννοια της μετάδοσης μελετώντας τα έντυπα της Καθολικής Εκκλησίας της Γαλλίας, ο ρόλος των οποίων έγκειται στον προσανατολισμό και οργάνωση της κυρίαρχης αντίληψης της ιεραρχίας των καθολικών, με τρόπο που να είναι σαφής και κατανοητή από το σύνολο των πιστών. Οι τελευταίοι διακρίνονται σε αυτούς που αποδέχονται την ψυχανάλυση, όταν αυτή δε θίγει τις βασικές τους αρχές, και τους φανατικούς, που έχουν μια ολότελα αρνητική αναπαράσταση γι' αυτήν. Οι φανατικοί καθολικοί αντιμετωπίζουν την Εκκλησία σαν ένα μονολιθικό μπλοκ χωρίς γίνεσθαι και απορρίπτουν την ψυχανάλυση διότι τη θεωρούν υλιστική και σύμβολο έκλυσης των ηθών, που διαταράσσει την παράδοση και την εξουσία της Εκκλησίας. Ο μη φανατικός καθολικός τύπος επιδιώκει μια σχετική ομοιομορφία τόσο μεταξύ των καθολικών, όσο και μεταξύ της δογματικής τους βάσης και της ψυχανάλυσης. Η ομοιομορφία δεν αποσκοπεί στη δημιουργία συμπεριφοράς, αλλά κανόνων, μιας σύγκλισης σε ένα δόγμα, το οποίο να είναι αποδεκτό. Αυτή η σύγκλιση συνεπάγεται την τροποποίηση του αντικειμένου της ψυχανάλυσης για να είναι συμβατό με τις εγκαθιδρυμένες καθολικές αρχές, οι οποίες δεν πρέπει να παραβιάζονται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός, ανανεώνεται η προοπτική του καθολικού δόγματος και, αφετέρου, επαναβεβαιώνεται η πίστη των καθολικών και ο ελεύθερος καθορισμός του καθενός, αποφεύγοντας τις τοποθετήσεις που προκαλούν οι εντάσεις.

Το περιεχόμενο της ψυχανάλυσης καθορίζεται από τις κανονιστικές αρχές της Καθολικής Εκκλησίας, οι οποίες τη θέλουν να είναι αισιόδοξη, συμφιλιοτική, διανοητική και να προετοιμάζει για τη συναισθηματική συμφωνία. Ο ρόλος της σεξουαλικότητας αναγνωρίζεται, προτιμάται όμως ο πιο γενικός και προσιτός όρος της τρυφερότητας, που τοποθετείται στο ενδιάμεσο της χριστιανικής αγάπης και της ψυχαναλυτικής λίμπιντο. Οι υλιστικές φιλοσοφικές βάσεις του Φρόυντ, τους φαίνονται απατηλές, ωστόσο πιστεύουν ότι από την ψυχανάλυση μπορεί να αναβλύσει μια αυθεντική ζωή, μετά από μια καλά διεκπεραιωμένη θεραπευτική. Η ανάγκη του παιδιού για αγάπη και στοργή και η επιρροή της συζυγικής γαλήνης στις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά είναι σημαντικές. Σε περίπτωση αναστάτωσης της συζυγικής γαλήνης, ο πατέρας στρέφεται αυθόρμητα προς το κορίτσι, ενώ η μητέρα προς το αγόρι, για να επενδύσουν τα συναισθήματα που σε «φυσιολογικές» συνθήκες θα επένδυαν στο συζυγικό σύντροφο. Με τον τρόπο αυτό χρησιμοποιείται η ψυχανάλυση για να επισημανθεί η αναγκαιότητα μιας ευτυχισμένης συζυγικής



σχέσης για το καλό των παιδιών. Η ψυχανάλυση δεν προτείνεται από τους καθολικούς μόνο ως μέθοδος θεραπείας αλλά και ως συμβουλευτική στις σχέσεις των συζύγων και των παιδιών, με την προϋπόθεση να μην παραβιάζονται οι κανόνες της Εκκλησίας.

Σε αντίθεση με τη διάδοση, στην επικοινωνία της μετάδοσης δεν υπάρχει σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ πομπού και δέκτη: η σχέση είναι ιεραρχημένη και εξουσιαστική. Σκοπός της μετάδοσης είναι, από τη μια, να πετύχει μια κοινή αντίληψη και στάση και, από την άλλη, να προσανατολίσει τους καθολικούς σε σχέση με αυτή την αντίληψη και αυτή τη στάση. Η ένταξη στην ομάδα και η συναισθηματική αποκρυστάλλωση των αξιών της συνιστούν τους μοχλούς μιας πίεσης προς την ομοιομορφία των απόψεων των μελών της.

#### **γ. Προπαγάνδα**

Το Κομμουνιστικό Κόμμα για την αντιμετώπιση της ψυχανάλυσης, η οποία εθεωρείτο ότι έθετε σε αμφισβήτηση την ταυτότητα και την ενότητα του κόμματος, τον Ιανουάριο του 1949, σε μια φάση που οξυνόταν η αντίθεση μεταξύ κομμουνιστικού και μη κομμουνιστικού κόσμου, μετέτρεπε την μέχρι τότε δυσμενή στάση του απέναντι στην ψυχανάλυση σε προπαγάνδα, χαρακτηρίζοντάς την ως ψευδο-επιστημονική, αντιδραστική, ιμπεριαλιστική και κεφαλαιοκρατική. Παράλληλα εντόπιζε σε αυτήν μια θετική θεραπευτική διάσταση, στο πλαίσιο μιας ορθολογικής ατομικής ψυχολογίας. Αυτή η τοποθέτηση του κεντρικού οργάνου του Κομμουνιστικού Κόμματος, τον Ιανουάριο του 1949 -όταν τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς απέκλειε εξολοκλήρου την ψυχανάλυση- ασκούσε πίεση στους ψυχαναλυτές που ανήκαν στο κόμμα, για το ξεκαθάρισμα της σχέσης μεταξύ φρουδισμού και μαρξισμού, πράγμα που θα είχε ως συνέπεια το ξεπέραςμα των εσωτερικών αντιφάσεων και την επίτευξη της ενότητας της αναπαράστασης και της ταυτότητας του κόμματος ως ομάδας.

Για τον Κομμουνιστικό Τύπο της περιόδου 1949-1953, όπου επικρατεί ο ψυχρός πόλεμος, η ψυχανάλυση δεν είναι επιστήμη αλλά μια ναζιστική, σκοταδιστική και ανορθολογική ιδεολογία, η οποία εκφράζει την εισβολή των Ηνωμένων Εθνών, στο εθνικό επίπεδο, και την εισβολή της αστικής κουλτούρας, στο επίπεδο της πάλης των τάξεων. Οι στερεοτυπικοί αρνητικοί χαρακτηρισμοί συγκροτούν την αντιπροπαγάνδα των δημοσιογράφων κομμουνιστών στην υποτιθέμενη «προπαγάνδα» εξάπλωσης των ψυχαναλυτικών αντιλήψεων στη Γαλλία. Ένα άλλο είδος προπαγάνδας είναι η εξομοίωση των όρων Αμερική, αστυνομικός, εργοδοσία, φασισμός, με τα αφεντικά, τα οποία έχουν στην υπηρεσία τους την ψυχανάλυση, γεγονός που τα οδηγεί στη δυσφήμισή τους. Αφού επιβεβαιωθεί η εξομοίωση αυτών των κυρίων, δημιουργείται, ταυτόχρονα, η δυσφήμιση του καθενός ξεχωριστά, χωρίς να χρειάζεται να επαναλαμβάνονται καινούρια επιχειρήματα, εφόσον ό,τι ισχύει για τον ένα ισχύει για όλους. Για παράδειγμα, εξομοιώνοντας τον Φρόυντ με τον ιερέα δυσφημίζεται ο πρώτος. Μια άλλη μορφή προπαγάνδας ανάγει την ψυχανάλυση σε φιλοσοφία της κρεβατοκάμαρας, σε μυστικιστικό δόγμα, σε αμερικανική ψυχανάλυση.

Η λειτουργία της προπαγάνδας είναι ρυθμιστική και οργανωτική. Η ρυθμιστική λειτουργία εκφράζεται με την επιβεβαίωση της ταυτότητας της ομάδας και την αναζήτηση της εγκαθιδρυμένης αυτής ταυτότητας, απελευθερωμένης από εσωτερικές αντιφάσεις που απειλούν την ισορροπία και τη δράση της ομάδας. Η ρύθμιση που επιχειρείται μέσω της προπαγάνδας αποσκοπεί στην εξάλειψη του συγκρουσιακού αντικειμένου και καθορίζεται από το ότι η εξωτερική αντίθεση και η εσωτερική αντίφαση βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση. Η εξωτερική αντίθεση οδηγεί την ομάδα να τοποθετηθεί σε συνάρτηση με αυτήν την αντίθεση, σφραγίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ταυτότητά της. Η προπαγάνδα του κομμουνιστικού κόμματος εναντίον της ψυχανάλυσης και εναντίον της αστικής επιστήμης έπαιξε το ρόλο της αυτό-επιβεβαίωσης.

Η προπαγάνδα ορίζεται ως ένας τρόπος έκφρασης μιας ομάδας, που βρίσκεται σε συγκρουσιακή κατάσταση και επεξεργάζεται την αναπαράσταση που

έχει για το αντικείμενο σύγκρουσης, αποσκοπώντας στην παραγωγή δράσης, στάσεων και στερεοτύπων με τη δημιουργία ή την τροποποίηση της αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Σε περιόδους πολέμου, όταν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ εθνών, η προπαγάνδα είναι το κατ'εξοχήν σύστημα μεταφοράς πληροφοριών και ιδεών. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις ενδο-εθνικής σύγκρουσης με τα φασιστικά, για παράδειγμα, καθεστώτα, όπου η προπαγάνδα μπαίνει στη θέση της διάδοσης.

Η προπαγάνδα χαρακτηρίζεται από ένα άκαμπτο ύφος, επαναληπτικό και ακραίο, που δεν χωρά αμφιβολίες, ούτε έχει ρωγμές. Συνδέεται με στερεότυπα, προκαταλήψεις και ομοιόμορφες συμπεριφορές που έχουν μια διπλή λειτουργία.

Κλείνοντας, να πούμε ότι «οι σχέσεις μεταξύ επικοινωνίας και συμπεριφοράς είναι αρκετά ποικίλες: αναγκαίες και ρητές στην προπαγάνδα, αναγκαίες και άρρητες στη μετάδοση, είναι ευκαίρες, τμηματικές και τοπικές στη διάδοση.

«Θεωρημένα, λοιπόν, από την οπτική γωνία της δομής των μηνυμάτων, της επεξεργασίας των κοινωνικών μοντέλων, των σχέσεων μεταξύ πομπού και δέκτη, της αποσκοπούμενης συμπεριφοράς, τα τρία συστήματα επικοινωνίας διατηρούν μεγάλη ατομικότητα. Κατά συνέπεια, είναι ακριβώς αυτή η ιδιαιτερότητα που μας επιτρέπει να παραβάλουμε όρο προς όρο τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα στη γνώμη, στη στάση και στο στερεότυπο.

### **III. Η κοινωνική επιρροή**

#### **α. Η λειτουργική επιρροή**

Τους όρους «λειτουργική» ή «πλειονοτική» επιρροή τους οφείλουμε στο Moscovici (1979), ο οποίος διαπίστωσε, αναλύοντας τις έρευνες που έγιναν πάνω στις διαδικασίες της κοινωνικής επιρροής, ότι όλες οι θεωρίες που προτάθηκαν στα πλαίσια αυτού του τομέα προϋπόθεταν ένα είδος γενικής, υποβόσκουσας θεωρίας, ένα μοντέλο που θα χρησίμευε σαν βάση, και σύμφωνα με το οποίο θα οργανώνονταν τα πειράματα και θα έβγαιναν τα συμπεράσματα. Γι αυτό το λόγο πρότεινε το λειτουργικό μοντέλο, του οποίου θα περιγράψουμε τα καίρια σημεία:

I."Μέσα σε μια ομάδα η κοινωνική επιρροή είναι άνισα διαμοιρασμένη και ασκείται κατά τρόπο μονοσήμαντο",

II."Η κοινωνική επιρροή έχει σαν λειτουργία να διατηρεί και να ενδυναμώνει τον κοινωνικό έλεγχο",

III."Οι σχέσεις εξάρτησης καθορίζουν την κατεύθυνση και τη σημασία της επιρροής που ασκείται σε μια ομάδα",

IV."Οι μορφές που παίρνει η διαδικασία επιρροής καθορίζονται από καταστάσεις αβεβαιότητας",

V."Η συναίνεση που εμφανίζεται από την ανταλλαγή επιρροής θεμελιώνεται πάνω στον κανόνα της αντικειμενικότητας",

VI."Όλες οι διαδικασίες επιρροής μελετώνται από πλευράς κοινωνικής συμμόρφωσης και μόνο η κοινωνική συμμόρφωση, θεωρείται ότι υποστηρίζει τα βασικά τους χαρακτηριστικά".

Πράγματι, σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο, η κοινωνική επιρροή δεν ασκείται παρά μόνο από πάνω προς τα κάτω. Ο πομπός κοινωνικής επιρροής είναι ο κάτοχος της εξουσίας ή ένα άτομο υψηλά ιστάμενο στην κοινωνική ιεραρχία, ή ακόμα αυτός που διαθέτει αναγνωρισμένες ικανότητες ή χαίρει κάποιου γοήτρου. Αντίθετα, ο δέκτης κοινωνικής επιρροής είναι ένα άτομο περιορισμένης εμπέλειας, χωρίς εξουσία ή δυνατότητα δράσης. Αυτή η επιρροή είναι μονοδιάστατη, χωρίς πιθανότητα αμοιβαίας δράσης μεταξύ της πηγής και του στόχου κοινωνικής επιρροής. Αυτή η ανισότητα αφήνει να δούμε την απουσία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής ανάμεσα

στους δύο πόλους. "Η πηγή επιρροής δε θεωρείται ποτέ σαν δύναμη στόχος, ούτε ο στόχος επιρροής θεωρείται ποτέ σαν δύναμη πηγή. Η συνέπεια αυτής της βασικής ασυμμετρίας είναι ότι η άποψη της πλειοψηφίας χαίρει του γοήτρου της αλήθειας και του κανόνα και εκφράζει το κοινωνικό σύστημα στο σύνολό του. Αντίστοιχα, η άποψη της μειοψηφίας, ή οποιαδήποτε άλλη άποψη που αντικατοπτρίζει μια διαφορετική γνώμη, χαρακτηρίζεται λανθασμένη ή αποκλίνουσα", (Moscovici, 1979, σ.22).

Οι εκπρόσωποι αυτών των θεωριών μας προτείνουν μερικές περιπτώσεις, όπου η επιρροή ασκείται από τα κάτω προς τα πάνω, δια μέσου όμως πλειονοτικών και κομφορμιστικών διαδικασιών.

Οι Kelley και Shapiro (1971) διαπίστωσαν ότι σε περίπτωση που η κοινωνική συμμόρφωση είναι επιζήμια στην επιτυχία της ομάδας, εξαιτίας μιας ασυμφωνίας μεταξύ κανόνα και πραγματικότητας, τα πιο δημοφιλή και καλύτερα αποδεκτά μέλη αναλαμβάνουν τον κίνδυνο να αποστασιοποιηθούν από τον κανόνα και να αλλάξουν τον τρόπο απάντησης.

Έχει αποδειχτεί ότι η προσαρμογή μιας ομάδας στην πραγματικότητα επικαλείται τη μη-συμμόρφωση, αλλά προϋποθέτει ότι μόνο τα άτομα που κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση μπορούν να πραγματοποιήσουν αυτή την προσαρμογή, διότι είναι ικανότερα να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά ανεξάρτητη του κανόνα. Ο Hollander (1958), ενδιαφερόμενος για τη θεωρία των "ιδιοσυγκρασιακών πιστώσεων", υποστηρίζει ότι η μη συμμόρφωση και η ικανότητα είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένες. Ο καινοτόμος πρέπει να αρχίσει παραμένοντας στα πλαίσια του κανόνα και να δείξει ικανότητα για το έργο που προτίθεται να διεκπεραιώσει, με σκοπό να κερδίσει θετικές εντυπώσεις και κοινωνική εκτίμηση (ιδιοσυγκρασιακές πιστώσεις). Από τη στιγμή που θα κερδίσει πιστώσεις, μπορεί να αναδειχτεί ηγέτης, η καινοτομία του επιβεβαιώνει το γόητρό του και τη δύναμή του, και γίνεται αποδεκτός από την πλειοψηφία. Με την εκπνοή της κοινωνικής του θέσης, οφείλει να επανέλθει στον κανόνα για να εξοικονομήσει καινούργιες πιστώσεις. Οι Harvey και Consalvi (1960) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες είναι λιγότερο κομφορμιστές, ενώ συγχρόνως επηρεάζουν περισσότερο. Ο Jones (1965), ενδιαφερόμενος για την επιρροή που μπορεί να ασκήσει ένα άτομο χωρίς εξουσία, διαπίστωσε ότι ένα τέτοιο άτομο, μέσα από επαίνους και κολακείες, επιτυγχάνει να αλλάξει τη συμπεριφορά πιο δυνατών ατόμων. Βλέπουμε επομένως ότι η μη συμμόρφωση και η καινοτομία γίνονται αντιληπτές μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού ελέγχου, που επιζητούν άτομα με εξουσία ή ιδιαίτερες ικανότητες.

Το πλειονοτικό μοντέλο μπορούμε να πούμε ότι είναι χωρίς ρωγμές, διότι θέτει μια απόλυτη ασυμμετρία και αναντιστοιχία μεταξύ των δύο συμπαικτών/πρωταγωνιστών. Η διαδικασία κοινωνικής επιρροής, και κατά συνέπεια η κοινωνική αλλαγή, έχει στο επίκεντρο την πλειοψηφία/πλειονότητα, τον κομφορμισμό. Εξάλλου, το ότι αυτό το μοντέλο είναι χωρίς ρωγμές καθορίζεται και από το σκοπό της κοινωνικής επιρροής, ο οποίος προσδιορίζεται στη στρατηγική επιλογή της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και ηρεμίας των μελών της ομάδας, καθώς και της ομοιομορφίας του κοινωνικού πεδίου, μέσα από τον έλεγχο που ασκεί η πλειοψηφία/πλειονότητα.

Η ευκολία με την οποία επιτυγχάνεται η κοινωνική επιρροή της πλειοψηφίας, έγκειται στο μηχανισμό της εξάρτησης, ο οποίος ανταποκρίνεται στην ανάγκη που έχει κάθε άτομο για τους άλλους. Αυτή η ανάγκη κοινωνικής υποστήριξης αυξάνεται, όταν βρισκόμαστε σε κατάσταση αβεβαιότητας, αμφιβολίας σχετικά με την πιστότητα των εκτιμήσεών μας. Ο Moscovici (1979) γράφει: "Οι ανάγκες προσάρτησης, κοινωνικής έγκρισης και αυτο-εκτίμησης είναι διαφορετικές μορφές με τις οποίες εκφράζεται η ανάγκη που έχει το άτομο για τους άλλους. Φαίνεται δε να είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική επιρροή (...). Το αναπόφευκτο πέρασμα από την ατομική προσαρμογή στην κοινωνική προσαρμογή, από την άμεση εξάρτηση του περιβάλλοντος στην εξάρτηση δια μέσου των άλλων, ανοίγει το δρόμο της επιρροής", (σ.30-31). Έτσι, η διαδικασία επιρροής ασκείται είτε στο επίπεδο επιλογής των ιδιοτήτων του ερεθίσματος (πληροφοριακή επιρροή), είτε

στο επίπεδο επεξεργασίας των απαντήσεων (κανονιστική επιρροή), (Deutsch και Gerard, 1971). Αυτή η αναζήτηση βεβαιότητας, η οποία αντιστοιχεί στην ανάγκη να έχουμε ένα καλά δομημένο και μη διφορούμενο περιβάλλον, οδηγεί το άτομο στο να είναι ευάλωτο στην κοινωνική επιρροή. Όσο περισσότερο είναι αβέβαιο για τις απόψεις του και τη στάση του, τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα να επηρεαστεί, το αντίθετο ισχύει επίσης.

Η διαδικασία πλειονοτικής κοινωνικής επιρροής είχε από πάντα συνδυασθεί με την αναζήτηση της αντικειμενικότητας. Υπάρχει μια διχοτόμηση μεταξύ της κοινωνίας και του περιβάλλοντος, που δηλώνει την αντίθεση ανάμεσα στις σχέσεις με τα αντικείμενα και τις σχέσεις με τους ανθρώπους. Η πραγματικότητα που αντιλαμβανόμαστε είναι η φυσική πραγματικότητα, η μόνη αληθινή και στην οποία το άτομο μπορεί να φθάσει χωρίς καμία διαμεσολάβηση. Αντίθετα, η κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή παρά μόνο με την βοήθεια των άλλων. Εξάλλου, αυτή η τελευταία είναι πράγματι κοινωνική: "τόσο γιατί είναι προϊόν της ομάδας, όσο και γιατί το άτομο τη δέχεται με τη μόνη προϋπόθεση να γίνει αποδεκτή από τους άλλους", (Moscovici, 1979, σ.42). Ο Festinger (1971) υποστηρίζει, σχετικά με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, ότι εκεί όπου η εξάρτηση της φυσικής πραγματικότητας είναι μικρή, η εξάρτηση της κοινωνικής πραγματικότητας είναι κατ'αντιστοιχία μεγάλη. Έτσι, αυτή η "αντικειμενική πραγματικότητα", η συμβατική, που εγκαθιδρύουν τα άτομα, κάνει να εξαρτώνται οι μεν από τους δε και ταυτόχρονα όλοι μαζί να εξαρτώνται από αυτή. Στην αναζήτηση αυτής της αντικειμενικότητας τα άτομα συμμορφώνονται. Για την φυσική και κοινωνική αντικειμενικότητα, διάφορες μελέτες πάνω στην επιστημολογία, τη γενετική, την εθνολογία, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, κλπ. έδειξαν ότι, "η αντικειμενικότητα είναι τόσο ατομικό, όσο και κοινωνικό προϊόν, και καμία πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι φυσική χωρίς να είναι, σε ένα μεγάλο βαθμό, κοινωνική", (Moscovici, 1979, σ.47).

Ο Moscovici, κάνοντας τον απολογισμό του λειτουργικού ρεύματος, συμπεραίνει ότι το λειτουργικό μοντέλο προϋποθέτει ότι η κοινωνική επιρροή, όποια κι αν είναι, καταλήγει στη συμμόρφωση, και ότι η συμμόρφωση είναι το μόνο φαινόμενο αλληλεπίδρασης που συνδέεται με την επιρροή. Όλες οι λειτουργικές μελέτες περιορίστηκαν να εξερευνήσουν:

α. Τη φύση του ατόμου και τους κοινωνικούς παράγοντες, που καθορίζουν την υποταγή ενός ατόμου στην ομάδα,

β. Το ρόλο των πιέσεων για κοινωνική συμμόρφωση στην ατομική και συλλογική ψυχολογία,

γ. Τις εξωτερικές συνθήκες -άγχος, ανάγκη προσάρτησης, κλπ.- οι οποίες καθιστούν ένα άτομο εξαρτημένο (απ' ό,τι αυτές που το καθιστούν ανεξάρτητο),

δ. Τις εξωτερικές συνθήκες -ασάφεια του ερεθίσματος, ιεραρχία, κλπ.- οι οποίες καθιστούν ένα άτομο περισσότερο ευάλωτο (απ' ό,τι λιγότερο) στην κοινωνική επιρροή, (1979, σ.48-49).

Σύμφωνα λοιπόν με το λειτουργικό μοντέλο, για να μπορέσει ένα δρων υποκείμενο να γίνει πηγή κοινωνικής επιρροής πρέπει να κατέχει κάποια εξουσία, να έχει αναγνωρισμένες ικανότητες, να χαίρει γοήτρου ή ακόμη να είναι κόλακας. Έτσι η κοινωνική επιρροή ασκείται από πάνω προς τα κάτω (άμεσα ή έμμεσα), πράγμα που καθιστά αυτό το μοντέλο μονοδιάστατο. Ο κοινωνικός έλεγχος είναι ο σκοπός της κοινωνικής επιρροής, ο οποίος εξασφαλίζεται από τη σχέση εξάρτησης που εγκαθιδρύεται ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη κοινωνικής επιρροής. Η πλειοψηφική επιρροή ασκείται για να θέσει σε κίνηση τη συμμόρφωση στους υπάρχοντες κοινωνικούς κανόνες, να εξαλείψει τη σύγκρουση και να εξασφαλίσει έτσι την καλή λειτουργία και τη συνοχή της ομάδας ή της κοινωνίας.

### **β. Το γενετικό μοντέλο επιρροής**

Κατ' αντίθεση με το λειτουργικό μοντέλο, το οποίο είναι στατικό και μονοσήμαντο, το γενετικό μοντέλο είναι δυναμικό και αποδέχεται την αρχή της αλληλεπίδρασης μεταξύ πομπού και δέκτη κοινωνικής επιρροής. "Η επιρροή γράφει

ο Moscovici (1979), ασκείται προς δύο κατευθύνσεις: από την πλειονότητα προς τη μειονότητα και από τη μειονότητα προς την πλειονότητα (...), και απέχει πολύ από το να είναι μονοσήμαντη από την πηγή προς το στόχο, είναι μια αμοιβαία διαδικασία η οποία προϋποθέτει δράση και αντίδραση και της πηγής και του στόχου", (σ.80).

Η λειτουργία της κοινωνικής επιρροής είναι η καινοτομία, η οποία απορρέει από τη δημιουργία συγκρούσεων από μέρους των μειονοτικών ομάδων. "Πράγματι, εάν η σύγκρουση φαίνεται εκ πρώτης όψεως ένας παράγοντας μπλοκαρίσματος, οδηγεί υποχρεωτικά, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, στην αλλαγή. Το να αντιπαραθέσουμε αντιφατικές εκτιμήσεις ή αντιλήψεις αρκεί για να προκαλέσουμε την αβεβαιότητα, να σπείρουμε την αμφιβολία σχετικά με τις καλύτερα θεμελιωμένες απόψεις, (...). Αρκεί ένα από τα μέλη της ομάδας να απαντήσει με διαφορετικό τρόπο, να υιοθετήσει μια πρωτότυπη συμπεριφορά για να αισθανθεί ολόκληρη η ομάδα ότι απειλείται. Οι μειονότητες δεν έχουν βέβαια μεγάλο κύρος και δεν κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση, παρόλα αυτά διαθέτουν μια εξουσία, στην πραγματικότητα, τεράστια: αυτή του να αρνούνται ή να καταλύουν την κοινωνική συναίνεση. Αν τη χρησιμοποιήσουν χωρίς τον κίνδυνο να αποκλειστούν από την ομάδα, όπως γίνεται συνήθως, τότε ο πίνακας των κοινών αξιών χάνει την ισχύ και τη νομιμότητά του και υφίσταται μια ανασκευή σύμφωνα με τις καινούργιες κατευθυντήριες γραμμές, που είναι πλέον αποδεκτές από όλους", (Moscovici και Ricateau, 1972, σ.160).

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι πώς μπορεί η μειονότητα να προκαλέσει σύγκρουση και να παράγει κοινωνική αλλαγή; Είναι η σταθερότητα συμπεριφοράς που παίζει σημαντικό ρόλο, θα μας απαντήσει ο Moscovici (1979). Κατά πρώτον, η σταθερότητα συμπεριφοράς "εκφράζει είτε μια ακλόνητη πεποίθηση σε συνθήκες όπου οι απόψεις χαρακτηρίζονται συνήθως από αβεβαιότητα, είτε μια εναλλακτική λύση ισάξια των κυρίαρχων απόψεων. Κατά δεύτερο, ένα άτομο το οποίο επιδεικνύει μια σταθερή συμπεριφορά όχι μόνο φαίνεται σίγουρο για τον εαυτό του, αλλά επιπλέον εγγυάται ότι μια συμφωνία μαζί του θα οδηγήσει σε μια σταθερή και διαρκείας κοινωνική συναίνεση. Η σταθερότητα συμπεριφοράς ανταποκρίνεται επίσης στη γενική επιθυμία υιοθέτησης απόψεων ή κρίσεων σχετικά σαφών και απλών και στον σίγουρο ορισμό του περιβάλλοντα κόσμου, με τον οποίο έρχεται αντιμέτωπο το άτομο. Φαίνεται ότι απαιτεί πολύ μεγάλη προσοχή, φαίνεται ότι προκαλεί μια συμπεριφορά ακραία ή παράξενη, μπορεί όμως να ασκήσει μια έλξη και να δημιουργήσει έναν τόπο συγκέντρωσης για διάφορες τάσεις ομάδων που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση", (σ. 134-135).

Για το γενετικό μοντέλο, οποιοδήποτε δρων υποκείμενο μπορεί να αποτελέσει δυναμική πηγή κοινωνικής επιρροής. Η κοινωνική επιρροή ασκείται τόσο από πάνω προς τα κάτω, όσο και από κάτω προς τα πάνω, αλλά, ενώ η πλειονοτική επιρροή έχει σα σκοπό τον κοινωνικό έλεγχο, ο σκοπός της μειονοτικής επιρροής είναι η κοινωνική αλλαγή και η δημιουργία μιας σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ της πηγής και του στόχου επιρροής. Η επιρροή ασκείται για την καινοτομία των κυρίαρχων νορμών, την αμφισβήτηση και αντικατάστασή τους από άλλες, πράγμα που υπονοεί τη γένεση μιας σύγκρουσης μεταξύ της μειονότητας και της πλειονότητας. Ο Moscovici (1979) υποστηρίζει ότι αυτό που επιτρέπει σε μια μειονότητα να γίνει πηγή κοινωνικής επιρροής και να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή, είναι: "Πρώτον να επιλέξει μια καθαρά δική της και φανερή θέση, στη συνέχεια να επιχειρήσει να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια σύγκρουση με την πλειοψηφία εκεί όπου οι περισσότεροι τείνουν να την αποφύγουν, και τέλος να συμπεριφερθεί με σταθερό τρόπο, ο οποίος θα σημαίνει τον αμετάκλητο χαρακτήρα της επιλογής της, από τη μια, την ακύρωση οποιουδήποτε συμβιβασμού πάνω σε ουσιαστικά θέματα, από την άλλη".

Η κοινωνική ψυχολογία των φαινομένων της κοινωνικής επιρροής διακρίνεται, σε δύο ρεύματα, τα οποία, κατά κάποιον τρόπο, αντιτίθενται, και το καθένα απ' αυτά φέρει τα σημάδια της ιστορικής περιόδου και του ιστορικού-πολιτικού πλαισίου που τα παρήγαγε. Το ένα, γνωστό με το όνομα της

πλειοψηφικής-πλειονοτικής επιρροής ή "λειτουργικό μοντέλο", είδε το φως στην Αμερική στο τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, σε μια περίοδο όπου η οικονομική ανάπτυξη, η ύφεση των κοινωνικών ταξικών συγκρούσεων και η επιστροφή σε μια φυσιολογική πολιτική ζωή οδήγησαν τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών να ρίξουν το βάρος στην αρμονία, τη συναίνεση και τους παραδοσιακούς πολιτικο-κοινωνικούς κανόνες. Το άλλο, το λεγόμενο μειονοτικό ή "γενετικό" μοντέλο, το οποίο πρότεινε ο Moscovici, στο τέλος της δεκαετίας του '60 στη Γαλλία, σε μια περίοδο που ευνοούσε την ύπαρξη μειονοτικών κοινωνικών κινημάτων, την προβληματική των ενδο-ομαδικών και διομαδικών συγκρουσιακών σχέσεων, επικεντρώνεται στα καινοτομικά φαινόμενα που παράγονται από τις ενεργές μειονότητες.

Το πρώτο μοντέλο, το οποίο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε "συντηρητικό" στο πολιτικο-κοινωνικό επίπεδο, "λειτουργικό" στο επιστημονικό επίπεδο, επικεντρώνεται στην αναπαραγωγή και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, του status quo. Το δεύτερο μοντέλο, που χαρακτηρίζεται ως "προοδευτικό" στο πολιτικο-κοινωνικό επίπεδο, "αλληλεπιδραστικό" στο επιστημονικό επίπεδο, εστιάζεται στην κοινωνική αλλαγή και την καινοτομία.

Στις έννοιες των δύο αυτών μοντέλων, οφείλουμε να προσθέσουμε αυτές που μπορεί να αποσπαστούν από το τριαδικό "μοντέλο", το οποίο εμπλέκει τρεις κοινωνικές οντότητες που διατηρούν μεταξύ τους διαφορετικές σχέσεις: την εξουσία, τη μειονότητα και τον πληθυσμό. Η εξουσία ή «η πλειονοτική» ομάδα είναι αυτή που αντιπροσωπεύει τους κυρίαρχους κανόνες, ο πληθυσμός ή "σιωπηλή πλειοψηφία" υφίσταται αυτή την εξουσία και μοιράζεται, λίγο ή πολύ, τους κυρίαρχους κανόνες, και η μειονότητα επιχειρεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει τη σύγκρουση με την εξουσία, επιχειρώντας να επηρεάσει τον πληθυσμό. Όσο για τις σχέσεις που εγκαθιδρύονται μεταξύ αυτών των τριών κοινωνικών φορέων έχουμε: σχέση εξουσίας μεταξύ εξουσίας-πληθυσμού, σχέση ανταγωνισμού μεταξύ εξουσίας-μειονότητας και σχέση κοινωνικής επιρροής μεταξύ μειονότητας-πληθυσμού.

#### **γ. Η θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης (Θ.Ε.Σ.)**

Η θεωρία επεξεργασίας της σύγκρουσης Perez & Mugny (1993) είναι μία προσπάθεια σύνθεσης των ερευνών που αφορούν τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη φύση των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, όσο και τα αντικείμενα σύγκρουσης. Η θεωρία πρεσβεύει ότι οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής διέπονται από μια κοινή ερμηνευτική αρχή, αυτήν της επεξεργασίας της σύγκρουσης.

Η κοινωνική επιρροή σύμφωνα με τη Θ.Ε.Σ. εξαρτάται:

- α. Από το αντικείμενο σύγκρουσης,
- β. Από την πηγή κοινωνικής επιρροής,
- γ. Από τη σύγκρουση που δημιουργείται, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η επεξεργασία της (τρόπος με τον οποίο τη χειρίζονται και τη σημασιολογούν τα άτομα), και
- δ. Από την επίλυση της σύγκρουσης.

Όσο αφορά τα πειραματικά έργα (αντικείμενο σύγκρουσης), αυτά διακρίνονται στη βάση δύο κριτηρίων. Το πρώτο αφορά τη δυνατότητα απόδειξης της σωστής ή λανθασμένης απάντησης (υψηλή θεμελίωση λάθους - χαμηλή θεμελίωση λάθους) και το δεύτερο την εμπλοκή του υποκειμένου στο πειραματικό έργο. Ο συνδυασμός αυτών των δύο κριτηρίων οδηγεί σε τέσσερις τύπους έργων: τα αντικειμενικά μη διαφορούμενα έργα, τα έργα ικανοτήτων, τα έργα γνώμης και τα έργα μη εμπλοκής.

Η πηγή κοινωνικής επιρροής, μειονοτική ή πλειονοτική, καθορίζεται από την αριθμητική της δύναμη, την ποιότητα του μηνύματός της, την κοινωνική της θέση, το βαθμό πραγματογνωμοσύνης της, την εξουσία ή το κύρος της, τις ικανότητές της, το βαθμό ιδεολογικής συγγένειας με το στόχο, τις κοινές κατηγοριακές υπαγωγές που έχει με αυτόν. Ανάλογα με τα πειραματικά έργα, μερικά από τα χαρακτηριστικά της

πηγής θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικής επιρροής και θα προσανατολίσουν τη σύγκρουση.

Η κοινωνική επιρροή ορίζεται ως τη διαδικασία (και το αποτέλεσμα) μέσω της οποίας ένα άτομο ή μια ομάδα αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και συμπεριφοράς του, όταν βρίσκεται σε πραγματική ή συμβολική αλληλεπίδραση με ένα άλλο άτομο ή ομάδα, για να τον προσαρμόσει σ'αυτόν που το άτομο ή η ομάδα του προτείνει. Ο στόχος κοινωνικής επιρροής, λοιπόν, έρχεται αντιμέτωπος με ένα σύνολο απόψεων που του προτείνει μια δεδομένη πηγή κοινωνικής επιρροής, οι οποίες είναι διαφορετικές από τις δικές του. Το μέγεθος της διαφοράς ή διαφωνίας που υπάρχει μεταξύ των απόψεων του στόχου και της πηγής θα καθορίσει και την κοινωνική επιρροή. Η διαφωνία όμως θα πάρει συγκεκριμένη μορφή ανάλογα με το έργο κοινωνικής επιρροής (το αντικείμενο σύγκρουσης) και με τα χαρακτηριστικά της πηγής, οδηγώντας κάθε φορά σε μια ιδιαίτερη σύγκρουση. Έτσι, τα είδη της σύγκρουσης είναι:

Έργα αντικειμενικά μη διφορούμενα: κοινωνιογνωστική σύγκρουση, όταν η πηγή είναι μειονοτική, σχεσιολογική σύγκρουση (ή διαπροσωπικών σχέσεων), όταν η πηγή είναι πλειονοτική.

Έργα ικανοτήτων: σύγκρουση ανικανοτήτων, όταν η πηγή είναι μειονοτική, απουσία σύγκρουσης, όταν η πηγή είναι πλειονοτική.

Έργα γνώμης: σύγκρουση ταύτισης, σύγκρουση ταυτότητας, πολιτιστικογνωστική σύγκρουση, κοινωνική σύγκρουση, διομαδική σύγκρουση, όταν η πηγή είναι μειονοτική, κανονιστική σύγκρουση, όταν η πηγή είναι πλειονοτική.

Έργα μη εμπλοκής: αποφυγή σύγκρουσης, αδύνατη επεξεργασία της σύγκρουσης.

Τέλος, η επίλυση της σύγκρουσης, η οποία αναφέρεται στο ίδιο το αποτέλεσμα της επιρροής, στο κατά πόσο δηλαδή ο στόχος επιρροής αλλάζει, εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης στο έκδηλο ή λανθάνον επίπεδο. Η επιρροή, σε σχέση το έργο, την πηγή και τη σύγκρουση που απορρέει, παίρνει τη μορφή της κοινωνικής ενδοτικότητας, της ακολουθητικής συμπεριφοράς, της μίμησης, της προφορικής αποδοχής, της κοινωνικής συμμόρφωσης, της γενίκευσης, της ιδεολογικής μεταστροφής, της καινοτομίας, της εσωτερίκευσης ή ακόμα της κοινωνιογνωστικής παραλυσίας (απουσία κοινωνικής επιρροής).

## **Συμπεράσματα**

Η επικοινωνία ορίζει ένα ευρύτατο πεδίο φαινομένων που παίρνουν όλο και σημαντικότερες διαστάσεις στις σύγχρονες κοινωνίες και που συνδέονται με την ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δραστηριοτήτων και τεχνολογιών, νέων αξιών και νέων μεθόδων.

Με την εξέλιξη των ηλεκτρονικών μέσων οι επικοινωνιακές διαδικασίες αλλάζουν μορφή. Τον τελευταίο μισό περίπου αιώνα νέες εξελίξεις έχουν καταγραφεί στα μέσα επικοινωνίας: Δορυφόροι πληροφοριών, έγχρωμη τηλεόραση, τηλεόραση κλειστού κυκλώματος, μαγνητική εγγραφή φωτογραφιών, βίντεο, βιντεοφόν, στερεοφωνία, τεχνική λείζερ, ηλεκτροστατικό σύστημα αντιγραφής, τηλεκτυπωτική, ηλεκτρονικοί εγκέφαλοι διαμοιρασμένης επεξεργασίας πληροφοριών, τράπεζες πληροφοριών, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτιο κ.ά. Όλα αυτά τα μέσα έρχονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τα παλαιότερα, όπως τυπογραφία, ραδιόφωνο, φιλμ,

τηλεόραση, ραντάρ κλπ, σε ολοένα νέες συνδέσεις. Συσπειρώνονται διαρκώς όλο και περισσότερο σε ένα καθολικό σύστημα (βλ. Εντσενσμπέργκερ, 1981).

Η παγκοσμιοποιημένη επικοινωνία θα πρέπει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων στο μέλλον ...

## **Βιβλιογραφία**

Abric J.-C., (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, DelVal.

Βαγιάτης Γ., (1995), *Επικοινωνία*, Στο: Μ. Josien, Γ. Βαγιάτης, Μ Γιαννουλέας (Εδς), *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σ. 21-49.

Bourdieu P., (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Coolley H. Ch., (1991), *Η σημασία της επικοινωνίας*, Στο : *Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας*, Κ. Λιβιεράτος, Τ. Φραγκούλης (Επιμ.), Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 30-64.

Deutch M., Gerard H.B., (1971), *Etude des influences normative et informationnelle sur le jugement individuel*, In:C. Faucheux, S. Moscovici, (Eds), *Psychologie sociale, théorique et expérimentale*, Paris Mouton, 269-284. Doise W., Palmonari A., (Eds), (1986), *Représentations sociales*, Delachaux et Niestlé.

Εντσενσμπέργκερ, Χ. Μ., (1981), *Για μια θεωρία των μέσων επικοινωνίας*, Αθήνα, Επίκουρος.

Farr R., (1984), *Les représentations sociales*, In: S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 379-390.

Farr R., Moscovici S., (1984), *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Festinger L., (1971), *Théorie de processus de comparaison sociale*, In:C. Faucheux, S. Moscovici (Eds), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 71-104.

Ghiglione R., (1986), *L'homme communicant*, Paris, Armand Colin.



Harvey O.J., Consalvi C., Status and conformity to pressure in informal groups, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 60, 182-187.

Hollander E.P., (1958), Conformity status and idiosyncrasy credit, *Psychological Review*, No 65, 117-127.

Jodelet D., (1984), Représentation sociale: Phénomène, Concept et Théorie, In: S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 357-378.

Jodelet D., (1986), Fou et folie dans un milieu rural français: Une approche monographique, In: W. Doise, A. Palmonari (Eds), *Représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, 171-192.

Jodelet D., (Ed.), (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Jones E. E., (1965), Conformity as a tactic of ingratiation, *Science*, No 149, 144-150.

Jones E. E., Gerard H. B., (1967), *Foundations of social psychology*, New York, Wiley.

Josien M., Βαγιάτης Γ., Γιαννουλέας Μ., (1995), Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Kelley H. H., Shapiro M. M., (1971), Une expérience sur la conformité aux normes du groupe lorsque cette conformité est préjudiciable à l'accomplissement du groupe, In: C. Faucheux, S. Moscovici (Eds), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Mouton, 313-331.

Lasswell D. H., (1991), Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία, Στο : Το μήνυμα του μέσου, Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας, Κ. Λιβιεράτος, Τ. Φραγκούλης (Επιμ.), Αθήνα, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 65-83.

Μαντόγλου Α., (1995), Εισαγωγή, Στο: Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Σ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου (Επιμέλεια), Οδυσσέας, 13-62.

Μαντόγλου Α., (1996), Η δομή της κοινωνιοψυχολογικής κατηγοριοποίησης των πολιτικών κομμάτων, *Επιθεώρηση Κοινωνικών ερευνών*, 89-90, 105-123.

Moscovici S., (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Moscovici S., (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

Moscovici S., (1984), Le domaine de la psychologie sociale, In: S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 5-22.

Moscovici S., (1986), L'ère des représentations, In: W. Doise, A. Palmonari (Eds), *Représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, 24-80.

Moscovici S., Ricateau P., (1972), Conformité et influence sociale, In: S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, Vol.1, 139-191.

Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου Α., (1995), Επιμέλεια, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Οδυσσέας.

Pérez, J.-A., Mugny, G. (Eds), (1993), Η Θεωρία της Επεξεργασίας της Σύγκρουσης, Αθήνα, Οδυσσέας.

Σακαλάκη Μ., (1999), Ψυχολογία της επικοινωνίας, Αθήνα, Παπαζήσης.

Χρηστάκης Ν., (2004), Ψυχολογία της επικοινωνίας, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.



## Θεωρίες Γνωστικής Ανάπτυξης και Μάθησης

Χ. Καπώλη

### Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει όσο γίνεται πιο σύντομα και αναλυτικά τις βασικές θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης από την γέννησή τους έως σήμερα. Θα γίνει λοιπόν αναφορά στα συμπεριφοριστικά θεωρητικά ρεύματα, στην οικοδομιστική προσέγγιση του J. Piaget και στα θεωρητικά ρεύματα της κοινωνικής ψυχογένεσης.

### ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ.

Οι Θεωρίες της Συμπεριφοράς είναι επηρεασμένες από τις παραδοσιακές φιλοσοφικές αντιλήψεις του εμπειρισμού. Βασική τους θέση είναι πως η ανθρώπινη συμπεριφορά παράγεται ως αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού σε εξωτερικά ερεθίσματα. Τα εμπειριστικά μοντέλα της μάθησης περιλαμβάνουν τις συμπεριφοριστικές και τις νέο-συμπεριφοριστικές θεωρίες καθώς και την θεωρία επεξεργασίας του υπολογιστή.

Η θεωρία του συμπεριφορισμού υποστηρίζει ότι η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Πρόδρομος αυτή της σχολής υπήρξε ο I. Pavlov και βασικοί εκπρόσωποι της οι J. B. Watson, E. L. Thorndike και B. F. Skinner. Για τους συμπεριφοριστές δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στις νοητικές καταστάσεις των υποκειμένων (τα «πιστεύω» τους, οι προσδοκίες, οι προθέσεις και τα κίνητρά τους δεν είναι προσβάσιμα) άρα αυτό που έχει σημασία είναι η περιγραφή και όχι η εξήγηση της συμπεριφοράς. Υπάρχουν λοιπόν γενικοί νόμοι που διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά οι οποίοι μπορούν να ανακαλυφθούν αν γίνει συσχετισμός ανάμεσα στα φυσικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων που δέχονται τα υποκείμενα με αυτά της συμπεριφοράς του (μοντέλο Ερέθισμα- Απάντηση).

Ο συμπεριφορισμός επειδή δεν μπορεί να εξετάσει το πώς σκέφτονται δεν ενδιαφέρεται για την εσωτερική (νοητική) λειτουργία των υποκειμένων αλλά εστιάζει την προσοχή του στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς όπως αυτά διαμορφώνονται με την επαφή των υποκειμένων με τα φυσικά χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων. Η μάθηση λοιπόν εξαρτάται από την δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων ενώ για να αντιληφθούμε την πολυπλοκότητα των συμπεριφορών πρέπει να τις καταμήσουμε σε στοιχειώδεις μονάδες.

Με άλλα λόγια ο συμπεριφορισμός είναι επικεντρωμένος στο άτομο που μαθαίνει καθώς οι συμπεριφορές εξηγούνται από τις ικανότητες και κυρίως τις ανάγκες του οργανισμού να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, με την φυσική έννοια της προσαρμογής στο περιβάλλον.

Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης διατυπώνονται και οι αρχές της μάθησης όπου απαιτείται η ενεργός συμμετοχή<sup>1</sup> του παιδιού, η δόμηση της διδασκτέας ύλης σε σύντομες διδακτικές ενότητες, η βαθμιαία πρόοδος της διδασκόμενης ύλης σύμφωνα με τους ρυθμούς του μαθητή (προσαρμογή), η άμεση επαλήθευση της απάντησης του μαθητή και η ενίσχυση της σωστής απάντησης.

Η εκπαιδευτική εφαρμογή αυτής της θεωρίας υπήρξε η προγραμματισμένη διδασκαλία όπου η ύλη καθορίζεται εκ των προτέρων, αναλύεται σε μικρά και διακριτά βήματα και οικοδομείται με μια επαγωγική ακολουθία (από το ευκολότερο στο δυσκολότερο) ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθησή της από τα παιδιά. Η σωστή απάντηση επιβραβεύεται (ενίσχυση) και οδηγεί στο επόμενο διδακτικό στάδιο. Η εξέλιξη της προγραμματισμένης διδασκαλίας αποτυπώθηκε στις διδακτικές μηχανές (Skinner).

Με άλλα λόγια οι γνωστικές στρατηγικές είναι κοινές για όλους τους μαθητές (Παπαμιχαήλ, 1988) οι οποίοι ακολουθούν την ίδια διαδρομή για να περάσουν από το ένα σημείο γνωστικής ύλης στο άλλο.

Ωστόσο η προγραμματισμένη διδασκαλία και οι διδακτικές μηχανές περιορίζουν τον ρόλο του δασκάλου σε ένα εξειδικευμένο παρατηρητή και ελεγκτή της υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να συμμετέχει πλέον παθητικά ενώ ο κατακερματισμός της διδασκαλίας υποβαθμίζει την ποικιλία των μεταβλητών που εμπλέκονται σε αυτή. Ένα ακόμα σημείο κριτικής είναι ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του «λάθους». Με αυτή την διδασκαλία το λάθος είτε απορρίπτεται είτε αγνοείται μέχρι να υπάρξει η σωστή απάντηση και έτσι το «λάθος» δεν αντιμετωπίζεται σαν μια πηγή πληροφοριών σχετικά με την μαθησιακή διαδικασία.

Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι ο Skinner υπήρξε ο βασικός εκφραστής αυτής της θεωρίας, υπάρχουν και οι μετα-συμπεριφοριστικές θεωρίες οι οποίες απορρίπτουν τον συσχετισμό Ερέθισμα – Απάντηση. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος όχι μόνο από τα ίδια τα ερεθίσματα αλλά και από την προηγούμενη εμπειρία του. Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία συνίσταται στο να στρέψει την προσοχή του μαθητή προς τις κατάλληλες όψεις του περιβάλλοντος που θα προωθήσουν την συγκεκριμένη μάθηση. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των θεωριών είναι η επικέντρωσή του πάνω σε διαδικασίες πρόσκτησης μιας συγκεκριμένης και ειδικής γνώσης και όχι πάνω στις γενικές διαδικασίες συγκρότησης της σκέψης.

Καθώς τα συμπεριφοριστικής προέλευσης μοντέλα μάθησης δεν εξηγούν επαρκώς την ανθρώπινη γνωστική ανάπτυξη, πολλοί ψυχολόγοι υιοθετούν ένα «μοντέλο» ανάλυσης που προέρχεται από την πληροφορική. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών δέχεται τη σκέψη του υποκειμένου ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας και έχει τις απαρχές του στο αναλογικό παράδειγμα του ανθρώπου που λειτουργεί όπως ο υπολογιστής. Δηλαδή ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί βασικά σαν ένα πολύπλοκο σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή στον οποίο εισάγονται πληροφορίες, γίνεται η επεξεργασία τους και από αυτά προκύπτουν οι ανάλογες ενέργειες ή επιδόσεις. Βασικοί εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι οι R. Gagné και H. Simon.

Βασική αρχή της είναι η εστίαση στην αναπαράσταση από το γνωστικό σύστημα της πληροφορικής ροής και στην επεξεργασία της. Η επεξεργασία της πληροφορίας νοείται ως υπολογισμός, χειρισμός δηλαδή συμβόλων. Η σκέψη μοντελοποιείται με την μορφή συστήματος επεξεργασίας της πληροφορίας. Οι γνωστικές διεργασίες συνιστούν επεξεργασίες των οποίων τα αποτελέσματα αποτελούν εισόδους για άλλες επεξεργασίες. Κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται από αναπαραστάσεις και επεξεργασίες.

---

<sup>1</sup> Με τον όρο ενεργός συμμετοχή, οι συμπεριφοριστές εννοούν την φυσική παρουσία του παιδιού και την αντίδρασή του σε ένα ερέθισμα και όχι την αλληλεπίδρασή του με το ερέθισμα.

Οι γνώσεις είναι δομές σταθεροποιημένες στην «μακροπρόθεσμη μνήμη» σε αντίθεση με τις αναπαραστάσεις που είναι αποθηκευμένες στην «βραχυπρόθεσμη μνήμη» και είναι αυτόματα ενεργές.

## Η ΟΙΚΟΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ PIAGET.

Η θεωρία του Piaget και της σχολής της Γενετικής Επιστημολογίας διαφοροποιείται από όλα τα άλλα θεωρητικά ρεύματα διότι αντιμετωπίζει το υποκείμενο ως επιστημολογικό και όχι ως ψυχολογικό υποκείμενο. Στόχος του Piaget ήταν να συγκροτήσει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο συνδέοντας όλα τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σκέψης θα μπορούσε να απαντήσει στο ερώτημα της ανάπτυξης της νοημοσύνης.

Ο Piaget επικέντρωσε τις μελέτες του στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης του παιδιού, η οποία είναι μια εξελικτική διαδικασία που περνά από διαδοχικές μορφές ισορροπίας οι οποίες τοποθετούνται μέσα σε κάποια ελαστικά ηλικιακά όρια. Οι μορφές αυτές ισορροπίας ονομάστηκαν στάδια. Τα στάδια προσδιορίζονται χρονολογικά: Α) 0-2 ετών, το αισθησιοκινητικό, Β) 2-7 ετών το στάδιο της προλογικής σκέψης, Γ) 7-12 ετών το στάδιο των συγκεκριμένων πράξεων, Δ) από 12 ετών το στάδιο των λογικών τυπικών πράξεων. Οι ηλικιακοί προσδιορισμοί δεν αποτελούν απόλυτο όριο αλλά μέσους όρους,. Ωστόσο κάθε υποκείμενο θα διέλθει από όλα τα στάδια με την σειρά που έχουν ορισθεί.

Βασικές έννοιες στην θεωρία αυτή αποτελούν η αφομοίωση, η συμμόρφωση, η προσαρμογή και το σχήμα. Το σχήμα είναι η «δομή ή η οργάνωση των πράξεων οι οποίες μεταβιβάζονται ή γενικεύονται όταν επαναλαμβάνονται σε περιστάσεις παρόμοιες ή ανάλογες με αυτές στις οποίες έχουν πρωτοεμφανιστεί» (Πανοπούλου- Μαρατάου, 1998, σελ. 25) ή όπως ο ίδιος ο Piaget το είχε ορίσει «ονομάζουμε σχήμα μιας πράξης την γενική της δομή, αυτό δηλαδή που διατηρείται αμετάβλητο διαμέσου των επαναλήψεων της ίδιας πράξης, που παγιποιείται με την εξάσκηση και που μπορεί να προσαρμόζεται σε περιστάσεις που ποικίλουν, σε συνάρτηση με τις μεταβολές του περιβάλλοντος» (Piaget, 1979. σελ. 73).

Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι δυο αντισταθμιζόμενες λειτουργίες που οδηγούν στην προσαρμογή, αν αυτή νοηθεί «ως εξισορρόπηση των δράσεων του οργανισμού στο περιβάλλον και αντίστροφα» (Piaget, 1986, σελ. 17). Η αφομοίωση είναι η λειτουργία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιώντας ανάλογα με το στάδιο τα σχήματα δρα επί του περιβάλλοντος, χειρίζεται τα δεδομένα του και με βάση τις προηγούμενες συμπεριφορές ενσωματώνει τα δεδομένα που αντιλαμβάνεται στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα. Η λειτουργία της συμμόρφωσης εμφανίζεται όταν οι νέες εμπειρίες ξεπερνούν τα όρια των ήδη συγκροτημένων νοητικών δομών με αποτέλεσμα τα σχήματα να μεταβάλλονται ώστε να γίνουν κατανοητά τα δεδομένα της εμπειρίας.

Ο Piaget υπογραμμίζει την σπουδαιότητα που έχει η δράση του υποκειμένου επί του περιβάλλοντος καθώς το πιο σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη δεν είναι ούτε η μορφή του αντικειμένου, ούτε ο τύπος της δραστηριότητας που απαιτείται στα διάφορα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης αλλά η ίδια η δράση του υποκειμένου επί του αντικειμένου.

Αυτό το σχήμα της μάθησης ( $Y \leftrightarrow A$ ) στηρίζεται στους δυο λειτουργικούς μηχανισμούς μάθησης (αφομοίωση, συμμόρφωση) και απορρίπτει τον συμπεριφορισμό που εκμηδενίζει το ρόλο της μαθησιακής διαδικασίας στην γνωστική ανάπτυξη, υιοθετώντας έτσι ένα μοντέλο εξήγησης όπου η ανάπτυξη της νοημοσύνης είναι προϊόν διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο που με την δράση του αφομοιώνει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και του αντικειμένου που επιδρά ανατροφοδοτικά πάνω στην δράση και τα σχήματα του υποκειμένου.

Έτσι λοιπόν ο οικοδομισμός είναι μια εναλλακτική πρόταση στον συμπεριφορισμό καθώς η βασική και γενική του αρχή είναι ότι η γνώση οικοδομείται από το άτομο, το οποίο βάσει της αλληλεπίδρασής του με τον κόσμο, οικοδομεί ελέγχει, αναδιατάσσει τις γνωστικές του αναπαραστάσεις που νοηματοδοτούν τον κόσμο. Κεντρικό πρόβλημα για το πέρασμα στο τυπικό στάδιο της σκέψης είναι η έννοια της διατήρησης δηλαδή η αλλαγή στην αντιληπτική εικόνα του παιδιού για την ιδιότητα ενός αντικειμένου, έννοιας κλπ επηρεάζει και την άποψή του για την ιδιότητα. Ο παιδικός εγωκεντρισμός εμποδίζει το παιδί να αποκεντρωθεί από την άμεση αντιληπτική κατάσταση και να παρακολουθήσει την χρονική εξέλιξη των γεγονότων, αφού είναι επικεντρωμένο στο παρόν.

Ο Piaget αποδέχεται τον διαμορφωτικό ρόλο του κοινωνικού παράγοντα θεωρεί ωστόσο τον βιολογικό παράγοντα ως πρωταρχικό. Με τον ίδιο περίπου τρόπο αντιμετωπίζει και τον ρόλο της γλώσσας αφού θεωρεί ότι η γλώσσα είναι μια γενική συμβολική λειτουργία μέσω της οποίας το παιδί γίνεται ικανό να αναπαραστή νοητικά αντικείμενα χρησιμοποιώντας σύμβολα ή σημεία (Donalson, 1991). Διαχωρίζει την γλώσσα σε εγωκεντρική και κοινωνικοποιημένη υποστηρίζοντας πως υπάρχει μια διαδοχική εξέλιξη από την πρώτη στην δεύτερη. Για τον Piaget η γλώσσα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης συμβολικής λειτουργίας και αποτελεί μέσο έκφρασης της σκέψης και όχι οργανωτικό της μέσο. Η γλώσσα συνδέει την σκέψη με τις λέξεις και την κοινωνικοποιεί εκφράζοντάς τη στους άλλους. Δεν αποτελεί άμεσα πηγή γνωστικής προόδου αν και ο Piaget αποδέχεται την σημαντικότητά της όσο μεγαλώνει το παιδί.

Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget το γνωστικό σύστημα αναπτύσσεται ατομικά το οποίο ξεκινάει από προθέσεις δράσεις επί του περιβάλλοντος οι οποίες θεωρούνται «έμφυτες». Αυτός ο προσανατολισμός δέχθηκε και την πιο έντονη κριτική καθώς υποβαθμίζεται η κοινωνική διαμεσολάβηση και κατά προέκταση στον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης. Στην προσπάθεια να διατυπώσει τις γενικές αρχές που οικοδομείται η ανθρώπινη σκέψη εντοπίζεται ένα κενό στο πεδίο των διδακτικών στρατηγικών, από την στιγμή που δεν προσδιορίζονται οι όροι και η εμβέλεια των πρωτοβουλιών των ανηλίκων. Η θεωρία του Piaget τονίζει κυρίως τα όρια της σκέψης του παιδιού και αυτό που δεν μπορεί να κάνει σε κάθε στάδιο.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΓΕΝΕΣΗΣ**

Παράλληλα με την σχολή της Γενετικής Επιστημολογίας μια σειρά ερευνητών εργάστηκαν την ίδια περίπου περίοδο σε μια καθαρή ψυχολογική προοπτική και σε αντίθετη κατεύθυνση από τις συμπεριφοριστικές θεωρήσεις. Οι ερευνητές αυτοί προσπάθησαν να επιβεβαιώσουν εμπειρικά το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε αυτή την κατηγορία δεν εντάσσονται οι ψυχολόγοι που χρησιμοποίησαν κοινά μεθοδολογικά εργαλεία ή κοινές θεωρητικές αντιλήψεις αλλά ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη της νοημοσύνης και την αλληλεπιδραστική της σχέση με τα δεδομένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Ο L. Vygotsky και οι μαθητές του, προβάλλουν ένα διαφορετικό μοντέλο από αυτό του Piaget για την ανάπτυξη της σκέψης. Για τον Vygotsky η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα. Το παιδί μέσα από τις πράξεις του διαμορφώνει την γνωστική του πραγματικότητα. Η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται και δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την δράση του πάνω στα αντικείμενα..

Βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» που προσδιορίζει «ό,τι το παιδί γνωρίζει σήμερα να πραγματοποιεί

μόνο σε συνεργασία με τον άλλο, αύριο θα έχει την δυνατότητα να το πραγματοποιήσει μόνο του. η «ζώνη» αυτή χαρακτηρίζει δηλαδή τα σημεία προσέγγισης μιας γνωστικής προόδου όπου η μετάβαση του υποκειμένου από το ένα επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης στο αμέσως ανώτερο είναι προσιτή» (Παπαμιχαήλ, 1988, σελ. 145).

Αναφερόμενος ιδιαίτερα στην γλώσσα ο Vygotsky διαφωνεί με τις απόψεις του Piaget σχετικά με την συμβολή της γλώσσας στην σκέψη. Υποστηρίζει πως γλώσσα και σκέψη έχουν διαφορετικές ρίζες, ωστόσο η πρώτη περνά μια προ-διανοητική φάση και η δεύτερη μια προ-γλωσσική. Η πιο σημαντική στιγμή της ανάπτυξης είναι όταν συγκλίνουν ενώ ακολουθούσαν διαφορετικές πορείες (Vygotsky, 1993). Μέσω της ανάπτυξης ο λόγος σιγά-σιγά αποκτά έναν οργανωτικό, σχεδιαστικό και ρυθμιστικό ρόλο επί των δραστηριοτήτων μέσω του οποίου το παιδί αποκτά ένα εργαλείο για να οργανώνει την σκέψη του και να μπορεί να επιλύει προβλήματα.

Και για τον H Wallon η ανάπτυξη της νοημοσύνης είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και αυτό επειδή το παιδί από την πρώτη στιγμή της γέννησής του είναι ενταγμένο στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Γάλλο ψυχολόγο η ανθρώπινη νοημοσύνη και η γλωσσική πρόσκτηση έχουν κοινές ρίζες, όπως και για τον Vygotsky και οι δομές της νοημοσύνης εντοπίζονται σε μια κατάσταση που εμπεριέχει το υποκείμενο, το αντικείμενο και τον άλλον.

Από την άλλη ο Bruner εστιάζει την προσοχή του στις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και θεωρεί πως υπάρχουν τρία είδη: η βιολογική, η παιδαγωγική και η κοινωνιολογική. Η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την καθοδηγητική παρέμβαση του περιβάλλοντος στην δραστηριότητα του ατόμου. Ο Bruner θεωρεί ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της ατομικής γνωστικής ανάπτυξης είναι τρία: α) η μεταβίβαση των «τεχνικών» (οι οποίες λειτουργούν ως πολιτισμικοί ενισχυτές) και μεθόδων παράστασης και σκέψης από την κοινωνία στο υποκείμενο, β) η προσέγγιση του αντικείμενου σε τρία διαφορετικά επίπεδα (έμπρακτο, εικονικό και συμβολικό) μέσω αυτών των τεχνικών και γ) η αλληλεπίδραση, όπως αυτή διαμορφώνεται ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί κατά την διάρκεια μεταβίβασης τεχνικών, σαν μια σχέση καθοδήγησης της δραστηριότητας του παιδιού. Κατά την διαδικασία αλληλεπίδρασης ενήλικα- παιδιού η γλώσσα αναγνωρίζεται σαν τον κυρίαρχο πολιτισμικό ενισχυτή αφού η ίδια η φύση της αλληλεπίδρασης προαπαιτεί την επικοινωνία. Ο λόγος βοηθά την σκέψη να αποκτήσει νέες διαδικαστικές ικανότητες επεξεργασίας των εξωτερικών δεδομένων με αποτέλεσμα το άτομο, κατά την διάρκεια επικοινωνίας με το περιβάλλον, επεξεργάζεται τα δεδομένα που του παρέχονται, τα εντάσσει σε ένα σύστημα πιθανόν σχέσεων και δοκιμάζει κάποιες λύσεις αναδιαμορφώνοντας τις λογικές διαδικασίες ανάλογα με το αποτέλεσμα (Παπαμιχαήλ, 1988). Για τον Bruner το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που προσφέρει συστήματα επίλυσης προβλημάτων.

Τα θεωρητικά ρεύματα της κοινωνικής ψυχογένεσης αναγνωρίζουν τον αποφασιστικό ρόλο των κοινωνικών και πολιτισμικών διαμεσολαβητών στις διδακτικές διαδικασίες έστω και αν δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε κανονικές σχολικές τάξεις.

## **Η ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ.**

Το θεωρητικό αυτό ρεύμα έχοντας ως κεντρική θέση ότι οι γνωστικοί συντονισμοί προέρχονται από τους κοινωνικούς συντονισμούς, συντάσσεται με την άποψη της σύγχρονης κοινωνικής ψυχολογίας. Οι εκπροσώποι της, W. Doise και G Mugny, προτείνουν ένα κοινωνικό ορισμό της νοημοσύνης. «Αν ο Piaget περιγράφει την διανοητική δραστηριότητα ως συντονισμό, εμείς πιστεύουμε πως αυτό ο



συντονισμός δεν έχει μονάχα ατομικό, αλλά επίσης και κοινωνικό χαρακτήρα» (Doise-Mugny, 1987, σελ. 45). Η πρότασή τους βασίζεται στην γενετική εκδοχή της αλληλεπίδρασης, το άτομο δηλαδή επιδρώντας πάνω στο περιβάλλον, «επεξεργάζεται όλο και πιο ολοκληρωμένα και πιο τέλεια συστήματα οργάνωσης αυτής της εξωτερικής επενέργειάς του πάνω στην αντικειμενική πραγματικότητα» (ο.π σελ 45).

Η άποψη αυτή απορρίπτοντας την αυστηρή μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμου και αντικειμένου, προτείνει την μελέτη πιο πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων όπου περισσότερα άτομα συνεργάζονται ή αλληλεπιδρούν διαμέσου κάποιου αντικειμένου που παρεμβάλλεται μεταξύ τους. Επομένως η συγκεκριμένη θεωρία περνάει από μια διπολική ψυχολογία (άτομο- αντικείμενο) σε μια τριπολική ψυχολογία (άτομο- οι άλλοι- το αντικείμενο) και η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι μια απλή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού-φυσικού περιβάλλοντος αλλά μια διαμεσολάβηση αλληλεπιδράσεων ατόμου με περισσότερα άτομα. αυτές οι αλληλεπιδράσεις έχουν ως στόχο την δημιουργία συνθηκών γνωστικής διαταραχής και αναδιοργάνωσης που θα οδηγήσει σε νέους γνωστικούς συντονισμούς.

Μια στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι η γνωστική σύγκρουση η οποία μελετάται από: α) απλές γνωστικές συγκρούσεις, δηλαδή πρόβλεψη ή εκτίμηση που βασίζεται σε αντιληπτικά δεδομένα τα οποία διαψεύδουν την εκτίμηση που προηγήθηκε, β) διεργασικές συγκρούσεις δηλαδή αντιπαράθεση νοηματικών σχημάτων διαφορετικής φύσης και γ) κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις δηλαδή μια διαδικασία όπου οι νοητικές συγκρούσεις προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Βεβαίως οι συγκρούσεις συχνά είναι αβέβαιες ως προς το αποτέλεσμα αλλά αποτελούν αντικείμενα νοητικής επεξεργασίας από την μεριά των παιδιών.

Στην στρατηγική της γνωστικής σύγκρουσης αντιπαράβάλλεται αυτή της συνεργατικής μάθησης όπου παιδιά ίδιου ή και διαφορετικού γνωστικού επιπέδου, ίδιων ή και διαφορετικών ηλικιών αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την επίλυση ενός προβλήματος. Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι σε αυτή την περίπτωση μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών αναδιοργανώνεται η σκέψη των παιδιών και οδηγούνται σε νέους γνωστικούς συντονισμούς.

Μια άλλη στρατηγική αυτού του θεωρητικού πλαισίου είναι η κοινωνική σημασιολόγηση, η οποία είναι ένας γνωστικός μηχανισμός που κινητοποιεί το άτομο όταν αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα και βρίσκει ότι η λύση υπακούει σε κανονικότητες γνωστές από την κοινωνική του ζωή δηλαδή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ερμηνευτικά εργαλεία από ήδη γνωστές καταστάσεις.

Βεβαίως, όπως υποστηρίζουν και οι κύριοι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος, δεν είναι εύκολο να οργανωθεί μια παιδαγωγική παρέμβαση με τον ίδιο τρόπο που οργανώνεται μια πειραματική έρευνα. Ωστόσο μέσα από τα ερευνητικά πορίσματα έχουν καταδείξει τον σημαντικό ρόλο της αλληλεπίδρασης κάτω ωστόσο υπό προϋποθέσεις.

## **ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Τα ερευνητικά δεδομένα για τους μηχανισμούς πρόσκτησης της γνώσης έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη των καταλλήλων διδακτικών μεθόδων οι οποίες θα πρέπει να προσεγγίζονται από τρεις πλευρές: α) πώς μαθαίνουμε, β) τι μαθαίνουμε και γ) σε ποιες συνθήκες και με ποιους τρόπους μαθαίνουμε. Έτσι κατά καιρούς και ακολουθώντας το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση δημιουργήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα που ως στόχο είχαν, έχουν και θα έχουν τον καθορισμό του μορφωτικού αγαθού, δηλαδή της διδακτέας καθώς και τον ορισμό των στόχων και σκοπών της διδασκαλίας. Μέχρι πρότινος τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα ανήκαν στην κατηγορία που αποκαλείται «παραδοσιακά

αναλυτικά προγράμματα» με κύρια χαρακτηριστικά τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική τάξη, τον αυστηρό καθορισμό της διδακτέας ύλης και φυσικά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσα από συγκεκριμένους τρόπους (διαγωνίσματα, εξετάσεις κλπ). Καθώς ωστόσο τα δεδομένα αλλάζουν σε διεθνή πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη και η χώρα μας. Έτσι, πλέον στα σχολεία δεν εφαρμόζονται μόνο παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά διάφορες μορφές διαθεματικής προσέγγισης που ακριβώς έρχονται σε αντίθεση με την παραδοσική κατάτμηση της ύλης σε ενότητες. . Με τον όρο αυτό ορίζεται «η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από την μια το περιεχόμενο διδασκαλίας ενοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής μορφής» (Θεοφιλίδης, 1997). Τα διαθεματικά προγράμματα είναι παιδοκεντρικά και κοινωνιοκεντρικά, βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ο διάλογος μαθητή –εκπαιδευτικού και το γεγονός ότι ο μαθητής είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε διαρκή επικοινωνία με το περιβάλλον προάγοντας την αυτομόρφωση.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι τα ερευνητικά δεδομένα, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, βοηθούν την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συντελούν στην βελτίωση των συνθηκών στα σχολεία. Αρκεί να αναλογιστούμε πως από την εποχή που το παιδί αντιμετωπιζόταν ως *taboula rasa* και ο εκπαιδευτικός ως η αυθεντία μετάδοσης της γνώσης περάσαμε σε πιο αλληλεπιδραστικά μοντέλα μετάδοσης της γνώσης μέσα από συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές μορφές.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Donalson M., Η σκέψη των παιδιών (επιμέλεια Σ. Βοσνιάδου), Gutenberg, 1991
- Doise W, Mugny G., Η Κοινωνική Ανάπτυξη της Νοημοσύνης, Πατάκης, 1987
- Θεοφιλίδης, Χ., Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1997
- Πανοπούλου- Μαράτου Ο., Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση, Οι διαδρομές του J. Piaget, Καστανιώτης 1998
- Παπαμιχαήλ Γ., Μάθηση και Κοινωνία, Η εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία, Οδυσσεάς, 1988
- Piaget, J., Ποβλήματα Ψυχολογίας, Νέα Σύνορα 1979

Piaget J., Η ψυχολογία της Νοημοσύνης, Κατσανιώτης, 1986  
Vygotsky L., Σκέψη και Γλώσσα, Gutenberg, 1993

## Κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες ανάλυσης κοινωνικών διακρίσεων και περιθωριοποίησης στην αγορά εργασίας

Τηλέμαχος Ιατρίδης

### Θεωρίες προκατάληψης και κοινωνικών διακρίσεων

Οι κοινωνικές διακρίσεις αποτέλεσαν από νωρίς αντικείμενο διερεύνησης της κοινωνικής ψυχολογίας. Στις εμπειρικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που προτάθηκαν, μπορούμε να διακρίνουμε ιδέες με τις οποίες είμαστε εξοικειωμένοι στην κοινωνική μας ζωή και οι οποίες συχνά φαντάζουν κεντρικές για την κατανόηση αυτών των ζητημάτων – όπως ότι υπεύθυνη για το ρατσισμό είναι κάποιας μορφής ψυχοπαθολογία. Όπως θα δούμε, ιδέες όπως αυτή είτε έχουν αμφισβητηθεί έντονα από την επιστημονική έρευνα, είτε αφήνουν αμφιβολίες ως προς τη γονιμότητά τους.

Η ενασχόληση με τις κοινωνικές διακρίσεις, όπως τις εννοούμε σήμερα, ξεκίνησε στη δεκαετία του 1920 στις Η.Π.Α., με αντικείμενο τις φυλετικές σχέσεις λευκών και μαύρων. Την περίοδο αυτή έλαβε χώρα μία δραματική μεταστροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τη μαύρη *κατωτερότητα* (την οποία διακήρυσσαν μέχρι τότε οι επιστήμονες υπό την επήρεια του κοινωνικού δαρβινισμού) στη λευκή *προκατάληψη*. Η έννοια της προκατάληψης υπήρξε κεντρική στις προσεγγίσεις της κοινωνικής ψυχολογίας, αν και είναι σχετικά ασαφής ως προς τί αφορά. Σήμερα, τείνουμε πάντως να θεωρούμε ότι η προκατάληψη σχετίζεται με – ή είναι η ίδια – μια μορφή διάκρισης σε βάρος των μελών μιας ομάδας, λόγω της ομάδας στην οποία ανήκουν (Brown, 1995). Οι λόγοι για τους οποίους εκδηλώνονται προκαταλήψεις υπήρξαν αντικείμενο ποικίλων και συχνά αλληλοαναιρούμενων θεωριών στην κοινωνική ψυχολογία. Όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, οι λόγοι αυτοί κυμαίνονται από ψυχολογικές διεργασίες και δομές στο επίπεδο του ατόμου, μέχρι δομικούς, μακρο-κοινωνικούς παράγοντες.

### Ψυχολογικές διεργασίες και ψυχολογικές δομές

Οι πρώτες θεωρίες για την προκατάληψη υποστήριξαν ότι υπεύθυνες για την προκατάληψη είναι ψυχολογικές διαδικασίες όπως οι «μηχανισμοί άμυνας του εγώ». Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, διάφορες εντάσεις ενδο-ψυχικής ή περιβαλλοντικής προέλευσης συχνά εκτονώνονται σε βάρος νέων, ανίσχυρων στόχων όπως οι μειονότητες. Η θεωρία της «δυσφορίας - επιθετικότητας» (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939), χαρακτηριστικά, αντιμετωπίζει την προκατάληψη ως μορφή επιθετικότητας που προέρχεται από σωρευμένη ψυχική ένταση. Αν, για παράδειγμα, ένα συναίσθημα δυσφορίας προερχόμενο από οικονομική ανασφάλεια δεν μπορεί να εκδηλωθεί, η ένταση βρίσκει διέξοδο με την εκδήλωση επιθετικότητας σε βάρος παρεμφερών ή και άσχετων στόχων (όπως οι μαύροι, εκείνη την εποχή, στις Η.Π.Α.). Στις θεωρίες αυτές, γενικά, έχουμε το κοινό θέμα της ενοχοποίησης αθώων ως «αποδιοπομπαίων τράγων», μία πολύ δημοφιλή ερμηνεία που απαντάται και σε άλλες, μεταγενέστερες θεωρίες. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ήταν, κατά κοινή ομολογία, μάλλον αποθαρρυντικά (βλ. Duckitt, 1992).

Αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η αιτιολογία της προκατάληψης αναζητήθηκε στην παθολογία του προκατειλημμένου ατόμου, όπως επέτασσε η ανάγκη να ιδωθεί η πολεμική εμπειρία ως μαζική παθολογία. Η

σημαντικότερη συμβολή αυτής της περιόδου είναι η κλασική «θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας» (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950).

Η θεωρία αυτή βασίστηκε σε μία εκτεταμένη εμπειρική έρευνα σε μεγάλο δείγμα λευκών Αμερικανών. Ο Adorno και οι συνεργάτες διαμόρφωσαν και χορήγησαν σε περισσότερα από 2.000 άτομα μία σειρά πρωτότυπων ερωτηματολογίων (*κλιμάκων*) με αντικείμενο τις στάσεις προς τους Εβραίους, τους μαύρους και άλλες εθνικές ομάδες («κλίμακα αντισημιτισμού»), την τάση απόρριψης του πολιτισμικά ανοίκειου («κλίμακα εθνοκεντρισμού») και την τάση κατάληψης των ατόμων από αντιδημοκρατικά συναισθήματα («κλίμακα δυνητικού φασισμού»). Αυτή η τελευταία κλίμακα αφορούσε ζητήματα αγωγής και ηθικής στάσης και σχεδιάστηκε με σκοπό να προσφέρει γενικότερες ενδείξεις για την προκατάληψη ως δομικό στοιχείο της προσωπικότητας. Εκτός των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια αυτά, διενεργήθηκαν επίσης κλινικού τύπου συνεντεύξεις και έγινε χρήση προβολικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρήθηκαν ενδεικτικά ενός «συνδρόμου» στάσεων που συνίστατο σε προκαταλήψεις σε βάρος μειονοτήτων, εθνοκεντρισμό και υιοθέτηση αντιλήψεων αυταρχικής οικογενειακής αγωγής.

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία που προτάθηκε, η οργάνωση της προκατάληψης ανάγεται στην παιδική ηλικία, στη διάρκεια της οποίας ιδιαίτερα αυστηροί γονείς προκαλούν στα παιδιά τους αμφιθυμικά συναισθήματα. Στην ενήλικη ζωή, η αμφιθυμία βρίσκει διέξοδο στην άκριτη υποταγή στα πρότυπα εξουσίας και στη μετάθεση των αρνητικών συναισθημάτων σε πιο αδύναμους, οπότε ακίνδυνους, στόχους – όπως οι μειονότητες. Αποτέλεσμα αυτών είναι η διαμόρφωση ενός μονολιθικού γνωστικού τύπου, εξαρτημένου από αυστηρά στερεότυπα, ο οποίος αποδέχεται την οργάνωση του κόσμου και τις σχέσεις ιεραρχίας ως φυσικές, αντιδιαστέλλει απόλυτα το καλό με το κακό, και αδυνατεί να κατανοήσει σύνθετες καταστάσεις αμφισημίας.

Η εργασία του Adorno και των συνεργατών του υπέστη σφοδρή κριτική, τόσο σε μεθοδολογικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, ωστόσο, αλλά και η ερμηνεία της προκατάληψης βάσει διατομικών διαφορών εν γένει, ελέγχθηκαν κυρίως ως ανεπαρκείς να ερμηνεύσουν το είδος και την έκταση του ρατσισμού σε ολόκληρους κοινωνικούς σχηματισμούς, όπως ο αμερικανικός Νότος εκείνη την εποχή. Μάλιστα, έρευνες που διεξήχθησαν στον αμερικανικό Νότο και στη Νότια Αφρική (Pettigrew, 1958, 1959) κατέληξαν σε αποτελέσματα αντιφατικά για τη θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, αφού προέκυπτε, για παράδειγμα, ότι οι Αμερικανοί των Νοτίων Πολιτειών εκδήλωναν προκατάληψη έναντι των μαύρων, όχι όμως και έναντι των Εβραίων. Βάσει αυτών, επικράτησε η άποψη ότι η προκατάληψη θα πρέπει να αναζητείται σε κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες, παρά σε διατομικές διαφορές. Σε κοινωνίες όπως αυτή του αμερικανικού Νότου, ρατσιστής δεν μπορούσε να θεωρείται ο παθολογικά αποκλίνων – ρατσιστική ήταν μάλλον η ίδια η κοινωνία, οπότε και οι «φυσιολογικοί» κατά τα άλλα πολίτες της (Ashmore & DelBoca, 1981).

Με την πολιτική επικαιροποίηση των κοινωνικών και φυλετικών εντάσεων στη δεκαετία του 1960, η προκατάληψη αντιμετωπίστηκε πλέον ως «κοινωνική ή πολιτισμική νόρμα» (Turner & Giles, 1981). Σε σύγκριση με τις προηγούμενες θεωρίες, η έμφαση στον κανονιστικό χαρακτήρα της προκατάληψης εισήγαγε μία σημαντική τομή, ένα πέρασμα από τις ατομικές ψυχολογικές θεωρίες στις κοινωνικές αναγνώσεις της προκατάληψης, στο βαθμό που θεωρήθηκε ότι τα άτομα διαμορφώνουν φυλετικές στάσεις υπό την επιρροή των κοινωνικών κανόνων του περιβάλλοντός τους. Ανεξαρτήτως απόχρωσης, οι θεωρίες που διατυπώθηκαν σε αυτή την περίοδο συνέκλιναν στο ότι η εξάλειψη της προκατάληψης προϋποθέτει εκτεταμένες, θεσμικές αλλαγές στο περιβάλλον που την υποθάλλει.

## **Η «υπόθεση επαφής»**

Ήδη από τη δεκαετία του 1940 οι έρευνες πάνω στην αλλαγή των στάσεων είχαν εστιαστεί στην αλλαγή του πλαισίου στο οποίο διαμορφώνονταν οι διαπροσωπικές και διομαδικές εμπειρίες των ατόμων στον αμερικανικό Νότο, υπό το όχημα της λεγόμενης «υπόθεσης επαφής». Αν, σύμφωνα με αυτήν, οι προκατειλημμένοι λευκοί του αμερικανικού Νότου γνώριζαν περισσότερο τους μαύρους, οι προκατειλημμένες στάσεις τους θα εξουδετερώνονταν. Μία σειρά στεγαστικών προγραμμάτων συνύπαρξης λευκών και μαύρων στις ίδιες κοινότητες, τα οποία αναπτύχθηκαν μετά τον Β' Πόλεμο στις νότιες Πολιτείες των Η.Π.Α., υπήρξαν απότοκα αυτής της προσέγγισης, με αποτελέσματα άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ενθαρρυντικά (βλ. Jones, 1997).

Ο G. Allport (1954), σε μία εργασία σταθμό για την κοινωνική ψυχολογία της προκατάληψης, υποστήριξε ότι η εντατικοποίηση της επαφής λευκών και μαύρων θα μπορούσε να οδηγήσει επιτυχώς στην εξάλειψη των προκαταλήψεων των πρώτων, υπό την προϋπόθεση ότι:

α) εξασφαλίζεται ίδιο κοινωνικό status για τις δύο ομάδες,

β) τίθενται κοινοί στόχοι και οι ομάδες συνεργάζονται για την υλοποίησή τους,

και

γ) η συνύπαρξη των ομάδων υποστηρίζεται ενεργά από τις κρατικές αρχές και το νομοθετικό πλαίσιο.

Εντούτοις, τα πράγματα αποδείχτηκαν πολύ πιο σύνθετα, όπως θα δούμε και παρακάτω, καθώς το αίτημα για εξασφάλιση ίσων όρων για λευκούς και μαύρους παρέκαμπτε το σύνολο των σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας που καθορίζει τις μεταξύ των δύο ομάδων σχέσεις (Devine & Vasquez, 1998). Επιπλέον, ο ρατσιστικός αμερικανικός Νότος υπήρξε αποκλειστικό πεδίο έρευνας και θεσμικών παρεμβάσεων, με πρότυπο τις βόρειες αμερικανικές πολιτείες, με αποτέλεσμα οι τελευταίες να βρίσκονται στο απυρόβλητο της κριτικής, ως πρότυπο ελευθεριών και ισονομίας.

## **Ο διομαδικός ανταγωνισμός**

Μία σημαντικότερη θεωρία για την προκατάληψη προσέφερε το έργο των Sherif πάνω στον ανταγωνισμό μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Το έργο αυτό εγγράφεται σε μία ευρύτερη παράδοση, κεντρική υπόθεση της οποίας είναι ότι οι διομαδικές στάσεις και συμπεριφορές αντανακλούν τα υλικά συμφέροντα των εμπλεκόμενων ομάδων. Αρνητικές διομαδικές αναπαραστάσεις, προκαταλήψεις και επιθετικότητα προέρχονται από ανταγωνιστικές σχέσεις ασύμβατων μεταξύ τους ομαδικών συμφερόντων. Αντίθετα, θετικές αναπαραστάσεις και συμπεριφορές αντανακλούν συμβατούς ή και αλληλοσυμπληρούμενους στόχους από μέρους των εμπλεκόμενων ομάδων.

Τα πειράματα του Sherif (1966) με δωδεκάχρονα αγόρια σε παιδικές κατασκηνώσεις συνιστούν μία ισχυρή συνηγορία υπέρ της ισχύος αυτής της υπόθεσης. Σε δύο από αυτά τα πειράματα, τα παιδιά (άγνωστα προηγουμένως μεταξύ τους και προερχόμενα από παρόμοια κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα) κατανέμονταν σε δύο κάθε φορά ομάδες κατά τρόπο τέτοιο ώστε όσοι είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις κατά τις πρώτες μία-δύο μέρες της κατασκήνωσης να ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες. Σε άλλο πείραμα, τα παιδιά εντάσσονταν από την αρχή σε συγκεκριμένη ομάδα, αγνοώντας την ύπαρξη άλλων. Σε όλα τα πειράματα, πάντως, αφού τα παιδιά συμμετείχαν αρχικά σε ποικίλες ομαδικές δραστηριότητες, ανεξάρτητες από τις άλλες ομάδες, έπαιρναν στη συνέχεια μέρος σε μία σειρά διομαδικών ανταγωνιστικών παιχνιδιών, για τα οποία είχαν θεσπιστεί έπαθλα μόνο για τη νικήτρια ομάδα και τα μέλη της. Η εισαγωγή ανταγωνιστικού διομαδικού πλαισίου είχε δραματικές συνέπειες στις διομαδικές συμπεριφορές. Τα παιδιά

ανέπτυσσαν εχθρικές στάσεις και συμπεριφορές προς τις ανταγωνίστριες ομάδες, φτάνοντας σε ορισμένες περιπτώσεις σε φυσικές επιθέσεις και συμπλοκές, χωρίς να αποτρέπονται σε αυτό από τις σχέσεις που ορισμένα από τα ίδια παιδιά είχαν αναπτύξει μεταξύ τους στο προ-πειραματικό στάδιο. Η διομαδική εχθρότητα υποχωρούσε και οι διομαδικές αναπαραστάσεις βελτιώνονταν αισθητά μόνο όταν, στο τελευταίο πειραματικό στάδιο, διοργανώθηκαν από τους ερευνητές διάφορες περιστάσεις διομαδικής συνεργασίας και αλληλεξάρτησης με κοινούς στόχους.

Αυτές οι συνέπειες του διομαδικού ανταγωνισμού και της συνεργασίας πάνω στις διομαδικές αναπαραστάσεις έχουν επιβεβαιωθεί επανειλημμένως (π.χ. Brown, 1988· Doise, 1978· Turner, 1981). Τα συμφέροντα των ομάδων που εμπλέκονται σε μία διομαδική περίπτωση φαίνεται ότι προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο των διομαδικών αναπαραστάσεων και την τροπή των ίδιων των διομαδικών σχέσεων. Ο διομαδικός ανταγωνισμός ερμηνεύει δε πειστικά την εκδήλωση της λεγόμενης *διομαδικής στρέβλωσης*: την τάση μας να ευνοούμε την ομάδα υπαγωγής μας από τη μία («ενδο-ομαδική εύνοια») και να κάνουμε διακρίσεις σε βάρος άλλων ομάδων («εξω-ομάδων») από την άλλη.

### **Οι αναγκαίες προϋποθέσεις της διάκρισης**

Αν και ικανή συνθήκη για την εκδήλωση διομαδικής στρέβλωσης, ο διομαδικός ανταγωνισμός δεν είναι, ως συνθήκη, αναγκαίος. Στα ίδια τα πειράματα του Sherif καταγράφηκαν συμπεριφορές διομαδικής έντασης πριν την εισαγωγή ανταγωνιστικών διομαδικών όρων. Οι εντάσεις αυτές εκδηλώθηκαν ελλείψει πραγματικών αντίπαλων συμφερόντων και, σε ένα από τα πειράματα, σε συνθήκες προηγούμενης πλήρους άγνοιας της ύπαρξης άλλης ομάδας. Είναι προφανές ότι το ομαδικό συμφέρον αδυνατεί να εξηγήσει αυτές τις συμπεριφορές.

Κατά τους Rabbie και Horwitz (1969), για την εκδήλωση διομαδικής στρέβλωσης αρκεί η απλή σχέση αλληλεξάρτησης των μελών μίας ομάδας, η "κοινή μοίρα" τους, παρά ο διομαδικός ανταγωνισμός. Στο πρωτότυπο πείραμά τους, Δανοί μαθητές άγνωστοι μεταξύ τους, αφού χωρίζονταν τυχαία σε ομάδες που ονομάζονταν είτε "πράσινοι" είτε "μπλε", πληροφορούνταν ότι τα μέλη μίας μόνο ομάδας θα αμείβονταν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (για τεχνικούς, υποτίθεται, λόγους). Στις πειραματικές συνθήκες παραλλάσσονταν τα κριτήρια επιλογής της ομάδας της οποίας θα αμείβονταν τα μέλη, ενώ σε μία συνθήκη ελέγχου δε γινόταν λόγος για οποιαδήποτε αμοιβή. Αυτό που ενδιέφερε τους ερευνητές (δηλ. η *εξαρτημένη μεταβλητή* του πειράματος) ήταν οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων για τους άλλους συμμετέχοντες, αφού, σημειωτέον, προηγούνταν η παράδοση των αμοιβών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε όλες τις πειραματικές συνθήκες τα υποκείμενα αξιολογούσαν τα άλλα μέλη της ομάδας τους θετικότερα από τα μέλη της άλλης ομάδας και περιέγραφαν το ενδο-ομαδικό κλίμα της δικής τους ομάδας τους ως καλύτερο από της άλλης. Αυτό, παρότι τα κίνητρα διομαδικού ανταγωνισμού είχαν εκλείψει πριν τις αξιολογήσεις των υποκειμένων.

### **Ο ρόλος της κατηγοριοποίησης**

Λίγο αργότερα και στα πλαίσια μίας γενικότερης «στροφής» της κοινωνικής ψυχολογίας προς τη μελέτη των γνωστικών διαδικασιών, η απάντηση που κατατέθηκε σχετικά με τις αναγκαίες συνθήκες της διομαδικής στρέβλωσης ήταν ακόμα πιο ριζοσπαστική: η διομαδική στρέβλωση θεωρήθηκε άμεση συνέπεια της λειτουργίας της *κατηγοριοποίησης*.

Κατηγοριοποίηση καλείται η γνωστική διαδικασία υπαγωγής ομοειδών ερεθισμάτων σε κατηγορίες, η οποία, κατά τον Bruner (1957), εμπλέκεται σε κάθε

αντιληπτική πράξη, οργανώνοντας και απλοποιώντας το περιβάλλον - φυσικό και κοινωνικό. Χωρίς την ταξινόμηση των μεμονωμένων ερεθισμάτων το αντιληπτικό υποκείμενο δεν είναι σε θέση να επεξεργαστεί τα ερεθίσματα και, συνεπώς, δεν μπορεί να δράσει. Η υπαγωγή ομοειδών μεμονωμένων ερεθισμάτων σε κατηγορίες συνιστά την επαγωγική διάσταση της κατηγοριοποίησης. Η *παραγωγική* διάσταση, από την άλλη, συνίσταται στην απόδοση χαρακτηριστικών στα μεμονωμένα ερεθίσματα με βάση την υπαγωγή τους σε ορισμένη κατηγορία (βλ. Tajfel & Forgas, 1981). Η πιο κρίσιμη ιδιότητα της παραγωγικής διάστασης είναι ότι οι εκτιμήσεις των μεμονωμένων ερεθισμάτων *επηρεάζονται* από (και μεταβάλλονται ανάλογα με) τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας στην οποία έχουν ενταχθεί κατά δύο τρόπους (Tajfel & Wilkes, 1963):

α) οι διαφορές ανάμεσα στα ερεθίσματα που υπάγονται σε διαφορετικές κατηγορίες μεγιστοποιούνται, και

β) οι διαφορές ανάμεσα στα ερεθίσματα που υπάγονται στην ίδια κατηγορία ελαχιστοποιούνται.

Η μεταγραφή αυτής της ιδιότητας της κατηγοριοποίησης στο κοινωνικό περιβάλλον οδήγησε στην υπόθεση ότι η κατάταξη των ατόμων σε διαφορετικές κατηγορίες ή ομάδες θα είχε ως συνέπεια:

α) τα μέλη κάθε ομάδας να προσλαμβάνονται ως περισσότερο όμοια μεταξύ τους από ό,τι είναι, και

β) οι διαφορές μεταξύ των ομάδων να προσλαμβάνονται ως μεγαλύτερες από τις πραγματικές.

Η ιδιότητα αυτή θεωρήθηκε υπεύθυνη για το σχηματισμό των στερεοτύπων. Για να παραχθούν στερεότυπα, το μόνο που χρειάζεται είναι "...να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι η φυσική διάσταση που περιγράφεται πιο πάνω αντιπροσωπεύει κάποια προσωπική ιδιότητα - όπως είναι η 'εξυπνάδα', η 'τεμπελιά' ή η 'ατιμία' - η οποία υποκειμενικά έχει συνδεθεί με κάποια κοινωνική ομάδα... καθώς και ότι η ίδια η ταξινόμηση γίνεται με βάση ορισμένα φυλετικά, εθνικά ή άλλα κοινωνικά κριτήρια". Αυτή η διαδικασία "...ευθύνεται, για ένα μέρος τουλάχιστον, των διαστρεβλώσεων που παρατηρούνται στις κρίσεις των ατόμων τα οποία ανήκουν σε διάφορες ανθρώπινες ομάδες" (Tajfel, 1981: σ. 121).

Ο ρόλος της κατηγοριοποίησης στη «διομαδική στρέβλωση», σε συμπεριφορικό δηλαδή παρά αντιληπτικό επίπεδο, συνάγεται από σειρά πειραμάτων με στοιχειώδεις, τεχνητές ομάδες («υπόδειγμα των ελάχιστων ομάδων»). Το πρώτο από τα πειράματα αυτά (Tajfel, Flament, Billig & Bundy, 1971) έχει, εν συντομία, ως εξής: βάσει, υποτίθεται, των προτιμήσεών τους για ορισμένους πίνακες αφηρημένης ζωγραφικής, οι συμμετέχοντες εντάσσονταν είτε στην ομάδα "Klee" είτε στην ομάδα "Kandinsky". Οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν κατ' ιδίαν για την ομάδα στην οποία εντάσσονταν και δεν γνώριζαν ποιοι άλλοι ανήκαν στην ίδια ή την άλλη ομάδα. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κατένειμαν χρήματα σε άλλα άτομα, για καθένα από τα οποία γινόταν γνωστός ένας κωδικός αριθμός και η ομάδα ('Klee' ή 'Kandinsky') στην οποία ανήκε. Η κατανομή των χρημάτων γινόταν με βάση ειδικά σχεδιασμένες από τους πειραματιστές μήτρες στις οποίες αναγράφονταν αριθμοί που αντιστοιχούσαν σε χρηματικά ποσά. Οι μήτρες ήταν κατασκευασμένες έτσι ώστε να μπορούν να εξεταστούν ποικίλες στρατηγικές από μέρους των συμμετεχόντων κατά την κατανομή των χρημάτων, όπως η μεγιστοποίηση των χρηματικών διαφορών μεταξύ των ομάδων ή η εκδήλωση εύνοιας υπέρ της 'ομάδας' υπαγωγής. Σε καμία περίπτωση οι συμμετέχοντες δεν μπορούσαν να καταλείψουν χρήματα στους εαυτούς τους απευθείας.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα αυτού του κλασικού πειράματος, οι συμμετέχοντες κατένειμαν σχετικά δίκαια τα χρήματα μεταξύ των μελών των δύο ομάδων, εκδηλώνοντας όμως ταυτόχρονα συστηματική εύνοια υπέρ των μελών της ίδιας με αυτά ομάδας. Ευνόησαν δε περισσότερο την ομάδα υπαγωγής τους ακόμα και όταν η υιοθέτηση άλλης στρατηγικής θα είχε ως συνέπεια, με απόλυτους όρους, μεγαλύτερο όφελος για αυτήν, αλλά, με σχετικούς όρους, ακόμα μεγαλύτερο όφελος



για την εξω-ομάδα. Ο μόνος γνώμονας των επιλογών των συμμετεχόντων ήταν η κατηγοριοποίηση που επέβαλαν οι ερευνητές, το γεγονός δηλαδή ότι κάποια άτομα ανήκαν στη μία ομάδα και κάποια στην άλλη, εντούτοις αυτό υπήρξε αρκετό για να εκδηλωθεί εύνοια υπέρ των μελών της ίδιας ομάδας αφενός, και διάθεση μεγιστοποίησης της διαφοράς των δύο ομάδων ως προς τις απολαβές των μελών τους αφετέρου. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν επανειλημμένως, με ποικίλες παραλλαγές των κριτηρίων διάκρισης των υποκειμένων σε ομάδες, της φύσης του πειραματικού έργου ή των εξαρτημένων μεταβλητών (π.χ. Brewer & Brown, 1998· Tajfel & Turner, 1979· Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987).

Κατά τη διαπίστωση των Tajfel και Turner, "η απλή γνώση της παρουσίας μίας εξω-ομάδας...αρκεί για να προκαλέσει διομαδικό ανταγωνισμό και συμπεριφορές διάκρισης από μέρους της ενδο-ομάδας" (1979: σ. 38). Κατά τον Doise (1978), από τη στιγμή που επιβάλλεται στο κοινωνικό πεδίο η διάκριση ανάμεσα σε "εμάς" και "αυτούς", ενεργοποιείται η διαδικασία κατηγοριακής διαφοροποίησης, η εκδήλωση διακρίσεων υπέρ της ομάδας υπαγωγής. Η διάκριση των ατόμων σε δύο ομάδες (έστω κενές νοήματος κατά τα άλλα), όντας η μόνη πληροφόρηση που έχουν στη διάθεσή τους τα άτομα για να επικυρώσουν την πειραματική περίπτωση στο υπόδειγμα των ελάχιστων ομάδων, αρκεί για την εκδήλωση διακρίσεων υπέρ της ενδο-ομάδας - τόσο με απόλυτους όσο και με σχετικούς όρους.

Η προκατάληψη, συνεπώς, είναι σύμφωνα με τα παραπάνω αποτέλεσμα (ή παρενέργεια) μίας καθόλα φυσιολογικής διαδικασίας. Αυτή η «φυσιολογικοποίηση» της προκατάληψης, τουλάχιστον στις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες έρευνες πάνω στην κατηγοριοποίηση, παρείχε μία ισχυρή ερμηνεία τόσο για την διαίωνιση των διομαδικών διακρίσεων, όσο και για την εμφάνιση ρατσιστικών και ξενοφοβικών κινημάτων στις Η.Π.Α. και τη Δ. Ευρώπη από τη δεκαετία του 1970 και μετά.

Ωστόσο, το πρότυπο της διομαδικής στρέβλωσης με το οποίο καταπιάστηκαν οι έρευνες αυτές (η σχέση δηλαδή μεταξύ ενδο-ομαδικής εύνοιας και διάκρισης σε βάρος της εξω-ομάδας) χρήζει προσοχής, καθώς η διάκριση υπέρ της ενδο-ομάδας συνιστά βεβαίως μορφή διάκρισης, δεν σημαίνει όμως και δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε διάκριση σε βάρος της εξω-ομάδας. Τουναντίον, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα δύο πρότυπα συμπεριφοράς είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους (βλ. Brewer, 1999· Mummendey, 1995) - άλλο η αγάπη για την ενδο-ομάδα, άλλο το μίσος για την εξω-ομάδα.

Στη βάση αυτής της «γνωστικής στροφής» στη μελέτη της προκατάληψης, αναπτύχθηκαν στη συνέχεια δύο παράλληλα ρεύματα ή θεωρήσεις της προκατάληψης. Το πρώτο ρεύμα εστίασε στις γνωστικές διαδικασίες αλλά και στις επιθυμίες του υποκειμένου, στα πλαίσια της *θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας* που εξετάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα. Πολύ συνοπτικά, η απάντηση που δίνει η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας σχετικά με τους λόγους των κοινωνικών διακρίσεων είναι ότι οι ομάδες κάνουν διακρίσεις υπέρ του εαυτού τους (έστω κι αν αυτό δεν σημαίνει ότι διακρίνουν σε βάρος των άλλων) για να διαφοροποιηθούν θετικά από τους άλλους και να αισθάνονται έτσι καλύτερα για την ίδια την ομαδική τους ιδιότητα.

Το άλλο ρεύμα ασχολήθηκε αποκλειστικά με τις αμιγώς γνωστικές διαστάσεις της κατηγοριοποίησης, θεωρώντας τις προκαταλήψεις ως αποτέλεσμα «στρεβλής επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών».

## **Η στρεβλή επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών**

Σύμφωνα με αυτό το ρεύμα (γνωστό ως «κοινωνική νόηση»), υπεύθυνη για τις προκαταλήψεις είναι σε γενικές γραμμές η στρεβλή γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που αντλούμε από το κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για μία ευρεία ερευνητική παράδοση, εμπνευσμένη από τον παλαιότερο ορισμό της προκατάληψης

από τον Allport (1954) ως απόρριψη άλλων ατόμων με βάση την *κατηγοριακή υπαγωγή* τους, παρά, όπως θα έπρεπε, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με αυτή την προβληματική, η λειτουργία της κατηγοριοποίησης είναι αναπόφευκτη και ευθύνεται για την *εσφαλμένη* γενίκευση χαρακτηριστικών από την ομάδα υπαγωγής στο άτομο. Αποτέλεσμά της είναι η παραγραφή των πραγματικών διατομικών διαφορών και η εκδήλωση ή συντήρηση εχθρότητας έναντι των μελών της εξω-ομάδας.

Οι τυπικότερες εργασίες που αναπτύχθηκαν σε αυτή την οπτική θεωρούν τα άτομα ως καταδικασμένα σε γνωστικές απώλειες στην προσπάθειά τους να διαφυλάξουν πολύτιμους γνωστικούς πόρους. Υποτίθεται ότι μία σειρά γνωστικών συντομεύσεων ή μηχανισμών (*cognitive shortcuts*) ευθύνονται για τη στρεβλή γνωστική επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Ενδεικτικά, υπεύθυνες για τέτοιες στρεβλώσεις μπορεί να είναι:

α) η τάση μας να συσχετίζουμε λανθασμένα τις συμπεριφορές εκείνες που συμβαίνουν σπάνια με κοινωνικές ομάδες που ξεχωρίζουν όπως οι μειονότητες (*ψευδής συσχέτιση*: Hamilton, 1981).

β) η τάση μας να συγκρατούμε στη μνήμη τις πληροφορίες εκείνες που επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες μας (Rothbart, 1981).

γ) η τάση να βλέπουμε τις εξω-ομάδες ως πιο ομοιογενείς («όλοι ίδιοι είναι») από ό,τι τη δική μας ομάδα (*ομοιογένεια της εξω-ομάδας*: Wilder, 1981).

δ) η προτίμηση σε επιλογές που επιβεβαιώνουν (παρά διαψεύδουν) τις προσδοκίες μας για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά άλλων ατόμων, με συνέπεια την *αυτοπραγμάτωση των προσδοκιών* (να «βγαίνουν αληθινές», με άλλα λόγια, οι προσδοκίες μας: Snyder, 1981).

Η τάση που χαρακτηρίζει τον κύριο όγκο της έρευνας κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα είναι η εξέταση των *αυτόματων* διαστάσεων της ενεργοποίησης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων. Στη βάση της βρίσκεται η διαπίστωση ότι, πέραν των συνειδητών και αναγνωρίσιμων από τα υποκείμενα τακτικών και συμπεριφορών, στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις εκδηλώνονται συχνά ανεξάρτητα από το συνειδητό έλεγχο των υποκειμένων.

Σε αυτό το πλαίσιο, σε μία πρώτη σειρά πειραμάτων μετρήθηκε ο χρόνος αντίδρασης των ατόμων έπειτα από την έκθεση τους σε ερεθίσματα που άλλοτε τα άτομα μπορούσαν, και άλλοτε αδυνατούσαν να ελέγξουν συνειδητά (ο χρόνος αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα θεωρήθηκε ενδεικτικός της πραγματικής στάσης των ατόμων προς αυτό). Σε ένα πείραμα (Gaertner & McLaughlin, 1983), λευκοί που συμμετείχαν σε ένα λεκτικό έργο (σχηματισμός επιθέτων από συγκεκριμένα σύνολα γραμμάτων) σχημάτισαν θετικά επίθετα (όπως «έξυπνος» ή «καθαρός») περισσότερο γρήγορα όταν προηγουμένως είχαν εκτεθεί στη λέξη «λευκός» παρά όταν είχε προηγηθεί η λέξη «μαύρος». Ομοίως, σε άλλο πείραμα (Dovidio, Evans & Taylor, 1986), όταν ζητήθηκε από λευκούς να αξιολογήσουν αν μία σειρά (στερεοτυπικών) επιθέτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας θα μπορούσαν ποτέ να περιγράψουν ένα πρόσωπο, ο χρόνος αντίδρασης ήταν μικρότερος (σχεδόν ο μισός) όταν τα υποκείμενα είχαν εκτεθεί προηγουμένως στη λέξη «λευκός» από ό,τι στη λέξη «μαύρος».

Μία άλλη σειρά πειραμάτων πάνω στον αυτόματο χαρακτήρα της διομαδικής στρέβλωσης αφορά την ιδιότητα των στερεοτύπων να προκαλούν επίσης στερεοτυπικούς συνειρμούς. Σε μία πολύ γνωστή μελέτη (Devine, 1989), επιχειρήθηκε πρώτα να ενεργοποιηθούν υποσυνειδητά τα στερεότυπα των λευκών για τους μαύρους, εκθέτοντας λευκούς σε ονόματα κοινωνικών κατηγοριών (όπως «μαύρος» ή «νέγρος») και σε στερεοτυπικές λέξεις (όπως «τεμπέλης» ή «αθλητικός») για κλάσματα δευτερολέπτου. Στη συνέχεια, υποτίθεται στα πλαίσια μίας άλλης έρευνας, ζητήθηκε από τους λευκούς αυτούς να αξιολογήσουν διάφορες αμφίσημες συμπεριφορές (π.χ. κάποιος αρνιόταν να πληρώσει σε εστιατόριο επειδή δεν είχε μείνει ικανοποιημένος) που προβάλλονταν σε βίντεο. Είναι χαρακτηριστικό ότι όσο περισσότερο τα άτομα αυτά είχαν εκτεθεί σε στερεοτυπικές λέξεις, τόσο

περισσότερο χαρακτηρίζαν *επιθετικές* τις συμπεριφορές αυτές (η «επιθετικότητα» είναι κεντρικό στοιχείο των «λευκών» στερεοτύπων για τους μαύρους). Σε αυτό το πείραμα, όλα δε τα άτομα έδωσαν απαντήσεις που δεν διέφεραν ανάλογα με τα επίπεδα προκατάληψης που μαρτυρούσαν οι απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο που είχαν συμπληρώσει προηγουμένως.

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι τα στερεότυπα ενεργοποιούν αυτόματα άλλα στερεοτυπικά περιεχόμενα, γεγονός που σπάνια διαμεσολαβείται από διαφορές των υποκειμένων ως προς τις προκαταλήψεις τους. Σε όλα τα παραπάνω πειράματα, τα υποκείμενα αντέδρασαν αυτόματα σε στερεότυπα που έγιναν πρόδηλα ή ενεργοποιήθηκαν σε μία δεδομένη περίπτωση. Η αυτοματοποιημένη αντίδραση προϋποθέτει δηλαδή την ενεργοποίηση ενός στερεοτύπου. Άλλα πειράματα έχουν δείξει ότι η απλή έκθεση σε ένα ερέθισμα (αντικείμενο ενός στερεοτύπου) δεν οδηγεί αναγκαστικά στην ενεργοποίηση του στερεοτύπου. Αφού όμως ενεργοποιηθεί το στερεότυπο, διευκολύνει την εκφορά στερεοτυπικών κρίσεων (βλ. Banaji & Greenwald, 1994· Greenwald & Banaji, 1995).

Αν δεχτούμε ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οφείλονται στην ροπή των ανθρώπινων γνωστικών διαδικασιών προς αστήρικτες γενικεύσεις και εσφαλμένες κρίσεις, θα πρέπει να αρκεστούμε στην αναζήτηση των αιτίων αυτών των φαινομένων στο μυαλό του ατόμου. Όμως, για άλλη μια φορά, έτσι παραγνωρίζονται οι κοινωνικοί καθορισμοί και υποβαθμίζεται η επικαιρότητα θεσμικών και πολιτικών παρεμβάσεων. Όπως και με την παλαιότερη απόδοση της προκατάληψης στην ψυχοπαθολογία της αυταρχικής προσωπικότητας, η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, εν τέλει, μένει στο απυρόβλητο.

### **Προκατάληψη και κοινωνικές σχέσεις**

Υπάρχει σωρεία ενδείξεων σχετικά με τον καταλυτικό ρόλο που παίζουν οι κατηγοριακές υπαγωγές και οι κοινωνικές σχέσεις γενικότερα στην έκβαση των ατομικών γνωστικών επεξεργασιών. Σε σχέση με τα φαινόμενα που αναφέρθηκαν πιο πριν, χαρακτηριστικά, ξέρουμε πια ότι το φαινόμενο της *ομοιογένειας της εξω-ομάδας* διαμεσολαβείται από το πλειονοτικό ή μειονοτικό καθεστώς των εμπλεκόμενων ομάδων: οι μειονότητες τείνουν να θεωρούν πιο ομοιογενείς τις δικές τους ομάδες, παρά τις πλειονοτικές εξω-ομάδες (Simon & Brown, 1987). Ή, για την τάση *ψευδούς συσχέτισης* προκύπτει ότι υπερεκτιμάται η συχνότητα μόνο των θετικών χαρακτηριστικών στις ενδο-ομαδικές αποδόσεις (Schaller & Maass, 1989· αναλυτικά, βλ. Brown, 1995· Brewer & Brown, 1998). Αντίθετα επίσης με ευρήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως (βλ. Devine, 1989), προκύπτει ότι για τους ρατσιστές οι στερεοτυπικές αποδόσεις μπορεί να είναι ευχερέστερες ακόμα και σε μη ελεγχόμενο επίπεδο (Lepore & Brown, 1999).

Οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις που βρίσκονται στη βάση της διομαδικής εχθρότητας και των προκαταλήψεων διαφέρουν ριζικά από τις «μη κοινωνικές» κατηγοριοποιήσεις, αυτές δηλαδή που δεν αφορούν την κοινωνική ζωή και τις κοινωνικές ομάδες. Τα άτομα *εμπλέκονται* στις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, έχοντας ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και συμφέροντα μέσα σε αυτές.

Σύμφωνα με μία κλασική ανάλυση των διαφορών ανάμεσα στις διαδικασίες σχηματισμού και συντήρησης των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων και στις διαδικασίες που υπεισέρχονται στις «ουδέτερες» κατηγοριοποιήσεις (Tajfel, 1981· Tajfel & Forgas, 1981), μια πρώτη διαφορά συνάγεται από το αμφίσημο και δυσερμήνευτο των κοινωνικών πληροφοριών. Ενώ οι εκφερόμενες κρίσεις για τα μέλη της μίας ή της άλλης κατηγορίας στο φυσικό περιβάλλον ελέγχονται σχετικά εύκολα, με ασφαλή εμπειρικά κριτήρια, η εγκυρότητα των κρίσεων που αφορούν σε κοινωνικές κατηγορίες σταθμίζεται μόνο σε σχέση με τους εκάστοτε συναινετικά αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες. Ως συνέπεια του *κανονιστικού* χαρακτήρα τους οι κοινωνικές κρίσεις, σε σύγκριση με αυτές που εκφέρονται για φυσικές κατηγορίες,

χρειάζονται συνήθως λιγότερες πληροφορίες για να επιβεβαιωθούν και περισσότερες πληροφορίες για να αναιρεθούν.

Μια δεύτερη και σημαντικότερη διαφορά έγκειται στο τι συμβαίνει όταν μία «φορτισμένη» κοινωνική κατηγοριοποίηση (όπως η διάκριση ανάμεσα σε δύο ιστορικά αντίπαλες κοινωνικές ομάδες) δεν επιβεβαιώνεται από τις περιστάσεις (όπως όταν, αντί για διαφορές ανάμεσα στους αντιπάλους, διαπιστώνονται μεταξύ τους ομοιότητες, στην κουλτούρα και αλλού). Σε αυτές τις περιπτώσεις, τίθεται υπό αίρεση το ίδιο το σύστημα αξιών στο οποίο βασίζεται η κατηγοριακή διαφοροποίηση. Για αυτό το λόγο τα συστήματα κατηγοριοποίησης τείνουν στην «προστασία» και συντήρηση των συστημάτων αξιών στα οποία βασίζονται, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ακόμα περισσότερο η τάση να ενισχύονται οι δια-κατηγοριακές διαφορές και οι ενδο-κατηγοριακές ομοιότητες. Άτομα που είναι προκατειλημμένα προς κάποια ομάδα, για παράδειγμα, τείνουν να εκτιμούν ότι διαφέρουν συγκριτικά περισσότερο από την ομάδα αυτή (Doise, 1978). Κατά άλλο παράδειγμα, οι αντισιμιτές σε παλαιότερες μελέτες στις Η.Π.Α. είχαν την τάση να αναγνωρίζουν ακριβέστερα από ό,τι οι μη αντισιμιτές ποιες φωτογραφίες αντιστοιχούσαν σε Εβραίους, απλά όμως επειδή απέδιδαν το χαρακτηρισμό 'Εβραίος' σε περισσότερα εικονιζόμενα άτομα.

Γενικότερα στις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις οι κατηγορίες τείνουν να διακρίνονται μεταξύ τους κατά το δυνατόν περισσότερο, έτσι ώστε να αποσαφηνίζονται τα μεταξύ τους όρια. Οι "ομοιότητες ή διαφορές (π.χ. μεταξύ γλωσσών, τοπίων, σημαιών, ύμνων, γραμματοσήμων.....) που θα μπορούσαν κατά βάση να είναι εντελώς 'ουδέτερες', αποκτούν συναισθηματική σημασία" και γίνονται εντονότερες (Tajfel & Forgas, 1981: σ. 282). Το αξιολογικό σύστημα των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων παρουσιάζει την τάση να "μεγεθύνει τις ασήμαντες διαφορές". Πιο γενικά, "η διατήρηση ενός συστήματος κοινωνικών κατηγοριών αποκτά σημασία, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ την απλή λειτουργία της ταξινόμησης και της συστηματοποίησης του περιβάλλοντος. Εκφράζει την ισχυρή προστασία του υπάρχοντος συστήματος κοινωνικών αξιών και όσα λάθη γίνονται χαρακτηρίζονται ως λάθη στο βαθμό που θέτουν σε κίνδυνο αυτό το σύστημα" (Tajfel, 1981: σ. 129).

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραγνωρίζουμε ότι κάθε διαδικασία κατηγοριοποίησης βασίζεται σε κριτήρια αναπόδραστα κοινωνικά. Μεταξύ των κριτηρίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό μίας ομάδας, επικρατούν μόνο κάποια, γεγονός που δεν υπαγορεύεται απλά από αυθόρμητες γνωστικές λειτουργίες που αποσκοπούν στην γνωστική απλοποίηση του περιβάλλοντος. Η επιλογή κριτηρίων εναπόκειται στην ομάδα που διαμορφώνει μία κατηγορία και τη χρησιμοποιεί, χωρίς να έχει κατ' ανάγκη σχέση με τα άτομα στα οποία αναφέρεται ως στόχους. Τυπικό παράδειγμα είναι η «φυλή». Από το σύνολο των χαρακτηριστικών που θα επέτρεπαν τη διαφοροποίηση των ευρωπαϊκής καταγωγής Αμερικανών από τους αφρικανικής καταγωγής σκλάβους, επιλέχθηκε το χρώμα και, στη συνέχεια, επενδύθηκε με σημασίες προφανώς ανεξάρτητες από αυτές που το ίδιο το χρώμα μπορεί να είχε για τα άτομα-στόχους. Προσδιοριζόμενοι με βάση το χρώμα του δέρματος, παρά με βάση την κοινή αφρικανική καταγωγή ή τη μουσική τους για παράδειγμα, οι Αφρικανοί σκλάβοι «έγιναν», συνεπώς, μαύροι (Gaines & Reed, 1995).

Παρά την επιλεκτικότητα που χαρακτηρίζει πάντα τα κριτήρια κατηγοριοποίησης, όταν κάνουμε χρήση τους τείνουμε να τα εκλαμβάνουμε ως αδιαμφισβήτητες σταθερές, εγγεγραμμένες στη φυσική πραγματικότητα. Αυτός ο τρόπος πρόσληψης των κοινωνικών κατηγοριών είναι γενικότερα χαρακτηριστικός του κοινωνικού τρόπου σκέψης, ήτοι των *κοινωνικών αναπαραστάσεων* που υπάρχουν ή επικρατούν σε μια κοινωνία. Ανά πάσα στιγμή, υπάρχει διαθέσιμο ένα σύστημα κοινωνικών αναπαραστάσεων που θέτει όρια ανάμεσα σε «εμάς» και κάποιους διαφορετικούς από «εμάς» (Moscovici & Pérez, 1997). Οι προκαταλήψεις και γενικότερα οι αποδόσεις αρνητικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων στις διομαδικές σχέσεις απορρέουν από τέτοιες κοινωνικές αναπαραστάσεις, παγιωμένες από συγκεκριμένες, ιστορικές πρακτικές διακρίσεων (Moscovici, 1997).

## Η σύγχρονη προκατάληψη

Σε κάθε συζήτηση για τις προκαταλήψεις σήμερα, φαίνεται να λανθάνει η κατηγορία του *ρατσισμού*. Στο μικρό διάστημα που ακολούθησε την πρώτη επίσημη χρήση του όρου στη δεκαετία του 1960, ο ρατσισμός έχασε την αναφορά του στις φυλετικές σχέσεις και διακρίσεις για να αποκτήσει ένα ευρύτατο φάσμα αναφοράς. Κάθε κοινωνική διάκριση, πλέον, χαρακτηρίζεται ρατσιστική και, επίσημα τουλάχιστον, αποκηρύσσεται από τους περισσότερους. Αν εξαιρέσουμε τον πολιτικό ρατσισμό, είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και αν εκφέρει κανείς ρατσιστικό λόγο, σπεύδει να αποποιηθεί το χαρακτηρισμό του ως «ρατσιστή».

Από αυτό το κανονιστικό κλίμα απορρέει η συνήθης αποποίηση της κατηγορίας του ρατσιστή εκ των προτέρων, συνοδευόμενη από αντιθετικό σύνδεσμο ("Δεν είμαι ρατσιστής / προκατειλημμένος, αλλά..."), για να ακολουθήσει αμέσως μετά η απόδοση των όποιων αρνητικών ισχυρισμών σε γεγονότα και εξωτερικά αίτια που έχουν ως συνισταμένη την συμπεριφορά του στόχου της διάκρισης. Οι συλληβδην απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί σε βάρος του στόχου της διάκρισης συνήθως απουσιάζουν και, αντί αυτών, παρουσιάζεται μία λογικοφανής εξήγηση. Ένα παράδειγμα είναι η προκατάληψη σε βάρος των ξένων μεταναστών στη Δυτική Ευρώπη, όπως καταγράφηκε σε μία έρευνα (Pettigrew & Meertens, 1995): Αποφεύγει κανείς να υιοθετήσει ανοιχτά αντι-μεταναστευτικές απόψεις (για να μην χαρακτηριστεί προκατειλημμένος ή ρατσιστής), αλλά υιοθετεί αβίαστα τις αντι-μεταναστευτικές απόψεις που βασίζονται σε κατά τεκμήριο μη προκατειλημμένες προϋποθέσεις (π.χ. υποστηρίζεται ευρέως η απέλαση των μεταναστών εκείνων που δεν έχουν επίσημα έγγραφα παραμονής ή που έχουν διαπράξει εγκλήματα).

Ένα σημείο στο οποίο συγκλίνει η σύγχρονη προβληματική είναι ότι η προκατάληψη δεν είναι (και δεν πρέπει να εξετάζεται ως) μονοσήμαντη. Οι τοποθετήσεις γύρω από όλες ίσως τις μειονότητες χαρακτηρίζονται από κάποιο είδος αμφισημίας. Άλλοτε το μειονοτικό status αποδίδεται σε εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες και άλλοτε οι ίδιες οι μειονότητες θεωρούνται υπεύθυνες για την υστέρησή τους και ενοχοποιούνται (βλ. Yzerbyt, Rocher & Schadrin, 1997). Έτσι, οι μειονότητες γίνονται στόχοι αμφίροπων συναισθημάτων συμπάθειας και απόρριψης που εκδηλώνονται εκ περιτροπής ανάλογα με τις περιστάσεις (Katz, Wackenhut & Hass, 1986).<sup>1</sup>

Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος και οι πρακτικές μας σε σχέση με τις μειονότητες χαρακτηρίζονται πλέον από αυξημένη συνθετότητα. Μία από τις συνέπειες αυτής της πραγματικότητας ως προς την επιστημονική έρευνα είναι ότι, ενώ οι προσεγγίσεις της δεκαετίας του 1960 επεσήμαιναν το ρόλο των πολιτισμικών κανόνων στη νομιμοποίηση και διαίωνηση των προκαταλήψεων, το ενδιαφέρον σήμερα εστιάζεται στις συνέπειες της απο-νομιμοποίησης της προκατάληψης και των διακρίσεων από τους τρέχοντες πολιτισμικούς κανόνες.

---

<sup>1</sup> Άλλωστε, παρά την ευρεία συναίνεση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτως εθνικών, φυλετικών, κοινωνικών κ.α. διαφορών, το κοινωνικά επιθυμητό ορίζεται από τα χαρακτηριστικά και τις επιλογές της πλειοψηφίας ή των κυρίαρχων ομάδων (Pérez και Mugny, 1996). Τα χαρακτηριστικά και οι επιλογές αυτές «φυσικοποιούνται» στο επίπεδο των αναπαραστάσεων και της γλώσσας, όπως δείχνουν και οι επιθετικοί προσδιορισμοί που δηλώνουν εθνική καταγωγή, φύλο, κ.α. οι οποίοι γίνονται απαραίτητοι μόνο σε αναφορά με τις μειονότητες. Για παράδειγμα, πληροφορούμαστε κάθε φορά την εθνική καταγωγή ενός «Αλβανού κακοποιού» ενώ δεν δηλώνεται ποτέ η εθνική καταγωγή ενός ημεδαπού κακοποιού. Όπως έχει εύστοχα ειπωθεί (Fiske, 1998), είναι σαν οι κυρίαρχες ομάδες να «έχουν λιγότερο» εθνικότητα, χρώμα ή φύλο.

Δύο από τα πεδία στα οποία εστιάζεται το σύγχρονο ενδιαφέρον είναι η λεγόμενη «ασυμμετρία θετικού-αρνητικού» και η σχέση άμεσης αποδοχής και έμμεσης απόρριψης, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### **«Ασυμμετρία θετικού – αρνητικού»**

Όπως αναφέρθηκε πιο πριν σχετικά με την κοινωνική κατηγοριοποίηση, η διομαδική στρέβλωση εκδηλώνεται υπό τη μορφή της εύνοιας υπέρ της ενδο-ομάδας (και της τάσης μεγιστοποίησης της διαφοράς της από την εξω-ομάδα), χωρίς αυτό να σημαίνει διάκριση σε βάρος της εξω-ομάδας με απόλυτους όρους. Εκτός από τις πειραματικές ενδείξεις με το «υπόδειγμα των ελάχιστων ομάδων», η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και από μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες πεδίου πάνω στη σχέση ενδο-ομαδικής εύνοιας και επιθετικότητας σε βάρος της εξω-ομάδας (π.χ. στο Ισραήλ, Strutch & Schwartz, 1989). Τα δύο επίπεδα είναι «κατ' ανάγκην ανεξάρτητα μεταξύ τους» (Brewer, 1999).

Η ίδια η εκδήλωση ενδο-ομαδικής εύνοιας φαίνεται παραπέρα να εξαρτάται από το θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο του διομαδικού διακυβεύματος. Όταν σε ένα πείραμα ζητήθηκε από τα υποκείμενα να καταναείμουν, αντί για πόρους, τη διάρκεια έκθεσης σε έναν ενοχλητικό ήχο, η διομαδική στρέβλωση εξαφανίστηκε: τα υποκείμενα ανέπτυξαν εξισωτικές στρατηγικές κατανομής του θορύβου. Σε άλλα πειράματα η ενδο-ομαδική εύνοια εκδηλώθηκε σε ορισμένες μόνο περιστάσεις, ιδίως, χαρακτηριστικά, όταν τα υποκείμενα ανήκαν σε μειονοτική ομάδα με χαμηλό status (βλ. Mummendey, 1995).

Η ασυμμετρία των διομαδικών αξιολογήσεων και συμπεριφορών ανάλογα με το θετικό ή αρνητικό πρόσημο των συνεπειών που διακυβεύονται διαπιστώνεται επίσης και σε άλλα επίπεδα. Για παράδειγμα, οι αρνητικά διατυπωμένες αξιολογικές κρίσεις στα ερωτηματολόγια στάσεων αποσπούν κατά κανόνα λιγότερη ενδο-ομαδική εύνοια από τις θετικά διατυπωμένες κρίσεις (Mummendey & Otten, 1998).

Φαίνεται λοιπόν ότι ο πολιτισμικός κανόνας εναντίον των διακρίσεων καθιστά κολάσιμη τη διάκριση σε βάρος των άλλων, αλλά επιτρέπει τη διάκριση υπέρ των ημετέρων (Mummendey, 1995). Ομοίως, στο επίπεδο των αξιολογικών κρίσεων, καταδικάζεται η έκδηλη διάκριση δια της απόδοσης αρνητικών χαρακτηριστικών σε βάρος της εξω-ομάδας, όχι όμως και η έμμεση διάκριση υπό τη μορφή της απόδοσης περισσότερων θετικών χαρακτηριστικών στην ενδο-ομάδα. Αν η απόφαση "είναι χειρότεροί μας" είναι ευάλωτη στην κοινωνική λογοκρισία, η εκδοχή "είμαστε καλύτεροί τους" κινείται με περισσότερη ασφάλεια στα πλαίσια του κοινωνικά αποδεκτού.

### **Άμεση αποδοχή και έμμεση απόρριψη**

Η αμφισημία των αποκρίσεων προς τις μειονότητες διαπιστώνεται επίσης σε λιγότερο ελεγχόμενες διαδικασίες και επίπεδα μέτρησης. Οι συμπεριφορές απέναντι σε μειονοτικούς στόχους φαίνεται άλλοτε να υπόκεινται σε εμπρόθετο έλεγχο, να έχουν δηλαδή άμεσα στρατηγικό χαρακτήρα, και άλλοτε όχι. Οι δύο εκδοχές μπορούν κάλλιστα να συνυπάρχουν, όπως όταν καταγράφονται θετικές λεκτικές αξιολογήσεις και ταυτόχρονα έμμεση εχθρότητα σε μη λεκτικές συμπεριφορές (όπως λόγου χάριν αυξημένη φυσική απόσταση και περιορισμένη οπτική επαφή) ή έμμεση διάκριση σε λεκτικές συμπεριφορές που δεν ελέγχονται άμεσα (όπως η συχνότητα λαθών και η ταχύτητα στην αναγνώριση λέξεων-αναλυτικά, βλ. Wegner & Bargh, 1998).

Το συμπεριφορικό πρότυπο που συνήθως καταγράφεται είναι αυτό της δημόσιας, διακηρυγμένης αποδοχής ενός μειονοτικού στόχου και της έμμεσης ή

συγκεκριμένης απόρριψής του. Για παράδειγμα, από παλαιότερο πείραμα προέκυπτε ότι οι στάσεις των λευκών προς τους μαύρους ήταν περισσότερο αρνητικές όταν οι λευκοί νόμιζαν ότι οι «πραγματικές» τους στάσεις μπορούσαν να ανιχνευτούν από έναν ανιχνευτή ψεύδους (Sigall & Page, 1971). Ή, σε άλλο πείραμα, όσο περισσότερο οι λευκοί έλεγαν ότι τους αρέσει ο μαύρος συνεργάτης τους, τόσο πιο εχθρικός γινόταν ο συναισθηματικός τόνος της φωνής τους (Weitz, 1972).

Όπως και για τα δύο επίπεδα της διομαδικής στρέβλωσης, η συσχέτιση μεταξύ ελεγχόμενων και μη ελεγχόμενων ή άμεσων και έμμεσων επιπέδων διάκρισης είναι αδύναμη και σε ορισμένες περιπτώσεις μηδενική (σχετικά βλ. Brown, 2000· Wegner & Bargh, 1998). Η μέτρηση λοιπόν της προκατάληψης σε ένα και μόνο επίπεδο, η *μία* δηλαδή μέτρηση προκατάληψης, αδυνατεί εξ ορισμού να προσεγγίσει το ζήτημα με μία στοιχειώδη σφαιρικότητα. Επιπλέον, μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε απλουστεύσεις και παρερμηνείες.

### **Περιθωριοποίηση στην αγορά εργασίας και αντιμετώπιση διομαδικών διακρίσεων**

Δεδομένης της ευαισθησίας που υπάρχει σήμερα για ζητήματα διακρίσεων, η θέση των μελών μειονοτικών ομάδων στην αγορά εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Ειδικά στην αγορά εργασίας, οι κοινωνικές διακρίσεις έχουν καθοριστικές συνέπειες για την κοινωνική ένταξη των ατόμων. Ένα καθεστώς διακρίσεων σε βάρος μιας κοινωνικής ομάδας έχει ως συνέπεια την κοινωνική περιθωριοποίησή της, η οποία παίρνει ποικίλες μορφές.

Μία ριζική εκδοχή περιθωριοποίησης είναι ο πλήρης αποκλεισμός των μελών μιας ομάδας από την ίδια την αγορά εργασίας. Η εκδοχή αυτή έχει πλήξει ή πλήττει πολύ διαφορετικές μεταξύ τους κοινωνικές κατηγορίες/ ομάδες, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες (AMEA), πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, και εθνοτικές ομάδες όπως οι Τσιγγάνοι. Ο αποκλεισμός αυτών και άλλων κοινωνικών κατηγοριών/ ομάδων από την αγορά εργασίας ισοδυναμεί με κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Άλλη εκδοχή περιθωριοποίησης, περισσότερο συνήθης, είναι η επιφύλαξη για τις μειονότητες ορισμένων, υποτιμημένων και συχνά υποπληρωμένων, θέσεων εργασίας και ο αποκλεισμός τους από θέσεις υψηλότερου κύρους. Ανεξάρτητα από την πρόοδο που έχει συντελεστεί ως προς τη θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας, για παράδειγμα, οι μετρήσεις εξακολουθούν να δείχνουν ότι οι γυναίκες πληρώνονται λιγότερο από τους άνδρες και καταλαμβάνουν σπανιότερα διευθυντικές ή άλλες θέσεις υψηλού κύρους.

Η συζήτηση για τις μορφές περιθωριοποίησης, πάντως, δεν θα πρέπει να συσκοτίζει άλλες εκδοχές διακρίσεων οι οποίες δεν οδηγούν λειτουργικά στην περιθωριοποίηση των θυμάτων αλλά στη συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων μεταξύ άνισων κοινωνικά ομάδων. Μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας πάνω στο περιεχόμενο των στερεοτύπων δείχνει ότι οι φαινομενικά αθώοι – και συχνά θετικοί – χαρακτηρισμοί που επιφυλάσσονται για τα μέλη διάφορων κοινωνικών ομάδων συντηρούν τη θέση των ομάδων αυτών στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (βλ. Fiske, 1998). Στερεοτυπικά, οι γυναίκες είναι πιο στοργικές, τρυφερές κλπ. ενώ διαθέτουν λιγότερη αποφασιστικότητα, δυναμισμό κ.τ.ο. σε σύγκριση με τους άνδρες. Είναι, μάλιστα, χαρακτηριστικό ότι τα υπάρχοντα στερεότυπα για τις γυναίκες είναι σε γενικές γραμμές πιο θετικά από ό,τι τα στερεότυπα για τους άνδρες. Αυτό όμως δεν εμποδίζει τα συγκεκριμένα στερεότυπα να επιφυλάσσουν στις γυναίκες κοινωνικούς ρόλους και θέσεις χαμηλότερες στην κοινωνική ιεραρχία από αυτές των ανδρών.

Η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης στην αγορά εργασίας επιτάσσει εκτεταμένες θεσμικές παρεμβάσεις και ρυθμίσεις, οι οποίες βρίσκονται έξω από τα

όρια αυτού του κεφαλαίου. Από κοινωνιοψυχολογικής πλευράς, περισσότερο έχουν διερευνηθεί οι μέθοδοι αντιμετώπισης των κοινωνικών διακρίσεων στα πλαίσια των διομαδικών σχέσεων, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια. Οι μέθοδοι αυτές αφορούν στην άμβλυση της διομαδικής έντασης και στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων για «εχθρικές» εξω-ομάδες σε ποικίλα πλαίσια, μεταξύ των οποίων και στο εργασιακό περιβάλλον. Μάλιστα, σύγχρονες προσεγγίσεις διαπραγματεύονται την αποτελεσματικότητα και τις εφαρμογές αυτών των μεθόδων ειδικά στις εργασιακές σχέσεις (βλ. Haslam, 2004).

### **Ο ρόλος της συνεργασίας**

Ένας προφανής τρόπος για την αντιμετώπιση των διομαδικών διακρίσεων, ο οποίος στηρίζεται επιπλέον από την εργασία του Sherif πάνω στον διομαδικό ανταγωνισμό, είναι η *καθιέρωση κοινών στόχων*. Όπως τα αγόρια στην καλοκαιρινή κατασκήνωση στην έρευνα του Sherif προτίμησαν να συνεργαστούν μεταξύ τους για την κατάκτηση ενός τροπαίου, έτσι και οι σχέσεις μεταξύ ανταγωνιστικών κατά τα άλλα ομάδων μπορούν να βελτιωθούν εφόσον τεθούν σαφείς κοινοί στόχοι.

Ωστόσο, η συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων όχι μόνο δεν είναι πάντα αποτελεσματική για τη μείωση των διομαδικών διακρίσεων, αλλά μπορεί υπό ορισμένες συνθήκες να τις αυξήσει. Άλλες έρευνες (π.χ. Worchel, Andreoli & Folger, 1977) έδειξαν ότι η συνεργασία δύο ομάδων (μεταξύ των οποίων είχε προηγηθεί κάποιας μορφής ανταγωνισμός) μπορεί να οδηγεί ακόμα και σε αύξηση της διομαδικής εχθρότητας όταν η συνεργατική προσπάθεια δεν στέφεται με επιτυχία. Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών συνεργασίας δεν θα πρέπει συνεπώς να θεωρείται πανάκεια για την αντιμετώπιση της διομαδικής εχθρότητας.

### **Επανακαθορισμός των ορίων των ομάδων**

Μία άλλη δυνατότητα με πολλές διαφορετικές μεταξύ τους εκδοχές είναι ο επανακαθορισμός των ίδιων των ορίων των ομάδων, έτσι ώστε οι ομάδες που εμπλέκονται στη διομαδική σύγκρουση να αλλάζουν ουσιαστικά μορφή.

Η πρώτη από τις δυναμικές λύσεις που βασίζεται σε αυτή τη λογική είναι η «διασταύρωση των κατηγοριακών υπαγωγών» (Deschamps & Doise, 1978). Η εκδοχή αυτή στηρίζεται θεωρητικά στην ιδιότητα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης να εντείνει αφενός τις προσλαμβανόμενες ομοιότητες μέσα στις κατηγορίες/ ομάδες και αφετέρου τις προσλαμβανόμενες διαφορές μεταξύ των κατηγοριών/ ομάδων. Άρα, σύμφωνα με τη λογική της «διασταύρωσης» των υπαγωγών των ατόμων σε διάφορες ομάδες, αν δύο ομάδες διαφέρουν ως προς μία κεντρική διάσταση αλλά στο εσωτερικό κάθε μιας από τις δύο ομάδες τα άτομα διαφέρουν επίσης μεταξύ τους ως προς μια άλλη κεντρική διάσταση, οι δύο ιδιότητες της κατηγοριοποίησης θα αλληλοεξουδετερώνονται και έτσι θα εξαφανίζεται η διομαδική στρέβλωση. Στην πρώτη έρευνα όπου δείχτηκε αυτή η ευεργετική συνέπεια της διασταύρωσης, μία ομάδα αγοριών και μία ομάδα κοριτσιών χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, διακριτές μεταξύ τους από διαφορετικά χρώματα, έτσι ώστε κάθε ομάδα να απαρτίζεται και από αγόρια και από κορίτσια. Η κατάσταση αυτή είχε ως συνέπεια και τα δύο φύλα να επιλέγουν πιο θετικούς χαρακτηρισμούς για την ομάδα του άλλου φύλου που είχαν γνωρίσει στην έρευνα, αλλά και για τις ιδιότητες του άλλου φύλου γενικότερα.

Εκτός εργαστηρίου, όπου οι κατηγορίες/ ομάδες δεν είναι κοινωνικά ισότιμες μεταξύ τους ενώ ταυτόχρονα έχουν μεγαλύτερη κοινωνική και ψυχολογική σπουδαιότητα για τα εμπλεκόμενα άτομα, οι ευεργετικές συνέπειες της διασταύρωσης των κατηγοριακών υπαγωγών φαίνεται να περιορίζονται. Έρευνες πεδίου με πραγματικές ομάδες έχουν δείξει ότι μεταξύ των κατηγοριών που διασταυρώνονται (π.χ. το θρήσκευμα και η εθνικότητα), *μία* μόνο επικρατεί σε μια



δεδομένη περίπτωση, παράγοντας τα γνωστά φαινόμενα διομαδικής στρέβλωσης (βλ. Brown, 1995).

Δύο άλλες εκδοχές επανακαθορισμού των ομαδικών ορίων προτείνουν διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους λύσεις. Η μία εξ αυτών απαντά στο ερώτημα της μείωσης της διομαδικής εχθρότητας ριζοσπαστικά, προτείνοντας την κατάργηση των ίδιων των κατηγοριακών υπαγωγών («αποκατηγοριοποίηση»). Η απλή λογική σε μια τέτοια λύση είναι ότι για τη διομαδική στρέβλωση ευθύνονται αποκλειστικά οι κατηγοριακές υπαγωγές των ατόμων και οι δυναμικές που απορρέουν από αυτές. Αν συνεπώς τα άτομα αντιμετωπιστούν ως άτομα και όχι ως μέλη/ εκπρόσωποι των ομάδων/ κατηγοριών στις οποίες ανήκουν, η διομαδική στρέβλωση δεν θα έχει λόγο ύπαρξης.

Όπως συμβαίνει συχνά με τα φαινόμενα που εξετάζουμε εδώ, η «κοινή λογική» η οποία θα έβρισκε ίσως ελκυστική την εγκατάλειψη των κατηγοριακών υπαγωγών προς χάριν των ατόμων, φαίνεται να διαψεύδεται. Η σημαντικότερη δυσκολία που προκύπτει από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου έγκειται στη *γενίκευση* των όποιων θετικών αλλαγών, στη διατήρηση και εμπέδωσή τους, δηλαδή, και σε άλλες συνθήκες, πέρα από αυτές που δημιουργούνται στο εργαστήριο ή ισχύουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως π.χ. μέσα στη σχολική τάξη. Αν τα μέλη μιας μειονεκτούσας, «εχθρικής» ομάδας παύουν να αντιμετωπίζονται ως εκπρόσωποι της ομάδας τους και αντιμετωπίζονται πλέον ως άτομα και μόνο, οποιαδήποτε σύνδεσή τους με την ομάδα τους γίνεται αδύνατη και έτσι η ομάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως «εχθρική».

Επιπλέον, ενδείξεις σε βάρος της αποτελεσματικότητας της «αποκατηγοριοποίησης» προσφέρουν άλλες έρευνες που δείχνουν ότι, αντί να καταργηθούν, τα όρια των ομάδων μπορούν να επαναχαραχθούν έτσι, ώστε στη θέση των προηγούμενων ομάδων να υπάρχει πλέον μόνο μία, κοινή για όλους ομάδα. Πρόκειται για την εναλλακτική λύση της «ανακατηγοριοποίησης». Μια τυπική έκφασή της είναι ο πολιτικός λόγος που υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων πρέπει να παραμερίζονται προς όφελος του έθνους – μίας, δηλαδή, κοινής, υπερκείμενης κατηγορίας. Σε μία έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας συνηγορούν υπέρ της αποτελεσματικότητας αυτής της μεθόδου (Gaertner et al., 1993), οι ερευνητές φρόντισαν να συγκρίνουν τις εντυπώσεις που σχημάτισαν για μέλη άλλων ομάδων οι συμμετέχοντες, αφού προηγουμένως είχαν έρθει σε επαφή είτε ως άτομα (βλ. «αποκατηγοριοποίηση»), είτε ως μέλη μιας νέας, υπερκείμενης ομάδας («ανακατηγοριοποίηση»), είτε ως μέλη διαφορετικών ομάδων. Οι εντυπώσεις για τα μέλη των άλλων ομάδων ήταν σαφώς πιο θετικές στην περίπτωση που τα άτομα είχαν πιστέψει ότι ανήκουν σε μία κοινή, υπερκείμενη ομάδα.

Πόσο ευχερής μπορεί να είναι, ωστόσο, η υπαγωγή των μελών διαφορετικών ομάδων σε μία νέα, υπερκείμενη ομάδα, όταν υπάρχουν για παράδειγμα εθνικές και πολιτισμικές διαφορές που δεν επιτρέπουν την επίκληση κοινών υπαγωγών (παρά μόνο σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, όπως είναι η υπαγωγή όλων στο ανθρώπινο είδος); Ως προς αυτό, περισσότερο πειστικές φαίνεται να είναι οι απαντήσεις που, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες του εγχειρήματος, προσανατολίζονται σε κάποιας μορφής διατήρηση των ορίων των ομάδων.

### **Η υπόθεση επαφής αναθεωρημένη**

Όπως προαναφέρθηκε, η απλή επαφή μεταξύ δύο ομάδων, για μία τουλάχιστον από τις οποίες η άλλη τρέφει αρνητικά συναισθήματα, δεν μπορεί να βελτιώσει τη μεταξύ τους σχέση. Ένα σημείο στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν οι σχετικές έρευνες είναι η ανάγκη υποστήριξης της επαφής από ένα καλά διαμορφωμένο συνεργατικό πλαίσιο. Έτσι, αντί του επανασχεδιασμού των διομαδικών ορίων, έχει προταθεί η διατήρηση των υφιστάμενων ομάδων με

ταυτόχρονη εξασφάλιση των προϋποθέσεων της διομαδικής επαφής, κυρίως ως προς τη συνεργασία επί ίσοις όροις (Hewstone & Brown, 1986).

Το πλεονέκτημα αυτής της λύσης είναι ότι τα μέλη κάθε ομάδας μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά της ομάδας αυτής με συνέπεια τη δυνατότητα γενίκευσης των θετικών συνεπειών της επαφής στο σύνολο της ομάδας. Βέβαια, η υπεροχή της μεθόδου αυτής ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης της αλλαγής μπορεί να αποβεί τόσο υπέρ, όσο και κατά της διομαδικής σχέσης καθώς μπορούν να γενικευτούν όχι μόνο οι θετικές, αλλά και οι αρνητικές στάσεις για τις άλλες ομάδες. Οι τελευταίες μπορεί να έχουν προκύψει ή να έχουν ισχυροποιηθεί ενδεχομένως έπειτα από μία αποτυχημένη συνεργατική απόπειρα των δύο ομάδων. Υπενθυμίζεται, άλλωστε, ότι μόνο όταν είναι επιτυχής η συνεργασία ευνοείται η βελτίωση των διομαδικών σχέσεων.

### **Η «διπλή ταυτότητα»**

Παρεμφερής με την προηγούμενη μέθοδο, αλλά και άμεσα σχετική με το θέμα του επαναπροσδιορισμού των ορίων των ομάδων, είναι η διατήρηση δύο κατηγοριακών υπαγωγών ταυτοχρόνως («διπλή ταυτότητα»), εκ των οποίων η μία είναι υπερκείμενη της άλλης. Τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών υποδεικνύουν ότι η διομαδική ένταση μπορεί να υποχωρήσει όταν διατηρείται η υπαγωγή των ατόμων σε διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην κοινή υπαγωγή τους σε μία υπερκείμενη ομάδα.

Σε ένα πρόσφατο πείραμα (González & Brown, 2003) ελέγχθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής σε σύγκριση με τις τεχνικές της αποκατηγοριοποίησης και της ανακατηγοριοποίησης. Οι φοιτητές ενός βρετανικού πανεπιστημίου που συμμετείχαν εντάχθηκαν σε διαφορετικές δυάδες, βάσει υποτίθεται της ικανότητας τους για 'αναλυτική' ή για 'συνθετική' σκέψη. Στη συνέχεια, έλαβαν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες σε δυάδες έτσι ώστε να αποκτήσουν τα μέλη κάθε δυάδας ταυτότητα ως ομάδα. Στο επόμενο στάδιο, οι συμμετέχοντες εντάχθηκαν τυχαία σε κάποια από τις πειραματικές περιστάσεις (*συνθήκες*) που δημιούργησαν οι ερευνητές, υποτίθεται για να φέρουν σε πέρας μια νέα δραστηριότητα: Σε μία από τις συνθήκες αυτές, οι συμμετέχοντες καλούνταν να εργαστούν ατομικά, φορώντας επιπλέον μπλούζες διαφορετικών χρωμάτων και κονκάρδες με τα προσωπικά τους ονόματα («αποκατηγοριοποίηση»). Σε άλλη συνθήκη, τα μέλη μιας 'αναλυτικής' και μιας 'συνθετικής' ομάδας καλούνταν να εργαστούν μαζί ως μέλη κοινής ομάδας (ως φοιτητές του ίδιου πανεπιστημίου), φορώντας ίδιες μπλούζες (με το έμβλημα του πανεπιστημίου) και έχοντας φωτογραφηθεί κάτω από αφίσα με το έμβλημα του πανεπιστημίου («ανακατηγοριοποίηση»). Σε μια τρίτη συνθήκη, τα μέλη μιας 'αναλυτικής' και μιας 'συνθετικής' ομάδας καλούνταν να εργαστούν χωριστά – ως 'αναλυτική' ή ως 'συνθετική' ομάδα – και προς τούτο κάθε ομάδα φορούσε μπλούζες και κονκάρδες διαφορετικές από την άλλη, φωτογραφιζόταν χωριστά, κ.α. (συνθήκη ελέγχου). Τέλος, στην τέταρτη συνθήκη, αυτή της «διπλής ταυτότητας», τα μέλη μιας 'αναλυτικής' και μιας 'συνθετικής' ομάδας καλούνταν μεν να εργαστούν χωριστά, αλλά ως φοιτητές του ίδιου πανεπιστημίου. Σε συμβολικό επίπεδο, κάθε ομάδα φορούσε μπλούζες και κονκάρδες διαφορετικές από την άλλη οι οποίες ταυτόχρονα έφεραν και το σήμα του πανεπιστημίου, οι δύο ομάδες φωτογραφίζονταν με αυτή την ένδυση κάτω από την ίδια αφίσα με το έμβλημα του πανεπιστημίου, κ.α. Αυτό που ενδιέφερε τους ερευνητές ήταν οι συνέπειες που θα είχαν αυτοί οι πειραματικοί χειρισμοί τόσο στις αξιολογήσεις όσο και στις συμπεριφορές κάθε ομάδας προς την άλλη, μετά το πειραματικό έργο.

Τα αποτελέσματα αυτού του πειράματος έδειξαν καθαρά ότι μόνο στη συνθήκη της διπλής ταυτότητας οι συμμετέχοντες απέιχαν από την εκδήλωση εύνιας υπέρ της ομάδας τους. Μάλιστα, στη συνθήκη αυτή οι συμμετέχοντες έτειναν

να εκδηλώνουν εύνοια υπέρ της άλλης ομάδας («εξω-ομαδική εύνοια»). Είναι δε ενδιαφέρον ότι οι διαφορές αυτές ανιχνεύτηκαν τόσο στις αξιολογήσεις όσο και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, όπως επίσης ότι αφορούσαν τις εντυπώσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων για τα μέλη της εξω-ομάδας γενικότερα, παρά για τα συγκεκριμένα άτομα με τα οποία συνδιαλλάχτηκαν στα πλαίσια της έρευνας. Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου, με άλλα λόγια, συγκαταλέγεται η αυξημένη δυνατότητα γενίκευσης μιας ευνοϊκής αλλαγής σε όλα τα μέλη μιας εξω-ομάδας.

### Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Brewer, M.B. & Brown, R.J. (1998). Intergroup relations. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 4<sup>th</sup> ed., vol. 2. Boston: McGraw-Hill.
- Brown, R.J. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, 4<sup>th</sup> ed, vol.2. New York: McGraw-Hill.
- Haslam, S.A. (2004). *Psychology in Organizations: The Social Identity Approach*. London: Sage.
- Ιατρίδης, Τ. (2003). *Κανονιστικές Αρχές και Επεξεργασία της Διομαδικής Περίστασης Ανάλογα με το Status της Εξω-ομάδας: Μελέτες πάνω στην Ξενοφοβία*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Jones, J.M. (1997). *Prejudice and Racism*, 2<sup>nd</sup> ed.. New York: McGraw-Hill.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Διομαδικές Σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι Κοινωνιοψυχολογικοί Προσδιορισμοί της Πολιτισμικής Πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## Εξελικτικοί μηχανισμοί και διαδικασίες συγκρότησης των διαστάσεων της κοινωνικής ταυτότητας

### Ξ. Χρυσόχου

#### **Θεωρίες Κοινωνικής Ταυτότητας**

Ένα βασικό ερώτημα που τέθηκε στους κοινωνικούς ψυχολόγους είναι η κατανόηση των κοινωνιοψυχολογικών αιτίων της διομαδικής σύγκρουσης (βλέπε προηγούμενο κεφάλαιο). Οι περισσότερες προσπάθειες ερευνών μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο εστίασαν στο θέμα αυτό, δηλαδή στο τι ωθεί τα άτομα να εκφράζουν εϋνοια σε εκείνους που βρίσκονται στην ίδια ομάδα/κατηγορία με αυτούς και να εκφέρουν προκατειλημμένες συμπεριφορές προς άτομα της εξωομάδας. Οι έρευνες έδειξαν ότι τόσο μια αρνητική σχέση μηδενικού αποτελέσματος στα πλαίσια ρεαλιστικού ανταγωνισμού (Sherif 1966), όσο και η απλή κατηγοριοποίηση σε δύο ομάδες (Tajfel, 1981) είναι ικανές συνθήκες για να παράγουν τέτοια φαινόμενα (βλέπε προηγούμενο κεφάλαιο καθώς και Χρυσόχου 2005). Ιδιαίτερα το γεγονός ότι τα παιδιά που πήραν μέρος στα πειράματα ελάχιστης κατηγοριοποίησης προτιμούσαν να χάσει η ομάδα τους χρήματα σε απόλυτους αριθμούς προκειμένου να διατηρήσουν μια μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, προβλημάτισε τον Tajfel και τους συνεργάτες του. Για να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο πρότειναν τη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner 1986).

#### **Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας.**

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ταυτότητα των ανθρώπων απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν, οι διομαδικές σχέσεις και συμπεριφορές οφείλονται στον γνωστικό επαναπροσδιορισμό του εαυτού με βάση την υπαγωγή σε διάφορες ομάδες. Οι κοινωνικές κατηγορίες που απαρτίζουν την κοινωνία είναι διαφορετικής κοινωνικής θέσης και ισχύος και ορίζονται αντιθετικά με βάση τις οικονομικές και πολιτικο-ιστορικές συνθήκες. Έτσι, σε ένα κοινωνικό σύστημα, οι κοινωνικές κατηγορίες συνδέονται με συγκεκριμένες αξίες και η αξία της κάθε κατηγορίας αντανακλάται στα μέλη της. Η υπαγωγή σε μια τέτοια ενδο-ομάδα έχει κατ'ανάγκη συνέπειες για την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων. Τα άτομα έχουν κάθε λόγο να προσπαθήσουν να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν μια θετική αυτοεκτίμηση. Ένας τρόπος να το πετύχουν είναι να προσπαθήσουν να εγκαθιδρύσουν μια θετική για αυτούς διαφορά μεταξύ της ενδο-ομάδας τους και των συναφών εξωομάδων σε σημαντικές διαστάσεις. Με άλλα λόγια, τα μέλη των ομάδων κάνουν διακρίσεις, έτσι ώστε να διατηρήσουν μια θετική αυτοεκτίμηση σε σχέση με την κοινωνική ταυτότητά τους. Η **κοινωνική ταυτότητα** είναι η ψυχολογική δομή που εγκαθιδρύει τη σχέση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας και επιτρέπει τις διομαδικές συμπεριφορές. Είναι δηλαδή «εκείνο το κομμάτι του εαυτού που απορρέει από τη γνώση του ατόμου ότι είναι μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (ή ομάδων) σε συνδυασμό με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδονται σε αυτή την υπαγωγή» (Tajfel 1981: 255).

Ένα βασικό στοιχείο αυτής της ταυτότητας είναι ότι αποτελεί κοινωνικό προϊόν γνώσης. Με άλλα λόγια η γνώση για τον εαυτό είναι κάτι που δημιουργείται κοινωνικά και συλλογικά. Ιδιαίτερα, η αξιολόγηση μιας κατηγορίας εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο αυτή η κατηγορία αποκτά νόημα και η αξία της εγκαθιδρύεται

μέσω κοινωνικών συγκρίσεων. Για τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα μαθαίνουν τον εαυτό τους, επικυρώνουν τις πεποιθήσεις τους και κατανοούν τον κόσμο μέσα από συγκρίσεις. Όταν πρόκειται για την αξιολόγηση μιας ομάδας στην οποία ανήκουν είναι αναγκαίο να διασφαλίσουν ότι η ομάδα τους θα υπερέχει στη σύγκριση γιατί έτσι θα μπορούν και αυτοί να χαίρουν εκτίμησης και άρα και αυτοεκτίμησης. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση της θέσης του ατόμου στην κοινωνική δομή είναι σχετική. Εγκαθιδρύεται σε σχέση με ένα άλλο άτομο (μέλος της ίδιας ή διαφορετικής ομάδας) ή σε σχέση με μια εξωομάδα. Το αποτέλεσμα όμως της σύγκρισης εξαρτάται από το σημείο αναφοράς που χρησιμοποιείται - άλλα μέλη της ενδο-ομάδας, άλλα μέλη της εξωομάδας, μια άλλη ομάδα, παρελθούσες καταστάσεις, μελλοντικές προσδοκίες - και από τις διαστάσεις της σύγκρισης. Φυσικά το κάθε άτομο δεν είναι ελεύθερο να αξιολογεί μόνο του τις κοινωνικές κατηγορίες έτσι ώστε το αποτέλεσμα της σύγκρισης να τον συμφέρει κάθε φορά. Η αξιολόγηση των κατηγοριών δεν είναι μόνο κοινωνική, είναι και συλλογική. Υπάρχει μια κοινωνική διαπραγματεύση στο πώς αξιολογούνται οι κοινωνικές κατηγορίες υπαγωγής που φυσικά έχει σχέση με τις εκάστοτε συνθήκες εξουσίας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας εξηγεί την διομαδική συμπεριφορά με βάση μια γνωστικο-βουλητική υπόθεση: το γεγονός ότι αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με όρους κοινωνικών κατηγοριών και εντάσσουμε τον εαυτό μας σε αυτές (γνωστική υπόθεση) σε συνδυασμό με το κίνητρο για την απόκτηση μιας θετικής αυτο-εικόνας και ταυτότητας, είναι υπεύθυνα για τη διομαδική συμπεριφορά. Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ του εαυτού ως ατόμου (ατομική ταυτότητα) και του εαυτού ως μέλους μιας ομάδας (κοινωνική ταυτότητα). Όταν είναι προβεβλημένη η κοινωνική ταυτότητα, τότε η εκδήλωση ομαδικών συμπεριφορών είναι περισσότερο πιθανή διότι οι άνθρωποι αποδέχονται την ιδιότητα μέλους στην ομάδα ως κομμάτι του εαυτού τους, ορίζουν τον εαυτό τους βάσει αυτής της ιδιότητας και έτσι έχουν μια ταυτότητα κοινωνικά και συλλογικά κατασκευασμένη. Η διάκριση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας δέχτηκε κριτική από πολλούς ερευνητές κυρίως γιατί εμπραγματώνει, σε θεωρητικό επίπεδο, κοινωνικές αξίες που έχουν ιδεολογικό χαρακτήρα. Θα επανέρθουμε αργότερα σε αυτό το σημείο.

Σε κάθε περίπτωση, η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας είναι μια θεωρία της **ομαδικής συμπεριφοράς**. Το κύριο ενδιαφέρον του Tajfel ήταν να κατανοήσει πότε το θεμελιώδες κίνητρο για μια θετική κοινωνική ταυτότητα καταλήγει σε ατομική συμπεριφορά (το άτομο δρα για το δικό του όφελος) και πότε σε συλλογική συμπεριφορά (αντίληψη του εαυτού ως μέλους της ομάδας και δράση που αποσκοπεί στο συμφέρον όλης της ομάδας). Η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό αποτελεί ένα βασικό άξονα στον οποίο επικεντρώθηκε η θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης.

**Η μετάβαση από την ατομική στην κοινωνική ταυτότητα και συμπεριφορά.**

**Μια γνωστική υπόθεση: Θεωρία της Αυτοκατηγοριοποίησης (Turner et al. 1987; Oakes, Haslam, and Turner 1994; McGarty 1999; Turner and Onorato 1999)**

Για την θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης ο εαυτός είναι ένα ακόμα ερέθισμα που οι άνθρωποι κατηγοριοποιούν με βάση τις γενικές αρχές κατηγοριοποίησης. Δηλαδή, σύμφωνα με τη θεωρία, ο εαυτός αποτελείται από γνωστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή αυτοκατηγοριοποιήσεων (McGarty 1999). Έτσι, κάθε φορά σε συγκεκριμένα πλαίσια, ο εαυτός θεωρείται ταυτόσημος με μια ομάδα ανθρώπων και διαφορετικός από μια άλλη ομάδα ανθρώπων.

Οι αυτοκατηγοριοποιήσεις αυτές είναι μέρος ενός ιεραρχικού συστήματος. Οι άνθρωποι μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τον εαυτό τους σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης, τα οποία ακολουθούν τις αρχές της ιεραρχικής ένταξης. Τα επίπεδα αυτά είναι τρία:

*διατομικό επίπεδο* αυτοκατηγοριοποίηση ως μοναδικά άτομα, διαφορετικά από άλλους ανθρώπους (π.χ. δύο φίλοι),

*διομαδικό ή ενδιάμεσο επίπεδο* αυτοκατηγοριοποίηση με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων, σε σχέση με την ιδιότητα τους ως μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ή κατηγοριών (άντρες έναντι γυναικών, άνθρωποι της μαύρης φυλής έναντι ανθρώπων της λευκής φυλής, δύο ποδοσφαιρικές ομάδες),

*μεταξύ των ειδών ή σε υπερκείμενο επίπεδο*, αυτοκατηγοριοποίηση σε ένα περισσότερο περιεκτικό επίπεδο που εστιάζει στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων.

Αυτό που καθορίζει τη μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι μια διαδικασία σύγκρισης σε καθορισμένα κοινωνικά πλαίσια και η οποία βασίζεται στις σχετικές διαφορές μεταξύ των συγκρινόμενων ερεθισμάτων. Αυτές οι συγκριτικές σχέσεις εκφράζονται μέσω του λόγου της «μετα-αντίθεσης»:

Ο μέσος όρος των προσλαμβανόμενων διαφορών μεταξύ ερεθισμάτων που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες (Μέσος όρος των διαφορών μεταξύ κατηγοριών)

Ο μέσος όρος των προσλαμβανόμενων διαφορών μεταξύ ερεθισμάτων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (Μέσος όρος των ενδοκατηγορικών διαφορών).

Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η αναλογία τόσο περισσότερο πιθανό είναι τα συγκρινόμενα ερεθίσματα να ανήκουν στην ίδια κατηγορία γιατί οι ενδοκατηγορικές διαφορές είναι μικρές.

Για τη θεωρία αυτή βασικό θέμα είναι ποιά αυτοκατηγοριοποίηση θα χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Η χρήση μιας αυτοκατηγοριοποίησης βασίζεται στο πόσο προσιτή είναι μια κατηγορία για το άτομο (πόσο έτοιμος είναι να χρησιμοποιήσει την κατηγορία βάσει χρόνιων απαιτήσεων ή της συγκεκριμένης κατάστασης) και στο πόσο πολύ αυτή η κατηγορία ταιριάζει στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Η χρήση μιας αυτοκατηγορίας βασίζεται από τη μια στη σύγκριση (η οποία περιγράφεται από το λόγο της μετα-αντίθεσης) και σε κοινωνικούς κανόνες οι οποίοι εκφράζουν τους κοινωνικούς περιορισμούς που καθοδηγούν την αντίληψη και πρόσληψη των ομοιοτήτων και των διαφορών. Με άλλα λόγια, η αυτοκατηγοριοποίηση αποτελεί μια διαδικασία «αυτο-στερεοτυπίας». Όταν η αυτοκατηγοριοποίηση λαμβάνει χώρα στο ενδιάμεσο / διομαδικό επίπεδο, τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αντικαταστάσιμες οντότητες μέσα στην ομάδα. Αυτή η αποπροσωποποίηση είναι υπεύθυνη για τη διομαδική συμπεριφορά. Δηλαδή όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σαν ένα οποιοδήποτε μέλος της ομάδας είναι πολύ πιθανό να εκφράζουν ομαδικές συμπεριφορές όπως ενδο-ομαδική εύνοια.

Η θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης αποτελεί μια προέκταση της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, που όμως αποδίδει την μετάβαση από την ατομική στην συλλογική συμπεριφορά στους γνωστικούς μηχανισμούς της κατηγοριοποίησης χωρίς να ενδιαφέρεται για το πώς αυτές οι κατηγορίες απέκτησαν σημασία σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά πλαίσια, για το ποιοί είναι οι ιδεολογικοί μηχανισμοί που τις στηρίζουν.

### **Μια ιδεολογική υπόθεση: η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας**

Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας υποστηρίζει ότι η μετάβαση από μια ατομική σε μια συλλογική συμπεριφορά εξαρτάται από τα συστήματα πεποιθήσεων των ατόμων και συγκεκριμένα την πεποίθηση περί κοινωνικής κινητικότητας και την πεποίθηση περί κοινωνικής αλλαγής.

Σύμφωνα με το σύστημα πεποιθήσεων της κοινωνικής κινητικότητας τα όρια μεταξύ των ομάδων είναι διαπερατά και κατά συνέπεια είναι δυνατό κάποιος να

αλλάξει την υπαγωγή του σε μια ομάδα. Μπορεί δηλαδή να επιλέξει να ανήκει σε μια ομάδα με περισσότερο κύρος που θα καλύπτει εκτός των άλλων και τις ανάγκες του για μια θετική κοινωνική ταυτότητα. Σύμφωνα με το σύστημα πεπιοθήσεων της κοινωνικής αλλαγής, αντίθετα, τα όρια μεταξύ των ομάδων είναι αδιαπέραστα και δεν είναι δυνατή η μετάβαση σε μια άλλη κοινωνική ομάδα. Ως εκ τούτου η μόνη δυνατότητα που έχει κάποιος για να βελτιώσει την προσωπική του θέση είναι να προσπαθήσει να βελτιώσει τη θέση ολόκληρης της ενδο-ομάδας.

Αυτά τα συστήματα πεπιοθήσεων προκαλούν διαφορετικές συμπεριφορές (ατομική ή συλλογική) όταν το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ των ομάδων είναι αρνητικό για την ενδο-ομάδα. Σύμφωνα με τη θεωρία, αν κάποιος πιστεύει ότι τα όρια μεταξύ των κοινωνικών κατηγοριών είναι διαπερατά και η πρόσβαση στην επιθυμητή ομάδα είναι ανοιχτή για αυτόν, τότε θα επιλέξει μια στρατηγική κοινωνικής κινητικότητας εγκαταλείποντας την ομάδα που τον καθλώνει σε υλικό και συμβολικό επίπεδο. Όταν όμως αντιλαμβάνεται ότι η πρόσβαση δεν είναι δυνατή, τότε η μόνη επιλογή που έχει είναι να αγωνιστεί μαζί με την ομάδα του για να βελτιώσει τη θέση της σε πλαίσια κοινωνικού ανταγωνισμού. Βέβαια δεν πρόκειται για πραγματικές επιλογές αφού οι κοινωνικές σχέσεις δεν είναι «παιχνίδια του μυαλού» και αντανakλούν τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η αντίληψη όμως που έχουν τα άτομα και οι ομάδες για αυτές τις σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, εκτός από το να θεωρείται η πρόσβαση σε μια ομάδα υψηλής θέσης δυνατή, καθοριστικό ρόλο παίζει και η αντίληψη ότι οι σχέσεις μεταξύ ομάδων και η πιθανή ασυμμετρία μεταξύ τους είναι δικαιολογημένες ή όχι, καθώς και το αν θεωρείται ότι οι σχέσεις αυτές είναι δυνατό να αλλάξουν στο μέλλον (Ellemers 1993).

Είναι προφανές ότι, αν τα άτομα πιστεύουν ότι οι σχέσεις των ομάδων είναι δικαιολογημένες και δεν πρόκειται να αλλάξει, τότε είναι πιο πιθανό να επιζητήσουν ατομικές λύσεις για να αποδεδμευτούν από τα αρνητικά στοιχεία που τους επιφυλάσσει η κοινωνική τους θέση σε υλικό και συμβολικό επίπεδο. Μια άλλη στρατηγική, σε αυτή την περίπτωση, είναι να αλλάξουν τις διαστάσεις της σύγκρισης, να προσπαθήσουν να αναδείξουν πλευρές στις οποίες η ομάδα τους υπερέχει (ακόμα και αν αυτές δεν θεωρούνται σημαντικές). Αυτές οι στρατηγικές κοινωνικής δημιουργικότητας, αν πετύχουν ως στρατηγικές μειονοτικής επιρροής μπορούν να αλλάξουν την αντίληψη για τη θέση της κατώτερης ομάδας. Σπάνια όμως θα αλλάξουν πραγματικά και τη θέση της. Συχνά μάλιστα, για να αιστανθούν καλύτερα, τα μέλη της υποτιμημένης ομάδας επιλέγουν μια άλλη, κατώτερη, ομάδα για να συγκριθούν, μεταφέροντας έτσι την κοινωνική ασυμμετρία και τις διακρίσεις.

Από την πλευρά της, η κυρίαρχη ομάδα έχει κάθε συμφέρον να καλλιεργήσει την αντίληψη ότι οι σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων είναι σταθερή και δικαιολογημένη αλλά ότι η πρόσβαση σε αυτήν είναι ανοιχτή για να διατηρήσει την ανελιξιακή πλάνη (Wright 2001) δηλαδή την πεπιοθήση ότι, αφού η πρόσβαση είναι ανοιχτή, η μη κοινωνική ανέλιξη κάποιων είναι δική τους ευθύνη και οφείλεται στις προσωπικές τους ανεπάρκειες.

Στην πεπιοθήση αυτή στηρίζεται ιδεολογικά η «αξιοκρατική» κοινωνία στην οποία οι υψηλές θέσεις οφείλονται στις ατομικές ικανότητες και στην ατομική προσπάθεια.

Όμως όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν οι (Deschamps, Lorenzi-Cioldi & Meyer 1982), σε πολλούς η πρόσβαση σε αυτές τις θέσεις δεν είναι δυνατή, αφού τους λείπουν οι δυνατότητες να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται για να τις κατακτήσουν. Το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο σε αυτές τις πεπιοθήσεις και ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος τομέας. Θα επανέρθουμε όμως σε αυτό το σημείο αργότερα. Ας δούμε πρώτα ποιές είναι οι συνέπειες, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, της αποδοχής μιας υποτιμημένης ταυτότητας ή οποία μπορεί να φτάσει και μέχρι το στίγμα.

### **Στιγματισμένες ταυτότητες**



Ποιές είναι οι ψυχολογικές συνέπειες του να ανήκει κανείς σε μια υποτιμημένη ομάδα; Οι έρευνες των Crocker, Major & Steele (1998) σχετικά με το στίγμα μας προσφέρουν κάποιες ουσιαστικές γνώσεις επ' αυτού. Όπως παρατηρούν οι Swim, Cohen και Hyers (1998), οι αντιδράσεις των ανθρώπων σε τέτοιες καταστάσεις μπορεί να ποικίλουν από την παθητικότητα και την ψυχολογική απόσυρση έως την πλήρη ρήξη με την κοινωνία.

Η αντιμετώπιση σε καθημερινή βάση μιας υποτιμημένης ταυτότητας ενδέχεται να οδηγήσει τους ανθρώπους να γίνουν υπερευαίσθητοι ως προς τις διαθέσεις των άλλων και ως προς τον τρόπο με τον οποίο τους συμπεριφέρονται. Για παράδειγμα, μπορεί να αναρωτιούνται αν προσλήφθηκαν στη δουλειά τους με την αξία τους ή λόγω μιας πολιτικής θετικών διακρίσεων. Όταν οι άνθρωποι που έχουν υποτιμημένες ταυτότητες προσπαθούν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά των άλλων απέναντι τους, ενδέχεται να μη νιώθουν βέβαιοι για τις ερμηνείες τους και οι αποδόσεις τους για τη συμπεριφορά των άλλων να είναι αμφίσημες. Τα στιγματισμένα άτομα, μπορεί να αμφιβάλλουν για την απόδοση αιτίων στα γεγονότα επειδή το στίγμα αποτελεί για αυτούς το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουν τα γεγονότα της ζωής τους. Όταν τα γεγονότα προσδιορίζονται ή επηρεάζονται από άλλους ανθρώπους, είτε αυτοί είναι προκατειλημμένοι είτε όχι, τα στιγματισμένα άτομα ενδέχεται να αμφιβάλλουν για το κατά πόσον αυτή η αντίδραση οφειλόταν στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους ή αποτελεί αντίδραση στη στιγματισμένη κοινωνική θέση τους (Crocker, Major & Steele 1998). Το φαινόμενο της Αμφίσημης Απόδοσης μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις και στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, καθώς επίσης ενδέχεται να κάνει τα άτομα ευαίσθητα στην απόρριψη. Ευαισθησία στην απόρριψη ονομάζεται η προδιάθεση ενός ατόμου να αναμένει εναγωνίως, να αντιλαμβάνεται εύκολα και να υπεραντιδρά στην απόρριψη (Downey et al. 1998: 545). Όπως έχει δείξει η έρευνα στο θέμα των στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Ayduk et al. 2000; Downey et al. 1998), η ευαισθησία στην απόρριψη μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, δηλαδή οι πεπειθήσεις και οι προσδοκίες σχετικά με μια κατάσταση ή ένα πρόσωπο να επηρεάσουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης έτσι ώστε το αποτέλεσμα ή οι συμπεριφορές να καταλήγουν να επαληθεύουν τις αρχικές προσδοκίες. Έτσι, εκείνοι που προσδοκούν ότι θα απορριφθούν μπορεί να δράσουν με αποστροφή απέναντι στους άλλους και να προκαλέσουν αντιδράσεις οι οποίες επαληθεύουν τις αρχικές προσδοκίες τους, δηλαδή ότι πρόκειται να απορριφθούν.

Επίσης, εκείνοι που ανήκουν σε υποτιμημένες ομάδες ενδέχεται να βιώσουν την απειλή του στερεοτύπου, δηλαδή να βρεθούν στον κίνδυνο να επαληθεύσουν, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, ένα αρνητικό στερεότυπο της ομάδας στην οποία ανήκουν (Steele & Aronson 1995). Οι υποτιμημένες ταυτότητες συνδέονται με ένα σύνολο αρνητικών στερεοτυπικών πεποιθήσεων όσον αφορά τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε μη ισχυρές ομάδες έχουν επίγνωση αυτών των στερεοτύπων και ενδέχεται να φοβούνται ότι με τη συμπεριφορά τους θα τα επαληθεύσουν. Η ανησυχία σχετικά με την επαλήθευση ενός στερεοτύπου μπορεί να έχει ως συνέπεια την αποδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και να μετατραπεί σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Σε μια σειρά ερευνών, οι Steele και Aronson (1995) έδειξαν ότι η απειλή του στερεοτύπου, όταν αναφέρεται σε σημαντικές διαστάσεις, όπως είναι η νοητική ικανότητα, μπορεί να αποδιοργανώσει ψυχολογικά τα μέλη των υποτιμημένων ομάδων σε τέτοιο βαθμό που να δημιουργήσει δυσκολίες στην απόδοσή τους. Έτσι, στην έρευνά τους, οι Αφρο-Αμερικανοί μαθητές κάτω από συνθήκες οι οποίες ευνοούσαν την εμφάνιση της απειλής του στερεοτύπου σε σχέση με την νοητική ικανότητα (συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν ότι το τεστ που τους χορηγήθηκε ήταν διαγνωστικό της νοημοσύνης) είχαν περιορισμένη απόδοση σε σχέση με τους λευκούς συμμετέχοντες. Κάτω από συνθήκες στις οποίες η εν λόγω απειλή μειώθηκε στο ελάχιστο, η απόδοση τους ήταν εξίσου καλή ή καλύτερη από εκείνη των λευκών. Φάνηκε λοιπόν ότι η

ενεργοποίηση των φυλετικών στερεοτύπων παρεμποδίζει την απόδοση. Η ενεργοποίηση των στερεοτύπων επιτυγχάνεται εύκολα. Μία απλή ερώτηση, για παράδειγμα η καταγραφή της φυλετικής ομάδας στην οποία ανήκουν, είναι αρκετή για να κάνει το στερεότυπο εμφανές. Έτσι, η ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων για μια ομάδα μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές οι οποίες τελικά να επαληθεύουν αυτά τα στερεότυπα (Crocker, Major, & Steele 1998).

Η απειλή του στερεοτύπου, ο φόβος της απόρριψης και η αποφυγή καταστάσεων όπου γίνεται εμφανής η υποτιμημένη ταυτότητα, μπορούν να ωθήσουν τους ανθρώπους να αποσυρθούν από ένα συγκεκριμένο τομέα, ως αντίδραση στη χρόνια απειλή. Η Major (1995; παρατίθεται στο Crocker, Major, & Steele 1998) διαπίστωσε ότι όσο λιγότερο οι Αφρο-Αμερικανοί μαθητές έλεγαν ότι ενδιαφέρονταν για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και όσο λιγότερο απέδιδαν αξία στη σχολική επιτυχία, τόσο χαμηλότεροι ήταν όντως οι βαθμοί τους. Αυτό το εύρημα δε μας εκπλήσσει. Για να επιτύχει κανείς, χρειάζεται να έχει κίνητρο και να θεωρεί ότι ο στόχος αξίζει την προσπάθεια. Εάν τα μέλη των υποτιμημένων ομάδων, τα οποία έχουν επίγνωση των αρνητικών στερεοτύπων, επιχειρήσουν να προστατεύσουν τον εαυτό τους από την απειλή του στερεοτύπου και την πιθανή απόρριψη μέσω της απόσυρσης από το σχολείο και τη σχολική απόδοση, ως άτομα διατρέχουν τον κίνδυνο να μείνουν πίσω σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα ενώ παράλληλα τροφοδοτούν τα στερεότυπα για την «ανικανότητα» της ομάδας τους. Μια τέτοια στάση απόσυρσης είναι πιθανόν να τροφοδοτείται και από δοξασίες που δικαιολογούν το σύστημα το οποίο στιγματίζει ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων, δοξασίες που πιστεύουν και οι ίδιοι οι στιγματισμένοι (Jost & Major 2001).

### **Κοινωνική κινητικότητα και διομαδικές σχέσεις**

Αν τα άτομα που ανήκουν σε υποτιμημένες ομάδες δεν αποσυρθούν από την προσπάθεια για την βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, όπως είπαμε προηγουμένως μπορούν να «επιλέξουν» μεταξύ στρατηγικών κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικής αλλαγής. Είναι προφανές πως οι «επιλογές» αυτές χαρακτηρίζουν και τις εκάστοτε διομαδικές σχέσεις (ηγεμονία, εκμετάλλευση, σύγκρουση κλπ) καθώς και το ότι εξαρτώνται από τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες. Όμως οι Taylor και McKirnan (1984) υποστήριξαν ότι όλες οι διομαδικές σχέσεις ακολουθούν μια χρονολογική πορεία πέντε σταδίων, η οποία συνοδεύεται από τις κοινωνιο-ψυχολογικές διαδικασίες της κοινωνικής απόδοσης και της κοινωνικής σύγκρισης. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι μειονεκτούσες ομάδες αξιολογούν την κοινωνική τους θέση και από το πού αποδίδουν την ευθύνη γι' αυτή.

Στο Στάδιο 1 οι διομαδικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από σαφή διαστρωμάτωση. Η διαστρωμάτωση της κοινωνίας και οι ασυμμετρίες στην εξουσία μεταξύ των ομάδων δικαιολογούνται λόγω *αποδιδόμενων στην ομάδα χαρακτηριστικών*, όπως είναι η φυλή ή η γλώσσα. Η εξουσία των ομάδων που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση υπαγορεύει τους κανόνες της διαστρωμάτωσης και τα μέλη των μειονεκτουσών ομάδων οδηγούνται στο να πιστέψουν ότι λόγω των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στην κοινωνική τους ομάδα βρίσκονται στην μειονεκτική θέση. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει καμιά βάση για την αμφισβήτηση της νομιμότητας της διαστρωμάτωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης, τα μέλη των μειονεκτουσών ομάδων δε θα επιδιώξουν τη σύγκριση με τα μέλη της άλλης ομάδας, λόγω της μεγάλης ανομοιότητας που υπάρχει μεταξύ τους. Έτσι, αναπτύσσονται οι ατομικιστικές ή ενδοομαδικές συγκρίσεις. Επιπλέον, η ευθύνη για την κοινωνική θέση ενός ατόμου αποδίδεται στα χαρακτηριστικά που του προσάπτονται. Είναι φυσικό η ομάδα που υπερέχει να ενθαρρύνει τις ατομικιστικές και οι ενδο-ομαδικές συγκρίσεις καθώς και τις αποδόσεις στα προσωπικά χαρακτηριστικά ώστε να διατηρηθεί η ισχύουσα κατάσταση των πραγμάτων.

Στο Στάδιο 2 εμφανίζεται μια ατομικιστική κοινωνική ιδεολογία. Κάτι τέτοιο είναι πιθανό να συμβεί όταν οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, όπως αυτές των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, ενθαρρύνουν την απόδοση αξίας στα ατομικά χαρακτηριστικά. Η διαστρωμάτωση με βάση τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά στην κατηγορία αμφισβητείται και δίνεται ιδιαίτερη αξία στα ατομικά επιτεύγματα. Η διαστρωμάτωση δεν είναι πλέον νομιμοποιημένη και η απόδοση της ευθύνης για την κοινωνική θέση ενός ατόμου βασίζεται στα ατομικά του χαρακτηριστικά. Αυτή η μεταβολή αποτελεί τη βάση της ιδεολογίας της αξιοκρατίας και δίνει έμφαση στην ατομική κινητικότητα. Ωστόσο, υπάρχει ακόμη μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ατομικών ικανοτήτων και της υπαγωγής σε μια ομάδα. Οι συγκρίσεις που ενθαρρύνονται παραμένουν σε ένα ενδοομαδικό επίπεδο ή πραγματοποιούνται μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων ως ατόμων. Και πάλι, η διαστρωμάτωση της κοινωνίας παραμένει αμετάβλητη.

Το Στάδιο 3 χαρακτηρίζεται από την ίδια ιδεολογία και από προσπάθειες ατομικής κοινωνικής κινητικότητας. Τα μέλη των μειονεκτουσών ομάδων που είναι περισσότερο ικανά και πιστεύουν ότι διαθέτουν τα ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να τους εξασφαλίσουν την πρόσβαση στην ομάδα υψηλότερης κοινωνικής θέσης επιχειρούν να ενταχθούν σε αυτή την ομάδα. Η μορφή της απόδοσης της κοινωνικής θέσης γίνεται περισσότερο σύνθετη. Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η ιδιότητα τους ως μέλη μιας ομάδας είναι υπεύθυνη για την κοινωνική θέση τους. Ωστόσο, ατομικές προσπάθειες και ικανότητες θα τους επιτρέψουν να ξεφύγουν από αυτή την κοινωνική θέση. Εκείνοι που δεν καταφέρνουν να ξεφύγουν θεωρείται ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες. Παρά ταύτα, ενδοομαδικές και διομαδικές ατομικές συγκρίσεις ενθαρρύνονται και η διαστρωμάτωση μεταξύ των ομάδων παραμένει αμετάβλητη.

Το Στάδιο 4 προκύπτει ως αποτέλεσμα των ανεπιτυχών προσπαθειών των μελών των μειονεκτικών ομάδων να κινηθούν ανοδικά και χαρακτηρίζεται από τη γέννηση της κοινωνικής συνειδήσης. Εκείνα τα άτομα υψηλών ικανοτήτων που πληρούν τα κριτήρια ένταξης στην ομάδα υψηλής κοινωνικής θέσης, αλλά δεν κατάφεραν να γίνουν μέλη της, αρχίζουν να αμφισβητούν το σύστημα. Αποδίδουν την ευθύνη για την κοινωνική τους θέση στο ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς και στις μεροληπτικές ενέργειες της ομάδας υψηλής κοινωνικής θέσης που τους φράζουν την είσοδο. Έτσι, ακολουθούν οι διομαδικές συγκρίσεις. Τα μέλη των μειονεκτικών ομάδων καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσωπική κοινωνική θέση τους θα αλλάξει μόνο εάν αλλάξουν οι συνθήκες για την ομάδα τους συνολικά μέσω συλλογικής δράσης.

Το Στάδιο 5 χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικές διομαδικές σχέσεις. Τα μέλη των μειονεκτουσών ομάδων προσπαθούν να αλλάξουν τη διαστρωμάτωση. Οι κοινωνικές συγκρίσεις σε ομαδικό επίπεδο διατηρούνται και οι αποδόσεις ευθύνης είναι διττές. Η ευθύνη σχετικά με την προηγούμενη κατάσταση της ομάδας αποδίδεται στις διακρίσεις, ενώ η ευθύνη για την μελλοντική κατάσταση της ομάδας αποδίδεται στη συλλογική δράση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η επιλογή στρατηγικών κινητικότητας και αλλαγής οφείλεται στο πώς τα άτομα που βρίσκονται σε χαμηλότερη κοινωνική θέση αντιλαμβάνονται κάθε φορά τις διομαδικές σχέσεις, που αποδίδουν την ευθύνη της κατάστασης τους και σε τι συγκρίσεις προβαίνουν για να αξιολογήσουν τις δυνατότητες βελτίωσης της κατάστασής τους. Ένα ζήτημα που αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι κατά πόσο η σχολική κοινότητα δεν είναι δέσμια αναπαραστάσεων που τελικά δεν δίνουν ίσες ευκαιρίες στα άτομα. Μια τέτοια αναπαραστάση είναι και η ιδεολογική διάκριση μεταξύ ατομικού και κοινωνικού που οργανώνει τις αναπαραστάσεις στις δυτικές κοινωνίες.

## **Η ιδεολογική διάκριση ατομικού και συλλογικού**

Στις δυτικές κοινωνίες υπάρχει μια ατομικιστική αναπαράσταση με βάση την οποία πρότυπο είναι το αυτόνομο ελεύθερο άτομο (Beauvois 2005). Έρευνες έδειξαν ότι η αναπαράσταση αυτή δομεί και την ταυτότητα των ατόμων σε αντιδιαστολή με εκείνους που κοινωνικοποιούνται σε άλλες κοινωνίες όπως είναι οι Ασιατικές (Markus & Kitayama 1991). Έτσι οι ατομικιστικές κοινωνίες τονίζουν αξίες όπως η αυτονομία και η ανεξαρτησία του ατόμου. Οι ταυτότητες που κατασκευάζονται στα πλαίσια αυτής της κοινωνίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία το άτομο οφείλει να εκφράζει. Τα χαρακτηριστικά του εαυτού είναι εσωτερικά και σταθερά και καθορίζουν και εξηγούν τη συμπεριφορά των ατόμων. Ο καθένας είναι ένα ξεχωριστό άτομο. Σε αυτές τις κοινωνίες τα χαρακτηριστικά που έχουν αξία είναι εκείνα που τονίζουν τη δράση, την έκφραση και την ανεξαρτησία του ατόμου (δραστήριος, έξυπνος, παραγωγικός κλπ). Οι ολιστικές ή συλλογικές κοινωνίες, αντίθετα, πριμοδοτούν κανονιστικές αξίες όπως η διατήρηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των ατόμων. Σε αυτές τις κοινωνίες δεν έχει μόνο σημασία το πώς σκέφτεται το άτομο αλλά και οι γύρω του. Η ταυτότητες που προωθούνται είναι συγκεκριμένες, εξαρτώνται από τις συνθήκες, είναι ευέλικτες και δεν αφορούν μόνο ατομικά εσωτερικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον τα χαρακτηριστικά που ενθαρρύνονται έχουν να κάνουν με τις μεταξύ των ανθρώπων σχέσεις και την αλληλεξάρτησή τους (κοινωνικός, ζεστός, φιλεύσπλαχνος κλπ). Είναι προφανής η σχέση που έχουν αυτά τα πρότυπα κοινωνίας και οι αντίστοιχες ταυτότητες που προωθούν με την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μελών τους αφού στα πλαίσια του σχολείου κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και διαμορφώνουν το μοντέλο ταυτότητας που θα τους επιτρέψει ή θα τους εμποδίσει να ανελιχθούν.

Σύμφωνα με το ατομικιστικό πρότυπο που ηγεμονεύει στις κοινωνίες δυτικού τύπου, τα επιτεύγματα των ατόμων είναι καθαρά αποτέλεσμα των ικανοτήτων τους και των πράξεων τους. Βλέπουμε λοιπόν πως η αναπαράσταση αυτή ωθεί τα άτομα να αντιλαμβάνονται τις διομαδικές σχέσεις σαν να βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της θεωρίας των Taylor και McKirnan (1984) που περιγράψαμε προηγουμένως. Έτσι είναι πολύ πιθανό τα άτομα να αποδίδουν στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους τη θέση τους και να παραβλέπουν τα εμπόδια ή τις διευκολύνσεις που οφείλονται στην κοινωνική τους καταγωγή.

Επιπλέον, έρευνες έδειξαν ότι η κοινή αυτή αναπαράσταση του αυτόνομου υποκειμένου ενεργοποιείται διαφορετικά ανάλογα με το κοινωνικό κύρος κάθε ομάδας (Lorenzi-Cioldi 1988; Lorenzi-Cioldi & Clemence 2001). Ομάδες υψηλού κοινωνικού κύρους τείνουν να τονίζουν την ιδιαιτερότητα των μελών τους τα οποία, τελικά, ενσαρκώνουν καλύτερα το πρότυπο του αυτόνομου και ελεύθερου ατόμου. Αντίθετα, ομάδες χαμηλού κοινωνικού κύρους τονίζουν την ομοιομορφία τους και άρα τα μέλη τους είναι «ανταλλάξιμες» οντότητες. Είναι σαν να λέμε ότι τα μέλη ομάδων με υψηλό κοινωνικό κύρος έχουν ατομικές ταυτότητες ενώ τα μέλη ομάδων χαμηλού κύρους ταυτίζονται περισσότερο με αυτές και έχουν χαμηλό κύρος.

Μια τέτοια αναπαράσταση για τις κοινωνικές ομάδες μπορεί να έχει και άλλες επιπτώσεις. Για παράδειγμα, στις έρευνες του Bernstein (1973) φάνηκε ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι λόγου: ο περιορισμένος και ο επιμελημένος λόγος. Όταν σε μια συνθήκη οι ομιλητές έχουν κοινά στοιχεία και μοιράζονται κοινά νοήματα και η ομοιότητα μεταξύ των μελών πριμοδοτείται, τότε ο λόγος που εκφέρεται δεν χρειάζεται να εκφράζει νοήματα με ιδιαίτερα επιμελημένο τρόπο και είναι περιορισμένος, δηλαδή μη κατανοητός έξω από την συνθήκη στην οποία παράχθηκε. Όταν όμως οι συνθήκες τονίζουν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων τότε τα νοήματα εκφράζονται με πιο επιμελημένο τρόπο για να επιτρέψουν να φανούν οι ιδιαιτερότητες και η προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου. Συνδυάζοντας αυτό το εύρημα με τα προηγούμενα που δείχνουν ότι οι ομάδες υψηλού κύρους τονίζουν την ιδιαιτερότητα και οι ομάδες χαμηλού κύρους τονίζουν την ομοιομορφία μεταξύ των μελών τους, καταλαβαίνουμε ότι οι πρώτες θα μιλούν με πιο επιμελημένο τρόπο ενώ

οι δεύτερες με πιο περιορισμένο. Από τη σημασία που δίνουν οι κοινωνίες μας στον τρόπο έκφρασης σαν αντανάκλαση του τρόπου σκέψης καταλαβαίνει κανείς τις επιπτώσεις που έχει η κοινωνική καταγωγή στην ανέλιξη των ατόμων. Με άλλα λόγια επειδή στις κοινωνίες μας πιστεύουμε ότι όποιος δεν εκφράζεται καλά δεν σκέφτεται και καλά, είναι πιθανό να κλείνει η πρόσβαση για αυτό το άτομο στα ανώτερα αξιώματα και στις ανώτερες θέσεις εργασίας. Πρέπει να καταλάβουμε ότι στις κοινωνίες μας το να είναι κανείς αυτόνομος και κύριος των πράξεων του αποτελεί πρότυπο επιτυχίας και να συνειδητοποιήσουμε ότι ορισμένες ομάδες που δεν καλλιεργούν αυτό το πρότυπο έχουν ήδη ένα εμπόδιο για την ανέλιξή τους. Οι ισχυροί προτείνουν τον εαυτό τους ως πρότυπο και ταυτόχρονα μπορεί να εμποδίζουν τους ανίσχυρους να το πετύχουν. Αυτό θα πρέπει να προβληματίσει έντονα αυτούς που, μέσα στην εκπαίδευση, επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

Μέσα από αυτή την ανάλυση καταλαβαίνουμε ότι η διάκριση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας<sup>1</sup> έχει ιδεολογικές πτυχές, οπότε δικαίως δέχτηκε κριτική σε αυτό το επίπεδο γιατί με το να διαχωρίζει την ατομική από την κοινωνική ταυτότητα καλλιεργεί την διάκριση μεταξύ ατομικού και κοινωνικού στο πώς αντιλαμβάνεται κάποιος τον εαυτό του. Η διάκριση αυτή δεν είναι υπαρκτή αλλά αφορά τα ερωτήματα τα οποία θέτουμε προς έρευνα κάθε φορά. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να εξηγήσουμε μια ατομική ή μια συλλογική συμπεριφορά επικαλούμαστε είτε τη μια είτε την άλλη ταυτότητα. Βέβαια παραμένει ως κεντρικό ερώτημα αν η ταυτότητα αποτελεί πηγή κινήτρων για τη συμπεριφορά.

### **Ταυτότητα, κίνητρα και συμπεριφορά**

Στην κοινωνική ψυχολογία υπάρχει μια γενικότερη συζήτηση για το αν η ταυτότητα αποτελεί κινήτρια δύναμη της συμπεριφοράς. Η θεωρητική αυτή συζήτηση είναι έξω από τα πλαίσια αυτού του κειμένου γιατί αφορά περισσότερο αν η ταυτότητα αποτελεί μια αναλυτική έννοια ή μια ψυχολογική διαδικασία. Αυτό που σίγουρα φαίνεται από τις έρευνες είναι ότι ο τρόπος που τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται τη θέση τους στην κοινωνία, η εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους και η εικόνα που θέλουν να δείχνουν στους άλλους σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους.

Σε ατομικό επίπεδο, σημασία έχει η εικόνα που σχηματίζει κάποιος για τον εαυτό του σε σχέση με τις διάφορες ταυτίσεις τις οποίες κάνει καθώς και με τους πιθανούς εαυτούς που κατασκευάζει. Έχει υποστηριχθεί πως η δομή και το περιεχόμενο της ταυτότητας επηρεάζονται από διάφορα κίνητρα όπως η αυτο-εκτίμηση, η συνεκτικότητα, η ιδιαιτερότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα. Όταν διαταραχθεί ένα από αυτά τα κίνητρα, δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί το περιεχόμενο της ταυτότητας ούτε να αφομοιωθούν νέα περιεχόμενα με αποτέλεσμα η ταυτότητα κάποιου να βρίσκεται υπό απειλή (Breakwell 1986, 2001). Σε αυτή την περίπτωση το άτομο θα επιχειρήσει να επαναφέρει την ισορροπία στο πώς βλέπει τον εαυτό του και αυτό θα έχει επιπτώσεις στην συμπεριφορά του, η οποία τελικά είναι η έκφραση στρατηγικών προσασίας της ταυτότητας. Μια παρόμοια άποψη εκφράζει και η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, που παρουσιάστηκε παραπάνω, καθώς πρεσβεύει ότι η συλλογική συμπεριφορά αποτελεί την έκφραση στρατηγικών για να ανακτηθεί η αυτο-εκτίμηση που πηγάζει από την υπαγωγή σε μια ομάδα χαμηλού κύρους. Επίσης έχει υποστηριχθεί ότι για να εκφραστεί μια συμπεριφορά πρέπει να συνδέεται με μια εικόνα ενός πιθανού εαυτού. « Το σύνολο των πιθανών εαυτών που περιλαμβάνει η ταυτότητα κάποιου είναι η γνωστικές εκφάνσεις των στόχων, επιθυμιών, κινήτρων, φόβων που έχει και των απειλών που νιώθει. Οι

---

<sup>1</sup> Βέβαια για την θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας το ερώτημα είναι πότε θα εμφανιστεί μια συλλογική και πότε μια ατομική στρατηγική βελτίωσης της κοινωνικής θέσης. Η θεώρηση αυτή δεν επιθυμούσε κατ' ανάγκη να πριμοδοτήσει τη διάκριση του εαυτού σε ατομικό και συλλογικό.

πιθανοί εαυτοί προσδίδουν γνωστική μορφή, οργάνωση, κατεύθυνση και προσωπικό νόημα σε αυτές τις δυναμικές. Έτσι αποτελούν τον κύριο δεσμό μεταξύ ταυτότητας και κινήτρων» (Markus & Nurius 1987: 158). Στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού έχει σημασία να δει κανείς ποιοί είναι οι πιθανοί εαυτοί ενός μαθητή, τι επιθυμεί και τι φοβάται για τον εαυτό του και ποιοί εαυτοί δεν έχουν αναπτυχθεί και εμποδίζουν την πρόοδό του.

Επίσης οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ταυτίσεων μπορεί να συνδέονται με την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Έχουν προταθεί τέσσερα μοντέλα για το πώς συνδυάζονται οι κοινωνικές ταυτίσεις των ατόμων (Roccas & Brewer 2002). Οι ερευνήτριες πιστεύουν ότι το καθένα έχει και διαφορετικές συνέπειες για την ένταξη ή τον αποκλεισμό άλλων από την ενδο-ομάδα. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο (Διασταύρωση) μια ταυτότητα μπορεί να διαμορφώνεται από τη διασταύρωση πολλαπλών ταυτοτήτων. Μόνο αυτοί που εντάσσονται στην κατηγορία που ορίζεται στη βάση αυτής της διασταύρωσης θεωρούνται μέλη της ενδο-ομάδας. Ένα άλλο μοντέλο βασίζεται στην υιοθέτηση μιας κύριας ενδο-ομάδας (Κυριαρχία), που κυριαρχεί πάνω σε όλες τις υπόλοιπες ομάδες. Μόνο όσοι ανήκουν στην κύρια αυτή κατηγορία θεωρούνται μέρος της ενδο-ομάδας. Όταν πάλι οι πολλαπλές ταυτότητες διαφοροποιούνται και διαχωρίζονται η μια από την άλλη έχουμε το μοντέλο της διαμερισματοποίησης. Σε αυτή την περίπτωση οι ταυτότητες αφορούν συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Οι άνθρωποι αξιολογούνται θετικά και θεωρούνται μέλη της ενδο-ομάδας σε διαφορετικά επίπεδα στο βαθμό που μοιράζονται είτε μερικές είτε όλες αυτές τις ταυτότητες. Τέλος όταν η κοινωνική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των πολλαπλών ταυτίσεων ενός ατόμου έχουμε το μοντέλο της συγχώνευσης. Σε αυτή την περίπτωση η ενδο-ομάδα είναι εξαιρετικά περιεκτική και διαφοροποιημένη.

Η σχέση μεταξύ διαφορετικών ταυτίσεων μας δίνει τη δυνατότητα να καταλάβουμε την μορφή ένταξης διαφορετικών πολιτισμικών υπαγωγών, αλλά όχι μόνο, σε μια κοινωνία. Για παράδειγμα, οι διπλές ταυτότητες (π.χ. Αφρο-αμερικανός) αντιστοιχούν σε μια αναπαράσταση της διασταύρωσης, ενώ οι στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης (Berry 1990, 2001, Χρυσόχοου 2005) που αντιστοιχούν στην αφομοίωση ή την απόσχιση ταιριάζουν σε μια αναπαράσταση της Κυριαρχίας (μια ταυτότητα υπερισχύει έναντι των άλλων). Η πολιτισμική αμφιδεξιότητα (η ικανότητα κινητοποίησης διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων) αντιστοιχεί σε μια αναπαράσταση Διαμερισματοποίησης. Τέλος η ενσωματωμένη διπολιτισμικότητα αντιστοιχεί σε μια αναπαράσταση της Συγχώνευσης. Θα μπορούσαμε να έχουμε μια καλύτερη εικόνα της συμπεριφοράς κάποιου αν γνωρίζαμε το πώς συνδέονται μεταξύ τους οι διαφορετικές ταυτίσεις του, καθώς η δομή και το περιεχόμενο της ταυτότητας του μπορεί να μας δώσει στοιχεία για τη συμπεριφορά του.

Μπορούμε όμως να δούμε την ταυτότητα σαν μια αναπαράσταση του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ως εκ τούτου, μελετώντας την ταυτότητα των ατόμων μπορούμε να καταλάβουμε τη θέση τους και τη σχέση τους με τον κόσμο. Η ταυτότητα μπορεί να είναι μια τρίπτυχη έννοια η οποία να συγκροτείται από: γνωστικές κατασκευές - διεκδικήσεις - αναγνώριση (Chrysochoou 2003). Οι απαντήσεις μας στις ερωτήσεις που συνδέονται με αυτές τις διαδικασίες (ποιος είμαι; ποιοί είναι; ποια είναι η σχέση μας;) αποτελούν τους φακούς μέσα από τους οποίους βλέπουμε τον κόσμο.

Αποκτούμε τα στοιχεία της γνώσης του εαυτού μας μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης μέσα σε μια κουλτούρα, όπου οι ενέργειες των άλλων (αναγνώριση) μας καθιστούν ικανούς να αναπτύξουμε τη γνώση για τον εαυτό μας, την οποία είμαστε υποχρεωμένοι να μετασχηματίσουμε σε πολιτισμικά κατάλληλες διεκδικήσεις. Εκφράζουμε τις διεκδικήσεις που συνδέονται με την ταυτότητά μας και αναζητούμε κοινωνική αναγνώριση. Αγωνιζόμαστε για αυτή την αναγνώριση μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής επιρροής. Πρόκειται για τη στιγμή στην οποία η ταυτότητα χρησιμοποιείται στρατηγικά, με στόχο την προώθηση συγκεκριμένων σχεδίων (Reicher and Hopkins 1996). Οι διεκδικήσεις που κατασκευάζονται και για

τις οποίες επιχειρηματολογούμε στρατηγικά βασίζονται σε υπάρχουσες γνώσεις και στοχεύουν να επηρεάσουν την αναγνώριση και να αλλάξουν τα υπάρχοντα όρια των κατηγοριών.

Έτσι, η ταυτότητα, ως μια τριπλή έννοια γνώσης-διεκδικήσεων-αναγνώρισης, παρουσιάζει μια ιδιαίτερη αναπαράσταση για τον κόσμο από την πλεονεκτική θέση του ομιλητή. Ως εκ τούτου, όταν απειλείται η ταυτότητα, τότε, υπό μια έννοια, διαταράσσεται το όραμα που έχουν οι άνθρωποι για τον κόσμο.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει την έκφραση ενός προτάγματος για τον κόσμο, ενός πολιτικού σχεδίου το οποίο προτάσσουν και χειρίζονται όλοι όσοι κάνουν λόγο στο «όνομα μιας ταυτότητας»: οι πολιτικοί, οι εκπαιδευτικοί, οι δημοσιογράφοι, οι μελετητές, οι λογοτέχνες... Αυτοί οι «επιτηδευματίες» ταυτοτήτων μπορούν να ωθήσουν σε δράση για την υπεράσπιση μιας ταυτότητας ή ενάντια στην απειλή που μπορεί να δέχεται.

### **Ταυτότητες εκπαίδευση και επαγγελματικός προσανατολισμός: μια σύνοψη**

Στο κείμενο αυτό προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε πολύ συνοπτικά τις θεωρίες της ταυτότητας όπως μελετήθηκαν από τους κοινωνικούς ψυχολόγους, ελπίζοντας ότι ο αναγνώστης θα βρει τροφή για να απαντήσει σε κάποια από τα ερωτήματα που τίθενται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στα πλαίσια του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνοψίζοντας αυτή την παράθεση ως επισημάνουμε μερικά στοιχεία που θα μπορούσαν να συμβάλλουν ή να ανοίξουν μια συζήτηση γύρω από αυτά τα θέματα.

Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι οι ταυτίσεις και οι ομάδες υπαγωγής των ατόμων είναι πολλές και παίζουν σημαντικό ρόλο για την αυτο-εικόνα τους καθώς αντανακλούν τη θέση τους στην κοινωνία. Όταν μιλάμε για νέους μαθητές μερικές από αυτές τις ταυτότητες είναι το φύλο, η κοινωνική καταγωγή, η πολιτισμική υπαγωγή αλλά και η αντίληψη του εαυτού ως μαθητή (καλού/μέτριου/κακού). Ο τρόπος που συνδέονται αυτές οι ταυτότητες παίζει ρόλο στη συμπεριφορά τους, αλλά και στους ορίζοντες που έχουν ή βλέπουν μπροστά τους, στους «πιθανούς εαυτούς» που κατασκευάζουν και στις επιλογές που κάνουν. Περιγράψαμε τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει για κάποιον να ανήκει σε μια υποτιμημένη ομάδα και τις στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει για να βελτιώσει τη θέση του και την αυτο-εικόνα του. Αυτές οι επιλογές δεν είναι ανεξάρτητες από το αξιακό σύστημα της κοινωνίας, τις διομαδικές σχέσεις, τις σχέσεις εξουσίας αλλά και τις δοξασίες και ιδεολογικές θέσεις των ατόμων. Σ'αυτά τα πλαίσια ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός καθώς κοινωνικοποιεί το άτομο μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του επαγγελματικού προσανατολισμού θα ήταν παράλειψη να μην λαμβάνουμε υπόψη μας τις ταυτίσεις των μαθητών και τη σημασία που τους αποδίδουν, τις αξίες που τις συνοδεύουν και να μην αντιλαμβανόμαστε αν αυτές αποτελούν εμπόδιο ή εφόδιο για την σταδιοδρομία τους.

Συχνά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα που αφορούν τις κοινωνικές κατηγορίες καθορίζουν τα όρια μέσα στα οποία ο καθένας μπορεί να κινηθεί. Οι εκπαιδευτικοί καθώς από το ρόλο τους είναι φορείς αυτών των αναπαραστάσεων και «επιτηδευματίες» ταυτότητας έχουν ένα παραπάνω λόγο να είναι προσεκτικοί και να θέτουν υπό αμφισβήτηση αυτά τα στερεότυπα όταν πρόκειται να συμβουλευτούν κάποιον για την επαγγελματική του πορεία.

Πριν μερικά χρόνια κάναμε μια έρευνα σε γαλλικά σχολεία (Chryssoschoou, Picard & Pronine 1998). Μας ενδιέφερε πώς εξηγούν και πού αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την σχολική αποτυχία μιας μη πραγματικής μαθήτριας 13 ετών που είχε μείνει σε μια τάξη και παρουσίαζε φοβερές ελλείψεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Λέγαμε επίσης στους εκπαιδευτικούς ότι η μητέρα της δεν εργαζόταν και ότι είχε έναν αδερφό 8 ετών. Αυτό που διαχώριζε την

μαθήτριά μας ήταν ότι στα μισά ερωτηματολόγια ο πατέρας της ήταν γιατρός, ενώ στα άλλα μισά φορτηγατζής. Χειριζόμασταν έτσι την κοινωνική καταγωγή της μαθήτριας. Επίσης στα μισά ερωτηματολόγια η κοπελίτσα λεγόταν Μαριόν (όνομα που παραπέμπει σε γαλλική καταγωγή), ενώ στα άλλα μισά την έλεγαν Ναιμά (όνομα βορειο-αφρικανικής καταγωγής). Με αυτό το τρόπο θέλαμε να χειριστούμε την πολιτισμική καταγωγή της μαθήτριας. Το ερώτημα ήταν αν οι εκπαιδευτικοί θα απέδιδαν σε διαφορετικές αιτίες την ίδια σχολική αποτυχία ανάλογα με το αν η μαθήτρια ήταν γαλλικής ή βορειο-αφρικανικής καταγωγής και ανάλογα με την κοινωνική καταγωγή της. Κάθε καθηγητής διάβασε μόνο μια από τις τέσσερις περιπτώσεις και απάντησε σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις πιθανότητες επιτυχίας της μαθήτριας στο μέλλον, καθώς και στις αιτίες της αποτυχίας της. Γενικά βρέθηκε ότι στη Γαλλίδα μαθήτρια με πατέρα γιατρό απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στο μέλλον απ'ότι στις άλλες μαθήτριες. Όμως ρόλο παίζει και η κοινωνική καταγωγή των μαθητριών κυρίως στο γαλλικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, στη Γαλλίδα μαθήτρια της οποίας ο πατέρας ήταν γιατρός, οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στο μέλλον από την Γαλλίδα μαθήτρια της οποίας ο πατέρας ήταν φορτηγατζής. Μια τέτοια διαφορά όμως δεν υπήρχε μεταξύ των μαθητριών που προέρχονταν από βορειο-αφρικανικό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση και οι δύο μαθήτριες είχαν τις ίδιες χαμηλές πιθανότητες επιτυχίας και η κοινωνική καταγωγή τους δεν έπαιζε ρόλο. Επιπλέον οι εξηγήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για την περίπτωση της μαθήτριας βορειο-αφρικανικής καταγωγής και χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής καταγωγής διαφέρουν από όλων των άλλων και αφορούν κατ'εξοχήν εξωτερικούς παράγοντες (δεν μιλάει τη γλώσσα, το σχολείο δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κλπ). Η μαθήτρια Γαλλικής καταγωγής με πατέρα γιατρό διαφέρει επίσης από τις άλλες δύο. Οι εξηγήσεις για αυτήν αφορούν προβλήματα της εφηβείας ή την απουσία των γονέων. Αντίθετα, για την μαθήτρια ίδιας πολιτισμικής καταγωγής αλλά χαμηλής κοινωνικής καταγωγής οι καθηγητές επισημαίνουν κενά που οφείλονται στο δημοτικό, ψυχολογικά προβλήματα ή προβλήματα μεθόδου. Βλέπουμε ότι παρόλο που οι συνθήκες πολιτικής ορθότητας που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες μας δεν επιτρέπουν να εξηγήσει κανείς την αποτυχία βασιζόμενος στην κοινωνική καταγωγή, εντούτοις κατάλοιπα αυτής της θεώρησης συνεχίζουν να υπάρχουν και να οργανώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Η μαθήτρια μη-γαλλικής καταγωγής με πατέρα γιατρό βρίσκεται ανάμεσα στις δύο αυτές. Για αυτήν, οι καθηγητές πότε επικαλούνται κενά στη μόρφωση και τη μέθοδο, και πότε προβλήματα που οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Η μαθήτρια αυτή, στα μάτια των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει τις υλικές συνθήκες επιτυχίας αλλά να την «εμποδίζει» η πολιτισμική της καταγωγή.

Μέσα από την έρευνα αυτή δείξαμε ότι το ίδιο γεγονός σχολικής αποτυχίας οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν το αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο αλλά για να το εξηγήσουν βασίζονται στις κατηγορικές υπαγωγές των μαθητών. Η έρευνα αυτή δεν στόχευε παρά να κάνει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι καθώς μετέχουν στην κοινωνία είναι και φορείς αυτών των αναπαραστάσεων μέσα στο σχολείο. Δεν χρειάζεται ούτε να αγνοήσουν το γεγονός ούτε να προσπαθήσουν να «εξαγνιστούν». Ξέροντας ότι οι προσδοκίες τους μπορεί να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, χρειάζεται να είναι προσεχτικοί και να θέτουν υπό αμφισβήτηση συμπεράσματα που συχνά βγαίνουν χωρίς πολύ σκέψη. Επειδή ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ένας μηχανισμός διαχείρισης του καταμερισμού εργασίας, πρέπει να είμαστε προσεχτικοί στο πώς αντιλαμβανόμαστε τις κατηγορικές υπαγωγές και τις ταυτότητες των μαθητών μια και αυτές μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη κοινωνική τους θέση.



## Βιβλιογραφία

- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. Journal of Personality and Social Psychology, *79*, 776-792.
- Beauvois, J-L. (2005) Les illusions libérales. Individualisme et pouvoir social. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bernstein, B. (1973) Class, Codes and Control. St Albans: Paladin
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: understanding individuals moving across cultures. In R.W.Brislin (Ed.), Applied Cross-Cultural Psychology ( Newbury Park, Calif.: Sage.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. Journal of Social Issues, *57*, 615-631.
- Breakwell, G. M. (1986). Coping with Threatened Identities. London and New York: Methuen.
- Breakwell, G. M. (2001). Social Representational constraints upon Identity Processes. In K.Deaux & G. Philogene (Eds.), Representations of the Social (pp. 271-284). Oxford: Blackwell.
- Chrysoschoou, X. (2003). Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. Language and Politics, special issue, 2, 225-242.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social Stigma. In D.T.Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), The Handbook of Social Psychology (4th ed., pp. 504-553). Boston: McGraw-Hill.
- Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1982). L'echec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves? Approche Psychosociologique de la division sociale à l'école. Lausanne: Pierre Marcel Favre.
- Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998). The Self-fulfilling prophecy in close relationships: rejection sensitivity and rejection by romantic partners. Journal of Personality and Social Psychology, *75*, 545-560.
- Ellemers, N. (1993). The influence of socio-structural variables on identity enhancement strategies. European Review of Social Psychology, *4*, 27-57.
- Jost, J. T. & Major, B. (2001). The Psychology of Legitimacy. Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Clemence, A. (2001). Group processes and the construction of social representations. In M.A.Hogg & R. S. Tindale (Eds.), Blackwell Handbook of Social Psychology, (group processes) (pp. 311-333). Oxford: Blackwell.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1987). Possible Selves: the interface between motivation and the self-concept. In K.Yardley & T. Honess (Eds.), Self and Identity: psychological perspectives (pp. 157-172). Chichester: John Wiley and Sons.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. Psychological review, *98*, 224-253.
- McGarty, C. (1999). Categorization in Social Psychology. London: Sage.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). Stereotyping and Social Reality. Oxford: Blackwell.
- Reicher, S. & Hopkins, N. (1996). Seeking Influence through characterising self-categories/ an analysis of anti-abortionist rhetoric. British Journal of Social Psychology, *35*, 297-311.

Roccas, S. & Brewer, M. B. (2002). Social Identity Complexity. Personality and Social Psychology Review, 6, 88-106.

Sherif, M. (1966). In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation. Boston: Houghton-Mifflin.

Steele, C. & Aronson, J. (1995). Stereotype vulnerability and the intellectual test performance of African-Americans. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 797-811.

Swim, J. K., Cohen, L. L., & Hyers, L. L. (1998). Experiencing everyday prejudice and discrimination. In J.K.Swim & C. Stangor (Eds.), Prejudice: the target's perspective (pp. 37-60). San Diego CA: Academic Press.

Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup behaviour. Social Science Information, 13, 65-93.

Tajfel, H. (1981). Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S.Worschel (Ed.), Psychology of Intergroup Relations ( Chicago: Nelson Hall.

Taylor, D. M. & McKirnan, D. J. (1984). A five-stage model of intergroup relations. British Journal of Social Psychology, 23, 291-300.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the Social Group: A Self-Categorisation Theory. Oxford: Blackwell.

Turner, J. C. & Onorato, R. S. (1999). Social Identity, Personality, and the Self-Concept: a self-categorisation perspective. In T.R.Tyler, R. M. Kramer, & O. P. John (Eds.), The Psychology of the Social Self (pp. 11-46). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wright, S. C. (2001). Restricted Intergroup Boundaries. Tokenism, Ambiguity and the Tolerance of Injustice. In J.T.Jost & B. Major (Eds.), The Psychology of Legitimacy (pp. 223-254). Cambridge: Cambridge University Press.

Χρυσόχου Ξ. (2005) Η Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα Μετάφραση του Chryssochoou, X. (2004) Cultural Diversity. Its Social Psychology. Oxford: Blackwell.

