



ΕΠΕΑΕΚ 2
ΑΞΟΝΑΣ 4 - ΜΕΤΡΟ 4.1 - ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.β

ΕΡΓΟ "ΚΑΛΙΠΡΟΣ"

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΣ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ



Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου

Μέρος Α

Κατερίνα Δαλακούρα
Έφη Συγκολλίτου
Βασιλική Χατζηκαμάρη

Μέρος Β

Χριστίνα Αθανασιάδου
Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου
Μαρία Παπαθανασίου
Αριάδνη Στογιαννίδου
Μαρία Φορτοπήρα

Επιμέλεια Έκδοσης

Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ 2000-2006 (ΕΠΕΑΕΚ 2)
Άξονας 4, Μέτρο 4.1, Ενέργεια 4.1.1, Κατηγορία Πράξης 4.1.1.β

ΕΡΓΟ ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ

“Προωθώντας την ισότητα των φύλων κατά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας: Δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με την οπτική του φύλου”

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Επιστημονικώς Υπεύθυνη: Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ - ΚΟΥΪΜΤΖΗ

ΔΡΑΣΗ

“Πιλοτική & Διευρυμένη Εφαρμογή Προγραμμάτων ΣΕΠ με την οπτική του φύλου”

Υπεύθυνες δράσης: Α. ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ - Ε. ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ

Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου

Συγγραφική ομάδα

Μέρος Α

Αικ. Δαλακούρα, Ε. Συγκολλίτου, Β. Χατζηκαμάρη

Μέρος Β

Χ. Αθανασιάδου, Μ. Μαλικιώση - Λοϊζου,

Μ. Παπαθανασίου, Α. Στογιαννίδου, Μ. Φορτοτήρα

Σε συνεργασία με

Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, Ελένη Κουϊμτζή, Σοφία Τριλίβα

Επιμέλεια Έκδοσης

Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ _____	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ _____	9
1. Σκοπός και στόχοι _____	10
2. Αναγκαιότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης κατά την περίοδο μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας _____	10
3. Συνοπτική ανάλυση θεματικών _____	14
3.1 Φύλο και αγορά εργασίας _____	14
3.1.1 Σχέση εκπαίδευσης - εργασίας _____	14
3.1.2 Αγορά εργασίας - ανεργία και φύλο _____	15
3.1.3 Αμοιβές ανδρών - γυναικών _____	20
3.1.4 Στρατηγικές για την προώθηση της ισότητας στην επαγγελματική επιλογή/ απασχόληση _____	22
3.2 Εθνικές ταυτότητες, φύλο και κοινωνικός/εργασιακός αποκλεισμός _____	24
3.3 Ταυτότητες φύλου: αυτοαντίληψη, σχολικές επιδόσεις και προσδοκίες για το μελλοντικό εαυτό _____	27
3.3.1 Ταυτότητες φύλου _____	27
3.3.2 Σχολικές επιδόσεις _____	31
3.3.3 Προσδοκίες για μελλοντικό εαυτό και φύλο _____	33
3.4 Οικογένεια και κοινωνικοποίηση των φύλων _____	33
3.5 Ανδρικές ταυτότητες φύλου _____	36
4. Προτεινόμενες δράσεις ενημέρωσης-πληροφόρησης _____	39
4.1 Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας: Γενικές Αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά θέματα _____	39
4.2 Ημερίδες Ενημέρωσης Γονέων-Κηδεμόνων και Τοπικής Κοινωνίας: Γενικές Αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά θέματα _____	42
4.3 Επισκέψεις μαθητών/-τριών σε χώρους εργασίας: Γενικές αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά θέματα διερεύνησης _____	42
5. Οργάνωση-υλοποίηση δράσεων ενημέρωσης - πληροφόρησης _____	43
5.1 Εισηγητές/-τριες - Συνεργάτες για την υλοποίηση των Δράσεων Ενημέρωσης - Πληροφόρησης _____	44
5.2 Τρόποι οργάνωσης των δράσεων ενημέρωσης - πληροφόρησης και μέθοδοι παρουσίασης των θεματικών _____	45

5.2.1 Υποδείγματα Ημέρας Σπουδών & Σταδιοδρομίας _____	46
Μέθοδοι παρουσίασης θεμάτων: _____	47
5.2.2 Υποδείγματα Ημερίδων Ενημέρωσης - Ευαισθητοποίησης Γονέων & Κηδεμόνων _____	50
5.2.3 Υποδείγματα Επίσκεψης σε χώρο εργασίας _____	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____	54
I. ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____	54
II. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΤΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗ _____	55
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ _____	73
ΕΙΣΑΓΩΓΗ _____	75
Κεφάλαιο 1ο Σχολικές εφαρμογές για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας: το πλαίσιο _____	77
1. Προγράμματα ισότητας και επαγγελματικός προσανατολισμός _____	77
1.1 Επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών _____	79
1.2 Εκπαίδευση των γυναικών _____	81
1.3 Διαδικασίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση _____	84
1.4 Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα _____	88
1.5 Συμπεράσματα _____	91
2. Η συμβουλευτική διαδικασία _____	92
2.1 Συμβουλευτική στο χώρο της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας _____	93
2.2. Στόχοι της συμβουλευτικής _____	94
2.3. Οργάνωση της συμβουλευτικής διαδικασίας _____	97
2.4. Ομαδική συμβουλευτική _____	99
2.4.1.Βασικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ατομικής και ομαδικής προσέγγισης _____	99
2.5. Τεχνικές συμβουλευτικής ψυχολογίας _____	100
2.5.1. Βασικά στοιχεία προσεκτικής παρακολούθησης _____	100
2.5.2. Είδος απαντήσεων _____	101
2.5.3. Παράδειγμα _____	102
3. Φεμινιστική συμβουλευτική _____	103
Κεφάλαιο 2ο Σχολικές εφαρμογές & Συμβουλευτική _____	109

1. Δράσεις σχολικών εφαρμογών _____	109
1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ _____	109
1.2. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης _____	110
1.3. Συζητήσεις σε ομάδες _____	113
2. Δράσεις συμβουλευτικής _____	118
2.1. Εισαγωγή _____	118
2.2. Οργάνωση δραστηριοτήτων συμβουλευτικής _____	119
2.1. Δραστηριότητες ομαδικής συμβουλευτικής _____	132
1η εισαγωγική συνάντηση: η γνωριμία της ομάδας _____	138
Προσδοκίες Εργοδοτών/ριών _____	139
Εισαγωγή _____	139
ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ _____	144
Ασκήσεις αυτογνωσίας _____	147
Ασκήσεις αυτογνωσίας _____	149
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____	151

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το προτεινόμενο στη συνέχεια Μοντέλο Δράσεως ΣΕΠ συμπεριλαμβάνει: α) αναφορά στην αναγκαιότητα ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών για τα θέματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και το φύλο, κατά την περίοδο μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, β) θεωρητική συνοπτική ανάλυση των θεματικών που σχετίζονται με τους προαναφερόμενους στόχους (φύλο και αγορά εργασίας, καταμερισμός εργασίας κατά φύλο, επαγγελματικές επιλογές εφήβων, ταυτότητες φύλου, σχολική επίδοση, επιλογές, προσδοκίες, εθνικές ταυτότητες και ταυτότητες φύλου, οικογένεια και κοινωνικοποίηση των φύλων, ανδρικές ταυτότητες, φύλο και προσδοκίες ζωής), γ) προτεινόμενες δράσεις με αναφορά στο σχεδιασμό και στον τρόπο υλοποίησής τους και δ) ενδεικτικά παραδείγματα οργάνωσης δράσεων πληροφόρησης.

1. Σκοπός και στόχοι

Οι δράσεις πληροφόρησης και ενημέρωσης σκοπό έχουν -όπως και οι λοιπές δράσεις Σ.Ε.Π.- να προωθήσουν την ισότιμη συμμετοχή των δυο φύλων στην αγορά εργασίας, αίροντας τα στερεότυπα που συνδέονται με τις επιλογές και τη συμπεριφορά των δυο φύλων στο χώρο της εργασίας και της οικογένειας και διευρύνοντας τις ταυτότητες φύλου.

Ειδικότερα, *σκοπός των δράσεων ενημέρωσης είναι η παροχή πληροφοριών στους μαθητές και στις μαθήτριες για σπουδές και επαγγέλματα σε σχέση με την παράμετρο του φύλου*. Πιο συγκεκριμένα, ως στόχοι της ενημέρωσης -πληροφόρησης τίθενται (με άξονα την παράμετρο του φύλου):

- η αναφορά - καταγραφή - ανάλυση των στερεοτυπικών επιλογών σπουδών και επαγγέλματος
- η απεικόνιση του υφιστάμενου καταμερισμού της εργασίας
- η ανάλυση των αιτιών που οδηγούν στις στερεοτυπικές επαγγελματικές επιλογές και στο στερεοτυπικό σχεδιασμό της ενήλικης ζωής
- η επισήμανση της ανάγκης εξάλειψης των σχετικών στερεοτύπων ως παραμέτρου αναγκαίας για την ισότιμη συμμετοχή των δυο φύλων στην αγορά εργασίας και τη διεύρυνση της προσωπικής ελευθερίας των ατόμων
- η αναγκαιότητα της διεύρυνσης των ταυτοτήτων φύλου ως προϋπόθεσης για την προώθηση της ισότητας στην εργασία και στην οικογένεια
- η σύνδεση της διεύρυνσης των ταυτοτήτων με αξίες και συμπεριφορές αποδιδόμενες έως τώρα αποκλειστικά στο ένα φύλο
- η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των αξιών της φροντίδας και της ευθύνης για την οικογενειακή ζωή στο σχεδιασμό ζωής και των αγοριών
- η αναγκαιότητα συμφιλίωσης της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και για τα δυο φύλα ως προϋπόθεσης αναγκαίας για τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των δυο φύλων και την ισότιμη συμμετοχή στην αγορά εργασίας.

2. Αναγκαιότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης κατά την περίοδο μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας

Η πληροφόρηση, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού σταδιοδρομίας των νέων, σε μια εποχή με μεγάλες και συνεχείς μεταβολές, τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, έρχεται να διαδραματίσει ένα νέο, σύγχρονο

ρόλο, ώστε να ανταποκρίνεται στην ανάγκη απόκτησης **έγκυρων και επίκαιρων γνώσεων**. Οι νέοι κι οι νέες καλούνται να λάβουν αποφάσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον σε μια εποχή που παρουσιάζει ιδιαίτερη ρευστότητα και δυσκολία στην πρόβλεψη των εξελίξεων. Είναι, επομένως, σημαντικό γι' αυτούς κι αυτές να προχωρούν στα σχέδιά τους θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους, έχοντας κατανοήσει την ανάγκη προσαρμογής τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εποχής τους κι έχοντας στη διάθεσή τους τον αντίστοιχο όγκο πληροφοριών που θα τους επιτρέψει να πραγματοποιήσουν τις επιλογές τους με τη μεγαλύτερη δυνατή ασφάλεια. Εξίσου όμως σημαντική είναι, εκτός από τη συλλογή κι ανεύρεση των πληροφοριών, και η σωστή διαχείριση κι αξιοποίησή τους. Η **πρόσβαση στην πληροφόρηση** είναι οπωσδήποτε σημαντική, συμβαίνει όμως συχνά πολλοί νέοι και νέες να κατακλύζονται από ένα πλήθος πληροφοριών που αδυνατούν να αξιοποιήσουν προκειμένου να θέσουν σαφείς και πραγματοποιήσιμους επαγγελματικούς στόχους. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι απαραίτητη η συμβουλευτική αντιμετώπιση ως προς τη χρήση των γνώσεων αυτών, ώστε να μην αποπροσανατολίζουν και, κατά συνέπεια, εμποδίζουν τη λήψη σωστών κι έγκαιρων αποφάσεων.

Παρά τις προσπάθειες για τη δημιουργία ενός **συστήματος πληροφόρησης** στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία, με ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό για τη συλλογή, διαχείριση και διάδοσή σχετικού πληροφοριακού υλικού (Μακρίδου, 2000), η πρόσβαση στην πληροφόρηση εξακολουθεί να αποτελεί προνόμιο λίγων νέων. Τα νεαρά κορίτσια, τα παιδιά μεταναστών, παλινοστούτων κι εθνικών, πολιτισμικών ή γλωσσικών μειονοτήτων, όπως η ομάδα των Ρομ και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αλλά και άλλων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όπως οι κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά κ.ά. (Τρέσσου, 1998) φαίνεται πως στερούνται επαρκούς πληροφόρησης. (Cassotakis, 1979). Στη σύγχρονη εποχή, η αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, η συμμετοχή σε ημερίδες κι εκδηλώσεις, οι βάσεις δεδομένων και τα δίκτυα, αποτελούν μορφές συμμετοχής στην Κοινωνία της Πληροφορίας που παρέχει με αφθονία υλικό ενημέρωσης, συχνά όμως προϋποθέτει ευχέρεια στη χρήση νέων τεχνολογιών. Επομένως, ο ηλεκτρονικός αναλφαβητισμός τοποθετεί μοιραία στο περιθώριο της γνώσης πολλά από τα παιδιά των παραπάνω ομάδων, ενώ σημαντικός παραμένει συγχρόνως κι ο παράγοντας της αξιοποίησης κι ανάδυσης της σημασίας των πληροφοριών.

Αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα ειδικότερα με την οπτική του φύλου, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη για την ύπαρξη ενός τέτοιου συστήματος πληροφόρησης, το οποίο θα παρέχει γνώσεις και πληροφόρηση σχετικά με ένα πλήθος θεμάτων που θα καθορίσουν τις επαγγελματικές επιλογές κυρίως των νέων

κοριτσιών. Η ανάγκη να υιοθετηθεί η **διάσταση του φύλου** στο περιεχόμενο της πληροφόρησης πηγάζει από τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών εξακολουθούν να υπαγορεύονται από το φύλο τους και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που φέρουν σχετικά με τους διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών (Κορωνάιου, Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2002). Συνωστίζονται, δηλαδή, σε επαγγέλματα φροντίδας κι υπηρεσιών, με δυσοίωνες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης που μοιραία τις οδηγούν σε ανεργία ή παροχή χαμηλόμισθης εργασίας σε χαμηλά ιεραρχικές θέσεις. Κατά συνέπεια, τα νεαρά κορίτσια, παρά τη δυναμική παρουσία τους και την αναμφίβολα θετική εξέλιξή τους στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται πως δε σημειώνουν αντίστοιχες επιτυχίες και στον επαγγελματικό στίβο. Η λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών για αγόρια και κορίτσια φαίνεται να εξαντλείται και να περιορίζεται σε ποσοτικές κυρίως θετικές εξελίξεις, αύξηση δηλαδή του ποσοστού πρόσβασης του γυναικείου φύλου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγχρόνως, όμως, οι επιλογές σπουδών τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια χαρακτηρίζεται από εμμονή κι επαναληπτικότητα σε σχέση με το φύλο τους (Μαραγκουδάκη, 2002). Βεβαίως, υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων που καθορίζουν τις παραπάνω επιλογές. Ωστόσο, το είδος κι ο τρόπος παροχής κι αξιοποίησης των πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει έναν διαφοροποιητικό παράγοντα στην θέσπιση επαγγελματικών στόχων των νέων.

Για τα κορίτσια η πληροφόρηση που θα συμβάλει στη σύνθεση μιας, κατά το δυνατό, σαφούς εικόνας για το εργασιακό καθεστώς στη χώρα μας, σε σχέση κυρίως με το φύλο τους, είναι κομβικής σημασίας για την επιλογή του επαγγέλματος και την μετέπειτα εξέλιξή τους. Αντίστοιχα, οι παρεχόμενες πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη την οπτική του φύλου στην ανάπτυξη της θεματολογίας, μπορούν να αφορούν στα παρακάτω θέματα:

- 1. Η τοπική αγορά εργασίας σε σχέση με τα φύλα**, τα ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα, η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας, οι συνθήκες απασχόλησης σε σχέση με το φύλο και το θέμα της ισότητας των αμοιβών ανδρών και γυναικών για την παροχή εργασίας ίσης αξίας
- 2. Η τοπική αγορά εργασίας σε σχέση με τις εθνικές ταυτότητες και τις ταυτότητες φύλου**, η θέση στην αγορά εργασίας γυναικών που ανήκουν σε ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες, όπως παλιννοστούσες, μετανάστριες κ.ά.
- 3. Τα επαγγέλματα και οι θέσεις εργασίας**, μονογραφίες δηλαδή επαγγελματών όπου θα παρουσιάζουν με σαφήνεια τα παρακάτω στοιχεία για κάθε επάγγελμα, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τον παράγοντα του φύλου, π.χ. Θετικά / Αρνητικά του επαγγέλματος σε σχέση με τη γυναικεία εμπειρία στο πλαίσιο της συμφιλίωσης επαγγελματικής - οικογενειακής ζωής

κ.α. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αυτά μπορούν να είναι:

- α) Περιγραφή επαγγέλματος
- β) Σπουδές - τυπικά προσόντα
- γ) Σχολές εκπαίδευσης
- δ) Διάρκεια σπουδών
- ε) Εξάσκηση επαγγέλματος
- στ) Ουσιαστικά προσόντα
- ζ) Σταδιοδρομία- προοπτικές εξέλιξης
- η) Συνθήκες εργασίας
- θ) Θετικά / Αρνητικά επαγγέλματος
- ι) Αγορά εργασίας

5. **Οι πόροι χρηματοδότησης** των σπουδών (υποτροφίες, επιδόματα, παροχή αγαθών κ.ά.) και χρήση των αντίστοιχων χρηματοδοτικών εργαλείων από τα κορίτσια
6. Οι εξειδικευμένες **υπηρεσίες υποστήριξης της γυναικείας απασχόλησης**, οι υπηρεσίες, δηλαδή, που στηρίζουν συμβουλευτικά, με την παροχή πληροφοριών ή άλλης μορφής στήριξης τις γυναίκες, ώστε να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ή να επαναπροσδιορίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους και να αλλάξουν την καριέρα τους
7. Το **εργατικό και οικογενειακό δίκαιο**, επικεντρωμένο σε θέματα γυναικείας απασχόλησης και συμφιλίωσης της επαγγελματικής κι οικογενειακής ζωής

Τις παρεχόμενες πληροφορίες, συγχρόνως, μπορούν να πλαισιώνουν εργαστήρια που με βιωματικό τρόπο θα ενισχύσουν την:

- i. Την **ευαισθητοποίηση** στην οπτική του φύλου
- ii. Την **επεξεργασία κι αξιολόγηση των πληροφοριών** σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και στόχους και την συσχέτιση αυτών με τους πιθανούς επαγγελματικούς στόχους
- iii. Τη **λήψη αποφάσεων** ώστε:
 - a. να προσδιοριστούν οι επαγγελματικοί στόχοι αλλά και
 - b. να προσδιοριστούν οι εναλλακτικές λύσεις, ως στάση αντιμετώπισης των προβλημάτων και των αποτυχιών στους αρχικούς στόχους
- iv. Την **ανάπτυξη δεξιοτήτων** επικοινωνίας και συνεργασίας
- v. Την **ανάπτυξη τεχνικών** εξεύρεσης εργασίας και

vi. Την **ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεύρεσης και διαχείρισης πληροφοριών** καθώς και τη διαχείριση συνολικότερα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας

Οι δράσεις πληροφόρησης κι ενημέρωσης που προβλέπονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, δηλαδή οι Ημέρες Σπουδών, οι Ημέρες Σταδιοδρομίας, οι Επισκέψεις σε Χώρους Εργασίας κι οι Ημερίδες Γονέων αποτελούν εργαλεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, για να ανανεώσουν οι συμμετέχοντες κι οι συμμετέχουσες τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, να τις ταξινομήσουν και να προβληματιστούν (Παπαλάμπρου, 2004). Ακόμη περισσότερο, όμως, στοχεύουν στο να θέσουν τη διάσταση του φύλου, ως άξονα που μπορεί να διαπερνά κάθε προβληματισμό. Στόχος μας είναι να ευαισθητοποιήσουμε και να διαφωτίσουμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως προς τη διαδικασία διαμόρφωσης των ταυτοτήτων φύλου, τη σύνδεση επαγγελματικών επιλογών και φύλου, της θέσης των γυναικών στην αγορά εργασίας και των τρόπων συμφιλίωσης οικογενειακής κι επαγγελματικής ζωής (Ινστιτούτο Γυναικών, 2001) ευελπιστώντας πως με αυτό τον τρόπο θα συμβάλουμε στην άρση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη γυναικεία απασχόληση.

3. Συνοπτική ανάλυση θεματικών

3.1 Φύλο και αγορά εργασίας

3.1.1 Σχέση εκπαίδευσης - εργασίας

Η παρατήρηση κι η έρευνα από το χώρο των Κοινωνικών Επιστημών σε σχέση με την οικονομική αξία της εκπαίδευσης καταδεικνύει μια **θετική συσχέτιση** μεταξύ εκπαίδευσης από τη μία και οικονομικής ανάπτυξης κι απασχόλησης από την άλλη, οι οποίες φαίνεται να συνδέονται αναλογικά: όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο ανάπτυξης, απασχόλησης, διαμόρφωσης του εισοδήματος (από την απασχόληση) και μείωσης των ανισοτήτων των εργαζομένων (Γετίμης και Γράβαρης, 1993). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των συνθηκών απασχόλησης κι αποτελεί προϋπόθεση για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία (Μπαλούρδος, Σούλης, Χρυσάκης, 1998).

Κατά συνέπεια, θα περίμενε κανείς οι γυναίκες, με την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής τους στην εκπαίδευση, να έχουν βελτιώσει σημαντικά τη θέση τους στην αγορά εργασίας και το επίπεδο των εισοδημάτων τους. Αντίθετα, οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν πως η μαζικότερη πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση δε συνοδεύτηκε από αντίστοιχη βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας (Μαραγκουδάκη, 2002), κάτι που αντανακλάται και στο σχεδιασμό της στρατηγικής

για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας, όπως αποτυπώνεται στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση. Φαίνεται, δηλαδή, πως στην περίπτωση των γυναικών τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια δεν αποτελούν συνθήκη ικανή για την αντίστοιχη βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί και την αφετηρία για τη διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν το προφίλ και συνθέτουν την εικόνα της **γυναικείας απασχόλησης**. Ας δούμε, όμως, πρώτα ποια είναι αυτή η εικόνα.

3.1.2 Αγορά εργασίας - ανεργία και φύλο

Στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση για το έτος 2004 (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας) (<http://www.yrakr.gr>), στο πλαίσιο της Εθνικής Πολιτικής για την Απασχόληση αναφέρεται χαρακτηριστικά πως «η ανάλυση της απασχόλησης κατά φύλο αποκαλύπτει ένα μεγάλο **χάσμα** μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η διαφορά ποσοστού απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών φτάνει σχεδόν τις 30 ποσοστιαίες μονάδες, καθιστώντας την Ελλάδα, ως μια από τις χώρες με τη μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά απασχόλησης ανδρών - γυναικών για το 2003».

Σύμφωνα με την ίδια πηγή, και στα ποσοστά ανεργίας το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών παραμένει υψηλό. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό **ανεργίας** των ανδρών στην Ελλάδα το 2003 διαμορφώθηκε στο 5,9%, ενώ των γυναικών στο 14,2% του ενεργού εργατικού πληθυσμού. Το ποσοστό, δηλαδή, των άνεργων γυναικών είναι υπερδιπλάσιο σε σχέση με αυτό των ανδρών, ενώ συγχρόνως η ανεργία των γυναικών τείνει να έχει μεγαλύτερη διάρκεια (**μακροχρόνια ανεργία**). Επίσης, ανάμεσα στις εργαζόμενες γυναίκες φαίνεται ότι πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από αυτές απασχολούνται σε θέσεις μερικής απασχόλησης (3,2%) απ' ό,τι αντίστοιχα οι άνδρες (1,4%), γεγονός που δηλώνει ότι η εργασία τους και το αντίστοιχο εισόδημα που αποφέρει έχει συμπληρωματική αξία ως προς αυτό των ανδρών.

Επομένως, στην Ελλάδα «ως προς τη συμμετοχή με πλήρη απασχόληση, οι αναξιοποίητες 'δεξαμενές' εργασίας εντοπίζονται κυρίως στις γυναίκες, που αντιμετωπίζουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις». Βεβαίως, όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά της γυναικείας απασχόλησης, δε θα πρέπει να λησμονούμε πόσο εκτεταμένη είναι η συμμετοχή των γυναικών στην «παραοικονομία», η οποία σύμφωνα με εκτιμήσεις (καθώς δεν είναι δυνατό να υπάρχουν επίσημα στοιχεία) είναι εξαιρετικά υψηλή. Οι γυναίκες αυτές εργάζονται ανασφάλιστες και, κατά κανόνα, με ιδιαίτερα χαμηλές αμοιβές.

Επομένως, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, οι γυναίκες, παρά την αναβάθ-

μιση του μορφωτικού τους επιπέδου (υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, βελτίωση της συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αύξηση ποσοστού εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα), δεν κατάφεραν να βελτιώσουν με αντίστοιχο τρόπο τη θέση τους στην αγορά εργασίας, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Πού οφείλεται, λοιπόν, η άνιση συμμετοχή του γυναικείου φύλου στην ελληνική αγορά εργασίας;

Ο καθοριστικότερος ίσως διαφοροποιητικός παράγοντας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εργαζόμενες είναι η στερεοτυπική επιλογή του επαγγέλματος, που πραγματοποιείται ήδη από την εφηβική ηλικία, κι ο συνακόλουθος διαχωρισμός της αγοράς εργασίας σε **ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα**. Έτσι, οι νέες γυναίκες ως προς τις σπουδές τους εξακολουθούν να επιλέγουν σχολές «θεωρητικής κατεύθυνσης», ενώ η αναπαραγωγή των σεξιστικών στερεοτύπων υφίσταται και στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπου οι επιλογές των ειδικοτήτων αντανακλούν τη διάκριση που επικρατεί στην αγορά εργασίας με βάση το φύλο. Οι νέες γυναίκες, δηλαδή, εξακολουθούν να επιλέγουν επαγγέλματα που σχετίζονται με την οικιακή οικονομία (αισθητική, ένδυση), την παροχή φροντίδας (υγεία, πρόνοια) κι υπηρεσιών (τουρισμός, γραμματειακή υποστήριξη) (Κορωναίου, Δημητρούλη & Τικταπανίδου, 2002). Συνέπεια αυτού του διαχωρισμού είναι η υπερ-συγκέντρωση τους σε ορισμένους επαγγελματικούς κλάδους σε ένα πρώιμο κιόλας στάδιο που καθορίζει και την μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Εκτός από τον παραπάνω παράγοντα, τα ποσοστά ανεργίας των γυναικών δηλώνουν μία δυσκολία τόσο στη διαδικασία ένταξης όσο και επανένταξης στην αγορά εργασίας, που συνήθως ακολουθεί μετά από μια περίοδο απουσίας από την ενεργό επαγγελματική δράση, λόγω απόκτησης παιδιών. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αρνητική στάση των εργοδοτών στον ιδιωτικό τομέα για την πρόσληψη γυναικών ως μητέρων ή υποψήφιων μητέρων. Η **υφιστάμενη ή «επαπειλούμενη» μητρότητα**, καθώς υπάρχει σε μεγάλο βαθμό απουσία κοινωνικής προστασίας, πολύ δύσκολα συμφιλιώνεται με την εργασιακή ζωή. Έτσι, οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ως το λιγότερο επιθυμητό εργατικό δυναμικό ή οι λιγότερο ικανές να αναλάβουν υπεύθυνες θέσεις καθώς οι απαιτήσεις των θέσεων αυτών κρίνονται ασύμβατες με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Επομένως, η έλλειψη **υποστηρικτικών δομών**, όπως υποδομών φύλαξης παιδιών και φροντίδας ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, οικογενειακών υποχρεώσεων που εξακολουθούν να συνδέονται άμεσα με το ρόλο των γυναικών, είναι καθοριστική για την καθήλωση σε χαμηλά ποσοστά της γυναικείας απασχόλησης. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη, όχι μόνο αντίστοιχων υποδομών αλλά και γενικότερα πρακτικών που θα συμβάλουν στη συμφιλίωση οικογενειακής κι επαγγελματικής ζωής, αλλά συγχρόνως είναι

απαραίτητη κι η αναμόρφωση της αγοράς εργασίας, ώστε να παρέχει μεγαλύτερες διευκολύνσεις στα εργαζόμενα ζευγάρια (ελαστικά ωράρια, μερικά αμειβόμενες γονικές άδειες, βοήθεια κατά την επανένταξη στην αγορά εργασίας με την παροχή ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης κ.ά.) (Συμεωνίδου, 1998).

Η παραπάνω δυσκολία και ανελαστικότητα της **σύγχρονης αγοράς εργασίας** σε συνδυασμό με τις υψηλές απαιτήσεις ως προς την κινητικότητα, την εξοικείωση με τη δια βίου μάθηση, την απόκτηση δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως η ικανότητα διαπραγμάτευσης, ο επαγγελματισμός, η συμμετοχή σε ομάδες έργου κ.ά.) συντελεί, ώστε οι γυναίκες να αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας αλλά και κατά την επανένταξη μετά από μεγάλα διαστήματα απουσίας.

Συνοπτικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε πως η κατάσταση των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι δυσμενέστερη από αυτή των ανδρών. Οι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό δυσκολίας πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι πολυδιάστατοι. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως είναι απαραίτητη η ανάπτυξη στρατηγικών που θα βελτιώσουν την εικόνα της γυναικείας απασχόλησης τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η ποιοτική αυτή αναβάθμιση συνίσταται στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας, στην αναθεώρηση της αξίας της παρεχόμενης εργασίας από τις γυναίκες και αντίστοιχα του επιπέδου των αμοιβών τους.

Πληθυσμός κατά φύλο και κατάσταση απασχόλησης, 2003 Α-Δ' τρίμηνα

Ομάδες ηλικιών και φύλο	Ποσοστό εργατικού δυναμικού στο σύνολο του πληθυσμού				Ποσοστό ανέργων στο σύνολο του εργατικού δυναμικού			
	2003 Α' Τρίμηνο	2003 Β' Τρίμηνο	2003 Γ' Τρίμηνο	2003 Δ' Τρίμηνο	2003 Α' Τρίμηνο	2003 Β' Τρίμηνο	2003 Γ' Τρίμηνο	2003 Δ' Τρίμηνο
ΣΥΝΟΛΟ								
Σύνολο	48,9	49,0	48,9	48,6	8,9	8,9	8,8	9,5
15-19	11,5	10,8	10,8	9,5	29,9	29,9	29,6	32,7
20-24	57,1	56,0	54,6	54,1	24,4	24,4	25,4	26,8
25-29	83,7	83,2	83,0	82,9	15,1	15,1	15,1	16,7
30-44	81,9	82,2	82,6	82,5	7,8	7,8	7,8	8,2
45-64	57,6	58,4	58,9	59,2	4,0	4,0	3,7	4,3
65 +	5,0	5,0	5,0	4,9	1,2	1,2	0,9	1,5
ΑΝΔΡΕΣ								
Σύνολο	61,1	60,8	60,6	60,3	6,6	5,8	5,5	6,0
15-19	13,4	13,0	12,4	11,3	24,1	22,9	23,3	26,0
20-24	62,7	61,3	60,0	58,7	18,7	16,9	17,5	18,4
25-29	92,2	91,4	91,3	90,6	12,6	11,4	10,7	12,4
30-44	96,7	96,5	96,8	96,7	4,9	4,3	4,1	4,2

Ομάδες ηλικιών και φύλο	Ποσοστό εργατικού δυναμικού στο σύνολο του πληθυσμού				Ποσοστό ανέργων στο σύνολο του εργατικού δυναμικού			
	76,5	77,0	77,4	78,0	3,6	2,9	2,7	3,2
45-64	8,3	8,2	8,2	8,0	1,5	1,4	0,9	1,3
65 +								
ΓΥΝΑΙΚΕΣ								
Σύνολο	37,7	38,0	38,1	37,9	15,0	13,6	13,7	14,6
15-19	9,6	8,6	9,3	7,7	52,9	40,5	38,4	43,0
20-24	51,7	50,7	49,2	49,5	32,8	33,3	35,1	36,8
25-29	74,4	74,6	74,3	74,4	20,9	19,9	20,9	22,4
30-44	68,0	68,6	69,3	69,3	13,8	12,5	12,7	13,4
45-64	40,0	41,1	41,6	41,7	7,5	6,0	5,4	6,2
65 +	2,4	2,4	2,4	2,4	0,0	0,6	1,0	2,0

Πηγή : ΕΣΥΕ, www.statistics.gr, Επιλογή-Επεξεργασία Στοιχείων : ΚΕΘ

3.1.3 Αμοιβές ανδρών - γυναικών

Σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη) (<http://www.lib.aueb.gr>), το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων, όπως προκύπτει από τη σύγκριση των μέσων αποδοχών των γυναικών και των ανδρών στην Ελλάδα, ανέρχεται σε 13 ποσοστιαίες μονάδες και είναι το έκτο μικρότερο μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι εργαζόμενες γυναίκες, δηλαδή, παρά τη θέσπιση νομοθετικού πλαισίου που προστατεύει τη μισθολογική ισότητα σε σχέση με τους άνδρες, εξακολουθούν να αμείβονται λιγότερο. Ποιοι είναι, επομένως, οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση αυτού του χάσματος παρά τη σχετική νομοθετική ρύθμιση;

Η νομοθεσία για την ίση αμοιβή επέδρασε θετικά στη μείωση του μισθολογικού χάσματος μεταξύ ανδρών και γυναικών, μέσω της αρχής της ίσης αμοιβής για την ίδια εργασία. Αντίθετα, η αρχή της ίσης αμοιβής για **εργασία ίσης αξίας** δεν έχει μέχρι σήμερα επηρεάσει τις μισθολογικές διαφορές μεταξύ των φύλων, εφόσον δεν παρακίνησε κανέναν να επιδιώξει την υλοποίησή της.

Συμβαίνει συχνά οι άνθρωποι να θεωρούν ότι ίση αμοιβή μεταξύ ανδρών και γυναικών σημαίνει ότι μια γυναίκα αμείβεται το ίδιο για να παρέχει ακριβώς την ίδια εργασία με έναν άνδρα. Όμως, στις περισσότερες χώρες οι άντρες και οι γυναίκες ασκούν πολύ **διαφορετικά επαγγέλματα**. Είναι δυνατό ένας άντρας να ασκεί ένα επάγγελμα με εντελώς διαφορετικές απαιτήσεις και προσόντα από αυτά που απαιτούνται σε ένα «γυναικείο» επάγγελμα, ωστόσο είναι δυνατό να αποδείξει κανείς ότι η εργασία που παρέχουν είναι ίσης αξίας και γι' αυτό θα έπρεπε να αμείβονται το ίδιο. Η αρχή αυτή θέτει υπό αμφισβήτηση βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, όπως π.χ. ότι τα παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα που έχουν σχέση με τη φροντίδα των παιδιών ή των προσώπων που χρειάζονται βοήθεια απαιτούν λιγότερα προσόντα απ' ό,τι επαγγέλματα που σχετίζονται π.χ. με μηχανές ή υπολογιστές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γυναίκες αποκτούν τα προσόντα αυτά μέσα από **άτυπες διαδικασίες εκπαίδευσης** στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού, ενώ οι άντρες αποκτούν προσόντα μέσα από επίσημες μορφές τυπικής κατάρτισης. Αυτό έχει ως συνέπεια η αξία της γυναικείας εργασίας να υποτιμάται, γιατί τα προσόντα που αποκτώνται θεωρούνται αυτονόητα για τη φύση του φύλου. Οι διαφορετικοί, επομένως, τύποι εργασίας των γυναικών και των ανδρών είναι καθοριστικής σημασίας για το μισθολογικό χάσμα μεταξύ τους. Ο διαχωρισμός αυτός της απασχόλησης με βάση το φύλο εκδηλώνεται σε μια σειρά από χαρακτηριστικά, όπως το επάγγελμα, ο κλάδος, το είδος της σύμβασης εργασίας (πλήρους/ μερικής απασχόλησης, αορίστου/ ορισμένου χρόνου κ.ά.) κι αποτελεί

τον πιο ισχυρό προσδιοριστικό παράγοντα του μισθολογικού χάσματος μεταξύ των φύλων (Arthurs, 2002).

Οι γυναίκες αμείβονται λιγότερο από τους άνδρες για πολλούς λόγους:

- οι άνδρες συγκεντρώνονται περισσότερο στα επαγγέλματα, τους κλάδους και τις μορφές απασχόλησης που εξασφαλίζουν υψηλότερες αποδοχές, ενώ οι γυναίκες σε αυτούς που καταβάλλουν χαμηλότερες αποδοχές
- οι θέσεις εργασίας στις οποίες απασχολούνται γυναίκες αμείβονται λιγότερο απ' ό,τι οι θέσεις εργασίας που απασχολούνται άνδρες, ακόμη κι όταν απαιτείται η ίδια εκπαίδευση, δεξιότητες κι ευθύνες
- η γυναικεία εργασία χαρακτηρίζεται από προσωρινότητα και συμπληρωματικότητα ως προς το εισόδημα του άνδρα
- οι γυναίκες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στην απασχόληση, στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και κατά συνέπεια στις προαγωγές, γεγονός που έχει άμεση επίπτωση στην αμοιβή τους και τέλος
- τα προβλήματα αυτά οξύνονται από την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στη διαδικασία της συλλογικής διαπραγμάτευσης λόγω της χαμηλής συμμετοχής τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων και τα συλλογικά όργανα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διαπραγματευτές των συλλογικών συμβάσεων να αγνοούν το πρόβλημα της ανισότητας των αμοιβών και των έμμεσων διακρίσεων (Καραμεσίνη & Ιωακείμογλου, 2003).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως, αν και οι άμεσες διακρίσεις κατά των γυναικών ως προς την αμοιβή τυπικά έχουν εξαλειφθεί, στην πράξη υπάρχει πάντοτε περιθώριο για έμμεσες διακρίσεις. Με αυτή την έννοια η βελτίωση των συνθηκών απασχόλησης των γυναικών και της πρόσβασής τους συνολικότερα στην αγορά εργασίας σηματοδοτεί μια όχι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική αναβάθμισή τους.

**ΜΕΣΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΚΟΣΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΕΥΡΩ,
ΚΑΤΑ ΤΟΜΕΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΦΥΛΟ, ΑΝΑ ΤΡΙΜΗΝΟ
ΕΤΗ 1999-2002**

ΤΟΜΕΙΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	2001 Α τρίμηνο	2001 Β τρίμηνο	2001 Γ τρίμηνο	2001 Δ τρίμηνο	2002 Α τρίμηνο	2002 Β τρίμηνο	2002 Γ τρίμηνο	2002 Δ τρίμηνο
ΑΡΡΕΝΕΣ								
ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	999	1.003	1.003	1.035	1.053	1.062	1.076	1.075
ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	1.266	1.276	1.269	1.285	1.338	1.357	1.354	1.365
ΤΡΙΤΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	1.440	1.446	1.448	1.461	1.512	1.511	1.517	1.535
ΘΗΛΕΙΣ								
ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	756	772	820	869	831	856	848	847
ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	1.045	1.053	1.041	1.037	1.104	1.128	1.121	1.137
ΤΡΙΤΟΓΕΝΗΣ ΤΟΜΕΑΣ	1.161	1.163	1.164	1.173	1.206	1.240	1.248	1,265

*Πηγή : Γ.Γ ΕΣΥΕ, ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ
(καθώς και δεδομένα από διοικητικές πηγές)*

Επιλογή Στοιχείων: ΚΕΘΙ

3.1.4 Στρατηγικές για την προώθηση της ισότητας στην επαγγελματική επιλογή/ απασχόληση

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ορισμένους κεντρικούς άξονες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων στον τομέα της απασχόλησης. Οι προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση επιγραμματικά θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Αλλαγή των στερεοτύπων σε σχέση με το ρόλο των γυναικών με παρεμβάσεις ήδη από το στάδιο της εφηβείας και συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού που πραγματοποιείται στο πλαίσιο

του σχολείου

- Καταπολέμηση του διαχωρισμού της αγοράς εργασίας και των επαγγελματιών με βάση το φύλο
- Αύξηση ποσοστού συμμετοχής γυναικών στην αγορά εργασίας
- Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των γυναικών - αύξηση του επιπέδου ασφάλειας και αυτονομίας των εργαζόμενων γυναικών
- Βελτίωση εργασιακών δικαιωμάτων για τη μερική απασχόληση, τις άτυπες και τις ευέλικτες μορφές απασχόλησης που συνήθως αφορούν τις γυναίκες
- Επαναπροσδιορισμός της αξίας των «γυναικείων» επαγγελματιών
- Βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στη δια βίου μάθηση και την κοινωνία της πληροφορίας
- Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών, όπως υποδομών φύλαξης παιδιών και φροντίδας ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες
- Ανάπτυξη πρακτικών για τη συμφιλίωση της επαγγελματικής - οικογενειακής ζωής
- Βελτίωση πολιτικών για τη φύλαξη παιδιών και τη φροντίδα εξαρτώμενων προσώπων
- Διαμόρφωση των πολιτικών υγείας κι ασφάλισης στους χώρους εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανδρών - γυναικών

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες είναι καθοριστικοί για τη διαμόρφωση επιτυχημένων **πολιτικών στήριξης** της γυναικείας απασχόλησης και την επίτευξη ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι ζήτημα που αφορά την ισότητα των φύλων και επηρεάζει την οικονομική κατάσταση των γυναικών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση αλλά και την οικονομική αποτελεσματικότητα της χώρας γενικότερα.

Όμως, η πιο σημαντική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων είναι ο επαναπροσδιορισμός και ο εμπλουτισμός της έννοιας του **πολίτη** και του κοινωνικά δραστηριοποιημένου μέλους, που σήμερα περιλαμβάνει αξίες κυρίως «ανδρικές», με αξίες που θεωρούνται «γυναικείες». Δηλαδή, η θετική αξιολόγηση της οικογενειακής ζωής, της φροντίδας των μελών της και της δράσης στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού, ώστε πολίτης να θεωρείται όχι μόνο όποιος ασχολείται με τα κοινά, αλλά και όποιος ασχολείται με τα ιδιωτικά πράγματα και, κατά συνέπεια, οι πολίτες, άνδρες και γυναίκες, να είναι σε θέση να διεκδικούν ταυτόχρονα το δικαίωμα στην ιδιωτική ή δημόσια σφαίρα, ανεξάρτητα από το φύλο τους (Marshall, 1995).

Κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε και την ανάγκη για την ανάπτυξη πολιτικών ενίσχυσης και των γυναικών που υφίστανται επιπλέον διακρίσεις, γυναικών δηλαδή που εντάσσονται σε ειδικές ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αυτές που παρουσιάζουν εθνολογικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες.

3.2 Εθνικές ταυτότητες, φύλο και κοινωνικός / εργασιακός αποκλεισμός

Μελετώντας κανείς τις διαδικασίες διαμόρφωσης των **εθνικών ταυτοτήτων** διαπιστώνει πως η έννοια της εθνικής ταυτότητας αναφέρεται σε ένα κοινό υπόστρωμα με γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτισμικά και άλλα χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως σημάδια για να οριοθετηθεί το ποιος ανήκει στην κοινότητα και ποιος είναι «ξένος». Ως ιδεολογία ο εθνικισμός προτάσσει την ανάγκη κάθε άνθρωπος να ανήκει σε ένα έθνος και κάθε έθνος να διαθέτει τη δική του ξεχωριστή γεωπολιτική οργάνωση. Αυτό, βέβαια, που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι στα σημερινά έθνη-κράτη μια κυρίαρχη εθνική ομάδα να συνυπάρχει με άλλες εθνικές μειονότητες που είτε βρίσκονται στον εθνικό χώρο από τη στιγμή της σύστασής του είτε έφτασαν αργότερα ως μεταναστευτικές ομάδες. Συχνά, η αντιμετώπιση της κυρίαρχης εθνικής ομάδας συντίθεται από ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών που εξαναγκάζει τις υπόλοιπες ομάδες σε υποτελή διαβίωση κι αυτό γιατί ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων. Συνέπεια αυτής της **ρατσιστικής τάσης** είναι ο απόλυτος ή σχετικός αποκλεισμός από δημόσια ή κοινωνικά αγαθά, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση και η συμμετοχή στα κοινά. Όταν το διακριτό χαρακτηριστικό είναι το φύλο, τότε μιλάμε για σεξιστική ιδεολογία. Δεν είναι, βέβαια, σύνηθες το να επικαλείται κανείς ρατσιστικές ή **σεξιστικές αντιλήψεις**, ωστόσο, είναι δυνατό η συμπεριφορά του ίδιου ανθρώπου να είναι ρατσιστική ή σεξιστική. Στην περίπτωση του σεξισμού οι ιδεολογικές στάσεις δεν είναι τόσο έντονες, λόγω των συγγενικών δεσμών που συνδέουν τα πρόσωπα με τις γυναίκες, ωστόσο είναι το ίδιο έντονες ως προς τη συμπεριφορά (Τσιάκαλος, 1995). Έτσι, οι γυναίκες που ανήκουν σε ιδιαίτερες εθνικές ομάδες είναι διπλά αποκλεισμένες από την πρόσβαση και τη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά, τόσο λόγω εθνότητας όσο και φύλου.

Την τελευταία δεκαετία διεθνώς έχει σημειωθεί μια αύξηση ροής μεταναστευτικών κυμάτων με σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις χώρες προέλευσης και εγκατάστασης, με αποδέκτες, δηλαδή, χώρες της νότιας Ευρώπης, Έτσι, η Ελλάδα από χώρα αποστολής μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, αποτελεί δηλαδή μια καινούρια ζώνη μετανάστευσης. Η νέα αυτή συνθήκη είχε ως αποτέλεσμα να ανατραπεί η υπάρχουσα κατάσταση κατά την οποία ο πληθυσμός στην ελληνική επικράτεια μέχρι πρόσφατα, παρά την ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων, παρουσίαζε μια

σχετική ομοιογένεια.

Αποτέλεσμα της έλλειψης εξοικείωσης στη συνύπαρξη με άλλες εθνικές ομάδες είναι η δυσπιστία απέναντι στο «διαφορετικό», η οποία ενισχύεται από τη δυσμενή θέση των **μεταναστών** στην αγορά εργασίας: η δυνατότητα νόμιμης εργασίας είναι περιορισμένη όπως και η έκδοση άδειας άσκησης επαγγέλματος, ενώ η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και η ασφαλιστική κάλυψη συχνά απουσιάζουν. Στα παραπάνω έρχεται για να προστεθεί και η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, παράγοντας καθοριστικός για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και την πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση.

Ως προς τη συμμετοχή των γυναικών στα μεταναστευτικά ρεύματα τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια τάση αύξησης. Αυτό σημαίνει ότι αυξάνεται η τάση συμμετοχής των γυναικών ως αυτόνομων μεταναστών παρά ως εξαρτημένων ατόμων που συνοδεύουν μετανάστες. Παρά την αύξηση αυτή, η έρευνα σχετικά με τη **γυναικεία μετανάστευση** είναι πολύ περιορισμένη. Η εύρεση σχετικών στοιχείων είναι δύσκολη καθώς σε ορισμένες χώρες τα στοιχεία των προστατευόμενων μελών δεν επιτρέπουν διαχωρισμό ανάμεσα σε παιδιά και συνοδεύουσα σύζυγο. Είναι φανερό πως ο ρόλος των γυναικών στη μετανάστευση είναι εντελώς παραμελημένος: η γυναίκα αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον τμήμα της οικογένειας που μεταναστεύει. Κατά συνέπεια, είναι διαφορετικά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Οι **γυναίκες μετανάστριες** εργάζονται διπλά ως εργάτριες και υπεύθυνες για το σπίτι, χωρίς συγχρόνως να έχουν βοήθεια από την ευρύτερη οικογένεια, με έλλειψη του υποστηρικτικού δικτύου που θα είχαν κανονικά στη χώρα προέλευσής τους και συχνά με άγνοια της γλώσσας, ενώ πολλές φορές η άδεια παραμονής και εργασίας είναι εξαρτημένη από αυτή του άνδρα. Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν σε αποδυνάμωση της θέσης της μετανάστριας. Η θέση της στην αγορά εργασίας είναι συγχρόνως κατώτερη και από αυτή των γυναικών της χώρας υποδοχής και από αυτή των ανδρών μεταναστών (Χάτσιου, Ηλίου, Κοταλακίδης, Μαλαπέτσα, Τσαγκαράκη, 2001). Οι γυναίκες μετανάστριες έχουν θέση περισσότερο υποβαθμισμένη από αυτή του άνδρα μετανάστη λόγω της τριπλής ιδιότητας τους ως γυναίκας, ξένης και μέλους της εργατικής τάξης. Αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες εργασίας, χαμηλότερους μισθούς, μικρότερη προστασία, μεγαλύτερη εκμετάλλευση και δυσκολία για επαγγελματική και κοινωνική άνοδο. Επιπρόσθετα, η είσοδος στην αμειβόμενη απασχόληση δε σημαίνει ότι υιοθετεί λιγότερο τις παραδοσιακές συμπεριφορές, καθώς οι ίδιες επιφορτίζονται κυρίως με το ρόλο του θεματοφύλακα των παραδόσεων και της κουλτούρας που φέρουν από τη χώρα προέλευσης. Επιπλέον, όντας μετανάστριες είναι απομονωμένες, χωρίς δικαίωμα ψήφου, χωρίς να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και χωρίς να έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε συνδικαλιστικές και άλλες οργανώ-

σεις. Στη χώρα υποδοχής οι μετανάστριες χάνουν την κοινωνική αξία που είχαν στη χώρα καταγωγής. Υφίστανται το ρατσισμό σε συνδυασμό με το σεξισμό, καθώς και το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον δρα ανασταλτικά στο να συμμετάσχουν στην πολιτική κι οικονομική ζωή και η κοινωνία υποδοχής τις εξαιρεί από τη συμμετοχή σε πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Η μείωση του βιοτικού επιπέδου ακόμα και στις χώρες υποδοχής τις οδηγεί να εργάζονται ως κακοπληρωμένες οικιακές βοηθοί ενώ πολλές εξαθλιωμένες γυναίκες γίνονται αντικείμενα σεξουαλικής εκμετάλλευσης και σωματεμπορίας (θύματα trafficking).

Παρόμοιας φύσης διπλό αποκλεισμό υφίστανται οι γυναίκες και άλλων εθνικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών ή γλωσσικών μειονοτήτων, όπως αυτή των **μουσουλμάνων της Θράκης ή των Τσιγγάνων (Ρομ)**, που συγκροτούνται σε κοινότητες θέτοντας τους δικούς τους όρους ύπαρξης κι αναπτύσσοντας τις δικές τους στρατηγικές κοινωνικής ανάπτυξης κι επαγγελματικής δράσης. Από την μια η ελληνική κοινωνία θέτει ορισμένες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους σε αυτή, θέλοντας να τους αφομοιώσει ή ακόμη και να τους εκδιώξει, όπως έχει συμβεί κατά περιπτώσεις με τους Τσιγγάνους, από την άλλη οι ίδιοι συσπειρώνονται σε ένα κλειστό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης βασισμένο στα χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης πολιτιστικής τους ταυτότητας. Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός τέτοιων ομάδων συνίσταται αφ' ενός στη συντήρηση κι αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων σε βάρος τους κι αφ' ετέρου στην έλλειψη πληροφόρησης των ίδιων και στήριξης για θέματα που αφορούν τα δικαιώματά τους. Τους χαμηλότερους, βέβαια, δείκτες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά κι υπηρεσίες που προσφέρει το κοινωνικό κράτος, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση, σημειώνουν σε κάθε περίπτωση οι γυναίκες. Ο γάμος κι η απόκτηση παιδιών σε νεαρή ηλικία, συνήθης μορφή κοινωνικής εξέλιξης των κοριτσιών στις εθνικές αυτές μειονότητες, είναι ασύμβατες με τις ανάγκες ένταξης στο σχολικό σύστημα (Μουχαλή, 1999), με αποτέλεσμα οι γυναίκες να εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως οι Τσιγγάνοι, για την ομάδα των μεγαλύτερων γυναικών μιλούμε για σχεδόν καθολικό αναλφαβητισμό.

Τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, είτε λόγω εθνικής ταυτότητας είτε λόγω φύλου, αντιμετωπίζουν περιορισμούς ως προς την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά κι υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση που είναι κι ένα από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα. Οι **εκπαιδευτικές ανισότητες** ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες μπορούν να αφορούν τόσο στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και το επίπεδο εκπαίδευσης (αναλφαβητισμός ή μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, αδυναμία συμμετοχής στις πρακτικές της δια βίου μάθησης) όσο και τις ανισότητες ως προς την πρόσβαση κι επιτυχία στις βαθμίδες εκπαίδευσης (Τριτοβάθμια εκπαίδευση).

ση) (Χρυσάκης, 1999), παράγοντες που είναι καθοριστικοί για τη μετέπειτα εξέλιξη κι επαγγελματική πορεία των μαθητών και μαθητριών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέονται κυκλικά: το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο έχει φτωχογόνο δράση ενώ η φτώχεια κι ο κοινωνικός αποκλεισμός συντείνουν στην εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Δυστυχώς, η ύπαρξη ερευνών και συγκριτικών μελετών, που εστιάζουν πάνω στα ιδιαίτερα προβλήματα των γυναικών εθνικών μειονοτήτων ή ευρύτερα κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και που διερευνούν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ανάγκες, είναι περιορισμένη και η έλλειψή τους οπωσδήποτε δυσχεραίνει την ανάληψη αντίστοιχων δράσεων. Ωστόσο, η ανάγκη παρέμβασης προς την κατεύθυνση στήριξης αυτών των γυναικών είναι καθοριστική για την ενσωμάτωσή τους στους πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς και περισσότερο επίκαιρη από ποτέ, σε μια κοινωνία που διευρύνεται κι αποκτά ένα πρόσωπο όλο και πιο πολύ-πολιτισμικό.

3.3 Ταυτότητες φύλου: αυτοαντίληψη, σχολικές επιδόσεις και προσδοκίες για το μελλοντικό εαυτό

3.3.1 Ταυτότητες φύλου

Επισκοπήσεις (Wylie, 1979) των διαφορών που παρουσιάζουν τα δύο φύλα όσον αφορά την αυτοαντίληψη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους κυρίως στις συνολικές βαθμολογίες, π.χ. της συνολικής αυτοαντίληψης ή και αυτοεκτίμησης, διαπιστώνουν ελάχιστες ή και καθόλου διαφορές. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα δύο φύλα μοιάζουν παρά διαφέρουν σχετικά με τη συνολική εικόνα του εαυτού, ενώ οι μικρές διαφορές που εντοπίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές της αυτο-εικόνας συμφωνούν με τα στερεότυπα για τα φύλα και δεν έχουν κλινική σημασία (Crain, 1996. Marshy, 1994).

Ωστόσο, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας είναι ασυνεπές και μεθοδολογικά διφορούμενο, και οι όποιες κρίσεις μας πρέπει να γίνονται με προσοχή. Ο Basow (1986), στο βιβλίο του για τα στερεότυπα του φύλου, υποστηρίζει ότι τα αγόρια τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι τα κορίτσια. Πιο πρόσφατα, ο Feingold (1994), συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τρεις μετα-αναλύσεις των διαφορών φύλου όσον αφορά μεταβλητές της προσωπικότητας, βρήκε στην καθεμιά από αυτές μικρές διαφορές στην αυτοεκτίμηση υπέρ των αγοριών. Οι Wingfield, Eccles, MacIver, Reuman, και Midgley (1991) διαπίστωσαν επίσης ότι τα κορίτσια ανέφεραν χαμηλότερη αυτό-εκτίμηση από τα αγόρια. Αναγνώρισαν όμως ότι αυτό

μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι μετριοπαθή στη διάθεσή τους όταν απαντούν σε κλίμακες αυτό-αναφοράς.

Στην επισκόπησή της εξάλλου η Wylie (1979) υποστηρίζει ότι οι μικρές διαφορές στη συνολική αυτοαντίληψη είναι πιθανόν να αντανakλούν μεγαλύτερες, εξισορροπούμενες, όμως, διαφορές φύλου σε ειδικούς τομείς, άποψη που επιβεβαιώθηκε από πληθώρα μεταγενέστερων ερευνών (Basow, 1986. Crain, 1996, Wigfield, 1994).

Από την άλλη η Wylie (1979) βρήκε ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στη συνολική εικόνα του εαυτού, αν και δεν απέκλεισε να διαφέρουν σε επιμέρους πτυχές της. Η έρευνα των Συγκολλίτου & Λουράκη (2005) επιβεβαίωσε τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνοντας ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στη γενική και κοινωνική αυτό-εκτίμηση. Τα αγόρια έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες, δε διέφεραν, όμως, στη συνολική αυτό-αξία τους. Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται σε διαφορές φύλου ως προς την κοινωνική αποδοχή ή τη δημοτικότητα, υπέρ των αγοριών, που συνδέονται με την κοινωνική αυτό-εκτίμηση (Berndt & Perry, 1986; Chiu, 1988) και στην κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων ως προς τον εαυτό (Λεονταρή, 1996). Σε αντίστοιχη έρευνα (Συγκολλίτου & Σαβούρδου, 2003) για την εικόνα του εαυτού, άγχος και σχολική επίδοση, βρέθηκε ότι τα δύο φύλα διέφεραν μόνο σε δύο διαστάσεις της εικόνας του εαυτού, με τα αγόρια να έχουν υψηλότερη αυτό- αντίληψη αθλητικής και εργασιακής ικανότητας από τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι διαφορές που εντοπίζονται στα δύο φύλα οφείλονται στα στερεότυπα του φύλου τους (Λεονταρή, 1996) και στην τάση των ανδρών να είναι λιγότερο μετριοπαθείς, ως προς τη διάθεσή τους, από τις γυναίκες (Wingfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία των Craven & Marsh (1998), η οποία εξέτασε την αυτοαντίληψη παιδιών ηλικίας 5 έως 8 ετών διαχρονικά, με μια διαδικασία μέτρησης που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε προηγούμενη εργασία των ίδιων συγγραφέων ειδικά για παιδιά νεαρής ηλικίας (Marsh, Craven & Debus, 1991), συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τρεις πτυχές της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (ανάγνωση, μαθηματικά και σχολική αυτοεκτίμηση), τέσσερις πτυχές της μη ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (φυσική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, σχέσεις με συνομηλίκους και σχέσεις με γονείς) και μια γενική αυτοεκτίμηση. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές κύριες επιδράσεις στην αυτοαντίληψη για τη φυσική κατάσταση, με υψηλότερες βαθμολογίες για τα κορίτσια. Βρέθηκε, επίσης, μια μικρή διαφορά στην αυτοαντίληψη για τις μαθηματικές ικανότητες, με υψηλότερες βαθμολογίες για τα αγόρια. Όσον αφορά τη σταθερότητα στις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις φάσεις ηλικιών κατά τις οποίες εξετάστηκαν διαχρονικά τα ίδια παιδιά (στα πέντε, έξι,

εφτά και οκτώ χρόνια τους), βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας. Π.χ. η διαφορά στην αυτοαντίληψη για τη φυσική κατάσταση, η οποία ήταν υπέρ των αγοριών, μεγάλωνε σε σχέση με την ηλικία.

Ωστόσο, στην παραπάνω έρευνα, με ορισμένες διαφορές να είναι υπέρ των κοριτσιών και άλλες υπέρ των αγοριών, τελικά οι διαφορές στη συνολική βαθμολογία δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές. Εξίσου ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τη γενική αυτοεκτίμηση, παρόλο που σε επισκοπήσεις προηγούμενων ερευνών που αναφέρονταν στην αυτοεκτίμηση παιδιών μεγαλύτερων ηλικιών βρέθηκαν διαφορές υπέρ των αγοριών (Marsh, 1989).

Όσον αφορά την αντίληψη που έχουν τα δύο φύλα για τις σχέσεις τους με τους άλλους, βρέθηκε ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται ότι οι σχέσεις τους με τους άλλους τους παρέχουν περισσότερη οικειότητα και συντροφικότητα σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης βρέθηκε ότι τα κορίτσια υιοθετούν περισσότερους θετικούς κοινωνικούς στόχους και επιλέγουν περισσότερο τη συζήτηση ως μέσο επίλυσης μιας σύγκρουσης αποφεύγοντας να επιβάλλουν τον έλεγχο κατά την επίλυση μιας διαφωνίας, σε σχέση με τα αγόρια που υιοθετούν πιο συχνά τέτοιου είδους μεθόδους επίλυσης (Συγκολλίτου & Μπαρμπούτη, 2004) (βλ. και Chung & Asher, 1996; Rose & Asher, 1999). Η έρευνα αυτή, ωστόσο, βρήκε ότι οι διαφορές αυτές δε σημαίνουν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερο ποιοτικές σχέσεις από τα αγόρια. Ίσως οι διαφορές αυτές να οφείλονται στις διαφορετικές αξίες των δύο φύλων (Maccoby, 1990), που έχουν αποκτηθεί μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Στην κλασική τους επισκόπηση για τις διαφορές των δύο φύλων σε σχέση με την αυτοαντίληψη για τις μαθηματικές ικανότητες οι Meece, Parsons, Kaczala, Goff & Futterman (1982) διαπιστώνουν μικρές διαφορές στα παιδιά δημοτικού σχολείου, ενώ σαφείς διαφορές εμφανίζουν τα δύο φύλα με υπεροχή των αγοριών στο γυμνάσιο και το λύκειο.

Στη μελέτη των Yeung & Marsh (1997) εξετάστηκε το αν οι αλλαγές στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που οδηγούν σε αλλαγές της σχολικής επίδοσης στα αγγλικά και τα μαθηματικά, διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο. Βασισμένοι στο πολυδιάστατο μοντέλο αυτοαντίληψης των Shavelson, Hubner & Stanton, (1976), οι Yeung & Marsh εξέτασαν διαχρονικά στις Η.Π.Α., από το 1988 έως και το 1994, ένα τεράστιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 24.599 μαθητών της 8ης (κατά το 1988) τάξης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές των δύο φύλων ως προς την αυτοαντίληψη για τα αγγλικά ήταν στατιστικά σημαντικές, με υπεροχή των κοριτσιών, ενώ για τα μαθηματικά, παρόλο που τα κορίτσια είχαν υψηλότερες επιδόσεις, παρουσίαζαν χαμηλότερες

βαθμολογίες στην αυτοαντίληψη για τις μαθηματικές τους ικανότητες.

Σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που διαπιστώνουν υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους από μέρους των αγοριών και υποτίμηση αντίστοιχα από μέρους των κοριτσιών, στην έρευνα της Leondari (1993) δε βρέθηκε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τη συνολική αυτοαντίληψη ή την αυτοαντίληψη για τη σχολική επίδοση. Η έρευνα συνέκρινε την αυτοαντίληψη παιδιών με κανονική σχολική επίδοση, παιδιών με χαμηλή επίδοση και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η έλλειψη διαφορών φύλου μπορεί να οφείλεται, όπως υποστηρίζει η συγγραφέας, στην ηλικία των υποκειμένων τα οποία φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι διαφορές που σχετίζονται με το φύλο όσον αφορά την αντίληψη για τις ικανότητες δεν αποτελούν ένα σταθερό φαινόμενο πριν από την εφηβεία (Maccoby & Jacklin, 1974).

Στην έρευνα των Harter & Monsour (1992), στην οποία εξετάστηκαν έφηβοι 13, 15 και 17 ετών ως προς την εξελικτική διαφοροποίηση της αντίληψης για τον εαυτό στα πλαίσια της τάξης, της αυτοαντίληψης για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, της αυτοαντίληψης για τις σχέσεις με τους γονείς και για τις «ρομαντικές» σχέσεις, βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, παρόλο που η διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ήταν παρόμοια στις τρεις διαφορετικές ηλικίες, τα κορίτσια απέδιδαν στον εαυτό τους περισσότερα αντιφατικά χαρακτηριστικά από ό,τι τα αγόρια, καθώς και περισσότερες συγκρούσεις σε κάθε επίπεδο ηλικίας.

Η ερμηνεία που δίνεται από τις συγγραφείς στις παραπάνω διαφορές βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικοποίησης μάλλον παρά στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Τα κορίτσια, δηλαδή, τα οποία στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής τους πιέζονται περισσότερο από ό,τι τα αγόρια να εμπλακούν σε διαπροσωπικές σχέσεις, είναι πιθανόν να αποδίδουν αντιφατικά χαρακτηριστικά στον εαυτό τους, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν από τη μια τις πολλαπλές σχέσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας, και από την άλλη την αρμονία μεταξύ, αναγκαστικά, διαφορετικών ρόλων. Μια τέτοια ερμηνεία θα λέγαμε ότι υποθέτει πως για τα κορίτσια ο εαυτός προσδιορίζεται με όρους των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ για τα αγόρια πως μπορούν να κινούνται ευκολότερα μεταξύ διαφορετικών ρόλων και ποικίλων εαυτών, εάν οι ρόλοι αυτοί αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο.

Στην εργασία των Trent, Cooney, Russell & Warton (1996) εξετάστηκε η αυτοαντίληψη ικανότητας σε ακαδημαϊκούς και αθλητικούς τομείς παιδιών ηλικίας 12 ετών, με μια τροποποιημένη μορφή της Κλίμακας Αυτοαντίληψης της Harter (1986). Και στους δύο τομείς αγόρια και κορίτσια παρουσίασαν θετικές αυτοαντιλήψεις, δε βρέθηκε ωστόσο να διαφοροποιούνται ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη,

ενώ ως προς την αντίληψη για τις αθλητικές τους ικανότητες τα αγόρια εμφανίζονται με υψηλότερες βαθμολογίες στη σχετική υποκλίμακα. Η αθλητική αυτοαντίληψη των κοριτσιών επηρεάστηκε τόσο από εξωτερικές αντιλήψεις (εκείνες των μητέρων τους) όσο και από τις εσωτερικές (τις δικές τους αυτοαντιλήψεις), ενώ των αγοριών μόνο από εξωτερικές αντιλήψεις (αυτές των δασκάλων τους).

Στην έρευνα της Nottelmann (1987), στην οποία εξετάστηκε η σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης παιδιών κατά τη φάση της μετάβασης από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, βρέθηκαν επίσης ενδιαφέρουσες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι αυτοεκτιμήσεις των παιδιών ως προς την επίδοσή τους συγκρίθηκαν με τις αξιολογήσεις της επίδοσης από μέρους των δασκάλων. Τα αγόρια αξιολογούσαν τους εαυτούς τους σταθερά υψηλότερα από ό,τι οι δάσκαλοί τους, ενώ τα κορίτσια σταθερά χαμηλότερα από τους δασκάλους τους.

Σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας στα Μαθηματικά δε διέφεραν στα δύο φύλα (Συγκολλίτου & Γωνίδα, 2005), κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Dermitt-zaki & Efklides, 2001; Fennema, 1989; Parsons, Adler, & Karzala, 1982), αν και δε λείπουν οι εξαιρέσεις που δείχνουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στα δύο φύλα όσον αφορά την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στα Μαθηματικά (Shaavik & Rankin, 1990).

Ύστερα από τη σύντομη επισκόπηση των εργασιών που παρουσιάσαμε, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι όσον αφορά τις διαφορές των δύο φύλων σε σχέση με την αυτοαντίληψη, παρόλο που αυτές δε διαπιστώνονται σε όλες τις έρευνες, ωστόσο φαίνεται να υπάρχει ένα στερεότυπο του φύλου. Τα κορίτσια παρουσιάζουν σταθερά θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη στη γλώσσα (αγγλικά) και στις κοινωνικές σχέσεις, ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά και στην αυτοαντίληψη για τις αθλητικές τους επιδόσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα ερευνών στις οποίες διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια, παρόλο που παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, εμφανίζουν χαμηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες αυτοαντίληψης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Διαφορές αυτού του είδους θα μπορούσαν πιθανόν να αποδοθούν στις διαφορετικές πηγές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των δύο φύλων, ή και γενικότερα στα διαφορετικά μοντέλα κοινωνικοποίησης που υιοθετούνται για τα δύο φύλα.

3.3.2 Σχολικές επιδόσεις

Έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του '70 ή και νωρίτερα δίνουν μια σταθερή εικόνα διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά τις δομές που σχετίζονται με

την επίδοση στα μαθηματικά και τα αγγλικά. Π.χ. οι Maccoby & Jacklin (1974) αναφέρουν στερεοτυπικές διαφορές φύλου που ευνοούν τα αγόρια στα μαθηματικά και τα κορίτσια στα αγγλικά. Σε μελέτες επισκοπήσεων (Hilton & Berglund, 1974, Wise, 1985) οι διαφορές στην επίδοση στα μαθηματικά φαίνεται να αυξάνουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Η χαμηλότερη επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά αποδόθηκε σε πρότυπα κοινωνικοποίησης στερεοτυπικά του φύλου τους (Brophy, 1985). Η Brophy, ειδικότερα, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι διαφορές φύλου όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση μειώνονται και κάποτε εξαφανίζονται. Σε πρόσφατη εξάλλου έρευνα στην Αυστραλία, ο MacCann (1995), αναλύοντας τις τάσεις που εμφάνιζαν επί μία δεκαετία οι διαφορές των δύο φύλων ως προς τη σχολική επίδοση, βρίσκει μια σταθερή αύξηση της επίδοσης των κοριτσιών και μάλιστα σε πολλά αντικείμενα έναντι αυτής των αγοριών.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, πρόσφατες έρευνες σε ελληνικό πληθυσμό έδειξαν ότι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών ως προς την επίδοση στα Μαθηματικά (Γιαλαμά, Κασιμάτη & Καραγεώργου, 1998, Συγκολλίτου & Γωνίδα, 2005) σε αντίθεση με ευρήματα εκείνων των ερευνών (Hyde, Fennema, & Lamon, 1990; Pajares & Miller, 1994) οι οποίες αναφέρουν υψηλότερες επιδόσεις για τα αγόρια. Οι περισσότερες έρευνες, ωστόσο, δείχνουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών σε μαθηματικά έργα (Dermitzaki & Efklides, 2001; Ευκλείδη, Σαμαρά & Πετροπούλου, 1996; Fennema, 1989; Μεταλλίδου, 1996; Μεταλλίδου & Ευκλείδη, 1998).

Στην έρευνα των Leondari, Syngollitou & Kiosseoglou (1998) που αφορούσε ελληνικό δείγμα παιδιών ηλικίας 14 και 15 ετών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τη σχολική επίδοση, την εμμονή στο έργο και την αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στη σχολική επίδοση και στην εμμονή στο έργο από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι η επίδοση των κοριτσιών τείνει να είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών (Johnson & Cormly, 1972. Ackenbach, 1970). Παρόλα αυτά, τα κορίτσια παρουσιάζουν στατιστικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες που δείχνουν ότι τα αγόρια-έφηβοι τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από ό,τι τα κορίτσια-έφηβοι (Farrier, 1985. Rosenberg, 1965).

Σε μια άλλη έρευνα (Συγκολλίτου, 1997), επίσης σε ελληνικό πληθυσμό, η οποία στόχευε στη διερεύνηση της τυχόν σχέσης μεταξύ της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των εφήβων και της αυτοεκτίμησης, διαπιστώθηκε ότι μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης υπήρξε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης με συνέπεια και την αύξηση της αυτοεκτίμησης, και αυτό ανεξαρτήτως φύλου.

3.3.3 Προσδοκίες για μελλοντικό εαυτό και φύλο

Οι προσδοκίες για το πώς θα πρέπει αγόρια και κορίτσια να συμπεριφερθούν μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ευτυχία τόσο των μελλοντικών ανδρών όσο και γυναικών. Οι κοινωνικοποιημένες προσδοκίες των αγοριών να επιδεικνύουν αυτοσυγκράτηση, συναισθηματικό έλεγχο και επάρκεια μπορεί να οδηγήσουν σε μπλοκάρισμα συναισθημάτων, έλλειψη ανοίγματος προς τα έξω, ανικανότητα αναγνώρισης αδυναμιών καθώς και μείωση της ικανότητας για διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι προσδοκίες για τις κατάλληλες για το φύλο συμπεριφορές προσδιορίζονται από τα στερεότυπα για το φύλο. Κατά συνέπεια, η μελλοντική εικόνα του εαυτού για το επάγγελμα προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τα υπάρχοντα στερεότυπα για το κάθε επάγγελμα σε σχέση με το φύλο. Οι προσδοκίες για το μελλοντικό εαυτό επηρεάζονται από τις προσδοκίες που έχουν γονείς και εκπαιδευτικοί για το κάθε φύλο.

Επισκόπηση των δεδομένων της τελευταίας εικοσαετίας για τις ακαδημαϊκές προσδοκίες -σπουδές σε Πανεπιστήμιο- κατά φύλο (Reynolds, 2001), έδειξε αύξηση των προσδοκιών για φοίτηση στο πανεπιστήμιο πολύ μεγαλύτερη των κοριτσιών από αυτήν των αγοριών πράγμα που στην πράξη επιβεβαιώνεται από το μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών που φοιτούν στα Πανεπιστήμια. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την αλλαγή που επήλθε όσον αφορά τη σημασία της ακαδημαϊκής επίδοσης στις προσδοκίες των κοριτσιών. Ωστόσο, βρέθηκε ότι τα κορίτσια προσδοκούν σε μικρότερο ποσοστό συνέχιση των σπουδών τους από ό,τι τα αγόρια με αντίστοιχη ακαδημαϊκή επίδοση.

Τέλος, σε έρευνα με ελληνικό πληθυσμό εφήβων σχετικά με το μελλοντικό εαυτό και σε επαγγελματικό επίπεδο (Leonardi, Syngollitou & Kiosseoglou, 1997), βρέθηκε ότι τα αγόρια είχαν πιο θετικές εικόνες για το μελλοντικό εαυτό τους από ό,τι τα κορίτσια.

3.4 Οικογένεια και κοινωνικοποίηση των φύλων

Η διεθνής βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και συνεπώς στην μετάδοση εικόνων - αναπαραστάσεων για τους μελλοντικούς ρόλους τους, ως ενηλίκων. Σημαντική παράμετρος στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αυτής συνιστά ο παράγοντας φύλο (Steedman, 1987, 1988. New & David, 1985. Walkerdine & Lusey 1989. Davies, 1993. Reay, 1998).

Η οικογένεια, η οποία διατηρεί σε μεγάλο βαθμό την πατριαρχική δομή της, μεταδίδει στα παιδιά την ιδεολογία για το διαφορετικό κοινωνικό προορισμό των δυο φύλων και συνεπώς για τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους των ανδρών και των γυναικών, καλλιεργώντας και αναπαράγοντας μ' αυτόν τον τρόπο τα υπάρχοντα στερεότυπα φύλου.

Το παιδί εσωτερικεύει την αρχή των διαφορετικών ρόλων, δραστηριοτήτων και «κατάλληλων» για το κάθε φύλο χώρων δράσης, πρωταρχικά μέσα από τις εμπειρίες της οικογένειας. Βιώνοντας δηλαδή τον καταμερισμό εργασίας μεταξύ των γονέων στο σπίτι (αλλά και στο πλαίσιο της ευρύτερης οικογένειας, των συγγενών), καθώς και την κατανομή των χώρων δράσης μεταξύ αυτών (ιδιωτικός χώρος / οικογένεια - δημόσιος χώρος / εργασία / πολιτική / οικονομία) ως χώρων πρωταρχικής ή δευτερεύουσας δραστηριοποίησης, αποκτά τις πρώτες εμπειρικές αρχές για τον δικό του μελλοντικό ρόλο με βάση το φύλο του, οι οποίες στη συνέχεια, με την επίδραση του σχολείου και των λοιπών πολιτιστικών φορέων, μετασχηματίζονται σε γενικές θεωρητικές αρχές (McRobbie, 1978, Swartz, 1977, Sandeberg, Ehrhardt, Mellins, Ince & Meyer-Bahlburg, 1987).

Την ίδια επίδραση ασκούν και άλλα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μελών, η φιλοσοφία των γονιών για τη ζωή, το αξιολογικό τους σύστημα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονιών.

Η μίμηση και αναπαραγωγή των προτύπων αυτών (χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και ρόλων) συνιστά βασική πτυχή της όλης διαδικασίας διαμόρφωσης της ταυτότητας φύλου, που συντελείται στο πλαίσιο της οικογένειας. Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονέων σε επίπεδο συμπεριφοράς, χαρακτηριστικών ιδιοτήτων, αποτελεσματικότητας στην ανάληψη και διεκπεραίωση των ενεργειών, αλλά και επιλογών σπουδών και επαγγέλματος, συνιστούν μια άλλη βασική, όπως αποδεικνύει η διεθνής βιβλιογραφία, παράμετρο στην κοινωνικοποίηση στο ρόλων των φύλων. Οι προσδοκίες αυτές εκδηλώνονται με τη διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά διαφορετικού φύλου, στο λόγο που εκφέρουν με αναφορά σ' αυτά, αλλά και στις έμμεσες ή άμεσες παρεμβάσεις τους.

Η άμεση (με τη μορφή της συμβουλής, της υπόδειξης ή της απαγόρευσης) ή η έμμεση (με τη μορφή της μετάδοσης αξιών και στάσεων) παρέμβαση των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτο-εικόνα του παιδιού, την σχολική του πορεία, αλλά και τη διαμόρφωση των φιλοδοξιών του και τη λήψη των τελικών του αποφάσεων (εκπαιδευτικών, επαγγελματικών), όπως και το σχεδιασμό της μελλοντικής οικογενειακής του ζωής.

Όπως τονίζεται συχνά στη βιβλιογραφία, ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια

ειδικότερα στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών του παιδιού, καθώς η παράμετρος αυτή έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό σε διεθνές επίπεδο, είναι κεντρικής σημασίας. Οι γονείς αποδεικνύονται σημαντικοί «σύμβουλοι καριέρας» και η φιλοσοφία ζωής που οι ίδιοι φέρουν μεταδίδεται και επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές σπουδών αρχικά και επαγγέλματος στη συνέχεια. Οι προσδοκίες τους, όπως μπορεί κανείς να εντοπίσει στην τρέχουσα βιβλιογραφία είναι διαφοροποιημένες ανάλογα με το φύλο των παιδιών, αλλά επίσης έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν. Για παράδειγμα, οι γονείς σήμερα επιθυμούν σπουδές για τις κόρες τους περισσότερο απ' ό,τι για τους γιους τους και τις ενθαρρύνουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο μαζικός προσανατολισμός των κοριτσιών προς την ανώτατη εκπαίδευση δηλώνει ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που δεν αναπαράγει αδιαφοροποίητα στερεότυπα του παρελθόντος. Αυτό δε σημαίνει όμως και αλλαγή των αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων, καθώς ενώ οι γονείς ενθαρρύνουν τα κορίτσια να επιτύχουν ακαδημαϊκά, παρεμβαίνουν όταν οι επιλογές τους δε θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους ή δε μπορούν να συμβιβαστούν «αρμονικά» με το μελλοντικό τους ρόλο στην οικογένεια. Οι φιλοδοξίες καριέρας δεν ενθαρρύνονται στα κορίτσια, καθώς κύριος προορισμός τους εξακολουθεί να θεωρείται ο γάμος και η οικογένεια, σε αντίθεση με τα αγόρια, για τα οποία η επαγγελματική επιτυχία και η καριέρα αποτελούν το δικό τους κύριο προορισμό (Dyehouse, 1977, Sharp, 1976, Deem, 1978, Wolp, 1976, Delamont & Duffin (eds), 1978).

Επίσης έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου στο πλαίσιο της οικογένειας διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση αλλά και το φύλο των παιδιών μέσα στην ίδια οικογένεια. Ειδικότερα, στις οικογένειες της εργατικής τάξης και γενικότερα των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων οι διαχωρισμοί ανάμεσα στα πρότυπα φύλου είναι έντονοι και διακριτοί. Η συμπεριφορά δηλαδή που προσδοκάται και επιβραβεύεται για τα κορίτσια (τάξη, καθαριότητα, περιορισμένη εκδηλωτικότητα) είναι διαφορετική από αυτή των αγοριών (αξιοπιστία, υψηλή σχολική επίδοση, φιλοδοξία). Αντίθετα, στις οικογένειες των μεσαίων στρωμάτων δεν έχουν εντοπιστεί ερευνητικά παρόμοιες εμμονές της οικογένειας και ειδικότερα των μητέρων (Kohn, 1977).

Επίσης ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι γονείς που έχουν παιδιά του ίδιου φύλου χαλαρώνουν τις πιέσεις για στερεοτυπική συμπεριφορά των παιδιών στο οικογενειακό πλαίσιο, μια και η αλληλεπίδραση των αδελφών του ίδιου φύλου πιστεύεται ότι εξασφαλίζει την ανάπτυξη τυπικών ως προς το φύλο ρόλων και συμπεριφοράς. Επιπλέον οι οικογένειες που έχουν παιδιά του ίδιου φύλου φαίνεται πως τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν οικιακά καθήκοντα και υπευθυνότητες ανεξαρτήτως φύλου, παρέχοντας έτσι ένα πλαίσιο το οποίο ευνοεί τη διεύρυνση και

τον εμπλουτισμό των παραδοσιακών ανδρικών και γυναικείων ρόλων (Hamphries, 1977, Stoneman, Brody, & Mackinnon, 1986).

Η οικογένεια λοιπόν παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των στερεοτύπων, υποθάλποντας την αντίληψη για την υπεροχή του ανδρικού φύλου, καθοδηγώντας έτσι και τα δυο φύλα σε επιλογές που δε διαφεύγουν από τα παραδοσιακά πρότυπα για την προτεραιότητα της μητρότητας και της οικογενειακής ζωής για τα κορίτσια και της επαγγελματικής καταξίωσης και κοινωνικο-πολιτικής ανάμειξης και δράσης παράλληλα με την αποστασιοποίηση απ' ό,τι αφορά στο νοικοκυριό για τα αγόρια. Πρότυπα τα οποία ερμηνεύουν τις συγκρούσεις, ματαιώσεις, και τη συνειδητοποίηση των επιλογών ως μη προσωπικών αργότερα στην ενήλικη ζωή, όπως επίσης ερευνητικά αποδεικνύεται.

3.5 Ανδρικές ταυτότητες φύλου

Στο πλαίσιο της μελέτης των ταυτοτήτων φύλου η διερεύνηση των χαρακτηριστικών, αλλά και του τρόπου διαμόρφωσης των ανδρικών ταυτοτήτων ήταν έως πρόσφατα μια διάσταση που διέφευγε από τη φεμινιστική ανάλυση. Παρότι πολλές κοινωνιολογικές μελέτες της εκπαίδευσης έχουν έως τώρα εστιαστεί στην εκπαίδευση των αγοριών (αρχικά αποκλείοντας σχεδόν τα κορίτσια), έως πρόσφατα υπήρχε ένας μικρός μόνο αριθμός μελετών για τον ανδρισμό ως μορφή κοινωνικού φύλου. Επίσης, καθώς το κίνημα των ανδρών δεν είχε την ίδια επίδραση στην Ευρώπη μ' αυτήν στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι «ανδρικές σπουδές» δεν παρουσίασαν ουσιαστική ανάπτυξη (Alloway & Gilbert, 1977, Arizpe & Arnot, 1977)

Ως αποτέλεσμα αυτού δε δημιουργήθηκε καμιά συγκροτημένη θεωρία για τον ανδρισμό, εκτός από την περίπτωση των ψυχολογικών προσεγγίσεων που έδειξαν τις ψυχολογικές δυσκολίες των ανδρών «ως καταπιεστών» ή ως αντικειμένων ιδιαίτερης εκμετάλλευσης από τον καπιταλισμό, καθώς αυτοί είναι οι κύριοι μισθωτοί εργαζόμενοι στην οικογένεια. Μετά τη δεκαετία του 1980 προβλήθηκε η θέση πως οι φεμινιστικές αναλύσεις θα πρέπει να εστιαστούν στους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια μπορεί να διδάσκονται τις δομικές διαιρέσεις ανάμεσα στο δημόσιο/ιδιωτικό, οικογενειακό/εργασιακό, ανδρικό/γυναικείο κόσμο.

Οι ταξικές διακρίσεις και οι ταξικές ταυτότητες εμφανίζονται, μέσα από την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία να έχουν ενισχύσει ή αναθεωρήσει τις παραδοσιακές ταυτότητες των αγοριών, σ' αντίθεση με τα κορίτσια που από κάθε ταξική θέση έχουν διαπραγματευτεί τις οικονομικές αλλαγές, τις αλλαγές στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Η αναπαραγωγή του διαχωρισμού των κοινωνικών ρόλων συντελείται μέσω

της επέκτασης αυτού του οικογενειακού καταμερισμού εργασίας (που απορρέει, υποτίθεται, από το βιολογικό ρόλο της γυναίκας στην τεκνοποιία) στον καταμερισμό, μεταξύ κοινωνικής παραγωγής και οικιακής σφαίρας. Έτσι, διατηρείται μια αντιστοιχία ανάμεσα στην έννοια του δημόσιου και στους ανδρικούς χώρους δράσης, από τη μια, και στην έννοια του ιδιωτικού και στα γυναικεία πεδία, από την άλλη. Παρουσιάζεται να βασίζεται στα «φυσικά ένστικτα ή ενδιαφέροντα» του άνδρα για την εργασία και της γυναίκας για την οικογένεια. Επιπλέον αποδίδεται ανώτερη θέση στην παραγωγική εργασία, που συνδέεται με τον «ανδρισμό», αναπαράγοντας το ιδεολόγημα των διαφορών των φύλων, και προσδιορίζοντας έντονα την επιζητούμενη και διαμορφούμενη ανδρική (όπως και γυναικεία) ταυτότητα (Hamphries, 1977, Willis, 1979).

Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της ανδρικής ταυτότητας είναι καίρια. Καθώς, ο καθιερωμένος τύπος της οικογένειας ορίζει τον άνδρα ως στήριγμα της οικογένειας, και προστάτη των μελών της συζύγου και των παιδιών, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα του αγοριού για τη μελλοντική ζωή του.

Επίσης η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του περιεχομένου της ανδρικής ταυτότητας, η οποία διαφοροποιείται, ανάλογα με την ταξική προέλευση. Τα αγόρια της εργατικής τάξης μαθαίνουν ότι μελλοντικά ως εργαζόμενοι θα υφίστανται ποικίλες μορφές ελέγχου και πειθαρχίας, αλλά επίσης μαθαίνουν για την αναμενόμενη κυριαρχία των ανδρών στην οικογένεια. Έτσι, η ταυτότητά τους προσδιορίζεται κατά κάποιο τρόπο από την εξισορρόπηση και το περιεχόμενο που θα δώσουν στις δυο αυτές διαφορετικές κατηγορίες συμπεριφοράς (Hamphries, 1977, Willis, 1979).

Ένας επίσης σημαντικός χώρος διαμόρφωσης των ταυτοτήτων είναι το σχολείο. Μια όψη αυτής της διαδικασίας είναι η επανα-νοηματοδότηση των ορισμών του ανδρισμού και της θηλυκότητας, μέσα από την κατηγοριοποίηση της σχολικής γνώσης. Η έννοια της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς μεταβάλλεται σε κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους. Παρά το γεγονός πως όλα τα μαθήματα διατίθενται και για τα δυο φύλα, τα αγόρια και τα κορίτσια των διαφόρων κοινωνικών τάξεων μαθαίνουν τη νέα ιδεολογία των διαφορών των φύλων, η οποία συνδυάζει μια θεωρία για τις βιολογικές διαφορές των φύλων με προσδοκώμενες διαφορές στην ευφυΐα, την ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες, με τρόπο που να φαίνεται «φυσιολογικό» ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα πρέπει να επιλέγουν διαφορετικά μαθήματα στο πλαίσιο του σχολείου (Hamphries, 1977, Willis, 1979).

Η διαδικασία, όμως, της επανα-νοηματοδότησης, ακόμη και της από-νοηματοδότησης στο πλαίσιο του σχολείου, πιθανόν να μην είναι πάντοτε αποτελεσματικές,

κυρίως στις περιπτώσεις που η δομή της οικογένειας διαφέρει σημαντικά από αυτή του σχολείου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της διάκρισης μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Η διάκριση αυτή μεταβιβάζεται σε συνδυασμό με την ιεραρχική διαβάθμιση αρσενικού-θηλυκού. Η πνευματική, δηλαδή εργασία ταυτίζεται κυρίως με το αρσενικό και η χειρωνακτική ή οι πρακτικές ικανότητες με το γυναικείο. Ο κυρίαρχος κώδικας φύλου στο σχολείο είναι πιθανόν να μεταβιβάζει αυτή τη σύνδεση των δυο ιεραρχήσεων. Όμως, όπως έχει καταδείξει ο Willis (1979) στο *Learning to Labour*, τα αγόρια της εργατικής τάξης, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με τη διπλή αυτή δομή, έχουν δυο επιλογές -ή να συμμορφωθούν, με αποτέλεσμα να χάσουν την αξιοπιστία τους στο πλαίσιο της κοινωνικής τους τάξης και να αρνηθούν την ανδρική τους ταυτότητα ή να απορρίψουν αυτό το μήνυμα του σχολείου. Σημαντικό είναι να σημειώσουμε ότι ο συμβιβασμένος ή «το φυτό» ετικετοποιείται ως θηλυπρεπής ή «αδελφή». Από την άλλη μεριά, οι «μάγκες», με την αντίστασή τους στην κουλτούρα του σχολείου, αντιστρέφουν τη σχολική ιεράρχηση της πνευματικής - χειρωνακτικής εργασίας (η πρώτη ανώτερη της δεύτερης) με το να προβάλλουν επιδεικτικά την ταυτότητα του ανδρισμού της εργατικής τάξης και της χειρωνακτικής εργασίας. Αυτή η αντιστροφή συνδέεται με την κουλτούρα των οικογενειών των νέων αυτών και ειδικότερα με την κουλτούρα των πατεράδων τους. Έτσι, η χειρωνακτική εργασία συνδέεται με την κοινωνική ανωτερότητα του ανδρισμού και η πνευματική με την κοινωνική κατωτερότητα της θηλυκότητας (Hamphries, 1977, Willis, 1979).

Μέσα στη σύγχρονη όμως κοινωνία της πληροφορίας το σχολείο και η οικογένεια δεν είναι οι μόνοι φορείς διαμόρφωσης των ταυτοτήτων ή τουλάχιστον πάντα οι σημαντικότεροι. Τα Μ.Μ.Ε. παίζουν έναν υπερβολικά σημαίνοντα, όπως αποδεικνύεται ρόλο. Στις τηλεοπτικές εμπορικές διαφημίσεις στις Η.Π.Α. για παράδειγμα, παρατηρήθηκαν διαφορές στις απεικονίσεις του ανδρισμού. Διαφορετική εικόνα προβάλλεται για τον άνδρα στο πλαίσιο της οικογένειας και του άνδρα στον εκτός σπιτιού κόσμο. Η εικόνα του, ως μυώδους, ενημερωμένου, κυριαρχικού, ανεξάρτητου, σεξουαλικά ελκυστικού, κοσμοπολίτη, αθλητικού, αξιόπιστου και επιθετικού, υφίσταται μόνο όταν παρουσιάζεται έξω από την οικογένειά του. Μέσα από μια έντονη αντίθεση ο Αμερικανός πατέρας και σύζυγος αποδίδεται ως ανόητος, με παιδαριώδη συμπεριφορά και «ευνουχισμένος». Αλλά έξω από το σπίτι παρουσιάζεται να επιδιώκει και να αντεπεξέρχεται με επιτυχία σε δύσκολες καταστάσεις (Arnot, 1999).

Παράμετρο διαμόρφωσης επίσης συνιστούν και τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα από τα δημοφιλή είδη μουσικής. Για παράδειγμα, σε σχετικές έρευνες έχουν διακριθεί δυο διαφορετικά «ιδεολογικά» μοντέλα. Το πρώτο βρίσκεται στη ροκ μουσική, όπου ο ανδρισμός απεικονίζεται μέσα από τον «μανιώδη», καταστρεπτικό

άνδρα, που ταξιδεύει συνεχώς αφήνοντας πίσω του σε συντρίμια ξενοδοχεία και θαυμάστριες, αδιαφοροποίητα, ενώ οι γυναίκες στη σχέση μαζί τους αντιμετωπίζονται ως κτητικές απέναντι στο σύζυγο και εχθροί της ανδρικής ελευθερίας. Το δεύτερο βρίσκεται στη μουσική των εφήβων, όπου οι άνδρες παρουσιάζονται ως αφοσιωμένοι, ρομαντικοί, ευάλωτοι, πιστοί, αυτοί που ανυπομονούν να βρουν μια αληθινή αγάπη που να εκπληρώνει τον δικό τους ιδεατό ορισμό για τη γυναικεία σεξουαλικότητα (Arnott, 1999).

Γενικότερα, σήμερα παρότι η ανδρική ταυτότητα παρουσιάζει να έλκει το ενδιαφέρον της έρευνας, είναι ένας τομέας που έχει ανάγκη, ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, από συστηματική διερεύνηση.

4. Προτεινόμενες δράσεις ενημέρωσης-πληροφόρησης

Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών μπορούν να ενημερωθούν και ευαισθητοποιηθούν μαθητές/-τριες των σχολείων της δικαιοδοσίας του κάθε Κέντρου και Γραφείου Σ.Ε.Π. (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.), οι γονείς ή/και κηδεμόνες των μαθητών/-τριών, φορείς της εκπαίδευσης και συγκεκριμένων Σχολών, επαγγελματίες ποικίλων κατηγοριών. Επίσης, μπορούν να οργανωθούν και επισκέψεις σε χώρους εργασίας, σε συνάρτηση πάντα με τους σκοπούς του προγράμματος και των επιμέρους δράσεων. Έτσι, προτείνεται να πραγματοποιηθούν:

- *Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας για μαθητές και μαθήτριες*
- *Ημερίδες Ενημέρωσης των Γονέων-Κηδεμόνων και της Τοπικής Κοινωνίας*
- *Επισκέψεις σε χώρους εργασίας των μαθητών και μαθητριών*

4.1 Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας: Γενικές Αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά Θέματα

Οι Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας επιδιώκουν

α) να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε θέματα προτιμήσεων, προσδοκιών και επιλογών Σπουδών βοηθώντας τα να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο το φύλο υπεισέρχεται και επηρεάζει αυτές τις προσδοκίες και τις επιλογές τους. Απώτερος στόχος της δράσης αυτής ως προς τις Σπουδές είναι:

- να δώσουν στους εφήβους τη δυνατότητα να δουν με διαφορετική ματιά τη θέση των δύο φύλων στον κόσμο της γνώσης και των σπουδών και να προ-

κωρήσουν σε αποφάσεις έχοντας επίγνωση των κοινωνικών μηχανισμών που τις επηρεάζουν και

- να ενδυναμώσουν με επιχειρήματα και με στρατηγικές τους εφήβους, ώστε να είναι σε θέση να αντισταθούν στις κυρίαρχες ιδεολογίες που διαμορφώνουν αντιλήψεις και συμπεριφορές των ανθρώπων.

Β) να δώσουν τη δυνατότητα στους/τις εφήβους να εξετάσουν κριτικά το θέμα των επαγγελματικών επιλογών τους ως μιας διαδικασίας που προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι Ημέρες αυτές για τα θέματα Σταδιοδρομίας έχουν ως στόχους:

- να συνειδητοποιήσουν οι έφηβοι τον τρόπο με τον οποίο ο παράγοντας φύλο υπεισέρχεται στις μεταβατικές διαδικασίες από το σχολείο στο επάγγελμα και διαμορφώνει τις επιλογές τους
- να ενημερωθούν και να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρήματα που θα τους επιτρέψουν να υιοθετήσουν επιλογές που οδηγούν σε εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της ενήλικης ζωής τους, ξεπερνώντας κυρίαρχες αντιλήψεις και προκαταλήψεις

Για να γίνουν πράξη τα παραπάνω, θα πρέπει οι Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας να δώσουν τη δυνατότητα στα νεαρά άτομα

- να γνωρίσουν τις ιδιαίτερες πτυχές της ανδρικής και γυναικείας εργασίας
- να αντιληφθούν τη σημασία της εργασίας για την ανάπτυξη της προσωπικής ελευθερίας και τη συμβολή της στην προώθηση της ισότητας ως στοιχείου της δημοκρατίας
- να συνειδητοποιήσουν ότι η ισότιμη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην επαγγελματική ζωή προϋποθέτει τη διαμόρφωση νέων ρόλων των φύλων όχι μόνο στην εργασία, αλλά και, κυρίως, στην οικογένεια.

Ενδεικτικά θέματα συζήτησης για τις Ημέρες Σπουδών & Σταδιοδρομίας

Για τις Σπουδές:

- Υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία μαθήματα;
- Υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες σπουδές;
- Τι διαλέγουν σήμερα τα αγόρια και τα κορίτσια;
- Γιατί σήμερα, στην εποχή της ισότητας, η εικόνα στα σχολεία και τα Πανεπιστήμια, όσον αφορά τη σύνθεση του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού στις διάφορες ειδικότητες και σχολές είναι αυτή που ξέρουμε;
- Με ποιο τρόπο το σχολείο, η οικογένεια, τα ΜΜΕ διαμορφώνουν τις προσδοκίες και τις επιλογές μας, όσον αφορά τις σπουδές και το μέλλον μας;

- Τι συνέβαινε παλιά, σε σχέση με την πρόσβαση των νέων στην εκπαίδευση; Τι είδους εκπαίδευση έπαιρναν τα αγόρια και τα κορίτσια; Για ποιους λόγους; Πότε άλλαξε αυτό και γιατί;
- Ποια είναι η σχέση των δύο φύλων με τις νέες τεχνολογίες;
- Πώς διαμορφώνονται οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα διάφορα μαθήματα; Επηρεάζει πράγματι το φύλο τις σχολικές επιδόσεις; Γιατί; Τι λένε οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γι' αυτό; Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου;

Για τη Σταδιοδρομία:

- Υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα; Γιατί; Πώς διαμορφώθηκε ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο; Τι σημαίνει ο καταμερισμός αυτός για τις γυναίκες; Για τους άνδρες;
- Τι επαγγέλματα διαλέγουν τα αγόρια και τα κορίτσια; Πώς συνδέονται τα επαγγέλματα με τις σπουδές; Γιατί άνδρες και γυναίκες που έχουν τις ίδιες σπουδές καταλήγουν να ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα;
- Πώς συνδέονται οι ταυτότητες του φύλου με τις επαγγελματικές επιλογές; Ποιες αξίες συνδέονται με τον κόσμο της εργασίας; Πώς υιοθετούνται οι αξίες αυτές από τα δύο φύλα;
- Τι είναι αυτό που χαρακτηρίζει έναν/ μία καλό/-ή εργαζόμενο/-η;
- Ποια κατάσταση επικρατεί στην αγορά εργασίας σήμερα σε σχέση με τα δύο φύλα; Ποιες δουλειές κάνουν οι γυναίκες και ποιες οι άνδρες;
- Πόσο ελεύθερες είναι οι «ελεύθερες» επιλογές μας; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουμε για το μέλλον μας; Ποιος ο ρόλος του σχολείου; Της οικογένειας; Του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου;
- Τι σημαίνει ισότητα των φύλων στην εργασία; Πώς μπορούμε να πετύχουμε την ισότητα αυτή;
- Ποια στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για την επαγγελματική ζωή των δύο φύλων;
- Τι σημαίνει για τις γυναίκες ο διπλός ρόλος της εργαζόμενης και μητέρας; Τι επιπτώσεις έχει αυτός ο διπλός ρόλος στη ζωή των γυναικών στην εργασία και την οικογένεια; Πώς μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα;
- Υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι οργάνωσης της ενήλικης ζωής; Ποιοι είναι αυτοί; Πώς θα βλέπαμε μια κοινωνία, όπου δε θα υπήρχαν ρόλοι προσδιορισμένοι ανάλογα με το φύλο;
- Πώς θέλουμε να είναι ο μελλοντικός κόσμος; Πώς θα πρέπει να είναι η

μελλοντική οικογένεια; Πώς θα συμβιώσουν καλύτερα οι μελλοντικοί/-ες εργαζόμενοι/-ες, σύντροφοι και γονείς;

4.2 Ημερίδες Ενημέρωσης Γονέων-Κηδεμόνων και Τοπικής Κοινωνίας: Γενικές Αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά Θέματα

Η ενημέρωση των γονέων και των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας επιδιώκει την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που σχετίζονται με τη δική τους επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών. Ειδικότερα, στόχος των Ημερίδων θα πρέπει να είναι:

- να δώσουν την ευκαιρία σε όσους/-ες συμμετάσχουν να προβληματισθούν σχετικά με τα κοινωνικά στερεότυπα που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια κατευθύνει τα νεαρά άτομα στις επιλογές τους
- να τους προσφέρουν μια σειρά επιχειρημάτων και προβληματισμών που θα τους βοηθήσουν να δουν με κριτική ματιά τις δικές τους αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές, όσον αφορά το μέλλον των παιδιών τους.

Ενδεικτικά θέματα συζήτησης για την Ενημέρωση Γονέων - Κηδεμόνων

- Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας στις αποφάσεις των νεαρών ατόμων για τη ζωή τους; Πώς επιδρά το φύλο των παιδιών στις προσδοκίες των γονιών για το μέλλον τους;
- Υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα; Με ποιο κριτήριο θα κατηύθυνε ένας γονιός το γιο του ή την κόρη του προς συγκεκριμένες μορφές απασχόλησης;
- Πώς μπορούν οι γονείς να απαλλαγούν από στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα δύο φύλα;
- Τι μαθαίνουν τα παιδιά στην οικογένεια, σχετικά με το μελλοντικό τους ρόλο; Πού κατευθύνουν οι γονείς τα αγόρια και τα κορίτσια τους;
- Ποια είναι η έννοια της ισότητας στην οικογένεια και την εργασία; Ποια πραγματικότητα βιώνουν οι έφηβοι στο οικογενειακό περιβάλλον;

4.3 Επισκέψεις Μαθητών/-τριών σε Χώρους Εργασίας: Γενικές Αρχές - Στόχοι - Ενδεικτικά Θέματα Διερεύνησης

Οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ως δραστηριότητα που προωθεί την ισότητα των φύλων στην εργασία, θα πρέπει να επιδιώκει την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εφήβων για τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας, σε

σχέση με τους άνδρες και τις γυναίκες εργαζόμενους/-ες. Πιο συγκεκριμένα οι επισκέψεις έχουν στόχο:

- να επιτρέψουν στα αγόρια και τα κορίτσια να διαπιστώσουν με τα ίδια τους τα μάτια τους τόπους και τις θέσεις εργασίας ανδρών και γυναικών, καθώς και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν στους συγκεκριμένους χώρους για τη γυναικεία εργασία σε σύγκριση με την ανδρική.
- να συζητήσουν με εργαζόμενους και εργαζόμενες
- να έρθουν σε επαφή με τις νέες προοπτικές που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας σε σχέση με τα δύο φύλα.

Ενδεικτικά θέματα διερεύνησης

- Στο πλαίσιο των επισκέψεων μπορούν να διερευνηθούν οι παρακάτω περιπτώσεις:
- Επαγγέλματα και θέσεις στην ιεραρχία που κατέχουν οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες. Πώς διαγράφεται η πραγματικότητα;
- Γυναίκες και άνδρες σε μη τυπικά για το φύλο τους επαγγέλματα. Ποιες είναι οι εμπειρίες τους και οι δυσκολίες που συναντούν; Γιατί;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εργοδοτών για τις γυναίκες εργαζόμενες συγκριτικά με τους άνδρες; Πώς τις αντιμετωπίζουν; Γιατί;
- Γυναίκες εργοδότες, γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις. Πώς βλέπουν οι γυναίκες τις υψηλές θέσεις στην ιεραρχία; Πώς βλέπουν οι εργαζόμενοι γενικά τις γυναίκες σε υψηλές θέσεις;
- Γυναίκες καριέρας: Πώς είναι η ζωή τους; Τι δυσκολίες συναντούν;
- Ποια είναι τα σοβαρότερα προβλήματα ανδρών και γυναικών εργαζομένων; Υπάρχουν διαφορές;
- Πώς συνδυάζουν οι εργαζόμενοι, άνδρες και γυναίκες, εργασία και οικογενειακή ζωή;

Στις επισκέψεις μπορεί να ζητηθεί από τους/τις εργαζόμενους/ες να μιλήσουν για κάποιο θέμα, ή μπορούν οι έφηβοι σε ομάδες να τους θέσουν ερωτήματα, με τη μορφή συνέντευξης.

5. Οργάνωση - Υλοποίηση Δράσεων Ενημέρωσης - Πληροφόρησης

Η οργάνωση των Ημερών Σπουδών και Σταδιοδρομίας θα πρέπει να λάβει υπόψη τον αριθμό (πλήθος) των ομάδων - στόχων (μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί), την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, την τοπική αγορά εργασίας, την ευχέρεια και ευελιξία στο πρόγραμμα των προσκεκλημένων ομιλητών και εμπειρογνομόνων σε θέματα φύλου, και τις δυνατότητες (θεσμικό πλαίσιο, πρόγραμμα σχολείου) για μετακινήσεις των μαθητών και μαθητριών. Κατά συνέπεια οι Ημέρες μπορούν να οργανωθούν κυρίως σε χώρους του σχολείου ή στο χώρο των ΚΕΣΥΠ και να απευθύνονται στο μαθητικό πληθυσμό ενός ή περισσότερων τμημάτων ενός σχολείου, λαμβανομένων υπόψη των παραπάνω παραμέτρων.

Για την ενημέρωση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας εκτός από τους χώρους των σχολείων και των ΚΕΣΥΠ προτείνονται χώροι που μπορούν να παραχωρηθούν από τους Δήμους/Κοινότητες (πνευματικά κέντρα, θέατρα κ.ά) ή να μισθωθούν από ξενοδοχεία, καθώς μπορούν να έχουν συλλογικότερο χαρακτήρα και να συνδιοργανωθούν από δύο ή περισσότερες Δομές ΣΕΠ.

Ως προς τον αριθμό των εκδηλώσεων Ενημέρωσης - Πληροφόρησης πρέπει να πραγματοποιηθούν δύο (2) τουλάχιστον Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας και μία (1) τουλάχιστον επίσκεψη σε χώρο εργασίας για κάθε ομάδα μαθητών/-τριών που εντάσσεται σε Πρόγραμμα του Έργου (η οποία μπορεί να αποτελείται από ένα ή περισσότερα τμήματα ενός σχολείου) και οι Γονείς - Κηδεμόνες των μαθητών ενός σχολείου να κληθούν να συμμετάσχουν τουλάχιστον σε μία Ημερίδα Ενημέρωσης που θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή Εκπροσώπων της Τοπικής Κοινωνίας.

5.1 Εισηγητές/-τριες - Συνεργάτες για την Υλοποίηση των Δράσεων Ενημέρωσης - Πληροφόρησης

Ανάλογα με τα θέματα οι εισηγητές/-τριες ή συνεργάτες για την υλοποίηση των Ημερών Ενημέρωσης και Πληροφόρησης μπορούν να είναι:

α) για τα θέματα Σπουδών: πανεπιστημιακοί ως εκπρόσωποι διαφόρων Σχολών και ειδικότερων επιστημονικών κλάδων, εκπρόσωποι ερευνητικών κέντρων ή ερευνητές (πανεπιστημιακοί και μη) που ασχολούνται με θέματα φύλου και επαγγελματικών επιλογών (π.χ. Κ.Ε.Θ.Ι.), υπηρεσίες συλλογής σχετικών δεδομένων (π.χ. Τμήμα στατιστικών δεδομένων του Υπουργείου Παιδείας, Κ.Ε.Ε., Ο.Ε.Ε.Κ.), επιστήμονες με θεωρητική κατάρτιση σε θέματα φύλου (διαχρονική και συγχρονική προσέγγιση: ταυτότητες φύλου, φύλο-εκπαίδευση και κοινωνική τάξη)

β) για τα θέματα Σταδιοδρομίας: επιστήμονες με θεωρητική κατάρτιση σε θέματα φύλου (φύλο και τυπικές/μη τυπικές επαγγελματικές επιλογές, στερεότυπα φύλων, επαγγελματισμός και γυναικεία ταυτότητα), επαγγελματίες (άνδρες και γυναίκες), εκπρόσωποι επιχειρήσεων, εκπρόσωποι συλλόγων ή κέντρων σχετικών με τη γυναικεία επιχειρηματικότητα (όπως Κέντρο Γυναικών «Εργάνη», Σύλλογος Γυναικών επιχειρηματιών Θεσσαλονίκης), Σύμβουλοι επιχειρήσεων, εκπρόσωποι οργανισμών σχετιζόμενων με την εργασία (π.χ. Ο.Α.Ε.Δ.), Νομικοί για θέματα δικαιωμάτων των εργαζομένων, ανδρών και γυναικών, εκπρόσωποι φορέων για θέματα ισότητας και αντιμετώπισης του αποκλεισμού (όπως Κ.Ε.Θ.Ι., Δίκτυο υπεράσπισης των δικαιωμάτων των μεταναστών, Αντιρατσιστική Οργάνωση Υ.Ρ.Ε, Παναφρικανικός Σύνδεσμος, Ένωση Φιλλιπινέζων Β. Ελλάδας, Πρωτοβουλία για τη δημιουργία Ελληνοαλβανικού Συλλόγου Θεσ/νίκης)

γ) για την ενημέρωση γονέων: Γονείς-εργαζόμενοι, κοινωνιολόγοι (κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας, φύλο και κοινωνικοί ρόλοι, στερεότυπα φύλων), ψυχολόγοι (προσδοκίες και επιλογή σπουδών/επαγγέλματος), θεωρητικοί-ερευνητές για τα θέματα φύλο - οικογένεια - επαγγελματική επιλογή. Στις συναντήσεις αυτές, θετική θεωρείται η παρουσία εκπροσώπων του Δήμου στον οποίο λειτουργούν τα σχολεία-στόχοι, αφενός για την ενημέρωση των αρχών για τις δραστηριότητες αυτές (και τη διευκόλυνση εκ μέρους τους των δραστηριοτήτων, όποτε κρίνεται αναγκαίο) και, αφετέρου για μεγαλύτερη διάχυση των επιδιωκόμενων αλλαγών στη στάση του κοινωνικού περιγύρου, αναφορικά με τα στερεότυπα τα συνδεδεμένα με τους ρόλους, τη συμπεριφορά και τις φιλοδοξίες/ προσδοκίες των δυο φύλων.

δ) Επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους: Ενημέρωση από στελέχη της επιχείρησης και τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί για θέματα όπως η επιλογή εργαζομένων και ο παράγοντας φύλο, απόδοση, ποσοστά στο εργατικό δυναμικό κατά φύλο και ειδικότητα των εργαζομένων, ιεραρχία και φύλο, δυσκολίες πρόσβασης των γυναικών στις ανώτερες ιεραρχικά εργασιακές θέσεις), συζήτηση με εκπροσώπους των εργαζομένων ανά ειδικότητα και φύλο (σχέση/ προτεραιότητες οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, ωράριο εργασίας και οικογενειακές υποχρεώσεις).

5.2 Τρόποι οργάνωσης των δράσεων ενημέρωσης - πληροφόρησης και μέθοδοι παρουσίασης των θεματικών

Στις συναντήσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλία μεθόδων, ανάλογα πάντοτε με το σκοπό της παρουσίασης, το πλήθος της ομάδας στόχου, τη μορφολογία του χώρου και των διαθέσιμων μέσων. Στις Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της προσομοίωσης με την παρουσιαζόμενη κατάσταση

(π.χ. οικογένεια-ρόλοι, καταμερισμός εργασίας ή σχολείο - επίδοση - προσδοκίες διδασκόντων), παίξιμο ρόλων και συζήτηση, με βιωματικές μεθόδους ή μεθόδους διερεύνησης (project). Στις Ημερίδων Γονέων οι θεματικές μπορούν να παρουσιαστούν με απλή διάλεξη, με συνδυασμό διάλεξης και προβολής οπτικοακουστικού υλικού ή με συζήτηση. Σε πολλές περιπτώσεις θετική κρίνεται η ενσωμάτωση στις ημερίδες «εργαστηρίων» και «ομάδων συζήτησης».

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται, ενδεικτικά, υποδείγματα δράσεων με την οπτική του φύλου α) για κάθε επιμέρους θεματική ενημέρωσης-πληροφόρησης και β) για δράσεις που αποτελούν συνδυασμό των επιμέρους θεματικών, οι οποίες προτείνονται να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής των Προγραμμάτων ΣΕΠ. Στόχος της παρουσίασης που ακολουθεί είναι να επισημανθεί ο ιδιαίτερος τρόπος οργάνωσης κι ανάπτυξης των δράσεων, ώστε να αναδειχθούν τα θέματα ως προς τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και επιλογές ζωής των μαθητών και μαθητριών και να γίνει καλύτερα κατανοητή η διαδικασία ενσωμάτωσής τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρόμοιων δράσεων. Παρατίθενται α) υποδείγματα για Ημέρες Σπουδών και Σταδιοδρομίας, Ημερίδων Γονέων και Επισκέψεων σε χώρους Εργασίας.

5.2.1 Υποδείγματα Ημερών Σπουδών & Σταδιοδρομίας

Θεματική: Σπουδές που Επιλέγουν Σήμερα τα Αγόρια και τα Κορίτσια

Στόχος της δραστηριότητας είναι να προβληματιστεί το μαθητικό κοινό σε σχέση με τις στερεοτυπικές επιλογές σπουδών από τα αγόρια και τα κορίτσια. Η συγκεκριμένη θεματική προσφέρει την ευκαιρία να ανιχνευτεί, επίσης, ο τρόπος που συνδέονται οι σχολικές επιδόσεις (και συνακόλουθα οι επιλογές σπουδών) με το φύλο καθώς και οι προσδοκίες των εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, ως προς τις σπουδές, την επαγγελματική τους πορεία και την εικόνα του μελλοντικού τους εαυτού γενικότερα.

Η θεματική αφορά τόσο τα κορίτσια όσο τα αγόρια καθώς και τα δύο φύλα υφίστανται διακρίσεις σε σχέση με το φύλο τους, οι οποίες καθορίζουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο και περιορίζουν τις επιλογές σπουδών τους.

Επιμέρους θέματα:

- Ανδρικά και γυναικεία μαθήματα: οι επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών
- Προσδοκίες ανά φύλο: πώς επιδρά το περιβάλλον στις επιλογές σπουδών από τους νέους
- Φύλο και τεχνική εκπαίδευση

Για την ανάπτυξη της παραπάνω θεματολογίας, η σχετική βιβλιογραφία (όπως παρατίθεται και στο παρόν τεύχος) παρέχει πλήθος στοιχείων που προκύπτουν από έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης κι αναπτύσσει την προβληματική γύρω από θέματα φύλου κι εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας συγχρόνως το έναυσμα για την ανάπτυξη κι άλλων θεματικών, όπως των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σε σχέση το φύλο και πλήθος άλλων θεμάτων.

Μέθοδοι παρουσίασης θεμάτων:

A. Διάλεξη-επίδειξη με τη χρήση εποπτικών μέσων με βάση τις παραπάνω θεματικές

Προτεινόμενος χρόνος διαλέξεων: μία ώρα
(60', 4 εισηγητές - περίπου 15' ανά εισηγητή)

Κατά τη διάλεξη δίνεται η ευκαιρία στους ομιλητές/-τριες να παρουσιάσουν στο κοινό τους στοιχεία που αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην σχολική επίδοση και το φύλο καθώς και για τις ανισότητες με βάση το φύλο, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ανισότητες αυτές καθορίζουν, συχνά με αδιόρατο τρόπο, τις επιλογές σπουδών των μαθητών και των μαθητριών, καθώς δε γίνονται αντιληπτές μέσα στη ρέουσα εκπαιδευτική καθημερινότητα. Τα στοιχεία που έχουν προκύψει από αντίστοιχες έρευνες είναι πολύ διαφωτιστικά αλλά ταυτόχρονα λιγότερο γνωστά στο ευρύ κοινό. Επομένως, παρόμοιες παρουσιάσεις αποτελούν χρήσιμο εργαλείο, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια συνοπτική εικόνα της κατάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης.

B. Ομάδες συζήτησης - εργασίας, παίξιμο ρόλων, ασκήσεις προσομοίωσης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης (με τη χρήση εργαλείων)

Προτεινόμενος χρόνος διεξαγωγής του εργαστηρίου: δύο ώρες (120')

Με βάση την προτεινόμενη θεματολογία μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες εργαστηριακού χαρακτήρα οι οποίες θα επεξεργαστούν επιμέρους ζητήματα με τη διενέργεια συζήτησης και την εφαρμογή ασκήσεων ευαισθητοποίησης.

Οι ομάδες συζήτησης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να εμβαθύνουν σε θέματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τον προβληματισμό τους γύρω από τους μηχανισμούς παραγωγής και αναπαραγωγής ανισοτήτων με βάση το φύλο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως

επιμέρους θέματα μπορούν να αναπτυχθούν τα εξής:

- Παράγοντες που καθορίζουν την προτίμηση των θεωρητικών σπουδών από τα κορίτσια και των θετικών σπουδών από τα αγόρια
- Αίτια και τρόποι διαμόρφωσης διαφορετικών προσδοκιών ανά φύλο
- Αίτια που καθορίζουν τη διαφορετική σχολική επίδοση ανά φύλο

Οι βιωματικές ασκήσεις εμπλέκουν τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία και αυξάνουν το βαθμό ευαισθητοποίησής τους, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά και να συνδέσουν με προσωπικά βιώματα τις θεωρητικές τοποθετήσεις κατά τη διάρκεια της ημερίδας.

Θεματική: Ανδρικά και Γυναικεία επαγγέλματα

Στόχος της δραστηριότητας είναι να προβληματιστούν οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες μαθητές και μαθήτριες σε σχέση με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως μελλοντικών εργαζόμενων. Η επιλογή επαγγέλματος και η επαγγελματική πορεία των εργαζόμενων ανδρών και γυναικών συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι ίδιοι ιεραρχούν και θέτουν σε προτεραιότητα την εργασία τους σε σχέση με άλλες δραστηριότητες όπως αυτές της οικογενειακής ζωής. Στόχος της ημερίδας είναι η καταπολέμηση του καταμερισμού της εργασίας με βάση το φύλο και σε δεύτερο επίπεδο ο θετικός επαναπροσδιορισμός της οικογενειακής ζωής ως δραστηριότητας που αφορά και τα δύο φύλα.

Επιμέρους θέματα:

- Αγορά εργασίας: σύγχρονες μορφές απασχόλησης και φύλο. Ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα
- Το επάγγελμα στο σχεδιασμό ζωής των φύλων
- Ανέλιξη στην ιεραρχία στο χώρο εργασίας και φύλο
- Ανάπτυξη επιχειρηματικότητας και φύλο

Ως προς τα παραπάνω θέματα η σχετική βιβλιογραφία παραθέτει πλήθος στοιχείων για το προφίλ της γυναικείας εργασίας και τις διαφορετικές συνθήκες που ισχύουν για τους εργαζόμενους με βάση το φύλο τους. Η εικόνα της γυναικείας απασχόλησης, όπως στοιχειοθετείται από τις έρευνες των αρμόδιων φορέων, αποτελεί και την αφετηρία για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος. Η ευρύτητα του θέματος δίνει την ευκαιρία για την ανάδειξη και επεξεργασία πλήθους θεμάτων σχετικών με την αγορά εργασίας και το φύλο, όπως παρατίθενται και στο περιεχόμενο του παρόντος οδηγού, καθώς οι παράμετροι που καθορίζουν τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην αγορά εργασίας αποτελούν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο.

Μέθοδοι παρουσίασης θεμάτων:

Α. Ομάδες εργασίας για τη διενέργεια ασκήσεων προσομοίωσης και projects (σχεδίων δράσης)

Χρόνος διενέργειας πρώτου μέρους: δύο ώρες (120΄)

Στις ομάδες εργασίας μέσα από τις ασκήσεις προσομοίωσης και τα projects (σχέδια δράσης) οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να φανταστούν και να βιώσουν τον εαυτό τους ως μελλοντικοί εργαζόμενοι κι εργαζόμενες και να διαχειριστούν κάποιες από τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν τελειώνοντας το σχολείο και τις σπουδές. Η ανάπτυξη των θεματικών στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας μπορεί να γίνει ως εξής:

Θέμα 1ο: Αγορά εργασίας: σύγχρονες μορφές απασχόλησης και φύλο. Ανδρική και γυναικεία επαγγέλματα. Ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του εργαστηρίου προτείνεται η μέθοδος project (σχέδιο δράσης).

Με τη μέθοδο project (σχέδιο δράσης) μπορεί να διενεργηθεί έρευνα από τους/τις μαθητές/-τριες για την ανεύρεση στατιστικών στοιχείων που αφορούν σε επαγγέλματα ανά φύλο, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, π.χ. την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Απαραίτητος είναι σε αυτή την περίπτωση ο εξοπλισμός με ηλεκτρονικούς υπολογιστές του χώρου διεξαγωγής του εργαστηρίου.

Θέμα 2ο: Το επάγγελμα στο σχεδιασμό ζωής των φύλων

Ως μέθοδος εργασίας στο πλαίσιο του εργαστηρίου προτείνεται η διερεύνηση του θέματος μέσω συνεντεύξεων. Η ομάδα εργασίας θα σχεδιάσει και θα διενεργήσει συνεντεύξεις από καθηγητές στην ώρα του διαλείμματος. Ενδεικτικά, ερωτήματα που μπορούν να θέσουν οι μαθητές κι οι μαθήτριες στους συνεντευξιζόμενους είναι:

- Πώς δομείται η ιεραρχία στις διαφορετικές βαθμίδες στο χώρο της εκπαίδευσης και πώς σκιαγραφείται η ταυτότητα των προϊστάμενων, π.χ. ως προς τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν, το φύλο τους κ.ά.
- Ποιοι παράγοντες φαντάζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες πως καθορίζουν την ανέλιξη στην ιεραρχία στις διαφορετικές βαθμίδες στην εκπαίδευση

Θέμα 3ο: Ανάπτυξη επιχειρηματικότητας και φύλο

Προτείνεται η επεξεργασία του θέματος του εργαστηρίου να γίνει με μια άσκηση προσομοίωσης κατά την οποία μία ομάδα μαθητών/-τριών μπορεί να επεξεργαστεί την εξής υπόθεση εργασίας: Δημιουργία Μικρομεσαίας Επιχείρησης. Στο πλαίσιο

αυτής της άσκησης οι μαθητές και μαθήτριες θα προχωρήσουν στο σχεδιασμό ενός επιχειρηματικού σχεδίου και θα ακολουθήσει συζήτηση στην οποία θα επιχειρηθεί μια σύγκριση ανάμεσα στις ιδιαίτερες ανάγκες και τη δυσκολία σχεδιασμού που αντιμετωπίζουν χωριστά ως προς το φύλο οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν στο εργαστήριο. Στο συντονισμό είναι προτιμητέο να συμμετάσχει και ένας /μία ειδικός σε θέματα ανάπτυξης επιχειρηματικότητας που έχει υπόψη του /της τη διάσταση του φύλου στην ανάπτυξη ανάλογης δραστηριότητας.

B. Μέρος: Σύγκλιση ολομέλειας και διενέργεια συζήτησης

Προτεινόμενος χρόνος διενέργειας πρώτου μέρους: μία ώρα (60´)

Στο δεύτερο μέρος της Ημέρας Σπουδών και Σταδιοδρομίας όλες οι ομάδες θα συγκεντρωθούν σε ενιαίο χώρο για να παρουσιάσουν και να σχολιάσουν τον τρόπο εργασίας τους και τα αποτελέσματα από την έρευνα, τη συνέντευξη, τη συζήτηση και την άσκηση προσομοίωσης η οποία έλαβε χώρα στο πλαίσιο της κάθε ομάδας.

5.2.2 Υποδείγματα Ημερίδων Ενημέρωσης - Ευαισθητοποίησης Γονέων & Κηδεμόνων

Θεματική: Οι Προσδοκίες της Οικογένειας για την Επαγγελματική Σταδιοδρομία των Παιδιών

Στόχος της εκδήλωσης είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονιών σε σχέση με τους τρόπους που η δική τους στάση επιδρά και καθορίζει τις επιλογές ζωής των παιδιών τους. Ειδικότερα, με την επεξεργασία της παραπάνω θεματικής θα δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους αντιλήψεις και προσδοκίες οι οποίες κατευθύνουν τα νεαρά άτομα της οικογένειας σε στερεοτυπικές για το φύλο τους επαγγελματικές επιλογές.

Επιμέρους θέματα:

- Αποτύπωση των προσδοκιών της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών
- Μηχανισμοί διαμόρφωσης των γονεϊκών προσδοκιών
- Ανταπόκριση των παιδιών στις προσδοκίες των γονιών

Μέθοδοι παρουσίασης θεμάτων:

Εναλλακτικά μπορεί να επιλεγεί ως μέθοδος διεξαγωγής της ημερίδας η διάλεξη, με παρουσίαση εισηγήσεων στο ακροατήριο, ή η δημιουργία ομάδων συζήτησης - εργασίας. Η παρουσίαση των ανωτέρω θεματικών της ημερίδας με τη μορφή δια-

λέξεων ενδείκνυται για το παραπάνω κοινό, καθώς είναι πιθανό να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων για την εξέλιξη της εκδήλωσης. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να αξιοποιήσει την εμπειρία από τις ομάδες γονέων, για τις οποίες εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους όλο και περισσότεροι γονείς, και να επιλέξει ως μέθοδο εργασίας τη σύσταση ομάδων.

α) Διάλεξη - επίδειξη με τη χρήση εποπτικών μέσων με βάση τις παραπάνω θεματικές

Προτεινόμενος χρόνος διάλεξης: μία ώρα
(60', 3 εισηγητές - περίπου 20' ανά εισηγητή)

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο υπόδειγμα διοργάνωσης ημέρας σπουδών, η παρουσίαση του θέματος με τη μορφή διάλεξης παρέχει στον ομιλητή τη δυνατότητα να αναπτύξει τη θέση του κατά τρόπο συνολικό και τεκμηριωμένο, παραθέτοντας στοιχεία που προκύπτουν από σχετικές έρευνες. Τα στοιχεία αυτά ενδεχομένως θα διαφωτίσουν σε μεγάλο βαθμό τους γονείς για τους παράγοντες που καθορίζουν την απόδοση των παιδιών τους στα μαθήματα του σχολείου καθώς και τις επαγγελματικές επιλογές τους.

β) Ομάδες συζήτησης - εργασίας, βιωματικά εργαστήρια με παίξιμο ρόλων:

Ως χρόνος για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου προτείνεται:
μιάμιση ώρα (90')

Στην περίπτωση που επιλεγεί ως μέθοδος εργασίας η σύσταση ομάδων γονέων, δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθεί στο πλαίσιο κάθε ομάδας μια βιωματική άσκηση που περιλαμβάνει παίξιμο ρόλων σε σχέση με ένα από τα παρακάτω υποθέματα:

Επιμέρους θέματα:

- Επάγγελμα-απασχόληση γονέων και προσδοκίες ως προς το επάγγελμα για τα παιδιά: αγόρια και κορίτσια
- Στερεότυπα σε σχέση με τα επαγγέλματα και προσδοκίες γονέων για αγόρια και κορίτσια
- Προσδοκίες των γονιών ως προς την οικονομική ανταποδοτικότητα των επαγγελμάτων των παιδιών τους, αγοριών και κοριτσιών

Την δραματοποίηση των σκηνών για κάθε ομάδα θα αναλάβουν μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες θα έχουν ενημερωθεί και προετοιμαστεί κατάλληλα για το ρόλο τους.

Το δρώμενο θα εγείρει περαιτέρω θέματα προς συζήτηση, η οποία θα ακολουθήσει μεταξύ των μελών κάθε ομάδας σε σχέση με την προσωπική στάση (συναισθήματα, ιδέες κ.ά.) τόσο των μαθητών/-τριών που ενσάρκωσαν τους ρόλους, όσο και των υπόλοιπων ακροατών/-τριών.

Στη συνέχεια όλες οι ομάδες θα συγκεντρωθούν σε ενιαίο χώρο για να παρουσιάσουν το θέμα και να σχολιάσουν την άσκηση ευαισθητοποίησης η οποία έλαβε χώρα στο πλαίσιο της κάθε ομάδας.

5.2.3 Υποδείγματα Επίσκεψης σε χώρο εργασίας

Θεματική: Εργασιακή Απόδοση και Παράγοντας Φύλο: Προκαταλήψεις και Πραγματικότητα

Οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας αποτελούν εκδηλώσεις βιωματικού χαρακτήρα που έχουν ως στόχο να έρθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες άμεσα σε επαφή με την εργασιακή πραγματικότητα. Μέσα από μια τέτοια εμπειρία έχουν την ευκαιρία να διασταυρώσουν τις πληροφορίες που ενδεχομένως έχουν λάβει σε σχέση με τους όρους εργασίας για τους άνδρες και τις γυναίκες, τους παράγοντες που καθορίζουν την απόδοσή τους και τη θέση τους στο χώρο εργασίας, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας ανάλογα με το φύλο και να προβούν σε δικές τους παρατηρήσεις και διαπιστώσεις σε σχέση με τις προκαταλήψεις και την πραγματικότητα που ισχύει για τα δύο φύλα στο χώρο της εργασίας.

Ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή παρέμβασης και τις δραστηριότητες των κατοίκων, η επίσκεψη μπορεί να γίνει σε μονάδες του πρωτογενή τομέα που αφορά σε αγροτικές δραστηριότητες, του δευτερογενή τομέα που αφορά σε μονάδες παραγωγής αγαθών, όπως εργοστάσια και βιοτεχνίες ή του τριτογενή τομέα παροχής υπηρεσιών και εμπορίου στον οποίο δραστηριοποιείται και ο μεγαλύτερος αριθμός γυναικών και αποτελούν τον κύριο τομέα ανάπτυξης της χώρας μας. Στον τομέα παροχής υπηρεσιών κι εμπορίου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να επισκεφτούν τουριστικές μονάδες, γυναικείους συνεταιρισμούς, εμπορικές επιχειρήσεις κι οργανισμούς.

Επιμέρους θέματα:

- Κατά φύλο ειδικότητες των εργαζομένων στο χώρο εργασίας
- Κριτήρια πρόσληψης, θέσης απασχόλησης κι αμοιβής σε σχέση με το φύλο
- Συμφιλίωση επαγγελματικής - οικογενειακής ζωής για άνδρες και γυναίκες εργαζόμενες

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της επίσκεψης

Η δραστηριότητα θα εξελιχθεί σε τρία στάδια τα οποία αντιστοιχούν στις διαδικασίες προετοιμασίας, επίσκεψης στο χώρο και παρουσίασης και σχολιασμού των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας.

A. Ομάδες εργασίας μαθητών και μαθητριών που θα προετοιμάσουν τις εξής δραστηριότητες

(χρόνος διενέργειας πρώτου μέρους: 60' - μια ώρα):

α) Μαγνητοσκόπηση ή ηχογράφηση των δραστηριοτήτων της επίσκεψης που θα πραγματοποιηθεί

β) Συλλογή πληροφοριών κι ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών/-τριων σχετικά με την κύρια δραστηριότητα της επιχείρησης και το συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο καθώς και τις διαφορετικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν

γ) Προετοιμασία της συνέντευξης κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, δηλαδή επεξεργασία των θεμάτων και των ερωτήσεων που θα απευθύνουν οι μαθητές/-τριες στους/στις αρμόδιους/-ιες της περιήγησης στο χώρο εργασίας.

Συγκεκριμένα, για κάθε στάδιο προβλέπονται τα εξής:

B. Περιήγηση στο χώρο, συνέντευξη από τους υπεύθυνους/ες της επιχείρησης και τους/τις εκπροσώπους των εργαζομένων.

Προτεινόμενος χρόνος για την επίσκεψη στο χώρο εργασίας: μια ώρα (60')

Συγκεκριμένα, ανάλογα με το ιδιαίτερο θέμα που θα απασχολήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι υπεύθυνοι/ες μπορούν να είναι εκπρόσωποι κλαδικού φορέα ή υπεύθυνοι/ες για το προσωπικό της επιχείρησης ή εργαζόμενοι και εργαζόμενες στην επισκεπτόμενη επιχείρηση

Γ. Σύγκλιση της ομάδας στο χώρο του σχολείου για να διεξαχθεί συζήτηση και σχολιασμός των εντυπώσεων μετά το πέρας της επίσκεψης

(χρόνος διενέργειας τρίτου μέρους: 60' - μια ώρα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ι. ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

- Δημητροπούλου - Ευσταθίου Γ. (1982) *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Εκδόσεις ΕΓΝΑΤΙΑ
- Δημητρόπουλος Ε. «Συμβουλευτικοί Σταθμοί», «Κέντρα Πληροφόρησης» και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 22-23
- Cassotakis M. (1979) *Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce* (3eme partie, chapitre VIII, La mise en oeuvre d'un service d'information sur les études et les professions) ATHENE
- Κακαβάνης Δ. (1994), *Οργάνωση και Διεξαγωγή Σεμιναρίου ΣΕΠ*, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 28-29
- Κωστάκος Γ. Α. (1983) *Επαγγέλματα και Σπουδές - Επαγγελματική Πληροφόρηση*, ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG, ΑΘΗΝΑ
- Μακρίδου Ε. (2000), *Το πρόγραμμα κατάρτισης των Ειδικών Πληροφόρησης*, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 54-55
- Πάντα Δ. (1994) *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Αγγλίας* (κεφ. 2-3) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ, Α.Π.Θ., ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
- Παπαλάμπρου Γ., *Η Σημασία της Συμβουλευτικής, της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας*, Παπαγεωργίου Ηλίας, *Επαγγελματική Πληροφόρηση Παιδιών Πολύτεκνων Οικογενειών*, Σγουράκη Ρέα, Δίκτυο EUROGUIDANCE και ο Ρόλος του ΕΚΕΠ, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχη 66,67,68,69
- Σαμοΐλης Π., *Η δυναμική ενημέρωση της Κοινής Γνώμης Προϋπόθεση για την Ανάπτυξη του Θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 52-5
- Χαρίτου - Φατούρου Μ. (1998) *Σημειώσεις - Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική* (σελ. 2, Επαγγελματική Πληροφόρηση - Αξιολόγηση του ρόλου στην καθοδήγηση), Α.Π.Θ.

ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

- Βαρίκα Ε. (2000) *Με διαφορετικό πρόσωπο - φύλο, διαφορά και οικουμενικότητα*, Εκδόσεις ΚΑΤΑΡΤΙ
- Beasley C. (1999) *What is feminism? An introduction to feminist theory*, SAGE Publications, London
- Γιωτοπούλου - Μαραγκοπούλου Α. (1998). *Ισότητα και Ανάπτυξη - Η πεντηκονταετής συμβολή του ΟΗΕ στην εξελικτική τους πορεία*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή
- Γ.Γ.Ν.Γ. (2000) *Οι νέοι του καιρού μας - Αξίες, στάσεις κι αντιλήψεις της ελληνικής νεολαίας (1997-1999)*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Γ.Γ.Ι. (1994) *Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα
- Γ.Γ.Ι. (1998) *Πρακτικά Συνεδρίου - Εκπαίδευση και Φύλο - Νέες Τεχνολογίες*, ΚΕΘΙ, Θεσσαλονίκη
- Γκασούκα Μ. (1998). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του φύλου. Ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας*. Αθήνα: ιδίας
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β. (1998) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Δεληγιάννη Β. -Ζιώγου Σ. (1996) *Commission of European Communities, Final Report, Γυναίκες στην ελληνική κοινωνία*, Θεσσαλονίκη
- Ζιώγου Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Δαλακούρα Α. & Χασεκίδου Θ. (2000) *Εκπαίδευση, φύλο και ιδιότητα του πολίτη. Έρευνα και παρέμβαση για την ευαισθητοποίηση μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, το φύλο και την ιδιότητα του πολίτη (Τελική Έκθεση)*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας
- Κοκκόλα Α. (1998) *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Δράση για την Ενσωμάτωση της Ισότητας των Ευκαιριών στο Σύνολο των Κοινοτικών Πολιτικών και Στόχων*, Έκθεση της Ευρωβουλευτού, Αθήνα
- ΚΕΘΙ. (2000) Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή Περιφερειών, *Προς μια Κοινοτική Στρατηγική -Πλαίσιο για την Ισότητα των Φύλων*, ΚΕΘΙ
- Πάντειο Παν/μιο, Ινστιτούτο Αστικού Περιβάλλοντος και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία 2000: Εξελίξεις, Αναλύσεις, Τεκμηρίωση - Αφιέρωμα: Εργασιακές σχέσεις*, σελ. 193-246

II. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΤΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗ

ΦΥΛΟ ΚΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Αβδέλα Ε. (1986) *Ποιες δουλειές παίρνουν οι γυναίκες, Δίμη* (1). 60-61
- Αβραμίου Α. (2001) *Ευέλικτες μορφές απασχόλησης και ανισότητες στον εργασιακό χώρο*, ΚΕΘΙ
- Αθανασιάδου Χ. (2001) Πετροπούλου Στεφάνια, Μιμίκου Γεωργία, *Οι Συνθήκες της Γυναικείας Απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000*, ΚΕΘΙ, Αθήνα
- Αλιτζόγλου Ε., Κουτσιβίτου Α., Λιάπη Μ., Σερέτη Ν. (2002) *Συντονισμός Μ. Στρατηγάκη, Θετικές Δράσεις για την Ισότητα των Ευκαιριών Ανδρών και Γυναικών στις ΜΜΕ και στις μεγάλες επιχειρήσεις*, Αθήνα
- Βαΐου, Ν.- Στρατηγάκη, Μ. (1980) *Η εργασία των γυναικών: ανάμεσα σε δύο κόσμους*, Σύγχρονα θέματα, 16-24
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997) *Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών*, Φύλο και σχολική πράξη (σελ.586-620), Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Γετίμης Π. και Γράβαρης Δ. (1993) *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Δαμποπούλου Ε. (2003) *Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης: ένας νέος θεσμός επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών [μεταπτ. εργασία], ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη
- Deleeck H. (1992) *Poverty and the Adequacy of Social Security in the EC*, Sage Publications, Sidney.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992) *Η εικόνα για τον κόσμο της αγοράς εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικο-οικονομική προέλευση* 16, 75-96, Παιδαγωγική Επιθεώρηση
- Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ. & Φρόση Λ. (2002) *Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη
- Δουλκέρη Τ. (1994) *Ισότητα των δύο φύλων στις εργασιακές σχέσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση
- Ζάγκα Α. (2002) *Ο θεσμός των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση: εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών* [μεταπτ. εργασία], ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη
- Ζερβού Μ. (1999) *Μελέτη και Επεξεργασία Στοιχείων, Γυναίκες και φτώχεια* -

Κεφάλαιο 1 εθνικής έκθεσης για την εφαρμογή του «προγράμματος δράσης» της παγκόσμιας διάσκεψης για τις γυναίκες, Πεκίνο 1995 - Μελέτη και επεξεργασία στοιχείων, ΚΕΘΙ Ιούνιος

Ζομπόλα Μ., Βαρσαδάνης Γ., Ρουφαγάλη Α., *Το γυναικείο δυναμικό της τοπικής Αυτοδιοίκησης -Γυναίκες Αιρετές σε όλη την Ελλάδα*, ΚΕΘΙ, 2001

Θανοπούλου Μ. (1992) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη IV. Η γυναικεία απασχόληση ή εργασία στην Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα

Καραφύλλη Μ. (2002) *Η συμβολή των ΤΕΛ στην επαγγελματική-εκπαιδευτική σταδιοδρομία και αποκατάσταση των νέων: η περίπτωση του 3ου και 4ου ΤΕΛ Θεσσαλονίκης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Καφίρη Κ. (2001) *Φύλο και ΜΜΕ - Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*, ΚΕΘΙΚέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. (2000) *Βασικές μεταβολές στην κατάσταση απασχόλησης των γυναικών: 1993-1999*, Αθήνα

ΚΕΘΙ, Κατσώρη Κ, Κατωμελίτη Ε., Κουβαρά Α., Μάρη Ε., Παπαντριανταφύλλου Α. (1999) *Παρατηρητήριο αναζήτησης εργασίας, Στατιστική επεξεργασία κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των άνεργων γυναικών*, Αθήνα

Κ.Ε.Θ.Ι. (2001) Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων Ισπανίας, Ινστιτούτο Γυναικών, *Οδηγός Καλών Πρακτικών για το Συνδυασμό Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής*, Αθήνα

Κ.Ε.Θ.Ι. (1998) Πρακτικά Συνεδρίου, *Εκπαίδευση και Φύλο - Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα

Κοντογιάννης Κ. (2003) *Η αντίληψη του λειτουργικού ρόλου της ανθρωπιστικής παιδείας στην τεχνική εκπαίδευση [διδακτορική διατριβή]*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη

Κραβαρίτου Γ. (1991) *Εργασία και δικαιώματα της γυναίκας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Σάκκουλα

Κράλη Ε. -Λυκογιάννη Σ. (2001) *Φύλο και Χώρος*, ΚΕΘΙ

Kyriazis N. (2003) Department of Sociology, Panteion University, *Women in macro-economic centers of decision-making in the European Union*, Athens

Λαμπρόπουλος, Π. (2001). *Επιχειρηματικό σχέδιο για την ίδρυση και ανάπτυξη επιχείρησης: οδηγός για συμβούλους επιχειρηματικότητας*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Ματσαγκάνης Μ. - Πετρόγλου Α. (2001) *Το Σύστημα Κοινωνικής Προστασίας και οι Γυναίκες*, ΚΕΘΙ

Ntermanakis N.E. (2000) *Report on trends of female employment in technical occupations in Germany, Greece, Finland, France and United Kingdom*, Research

Centre for Gender Equality, Athens

Πάντειο Παν/μιο (2001) Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Φύλο και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ΚΕΘΙ, Αθήνα

Πετροπούλου Σ. - Μιμίκου Γ. (2001) *Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000*, ΚΕΘΙ

Σαββίδου - Ιακωβίδου Μ. (1999). *Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) [μεταπτ. εργασία]*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ. (1994) *Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον επαγγελματικό προσανατολισμό*, 71, 118-134, Νέα Παιδεία

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ. (1995) *Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων*. Τα Εκπαιδευτικά, 36, 106-115

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ. (1997) *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*

Χαρίστου, Μ. (1989) *Η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών*, (46), 70-78, Σύγχρονη Εκπαίδευση

Ψαρά Μ. - Τεπέρογλου Ε. (2001) *Μελέτη Επισκόπησης: Γυναίκες και Πολιτική*, ΚΕΘΙ, Αθήνα

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ Ε.Ε.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) *Επιστημονικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Προωθώντας την αριστεία μέσα από την ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των φύλων στις επιστημονικές πολιτικές*. Έκθεση της ομάδας εργασίας «Γυναίκες και Επιστήμες» του Δικτύου ETAN. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

European Commission. (1999) *Equality between women and men, Women in decision making* - Report on existing research in the E.U.

European Commission. (1998) *Equality between women and men, Equal Opportunities Magazine, Dossier: Women in Media: Are images and attitudes really changing?*, May

European Commission. (1999) *Equality between women and men, Women and work*

European Commission. (1998) *Equality between women and men, Gender use of time* - Three European Studies

Commission Européenne. (1998) *Manuel de références sur l'égalité des chances*

et dimension du genre dans l'enseignement primaire et secondaire de pays de l'union européenne, Janvier

European Commission. (1999) *Employment Guidelines*, Equal Opportunities Magazine, Dossier: works, time, pay and gender

CEDEFOP. (2002) *Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

CEDEFOP. (2002) *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Panorama series n. 50. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

CEDEFOP. (2004) *Προσδιορισμός των αναγκών σε δεξιότητες: επισκόπηση των σχεδίων και δράσεων για την Ελλάδα*, Panorama series n. 88. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Arnot M. (1995) *Ισότητα των φύλων: κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών, Πρακτικά συνεδρίου, Παπαγεωργίου Ν. (επιμ.), Αθήνα, Υπουργείο Προεδρίας Κυβέρνησης και Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Arnot M. (1993) *Η πρόκληση των ίσων ευκαιριών: προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Εκπαίδευση και Φύλο (σελ.445-481) Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Chisholm L (1993) *Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης*, Δεληγιάννη Β. - Ζιώγου Σ. (επιμ.), Εκπαίδευση και φύλο (σελ. 285-310). Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (1993) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (1997) *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (1993) *Δρόμοι ζωής: Βιβλίο εργασίας για τη σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Σακκά Δ., Ψάλτη Α., Φρόση Λ., Αρκουμάνη Σ., Στογιαννίδου Α. & Συγκολλίτου Ε. (2000) *Ταυτότητες Φύλου στην εφηβεία και επιλογές ζωής* (Τελική Έκθεση), Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Α.Π.Θ.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1999) *Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Εκπαίδευση και Φύλο, Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (επιμ.) (β' ανατύπωση) Θεσσαλονίκη, Βάνιας

- Holland S. (1993) *Μελετώντας τη νεότητα: έρευνες για το φύλο και τη νεανική ηλικία στη Μ. Βρετανία*, Εκπαίδευση και φύλο Δεληγιάννη Β. - Ζιώγου Σ. (επιμ.), (σελ. 245-284), Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ηρακλείδου, Μ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001) *Αναπαραστάσεις εφήβων για τα δύο φύλα ως συντρόφους στο πλαίσιο των εφηβικών ετεροφυλικών σχέσεων*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής (Τόμος 4ος) (σελ.329-347), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κατσαρού Ε. (1994) *Ενεργητική-Συμμετοχική Έρευνα*, Εκπαιδευτική Κοινότητα (25, 18-22)
- Κορωναίου Α., Δημητρούλη Κ. & Τικταπανίδου Α. (2002) *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου*, Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα, Επιμέλεια: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση, Θεσσαλονίκη
- Κ.Ε.Θ.Ι. (1995) *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα
- Μαραγκουδάκη Ε. (2002) *Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις Συνέχειας και Μεταβολής*, Σχέδιο Μελέτης: Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα, Επιμέλεια: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση, Θεσσαλονίκη
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) (1995) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Σπυροπούλου Ζ. (1996) *Ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στην αντιμετώπιση του προβλήματος των διακρίσεων των φύλων*, Το σχολείο και το σπίτι, (4, 219-223)

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ

- Αλεβίδου, Φ. & Παπαγιαννάκη, Μ. (1986) *Νομική ισότητα, κοινωνική ανισότητα* (65-69), Δίμη
- Αρτινοπούλου Β. - Μαγγανάς Α. (1996) *Θυματολογία και Όψεις Θυματοποίησης*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα
- Καλογερόπουλος, Α. (1987) *Η αρχή της ίσης μεταχείρισης εργαζόμενων ανδρών και γυναικών στο κοινοτικό δίκαιο*, Το Σύνταγμα
- Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη, Ε. (1983) *Εξω-οικιακή εργασία της γυναίκας: η προβληματική του αστικού δικαίου* (139-167), Παρατηρητής (αφιέρωμα στην ισονομία των δύο φύλων), Θεσσαλονίκη

Κραβαρίτου, Γ. (1991) *Εργασία και δικαιώματα της γυναίκας*. Θεσσαλονίκη, Σάκκουλας

Μαρκοβίτης Χ., Χριστιανόπουλος Κ., Κοτσάμπαση Α., Κουνουγιέρη Έ., Λαζαρίδου Λ., Αμπατζόγλου Γ., Αντωνιάδου Μ. (1994) *Διαζύγιο και παιδιά*, Επιστημονική Εταιρεία για Οικογένειες σε χωρισμό, Α' Έκδοση, Θεσσαλονίκη

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ - ΕΘΝΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ - ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

James S. (1996) *Καλοί και καλύτεροι πολίτες: Η ιδιότητα του πολίτη και η γυναικεία ανεξαρτησία*, Δίμη

Κατσούλης Η. - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (1999) *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Κ.Ε.Θ.Ι., Έκδοση 2η Αθήνα

Καβουνίδη Τ. (1998) *Κοινωνικός Αποκλεισμός, ιδιότητα του πολίτη και φύλο*, στο Κοινωνικές ανισότητες & κοινωνικός αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 27-30 Νοεμβρίου 1996, Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, Αθήνα

Marshall T.H. (1995) *Ιδιότητα του πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, Gutenberg

Μπαλούρδος Δ., Σούλης Σ., Χρυσάκης Μ. (1998) *Κοινωνικές Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στη Διανομή του Εισοδήματος*, στο Κοινωνικές ανισότητες & κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Καραγιώργα, Αθήνα

Παν/μιο Μακεδονίας (1998) 6ο Επιστημονικό Συνέδριο 1996, *Κοινωνικές Ανισότητες & Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ίδρυμα Καραγιώργα, Αθήνα

Συμεωνίδου Χ. (1998) *Μορφές έμμεσου κοινωνικού αποκλεισμού: Απασχόληση και ανεργία των γυναικών στην Ελλάδα*, στο Κοινωνικές ανισότητες & κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Καραγιώργα, Αθήνα

Σακκά Δ. (2003) *Ταυτότητες Φύλου και Πολιτισμικές Ταυτότητες: Οι Απόψεις και οι Προσδοκίες Χριστιανών και Μουσουλμάνων Εφήβων για την Ενήλικη Ζωή*, Πρόγραμμα Συνεδρίου Ανθρώπινη Συμπεριφορά: Έρευνα και Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαιδευτική Πράξη, Παν/μιο Θεσσαλίας, Βόλος

Τρέσσου Ε. (1998) *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση*, στο Κοινωνικές ανισότητες & κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Καραγιώργα, Αθήνα

Χάτσιου Μ., Ηλίου Κ., Κοταλακίδης Γ., Μαλαπέτσα Μ., Τσαγκαράκη Β. (2001) *Φύλο και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες*, ΚΕΘΙ, Αθήνα

ΙΣΟΤΗΤΑ ΑΜΟΙΒΩΝ

- Arthurs A. (2002) *International Encyclopedia of Business and Management*, edited by Malcom Warner, THOMSON LEARNIG
- Γιαννακούρου Μ.-Σουμέλη Ε. (2002) *Ισότητα των αμοιβών μεταξύ γυναικών και ανδρών στις συλλογικές διαπραγματεύσεις*, Οκτώβριος
- Θανοπούλου Μ. (2003) *Ισότητα αμοιβών ανδρών και γυναικών στον τουριστικό τομέα. Εμπειρική διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης και επισήμανση προοπτικών*, Μάρτιος, ΚΕΘΙ, Αθήνα
- Καραμεισίνη Μ. - Ιωακείμογλου Η. (2003) *Προσδιοριστικοί Παράγοντες του Μισθολογικού Χάσματος μεταξύ Ανδρών και Γυναικών*, στο Ίση Αμοιβή: Προσοχή στο Κενό, Μελέτες Έρευνες, Επιστημονική Υπεύθυνη προγράμματος Φ. Σιάνου, Κ ΕΘΙ, Αθήνα
- ΚΕΘΙ. (2003) *Ίση Αμοιβή: Προσοχή στο Κενό, Μελέτες Έρευνες, Επιστημονική Υπεύθυνη προγράμματος Φ. Σιάνου - Συντονιστής προγράμματος Β. Κεκριώτης*, Αθήνα
- Ντερμανάκης Ν.Ε. (2003) *Η ανισότητα των αμοιβών ανδρών και γυναικών σε επιλεγμένους κλάδους και επαγγέλματα στην Ελλάδα - Οι περιπτώσεις των κλάδων του λιανικού εμπορίου, τουρισμού, τραπεζών και υγείας*, στο Ίση Αμοιβή: Προσοχή στο Κενό, Μελέτες Έρευνες, Επιστημονική Υπεύθυνη προγράμματος Φ. Σιάνου ΚΕΘΙ, Αθήνα

ΦΥΛΟ, ΑΥΤΟ-ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

- Basow, S. A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berndt, T. J. & Perry, T. B. (1986). *Children's perceptions of friendships as supportive relationships*. *Developmental Psychology*, 22, 5, 640-648.
- Brophy, J. (1985). *Interactions of male and female students with their male and female teachers*. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 115-142). New York: Academic Press
- Chiu, L. H. (1988). *Sociometric status and self-esteem of American and Chinese school children*. *The Journal of Psychology*, 121 (6), 547-552.
- Γιαλαμάς, Β., Κασιμάτη, Α., & Καραγεώργος, Δ. (1998). *Η επίδραση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, στις στάσεις των μαθητών και στην επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών*. Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, 62-73.
- Chung, T. Y., & Asher, S. R. (1996). *Children's goals and strategies in peer conflict*

- situations*. Merrill-Palmer Quarterly, 42(1), 125-147.
- Crain, R. M. (1996). *The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept*. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Craven, R. & Marsh, H. (1998). *The structure, stability and measurement of young children's self-concepts: Advances in new times*. Child Development, 69 (4), 1030-1053.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (19.). *Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δυο φύλων.*, 186-197.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2001). *Age and gender effects on student's evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics*. In S. Volet & S. Jörvelö (Eds.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (pp. 271-293). London: Elsevier Science Ltd.
- Ευκλείδη, Α., Σαμαρά, Α., & Πετροπούλου, Μ. (1996). *Η μικρο- και μακρο- εξέλιξη των μεταγνωστικών εμπειριών: Η επίδραση των διαφόρων φάσεων λύσης προβλήματος και ατομικών παραγόντων*. Ψυχολογία, 3(2), 1-20.
- Farrier, S. C. (1985). *A longitudinal study of self-concept of low-income youth*. Adolescence, 10 (77), 199-203.
- Feingold, A. (1994). *Gender differences in personality: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 116, 429-456.
- Fennema, E. (1989). *The study of affect in mathematics: A proposed generic model for research*. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 205-219). New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1986). *Manual: Self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Harter, S., Monsour, A. (1992). *Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait*. Developmental Psychology, 28, 2, 251-260.
- Hilton, T., & Berglund, (1974). *Sex differences in mathematics achievement: A longitudinal study*. Journal of Educational Research, 67, 231-237.
- Hyde, Fennema, & Lamon, (1990). Johnson, C. D. & Gormly, J. (1972). *Academic cheating: the contribution of sex, personality and situational variables*. Developmental Psychology, 6, 320-325.

- Leondari, A. (1993). *Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties*. Educational Studies, 19, (3), 357-371.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1997). *Academic achievement, motivation and future selves*. Educational Studies, 24, (1)
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacCann, R. (1995). *A longitudinal study of sex differences in HSC and SC*. Australian College of Education New South Wales Chapter Newsletter (June, 1995, Supplement) pp. 8-9.
- Maccoby, E. E., (1990). *The development of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Marsh, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early-adulthood*. Journal of Educational Psychology, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1994). *Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire*. Journal of Educational Psychology, 86 (3), 439-456.
- Marsh, H. W., Craven & Debus, (1991). *Self-concepts of young children aged 5 to 8: their measurement and multidimensional structure*. Journal of Educational Psychology, 83 (3), 377-392.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982). *Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice*. Psychological Bulletin, 91, 324-438.
- Μεταλλίδου, Π. (1996). *Γνωστικές ικανότητες και γνωστικές - θυμικές διαστάσεις του εαυτού κατά την εφηβεία: Δομή και ανάπτυξη*. Α δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μεταλλίδου, Π., & Ευκλείδη, Α. (1998). *Θυμικές, γνωστικές, και μεταμνημονικές επιδράσεις στην εκτίμηση της ορθότητας της λύσης προβλημάτων και της ικανοποίησης από αυτή τη λύση*. Ψυχολογία, 5 (1), 53-70.
- Nottelmann, E. (1987). *Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence*. Developmental Psychology, 23(3), 441-450.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). *Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis*. Journal of Educational Psychol-

- ogy, 86, 193-203.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). *Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences*. *Child Development*, 53, 310-321.
- Reynolds, J. (2001). *The gender gap in college expectations: Further evidence of boys falling behind*. Paper presented at the 2001 Annual Meetings of the American Sociological Association. Anaheim, California.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). *Children's goals & strategies in response to conflict within a friendship*, *Developmental Psychology*, 35 (1), 69-79.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press. .
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. (1990). *Math, verbal and general academic self-concept: The Marsh's model and gender differences in self-concept*, *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976), *Self-concept: validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research* 46, 3, 407-441.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Διαφορές των δύο φύλων. Ερευνητικά δεδομένα σε ποικιλία συμπεριφορών*. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Κεφ. 1 (σ. 479-511). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών*. *Ψυχολογία*, 4 (1), 32-47.
- Συγκολλίτου, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη του φύλου κατά την εφηβική ηλικία*. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΨΕ. Σε CD ROM
- Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα, Ε. (2005). (In Press). *Ψυχολογικό περιβάλλον της τάξης, αυτό-αποτελεσματικότητα και επίδοση στα Μαθηματικά*. Πρακτικά Α' Συνεδρίου της ΕΛΨΕ. Βόλος.
- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). *Φοίτηση σε ειδικές τάξεις και αυτοεκτίμηση*. Μια εξελικτική θεώρηση. *Ψυχολογία* (In Press).
- Συγκολλίτου, Ε. & Μπαρμπούτη, Ξ. (2004). *Αντιλήψεις και κοινωνικοί στόχοι για την ποιότητα της φιλίας υποομάδων παιδιών χαμηλής αποδοχής*. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 193-213.
- Συγκολλίτου, Ε., & Σαβούρδου, Ε. (2003). *Έννοια του εαυτού, άγχος και σχολική επίδοση. Μια μελέτη σε εφήβους*. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΨΕ, 21-24 Μαΐου, Ρόδος.
- Trent, L., Cooney, G., Russell, G., & Warton, P. (1996). *Significant others' contri-*

- tribution to early adolescents' perceptions of their competence. British Journal Of Educational Psychology, 66, 95-107.*
- Wigfield, A. (1994). *Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. Educational Psychology Review, 6, 490-498.*
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). *Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. Developmental Psychology, 27 (4), 552-565.*
- Wise, L. L. (1985). *Project TALENT: Mathematics course participation in the 1960s and its career consequences. In S. F. Chipman, L. R. Brush, & D. M. Wilson (Eds). Women and mathematics: Balancing the equation (pp. 25-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: theory and research on selected topics. Vol. 2. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.*
- Yeung, A. S., & Marsh, H. W. (1997). *Gender differences in the development of english and maths constructs: longitudinal models of academic self-concept and achievement. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education in Brisbane, Australia.*

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

- Bem, S. L. (1981). *Gender-schema theory: A cognitive account of sex-typing, Psychological Review, 88, 354-364.*
- Bradbard, M. R. & Endsley, R. C. (1983). *The effects of sex-typed labeling on pre-school children's information-seeking and retention. Sex Roles, 9, 247-260.*
- Bradbard, M. R., Martin, C. L., Endsley, R. C., & Halverson, C. F. (1986). *Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. Developmental Psychology, 22, 481-486.*
- Bray, J. H., & Maxwell, S. E. (1985). *Multivariate Analysis of Variance. Newbury Park, California: Sage.*
- Bussey, K., & Bandura, A. (1992). *Self-regulatory mechanisms governing gender development. Child Development, 63, 1236-1250.*
- Bussey, K., & Perry, D. G. (1982). *Same-sex imitation: The avoidance of cross-sex models or the acceptance of same-sex models? Sex Roles, 8, 773-784.*
- Carter, D. B. (1987). In D. Bruce Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research. New York: Praeger.*

- Carter, D. B., & Levy, G. D. (1988). *Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities*. *Child Development*, 59, 782-792.
- Edelbrock, C., & Sugawara, A. I. (1978). *Acquisition of sex-typed preferences in preschool-aged children*. *Developmental Psychology*, 14, 614-623.
- Fagot, B. I. (1977). *Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children*. *Child Development*, 48, 902-907.
- Fagot, B. I. (1995). *Psychosocial and cognitive determinants of early gender role development*. In R. C. Rosen (Ed.), *Annual review of sex research*, 6, 1-31.
- Hartup, W. W., Moore, S. G., & Sager, G. (1963). *Avoidance of inappropriate sex-typing by young children*. *Journal of Consulting Psychology*, 27, 467-473.
- Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1978). *Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads*. *Child Development*, 49, 557-569.
- Kinsman, C. A. & Berk, L. E. (1979). *Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior*. *Young Children*, 35, 66-75.
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In E. E. Maccoby (Ed.) *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Siladi, M. (1982). *Self-schemas and gender*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.
- Martin, C. L. (1993). *New directions for investigating children's gender knowledge*. *Developmental Review*, 13, 184-204.
- Martin, C. L., Eisenbud, L., & Rose, H. (1995). *Children's gender-based reasoning about toys*. *Child Development*, 66, 1453-1471.
- Martin C. L., & Halverson, C. F. (1981). *A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children*. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin C. L., & Halverson, C. F. (1983). *The effects of sex-typing schemas on young children's memory*. *Child Development*, 54, 563-574.
- Martin C. L., & Halverson, C. F. (1987). *The roles of cognition in sex-role acquisition*. In D. Bruce Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research*. New York: Praeger.
- Montemayor, R. (1974). *Children's performance in a game and their attraction to it as a function of sex-typed labels*. *Child Development*, 45, 152-156.
- Raag, T., Banos, J. L., & Puza, M. A. (1999). *Boys' and girls' perceptions of social pressures in different domains*. Poster presented at the biennial meeting of the

Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico.

- Raag, T., Bissoon, C., Randolph, A., Rackliff, C. L., & Letizia, A. (1998). *The influence of immediate and learned social constraints on preschoolers' gender-typed play*. Poster presented at the annual conference of the Association for Women in Psychology, Baltimore, Maryland.
- Raag, T. & Rackliff, C. L. (1998). *Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationships to toy choices*. *Sex Roles*, 38, 685-700.
- Roopnarine, J. L., & Mounts, N. S. (1987). *Current theoretical issues in sex roles and sex typing*. In D. Bruce Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research*. New York: Praeger.
- Serbin, L. A., Conner, J. M., Burchardt, C. J., & Citron, C. C. (1979). *Effects of peer presence on sex-typing of children's play*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 303-309.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The high season of imaginative play*. In D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds.), *The house of make-believe: Play and the developing imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). *Development of gender constancy and selective attention to same-sex models*. *Child Development*, 46, 849-856.
- Trautner, H. M. (1995). *Boys' and girls' play behavior in same-sex and opposite-sex pairs*. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 5-15.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

- Bourdieu, P. «*The cultural transmission of social inequality*», *Harvard Education Review*, 4, November, σσ. 545-55.
- Chisholm, L. (1994). *Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο, Φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης*. Στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (σ.σ. 285-310). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (2003). *Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο*. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Ψυχολογίας, τ. Ε΄, Στη μνήμη της καθηγήτριας Μαρίας Μάνιου-Βακάλη* (σ.σ. 189-213). Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ.
- Freeman, J. (1970), *Growing up girlish*, *Society*, 8, November-December, σσ. 36-43.

- Hampries, J. (1977) *Class struggle and the persistence of the working class family*, Cambridge Journal of Economics, 3, 1, σσ. 241-58.
- McRobbie, A. (1978) *Working class girls and the culture of Femininity*, στο Women's Studies Group (eds) *Women Take Issue: aspects of women's subordination*, London: CCCS/Hutchinson.
- Μπασλής, Ι. (1983). *Κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών και των γονέων τους στην επιλογή του λυκείου*. Απόψεις, 1, σσ. 65-72.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). *Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου*. Στο Β/ Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική Πράξη* (σ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Dyehouse, C. (1977) *Good wives and little mothers; social anxieties and school girls curriculum 1890-1920*, Oxford Review of Education, 3, 1, σσ. 21-36; Sharp, S. (1976) *Just Like a Girl*, Harmondsworth: Pelican; Deem,
- Marjoribanks, K. (1997). *Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis*. The Journal of Psychology, 132(3), 328-336.
- Palmer, S. & Cochran, L. (1988). *Parents as agents of career development*. Journal of Counseling Psychology, 35, 71-76.
- Πάντα, Δ. (1988). *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων. Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Penick, N. I. & Jepsen, D. A. (1992). *Family functioning and adolescent career development*. The Career Development Quarterly, 40, 208-222.
- Roberts, E. (1995). *Women and Families*. Oxford U.K.: Blackwell.
- Sandberg, D. A., Ehrhardt, A. A., Mellins, C. A., Ince, S. E. & Meyer-Bahlburg, H. F. L. (1987). *The influence of individual and family characteristics upon career aspirations of girls during childhood and adolescence*. Sex Roles, 16, 649-668.
- Σιδηροπούλου, Δ. (1991). *Η στάση των γονέων απέναντι στη δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 18-19, 67-80.
- Smith, D. (1975) «*Women, the family and corporate capitalism*», Berkeley Journal of Sociology, 20, σσ. 55-90.
- Steinberg, L., Lanborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting,*

- school involvement, and encouragement to succeed.* Child Development, 63, 1266-1281.
- Stoneman, Z., Brody, G. H., & Mackinnon, C. E. (1986). *Same-sex and cross-sex sibling: Activity choices, roles, behavior, and gender stereotypes.* Sex Roles, 15, 495-511.
- Trusty, J. (1998). *Family influences on educational expectations of late adolescents.* The Journal of Educational Research, 91(5), 260-270.
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). *Environmental influences on adolescent educational aspirations.* Youth and Society, 24, 52-70.
- Zaretsky, E. (1973) Capitalism, *The Family and Personal Life*, New York: Harper Colophon Books.

ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ

- Alloway, N. & Gilbert, P. (1977), *Boys and Literacy: lessons from Australia*, Gender and Education, 1, 49-67.
- Arizpe, E. & Arnot, M. (1977), *The new boys of the 90's: a study of the reconstruction of masculinities in relation to economic change*, paper presented to Gender and Education Conference, University Of Warwick, 16-18 April.
- Δεληγιάννη-Κουιμπζή, Β. (2005). *Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: Μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δυο φύλων.* Στο Β. Δεληγιάννη και Δ. Σακκά, Μεγαλώνοντας σαν αγόρι: Η αντίληψη της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.
- Deliyanni, K. & Sakka, D. *Broadening male and female identities in Europe: research design and methodologies in «Ariane» Project on adolescent masculinities.*, Paper presented to Ariane Project Conference.
- Deliyanni, K. & Sakka, D. (1999). *Designing a European Project on Adolescent Masculinities.* European Yearbook on Youth Policy and Research. Berlin: De Gruyter.
- Gaskell, J. (1983) *The reproduction of family life: Perspectives of male and female adolescents.* British Journal of Sociology of Education, 4(1), 19-38.
- Marjoribanks, K. (1997). *Social status attainment of «common man» young adults: Kahl's study extended.* The Journal of Genetic Psychology, 158, 59-66.
- Pay, O. (1997). *Schooling is fooling: Why do Jamaican boys underachieve in school?* Gender and Education, 9, 2(233-244).

- Simpson, T. (1973, November). *Real men, short hair*. Intellectual Digest, 3, 76, 78.
- Willis, P. (1979), *Shop floor culture, masculinity and the wage form* στο G. Clarke, C. Critcher and R. Johnson (eds) *Working Class Culture*, London: Hutchinson.

ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΣΦΑΙΡΑΣ

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσια σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Αυδή-Καλκάνη, Ι. (1989). *Φεμινισμός και εργασία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Νέοι Καιροί.
- Baber, K. M. & Monaghan, P. (1988). «*Collide women's career and motherhood expectations: New options, old dilemmas*». *Sex Roles*, 19, 189-203.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). *Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών*. Στο Β/ Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική Πράξη* (σ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «*Μια επιτυχημένη καριέρα και ένας καλός σύζυγος*»: *Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας*, στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (σ. 311-332). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. & Ziogou, R. (1995). *Gendered Youth Transitions in Northern Greece: Between Tradition and Modernity Through Education*. In Chisholm, L., Buchner, P., Kruger, H. H., Reymond, M. (Eds), *Growing Up in Europe : Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (209219). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Farmer, H. S. (1997a). *Theoretical overview: the longitudinal study*. In H. S. Farmer and Associates (Eds). *Diversity and Women's career development. From adolescence to adulthood* (pp. 3-33). London: Sage Publications.
- Κ.Ε.Θ.Ι. (εκδ), *Οδηγός Καλών Πρακτικών για το Συνδυασμό Οικογενειακής και Επαγγελματικής ζωής*, (μτφρ), Π.Πετρόγλου, Μ. Δημητριάδη, Αθήνα (x.x.).
- Shinar, E. (1978). *Person perception as a function of occupation and sex*. *Sex Roles*, 4, 679-693.
- Tipping, L. M. (1997). *Work and family roles. Finding a new equilibrium*. In H. S. Farmer and Associates (Eds), *Diversity & Women's career development. From adolescence to adulthood* (pp. 243-268). London: Sage Publications.

Βαΐου, Ν. (1989). *Ο τόπος δουλειάς και το σπίτι: Κατά φύλο καταμερισμός εργασίας στη διαδικασία ανάπτυξης της Αθήνας*. Σύγχρονα Θέματα, 40, 81-89.

Ζιώγου, Σ. Δαλακούρα, Κ. (υπό έκδοση). *Η διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Υποκειμενικότητα, Φροντίδα Επαγγελματισμός* (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (επιμ.), Παν/μιο Αιγαίου).

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://www.yrakr.gr> (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας)

<http://www.statistics.gr> (Ελληνική Δημοκρατία - Υπουργείο Οικονομίας Και Οικονομικών - Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος)

<http://www.isotita.gr> (Βιβλιοθήκη Γυναικείων Θεμάτων)

<http://www.gsrt.gr> (Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας)

<http://www.kethi.gr> (Κέντρο για Θέματα Ισότητας)

<http://www.oaed.gr> (Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού)

<http://www.cordis.lu/greece/> (Women and Science)

<http://www.cedefop.eu.int/> (European Centre for the Development of Vocational Training)

<http://www.lib.aueb.gr> Οικονομικό Παν/μιο Αθηνών, Κέντρο Τεκμηρίωσης ΟΟΣΑ

<http://www.ekep.gr> Ελληνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Εκδόσεις Περιοδικού της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

& ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δεύτερο μέρος του θεωρητικού Μοντέλου Δράσεων, που αφορά στην εφαρμογή προγραμμάτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, περιλαμβάνει τις δράσεις των σχολικών εφαρμογών μέσα στην τάξη, από τους καθηγητές-τριες που εφαρμόζουν το Σ.Ε.Π. και τις δράσεις συμβουλευτικής από τους ή τις συμβούλους των ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Γενικότερα, στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι:

- Η διευκόλυνση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας, καθώς και η προώθησή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων
- Η κριτική αμφισβήτηση και άρση των στερεοτύπων που επικρατούν για τα επαγγέλματα
- Η διεύρυνση των ταυτοτήτων φύλου, επιδιώκοντας την ενσωμάτωση τόσο στις γυναικείες όσο και στις ανδρικές ταυτότητες, αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που ως τώρα θεωρούνταν τυπικά ότι συνδέονται με το ένα φύλο μόνο
- Η διεύρυνση και βελτίωση των επαγγελματικών οριζόντων των ανδρών και των γυναικών (με πιθανό αποτέλεσμα, ανάμεσα σε άλλα, την ένταξη των γυναικών σε παραδοσιακά «ανδρικά» επαγγέλματα και των ανδρών σε παραδοσιακά «γυναικεία»)
- Η απόκτηση εκ μέρους και των αγοριών και των κοριτσιών δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ενσωματώνουν τις έννοιες της φροντίδας και της ενασχόλησης με την οικογένεια κατά τις διαδικασίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας

Οι παραπάνω στόχοι εντάσσονται στην ευρύτερη λογική της ανάγκης συμφιλίωσης της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής και για τα δύο φύλα, έτσι ώστε άνδρες και γυναίκες να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στον τομέα της απασχόλησης. Δεν αρκεί, δηλαδή, σε μια διαδικασία προώθησης της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας, να αναπτύξουμε δράσεις που προωθούν τις γυναίκες μόνο στα λεγόμενα «ανδρικά» επαγγέλματα, προκειμένου να αντιμετωπισθεί το φαινόμενο του κατά φύλο οριζόντιου επαγγελματικού διαχωρισμού. Η βιβλιογραφία, αλλά και η κοινή πρακτική, διαπιστώνουν ότι η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των δύο φύλων δεν εξαρτάται μόνον από την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των γυναικών στην επιλογή επαγγέλματος. Εξίσου σημαντικός στόχος είναι τόσο ο προσανατολισμός και η ένταξη των ανδρών στον - παραδοσιακά - «γυναικείο» τομέα της παροχής υπηρεσιών και φροντίδας, όσο και η ανάληψη εκ μέρους τους αρμοδιοτή-

των και ευθυνών που ως τώρα προορίζονταν για τις γυναίκες όπως π.χ. της υπεύθυνης ενασχόλησης με την οικογένεια, της φροντίδας των παιδιών και της κάλυψης των αναγκών του νοικοκυριού. Οι προβλεπόμενες, στο πλαίσιο του έργου, δράσεις Σ.Ε.Π. αποσκοπούν, καθοδηγώντας αγόρια και κορίτσια να συνδυάζουν την οικογένεια με την εργασία, στην προώθηση της ισότητας των φύλων στην εργασία και στη βελτίωση των συνθηκών ένταξης των γυναικών στην απασχόληση.

Με βάση τους παραπάνω στόχους, το δεύτερο μέρος του θεωρητικού μοντέλου περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, ένα θεωρητικό και ένα κεφάλαιο εφαρμογών. Στο 1ο κεφάλαιο, γίνεται μια συνοπτική συζήτηση θεμάτων που αφορούν ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συμβουλευτική γυναικών. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται στο 1ο κεφάλαιο αφορούν στα εξής:

- Την εφαρμογή προγραμμάτων ισότητας στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών.
- Διαδικασίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση.
- Τρόποι συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα.
- Τη συμβουλευτική διαδικασία.
- Συμβουλευτική στο χώρο της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.
- Στόχοι της συμβουλευτικής.
- Οργάνωση της συμβουλευτικής διαδικασίας.
- Ομαδική συμβουλευτική.
- Τεχνικές συμβουλευτικής διαδικασίας.
- Φεμινιστική συμβουλευτική.

Στο 2ο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι οδηγίες για τις σχολικές εφαρμογές και τη συμβουλευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι σχολικές εφαρμογές, οι οποίες οργανώνονται από τους καθηγητές-τριες του μαθήματος Σ.Ε.Π. μέσα στη σχολική τάξη (με την καθοδήγηση των συμβούλων), περιλαμβάνουν τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης και τις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Οι δράσεις συμβουλευτικής, οι οποίες προσφέρονται αποκλειστικά από τους ή τις συμβούλους των ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. περιλαμβάνουν δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής.

Κεφάλαιο 1ο

Σχολικές εφαρμογές για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας: το πλαίσιο

1. Προγράμματα ισότητας και επαγγελματικός προσανατολισμός

Παρότι υπάρχει μια πληθώρα επιστημονικής αρθρογραφίας σε θέματα ανισοτήτων φύλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες σε σχέση με τον ρόλο των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στους παραπάνω δύο τομείς. Ο ρόλος ωστόσο των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πολύ σημαντικός σε σχέση με τη διατήρηση ή την αμφισβήτηση των στερεοτύπων του φύλου και τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Το 1987 διεξήχθη στην Αγγλία μια εκτεταμένη μελέτη όλων των δημόσιων υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, προκειμένου να διερευνηθεί το είδος και το περιεχόμενο των πολιτικών για την προώθηση των ίσων ευκαιριών απασχόλησης ανάμεσα στα φύλα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, επειδή δεν υπήρξαν σαφείς οδηγίες σε σχέση με την έννοια της «ισότητας των ευκαιριών» ανάμεσα στα φύλα, οι φορείς αντιλήφθηκαν εντελώς διαφορετικά τη σημασία των ίσων ευκαιριών, προσφέροντας έτσι διαφορετικά προγράμματα παρέμβασης και υπηρεσίες (Coles & Maynard, 1990). Συγκεκριμένα, η έννοια «ίσες ευκαιρίες» μεταφράστηκε άλλοτε ως ίσα δικαιώματα, άλλοτε ως ίσες ευκαιρίες ζωής και άλλοτε ως ισότητα στα αποτελέσματα. Οι διαφορετικές ερμηνείες είχαν με τη σειρά τους διαφορετικές εφαρμογές, με αποτέλεσμα ορισμένοι φορείς να ασχολούνται αποκλειστικά με τα νομικά δικαιώματα, άλλοι με την ειδική μεταχείριση μόνο των γυναικών και άλλοι με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης που πραγματικά καταφέρνουν άνδρες και γυναίκες. Οι συγγραφείς, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, πρότειναν τα εξής (Coles & Maynard, 1990): α) την επίσημη δέσμευση των σχετικών κυβερνητικών φορέων σε μια πολιτική ισότητας των ευκαιριών ανάμεσα στα φύλα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, β) την ανάγκη προσδιορισμού κοινών στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης για το περιεχόμενο και το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες και γ) το συνδυασμό των νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων των εργαζομένων με τις ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στα δύο φύλα. Τέλος, τόνισαν το γεγονός ότι, εφόσον σήμερα υπάρχει μεγάλη ανάγκη από εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, ενισχύεται τόσο η είσοδος όσο και η μεγαλύτερη σε διάρκεια παραμονή των γυναικών στη μισθωτή απασχόληση.

Σύμφωνα με τις West & Lyon (1995), υπάρχουν δύο θεωρητικά (ιδεολογικά) μο-

ντέλα πίσω από τα προγράμματα που προωθούν τις ίσες ευκαιρίες, είτε στην εκπαίδευση είτε στην εργασία. Το πρώτο, το φιλελεύθερο μοντέλο (liberal), διασφαλίζει την ισότητα στην πρόσβαση και στη μεταχείριση, έτσι ώστε όλα τα άτομα να αξιολογούνται και να εξελίσσονται με βάση την προσωπική τους αξία, τις ικανότητες και τα προσόντα τους. Το δεύτερο μοντέλο, το ριζοσπαστικό (radical), ενδιαφέρεται περισσότερο για τις αιτίες της ανισότητας και προσπαθεί να τις εξαλείψει εστιάζοντας σε κοινωνικές κυρίως αλλαγές. Κατά την άποψη των ίδιων συγγραφέων, οι παραπάνω διαφορετικές φιλοσοφικές προϋποθέσεις δημιουργούν συγκύσεις σε σχέση με την αξιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας ενός προγράμματος προώθησης της ισότητας και οδηγούν σε αναποτελεσματική δράση. Για παράδειγμα, όταν ένας οργανισμός εφαρμόζει μέτρα ισότητας, ακόμη κι όταν αυτά αποδεικνύονται αναποτελεσματικά, ο οργανισμός καλύπτεται πίσω από την εφαρμογή τους, θεωρώντας ότι έκανε το καθήκον του - ωστόσο, οι ανεπίσημες πρακτικές διάκρισης παραμένουν. Όπως ισχυρίζονται οι West & Lyon (1995), τελικά η αντίσταση στην ισότητα βασίζεται κυρίως σε δύο λόγους: α) στο γεγονός ότι η ισότητα κοστίζει ακριβά, τόσο στους δημόσιους όσο και στους ιδιωτικούς φορείς και β) στο γεγονός ότι μειώνεται η εξουσία από τα χέρια όσων την ασκούσαν μέχρι σήμερα. Γενικά, οι παραπάνω συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η φιλελεύθερη πολιτική για την ισότητα, με την έμφαση που δίνει στην ουδετερότητα και στην αντικειμενικότητα, συμβαδίζει με τις ανδρικές αξίες και την ευρύτερη ανδρική κουλτούρα. Έτσι, τέτοιου είδους μέτρα αναπαράγουν και διαιωνίζουν την ανδρική κυριαρχία κάτω από την επίφαση της παγκοσμιοποίησης και του φιλελευθερισμού.

Στη χώρα μας ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα πρόσφατα, ενώ η υποστήριξη της σταδιοδρομίας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επικορηγείται από το 1996 με προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με την Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1997), οι εκπαιδευτικοί που ασκούν τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ελλάδα διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, ενώ δεν είχαν ποτέ κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα άρσης στερεοτύπων, ούτε επαρκή επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Η σχετική βιβλιογραφία αποδεικνύει ωστόσο, ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των γυναικών δε θα αντιμετωπιστεί σωστά αν δε διατυπωθεί μια ξεχωριστή θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών, η οποία να περιλαμβάνει τις ιδιαιτερότητές τους, τόσο στο θέμα της διαπαιδαγώγησής τους, όσο και στο θέμα των ποικίλων εμποδίων που συναντούν στην αγορά εργασίας.

1.1 Επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών

Η συμβουλευτική υποστήριξη της σταδιοδρομίας των γυναικών φαίνεται ότι προϋποθέτει διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα και πρακτικές από αυτές που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα σε ευρεία κλίμακα και από διαφορετικούς φορείς, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι κλασικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν αγνοήσει τις ανάγκες και τα προβλήματα κοινωνικών ομάδων, οι οποίες διαφέρουν από το πρότυπο του «λευκού άνδρα» (Fitzgerald & Betz, 1994; Farmer et al., 1997; Κάντας & Χατζή, 1991). Για παράδειγμα, οι περισσότερες θεωρίες υιοθετούν μια απλουστευμένη προσέγγιση συνδυασμού των προσωπικών χαρακτηριστικών και ενδιαφερόντων με το περιβάλλον, δηλαδή με την αγορά εργασίας, δίχως όμως να λαμβάνουν υπ' όψιν κοινωνικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς, οι οποίοι φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά τη σταδιοδρομία των γυναικών.

Συγκεκριμένα, οι Fitzgerald & Betz (1994), ισχυρίζονται ότι οι πιο διαδεδομένες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορούν να εξηγήσουν γιατί ειδικά οι γυναίκες με πολλά προσόντα δεν ακολουθούν επαγγέλματα, τα οποία ανταποκρίνονται στο επίπεδο των υψηλών ικανοτήτων τους. Αντίθετα, οι γυναίκες συγκεντρώνονται κυρίως σε παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα, τα οποία δεν απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες και έχουν μικρότερο κύρος, με αποτέλεσμα οι δυνατότητες των γυναικών να μένουν ανεκμετάλλετες, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Οι ίδιοι οι συγγραφείς κάνουν λόγο για διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών (Fitzgerald & Betz, 1994). Στους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνουν τις διακρίσεις φύλου, το «αδιάφορο» κοινωνικό περιβάλλον σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, το πρόβλημα της συμφιλίωσης της εργασίας με την οικογένεια, τα στερεότυπα σε σχέση με τα επαγγέλματα και τη σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο της εργασίας. Στους πολιτισμικούς παράγοντες περιλαμβάνουν την διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και τους περιορισμούς της μητρότητας.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω θέσεις, η Farmer (1997) προτείνει, ως εναλλακτική προσέγγιση, το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής επιλογής των γυναικών. Σύμφωνα με την Farmer (1997), η θεωρία της κοινωνικής μάθησης κρίνεται η πιο κατάλληλη, καθώς εστιάζει στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης της ταυτότητας και των φυλετικών ρόλων και στον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα, τις επιλογές και την συμπεριφορά των γυναικών. Όπως

η Farmer έτσι και άλλοι ερευνητές προσάρμοσαν τη θεωρία τους στις ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών, χρησιμοποιώντας την ευρύτερη γνωστική και κοινωνική θεώρηση του Albert Bandura, η οποία δίνει έμφαση στη μάθηση που προκύπτει μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, καθώς και στην ενεργητική στάση κάθε ανθρώπου σε σχέση με τις απόψεις του, τις επιλογές του και την ικανότητα του να σχεδιάζει το μέλλον του. Μάλιστα, ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών αποκτά η έννοια της αυτεπάρκειας (self-efficacy), η οποία, σύμφωνα με τον Bandura (1991), αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά στην ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή κάποιας δραστηριότητας. Στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής η αυτεπάρκεια σημαίνει την πίστη του ατόμου ότι διαθέτει τις ικανότητες και τις προϋποθέσεις γενικότερα ώστε να επιδιώξει κάποιο επάγγελμα η τομέα σπουδών (Κάντας & Χατζή, 1991). Έχει βρεθεί ότι όσο πιο υψηλή είναι η εκτίμηση της αυτεπάρκειας σε σχέση με τις απαιτήσεις συγκεκριμένων τομέων εκπαίδευσης και εργασίας, τόσο μεγαλύτερο είναι και το εύρος των επαγγελματικών προοπτικών που σκέφτονται οι άνθρωποι να επιδιώξουν (Betz & Hackett, 1981; Rooney & Osipow, 1992).

Οι παραπάνω θεωρίες έχουν σημαντικές συνέπειες στην πράξη και στην εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και προσανατολισμού στα σχολεία αλλά και σε άλλους φορείς. Άλλωστε, η «συνειδητή» επιλογή σπουδών είναι πολύ σημαντική τόσο για την ικανοποίηση από το επάγγελμα, όσο και για την κινητοποίηση προς την επιτυχία κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας. Έχει διαπιστωθεί ότι όσοι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επιλέξει συνειδητά τις σπουδές τους, δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση σε επαγγελματικούς στόχους, είναι πιο ώριμοι στις διαδικασίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και επιδεικνύουν υψηλότερη γενική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση (Bloor & Brook, 1993; Luzzo-Darrell, 1995). Η Farmer (1997) προτείνει ποικίλους πρακτικούς τρόπους υποστήριξης της σταδιοδρομίας των γυναικών, η οποία ταυτόχρονα διαφέρει αλλά και μοιάζει με αυτή των ανδρών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ένα πιο εκτεταμένο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης, από αυτό που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα στα αμερικάνικα σχολεία, το οποίο θα παρουσιάζει κάτι περισσότερο από τις «ημέρες καριέρας» και την περιστασιακή ομαδική αξιολόγηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών. Το νέο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την Farmer (1997), οφείλει α) να ακολουθήσει μια ολιστική προσέγγιση, η οποία θα ενισχύσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να σχεδιάζουν το μέλλον τους λαμβάνοντας υπ' όψιν όλους τους ρόλους που θέλουν να διαδραματίσουν συνολικά στη ζωή τους (π.χ. γονέα και εργαζόμενου), β) να αναπτύξει στους μαθητές και ιδιαίτερα

στις μαθήτριες το αίσθημα της αυτεπάρκειας, της εμπιστοσύνης δηλαδή στον εαυτό τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε οποιοδήποτε επάγγελμα, γ) να μειώσει το «αδιάφορο περιβάλλον» (null environment) τουλάχιστον μέσα στη σχολική τάξη σε σχέση με τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γυναικών και τέλος δ) ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να μειώσει τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης, τα οποία είναι συχνότερα σε παραδοσιακά ανδρικούς τομείς σπουδών (π.χ. φυσική, μηχανική, μαθηματικά) και τα οποία αποτρέπουν τις γυναίκες από τις αντίστοιχες επαγγελματικές επιλογές. Φυσικά οι περισσότερες από τις παραπάνω αλλαγές απαιτούν εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο πολιτικής, όσον αφορά την εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού ή τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης, καθώς και έναν επαρκή οικονομικό προϋπολογισμό για την επιτυχημένη εφαρμογή τους.

1.2 Εκπαίδευση των γυναικών

Γενικότερα, έχει επιβεβαιωθεί ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, τα χρόνια της εκπαίδευσης και οι τομείς της εκπαίδευσης αποτελούν τους σημαντικότερους δείκτες για την αξιολόγηση της προόδου των γυναικών στο σύνολο της κοινωνικής ζωής. Επομένως, εάν οι γυναίκες δεν εγγράφονται στο σχολείο, εάν αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν ένα συγκεκριμένο κύκλο σπουδών και εάν σπουδάζουν μόνο συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, τότε ο ρόλος της εκπαίδευσης σε σχέση με τη μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη διατήρηση μιας αναδιαμορφωμένης κοινωνίας αμφισβητείται έντονα (Stromquist, 1990). Από την άλλη, οι γυναίκες σήμερα έχουν περισσότερη εκπαίδευση από ποτέ, παρ' όλο που εξακολουθούν να αποκτούν στο σύνολό τους χαμηλότερα επίπεδα και χαμηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης ή να συγκεντρώνονται στο πανεπιστήμιο σε «γυναικείους» τομείς σπουδών, οπότε και στη συνέχεια βρίσκονται σε χαμηλόμισθες θέσεις εργασίας, δίχως εξουσία και γόητρο. Πάντως, η συνεχώς αυξανόμενη πρόσβαση των γυναικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ειδικά στην τριτοβάθμια, εξηγείται σύμφωνα με την Stromquist (1990), με βάση τους παρακάτω λόγους: α) η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας απαιτεί σημαντικά εκπαιδευτικά προσόντα, τις περισσότερες φορές ανώτερα από αυτά των ανδρών συναδέλφων τους, προκειμένου να τους ανταγωνιστούν, β) η ανάπτυξη μιας φιλελεύθερης ιδεολογίας σε σχέση με την ισότητα των δικαιωμάτων ανάμεσα σε πολίτες σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών δεν επιτρέπει, εμφανείς τουλάχιστον, διακρίσεις στην εκπαίδευση των γυναικών και γ) η αυξημένη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση δε δημιουργεί προβλήματα, καθώς το σχολείο όχι μόνο δεν αμφισβητεί τις κυρίαρχες ιδεολογίες φύλου ή τον καταμερισμό της εργασίας κατά

φύλο, αλλά αντίθετα αναπαράγει τα παραπάνω.

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν ποικίλες ερμηνείες και θεωρητικές προσεγγίσεις για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων γενικότερα. Οι κλασσικές θεωρίες των ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι «τυφλές» απέναντι στον παράγοντα φύλο και εστιάζουν κυρίως στις άνισες κοινωνικές δομές και στις διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η συνεισφορά των παραπάνω θεωριών έγκειται ωστόσο στο γεγονός ότι οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας τοποθετήθηκαν έξω από το άτομο και αναφέρθηκαν για πρώτη φορά στις διαδικασίες και στους στόχους των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Stromquist, 1990). Από την άλλη, οι φεμινιστικές θεωρίες ασχολήθηκαν αποκλειστικά με τις ανισότητες φύλου στην εκπαίδευση. Έτσι, ενδιαφέρθηκαν κυρίως για τις ανισότητες πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση ή για το διαφορετικό είδος εκπαίδευσης που παίρνουν οι γυναίκες, εστιάζοντας σε παράγοντες όπως η πολιτεία, η οικογένεια και το σχολείο. Παρά τις διαφορές τους, οι φεμινιστικές θεωρίες σήμερα συμφωνούν ότι η επίσημη εκπαίδευση ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την ανδρική εμπειρία και αντιμετωπίζει την εμπειρία αυτήν ως την κυρίαρχη νόρμα.

Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη άποψη, η σχολική αποτυχία των κοριτσιών αποδίδεται κυρίως στις αδυναμίες της διαφορετικής κοινωνικοποίησής τους. Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες υποστήριξαν ότι εφόσον η εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει και να αναπαράγει ανισότητες, έχει επίσης τη δύναμη να τις αντιστρέψει. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αλλάξει την κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα ή να μετατρέψει τις στάσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις των γυναικών, έτσι ώστε αυτές να διεκδικήσουν ανώτερη μόρφωση και υψηλού κύρους επαγγέλματα (Thomas, 1990). Η άποψη αυτή επικρίθηκε ως υπερβολικά απλοϊκή, για αυτό και οι φεμινίστριες προχώρησαν σε διαφορετικές ερμηνείες, σύμφωνα με τις οποίες η ρίζα του προβλήματος δε βρίσκεται στην κοινωνικοποίηση ή στη διαφορετική ψυχολογία των γυναικών, αλλά στις πρακτικές διάκρισης ανάμεσα στα φύλα που υιοθετούν τα σχολεία, αναπαράγοντας την κυρίαρχη κοινωνική δομή. Έτσι τόσο η ριζοσπαστική, όσο και η μαρξιστική θεώρηση ερμηνεύουν την ανισότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως αποτέλεσμα των ευρύτερων κοινωνικών δομών εξουσίας (Thomas, 1990). Συγκεκριμένα, οι ριζοσπάστριες θεωρούν ότι η κοινωνικοποίηση και η εκπαίδευση των γυναικών αναπαράγει ένα πατριαρχικό κοινωνικό σύστημα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, τόσο σε υλιστικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Οι μαρξίστριες από την άλλη, θεωρούν ότι η καταπίεση των γυναικών συνδέεται άμεσα με το ταξικό σύστημα. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως, η εκπαίδευση θεωρείται ως μέσον αναπαραγωγής είτε των καπιταλιστικών (ταξικών), είτε των πατριαρχικών (φυλετικών) σχέσεων εξουσίας. Επομένως, μια πλήρης θεωρία

για την ανισότητα στη γυναικεία εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπ' όψιν της τόσο πολιτισμικούς (ιδεολογικούς), όσο και οικονομικούς παράγοντες.

Σήμερα, είναι γεγονός ότι οι διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα εξακολουθούν να υφίστανται, παρ' όλο που η κρατική ή υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρήθηκε από πολλούς ότι κατάφερε να επιφέρει την ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Σύμφωνα με την Byrne (1987), οι σημαντικότεροι λόγοι των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα βρίσκονται πίσω από την ερμηνεία και τον ορισμό τριών βασικών αρχών σε σχέση με τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των γυναικών. Η πρώτη αρχή αφορά στο αξίωμα «ίσο σημαίνει ίδιο και όχι αντίστοιχο». Αντίθετα, οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φαίνεται ότι μετέφρασαν τον όρο «ίδιο» με τον αμφισβητήσιμο όρο «αντίστοιχο» και έτσι δεν υπήρξαν ποτέ ακριβώς ίδιοι και ίσοι εκπαιδευτικοί στόχοι για τα δύο φύλα. Η δεύτερη αρχή αφορά ακριβώς στη σημασία και στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι δεν ήταν ποτέ ξεκάθαροι ή κοινοί για τα δύο φύλα. Ωστόσο, σύμφωνα με τη συγγραφέα, όταν δεν υπάρχουν στόχοι δεν υπάρχουν και κριτήρια αξιολόγησης ή μετρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, η τρίτη αρχή αφορά στην αντίθεση ανάμεσα στους όρους «ανισότητα» και «διάκριση». Ενώ η ανισότητα είναι κυρίως κληρονομική, παθητική και σπάνια αναγνωρίζεται από αυτούς που την υφίστανται, η διάκριση είναι μια ενεργητική διαδικασία, πλήρως συνειδητή από όσους την ασκούν. Όπως ισχυρίστηκε η συγγραφέας, η διάκριση αντανάκλα ένα σύνολο συνειδητών πρακτικών, οι οποίες ευθύνονται κυρίως για την άρνηση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στις γυναίκες ή για την αναγνώριση διαφορετικών αναγκών και προγραμμάτων παρέμβασης.

Σύμφωνα με την Byrne (1987), δύο είναι τελικά οι σημαντικότεροι στόχοι της εκπαίδευσης: η προσωπική ολοκλήρωση και η επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη. Η συγγραφέας ισχυρίστηκε ότι η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την μετέπειτα μισθωτή απασχόληση και ότι αν οι γυναίκες δεν αποκτήσουν την ίδια κατάρτιση ή τις ίδιες δεξιότητες με τους άνδρες, δε θα είναι ποτέ σε θέση να κάνουν την ίδια δουλειά. Βεβαίως, η ισότητα στην εκπαίδευση δε συνεπάγεται από μόνη της ίσες ευκαιρίες εξέλιξης στην εργασία και στη ζωή, αλλά πάντως είναι σαφές ότι διαφορετικά επίπεδα ή τύποι εκπαίδευσης ανάμεσα στα φύλα, εμποδίζουν σημαντικά την πρόοδο και εξέλιξη των γυναικών.

Επομένως, μελετώντας κανείς την εκπαίδευση των γυναικών ανακαλύπτει σημαντικές αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στις σχολικές πρακτικές, στην οργάνωση του σχολείου ή στις σχολικές επιδόσεις και στις μετέπειτα ζωές των γυναικών σε σχέση με τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τριτοβάθμιες σπουδές, με την κινητικότητα στο επάγγελμα και με τους μισθούς από την εργασία τους. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία,

συνδυασμένη με την ευρύτερη κοινωνική ανισότητα και τις διακρίσεις, οδηγεί τελικά στην περιθωριοποίηση των γυναικών (Byrne, 1987). Στην ίδια λογική, οι φεμινίστριες ισχυρίζονται ότι οι βαθύτερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, ούτως ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γυναικών, δεν πρόκειται να προκύψουν από την επίσημη εκπαίδευση διότι αυτή, καθώς κατευθύνεται από το κράτος, έχει έννομο ενδιαφέρον να διατηρήσει την ανισότητα ανάμεσα στα φύλα. Επομένως, οι αλλαγές μπορούν να προκύψουν μόνον από τις ίδιες τις γυναικείες οργανώσεις, έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες φέρνοντας στην επιφάνεια διάφορα σημαντικά στοιχεία της γυναικείας καταπίεσης στο σύνολο της κοινωνίας, πιέζουν ταυτόχρονα την πολιτεία να επιφέρει εκπαιδευτικές και άλλες αλλαγές (West & Lyon, 1995).

1.3 Διαδικασίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση

Τα αποτελέσματα μια διακρατικής μελέτης σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γερμανία και Σουηδία) έδειξαν ότι η επιλογή του τομέα σπουδών αποτελεί τον σημαντικότερο προσδιοριστικό παράγοντα για την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας (Lyon, 1996). Γενικά, οι ευκαιρίες στην αγορά εργασίας για τις μορφωμένες γυναίκες απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερες σε σχέση με τις λιγότερο μορφωμένες και ανειδίκευτες σε όλες τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Παρ' όλα αυτά, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι γυναίκες αμείβονται λιγότερο, γεγονός που οφείλεται συνήθως στα μειωμένα ωράριο απασχόλησης των γυναικών εξαιτίας του διπλού τους ρόλου στην εργασία και στην οικογένεια. Από την άλλη, σύμφωνα με πολλές ερευνήτριες, η επιλογή του τομέα σπουδών εκ μέρους των γυναικών φαίνεται ότι προϋποθέτει συγκεκριμένες δουλειές για τις γυναίκες (Lyon, 1996; Thomas, 1990). Τα παραπάνω δεδομένα επιβαρύνονται ακόμη περισσότερο από τις σεξιστικές προσδοκίες των εργοδοτών για την επαγγελματική συμπεριφορά των γυναικών.

Σύμφωνα με την Lyon (1996), η ισότιμη πρόσβαση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αντικατοπτρίζεται σε όλους τους τομείς σπουδών, ούτε έχει συνδυαστεί με την ισότιμη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Οι γυναίκες προετοιμάζονται για επαγγέλματα παραδοσιακά γυναικεία και ακολουθούν επαγγελματικά μονοπάτια με τις προϋποθέσεις του οικιακού τους ρόλου. Έτσι, στην αγορά εργασίας αναλαμβάνουν τις κατώτερες θέσεις στην ιεραρχία, κυρίως στο δημόσιο τομέα και με τα χαμηλότερα εισοδήματα. Μακροπρόθεσμα επίσης, χάνουν τα κέρδη τους και το επαγγελματικό τους κύρος καθώς αναγκάζονται να εργαστούν εποχικά ή με μερική απασχόληση. Η Thomas (1990) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των γυναικών και των ανδρών συνδέονται με κοινωνικές αξίες και πολιτισμικές αποχρώσεις που αποδίδονται στις θεωρητικές και τις θετικές επιστήμες

και ότι το πρόβλημα της εξισορρόπησης των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα δε λύνεται προωθώντας περισσότερες γυναίκες σε παραδοσιακά ανδρικούς τομείς σπουδών. Έτσι, οι γυναίκες στην ανώτατη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το είδος των σπουδών τους, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν αντιφατικά μηνύματα και προσδοκίες σε σχέση με τον κοινωνικό τους ρόλο απέναντι στους τομείς της εργασίας και της οικογένειας.

Οι διαδικασίες μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας έχουν μελετηθεί κυρίως σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας για κορίτσια που προέρχονται ως επί το πλείστον από εργατικές κοινωνικές τάξεις. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποκαλύπτουν ότι από την εφηβική ηλικία ακόμη τα κορίτσια προχωρούν σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, οι οποίες θα τις επιτρέψουν να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα σε παραδοσιακούς οικογενειακούς ρόλους (Gaskell, 1983; Wallace, 1987; Griffin, 1987; Chisholm, 1994). Φαίνεται ότι η προοπτική της οικογένειας επηρεάζει τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, οι άνδρες ταυτίζονται με τον ρόλο του «κουβαλητή» και αυτού που θα συντηρήσει οικονομικά κυρίως την οικογένεια, ενώ οι γυναίκες με το ρόλο της συζύγου, της μητέρας και αυτής που θα υποστηρίξει συναισθηματικά κυρίως την οικογένεια (Gaskell, 1983; Wallace, 1987). Με άλλα λόγια, ενώ για τα κορίτσια υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στον εργασιακό και οικιακό τους ρόλο, για τα αγόρια οι δύο τομείς είναι αμοιβαία υποστηρικτικοί μεταξύ τους. Επομένως, παράλληλα με την αναπαραγωγή της μισθωτής εργασίας αναπαράγεται και το συγκεκριμένο μοντέλο οικογενειακής ζωής, διότι οι γυναίκες προϋποθέτουν έναν ισχυρό οικιακό ρόλο, ο οποίος δεν πρέπει να παρεμποδίζεται από τη μισθωτή τους απασχόληση. Η Gaskell (1983) αναφέρει ότι παρότι η μισθωτή απασχόληση αυξάνει τη δύναμη της γυναίκας και τον έλεγχο που ασκεί σε μια οικογένεια, ωστόσο δεν εξομοιώνει τη δύναμή της με την αντίστοιχη των ανδρών.

Σύμφωνα με την Chisholm (1994), τα κορίτσια δεν επιλέγουν τις πραγματικές τους προτιμήσεις, ωστόσο είναι ρεαλίστριες σε σχέση με τις πιθανότητες επιτυχίας τους στην αγορά εργασίας, σε σχέση με τις δυσκολίες που εμπεριέχονται στο συνδυασμό μιας καριέρας με την οικογενειακή ζωή κάτω από τις παρούσες συνθήκες και τέλος, σε σχέση με την απροθυμία των ανδρών να μοιραστούν ρόλους και υπευθυνότητες σε μια πιο ισότιμη βάση. Η ίδια ισχυρίζεται επιπλέον, ότι μελετώντας τις διαδικασίες της μετάβασης των γυναικών από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και ότι τα αποτελέσματα, μπορεί κανείς να ανακαλύψει την εμβρυακή έστω αντίσταση των γυναικών στην υιοθέτηση παραδοσιακών επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων στο μέλλον (Chisholm, 1994). Στην έρευνα που διεξήγαγε η

Chisholm (1994), η αντίληψη των κοριτσιών για τον κόσμο της αγοράς εργασίας προσδιορίζεται έντονα από το φύλο τους και την κοινωνική τους τάξη, ενώ η απόσταση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές φιλοδοξίες και στις προσδοκίες για τον εαυτό τους μεγαλώνει ολοένα και περισσότερο καθώς ενηλικιώνονται. Έτσι, τα κορίτσια υποβαθμίζουν συνεχώς τις ελπίδες τους για το μέλλον, καθώς αναπτύσσουν μια μειονεκτική ιδέα για τον εαυτό τους, περιορίζοντας ακόμη περισσότερο το φάσμα των μελλοντικών τους επαγγελματικών επιδιώξεων.

Παρόμοια, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας σε σχέση με την εκπαίδευση των γυναικών αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα στερεότυπα φύλου που αναπαράγονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μελέτες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνονται αποκλειστικά στη θέση και στην εξέλιξη των γυναικών πανεπιστημιακών. Παρότι όλοι αναγνωρίζουν ότι οι ανώτατες σπουδές συμβάλλουν θετικά στην απελευθέρωση των γυναικών, δεν έχει μελετηθεί εάν και με ποιόν τρόπο οι σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διευκολύνουν πραγματικά την είσοδο και εξέλιξη της ελληνίδας στην αγορά εργασίας ή συμβάλλουν στην βελτίωση της θέσης της στην οικογενειακή σφαίρα. Πράγματι, σημαντική είναι η έλλειψη μελετών που αναφέρονται στις διαδικασίες μετάβασης των φοιτητών από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας και στις προσδοκίες που αναπτύσσουν σε σχέση με τους μελλοντικούς τους ρόλους, στους τομείς της εργασίας και της οικογένειας.

Εξαιρέσεις αποτελούν ορισμένες μελέτες, οι οποίες πραγματεύονται τη μετάβαση των νέων από τη δευτεροβάθμια όμως εκπαίδευση στις σπουδές και στην εργασία. Οι μελέτες αυτές αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων που ολοκληρώνουν τη υποχρεωτική εκπαίδευση και προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έτσι, από μια ευρύτερη έρευνα στο νομό Δωδεκανήσου, με δείγμα μαθητών από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της περιοχής, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν εσωτερικεύσει σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα αγόρια τις αρχές της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Ωστόσο, οι προοδευτικές αντιλήψεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από έντονες αντιφάσεις, όσον αφορά τους ρόλους των δύο φύλων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ανισότητες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Παρά τις φιλοδοξίες τους για σπουδές και καριέρα, όλα τα κορίτσια επιθυμούν να παντρευτούν αμέσως μετά τις σπουδές τους, προδιαγράφοντας για τους εαυτούς τους υποτελείς ρόλους μέσα στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία

γενικότερα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Οι προοπτικές δε για την επίτευξη της ισότητας των φύλων περιορίζονται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι τα κορίτσια αυτά συμπορεύονται με μια γενιά αγοριών, που σε γενικές γραμμές παραμένει προσανατολισμένη σε παραδοσιακούς και άνισους φυλετικούς ρόλους.

Σε μια άλλη μελέτη που αφορούσε στις επαγγελματικές επιλογές και στις προσδοκίες μαθητών γυμνασίου και λυκείου, από υποβαθμισμένες κοινωνικοοικονομικά περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης, βρέθηκε ότι και τα δύο φύλα θεωρούν την ανώτατη μόρφωση ως το εισιτήριο τους για την αγορά εργασίας, με τη διαφορά όμως ότι τα κορίτσια προσανατολίζονται περισσότερο στις σπουδές και σε εξωτερικούς παράγοντες, ενώ τα αγόρια δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στην εξυπνάδα τους (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997). Όσον αφορά στις αξίες και στις αντιλήψεις που καθοδηγούν τους νέους στην επιλογή επαγγέλματος, οι ερευνητριες διαπίστωσαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Έτσι, τα κορίτσια επιλέγουν κυρίως τα επαγγέλματα που τις ενδιαφέρουν και που τις επιτρέπουν να συνδυάσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή τους ζωή, είτε πρόκειται για ακαδημαϊκά, είτε για τυπικά γυναικεία επαγγέλματα. Αντίθετα, τα αγόρια δίνουν πολύ μεγαλύτερη έμφαση στις οικονομικές απολαβές και στην ασφάλεια που προσφέρει μια δουλειά και διαλέγουν περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα. Επιπλέον, η επαγγελματική αποκατάσταση φαίνεται ότι είναι πιο επιτακτική για τα αγόρια, τα οποία δέχονται για το λόγο αυτό περισσότερες πιέσεις από τους γονείς τους σε σχέση με το επάγγελμα που πρέπει να ακολουθήσουν (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997).

Τέλος, τα στοιχεία από μια άλλη μελέτη σε 230 μαθητές και μαθήτριες τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών, που προέρχονταν κυρίως από οικογένειες μεσαίου και χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, επιβεβαιώνουν απόλυτα τα παραπάνω συμπεράσματα (Γιαννακοπούλου, 1997). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα κορίτσια προβάλλουν πρωταρχικά την κοινωνική αναγκαιότητα της εργασίας, την ατομική ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον της απασχόλησης, ενώ αξιολογούν ισότιμα τη μισθωτή απασχόληση με το ελεύθερο επάγγελμα. Αντίθετα, τα αγόρια προβάλλουν πρωταρχικά την αμοιβή, ενώ αξιολογούν θετικά την ατομική ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον της απασχόλησης, δίνοντας όμως προτεραιότητα στο ελεύθερο επάγγελμα σε σχέση με τη μισθωτή εργασία. Η Γιαννακοπούλου (1997) αναφέρει ότι τα αξιολογικά κριτήρια και οι προσδοκίες των δύο φύλων σε σχέση με την απασχόληση διαμορφώνονται από τις ίδιες τις ευκαιρίες που προσφέρει η αγορά εργασίας, η οικογένεια και το σχολείο και είναι απόλυτα ρεαλιστικές. Ωστόσο, η διάκριση των φύλων σε όλους τους παραπάνω τομείς περιορίζει τις προσδοκίες των κοριτσιών,

αποκλείοντάς τις από πολλές κατηγορίες υψηλά αμειβομένων και με επαγγελματικό ενδιαφέρον θέσεων απασχόλησης.

1.4 Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην ελληνική πραγματικότητα

Ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο και η διχοτόμηση του χώρου σε ιδιωτικό και δημόσιο καθώς και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων σε γυναικείες και ανδρικές, περιθωριοποίησε τη γυναίκα στην οικογένεια, αποκλείοντάς την συστηματικά από την αμειβόμενη εργασία. Η «φυσική» υποχρέωση των γυναικών να αναλάβουν αποκλειστικά τις ευθύνες του νοικοκυριού και την ανατροφή των παιδιών καθόρισε όχι μόνο τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας αλλά και το είδος της μισθωτής εργασίας που εκτελούν, τις συνθήκες και τα ωράρια εργασίας τους (Αβδελά, 1986; Βαΐου & Στρατηγάκη, 1989). Επομένως, η αδύνατη θέση των παντρεμένων κυρίως γυναικών στο χώρο της παραγωγής και η αδυναμία ενσωμάτωσής τους ισότιμα με τους άνδρες, προκύπτει από την ιδεολογία που περιβάλλει τη γυναικεία εξωοικογενειακή απασχόληση ως βοηθητική και συμπληρωματική της ανδρικής. Η Σκόδρα (1993) αναφέρει ότι οι γυναίκες παραμένουν τελικά δανεισμένες στην αγορά εργασίας και εφόσον η οικογένεια τις χρειάζεται επιστρέφουν σε αυτήν και στον ρόλο της φροντίδας. Έτσι, οι οικογενειακές ανάγκες αποτελούσαν ανέκαθεν προτεραιότητα της ελληνίδας εργαζόμενης γυναίκας, οδηγώντας την είτε σε υποβαθμισμένες μορφές απασχόλησης, οι οποίες «ταιριάζουν» με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις της, είτε στην ολοκληρωτική έξοδο της από την μισθωτή απασχόληση.

Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο των οικογενειών «διπλής σταδιοδρομίας», όπου και οι δύο σύζυγοι εργάζονται, κατακτά όλο και περισσότερες χώρες, ενώ το ποσοστό των οικονομικά ενεργών παντρεμένων γυναικών στην Ελλάδα αυξήθηκε γρηγορότερα από το συνολικά οικονομικά ενεργό γυναικείο πληθυσμό (Μισέλ, 1981). Έχει βρεθεί επίσης ότι η εργαζόμενη μητέρα ασκεί μεγαλύτερη εξουσία σε σχέση με την άνεργη μητέρα ή την άτεκνη σύζυγο (Μισέλ, 1981). Όμως, το κόστος της ταυτόχρονης εξωοικογενειακής απασχόλησης και της υποχρεωτικής απασχόλησης της γυναίκας με τις δουλειές του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών, αποτέλεσε την «κοινωνική ποινή» της ελληνίδας (Σινόπουλος, 1986). Με άλλα λόγια, όσο ο επαγγελματικός χρόνος της γυναίκας πλησιάζει το πλήρες ωράριο, τόσο μεγαλώνει η «κοινωνική ποινή» της εργαζόμενης. Έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών έδειξε ότι η τεχνολογία δε μείωσε την ποσότητα της εργασίας στο σπίτι, ότι οι άνδρες αποφεύγουν τις οικιακές εργασίες και ότι οι γυναίκες που δεν εργάζονται έχουν κατά 25% λιγότερο ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τους άνδρες εργαζόμενους, ενώ οι εργαζόμενες γυναίκες ακόμη λιγότερο (Σινόπουλος, 1986). Αντίθετα με τη γυναίκα,

ο άνδρας θεωρεί ότι ο γάμος διευκολύνει την επαγγελματική του δραστηριότητα, εφόσον μέσα από την οικογένεια καλύπτονται όλες οι προσωπικές του ανάγκες.

Η συμμετοχή των ανδρών στις οικιακές εργασίες εξαρτάται από την εκπαίδευσή τους, το εισόδημά τους και την επαγγελματική απασχόληση της συζύγου τους, ενώ η συμμετοχή τους περιορίζεται κυρίως σε εξωτερικές δουλειές, π.χ. ψώνια, (Μαράτου-Αλιπράντη, 1995). Πάντως, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του συζύγου συνδέεται με φιλελεύθερους τρόπους συμπεριφοράς, ενώ το υψηλό εισόδημα και η υψηλή κοινωνική του θέση δε συνδέεται στην Ελλάδα με άσκηση μεγαλύτερης εξουσίας, σε αντίθεση με άλλες χώρες (Μουσουρού, 1985). Φαίνεται ότι οι εργαζόμενες γυναίκες σε σχέση με τις άνεργες δέχονται μεγαλύτερη βοήθεια στα οικιακά από τους συζύγους τους, παρ' όλο που οι ίδιες εξακολουθούν να έχουν την ευθύνη του νοικοκυριού. Γενικά, η κατανομή των οικιακών δραστηριοτήτων ακολουθεί πιο σύγχρονα σχήματα σε ζευγάρια στα οποία οι γυναίκες εργάζονται και προτίθενται να συνεχίσουν μέχρι τη συνταξιοδότηση (Μαράτου-Αλιπράντη, 1995). Τέλος, η ικανοποίηση της γυναίκας μέσα στο γάμο εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του συζύγου στο νοικοκυριό, την άσκηση εξουσίας που ασκεί και την κατά φύλο εξειδίκευση των αποφάσεων (Μισέλ, 1981).

Ένας άλλος τομέας στον οποίο οι Έλληνες άνδρες φαίνεται ότι ασκούν σημαντική εξουσία είναι αυτός της απόφασης της γυναίκας για εξω-οικογενειακή απασχόληση. Πιστεύεται ότι οι γυναίκες θα συνεχίσουν να γνωρίζουν περιορισμούς σε σχέση με τη διάθεση της εργασίας τους, όσο διατηρείται ένας δομημένος καταμερισμός της εργασίας, όπου οι άνδρες ασκούν εξουσία μέσα και έξω από το σπίτι. Έτσι, οι ελληνίδες μπορούν να εργαστούν όταν υπάρχει οικονομική ανάγκη και πρέπει να συνεισφέρουν στα έξοδα της οικογένειας, ενώ η οικονομική ενίσχυση της οικογένειας αποτελεί και το μόνο κοινωνικά αποδεκτό λόγο για την αναζήτηση εργασίας έξω από σπίτι. Σύμφωνα με την Καβουνίδη (1989), οι γυναίκες τελικά συγκρίνουν το προϊόν της εργασίας που θα μπορούσαν να προσφέρουν στο σπίτι, με το μισθό που θα έπαιρναν εάν εργάζονταν έξω από το σπίτι και υπολογίζουν αν συμφέρει περισσότερο η μισθωτή εργασία ή όχι. Οι άνδρες αντιτίθενται στην εργασία της συζύγου κυρίως επειδή πιστεύουν ότι η σύζυγος δε θα μπορέσει να ανταποκριθεί σωστά στις οικογενειακές της υποχρεώσεις ή επειδή θα έχει κοινωνικές συναλλαγές στην εργασία της που δε θα ελέγχει ο σύζυγος (Καβουνίδη, 1989). Πάντως, παρ' όλο που άνδρες και γυναίκες θεωρούν ότι η απόφαση για αμειβόμενη εργασία της γυναίκας αποτελεί θέμα συναίνεσης ανάμεσα στο ζευγάρι, στην πραγματικότητα, αν δε συμφωνήσει ο σύζυγος, η γυναίκα δεν πρέπει να εργαστεί, ενώ η έγκριση του συζύγου παραμένει ανοικτό θέμα στη διάρκεια του έγγαμου βίου και εξαρτάται από τη δική του εκτίμηση των οικονομικών αναγκών της

οικογένειας και του είδους της εργασίας που θα αναλάβει η γυναίκα. Η παραπάνω εμπειρική μελέτη σε εργατικά και βιοτεχνικά νοικοκυριά στην περιοχή της Αθήνας ανέδειξε ότι οι οικογενειακές σχέσεις επηρεάζονται όχι μόνο από τις μορφές παραγωγής, αλλά κυρίως από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν τα συγκεκριμένα νοικοκυριά.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει άμεση σχέση εργασίας και κοινωνικής καταγωγής. Έτσι, γυναίκες χαμηλών και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων διεκδικούν εργασία κυρίως για οικονομικούς λόγους, ενώ γυναίκες υψηλότερων στρωμάτων για λόγους χειραφέτησης (Τζαννόνε-Τζώρτζη, 1981). Επίσης, οι ίδιες οι εργαζόμενες φαίνεται ότι καταρρίπτουν τελικά το μύθο της διατάραξης της οικογενειακής ζωής, καθώς υποστηρίζουν ότι ο χρόνος που αφιερώνουν στην οικογένειά τους όταν εργάζονται είναι πιο ποιοτικός και ότι τα προβλήματα δημιουργούνται από τις συνθήκες εργασίας και όχι από την εργασία αυτή καθαυτή (Τζαννόνε-Τζώρτζη, 1981).

Πράγματι, οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να διαδραματίσει σήμερα η γυναίκα δημιουργούν άγχος και ενοχές στις περισσότερες εργαζόμενες μητέρες, με αποτέλεσμα να υποστηρίζουν ότι αν η οικιακή εργασία αμείβεται θα εκτιμάται περισσότερο ως πραγματική εργασία και δε θα ταυτίζεται υποχρεωτικά με τη φύση της γυναίκας. Η καθιέρωση του «μητρικού μισθού» παρουσιάζει πράγματι πολλά πλεονεκτήματα όπως: τη μείωση των γυναικών σε θέσεις ανειδίκευτων εργατών, τη μείωση των πολλαπλών υποχρεώσεων της γυναίκας, τη μείωση του φόβου απόλυσης σε περιόδους οικονομικής κρίσης και της χρησιμοποίησης του γυναικείου εργατικού δυναμικού ως εφεδρεία, την καταπολέμηση της διάκρισης της εργασίας σε μισθωτή και άμισθη και την καταπολέμηση της ανεργίας (Βουτυράς, 1987). Από την άλλη, το μέτρο αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ, διότι υπάρχουν δυσκολίες εφαρμογής που αφορούν κυρίως στα κριτήρια χορήγησης του μητρικού μισθού, στον τρόπο ελέγχου και τέλος στο γεγονός ότι μπορεί να επαναφέρει πολλές γυναίκες σε παραδοσιακές ασχολίες διαιωνίζοντας έτσι την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα.

Οι ερευνητές σήμερα προσπαθούν να αναζητήσουν τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες αποδέχονται το διπλό φόρτο εργασίας μέσα και έξω από το σπίτι και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διαπραγματεύονται μόνες τους τις εντάσεις που αντιμετωπίζουν τόσο με τον σύζυγο όσο και με τον εργοδότη (Βαΐτου & Στρατηγάκη, 1989). Η αμφιταλάντευση που αισθάνονται οι γυναίκες από τη σύγκρουση των ανταγωνιστικών ρόλων που διαδραματίζουν, είναι φυσιολογική, καθώς βιώνουν αντιφατικές συνθήκες στο χώρο της δουλειάς και της οικογένειας. Υποστηρίζεται ότι οι αντιφάσεις δε λύνονται τελικά με το συνδυασμό της οικογένειας και της εργασίας, ωστόσο τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία λειτουργούν συμπληρωματικά, κάνοντας τη ζωή των γυναικών πιο ενδιαφέρουσα αλλά και πιο

εξαντλητική. Σύμφωνα με την Ιγγλέση (1990), η εργαζόμενη γυναίκα αντλεί ταυτόχρονα ευχαρίστηση και κύρος από την ιδιότητά της, παρά την υποβάθμιση των «γυναικείων» επαγγελματών. Το σίγουρο είναι πάντως ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια διπλή σύγκρουση τόσο ενάντια στις κοινωνικές πατριαρχικές δομές, όσο και απέναντι στις εσωτερικές τους αναστολές που εμποδίζουν τη χειραφέτησή τους. Σε έρευνα που διεξήγαγε το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται διαφορετικά σε σχέση με τους φοιτητές την επαγγελματική τους εξέλιξη και αισθάνονται την αντιπαλότητα ανάμεσα στις σπουδές και στον παραδοσιακό τους ρόλο (Ιγγλέση, 1996). Το ίδιο παρατηρείται και σε εργαζόμενες γυναίκες ηλικίας 30-35 ετών με ανώτερη μόρφωση, οι οποίες βιώνουν τις αντιφάσεις της κοινωνικής τους χειραφέτησης ενάντια σε παραδοσιακά πρότυπα (Ιγγλέση, 1996).

Ωστόσο, σήμερα πολλές ιδιωτικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα προάγουν την καλύτερη απόδοση των εργαζομένων (ανδρών και γυναικών) και ενισχύουν τη συμφιλίωση της εργασίας με την οικογενειακή ζωή, προσφέροντας γονικές άδειες και επιπλέον προγράμματα συνταξιοδότησης ή αναλαμβάνοντας το κόστος του παιδικού σταθμού για τους εργαζόμενους (Γιαννουλόπουλος, 1996).

1.5 Συμπεράσματα.

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι άνδρες και γυναίκες ωθούνται στην επιλογή των σπουδών τους σε σχέση με τους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν αργότερα στην κοινωνία, οι μεν άνδρες ως επαγγελματίες στη δημόσια σφαίρα της αγοράς εργασίας, οι δε γυναίκες ως μητέρες και νοικοκυρές στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας (Thomas, 1990; Chisholm, 1994). Συνεπώς, τα προγράμματα και οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, ειδικά στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλούνται να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και στην άρση των στερεοτύπων φύλου. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, θα πρέπει η πολιτεία να καθορίσει μια επίσημη πολιτική ισότητας ανάμεσα στα φύλα, σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και να θέσει ξεκάθαρους και κοινούς στόχους για το περιεχόμενο και το είδος της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης που λαμβάνουν άνδρες και γυναίκες (Coles & Maynard, 1990; West & Lyon, 1995). Μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι η αντίσταση σε μια κοινωνική ή εκπαιδευτική πολιτική ισότητας προκύπτει κυρίως επειδή η ισότητα κοστίζει ακριβά και επειδή η εξουσία μειώνεται από τα χέρια όσων την ασκούσαν μέχρι σήμερα. Η σχετική βιβλιογραφία αποδεικνύει επίσης ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των γυναικών δε θα αντιμετωπιστεί ποτέ

σωστά, αν δε διατυπωθεί μια ξεχωριστή θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών, η οποία να περιλαμβάνει τις ιδιαιτερότητές τους, σε σχέση με την κοινωνικοποίησή τους και τα ποικίλα εμπόδια που συναντούν στην αγορά εργασίας (Farmer, 1997). Παρότι ο θεσμός του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού εφαρμόζεται στη χώρα μας από το 1985, ωστόσο σχετικά πρόσφατα, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, ο θεσμός αναβαθμίστηκε και δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την καλύτερη παροχή των σχετικών υπηρεσιών σε μαθητές και μαθήτριες. Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους τους Σ.Ε.Π. αποτελεί σήμερα η υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης των μαθητών ανεξάρτητα από προκαταλήψεις και στερεότυπα φύλου. Ωστόσο, στην πράξη, οι στρατηγικές που εφαρμόζονται σε σχέση με την προώθηση της ισότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Φαίνεται ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού οφείλουν να προσέξουν ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα αυτεπάρκειας των μαθητριών, προκειμένου να διευρύνουν οι τελευταίες τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιλογές (Καραδήμα, 1998; Βενιοπούλου, 1999). Επίσης, οφείλουν να παρέμβουν ενεργητικά, με καινοτόμες μεθόδους, στην ομαλή μετάβαση και ισότιμη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, επηρεάζοντας το σύνολο των αντιλήψεων τόσο των ίδιων μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων (Κοψιδά, 1999).

2. Η συμβουλευτική διαδικασία

Η συμβουλευτική ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο βοηθείται ώστε να συμπεριφέρεται με περισσότερο ικανοποιητικό, για τον ίδιο, τρόπο. Η βοήθεια επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με ένα άτομο το οποίο δεν εμπλέκεται στην προσωπική του ζωή (ο σύμβουλος). Ο σύμβουλος προσφέρει πληροφορίες και δείγματα συμπεριφορών οι οποίες δίνουν έναυσμα στον συμβουλευόμενο για την ανάπτυξη συμπεριφορών οι οποίες βοηθούν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του εαυτού του και του περιβαλλοντός του (Lewis, 1970).

Ο παραπάνω ορισμός, υπονοεί μία σειρά από αρχές οι οποίες είναι σημαντικές για την διαφοροποίηση της συμβουλευτικής από άλλες δραστηριότητες:

- *Η συμβουλευτική είναι μία δραστηριότητα και όχι ένα επάγγελμα.*
- Κάθε δραστηριότητα η οποία επιτρέπει την επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στον ορισμό, είναι συμβουλευτική, ανεξάρτητα από την επιστημονική, επαγγελματική ή κοινωνική ιδιότητα του συμβούλου.
- *Η συμβουλευτική ασχολείται με ομαλά προβλήματα ανάπτυξης.*
- Τα άτομα που αναζητούν συμβουλευτική βοήθεια αντιμετωπίζουν προβλήματα προσωπικής ανάπτυξης και όχι ψυχικές διαταραχές. Η συμβουλευτι-

κή αποτελεί μία «διευκολυντική διαδικασία», όπου το άτομο διευκολύνεται στην αντιμετώπιση διάφορων απαιτήσεων και προβλημάτων της καθημερινής του ζωής.

- *Η συμβουλευτική σχέση είναι ιδιόμορφη.*

Παρόλο που υπάρχει στενή σχέση και συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, η εστία της προσοχής και το πρόσωπο αναφοράς είναι αποκλειστικά ο συμβουλευόμενος. Διαφέρει από άλλες στενές σχέσεις, στο ότι οι δεύτερες ανταποκρίνονται, ή τουλάχιστον, εστιάζονται στις ανάγκες και των δύο μελών. Επιπλέον, οι δεύτερες δε λειτουργούν σύμφωνα με δομημένο, παραγωγικό τρόπο.

- *Η συμβουλευτική σχέση δεν απαιτεί την ύπαρξη επαγγελματία συμβούλου.*

Από τη στιγμή που τηρούνται οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι λειτουργίες που αναφέρονται στον ορισμό, η σχέση είναι συμβουλευτική ανεξαρτήτως της ιδιότητας των μελών της.

2.1 Συμβουλευτική στο χώρο της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας

Οι παλαιότερες απόψεις στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού, που εκφραζόταν μέσα από τις θεωρίες ταιριάσματος ανθρώπου και επαγγέλματος, προσέδιδαν στην επιλογή επαγγέλματος μια στατική ιδιότητα η οποία συνέβαινε σε καθορισμένο χρόνο, συνήθως προς το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και διαρκούσε για το σύνολο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Crites, 1969). Σήμερα, πέρα από την εξελικτική θεώρηση και των επαγγελματικών επιλογών και της επαγγελματικής πορείας - η οποία διαφαίνεται ήδη από τη δεκαετία του '50 - δίδεται έμφαση στη *διαδικασία λήψης απόφασης (career decision making)* (Phillips & Paziienza, 1988). Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη ή εξέλιξη της σταδιοδρομίας (career development)* υιοθετήθηκε από τον Super (1990) για να υπογραμμίσει ότι η επαγγελματική πορεία του ατόμου δεν ολοκληρώνεται με την τελική επιλογή του επαγγέλματος αλλά αποτελεί μία συνεχή διαδικασία.

Ο διευρυμένος ορισμός για την επαγγελματική ανάπτυξη αφήνει περιθώρια για συνεχείς αλλαγές και παλινδρομήσεις ή επαναδρομολογήσεις στη σταδιοδρομία του ατόμου, που δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί μία ευθύγραμμη πορεία. Μπορεί να υπάρχει ένα σταθερό πρότυπο σταδιοδρομίας, η διατήρηση στην ίδια εργασιακή θέση επί σειρά ετών αλλά και συχνές μετακινήσεις από δουλειά σε δουλειά, αλλαγές επαγγελμάτων, μη αμειβόμενη εργασία στο σπίτι ή ακόμα και ανεργία (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις υπονοούν ότι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας δε στοχεύει μόνο στη διευκόλυνση του ατόμου σε θέματα σχετικά με την εργασία του, αλλά αφορά όλους τους τομείς της προσωπικής του ζωής. Η συμβουλευτική στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μεγιστοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων αναζήτησης και σε διαδικασίες που διευκολύνουν την αυτογνωσία αλλά και την αύξηση των ατομικών προσόντων. Η παραδοσιακή προσέγγιση στην επαγγελματική καθοδήγηση αρκούταν στη διερεύνηση ατομικών χαρακτηριστικών, όπως στοιχεία προσωπικότητας, ενδιαφέροντα και ικανότητες και, από την άλλη, στην πληροφόρηση για την κατάσταση στην αγορά εργασίας. Πρόσφατες απόψεις υιοθετούν μια περισσότερο σύνθετη προσέγγιση στην ψυχολογία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, δίνοντας έμφαση στη σημαντικότητα βιολογικών, οικογενειακών, κοινωνικών, προσωπικών και εξελικτικών επιδράσεων στην ανάπτυξή της (Κοσμίδου - Hardy, 1996. O'Brien & Fassinger, 1993. Parr & Neimeyer, 1994).

2.2. Στόχοι της συμβουλευτικής

Οι στόχοι της συμβουλευτικής ουσιαστικά καθορίζονται από το άτομο ή τις ομάδες που αναζητούν τέτοιου είδους βοήθεια. Ειδικότερα για το χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, «η συμβουλευτική ως η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο βοηθείται ώστε να συμπεριφέρεται με περισσότερο ικανοποιητικό, για τον ίδιο, τρόπο» μεταφράζεται σε βοήθεια ώστε το άτομο να κατανοήσει καλύτερα τα πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι επιλογές του και ενδυναμώσει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά ώστε να έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του.

Ειδικότερα για το χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, «η συμβουλευτική ως η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο βοηθείται ώστε να συμπεριφέρεται με περισσότερο ικανοποιητικό, για τον ίδιο, τρόπο» μεταφράζεται σε βοήθεια ώστε το άτομο να κατανοήσει καλύτερα τα πλαίσια μέσα στα οποία διαμορφώνονται οι επιλογές του και ενδυναμώσει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά ώστε να έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του.

Η σχετική βιβλιογραφία δίνει πληροφορίες για τα ζητήματα εκείνα τα οποία είναι χρήσιμο να διαπραγματεύονται οι δραστηριότητες συμβουλευτικής. Σύμφωνα με αυτές, τα παρακάτω αποτελούν συχνοί στόχους:

- *Κατανόηση φιλοδοξιών και προσδοκιών.*

Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η διευκόλυνση για τη διαφοροποίηση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών, των επιθυμιών, δηλαδή, των μελλοντικών εργαζομένων, και επαγγελματικών προσδοκιών, οι οποίες αντανakλούν τις πιθανότητες για την

πραγματοποίηση των φιλοδοξιών (Johnson, 1995). Και οι δυο έννοιες είναι πολυδιάστατες, και επηρεάζονται από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο συστηματικός σχεδιασμός της καριέρας εξαρτάται από το συνδυασμό φιλοδοξιών και προσδοκιών που καταλήγουν σε κίνητρα σταδιοδρομίας, κίνητρα επιτυχίας και αφοσίωση σε επαγγελματικούς στόχους (Farmer & Chung, 1995).

- *Διαδικασία λήψης αποφάσεων.*

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία (Gati & Krausz; Osipow, 1996) κατά την οποία οι άνθρωποι πρέπει να έρθουν αντιμέτωποι με τις αμφιβολίες ως προς τις ικανότητές τους, τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες εναλλακτικών επαγγελματικών προοπτικών, τη δυνατότητα πρόσβασης σε πιθανές σταδιοδρομίες αλλά και να αξιολογήσουν τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τους στόχους τους και το είδος της προσωπικής ταυτότητας που επιδιώκουν να κατασκευάσουν (Bandura, 1997).

- *Κατανόηση και αύξηση προσωπικών δεξιοτήτων.*

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ή αυτεπάρκειας, στο χώρο της επαγγελματικής καθοδήγησης, προβλέπει ενδιαφέροντα και επιλογές και σε επίπεδο σπουδών, αλλά και επαγγελματικής λειτουργικότητας (Betz, Harmon, & Borgen, 1996. Blustein, Devenis, & Kidney, 1989. Lent, Brown, & Hackett, 1994). Η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η γνωστική εκτίμηση του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών με επιτυχία. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι τουλάχιστον το ίδιο σημαντική με τις αντικειμενικά μετρήσιμες ικανότητες του ατόμου για την αποτελεσματική επίτευξη στόχων (Bandura, 1989,1991). Η προσδοκία για αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει το ξεκίνημα των ενεργειών, το μέγεθος της προσπάθειας που θα καταναλωθεί και την επιμονή στο συγκεκριμένο αντικείμενο, όταν παρουσιάζονται εμπόδια (Κρίβας, 1997. Schaefers, Epperson, & Nauta, 1997).

- *Η κατανόηση της επίδρασης του περιβάλλοντος και της οικογένειας.*

Μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων, η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει ομοιότητα των επαγγελματικών σχεδίων των παιδιών με τα επαγγέλματα των γονέων, και ιδιαίτερα με το επάγγελμα της μητέρας, όταν αυτή έχει σημαντική σταδιοδρομία (Trice & Knapp, 1992). Ο τρόπος επίδρασης φαίνεται να είναι πολύπλοκος. παρόλο που οι ευθείες συμβουλές και παραινέσεις των γονέων φαίνονται να επηρεάζουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις κατά την παιδική ηλικία, οι επιρροές εξασθενούν με την πάροδο του χρόνου (Trice, McClellan, & Hughes, 1992). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η οικογένεια και παράγο-

ντες όπως η σειρά γέννησης παίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό επαγγελματικών στόχων, όταν οι στόχοι είναι ρεαλιστικοί και όχι ιδεαλιστικοί. Ο παράγοντας που μεσολαβεί σε αυτή την περίπτωση, είναι η αντίληψη του παιδιού για τη στάση της οικογένειας απέναντι στη μάθηση και, γενικότερα, απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Marjoribanks, 1989, 1995).

Ο Marjoribanks (1991) υποστηρίζει ότι η διάκριση μεταξύ του ανθρώπινου και του κοινωνικού αποθέματος της οικογένειας έχει ιδιαίτερη σημασία. Το ανθρώπινο απόθεμα ορίζεται από τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων, ενώ το κοινωνικό απόθεμα από τις σχέσεις γονέων-παιδιού. Η σύνδεση είναι στενότερη μεταξύ του κοινωνικού αποθέματος της οικογένειας και των επαγγελματικών φιλοδοξιών των παιδιών. Πάντως, η οικογενειακή λειτουργικότητα είναι πιο συχνός και δυνατός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η ακαδημαϊκή απόδοση (Penick & Jepsen, 1992).

Η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκει. Στις υψηλότερες τάξεις, η επίδραση της οικογένειας είναι μεγαλύτερη (Trice, 1991), όταν μάλιστα οι γονείς ανήκουν σε τάξη που προσδίδει αξία στην κοινωνική άνοδο, οι γονείς επηρεάζουν περισσότερο τις υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών (Marjoribanks, 1995). Παρόλο που στην εφηβεία οι επαγγελματικές φιλοδοξίες δε σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική προέλευση, η σχέση εγκαθιδρύεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και μπορεί να προβλέψει εκπαιδευτική επιτυχία (Jacobs, Karen & McClelland, 1991). Επίσης, το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με ευρύτερη ποικιλία σχεδίων σταδιοδρομίας και καλύτερη επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με την οργάνωση στην αναζήτηση κατάλληλης σταδιοδρομίας (Jessell & McDonald, 1992).

Η γεωγραφική προέλευση των υποψηφίων για επαγγελματική σταδιοδρομία έχει κάποια επίδραση στα σχετικά σχέδια, τα ευρήματα όμως δεν είναι συνεπή. Στην εφηβεία, όπου οι επαγγελματικές φιλοδοξίες είναι μεγαλύτερες, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ εφήβων από αστικές ή αγροτικές περιοχές των Η.Π.Α., μάλιστα οι νέοι από αγροτικές περιοχές έχουν παρόμοιες φιλοδοξίες και προσδοκίες με άτομα που προέρχονται από αστικές περιοχές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό δείκτη (Apostal & Bilden, 1991). Στο τέλος όμως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέοι/ες από αγροτικές περιοχές δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον στη διερεύνηση επαγγελματικών ευκαιριών (Hall, Kelly, & Van - Buren, 1995).

- *Η επίδραση του φύλου στις επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις*¹.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές (Gati, Osipow, & Givon, 1995. Lichtenstein, 1996). Παρά τις διαπιστωμένες ομοι-

ότητες όσον αφορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία, η διαδικασία επιλογής και σταδιοδρομίας παραμένει περισσότερο σύνθετη για τις γυναίκες, συγκριτικά με τους άνδρες, και καθορίζεται από παράγοντες όπως οι ικανότητες, τα χαρακτηριστικά ηλικίας, οι στάσεις απέναντι στα φύλα, και οι οικογενειακές σχέσεις (O'Brien & Fassinger, 1993).

Τόσο τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα όσο και η αντίληψη επαγγελματικών ικανοτήτων φαίνονται να συνδέονται με το φύλο, πρόκειται όμως για μια πολύπλοκη σχέση η οποία επηρεάζεται και από άλλους διαμεσολαβητικούς παράγοντες, πέραν του φύλου (Maccoby & Jacklin, 1974. Mc Donald & Jessell, 1992). Παραδείγματος χάρη, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στην αυτοεκτίμηση και τις επαγγελματικές επιλογές, όταν λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως η εθνικότητα και η σχολή φοίτησης (Mitchell & Fandt, 1995). Από την άλλη πλευρά, συγκρίσεις σε επίπεδο προσδοκιών αντανακλούν τις στερεότυπες αντιλήψεις για τις διαφορές των δύο φύλων. Ενώ άνδρες και γυναίκες ενδιαφέρονται περίπου σε ίδιο ποσοστό να ισορροπήσουν ανάγκες καριέρας και οικογένειας (Higgins, Sutton, Huss, & Davis, 1995), οι γυναίκες εκφράζουν φόβους για τη ρεαλιστικότητα τέτοιων στόχων, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε κλάδους παραδοσιακά ανδροκρατούμενους (όπως, π.χ., διοίκηση επιχειρήσεων) (Cooper, Arkkelin, & Tiebert, 1994). Ειδικότερα οι Betz και Hackett (1981) αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των φοιτητών/τριών ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με τη φύση και το εύρος των επαγγελματικών τους προοπτικών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρούν να ερμηνεύσουν την υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε ορισμένα «παραδοσιακά» ανδρικά επαγγέλματα και κατευθύνσεις σπουδών με βάση τις ασθενείς πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των γυναικών ως προς τις παραδοσιακά «ανδρικές» ενασχολήσεις. Θεωρούν δηλαδή ότι οι φοιτήτριες εξαιτίας του χαμηλού αισθήματος αυτεπάρκειας αποκλείουν πρώιμα βιώσιμες και κατά πλειοψηφία υψηλότερου γοήτρου παραδοσιακά «ανδρικές» επαγγελματικές προοπτικές.

2.3. Οργάνωση της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η συμβουλευτική είναι μια ιδιόμορφη σχέση όπου εστιαζόμαστε στις ανάγκες των συμβουλευομένων και διευκολύνουμε τη διαδικασία αναζήτησης λύσεων σε θέματα που τις απασχολούν. Πρόκειται για μια δια-

¹ Για τη σύνδεση του φύλου με τις επαγγελματικές επιλογές και επαγγελματική πορεία γίνεται εκτενής αναφορά και σε άλλο τμήμα του παρόντος οδηγού

δικασία η οποία, προκειμένου να είναι παραγωγική, θα πρέπει να είναι αρκετά δομημένη. Τα παρακάτω αποτελούν τα απαραίτητα στάδια μιας συμβουλευτικής διαδικασίας. Καθώς υπάρχουν αρκετές διαφορές στις συμβουλευτικές συναντήσεις (π.χ., ατομική έναντι ομαδικής συμβουλευτικής ή σειρά συναντήσεων έναντι μιας μοναδικής), δεν είναι δυνατό να δοθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τα στάδια. Θεωρούμε ότι πρόκειται περισσότερο για ένα βοηθητικό οδηγό δόμησης και ελέγχου της διαδικασίας από την πλευρά του/της συμβούλου.

- **ΕΙΣΑΓΩΓΗ.**

Ο/η σύμβουλος δομεί τη συζήτηση, δείχνει ότι υπάρχει ελευθερία έκφρασης και βοηθά στην περιγραφή του «προβλήματος²». Η βοήθεια δίνεται με ερωτήσεις εμβάθυνσης, ενθάρρυνση για συζήτηση, αντανάκλαστικές απαντήσεις, διευκρινιστικές απαντήσεις (βλ. τμήμα «τεχνικές συμβουλευτικής»). Το στάδιο αυτό, είναι στάδιο πληροφόρησης και για τα δύο μέλη της συμβουλευτικής σχέσης: ο/η σύμβουλος πρέπει να πάρει πληροφορίες που θα τον/ην βοηθήσουν στην αξιολόγηση του προβλήματος. Ο/η συμβουλευόμενος/η πρέπει να ενημερωθεί για το τί πρόκειται να γίνει. Χρειάζεται να πάρει πληροφορίες ουσίας, π.χ., τον τρόπο με τον οποίο θα δοθεί η βοήθεια, αλλά και διαδικαστικές: χρονοδιάγραμμα, ώρες συνάντησης κλπ.

- **ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.**

Είναι το στάδιο της «ουσιαστικής κατανόησης του προβλήματος». Επιχειρείται η σύγκριση προβλημάτων επιφανειακά διαφορετικών μεταξύ τους έτσι ώστε να προσδιορισθούν τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τις πεποιθήσεις του/της συμβούλου χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, κυρίως η εμπραθτική κατανόηση και η αντανάκλαση αλλά και διδακτικές, όπως οι ερμηνευτικοί σχολιασμοί. Εάν ήδη από το πρώτο στάδιο έχει εγκαθιδρυθεί σχέση εμπιστοσύνης, η ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του/της συμβούλου δεν ενέχει κινδύνους όπως στο πρώτο στάδιο, δηλαδή λανθασμένες ερμηνείες, «απειλητική διδασκαλία» κλπ.

- **ΣΤΟΧΟΙ**

Δεν αναφέρονται μόνο στις επιθυμητές αλλαγές (οι οποίες πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο), αλλά και στην πορεία επίτευξης των στόχων (π.χ. δουλειά στο σπίτι, μεθόδευση, αναζήτηση βοήθειας από άλλες πηγές κλπ). Σημαντικότερη η διευκρίνιση των μέσων αξιολόγησης και της επίτευξης των τελικών στόχων αλλά και της ενδιάμεσης πορείας.

² Ο όρος «πρόβλημα» χρησιμοποιείται εδώ με ευρεία έννοια: μπορεί να μην αναφέρεται απαραίτητα σε συγκεκριμένες δυσκολίες αλλά στην ανάγκη του ατόμου που αναζητά συμβουλευτική να διευκρινίσει ζητήματα που σχετίζονται με τις μελλοντικές τους επιλογές.

- **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Εφαρμογή του προηγούμενου σταδίου. Η πορεία μπορεί να δωθεί ως μία σειρά πειραμάτων, όπου επιχειρείται χειρισμός μεταβλητών, γίνεται αξιολόγηση αποτελεσμάτων και σχεδιάζεται περαιτέρω πορεία βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η διαρκής επανατροφοδότηση είναι αναγκαία για σύμβουλο και συμβουλευόμενο/η.

- **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τα προηγούμενα στάδια έχουν ήδη προετοιμάσει τον/ην συμβουλευόμενο/μένη για το στάδιο αυτό: έχει τα μέσα αξιολόγησης της πορείας του και των αλλαγών. Τα νέα απαραίτητα στοιχεία είναι η βοήθεια για την παγίωση των αλλαγών, για τη γενίκευση των νέων δεξιοτήτων αλλά και, κυρίως, η γνώση για την αντιμετώπιση μελλοντικών παρόμοιων συνθηκών. Η λύση της συμβουλευτικής σχέσης θα πρέπει να σχεδιαστεί με την ίδια προσοχή με την οποία σχεδιάστηκε η εγκαθίδρυση αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

2.4. Ομαδική συμβουλευτική.

Η ομαδική συμβουλευτική υπακούει, γενικά, στους ίδιους κανόνες και διαδικασίες με την ατομική συμβουλευτική. Αναφέρεται η άποψη ότι μερικά άτομα ωφελούνται περισσότερο, συγκριτικά με την ατομική, αν και δεν υπάρχουν αρκετά σχετικά εμπειρικά δεδομένα. Σε αρκετές περιπτώσεις οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουμε να εργασθούμε με ομάδες παρά με άτομα στηρίζονται, κυρίως, στην οικονομία χρόνου και ανθρώπινου δυναμικού.

Γενικότερα, στο χώρο της πρόληψης προτιμούνται οι ομαδικές συναντήσεις γιατί διαπραγματεύονται θέματα που είναι κοινά σε πολλά άτομα και δε στοχεύουν τόσο στην ανακούφιση δυσκολιών όσο στην προαγωγή ενός ικανοποιητικότερου τρόπου ζωής. Καθώς η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας αποτελεί μια μορφή «πρόληψης», οι ομαδικές συναντήσεις προωθούνται συχνότερα.

2.4.1. Βασικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ατομικής και ομαδικής προσέγγισης.

Το κάθε άτομο στην ομάδα έχει ανάγκη να βρει υποστήριξη, αποδοχή και έλλειψη κριτικής: η παρουσία των άλλων από τη μια πλευρά δυσχεραίνει το έργο αυτό καθώς είναι φυσικό να υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των μελών. Επιπλέον, ο καθένας είναι απορροφημένος στα δικά του προβλήματα και θέλει χρόνο για τον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά, πολύ συχνά η παρουσία των άλλων διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων: ιδιαίτερα τα συναισθήματα που αφορούν τις δια-

προσωπικές σχέσεις διευκολύνονται αλλά και συγχρόνως διευκολύνεται η εξέτασή τους και η αλλαγή μέσα από το μοίρασμα συναιθημάτων και εμπειριών. Ουσιαστικά, η συνθήκη της ομαδικής συμβουλευτικής αποτελεί ευκαιρία για εκπαίδευση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ίσως το ουσιαστικότερο χαρακτηριστικό της ομαδικής συμβουλευτικής είναι ότι το άτομο προσφέρει βοήθεια καθώς παίρνει.

Η διαδικασία της ομαδικής συμβουλευτικής ακολουθεί την ίδια πορεία με αυτή των ατομικών συναντήσεων:

- *ΕΙΣΑΓΩΓΗ*

Ο/Η σύμβουλος ενημερώνει για τα θέματα που θα συζητηθούν, τη διαδικασία κλπ, όπως και στην ατομική. Καθώς είναι σημαντικό να γνωριστούν τα μέλη μεταξύ τους και να εγκαθιδρυθεί αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης, πολύ συχνά χρησιμοποιούνται δομημένες δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ των μελών (βλ. Κεφάλαιο 2 Μέρους Β' «Σχολικές Εφαρμογές και Συμβουλευτική»).

- *ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ*

Εάν πρόκειται για ομάδα η οποία έχει συγκεκριμένο στόχο (π.χ. «αύξηση αυτεπάρκειας»), ο/η σύμβουλος φροντίζει να περιγράψει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια το θέμα των συναντήσεων αλλά και δώσει ευκαιρίες στα μέλη να περιγράψουν τον προσωπικό τους τρόπο κατανόησης. Εάν το θέμα δεν είναι προκαθορισμένο, το στάδιο αφιερώνεται στην περιγραφή των ζητημάτων που θέλουν να διαπραγματευτούν τα μέλη και αναζητούνται κοινά χαρακτηριστικά.

- *ΣΤΟΧΟΙ*

Όπως και στις ατομικές συναντήσεις, ενδιαφερόμαστε να ορίσουμε τις επιθυμητές αλλαγές, την πορεία επίτευξης των στόχων και τα μέσα αξιολόγησης των τελικών στόχων και της ενδιάμεσης πορείας.

- *ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ*

Εδώ επιτελείται η εφαρμογή των στόχων που έχουν τεθεί, φροντίζοντας να συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας και να δίνονται ευκαιρίες για επαναστροφοδότηση.

- *ΚΛΕΙΣΙΜΟ*

Συζητούνται τα οφέλη των συναντήσεων, τα μέσα διατήρησης και γενίκευσης της εμπειρίας που αποκτήθηκε.

2.5. Τεχνικές συμβουλευτικής ψυχολογίας

2.5.1. Βασικά στοιχεία προσεκτικής παρακολούθησης

Ανεξάρτητα από το «περιεχόμενο» της συμβουλευτικής σχέσης, το οποίο καθορίζεται από τη θεωρητική κατεύθυνση, τα ζητήματα που συζητούνται, τα χαρακτηριστικά των συμβουλευόμενων κ.ά., πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε στοιχεία της συμπεριφοράς του/ης συμβούλου. Η «συμπεριφορά προσεκτικής παρακολούθησης» περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία (Ivey et al, 1992, σελ. 30-34):

- *Οπτική επαφή.*

Η διατήρηση της οπτικής επαφής, επιτρέπει τη συνεχή παρακολούθηση της κατάστασης του συμβουλευόμενου αλλά και, κυρίως, αποτελεί ένδειξη του ενδιαφέροντος του συμβούλου.

- *Σωματική γλώσσα.*

Παρόλο που η συνήθης στάση προσεκτικής παρακολούθησης χαρακτηρίζεται από μία ελαφριά κλίση του σώματος προς τα εμπρός, σημαντικό είναι να υιοθετεί ο σύμβουλος την στάση εκείνη που του ταιριάζει περισσότερο.

- *Φωνητικό ύφος.*

Ο τόνος της φωνής, τα διαστήματα διακοπής, οι δισταγμοί μπορούν να υποδηλώσουν ενδιαφέρον ή αδιαφορία.

- *Λεκτική ακολουθία.*

Η συζήτηση πρέπει να βασίζεται στα λεγόμενα του συμβουλευόμενου. Έτσι αποφεύγεται η εισαγωγή νέων θεμάτων ή ο καταγιγισμός ερωτήσεων, οι οποίες δημιουργούν «κλίμα ανάκρισης».

2.5.2. Είδος απαντήσεων.

Τα παρακάτω αποτελούν τα κύρια είδη των «αντιδράσεων» ή απαντήσεων από την πλευρά του συμβούλου (Johnson, 1995). Ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται τη συμβουλευτική σχέση ο σύμβουλος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη «θεωρητική» του τοποθέτηση. Δε θεωρούμε σκόπιμο να υποστηρίξουμε μια συγκεκριμένη προσέγγιση. Πιστεύουμε όμως ότι είναι πολύ σημαντικό για το/η σύμβουλο να συνειδητοποιεί το δικό του/της προσωπικό τρόπο προσέγγισης.

- *Συμβουλές και αξιολογήσεις.*

Αναφερόμαστε στην ορθότητα, αποτελεσματικότητα ή ηθικότητα αυτών που πε-

ριγράφει ο συμβουλευόμενος. Λέμε τι πρέπει να κάνει ο άλλος. Σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί αποτελεσματική απάντηση, όταν η αξιολόγηση είναι ακριβής και έρχεται στην κατάλληλη στιγμή. Αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις, δημιουργεί εμπόδια: ο/η συμβουλευόμενος/η αμύνεται και δεν προσπαθεί να φτάσει στην καρδιά του προβλήματος.

- *Ανάλυση και ερμηνεία.*

Ο/η σύμβουλος εξηγεί πίσω από τη συμπεριφορά του/ης συμβουλευόμενου/ης. Πολλές φορές αυτό είναι απειλητικό: ουσιαστικά επικοινωνούμε στον/ην συμβουλευόμενο/η ότι εμείς γνωρίζουμε καλύτερα από τον/ην ίδιο/α τι του/ης συμβαίνει.

- *Επιβεβαίωση και υποστήριξη.*

Μας απομακρύνει από τον στόχο της παροχής βοήθειας και της ανάπτυξης καλύτερων τρόπων αντιμετώπισης. Μπορεί να υποδηλώνει έως και αδιαφορία, ή υποτίμηση των προβλημάτων.

- *Ερωτήσεις και διερεύνηση.*

Πολλές φορές είναι χρήσιμη γιατί δίνει την ευκαιρία στον άλλον να σκεφτεί παρακάτω ή βαθύτερα. Επικίνδυνες είναι «οι κλειστές» ερωτήσεις, που καλούν για μονολεκτικές απαντήσεις. Όχι «σου αρέσει η δουλειά σου;» αλλά «τί σκέφτεσαι για τη δουλειά σου;». Οι χειρότερες ερωτήσεις είναι αυτές που αρχίζουν με «γιατί». Δίνουν αξιολογητικό τόνο και υποχρεώνουν τον άλλον να δικαιολογηθεί.

- *Παράφραση και κατανόηση.*

Ο καλύτερος τρόπος γιατί στόχος είναι να βοηθήσουμε στην αποσαφήνιση και στην κινητοποίηση του άλλου να κατανοήσει το πρόβλημά του. Πρέπει να προχωρήσουμε μακρύτερα από τις λέξεις και να πάμε στα συναισθήματα που κρύβονται.

2.5.3. Παράδειγμα

Μια μαθήτρια λέει τα εξής περίπου στην πρώτη συνάντηση:

«το όνειρό μου είναι να τελειώσω το σχολείο και να βρω ένα πλούσιο άντρα και να παντρευτώ...το κρύβω από τους γονείς μου και προσποιούμαι ότι διαβάζω για το πανεπιστήμιο...το κρύβω και από τις φίλες μου γιατί είναι της μόδας οι γυναίκες να θέλουν να κάνουν καριέρα»

συμβουλές και αξιολογήσεις «δεν είναι σωστό να καταπιέζεσαι από τις φίλες σου και να μην ομολογείς ότι δε θέλεις να πας στο πανεπιστήμιο»... «δεν πρέπει να κρύβεις αυτά τα πράγματα από τους γονείς σου»... «όλοι πρέπει να κάνουν καριέρα, θα το μετανιώσεις αργότερα»

ανάλυση και ερμηνεία «φοβάσαι ότι θα αποτύχεις στις εξετάσεις και για αυτό καταπιεζεις τις φιλοδοξίες σου»

επιβεβαίωση και υποστήριξη «είναι απόλυτα σωστό αυτό που θέλεις, μπορώ να μιλήσω εγώ στους γονείς σου»

ερωτήσεις και διερεύνηση «γιατί αποφάσισες να είσαι διαφορετική;» «γιατί δε σου αρέσει το πανεπιστήμιο;»

παράφραση και κατανόηση «είναι μεγάλη η ενόχληση να αισθάνεσαι ότι πρέπει να κρύβεις πράγματα για τον εαυτό σου προκειμένου να μην απογοητεύσεις ή απομακρύνεις τους κοντινούς σου ανθρώπους»

3. Φεμινιστική συμβουλευτική

Η Φεμινιστική συμβουλευτική (ΦΣ) είναι αποτέλεσμα της δυσaréσκειας και της κριτικής³ του Φεμινιστικού κινήματος και των γυναικών - συμβούλων στις καθιερωμένες συμβουλευτικές προσεγγίσεις (π.χ. Gilbert, 1980; Herlihy & Corey, 2000; Meara & Harmon, 1989). Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της έπαιξαν, επίσης, η εκπόνηση σημαντικών ερευνών για το φύλο και τα στερεότυπα, καθώς και η θεσμοθέτηση μιας σειράς θεσμικών πρακτικών στην Αμερική όπως η επίσημη υποστήριξη της Εταιρείας για τις Γυναίκες στην Ψυχολογία, και η ίδρυση του Κλάδου της Ψυχολογία των Γυναικών στον Αμερικάνικο Σύλλογο Ψυχολόγων (π.χ. Gilbert & Osipow, 1991; Herlihy & Corey, 2000).

Ο ορισμός της Φεμινιστικής συμβουλευτικής (ΦΣ) είναι ένα δύσκολο έργο (Chester & Bretherton, 2001; Gilbert, 1980). Αφενός λόγω της κριτικής που έχει αναπτυχθεί από έναν αριθμό θεωρητικών που ισχυρίζονται ότι ο συνδυασμός Φεμινισμού και συμβουλευτικής είναι πολιτικά ασυμβίβαστος καθώς «η ψυχολογική πρακτική ιδιωτικοποιεί, ατομικεύει, και παθολογικοποιεί τα προβλήματα μας ως γυναίκες, ...αντί να κατανοεί τις δυσκολίες μας ως συνέπειες της καταπίεσής μας» (Kitzinger & Perkins, 1993 σ.5-6). Αφετέρου, η ΦΣ χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και ετερογένεια. Λέγεται μάλιστα ότι είναι τόσες οι προσεγγίσεις που απαρτίζουν τη ΦΣ όσες και οι ομάδες (π.χ. μαρξιστικές, φιλελεύθερες) που ορίζουν το Φεμινισμό (Waterhouse, 1993).

Ειδικότερα, η Φεμινιστική συμβουλευτική δεν είναι μια ακόμη τεχνική ή ένα είδος συμβουλευτικής (π.χ. Chaplin, 1999, Heenan, & Seu, 1998, Herlihy & Corey,

³ Οι εργασίες των Weisstein για την ψυχολογία και τις γυναίκες 1968/1993, και της Chesler (1972) για τις γυναίκες και την τρέλα αποτελούν τα αντιπροσωπευτικότερα έργα αυτής της κριτικής.

2000). Οι Χαρίτου-Φατούρου, Τατά-Αρσέλ, Καββαδία, και Χλιόβα (2003) τονίζουν ότι η ΦΣ αποτελεί μια συνολική κριτική προσέγγιση προς τη συμβουλευτική και τη ψυχολογική θεραπεία. Για την Charlin, (1999), η ΦΣ είναι, ένα διαφορετικό σύστημα αξιών και αρχών, ένας διαφορετικός τρόπος ύπαρξης, που υιοθετεί διαφορετικές στάσεις, πιστεύω και ιδέες του ενός για τον άλλον, είναι, εν τέλει, μια διαδικασία.

Ως σύστημα αξιών και αρχών, η ΦΣ είναι εκλεκτική με την έννοια ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιοδήποτε μοντέλο που δέχεται ότι παράγοντες και θεσμοί κοινωνικοί συνεισφέρουν στα προβλήματα του πελάτη (Bimrose, 2000). Η Charlin (1999) διατείνεται ότι η ΦΣ «της επιτρέπει να βρει συνδέσμους μεταξύ διαφορετικών προσεγγίσεων, να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές, να υιοθετήσει ότι είναι χρήσιμο και να απομακρύνει ότι είναι καταπιεστικό (σελ. 17)».

Γενικά, η Φεμινιστική συμβουλευτική ως ένα πλαίσιο αξιών και αρχών, αρχικά διατύπωσε τη θέση ότι το φύλο, ως μια κοινωνική κατηγορία, επηρεάζει τις προσωπικές και διαπροσωπικές εμπειρίες των γυναικών, και τη συμπεριφορά τους ειδικότερα. Επιπλέον, αναγνώριζε ότι η ανάπτυξη των γυναικών και των κοριτσιών συμβαίνει μέσα σ' ένα πολιτισμικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και ιστορικό πλαίσιο, που επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου καθόλη τη διάρκεια της ζωής (Wyche, & Rice, 1997) και συνακόλουθα εξέφραζε τη θέση ότι οι συμπεριφορές τους οφείλουν να κατανοούνται και να ερμηνεύονται ως απόρροια αυτού του πλαισίου. Στις νεώτερες προσεγγίσεις, η ΦΣ θεωρεί ότι τα θέματα που αφορούν τις γυναίκες δεν είναι απόρροια μόνο της φυλετικής καταπίεσης αλλά απορρέουν και από την επίδραση άλλων κοινωνικών παραγόντων όπως η φυλή, η τάξη, η εθνικότητα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ηλικία, και η αναπηρία (Wyche, & Rice, 1997).

Πέρα από τα παραπάνω όμως, κάθε προσπάθεια ορισμού της ΦΣ συνίσταται κυρίως στον προσδιορισμό του πλαισίου της (π.χ. Ivey, Ivey, & Simek-Morgan, 1997, Herlihy & Corey, 2000, Wyche, & Rice, 1997). Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη θέσεων γύρω από τα εξής ζητήματα: α) Το πολιτικό είναι προσωπικό, β) τη συμβουλευτική σχέση, γ) την αναγνώριση των εμπειριών των γυναικών, δ) την έννοια της ψυχικής αρρώστιας, ε) την έννοια της καταπίεσης των γυναικών και στ) τους σκοπούς και στόχους της Φεμινιστικής Συμβουλευτικής.

α) *Το πολιτικό είναι προσωπικό.* Με βάση την θέση αυτή, τα προβλήματα των γυναικών θεωρούνται πολιτικά και κοινωνικά, καθώς οι εξουσιαστικές διευθετήσεις της κοινωνίας αντανakλούνται στην προσωπική και διαπροσωπική εμπειρία των γυναικών (Herlihy & Corey, 2000). Επομένως, το έργο των συμβούλων εστιάζεται στην ενθάρρυνση των γυναικών να αξιολογούν την επίδραση των κοινωνικών ρόλων, και στερεοτύπων στις προσωπικές τους εμπειρίες (Gilbert, 1980).

β) Η συμβουλευτική σχέση. Η σχέση ανάμεσα στη σύμβουλο και την πελάτισσα είναι σχέση ισότητας και βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό (π.χ. Herlihy & Corey, 2000). Με την έμφαση στην ισότητα ανάμεσα στα δύο μέρη της σχέσης, της συμβούλου και της πελάτισσας, η αρχή της ιεραρχίας που διέπει το ανδροκρατικό μοντέλο, καταλύεται. Η σύμβουλος δε θεωρείται μια εμπειρογνώμωνισσα που κυριαρχεί και εξουσιάζει την πελάτισσα. Σύμβουλος και πελάτισσα είναι ίσοι, αλλά δεν είναι ίδιοι (Charlin, 1999) . Είναι δύο διαφορετικοί άνθρωποι που χρησιμοποιούν ορισμένες ενδείξεις για να διερευνήσουν τη ζωή της μιας από τις δύο (Charlin, 1999). Με την θέση αυτή, η ΦΣ γίνεται αντιληπτή ως μια συνεργατική διαδικασία στην οποία η σύμβουλος και η πελάτισσα εγκαθιδρύουν από κοινού τους σκοπούς, την κατεύθυνση και το ρυθμό της θεραπείας (Worell, & Johnson, 1997).

Κεντρικής σημασίας στη ΦΣ είναι η συνεχής, και ανοιχτή εξέταση των ζητημάτων εξουσίας ανάμεσα στη σύμβουλο και στην πελάτισσα (π.χ. Herlihy & Corey, 2000). Η συνεχής αυτή εξέταση συμβάλει αφενός στην εγκαθίδρυση της ισότητας στη θεραπευτική σχέση και αφετέρου στην αποφυγή φαινομένων κατάχρησης της εξουσίας που αναπαράγουν την καταπίεση των γυναικών. Εργαλεία και στρατηγικές στο έργο αυτό των συμβούλων είναι η ανάπτυξη της αυτογνωσία τους και η ενημέρωση τους γύρω από τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών και τις εξελίξεις στη θεωρία των γυναικείων θεμάτων. Οι σύμβουλοι καλούνται να εξετάζουν συνέχεια τις προκαταλήψεις τους, τις διαστροφές τους, τα όρια τους, ιδιαίτερα σε σχέση με τις πολιτισμικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, και ιστορικές διαστάσεις των εμπειριών των γυναικών και των κοριτσιών και να ασκούν τη συμβουλευτική με βάση τα επιστημονικά δεδομένα και όχι τα κοινωνικά στερεότυπα (Herlihy & Corey, 2000; Χαρίτου κ. αλ., 2003). Η υιοθέτηση των παραπάνω μέτρων είναι αναγκαία και διαρκής, καθώς σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι οι προκαταλήψεις των συμβούλων για τους ρόλους των δύο φύλων είναι ακόμη παρούσες στο συμβουλευτικό και διαγνωστικό έργο τους (π.χ. Jackson, Tal, Sullivan, 2003).

Άλλες διαστάσεις της συμβουλευτικής σχέσης είναι το ζήτημα της αυτο-αποκάλυψης της συμβούλου και της πληροφορημένης συγκατάθεσης των πελατισσών. Η αυτο-αποκάλυψη της συμβούλου συνίσταται στην αποκάλυψη πληροφοριών για την ίδια στην πελάτισσα με τρόπο και σε πλαίσιο που διευκολύνει τη συμβουλευτική διαδικασία. Η αυτο-αποκάλυψη της συμβούλου δεν αποτελεί παρά μια ακόμη στρατηγική για την εξάλειψη της ανισότητας στη συμβουλευτική σχέση και την αναγνώριση των κοινών τόπων των γυναικών. Ωστόσο, απαιτείται να τονισθεί ότι η αυτο-αποκάλυψη οφείλει να καθοδηγείται από τις αξίες και τη θεωρία και να αφορά την πελάτισσα (Herlihy & Corey, 2000) και σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες των συμβούλων (Vasquez, 2003) καθώς τότε γίνεται

επικίνδυνη. Για την αυτο-αποκάλυψη η Chaplin (1999) τονίζει «η σύμβουλος δεν είναι εκεί για εξερευνήσει τη δική της ζωή». Επίσης, η σύμβουλος είναι σημαντικό να διαφοροποιεί και να αναγνωρίζει την ατομικότητα των πελατισσών καθώς μια πληροφορία για την ίδια μπορεί να είναι θεραπευτική για μια πελάτισσα αλλά όχι για μια άλλη (Vasquez, 2003).

Στη ΦΣ για οποιαδήποτε θέμα αφορά τη γυναίκα - πελάτισσα και τη συμβουλευτική διαδικασία είναι απαραίτητη η συγκατάθεση της γυναίκας. Έτσι λ.χ., όταν η σύμβουλος προτείνει μια τεχνική οφείλει να εξηγήσει ποια θα είναι τα αποτελέσματα της και ποια είναι η λογική με την οποία την προτείνει και θα πρέπει να σεβασθεί την όποια απόφαση της πελάτισσας (Herlihy & Corey, 2000).

γ) *Η αναγνώριση των εμπειριών των γυναικών.* Οι εμπειρίες των γυναικών θεωρούνται κεντρικές στην κατανόηση των δυσκολιών τους. Οι γυναίκες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις διαισθήσεις τους, και να χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες για να καθορίσουν ποια είναι η πραγματικότητα (Herlihy & Corey, 2000). Οι εμπειρίες των γυναικών αφορούν έναν αριθμό φαινομένων που συνδέονται με το φύλο όπως ο βιασμός, η σεξουαλική επίθεση, η ενδοοικογενειακή βία, η παιδική σεξουαλική κακοποίηση, η σεξουαλική παρενόχληση, και οι διαταραχές διατροφής. Στη ΦΣ οποιαδήποτε μορφή βίας κατά των γυναικών, ανοιχτή ή συγκεκαλυμμένη, θεωρείται συναισθηματικά, σωματικά, και πνευματικά καταστροφική και είναι απαραίτητο οι σύμβουλοι να είναι ενήμεροι/ες για αυτά τα φαινόμενα. Γενικά, η ΦΣ είναι μία απομυθοποιητική διαδικασία που επικυρώνει και επιβεβαιώνει τις διαφορετικές και κοινές εμπειρίες των κοριτσιών και των γυναικών (π.χ. Herlihy & Corey, 2000).

δ) *Η έννοια της ψυχικής αρρώστιας.* Η φεμινιστική συμβουλευτική απορρίπτει το ιατρικό μοντέλο για την ψυχική αρρώστια (π.χ. Herlihy & Corey, 2000). Οι άνθρωποι καταφεύγουν στη συμβουλευτική τόσο λόγω ενδοψυχικών και διαπροσωπικών παραγόντων όσο και κοινωνικών. Οι Φατούρου-Χαρίτου, Τατά-Αρσέλ, Καββαδία και Χλιόβα (2003) τονίζουν, ενδεικτικά, ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η έλλειψη δεξιοτήτων των γυναικών που ζητούν συμβουλευτική, δεν ερμηνεύονται από τη σύμβουλο μόνο ως απόρροια διαπροσωπικών συγκρούσεων, αλλά και ως αποτέλεσμα οικογενειακών και κοινωνικών συγκρούσεων που προέρχονται από το φύλο της. Η κύρια έμφαση της Φεμινιστικής συμβουλευτικής είναι στις δυνάμεις και όχι στα ελλείμματα. Έτσι, οι συμπεριφορές των γυναικών κατανοούνται ως προσπάθειες να αντιδράσουν προσαρμοστικά σε περιστάσεις καταπίεσης, π.χ. ο πόνος δεν ορίζεται ως απόδειξη ενός προσωπικού ελλείμματος, αλλά ως μια απόδειξη της αντίστασης και της δεξιότητας και της επιθυμίας για επιβίωση. Δεδομένου το πλαίσιο, τα συμπτώματα επαναδιατυπώνονται ως στρατηγικές επιβίωσης.

ε) *Η καταπίεση των γυναικών.* Κεντρικό ζήτημα στη Φεμινιστική συμβουλευτική είναι ο παράγοντας φύλο, όχι μόνο με την έννοια ότι συσχετίζεται με την καταπίεση, αλλά και με την έννοια των διαφορών που μπορούν να επηρεάζουν την κατανόηση μας (Hill & Rothblum, 1996). Η διεκδίκηση των ατομικών αναγκών και σκοπών συνδέεται περισσότερο με τους άνδρες και η φροντίδα των άλλων συνδέεται περισσότερο με τις γυναίκες (Charlin, 1999). Αυτές οι στερεοτυπικές διαφορές επηρεάζουν την κατανόηση των δύο φύλων, με συνέπεια μια γυναίκα να μη θεωρεί ότι έχει δικαίωμα να διεκδικήσει πράγματα για την ίδια και να υποτάσσει τις δικές της επιθυμίες στη φροντίδα της οικογένειας, ενώ ένας άνδρας να θεωρεί τη φροντίδα ως αδυναμία και γυναικεία υπόθεση. Στη ΦΣ οι γυναίκες ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαίωμα να φροντίζουν και να εκτιμούν τον εαυτό τους ως γυναίκες, να εκτιμούν τις άλλες γυναίκες ως γυναίκες και να δέχονται αμοιβαία υποστήριξη και φροντίδα από άλλες γυναίκες (Gilbert, 1980).

στ) *Σκοποί και στόχοι της Φεμινιστικής Συμβουλευτικής.* Η Φεμινιστική συμβουλευτική έχει ένα διττό σκοπό, αυτόν της ατομικής και κοινωνικής αλλαγής (Herlihy & Corey, 2000), και σίγουρα δεν έχει ως στόχο την «προσαρμογή». Σε ατομικό επίπεδο, η ΦΣ αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των ανθρώπων, στην απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στους άλλους, και στην απόκτηση ελέγχου στη ζωή (Charlin, 1999). Η Charlin (1999) τονίζει ότι «η συμβουλευτική αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους ανθρώπους να εκτιμήσουν όλες τις πλευρές του εαυτού τους. Διαφορετικά χαρακτηριστικά μπορούν να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές στιγμές. Μπορούμε τι μια μέρα να είμαστε δυνατοί και την άλλη ευαίσθητοι. Με τον ίδιο τρόπο, διατείνεται ότι η κοινωνία θα μπορεί να χρησιμοποιεί και να εκτιμά τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, και όχι να θεωρεί τη μία ομάδα κατώτερη από την άλλη και το αντίστροφο. Κανένα μέρος του εαυτού μας όπως το κεφάλι δεν χρειάζεται να έχει τον έλεγχο ενός άλλου μέρους, όπως της καρδιάς».

Ειδικότερα, η ΦΣ (Charlin, 1999; Worell & Remer, 1992), αποσκοπεί στο να

- Κατανοήσουν οι γυναίκες και τα κορίτσια το πως στερεοτυπικά πιστεύω και κοινωνικές πρακτικές επηρεάζουν τις ιδέες τους, τα πιστεύω τους και την ζωή τους
- Συνειδητοποιήσουν το πως η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους με βάση το φύλο τους και τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες τις έχει επηρεάσει
- Εντοπίσουν τα εσωτερικευμένα μηνύματα για τους ρόλους των δυο φύλων και να τα αντικαταστήσουν με δικά τους πιστεύω
- Γίνουν ανεξάρτητες, και διεκδικητικές ως προς τους στόχους που θέτουν
- Αποκτήσουν δεξιότητες επιρροής και αλλαγής στο περιβάλλον τους

- Εμπιστεύονται τις δικές τους εμπειρίες και τις διαισθήσεις
- Εκτιμούν τις αξίες που σχετίζονται με τις γυναίκες
- Ορίζουν και να συμπεριφέρονται με βάση τις δικές τους σεξουαλικές ανάγκες και όχι τις σεξουαλικές ανάγκες των άλλων
- Αποδέχονται το σώμα τους και να το σέβονται
- Σε κοινωνικό επίπεδο, η ΦΣ αποσκοπεί στη (Chaplin, 1999; Worell & Remer, 1992):
- Διάδοση της Φεμινιστικής προσέγγισης και των αρχών της όπου οι σχέσεις σε μια κοινωνία θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενες, συνεργατικές και υποστηρικτικές
- Απόρριψη του Ιεραρχικού μοντέλου σκέψης και οργάνωσης
- Αντιμέτωπιση όλων των πρακτικών διάκρισης με βάση το φύλο και τις άλλες κοινωνικές κατηγορίες

Συνοψίζοντας, η Φεμινιστική Συμβουλευτική κλόνισε την ηγεμονία των παραδοσιακών ανδροκρατικών προσεγγίσεων, πρότεινε νέους τρόπους και στρατηγικές για την συμβουλευτική πρακτική και συνέβαλε στην αναθεώρηση των ηθικών ζητημάτων στη συμβουλευτική τονίζοντας την ενδυνάμωση των πελατών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την αναγνώριση των εμπειριών των γυναικών, την ηθική της φροντίδας, και την αμοιβαιότητα στη θεραπευτική σχέση (βλ Vasquez, 2003), και τέλος μετατόπισε την έμφαση των συμβουλευτικών διαδικασιών από την ενασχόληση με το άτομο και τις ενδοψυχικές λειτουργίες του στο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 2ο

Σχολικές εφαρμογές & Συμβουλευτική

1. Δράσεις σχολικών εφαρμογών

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα καταρτισμένα στελέχη Σ.Ε.Π. ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σχεδιάζουν και υλοποιούν μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Σ.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες/δομές ΑΕΚ, δράσεις που αφορούν τη μετάβαση των δύο φύλων στην αγορά εργασίας και τη συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή. Οι συγκεκριμένες δράσεις είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν στο μάθημα του Σ.Ε.Π. διευρύνοντας την οπτική του, έτσι ώστε να στοχεύει όχι μόνο στις εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά και στις επιλογές ζωής, επιδιώκοντας τον αρμονικό συνδυασμό εργασίας και οικογένειας για τη μελλοντική γενιά εργαζομένων, συντρόφων και γονιών. Οι δράσεις σχολικών εφαρμογών περιλαμβάνουν σχολικές δραστηριότητες διάρκειας 4-5 διδακτικών ωρών που θα εξασφαλίζουν τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών-τριών. Οι θεματικές των δράσεων αυτών είναι σχετικές με την ισότητα ανδρών και γυναικών στην εργασία, με τη συμμετοχή τους στην οικογενειακή ζωή και με τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των φύλων και η μεθοδολογία τους ποικίλλει.

Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνουν:

(α) ασκήσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών/-τριών σε θέματα Σ.Ε.Π. με την οπτική του φύλου. Βασικός στόχος των ασκήσεων αποτελεί η εισαγωγή της έννοιας και της συμπεριφοράς της φροντίδας ως απαραίτητου στοιχείου των ανδρικών και των γυναικείων ταυτοτήτων, καθώς και η εκμάθηση και στα αγόρια στρατηγικών και δεξιοτήτων που αφορούν την ατομική φροντίδα, τη φροντίδα μικρών παιδιών και ηλικιωμένων, τη φροντίδα του σπιτιού και του άλλου κτλ.

β) συζητήσεις στην τάξη, στην ώρα του Σ.Ε.Π. για τα Γυμνάσια και τα Ενιαία Λύκεια ή στην Ώρα Σταδιοδρομίας για τα ΤΕΕ, πάνω σε θέματα ισότητας των φύλων στην εργασία, στερεοτύπων που συνδέονται με τους άνδρες και τις γυναίκες, τη θέση των γυναικών στην οικογένεια και την εργασία τη σύνδεση της έννοιας της ισότητας στην αγορά εργασίας με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η διάκριση όχι μόνο ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά και εναντίον ατόμων άλλων, μειονεκτικών ομάδων, και κυρίως γυναικών των ομάδων αυτών.

1.2. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης

Οι συγκεκριμένες ασκήσεις εφαρμόζονται στο πλαίσιο του μαθήματος Σ.Ε.Π. από τον ή την εκπαιδευτικό που εφαρμόζει τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Για την επιτυχία των ασκήσεων θεωρούμε πολύ σημαντική την προσέγγιση των υπευθύνων των Δομών Σ.Ε.Π. (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.), αλλά κυρίως των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στο ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Είναι αυτονόητο ότι όσοι και όσες χρησιμοποιήσουν τελικά τέτοιου είδους ασκήσεις οφείλουν να γνωρίζουν τις προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις σε θέματα φύλου και να υποστηρίζουν, γενικότερα, μια παρέμβαση προς την κατεύθυνση της ισότητας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, κατά τη διαδικασία μετάβασης και ένταξής τους στον τομέα της απασχόλησης.

Γενικότερα, στόχος των συγκεκριμένων ασκήσεων είναι να ευαισθητοποιήσουν μαθητές και μαθήτριες στους τρόπους με τους οποίους ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις προσωπικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Επίσης, ένας σημαντικός στόχος των ασκήσεων αποτελεί η ευαισθητοποίηση των αγοριών ειδικότερα σε θέματα φροντίδας και ισότιμης συμμετοχής τους στην οικογενειακή ζωή. Επομένως, οι ασκήσεις απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών (ανδρών και γυναικών), ενώ η διάρκειά τους κυμαίνεται περίπου όσο και μια διδακτική ώρα.

Προτείνεται οι ασκήσεις να ολοκληρώνονται στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας του μαθήματος Σ.Ε.Π. και να μην απαιτούν την εργασία των μαθητών στο σπίτι. Για τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης, τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Μαθητές και μαθήτριες καλούνται να εκφράσουν και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους σε σχέση με τις θεματικές ενότητες που καλύπτουν οι ασκήσεις. Για μια αναλυτική περιγραφή των ασκήσεων, των στόχων και της μεθοδολογίας τους, παραπέμπουμε στο ειδικό εγχειρίδιο με τίτλο «Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης για το ΣΕΠ με την οπτική του φύλου».

Οι θεματικές των ασκήσεων αφορούν κυρίως στα εξής:

- **Στερεότυπα & διακρίσεις φύλου.**

Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής είναι να συνειδητοποιήσουν μαθητές και μαθήτριες:

- την έννοια των στερεοτύπων φύλου,
- τη διαδικασία κοινωνικοποίησης όλων των ανθρώπων (ανδρών και γυναικών) στα στερεότυπα φύλου,
- τη διάδοση των στερεοτύπων φύλου στους τομείς της οικογένειας, της ερ-

γασίας, της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ,

- τις αρνητικές συνέπειες των στερεοτύπων φύλου στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα και ειδικότερα της υποδεέστερης θέσης των γυναικών στους παραπάνω τομείς.

- **Αυτογνωσία & επαγγελματικός προσανατολισμός.**

Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είναι:

- Να διερευνήσουν μαθητές και μαθήτριες τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα φύλου.
- Να γνωρίσουν και να ιεραρχήσουν επαγγελματικές αξίες, σύμφωνα με τις οποίες οδηγούνται σε επαγγελματικές επιλογές, απαλλαγμένοι από στερεότυπα σε σχέση με τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας.
- Να εκφράσουν προσωπικούς στόχους και σχέδια για το μέλλον και την προσωπική τους ζωή, απαλλαγμένοι από παραδοσιακά πρότυπα για τους ρόλους ανδρών και γυναικών.

- **Δεξιότητες «φροντίδας».**

Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είναι:

- Να εισαγάγει σε μαθητές και μαθήτριες την έννοια της φροντίδας και πως αυτή αποτελεί, ή θα μπορούσε να αποτελεί, μέρος της γυναικείας και της ανδρικής ταυτότητας.
- Να αναπτύξει, κυρίως στα αγόρια, δεξιότητες φροντίδας μικρών παιδιών, ηλικιωμένων ανθρώπων, ανθρώπων με ειδικές ανάγκες κοκ. (δραστηριότητες παραδοσιακά συνυφασμένες με τη γυναικεία ταυτότητα φύλου).

- **Συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.**

Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι:

- Να εισαγάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν σήμερα άνδρες και γυναίκες, ως εργαζόμενοι-ες, ως σύζυγοι και ως γονείς.
- Να κινητοποιήσει την ισότιμη συμμετοχή, κυρίως των αγοριών, στις ευθύνες του σπιτιού και της οικογένειας.
- Να προσφέρει σε μαθητές και μαθήτριες μια ποικιλία εύκαμπτων εναλλακτικών προτάσεων απασχόλησης που να επιτρέπουν και στα δύο φύλα τη συμφιλίωση των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων.

Οι περισσότερες ασκήσεις ευαισθητοποίησης απαιτούν από μαθητές και μαθήτρι-

ες να συμπληρώσουν κάποια φύλλα εργασίας μέσα στην τάξη και στη συνέχεια να τα συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή των ασκήσεων είναι συνήθως οι εξής:

- **Προφορική έκθεση απόψεων ή καταιγισμός ιδεών:** μαθητές και μαθήτριες εκφράζουν αυθόρμητα τις απόψεις τους, ατομικά ή ομαδικά, σε σχέση με κάποιο θέμα που τους παρουσιάζεται και με την καθοδήγηση ή το συντονισμό του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να καταγράψει, να ομαδοποιήσει και να αναλύσει (δηλαδή, να συζητήσει) μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες το σύνολο των απόψεων που εκφράστηκαν.
- **Γραπτή έκθεση απόψεων:** μαθητές και μαθήτριες καταγράφουν οι ίδιοι-ες τις απόψεις τους, ατομικά ή ομαδικά, σε σχέση με κάποιο θέμα που τους παρουσιάζεται και με την καθοδήγηση ή το συντονισμό του/της εκπαιδευτικού. Η γραπτή έκφραση περιλαμβάνει, ανάλογα με το είδος της άσκησης, απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, συμπλήρωση κάποιων φράσεων, καταγραφή αληθινών ή φανταστικών ιστοριών, ζωγραφιές κτλ.
- **Παίξιμο ρόλων:** μαθητές και μαθήτριες καλούνται να αναπαραστήσουν ζωντανά μέσα στην τάξη συγκεκριμένους ρόλους ή συμπεριφορές ανάλογα με το θέμα ή τα θέματα κάποιων ασκήσεων. Οι διάλογοι ή οι συμπεριφορές των μαθητών συζητούνται και αναλύονται στη συνέχεια από το σύνολο της τάξης, με την καθοδήγηση και το συντονισμό του/της εκπαιδευτικού.

Όπως αναφέρθηκε ήδη οι παραπάνω ασκήσεις μπορεί να γίνουν ατομικά ή ομαδικά, σε αμιγείς ή μικτές ως προς το φύλο ομάδες μαθητών. Η διαδικασία κάθε άσκησης, πέρα από τις συγκεκριμένες οδηγίες που παρέχονται, μπορεί να τροποποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών και το περιβάλλον της τάξης.

Είναι σαφές, επίσης, ότι η επιτυχία της παρέμβασης κρίνεται και από την προηγούμενη προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μελετούν τους στόχους και τη μεθοδολογία κάθε άσκησης, να ενημερώνονται έγκυρα σχετικά με θέματα που πραγματεύεται η άσκηση (π.χ. ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας), έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν την πορεία του μαθήματος και γενικότερα την αλληλεπίδραση των μαθητών-τριών μέσα στην τάξη. Βασικός στόχος αυτού ή αυτής που εφαρμόζει την παρέμβαση είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να συντονίσει επαρκώς τη συζήτηση ή τις αντιδράσεις τους. Συνήθως, τα θέματα φύλου προκαλούν ποικίλες και έντονες αντιδράσεις, επομένως ένα οργανωμένο πλαίσιο και η αντίστοιχη προετοιμασία θα επιτρέψει την καλύτερη διαχείριση της τάξης και τον καλύτερο συντονισμό της όλης διαδικασίας.

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει στο τέλος του μαθήματος και με τη βοήθεια των ίδιων των μαθητών-τριών να κρατήσει σημειώσεις, ώστε να συντάξει αργότερα μια πλήρη αναφορά για την άσκηση που ολοκληρώθηκε, τη διαδικασία, τα προβλήματα που ενδεχομένως προέκυψαν, τα συμπεράσματα κτλ. Τα φύλλα εργασίας ανήκουν στους μαθητές και στις μαθήτριες που τα συμπλήρωσαν, ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις, καθώς συμπληρώνονται ανώνυμα, θα μπορούσαν να επισυνάπτονται με την αναφορά του εκπαιδευτικού ως αποδεικτικά στοιχεία ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης άσκησης.

Τέλος, να αναφέρουμε ξανά ότι οι στόχοι, οι μεθοδεύσεις, η διάρκεια, και τα φύλλα εργασίας όλων των ασκήσεων ευαισθητοποίησης που προτείνουμε περιλαμβάνονται σε ξεχωριστό ειδικό τεύχος.

1.3. Συζητήσεις σε ομάδες.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες εφαρμόζονται στα πλαίσια του μαθήματος του Σ.Ε.Π. από τον/την εκπαιδευτικό που διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα και απευθύνονται στους μαθητές και μαθήτριες των σχολικών μονάδων που έχουν ενταχθεί στα προγράμματα δράσεων Σ.Ε.Π.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή (αλλά και στην προηγούμενη ενότητα), στόχος των δραστηριοτήτων αυτών για τους/τις συμμετέχοντες-ουσες είναι να ενημερωθούν κυρίως σε θέματα ισότητας των φύλων στην οικογένεια και αγορά εργασίας, αλλά και να συνδέσουν την έννοια της ισότητας στην αγορά εργασίας με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η διάκριση, όχι μόνο ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά και εναντίον ατόμων άλλων μειονεκτικών ομάδων. Επιμέρους στόχος των ασκήσεων αυτών είναι να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας, να εξασκηθούν στην ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, ν'αποκτήσουν γνώσεις που θα οικειοποιηθούν, να γίνουν όχι μόνο καλοί ομιλητές αλλά και καλοί ακροατές και να μάθουν να λειτουργούν με βάση το συλλογικό πνεύμα.

Μερικές από τις θεματικές των συγκεκριμένων ασκήσεων θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Η συμμετοχή των δύο φύλων στις οικογενειακές υποχρεώσεις.
- Μητρότητα και πατρότητα.
- Η συμμετοχή και η θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας.
- Η συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική.
- Η συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής για άνδρες και γυναίκες.

- Ιδιότητα του πολίτη: υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Οι παραπάνω θεματικές είναι μόνον ενδεικτικές. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαμορφώσουν διαφορετικά θέματα συζήτησης σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης και με γνώμονα πάντα την προώθηση της ισότητας ανάμεσα στα φύλα. Επίσης, παραδείγματα συγκεκριμένων ασκήσεων περιλαμβάνονται στο ειδικό τεύχος των «Ασκήσεων».

Οι συνθεότεροι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις συζητήσεις ομάδων είναι :

α) Συζήτηση με αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate).

Οι μαθητές-τριες προετοιμάζονται για μια δημόσια συζήτηση, με αντιπαράθεση επιχειρημάτων, στο πλαίσιο της τάξης και της ώρας του μαθήματος, σε σχέση με κάποιο θέμα που έχει προταθεί εκ των προτέρων και για το οποίο η ομάδα ή οι ομάδες των μαθητών/ -τριών έχουν ήδη προετοιμαστεί. Η συζήτηση με αντιπαράθεση επιχειρημάτων μπορεί να ηχογραφηθεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Μπορεί, επίσης, να την παρακολουθήσει ένα ευρύτερο κοινό (π.χ. άλλες τάξεις του σχολείου, εκπαιδευτικοί, γονείς) και αυτοί ως εξωτερικοί κριτές να αποφασίσουν ποια θα είναι η νικήτρια ομάδα (ή ποια ομάδα τους έχει πείσει με τα επιχειρήματά της για το θέμα της συζήτησης - αντιπαράθεση) και ποιος ο καλύτερος ομιλητής-τρια.

Οι συμμετέχοντες, εκτός του ότι θα ενημερωθούν πλήρως σε σχέση με το θέμα της αντιπαράθεσης, μπορούν επίσης:

- να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και εμπειρία σε συζητήσεις δημοσίως.
- να αποκτήσουν εμπειρία στην έρευνα θεμάτων αντιπαράθεσης και στην παρουσίαση των απόψεών τους στο ευρύ κοινό.
- να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα των απόψεων όσον αφορά τα θέματα του φύλου.

Δύο στάδια συμπεριλαμβάνονται στη συγκεκριμένη άσκηση:

Ομαδική εργασία: έρευνα, συζήτηση και προετοιμασία των ομιλιών.

- Εισάγουμε τους μαθητές-τριες στην έννοια της «συζήτησης με αντιπαράθεση επιχειρημάτων» και τους εξηγούμε τη διαδικασία.
- Ο/Η εκπαιδευτικός ή κάποιος από τους μαθητές-τριες ορίζεται ως πρόεδρος της συζήτησης και αναλαμβάνει το συντονισμό της.
- Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες και κάθε ομάδα ορίζει τον-την αρχηγό της.
- Κάθε ομάδα θα υποστηρίξει μία άποψη (οπτική, προσέγγιση) σε σχέση με το θέμα της συζήτησης-αντιπαράθεσης. Διερευνά το θέμα της και προετοιμάζεται για να υποστηρίξει την άποψή της με επιχειρήματα (γεγονότα, παραδείγματα, ιστορίες, χιούμορ, περιγραφές κτλ.). Στόχος της ομάδας είναι να πείσει το

κοινό (πραγματικό ή φανταστικό) σε σχέση με την άποψή της για το θέμα.

- Ο λόγος της κάθε ομάδας (ή μέλους της ομάδας) πρέπει να είναι μίας συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας. Τρία λεπτά είναι ένα μέσο χρονικό όριο για αυτές τις σχολικές συζητήσεις.

Η διεξαγωγή της συζήτησης-αντιπαράθεσης.

- Ο/Η πρόεδρος καλεί τον πρώτο ομιλητή-τρια της ομάδας, που υποστηρίζει μία συγκεκριμένη άποψη, να ξεκινήσει τη συζήτηση. Ο πρώτος ομιλητής-τρια της αντίπαλης ομάδας καλείται στη συνέχεια για να ανοίξει την αντιπαράθεση.
- Οι ομιλητές-τριες της κάθε ομάδας καλούνται, στη συνέχεια, εναλλακτικά.
- Μετά την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων απ' όλα τα μέλη κάθε ομάδας, συνοψίζουν οι αρχηγοί των ομάδων. Οι αρχηγοί όλων των ομάδων πρέπει να προσπαθήσουν να αντικρούσουν ο ένας τα επιχειρήματα του άλλου.
- Μέλη του κοινού έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν τα μέλη της ομάδας ή να εκθέσουν τις δικές τους απόψεις στην πρόταση, μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.
- Ο/Η πρόεδρος καλεί το κοινό να ψηφίσει υπέρ ή κατά της κάθε προσέγγισης.

Σημείωση: Η διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω είναι ένα πρακτικό μοντέλο, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι άκαμπτη και μπορεί να απλοποιηθεί ή να τροποποιηθεί για να εξυπηρετήσει διαφορετικές καταστάσεις.

Β) Ομάδες εστίασης (focus groups).

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των 6-10 ατόμων, με σκοπό να συζητήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα που έχει τεθεί εκ των προτέρων από τον/την εκπαιδευτικό ή που έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές. Κάθε ομάδα κάθεται σε κύκλο και ορίζουν έναν μαθητή-τρια ως συντονιστή-τρια. Ο/η συντονιστής θέτει το θέμα και κάποιες συνιστώσες του θέματος αυτού προς συζήτηση στην ομάδα. Καλό είναι ο συντονιστής της ομάδα να έχει καταγράψει από πριν συγκεκριμένα ερωτήματα και υπο-ερωτήματα σε σχέση με το θέμα της συζήτησης. Στόχος είναι να μπορέσουν όλα τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα και να επιτευχθεί μεταξύ τους κάποια συμφωνία απόψεων. Αφού τα μέλη της κάθε ομάδας ολοκληρώσουν το πρώτο ερώτημα, στη συνέχεια επιχειρηματολογούν για το δεύτερο και το τρίτο. Στο τέλος της συζήτησης, ο συντονιστής της κάθε ομάδας παρουσιάζει στον/την εκπαιδευτικό ή στο κοινό τα αποτελέσματα της συζήτησης τεκμηριώνοντάς τα με επιχειρήματα.

Στόχοι της συγκεκριμένης άσκησης είναι:

- να μπορέσουν όλοι οι συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους,

- να συνειδητοποιήσουν ότι, παρά την ενδεχόμενη διαφορετικότητα των απόψεων, πρέπει η ομάδα να καταλήξει σε κάποιο κοινό συμπέρασμα,
- να μάθουν να στηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα,
- να μάθουν να λειτουργούν συλλογικά και να συμμορφώνονται με τη γνώμη της πλειοψηφίας.

Σημείωση: *Ενδεχομένως να χρειαστεί να συλλέξουν οι συμμετέχοντες από πριν κάποιο υλικό για να είναι ενήμεροι, αναφορικά με τα θέματα που θα συζητηθούν.*

γ) Παίξιμο ρόλων (role-playing).

Το «παίξιμο ρόλων» ή η πρόβα συμπεριφοράς, είναι μία τεχνική η οποία περιλαμβάνει την μίμηση και τη συστηματική επανατροφοδότηση, ώστε να αναπτύξουν ή να διορθώσουν οι συμμετέχοντες ακατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ατομικά, είτε ομαδικά και παρόλο που αποτελεί κυρίως μια θεραπευτική παρέμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου και για την αξιολόγηση ελλειμματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι σημαντικότερες χρήσεις της άσκησης έχουν να κάνουν με τα εξής:

- Να αξιολογήσει αδυναμίες σε επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Να αναπτύξει ικανότητες και στρατηγικές συμμετοχής σε μία συνέντευξη επιλογής προσωπικού.
- Να αναπτύξει διεκδικητική συμπεριφορά (ιδιαίτερα σε γυναίκες).
- Να θεραπεύσει επιθετική ή άλλου είδους ακατάλληλη συμπεριφορά.
- Να αναπτύξει ικανότητες δημοσίων σχέσεων, οι οποίες απαιτούν διαπροσωπικές συμπεριφορές.
- Να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση των μαθητών-τριών.

Η διαδικασία της άσκησης.

Το πιο σημαντικό είναι η όλη διαδικασία να σχεδιαστεί καλά από την αρχή και οι συμπεριφορές που θα αναπτυχθούν να σχετίζονται με τους στόχους που έχουν θέσει εκ των προτέρων εκπαιδευτικός και μαθητές-τριες. Τα βασικότερα στάδια στο παίξιμο ρόλων είναι τα εξής:

- Προετοιμασία των συμμετεχόντων.

Προετοιμάζονται οι μαθητές-τριες για την άσκηση, μέσα από την ενημέρωσή τους για τα στάδια και τη διαδικασία, όπως και για το στόχο της άσκησης. Ο στόχος πρέπει να έχει άμεση σχέση με ένα ζήτημα επικοινωνίας ή συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν ενδεχομένως οι μαθητές-τριες ή που θα ήθελαν να θίξουν.

- Επίδειξη της αλληλεπίδρασης από τους συμμετέχοντες στην άσκηση.

- Επίδειξη μιας νέας και πιο κατάλληλης συμπεριφοράς εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή άλλων μαθητών (modelling).
- Εξάσκηση στην νέα, κατάλληλη συμπεριφορά. Η εξάσκηση μπορεί να είναι συνεχής σε όλο και πιο δύσκολες συνθήκες.
- Ενδεχομένως, εφαρμογή της άσκησης σε πραγματικές συνθήκες και επανατροφοδότηση.

Περιορισμοί και μειονεκτήματα της άσκησης.

- Οι μαθητές-τριες συχνά ντρέπονται και δεν αποκαλύπτουν τον αληθινό εαυτό τους και τις αδυναμίες τους.
- Όταν εκπαιδευτικοί (ως μοντέλα συμπεριφοράς) ή οι μαθητές μεταξύ τους δεν έχουν κοινά χαρακτηριστικά (κοινωνικά, ηλικιακά, εκπαιδευτικά, φυλετικά κοκ.) η άσκηση έχει πολύ περισσότερες δυσκολίες.
- Παράλογοι φόβοι, στερεότυπα ή γνωστικά εμπόδια πρέπει να αντιμετωπίζονται κατάλληλα πριν την εφαρμογή της άσκησης.
- Η πραγματικότητα είναι πολλές φορές δύσκολο να αναπαρασταθεί στις συνθήκες της σχολικής τάξης.

Μερικές παρατηρήσεις για την επιτυχία όλων των παραπάνω μεθόδων:

Για τη δημιουργία μίας καλής ομαδικής ατμόσφαιρας θα πρέπει οι συμμετέχοντες, μαθητές και μαθήτριες, να αλλάζουν πρόθυμα ομάδες και να είναι προετοιμασμένοι να συνεργαστούν με διαφορετικούς ανθρώπους. Εάν τους ζητάμε να σχηματίσουν ομάδες μόνο με συγκεκριμένους ανθρώπους ή με το άτομο που βρίσκεται δίπλα τους, μπορεί ν'αποκτήσουν τη συνήθεια να δουλεύουν μόνο με συγκεκριμένα άτομα. Μ'αυτόν τον τρόπο ενδέχεται να δημιουργηθούν ανταγωνισμοί και προκαταλήψεις στην ομάδα και οι συμμετέχοντες να νιώθουν βολικά μόνο με τους ανθρώπους που συμφωνούν. Εκτός αυτού, υπάρχει και η πιθανότητα κάποια μέλη της ομάδας να νιώθουν μονίμως παραγκωνισμένα.

Στις συγκεκριμένες ασκήσεις βασικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή-εμπυκωτή. Ο εμπυκωτής με τη φωνή του, τις εκφράσεις του, την έμφαση σε ό,τι λέει ή κάνει φροντίζει από την αρχή να κερδίσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Εκτός από τις γνώσεις που χρειάζεται να έχει, βασικό είναι να μπορεί με τη στάση και τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα και να της δώσει τα κίνητρα για να δημιουργηθεί μία ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μελών της και να λειτουργήσει από μόνη της.

2. Δράσεις συμβουλευτικής

2.1. Εισαγωγή.

Στις δράσεις αυτές περιλαμβάνεται η οργάνωση υπηρεσιών συμβουλευτικής (ατομικής και ομαδικής) στις Δομές Σ.Ε.Π. (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.), σύμφωνα με τις ανάγκες που θα έχουν καταγραφεί στο πλαίσιο των σχετικών δράσεων, με βάση τις αρχές της φεμινιστικής συμβουλευτικής, στην οποία τα στελέχη Σ.Ε.Π. θα ασκηθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισής τους. Έμφαση θα δοθεί στις μαθήτριες που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες. Στο πλαίσιο της **ατομικής συμβουλευτικής**, θα πραγματοποιούνται συνεδρίες για τις μαθήτριες και τους μαθητές των σχολικών μονάδων που υπάγονται στη συγκεκριμένη Δομή και έχουν ενταχθεί στα Προγράμματα Σ.Ε.Π. Στο πλαίσιο των συνεδριών θα συζητούνται όλα τα θέματα που φέρνει η συμβουλευτική στο τραπέζι των συζητήσεων, όπως προβλήματα συνδυασμού οικογένειας και εργασίας, ενδυνάμωση των μαθητριών/ -τών στην επιλογή επαγγέλματος, ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητριών/ -τών στις επιλογές τους, λύση προσωπικών προβλημάτων που οφείλονται στις ταυτότητες φύλου κλπ.

Οι **ομαδικές συναντήσεις συμβουλευτικής** μπορούν να είναι δυο ειδών: είτε να προσδιορίζεται το περιεχόμενό τους από τις ανάγκες των μελών της ομάδας είτε να προκαθορίζεται η γενική θεματική της συζήτησης. Για τα πλαίσια του παρόντος προγράμματος πιστεύουμε ότι θα είναι περισσότερο χρήσιμο να προκαθορίζονται τα θέματα: στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συμβουλευόμενες/οι δεν αναζητούν αυθόρμητα συμβουλευτική βοήθεια για δυσκολίες που σχετίζονται με τις μελλοντικές τους επιλογές. Όμως, όταν τους προσφέρεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν μια σειρά συναντήσεων με συγκεκριμένη θεματική, κινητοποιούνται εύκολα και διευκολύνονται στο να διαπραγματευτούν ζητήματα που τους απασχολούν. Τα παραδείγματα θεματικών που ακολουθούν πρέπει να θεωρηθούν μόνο ως παραδείγματα: ο/η σύμβουλος διαμορφώνει τη θεματική ανάλογα με αυτά που θεωρεί ότι απασχολούν τις νέες/ους της περιοχής. Επιπλέον, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι η συμβουλευτική διαδικασία είναι «ζωντανή» διαδικασία και προσανατολισμένη στις ανάγκες των συμβουλευόμενων. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ευκαιρία και διευκόλυνση για τα μέλη να εκφράσουν ό,τι τους απασχολεί χωρίς όμως να εμποδίζονται να συζητήσουν ζητήματα που πιθανώς να μην εμπίπτουν στις προγραμματισμένες θεματικές, εφόσον βέβαια εντάσσονται στην ευρύτερη περιοχική θεμάτων που συνδέονται με τις επαγγελματικές επιλογές.

2.2. Οργάνωση δραστηριοτήτων συμβουλευτικής

Οι συνεδρίες της συμβουλευτικής προσφέρονται στα ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. από τα εκπαιδευμένα στελέχη ΣΕΠ και απευθύνονται σε μαθήτριες και μαθητές των σχολικών μονάδων που έχουν ενταχθεί στα συγκεκριμένα προγράμματα δράσεων ΣΕΠ.

Οι μαθήτριες και μαθητές μπορούν να ζητήσουν συμβουλευτικές συναντήσεις με τους συμβούλους ΣΕΠ για να συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν και συνδέονται με τον παράγοντα φύλο, όπως π.χ., συγκρούσεις με γονείς για θέματα προσωπικής ελευθερίας, σχέσεις με το άλλο φύλο, σεξουαλικότητα, συμφιλίωση οικογένειας και εργασίας, αυτοεκτίμηση, διεκδικητικότητα κ.ά.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης επαφής, ο/η σύμβουλος μπορεί να αποφασίσει για το ποιά μέθοδος συμβουλευτικής, η ατομική ή ομαδική είναι η πιο βοηθητική για τον/την μαθητή/ήτρια, ενώ συνήθως πληροφορεί τους/τις ενδιαφερόμενους/ες για τους σκοπούς των ομάδων, το τι γίνεται σ'αυτές, τους κανόνες και τις θεωρίες που χρησιμοποιεί.

Κατά την πρώτη αυτή επαφή, ο/η σύμβουλος εστιάζεται στη διερεύνηση των παρακάτω θεμάτων:

- Ποιος (οι) είναι ο(οι) λόγος (οι) για τους οποίους θέλουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες συμβουλευτικής;
- Τι θα περίμενε από την ομάδα (προσδοκίες);
- Θα επιθυμούσε να συμμετέχει σε ομάδα ή θα προτιμούσε να λάβει ατομική συμβουλευτική; (σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν από την πλευρά του συμβούλου οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ ατομικής και ομαδικής διαδικασίας) .
- Αν υπάρχει ιστορικό κλινικών προβλημάτων. Αν ναι, τι είδους, ποια ήταν η αντιμετώπιση, ποια είναι η παρούσα κατάσταση;

Η πρωτοβουλία για τις συμβουλευτικές συναντήσεις ανήκει στα ίδια τα παιδιά. Από την πλευρά των συμβούλων, είναι σημαντικό να ενημερώσουν τις μαθήτριες και μαθητές για αυτή τη δυνατότητα, περιγράφοντας την ατομική συμβουλευτική ως μια δραστηριότητα που απευθύνεται σε όσους/ες θέλουν να συζητήσουν κανείς σε μεγαλύτερο βάθος -και εμπιστευτικά- ζητήματα που τους απασχολούν, χωρίς να σημαίνει ότι όσοι/ες το κάνουν έχουν ψυχολογικές δυσκολίες.

Οι έφηβοι μπορούν να ενημερωθούν για τη δυνατότητα συμβουλευτικής με τους εξής τρόπους:

- Μέσω των εκπαιδευτικών ΣΕΠ οι οποίοι υλοποιούν τα προγράμματα ΣΕΠ στα σχολεία
- Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με μαθητές/ριες στις ημέρες σταδιοδρομίας
- Με ιδιαίτερη αναφορά κατά τη διοργάνωση των ημερίδων που απευθύνονται στους γονείς των εφήβων

Οι συναντήσεις της συμβουλευτικής μπορούν να γίνονται στο χώρο του ΚΕΣΥΠ ή ΓΡΑ.ΣΕΠ ή ΓΡΑ.ΣΥ, ή αν υπάρχει δυνατότητα, στους χώρους των σχολείων. Ο χώρος των συναντήσεων θα πρέπει να είναι απαραίτητα ηχομονωμένος και να δίνει τη δυνατότητα να πραγματοποιούνται οι συναντήσεις χωρίς διασπάσεις από τηλέφωνα, είσοδο άλλων στο χώρο. Η συνεννόηση για τις συναντήσεις θα γίνεται απευθείας μεταξύ του/της συμβούλου και των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να υπάρχει διαθέσιμος αριθμός τηλεφώνου και ώρες που θα επικοινωνούν οι μαθητές/ριες.

Τήρηση εκεμύθειας

Το χτίσιμο της εμπιστοσύνης των παιδιών βασίζεται σε μεγάλο μέρος στη διαβεβαίωση ότι όσα θα ειπωθούν στη διάρκεια των συναντήσεων θα είναι εμπιστευτικά. Από την άλλη πλευρά, καθώς πρόκειται για δραστηριότητα εκτός του διδακτικού προγράμματος, θα πρέπει να υπάρχει συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων για τις συναντήσεις αυτές.

Η τήρηση εκεμύθειας είναι απαραίτητη και στο πλαίσιο των ομαδικών συναντήσεων. Εκτός των μέτρων που αναφέρονται παραπάνω και αφορούν την τήρηση εμπιστευτικότητας από την πλευρά των συμβούλων, θα πρέπει να γίνει σαφές στα μέλη της ομάδας ότι οι προσωπικές πληροφορίες των μελών είναι εμπιστευτικές και δε συζητούνται εκτός της ομάδας.

Ο/η σύμβουλος θα πρέπει να παίρνει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να προστατέψει την ανωνυμία των παιδιών. Τα μέτρα αυτά που αφορούν τη μετάδοση πληροφοριών και την τήρηση στοιχείων περιγράφονται στον οδηγό διαχείρισης αυτού του προγράμματος.

Διάρκεια συμβουλευτικής

Η ατομική συμβουλευτική θα είναι βραχύχρονη: στις περισσότερες περιπτώσεις θα αποτελείται από μια συνεδρία και σπανιότερα, μπορεί να ολοκληρώνεται σε δυο ή τρεις συναντήσεις. Υπενθυμίζεται ότι στόχος των συναντήσεων θα είναι να διευκολύνουμε τις/τους μαθητές να συζητήσουν κάποια από τα θέματα που τους απασχολούν και σχετίζονται με το φύλο τους, διευκολύνοντάς τους να αναγνωρί-

σουν τι τους δυσκολεύει και να αποφασίσουν πως θα αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Εάν κατά τη διάρκεια της επαφής ο/η σύμβουλος κρίνει ότι η συμβουλευόμενη/ος έχει ανάγκη από πιο συστηματική και μακρόχρονη στήριξη, θα πρέπει να προτείνει τη σύνδεση με άλλες εξειδικευμένες υπηρεσίες.

Στην ομαδική συμβουλευτική, η διάρκεια που θα απαιτείται για την κάλυψη του θέματος προτείνεται επίσης να είναι σύντομη, δηλαδή 1 έως 4 συνεδρίες. Βέβαια, ο/η σύμβουλος έχει την δυνατότητα να πραγματοποιήσει περισσότερες συνεδρίες, εφόσον, εκτιμά ότι για ένα θέμα απαιτούνται περισσότερες συναντήσεις, τονίζεται, ωστόσο, ότι αυτές σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να ξεπερνούν τις 7-8 συνεδρίες, και σ' αυτές τις περιπτώσεις συστήνεται ιδιαίτερα η αναζήτηση εποπτείας για τον/την σύμβουλο.

Καταγραφή δραστηριοτήτων και εποπτεία

Η συστηματική καταγραφή των δραστηριοτήτων και η εποπτεία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων συμβουλευτικής. Θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο η συστηματική καταγραφή όσο και η εποπτεία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της συμβουλευτικής διαδικασίας: η συμβουλευτική είναι μια «ζωντανή» διαδικασία αμφίδρομης σχέσης, όπου ο/η σύμβουλος εμπλέκεται ενεργά και εξελίσσεται παράλληλα με την εξέλιξη που επιδιώκεται από την πλευρά των συμβουλευομένων. Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν στοιχεία τα οποία θα επιτρέπουν στο/η σύμβουλο να λαμβάνει την κατάλληλη επανατροφοδότηση για την πορεία της δουλειάς του. Όσο δεν υπάρχει σταθερή και συστηματική καταγραφή όσων συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, τα αποτελέσματά της παραμένουν σχετικά.

Πιστεύουμε ότι τα παραπάνω καθιστούν φανερό ότι στόχος της εποπτείας είναι η διευκόλυνση του/ης συμβούλου και όχι ο έλεγχος της ποιότητας της δουλειάς του/ης. Το σημειώνουμε αυτό γιατί συχνά παρατηρείται σημαντικός διαταγμός από την πλευρά των συμβούλων να αναζητούν εποπτεία ή να καταγράφουν συστηματικά τα όσα συμβαίνουν στη διάρκεια των συνεδριών.

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της συμβουλευτικής κρίνεται απαραίτητο να καθορίζονται ειδικές συναντήσεις εποπτείας συμβουλευτικής με μέλη των Π.Ο.Ε. , τα οποία μπορούν να προσφέρουν εποπτεία, πέρα από τις γενικές συναντήσεις συνεργασίας. Προτείνεται, κατά την αρχική φάση των δραστηριοτήτων συμβουλευτικής, η συχνότητα εποπτείας να είναι υψηλή, και να αντιστοιχεί -στο μέτρο του δυνατού- σε μια συνάντηση εποπτείας ανά ατομική ή ομαδική συνεδρία. Στη συνέχεια, οι συναντήσεις εποπτείας μπορούν να γίνονται σε αραιότερα διαστήματα και σε ομάδες. Για πρακτικούς λόγους, η εποπτεία μπορεί να γίνεται και εξ

αποστάσεως, επικοινωνώντας με τον/ην επόπτη/ρια τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να γίνει υποχρεωτική η συστηματική καταγραφή όσων λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της Συμβουλευτικής, ώστε η εποπτεία να είναι και πιο σφαιρική αλλά και να βασίζεται περισσότερο στα όσα έχουν πραγματικά διαμειφθεί και όχι τόσο στα όσα μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του το στέλεχος ΣΕΠ. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί εκ των προτέρων ορισμένοι άξονες πάνω στους οποίους θα στηρίζεται η καταγραφή.

Πιστεύουμε ότι η μαγνητοφώνηση ή βινεοσκόπηση των συναντήσεων θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διαδικασία εποπτείας. Αναγνωρίζοντας όμως ότι αυτό μπορεί να μην είναι πάντοτε δυνατό, είτε λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής είτε αντιρρήσεων από την πλευρά των συμβουλευόμενων, η καταγραφή αυτή θα είναι προαιρετική. Είναι αυτονόητο, ότι οι συμβουλευόμενοι θα ενημερώνονται για τη μαγνητοφώνηση και θα πρέπει να δηλώνουν τη συγκατάθεσή τους.

Ο/η σύμβουλος θα τηρεί αρχείο συναντήσεων το οποίο θα περιέχει βασικές πληροφορίες για τις δράσεις συμβουλευτικής. Για κάθε μαθήτριά/ή ή κάθε ομάδα θα υπάρχει χωριστός φάκελος με τα στοιχεία του παιδιού, σημειώσεις από τις συνεδρίες και -όπου χρησιμοποιείται- μαγνητοφωνημένες συνεδρίες ή κείμενα απομαγνητοφωνήσεων. Οι φάκελοι αυτοί θα πρέπει να διατηρούνται στο ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑ.ΣΕΠ ή ΓΡΑ.ΣΥ και να έχουν πρόσβαση μόνο οι υπεύθυνοι σύμβουλοι και οι επόπτες/ριες των δράσεων συμβουλευτικής. Υποδείγματα φύλλων καταγραφής των δραστηριοτήτων περιέχονται στον Οδηγό Εφαρμογής και Διαχείρισης προγραμμάτων ΣΕΠ.

Η εισαγωγή της οπτικής του φύλου στη συμβουλευτική διαδικασία

Η εισαγωγή της οπτικής του φύλου στη συμβουλευτική διαδικασία δανείζεται τεχνικές από την παραδοσιακή συμβουλευτική αλλά εισάγει και νέες τεχνικές με στόχο τη συνειδητοποίηση της επίδρασης που έχει το φύλο μας στις συμπεριφορές, τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Η προσεκτική ανάγνωση του κεφαλαίου που αναφέρεται στη φεμινιστική συμβουλευτική πιστεύουμε ότι θα διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ της ‘παραδοσιακής’ συμβουλευτικής και της συμβουλευτικής με την οπτική του φύλου. Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τα κορίτσια -και τα αγόρια- να αρχίσουν να διαφοροποιούν μεταξύ αυτών που έχουν μάθει ότι είναι κοινωνικά επιθυμητά και αποδεκτά και αυτών που πραγματικά θέλουν ή αποτελούν υγιείς λύσεις για τις/ους ίδιες/ους.

Η διαδικασία της ατομικής συμβουλευτικής

Συγκριτικά με τις υπόλοιπες δράσεις που προτείνονται σε αυτό το μοντέλο, η ατομική συμβουλευτική απευθύνεται σε μικρότερο αριθμό μαθητριών και μαθητών.

Είναι γνωστό ότι ορισμένοι έφηβοι και έφηβες έχουν ανάγκη να συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν σε διαπροσωπική βάση. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί διστάζουν να μοιραστούν τις σκέψεις τους στο πλαίσιο της τάξης ή της ομαδικής συμβουλευτικής είτε γιατί τους απασχολούν ζητήματα που χρειάζονται περισσότερο εξατομικευμένη προσέγγιση.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η συμβουλευτική είναι μια ιδιόμορφη σχέση όπου κύριος στόχος της είναι να βοηθήσει τους συμβουλευόμενους να διερευνήσουν θέματα που τους απασχολούν. Ο βασικός ρόλος του/της συμβούλου είναι να βοηθήσει αυτή τη διαδικασία διερεύνησης μέσα κυρίως από τη στάση του. Υπενθυμίζουμε ότι ενώ πρόκειται για μια σχέση που διαφέρει από τις καθημερινές, φιλικές συναναστροφές, η συμβουλευτική δεν είναι ούτε ψυχοθεραπεία ούτε καθοδήγηση. Η διατήρηση μιας ουδέτερης αλλά συγχρόνως ενθαρρυντικής στάσης του/της συμβούλου απαιτεί αρκετή εκπαίδευση και εμπειρία. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε δεδομένο ότι οι σύμβουλοι που θα δραστηριοποιηθούν εδώ θα έχουν ήδη προηγούμενη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Επιπλέον, θα έχουν την ευκαιρία επανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της εποπτείας. Το νέο στοιχείο που εισάγεται εδώ είναι οι βασικές αρχές της φεμινιστικής συμβουλευτικής, οι οποίες περιγράφονται στο εισαγωγικό μέρος αυτού του κεφαλαίου αλλά και με περισσότερες λεπτομέρειες στον τόμο «Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου στην εφηβική».

Η συμβουλευτική διαδικασία έχει ακόμη μια ιδιομορφία: από τη μια πλευρά είναι «αυθόρμητη», καθώς ο/η συμβουλευόμενος/η είναι ελεύθερος/η να φέρει στο τραπέζι της συζήτησης ότι θεωρεί σημαντικό, αλλά είναι και «δομημένη» προκειμένου να διασφαλίζεται η διατήρηση της εστίασης της προσοχής, η κατανόηση του τι ακριβώς προβληματίζει τους συμβουλευόμενους και η διευκόλυνση στην αναζήτηση λύσεων. Στο εισαγωγικό μέρος αυτού του κεφαλαίου αναφερόμαστε στα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας και στα βασικά στοιχεία συμπεριφοράς από πλευράς του/της συμβούλου.

Περίληπτικά, τα παρακάτω αποτελούν ένα ενδεικτικό οδηγό των διαφόρων σταδίων:

Στάδιο 1

Έναρξη της συζήτησης - Διερεύνηση του προβλήματος

Το διερευνητικό στάδιο έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί διευκολύνει την εξέλιξη της σχέσης, επιτρέπει στο συμβουλευόμενο άτομο να διερευνήσει τα θέματα που τους απασχολούν και παράλληλα δίνει στον σύμβουλο τη δυνατότητα να καταλάβει σε τι μπορεί να βοηθήσει ο ίδιος.

Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι πρόθυμοι να αλλάξουν κάτι στην συμπεριφορά τους.

Μερικοί έχουν βουλευτεί με αυτούς τους τρόπους, άλλοι φοβούνται και άλλοι πάλι δε βλέπουν κανένα όφελος σε μια τέτοια αλλαγή.

Συνήθως οι άνθρωποι χρειάζονται αρκετό χρόνο να διερευνήσουν τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν ενόραση προτού πεισθούν και δεσμευθούν να αλλάξουν. Στόχος μας δεν πρέπει να είναι αν θα αλλάξει το άλλο άτομο αλλά η σωστή μας εκτίμηση για το πότε είναι έτοιμο να αλλάξει.

Αναζήτηση προσόντων

Οι άνθρωποι αντλούν δύναμη και κουράγιο όταν γνωρίζουν τα προσόντα και τις δυνάμεις που διαθέτουν. Δεδομένου ότι η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί συχνά μια δύσκολη εμπειρία, επειδή τόσο η απόφαση όσο και η ίδια η συζήτηση για το πρόβλημα, με ένα άλλο άτομο δε είναι εύκολες, η αφιέρωση χρόνου για την ανάδειξη της θετικής πλευράς του χαρακτήρα του συμβουλευόμενου, τον ενθαρρύνει και τον εμπυχώνει.

Στάδιο 2

Οριοθέτηση στόχων - Ενόραση

Αφού διερευνηθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα και οι διάφορες πλευρές του προβλήματος ή της δυσκολίας, του διλήμματος που αντιμετωπίζει το συμβουλευόμενο άτομο, η συμβουλευτική διαδικασία προχωρεί προς την οριοθέτηση των στόχων.

Εδώ γίνεται μια αμοιβαία προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα αναφορικά με το τι επιθυμεί να επιτύχει το συμβουλευόμενο άτομο και πως πιστεύει ότι θα ήταν τα πράγματα αν μπορούσε να ξεπεράσει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Οι στόχοι πρέπει να ορίζονται επακριβώς και να περιγράφονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές, έτσι ώστε και οι δύο να κατανοούν πλήρως τι πρέπει να επιτευχθεί.

Κάποια ερωτήματα που μπορεί να θέσει η σύμβουλος στον εαυτό της αναφορικά με την ετοιμότητα του συμβουλευόμενου ατόμου να προχωρήσει στην λήψη κάποιας απόφασης σχετικά με τον εαυτό του, είναι:

- Υπάρχουν αντιφάσεις ή ασυμφωνίες στα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις του συμβουλευόμενου;
- Ποιοι είναι οι πιθανοί λόγοι για τους οποίους μπορεί η συμβουλευόμενη να συμπεριφέρεται κατά αυτό τον τρόπο;
- Τι την εμποδίζει από του να θέλει να αλλάξει;
- Ποιες αντιστάσεις, μηχανισμοί άμυνας, μεταβιβάσεις εμπλέκονται στην περίπτωση της;

Πώς νιώθω εγώ προσωπικά σε αυτή την σχέση;

Στάδιο 3

Αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων - Δραστηριοποίηση

Στα στάδιο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να βοηθηθεί η συμβουλευόμενη προκειμένου να αναπτύξει νέες προοπτικές για την επίλυση του προβληματισμού της. Διερευνώνται διάφορα πιθανά σενάρια και γίνεται προσπάθεια να βρεθούν κατάλληλοι τρόποι ενεργοποίησης της συμβουλευόμενης έτσι ώστε να λειτουργήσει συνειδητά και σκόπιμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Ένας τρόπος εκτίμησης της ετοιμότητας του προσώπου για αλλαγή είναι τα ερωτήματα του τύπου:

- Τι θα ήθελες να κάνεις για αυτό το πρόβλημα;
- Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά αν δεν κάνεις τίποτε γι' αυτό;
- Πώς θα ένιωθες αν άλλαζες κάτι;

Υπάρχουν επίσης τρόποι για να βοηθηθεί ο άλλος να εκφράσει τα συναισθήματά του σχετικά με την αλλαγή:

- Δε φαίνεσαι αποφασισμένος/η ότι θέλεις να αλλάξεις κάτι.
- Τι σε κρατάει από την αλλαγή;
- Τι σκέφτεσαι όταν μιλάμε για αλλαγή;

Παράδειγμα για τη χρήση δεξιοτήτων συμβουλευτικής και την πορεία μιας συζήτησης για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από την οπτική του φύλου

Οι ανησυχίες οι σχετικές με την επιλογή επαγγέλματος χαρακτηρίζουν πολλούς ανθρώπους. Υπάρχουν μάλιστα άνθρωποι που παλεύουν να βρουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μια ολόκληρη ζωή. Οι δυσκολίες που συνδέονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό δεν είναι τόσο απλές όσο θέλουν να πιστεύουν κάποιοι άνθρωποι. Οι επαγγελματικές επιλογές είναι μόνο ένα θέμα απόφασης σε σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες ή τα ταλέντα μας. Οι επαγγελματικές μας ταυτότητες συνδέονται άμεσα και εμπλέκονται στην προσωπική μας ζωή, έτσι ώστε και τα δύο αυτά θέματα θα πρέπει να συζητούνται και να διαλευκαίνονται στη συμβουλευτική. *Επιπλέον, όπως συζητείται στο θεωρητικό μέρος αυτού του οδηγού, το φύλο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τις αρχικές φιλοδοξίες και προσδοκίες αλλά και όλη την πορεία από τις σπουδές στη μετάβαση και δραστηριοποίηση στην αγορά εργασίας.*

Διάλογος ανάμεσα σε μια μαθήτρια της τρίτης Γυμνασίου και της συμβούλου:

Στάδιο 1: Έναρξη συζήτησης-Διερεύνηση του προβλήματος	
Διάλογος	Σχόλια
1. Σύμβουλος: Δήμητρα, σε βλέπω στενοχωρημένη, τι συμβαίνει;	Η σύμβουλος χαμογελάει και έχει καλή οπτική επαφή
2. Μαθήτρια: Να, είναι κάποια παιδιά στην τάξη μου που με κοροϊδεύουν επειδή μου αρέσει να ασχολούμαι όλο με μηχανές	Η μαθήτρια κοιτάει τη σύμβουλο για λίγο και μετά χαμηλώνει το βλέμμα
3. Σ: Σε κοροϊδεύουν επειδή σου αρέσουν οι μηχανές; Σε τι είδους μηχανές αναφέρεσαι;	Το ύφος της παραμένει πολύ φιλικό
4. Μ: Μου αρέσει να ασχολούμαι και να διορθώνω μηχανές αυτοκινήτων	Το λέει κάπως δειλά και αμήχανα
5. Σ: Έχουν πολύ ενδιαφέρον οι μηχανές, ιδιαίτερα για να καταλάβεις το πολύπλοκο σύστημά τους	Η σύμβουλος ενισχύει το ενδιαφέρον της Δήμητρας για τις μηχανές αυτοκινήτων. <i>Επιπλέον, επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον της αγνοώντας τη συνηθισμένη αρνητική στάση απέναντι σε ενδιαφέροντα που είναι αντίθετα με τα στερεότυπα φύλου</i>
6. Μ: Ναι, αλλά οι συμμαθήτριες μου με κοροϊδεύουν.	Προσέχουμε ότι η Δήμητρα λέει: «Ναι, αλλά...». Το <i>ναι</i> , <i>αλλά</i> , είναι μια ένδειξη για την σύμβουλο ότι ίσως θα πρέπει να προσεγγίσει το θέμα που απασχολεί την μαθήτρια από μια διαφορετική σκοπιά.
7. Σ: Καταλαβαίνω ότι σ'εμένα αρέσει κάτι που δεν αρέσει στα περισσότερα κορίτσια και γι'αυτό σε κοροϊδεύουν. <i>Είναι σα να μην επιτρέπεται σε ένα κορίτσι να ασχολείται με μηχανές, και μάλιστα είναι τα άλλα κορίτσια που δεν το δέχονται αυτό</i>	Η σύμβουλος αναγνωρίζει ότι η ενίσχυση που πρόσφερε στην Δήμητρα (5) ήταν κάπως πρόωρη. Κάνει λίγο πίσω και παραφράζει ότι έχει λεχθεί μέχρι αυτή τη στιγμή. (Η παράφραση χρησιμοποιεί τις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποίησε η ίδια η μαθήτρια).
8. Μ: Ναι...Κάποιες φορές γελάνε εις βάρος μου και με «στολίζουν» με διάφορα επίθετα, και στενοχωριέμαι πολύ. Προσπαθώ να τις αγνοήσω, αλλά, παρόλα αυτά, μέσα μου νιώθω πληγωμένη.	Είναι σύνθηρες, όταν γίνεται μια παράφραση, να απαντάει ο άλλος με ένα «ναι...» και στη συνέχεια να αναπτύσσει με περισσότερες λεπτομέρειες αυτό που θέλει να πει.
9. Δ. Σε πληγώνει βαθιά μέσα σου το ότι γελάνε εις βάρος σου γιατί σου αρέσει να ασχολείσαι με μηχανές. <i>Και όλο αυτό συμβαίνει επειδή είσαι κορίτσι, αν ήσουν αγόρι κανείς δεν θα γελούσε...</i>	Η σύμβουλος κάνει μια αντανάκλαση του συναισθήματος που εκφράζει η μαθήτρια και, <i>συγχρόνως, θίγει τους περιορισμούς που θέτουν τα στερεότυπα φύλου</i>
10. Μ: Χμμ-χμμ. (παύση). Δεν είναι δίκαιο.	Η Δήμητρα κοιτάει τη σύμβουλο στα μάτια και σκέφτεται αυτό που μόλις της είπε. Αρχίζει και σκέφτεται πόσο άδικη είναι όλη αυτή η κατάσταση.

Στάδιο 2: Αναζήτηση προσόντων

<p>11. Σ: Τόση ώρα, Δήμητρα, σε ακούω να λες πόσο σε πηλώνει που οι συμμαθήτριά σου σε κοροϊδεύουν που σου αρέσουν οι μηχανές. Για να δούμε όμως και την άλλη πλευρά αυτού του ενδιαφέροντός σου. Δηλαδή, πόσο καλή είσαι και σε άλλους τομείς και όχι μόνο στο να τα καταφέρνεις να διορθώνεις μηχανές ...</p>	<p>Η σύμβουλος συνοψίζει σύντομα όσα ελέχθησαν και προχωρεί αμέσως στην αναζήτηση των θετικών στοιχείων, των προσόντων που διαθέτει η Δήμητρα, για να την ενισχύσει. Το γεγονός ότι επικεντρώνεται στα θετικά της στοιχεία, χωρίς να αναφέρεται στο φύλο της, στοχεύει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης</p>
<p>12. Μ: Ναι...</p>	<p>Η Δήμητρα χαμογελάει και αρχίζει κάπως να χαλαρώνει.</p>
<p>13. Σ: Τι σου 'ρχεται στο μυαλό όταν σκέφτεσαι όλα όσα μπορείς να κάνεις και να προσφέρεις; Νομίζω ότι δεν ξέρουν τι και πόσα μπορείς να καταφέρεις</p>	<p>Η σύμβουλος χρησιμοποιεί μια ανοικτή ερώτηση και στη συνέχεια της φανερώνει τι πιστεύει η ίδια για την Δήμητρα.</p>
<p>14. Μ: Είμαι αρκετά καλή στα Μαθηματικά και την Φυσική και η αλήθεια είναι ότι μου αναγνωρίζουν ένα πρακτικό μυαλό.</p>	<p>Η Δήμητρα μιλάει λίγο αμήχανα και γρήγορα. Χαμογελάει λίγο.</p>
<p>15. Δ : Είσαι αρκετά καλή στα Μαθηματικά και την Φυσική και σου αναγνωρίζουν και ένα πρακτικό μυαλό. Μα αυτό είναι θαυμάσιο!</p>	<p>Η σύμβουλος παραφράζει με ενθουσιασμό τα θετικά σχόλια της μαθήτριας, χρησιμοποιώντας τα λόγια της.</p>
<p>16. Μ: Χμμ-χμμ. Και, ξέρετε, παίζω και μπάσκετ με την ομάδα της τάξης μου. Με θεωρούν πολύ καλή και πολλές φορές με αντιμετωπίζουν σαν αρχηγό της ομάδας...</p>	<p>Τώρα η Δήμητρα δείχνει χαρούμενη. Είναι προφανές ότι υπάρχουν πολλά για τα οποία μπορεί να νιώθει καλά.</p>
<p>17.Σ: Άρα, δεν είσαι μόνο καλή με τις μηχανές, τα μαθηματικά και την φυσική, είσαι και στα αθλητικά και θεωρείσαι και αρχηγός...Κάποιοι σε σέβονται για όλα αυτά, έτσι δεν είναι;</p>	<p>Η σύμβουλος έχει παρατηρήσει στα διαλείμματα πόσο την σέβονται κάποιοι συμμαθητές της, ιδιαίτερα όταν παίζουν μπάσκετ. Επειδή όμως χρησιμοποιεί την λέξη 'σέβονται' και δεν ξέρει πώς θα την δεχθεί η μαθήτρια, ρωτάει: «Έτσι δεν είναι;»</p>
<p>18. Μ: Ναι....</p>	<p>Η Δήμητρα χαμηλώνει το βλέμμα για λίγο. Αυτό το χαμήλωμα του βλέμματος δεν συμβαίνει μόνο από αμηχανία ή λύπη. Κάποιες φορές συμβαίνει όταν ο συνομιλητής μας αναγνωρίζει κάτι καινούργιο για τον εαυτό του.</p>
<p>19. Σ: Πώς νιώθεις όταν σου φέρονται σαν να είσαι αρχηγός, στο μπάσκετ;</p>	<p>Η Δήμητρα χαμηλώνει το βλέμμα για λίγο. Αυτό το χαμήλωμα του βλέμματος δεν συμβαίνει μόνο από αμηχανία ή λύπη. Κάποιες φορές συμβαίνει όταν ο συνομιλητής μας αναγνωρίζει κάτι καινούργιο για τον εαυτό του.</p>

20. Μ: Νιώθω πολύ όμορφα. (χαμογελάει)	Η Δήμητρα έχει εσωτερικεύσει τα θετικά συναισθήματα.
21. Σ: Νιώθεις όμορφα να σε αναγνωρίζουν για τις ικανότητες σου στο μπάσκετ. Έτσι λοιπόν, είσαι καλή στα θετικά μαθήματα, στο μπάσκετ, στις μηχανές και σε άλλα πρακτικά θέματα. Όλα αυτά σε κάνουν να νιώθεις καλά μέσα σου.	Η σύμβουλος συνοψίζει όλα τα προσόντα της Δήμητρας χρησιμοποιώντας γεγονότα και συναισθήματα.
22. Μ: Ναι, με κάνουν να νιώθω καλά μέσα μου, αλλά, όταν με κοροϊδεούν, όλα καταστρέφονται μέσα μου.	Η μαθήτρια συμφωνεί με όσα της συνόψισε η σύμβουλος της. Καταλαβαίνει την υποστήριξη που της προσφέρει και την κοιτάει στα μάτια, σαν να ζητάει να την βοηθήσει να ξεπεράσει το θέμα της κοροϊδίας των συμμαθητών της.
Στάδιο 3: Οριοθέτηση Στόχων	
23. Σ: Όλα καταστρέφονται μέσα σου...Και έχεις δίκιο να το θεωρείς άδικο, το να μην σου αναγνωρίζονται όλα αυτά τα προσόντα μόνο και μόνο επειδή είσαι κορίτσι. Για να δούμε πως μπορούμε να προχωρήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε όλα τα θετικά συναισθήματα που έχεις από την αναγνώριση των συμμαθητών σου για κάποια από το προτερήματά σου για να αντιμετωπίσεις την κοροϊδία των συμμαθητριών σου. Πώς θα επιθυμούσες να ήταν οι σχέσεις σου με τις συμμαθήτριες σου;	Η σύμβουλος είναι έτοιμη πλέον να βοηθήσει την μαθήτρια να προχωρήσει στην εξεύρεση λύσεων του προβλήματος που αντιμετωπίζει. Η ανοικτή ερώτηση που ακολουθεί έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα και βάζει την μαθήτρια να φανταστεί μια ιδανική κατάσταση για να καταλάβει ποιος είναι ο επιθυμητός της στόχος.
24. Μ: Θα ήθελα να με αντιμετωπίζουν όπως όλες τις άλλες κοπέλες και να μη θεωρούν αυτό μου το ενδιαφέρον περίεργο. Εγώ θα ήθελα, όταν μεγαλώσω, να ασχοληθώ επαγγελματικά με αυτό τον χώρο, να δουλέψω σε συνεργείο, όμως δεν τολμώ καν να το εκφράσω γιατί φοβάμαι πως θα αντιδράσουν, όχι μόνο οι συμμαθήτριές μου αλλά και οι γονείς μου. Παρατηρώ, δηλαδή, και στους γονείς μου μια αρνητική αντιμετώπιση και αυτό με στενοχωρεί ακόμη περισσότερο.	Η μαθήτρια αρχίζει να εκφράζει όλο και πιο καθαρά τον προβληματισμό της. Μιλώντας, συνειδητοποιεί ότι η αντίδραση για το ενδιαφέρον της δεν προέρχεται μόνο από τις συμμαθήτριές της αλλά και από το ίδιο το οικογενειακό της περιβάλλον. Εδώ,
25. Σ: Θα ήθελες να σε αποδέχονται οι συμμαθήτριες και οι γονείς σου με αυτό σου το ενδιαφέρον και ίσως ταλέντο σου με τις μηχανές και τα πρακτικά θέματα.	Η σύμβουλος χρησιμοποιεί εδώ μια παράφραση ως ενθάρρυνση για να βοηθήσει την μαθήτρια να επεξεργαστεί λίγο περισσότερο τις σκέψεις και τα συναισθήματά της.
26. Μ: Ναι... Νιώθω ότι η μη-έγκρισή τους να ασχοληθώ με κάτι που τόσο μου αρέσει μπαίνει εμπόδιο στο να πραγματοποιήσω τον στόχο μου (μιλάει λυπημένα).	

<p>27. Σ: Γιατί, πιστεύεις ότι δεν εγκρίνουν τον προσανατολισμό σου αυτό;</p>	<p>Με την ερώτηση αυτή θέλει να διευκρινίσει πως ερμηνεύει η ίδια η μαθήτριά την αντίδραση αυτή από τις συμμαθήτριες και τους γονείς της.</p>
<p>28. Μ: Νομίζω ότι αντιδρούν κυρίως επειδή είναι ένα ανδροκρατούμενο επάγγελμα και τι θέλει τώρα μια κοπέλα να τα βγάλει πέρα με τους άνδρες...</p>	
<p>29. Σ: Εσύ τι γνώμη έχεις για όλα αυτά;</p>	<p>Ανοικτή ερώτηση για να την ωθήσει να αναπτύξει την άποψή της</p>
<p>30. Μ: Είναι πράγματι ένα ανδροκρατούμενο επάγγελμα, πιστεύω όμως ότι κανείς δεν θα εμπόδιζε μια κοπέλα να ασχοληθεί με αυτό αν πραγματικά της άρεσε πολύ και ήταν ικανή.</p>	
<p>31. Σ: Θα συμφωνήσω μαζί σου. Φαίνεται πως υπάρχουν στερεότυπες απόψεις για το ποια επαγγέλματα μπορούν να κάνουν οι άνδρες και ποια οι γυναίκες. Έτσι, όχι μόνο φαίνεται πως τα κορίτσια έχουν λιγότερες επιλογές για την εργασία που θα κάνουν αργότερα, αλλά υποφέρουν και από «κοροϊδία» των συνομηλίκων αλλά και από την αρνητική στάση των γονιών τους. Σήμερα, όμως, έχουν αρχίσει να μην υπάρχουν τέτοια όρια. Παρόλο που αρκετός κόσμος το αντιμετωπίζει ακόμη με καχυποψία, σήμερα τα κορίτσια και αγόρια ακολουθούν επαγγέλματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους και όχι σύμφωνα με το φύλο τους. Για παράδειγμα, πολλές γυναίκες εργάζονται σε επαγγέλματα που τα θεωρούσαν κυρίως ‘ανδρικά’, όπως οδηγοί ταξί, τραίνων, τρόλεϊ, μηχανικοί κτλ. Νομίζω όμως ότι πρέπει καταρχήν να ανιχνεύσουμε αν και ποιες άλλες δυνατότητες σου ανοίγονται με τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ικανότητες που διαθέτεις, πριν καταλήξεις που θέλεις να στραφείς επαγγελματικά.</p>	<p>Αυτό-αποκαλύπτεται εκφράζοντας την προσωπική της πεποίθηση. Με τον τρόπο αυτό θέλει να ενθαρρύνει την μαθήτριά να μην εγκαταλείψει τα ενδιαφέροντά της επειδή επικρατούν κάποια στερεότυπα, αλλά και την ενημερώνει για τον τρόπο που αλλάζουν τα πράγματα. Παράλληλα, θέλει να την βοηθήσει να ανιχνεύσει και όλες τις άλλες δυνατότητες που της δύνονται για να αξιοποιήσει τα ταλέντα της</p>
<p>32. Μ: Χμμ-χμμ</p>	
<p>33. Σ: Επομένως, αν κατάλαβα καλά, δύο είναι τα θέματα που σε απασχολούν και τα οποία θα επιθυμούσες να λύσεις. Το ένα έχει να κάνει με την αποδοχή σου από τις συμμαθήτριάς σου και το δεύτερο με τα επαγγελματικά σου ενδιαφέροντα. Το γεγονός ότι είσαι κορίτσι, κάνουν αυτά τα θέματα να συνδέονται μεταξύ τους.</p>	<p>Με αυτή την σύντομη περίληψη την θέτει ενώπιον των δύο βασικών θεμάτων που την απασχολούν, τονίζοντας το ρόλο που παίζει το φύλο και στα δυο θέματα, και παράλληλα προετοιμάζει και τη συνέχεια της συζήτησης.</p>

Έχοντας μια καλή διαπροσωπική σχέση με την Δήμητρα, η σύμβουλος μπόρεσε να την κάνει να εκφράσει τα θέματα που την απασχολούν, με σχετική ευκολία. Προχώρησε στον τονισμό των προσόντων της για να την εμπυκώσει. Έχοντας συγκεντρώσει αυτές τις πληροφορίες είναι ευκολότερο να συζητήσουν και να ξεκαθαρίσουν τα θέματα που πραγματικά απασχολούν την Δήμητρα. Στη συνέχεια προχωρούν προς την οριοθέτηση των στόχων που θα ήθελε να πετύχει η μαθήτρια.

Σε ένα επόμενο στάδιο μπορούν να μιλήσουν για τις προοπτικές και τις δυνατότητες που έχει μπροστά της η Δήμητρα με δεδομένα αυτά τα προσόντα. Πρέπει να καταγραφούν όλα τα πιθανά σενάρια μιας μελλοντικής της σπουδής και απασχόλησης και να συζητηθούν οι δυσκολίες και τα οφέλη που προκύπτουν από κάθε μια από αυτές στις επιλογές, έτσι ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ορθότερα. Όλα αυτά πρέπει να ειπωθούν σε δυο επίπεδα: (α) σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο: σε σχέση με την εικόνα που έχει η Δήμητρα για τον εαυτό της, το επίπεδο της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής της. Αν αυτά είναι ισχυρά τότε μπορεί εύκολα να ‘δουλευτεί’ και το κομμάτι της αποδοχής της από τις συμμαθήτριάς της. Αν δεν είναι ισχυρά, δηλαδή αν δεν έχει μεγάλη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, τότε πρέπει να ‘δουλευτεί’ πρώτα σε αυτό τον τομέα, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτό-εικόνα της, και (β) σε κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο: η Δήμητρα χρειάζεται να συνειδητοποιήσει ότι πολλές από τις δυσκολίες της δεν οφείλονται σε προσωπικές της αδυναμίες αλλά σε διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν τις ταυτότητες φύλου και σε μεγάλο βαθμό περιορίζουν τις ελεύθερες επιλογές των γυναικών.

Παράλληλα, ίσως χρειαστεί να γίνει συζήτηση και με τους γονείς τους Δήμητρας προκειμένου να υπάρξει μια από κοινού αντιμετώπιση και ενίσχυση του προσανατολισμού που θα πάρει η Δήμητρα μετά από το ξεκαθάρισμα του τι ακριβώς επιθυμεί να κάνει.

Ατομική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου. Στα παρακάτω, οι φράσεις με πλάγιους χαρακτήρες δίνουν μερικά παραδείγματα εισαγωγής της οπτικής του φύλου στη συμβουλευτική διαδικασία:

Βήματα	Πιθανές παρεμβάσεις
1. Διερεύνηση δραστηριοποίησης	<ul style="list-style-type: none"> - Τι θάθελες να κάνεις γι’ αυτό το πρόβλημα; - Ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά του να μην αλλάξεις τίποτε και να μείνεις όπως είσαι; - Πώς θα σ’ έκανε να νιώσεις μια αλλαγή; - Δεν είσαι σίγουρος/η ότι θέλεις να αλλάξεις - Είναι ωραίο να σκέφτεσαι κάτι καινούργιο - Τι σκέφτεσαι όση ώρα μιλάμε για αλλαγή; - Τι θα άλλαζε αν ήσουν αγόρι (κορίτσι);

Βήματα	Πιθανές παρεμβάσεις
2. Εκτίμηση όσων έχει προσπαθήσει μέχρι τώρα	<ul style="list-style-type: none"> - Τι έχεις δοκιμάσει μέχρι τώρα; - Έχει λειτουργήσει κάτι από όσα δοκίμασες; - Τι δεν λειτούργησε; - Τι προβλήματα αντιμετώπισες που δυσκόλεψαν την αλλαγή; - Το γεγονός ότι είσαι κορίτσι (αγόρι) σε εμπόδισε στις προσπάθειες για αλλαγή;
3. Συγκεκριμενοποίηση στόχων	<ul style="list-style-type: none"> - Τι θέλεις να αλλάξεις στη ζωή σου; - Ποια είναι τα μελλοντικά σου όνειρα; - Τι πιστεύεις ότι περιμένουν οι άλλοι από σένα επειδή είσαι κορίτσι (αγόρι); - Τι αλλαγές θα χρειασθεί να κάνεις για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων; - Ποιοι είναι οι στόχοι προς τους οποίους θέλεις να δουλέψουμε;
4. Συζήτηση για πιθανούς τρόπους πλησίματος των στόχων	<ul style="list-style-type: none"> - Ποιους εναλλακτικούς τρόπους έχεις σκεφθεί να προσπαθήσεις; - Αν δεν υπήρχαν περιορισμοί, πως θα προσπαθούσες να αλλάξεις την κατάσταση; - Αν οι άνθρωποι περίμεναν ακριβώς τα ίδια από τα κορίτσια και τα αγόρια, τι θα άλλαζε την κατάσταση; - Αν τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούσαν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, τι θα άλλαζε την κατάσταση;
5. Διερεύνηση των διαφορετικών επιλογών	<ul style="list-style-type: none"> - Ποια επιλογή σου φαίνεται πιο δελεαστική; Γιατί; - Ποια επιλογή σου φαίνεται λιγότερο δελεαστική; Γιατί; Πόσο σχέση έχουν τα παραπάνω με το γεγονός ότι είσαι κορίτσι (αγόρι); - Ποιες είναι οι προσωπικές σου πεποιθήσεις για τα διαφορετικά εναλλακτικά σενάρια που μπορείς να δοκιμάσεις; - Ποιες αλλαγές δεν θα ήθελες να κάνεις γιατί πηγαίνουν ενάντια στις αξίες και τις πεποιθήσεις σου; - Τι θα σε βοηθούσε να κάνεις κάποιες αλλαγές; - Τι σε αναχαιτίζει από το να κάνεις αλλαγές;
6. Απόφαση για δράση	<ul style="list-style-type: none"> - Πως σκέφτεσαι να δραστηριοποιηθείς τώρα; - Τι προβλήματα νομίζεις ότι θα αντιμετωπίσεις με αυτή σου την επιλογή; - Πως θα επιλύσεις τα προβλήματα που

	<p>μπορεί να παρουσιασθούν με αυτή σου την απόφαση;</p> <p>- Τι θα έκανες διαφορετικά αν ήσουν αγόρι (κορίτσι);</p>
7. Εφαρμογή δράσεων	<p>- Διδασκαλία συγκεκριμένων τρόπων ανάληψης δράσεων</p> <p>- Διδασκαλία για τον τρόπο που το φύλο επηρεάζει τις επιλογές και δράσεις</p> <p>- Ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης και διεκδικητικότητας</p> <p>-«Αναπλασίωση»: μετατόπιση από το να θεωρούμε τη συμβουλευόμενη ως υπεύθυνη για όλες τις δυσκολίες της, στη θεώρηση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με το φύλο και δημιουργούν δυσκολίες</p>
8. Προσαρμογή δράσεων με βάση την εμπειρία	<p>- Τι λειτούργησε καλά όταν προσπάθησες αυτή την δράση;</p> <p>- Τι δεν λειτούργησε όταν αποφάσισες αυτή την δράση;</p>
9. Ανατροφοδότηση	<p>- Χαμογελούσες όλη την ώρα.</p> <p>- Τα κατάφερες μια χαρά</p>

2.1. Δραστηριότητες ομαδικής συμβουλευτικής

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι σκοποί της ομαδικής συμβουλευτικής δεν διαφέρουν από αυτούς της ατομικής και της φεμινιστικής συμβουλευτικής. Έτσι, η ομαδική συμβουλευτική αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, στην αύξηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, και στην κατάκτηση ενός ικανοποιητικότερου τρόπου ζωής για τους/τις ίδιους/ιες.

Τα θέματα των ομάδων αντανakλούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών και του σχολείου και μπορούν να είναι είτε γενικά, είτε ειδικά και καθορισμένα (π.χ διεκδικητικότητα, ερωτικές σχέσεις). Επισημαίνεται, ιδιαίτερα, ότι η ομαδική συμβουλευτική που θα πραγματοποιείται αποκλειστικά στις Δομές Σ.Ε.Π., δεν εστιάζεται σε κλινικά θέματα που χρήζουν εξειδικευμένη αντιμετώπιση όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές κτλ (βλ. προηγούμενη ενότητα ατομικής συμβουλευτικής). Όπως έχει, ήδη, τονισθεί τα θέματα των ομάδων που θα υλοποιούνται από τους/τις συμβούλους Σ.Ε.Π προτείνεται να είναι καθορισμένα, με την έννοια ότι ο σκοπός της σύστασης ομάδων κάθε φορά θα είναι ειδικός (π.χ. βία στις συντροφικές-ερωτικές σχέσεις) και θα αντανakλούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ. έχει πέσει στην αντίληψη του/της συμβούλου η ύπαρξη βίας στις ερωτικές σχέσεις των μαθητών/τριών).

Οι θεματικές για τις οποίες μπορούν να συσταθούν ομάδες συμβουλευτικής προτείνεται να αφορούν στη(ν):

- Λήψη αποφάσεων
- Αυτο-αποτελεσματικότητα
- Επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις
- Διεκδικητικότητα
- Αυτο-εκτίμηση
- Συντροφικές - ερωτικές σχέσεις (υγιής σχέσεις, βία στις σχέσεις)
- Σεξουαλικότητα - Αντισύλληψη
- Αυτογνωσία - Ζητήματα ταυτότητας
- Συγκρούσεις με γονείς, φίλους, και σχολείο
- Διαχείριση θυμού
- Επικοινωνία
- Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων φροντίδας
- Διαζύγιο γονιών (ή/και δεύτερος γάμος)
- Καταχρήσεις ουσιών (π.χ. κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά)

Όπως γίνεται φανερό, οι θεματικές της ομαδικής συμβουλευτικής δε διαφέρουν από αυτές της ατομικής συμβουλευτικής, μπορούν όμως να εμπλουτισθούν και με νέες θεματικές.

Το μέγεθος της ομάδας ποικίλει από 5 έως 8 άτομα με την προϋπόθεση ότι η παρουσία των μελών είναι σταθερή (κλειστή ομάδα). Ομάδες αποτελούμενες από 12 άτομα και πάνω παρουσιάζουν προβλήματα στην διαχείρισή τους, και τότε προτείνεται η διεξαγωγή εκπαιδευτικών εργαστηρίων ή ομάδων συζήτησης (Jacobs, Masson, Harvill, 1998). Γενικά, για το συγκεκριμένο πλαίσιο δε συστήνεται η σύσταση ανοικτών ομάδων, στις οποίες καινούργια άτομα μπορούν να συμμετέχουν κάθε φορά στις συναντήσεις της ομάδας.

Η διάρκεια των ομάδων συμβουλευτικής, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι μικρή, δηλαδή 1-4 εβδομαδιαίες συνεδρίες, διάρκειας 1-2 ωρών έκαστη, για ομάδες των 5-8 ατόμων (6 άτομα είναι το ιδανικό) (Jacobs, Masson, Harvill, 1998). Ο ακριβής χρόνος συνάντησης της ομάδας καθορίζεται από τον/την σύμβουλο αφού εκτιμήσει μια σειρά ζητημάτων όπως διαθεσιμότητα χώρου συναντήσεων, κανόνες του σχολείου για την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους μαθητές, χρόνος μαθητών/τριών κτλ..

Οι ομάδες ανάλογα με το σκοπό τους μπορούν να είναι αμιγείς ή μικτές, ως προς το φύλο, την ηλικία, την εθνική προέλευση και την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών/τριών. Ο/η σύμβουλος χρειάζεται να παίρνει υπόψη τους/της αυτούς τους παραπάνω παράγοντες για την σύσταση της ομάδας και να εκτιμά πάντα το σκοπό της ομάδας, για να αποφασίσει αν μια ομάδα θα είναι αμιγής ή μικτή (π.χ σε μια ομάδα για τον βιασμό, η ομάδα πρέπει να είναι αμιγής).

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις ομάδες είναι εθελοντική και είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές/ήτριες να ενημερώνονται με σαφήνεια για το πλαίσιο και το σκοπό της ομάδας. Το ζήτημα της επιλογής των μαθητών/τριών που θα συμμετέχουν στην ομάδα είναι σημαντικό και συνδέεται κυρίως με το σκοπό των ομάδων (Corey, 1995). Για παράδειγμα, σε μια ομάδα συμβουλευτικής για τη βία στις ερωτικές σχέσεις, ζευγάρια μαθητών δε συστήνεται να συμμετέχουν στην ίδια ομάδα, όπως επίσης, μαθητές/ήτριες με ιδιαίτερα συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ τους δε συνίσταται να παίρνουν μέρος στις ίδιες ομάδες. Τέλος, μαθητές/ήτριες με ιδιαίτερες δυσκολίες στη συμπεριφορά τους (π.χ. με προβλήματα κατάθλιψης) προτείνουμε να παραπέμπονται σε εξειδικευμένα πλαίσια (βλ. ατομική συμβουλευτική).

Ο ρόλος του/της συμβούλου στην ομαδική συμβουλευτική έχει κεντρική σημασία, καθώς ο ενθουσιασμός του/ης για τις ομάδες και ο σεβασμός τους/ης για τα άτομα μπορούν να συντελέσουν στην επίτευξη ιδιαίτερα γόνιμων ομαδικών συναντήσεων. Ο/η σύμβουλος έχει την ευθύνη της οργάνωσης, της λειτουργίας, και της διαχείρισης της ομάδας. Μέσα στην ομάδα ο/η σύμβουλος παρατηρεί τα άτομα (κάθε άτομο ξεχωριστά, είτε στην ολομέλεια είτε σε μικρές υπο-ομάδες, τη σωματική γλώσσα) και έχει συνεχώς επίγνωση για το τι συμβαίνει μέσα στην ομάδα. Ορισμένες ερωτήσεις (Council of Europe, Youth Directorate, 1995) που μπορούν να διευκολύνουν τον/την σύμβουλο για να αυξήσει την επίγνωση του/της για την ομάδα είναι:

1. Τι έγινε κατά την διάρκεια της δραστηριότητας και πως αισθάνθηκαν τα άτομα; (Ποια πρόσωπα συγκεκριμένα)
2. Τι έχουν μάθει οι συμμετέχοντες;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα όσων έχουν μάθει;

Η στάση του/της συμβούλου είναι στάση σεβασμού, ισότητας, αποδοχής, ζεστασιάς, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Η ενίσχυση που προσφέρει είναι θετική, υποστηρικτική και ειδική. Ο/η σύμβουλος δε μονοπολεί την ομάδα, αποτελεί ένα μέλος της ομάδας που έχει ένα διακριτό ρόλο, όταν π.χ. χρησιμοποιεί την αυτοαποκάλυψη θα πρέπει πάντα να το κάνει προς όφελος την ομάδας (βλ. επίσης φεμινιστική συμβουλευτική - συμβουλευτική σχέση). Ο/η σύμβουλος έχει την ευθύ-

νη της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην ομάδα, όπου κάθε μορφή διακρίσεων θα απουσιάζει, προκειμένου τα άτομα της ομάδας να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους. Η διαχείριση του χρόνου της ομάδας (το τέλος της συνάντησης, ο χρόνος που απομένει για την κάλυψη των θεμάτων) είναι ευθύνη του/της συμβούλου. Ο σύμβουλος έχει επίσης την μέριμνα της συμμετοχικότητας των μελών της ομάδας. Για παράδειγμα, να μην επιτρέπει σ'ένα μόνο άτομο να κυριαρχεί μέσα στην ομάδα και να μονοπωλεί τη συζήτηση, αλλά να δίνει τη δυνατότητα σε όλους να μιλούν και να εκφράζονται. Ο ρόλος του συμβούλου που περιγράφεται στην ενότητα της φεμινιστικής συμβουλευτικής, αφορά και στο ρόλο και στη στάση του συμβούλου στην ομάδα.

Πολλές από τις θεματικές αλλά και τις δραστηριότητες της ομαδικής συμβουλευτικής έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης (βλ. ειδικό τεύχος). Ο/η σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ασκήσεις αυτές ως βοηθητικές στα διάφορα στάδια της συμβουλευτικής. Για παράδειγμα, η Άσκηση 1.1 (πρώτη γνωριμία) μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή της ομάδας. Τονίζεται, όμως, ότι παρόλα τα κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχει μια ουσιαστικότερη διαφορά μεταξύ του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ασκήσεις στο πλαίσιο των εφαρμογών στη σχολική τάξη και του τρόπου που χρησιμοποιούνται στην ομαδική συμβουλευτική: στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες έχουν στόχο να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τα παιδιά για τους τρόπους με τους οποίους το φύλο επηρεάζει διάφορες πλευρές της ζωής τους. Στην περίπτωση της συμβουλευτικής διαδικασίας, οι ασκήσεις αποτελούν μόνο μια ευκαιρία ή ένα σημείο έναρξης για την ανάπτυξη του προβληματισμού γύρω από τα θέματα φύλου και τη διευκόλυνση των μαθητών/ριών στη διαδικασία αναζήτησης των προσωπικών τους προβληματισμών.

Γενικά, για την ομαδική συμβουλευτική και την οργάνωσή των ομάδων, αντλώντας από τους Jacobs, Masson, & Harvill, 1998), προτείνουμε στους/στις συμβούλους να λαμβάνουν υπόψη τους τις ακόλουθες 3 φάσεις καθώς και τα θέματα που παρατηρούνται σ' αυτές:

(1) Στην αρχική φάση. Στη φάση αυτή, οι στόχοι των ομάδων εστιάζονται στην γνωριμία των μελών της ομάδας, στην οριοθέτηση του σκοπού της, στην εγκαθίδρυση της εμπιστοσύνης και του πλαισίου λειτουργίας του (π.χ. περιγραφή των συναντήσεων, κανόνες της ομάδας, διάρκεια συναντήσεων κοκ). Επισημαίνεται ιδιαίτερα, ότι η εγκαθίδρυση ενός πλαισίου αρχών λειτουργίας της ομάδας (κανόνες) είναι απαραίτητη. Υπάρχουν αρχές όπως αυτή της εξεμύθειας, του σεβασμού της διαφορετικότητας, της μη-διακοπής του προσώπου που μιλάει, που είναι απαραίτητες σε κάθε ομάδα και υπάρχουν αρχές που συνδιαμορφώνονται, κάθε φορά

με τα μέλη της ομάδας π.χ. αν το κάπνισμα θα επιτρέπεται σε μια ομάδα ενηλίκων. Η φάση αυτή μπορεί να καταλαμβάνει 5-7 λεπτά ή 1- 2 συναντήσεις ανάλογα με την συνολική διάρκεια των ομάδων.

Σε αυτή τη φάση, τα μέλη της ομάδας μπορούν να νιώθουν επιφυλακτικότητα και άγχος. Συνήθως, σ'αυτή τη φάση τα άτομα μιας ομάδας έλκονται από άλλα άτομα με τα οποία έχουν ορισμένες ομοιότητες (π.χ. ηλικία, εθνικότητα, προέλευση, καταγωγή, ή κοινό ενδιαφέρον όπως κοινά χόμπυ, κοινή τάξη κτλ.) (Barlow, Blythe, Edmonds, 1999). Η προσοχή του/της συμβούλου εστιάζεται, επίσης, σε ζητήματα όπως η μελέτη του τρόπου αλληλεπίδρασης των ατόμων της ομάδας και το «μοίρασμα» του λόγου σε όλα τα μέλη.

Σε αυτή την πρώτη φάση, ο/η σύμβουλος ανάλογα με την εμπειρία του και αξιολογώντας μια σειρά ζητημάτων όπως ο σκοπός των ομάδων, προηγούμενες πληροφορίες για τα μέλη της ομάδας (π.χ. αν τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους ή όχι,) μπορεί να ξεκινήσει με μια σύντομη παρουσίαση του σκοπού της ομάδας, να προχωρήσει με μια δραστηριότητα εισαγωγική όπου τα μέλη μπορούν να συστηθούν, λέγοντας λίγες συγκεκριμένες πληροφορίες για τον εαυτό τους, που όμως να συνδέονται με τον σκοπό της ομάδας (π.χ. αν η ομάδα είναι για τις σχέσεις των δυο φύλων τότε μπορεί να ζητηθεί από τα άτομα να αναφέρουν αν έχουν κάποια σχέση ή όχι).

(2) Στη φάση εργασίας. Τα μέλη της ομάδας εστιάζονται στο σκοπό (η φάση αυτή αντιστοιχεί στη διαδικασία της παρέμβασης). Τα μέλη μαθαίνουν νέες δεξιότητες ή καινούργια θέματα μέσα από τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες και επομένως αναπτύσσονται προσωπικά. Διάφορες δυναμικές είναι δυνατόν να παρατηρηθούν. Ο/η σύμβουλος μπορεί να αξιολογήσει την διαδικασία της ομάδας, την πορεία των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, προκειμένου να εκτιμήσει τα οφέλη για τα άτομα ή για να κάνει τροποποιήσεις, αν αποδεχτεί ότι η ομάδα δεν είναι ευεργετική για τα μέλη της. Ορισμένες ερωτήσεις αξιολόγησης σ'αυτή τη φάση μπορεί να είναι για παράδειγμα:.

- Πώς αυτή η ομάδα σε βοήθησε;
- Τι δε σου άρεσε στην ομάδα μέχρι τώρα;

Επίσης, ο/η σύμβουλος εκτιμά τις ανάγκες και την προσωπικότητα των μελών της (ποια άτομα είναι κυρίαρχα, αν υπάρχουν άτομα που αισθάνονται ότι έχουν επικριθεί στην ομάδα) καθώς και τα επίπεδα της εμπιστοσύνης (π.χ. ποια άτομα εμπιστεύονται την ομάδα). Τέλος, αξιολογεί τη δέσμευση των μελών της ομάδας (π.χ όλα τα άτομα ή μερικά, και ποια, έχασαν το ενδιαφέρον τους στην ομάδα) και την δυναμική της. Επίσης, ο σύμβουλος σ'αυτή τη φάση μπορεί να κληθεί να επι-

λύσει διάφορα προβλήματα που θα προκύψουν (π.χ. κατάργηση της εξεμύθειας) ή να αλλάξει τον τρόπο διαχείρισης της ομάδα π.χ. να δώσει στα μέλη της ομάδας τη δυνατότητα να διακόπτουν τα ίδια καποιον/α που μονοπωλεί παίρνοντας έτσι την ευθύνη για ορισμένες συμπεριφορές.

(3) Στη φάση του κλεισίματος. Διευκρινίζεται ότι η φάση του κλεισίματος περιλαμβάνει τόσο στη φάση του κλεισίματος της κάθε συνεδρίας όσο και τη φάση του κλεισίματος των λειτουργιών της ομάδας, φάσεις πολύ σημαντικές για την ομάδα.

Ο χρόνος που μπορεί να αφιερωθεί για τη φάση του κλεισίματος ποικίλει από 5-7 λεπτά για μια ομάδα διάρκειας 1 ώρας ή 10 λεπτά για μια συνεδρία διάρκειας 2 ωρών. Πάντως όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια των ομάδων και όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των ατόμων, τόσο περισσότερος χρόνος θα πρέπει να διατεθεί για το κλείσιμο.

Για το κλείσιμο της κάθε συνεδρίας, το ενδιαφέρον του/της συμβούλου εστιάζεται σε μια ανασκόπηση του τι συνέβη (ποια θέματα συζητήθηκαν κτλ), στην ενίσχυση της δέσμευσης των μελών της ομάδας και στο αν υπάρχουν θέματα που δεν έχουν συζητηθεί μέσα στη συνεδρία. Ο/η σύμβουλος μπορεί να ενθαρρύνει όλα τα άτομα με τη σειρά να εκφράσουν σύντομα τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους για την ομάδα και έτσι να δώσει την ευκαιρία στα άτομα που δε μιλούσαν ιδιαίτερα μέσα στην ομάδα να εκφραστούν. Επίσης, μπορεί σ'αυτή τη φάση να προετοιμάσει τα μέλη της ομάδας για το θέμα της επόμενης συνεδρίας αν είναι καθορισμένο.

Για τη φάση του κλεισίματος των λειτουργιών της ομάδας. Γενικά, το ενδιαφέρον όλων των μελών της ομάδας εστιάζεται στον αποχαιρετισμό και στο κλείσιμο. Σ'αυτή τη φάση τα μέλη της ομάδας εστιάζονται στο τι έχουν αποκομίσει από την ομάδα, πως σκέφτονται να αξιοποιήσουν αυτά που έχουν μάθει και πως μπορούν να τα διατηρήσουν. Ανάλογα με τη διάρκεια των συναντήσεων, είτε τα μέλη ξεχωριστά, είτε ο/η σύμβουλος μπορεί να κάνουν μια ανασκόπηση της ομάδας ή να μιλήσουν ξεχωριστά για την εμπειρία τους στην ομάδα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο/η σύμβουλος να δώσει την δυνατότητα να εκφραστούν τα ιδιαίτερα συναισθήματα που έχουν τα άτομα για το τέλος της ομάδας, όπως επίσης, να διευκολύνουν το κλείσιμο θεμάτων που δεν είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή διευθετηθεί. Οι χρήσιμες ορισμένων ασκήσεων είναι ιδιαίτερη διευκολυντική (βλέπε άσκηση επανασύνδεσης στο τεύχος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός με την Οπτική του Φύλου: Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Μαθητών-Μαθητριών»). Τέλος, ένα σημαντικό θέμα που εξετάζεται κατά το κλείσιμο των λειτουργιών της ομάδας είναι η αξιολόγηση. Συστήνεται, η αξιολόγηση της ομάδας να γίνεται με τη μορφή ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Ένα παράδειγμα έντυπης αξιολόγησης δίνεται στο Παράρτημα.

Παράδειγμα ομαδικής συμβουλευτικής

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα ομαδικής συμβουλευτικής, το οποίο αφορά την υποστήριξη της διαδικασίας μετάβασης και ένταξης των μαθητών και των μαθητριών στην αγορά εργασίας. Παρ' ότι η συγκεκριμένη ομάδα δεν εστιάζεται άμεσα σε θέματα φύλου, ωστόσο, η ένταξη στην αγορά εργασίας ενδείκνυται για συζητήσεις που αφορούν ανισότητες και διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα. Τέλος, αποτελεί ευθύνη του/της συμβούλου να προσεγγίσει κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται παρακάτω με την οπτική του φύλου (σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες της κάθε άσκησης).

Δεξιότητες Ένταξης στην Αγορά Εργασίας.

Ένα τέτοιο ομαδικό εργαστήριο θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «Δεξιότητες Ένταξης στην Αγορά Εργασίας». Σε πρώτη φάση, ο/η σύμβουλος θα πρέπει να ενημερώσει τους μαθητές και τις μαθήτριες για τη διοργάνωση του συγκεκριμένου εργαστηρίου, τους στόχους του, καθώς και για τον ακριβή τόπο και χρόνο διεξαγωγής του (π.χ. ώρες και διάρκεια συναντήσεων). Το εργαστήριο θα μπορούσε να ολοκληρωθεί σε τρεις εβδομαδιαίες συναντήσεις της μιάμισης ώρας (χωρίς διάλειμμα), στις οποίες θα συμμετέχουν 8 - 12 άτομα. Προτείνεται η σύνθεση της συγκεκριμένης ομάδας να είναι μικτή ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών, έτσι ώστε να υπάρχει μια ποικιλία απόψεων και εμπειριών, καθώς και πληρέστερη ενημέρωση σε σχέση με τα προβλήματα και τις δυσκολίες ένταξης τόσο των γυναικών, όσο και των ανδρών, στην αγορά εργασίας. Όσον αφορά τον τόπο και την ώρα διεξαγωγής του εργαστηρίου, ο/η σύμβουλος θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών-τριών.

1η εισαγωγική συνάντηση: η γνωριμία της ομάδας.

Στην πρώτη συνάντηση, όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενη ενότητα, κύριος στόχος είναι η γνωριμία των μελών της ομάδας και ο καθορισμός του πλαισίου λειτουργίας της. Συνήθως, ο/η σύμβουλος και συντονιστής-τρια της ομάδας ξεκινάει τη συζήτηση, παρουσιάζοντας τον εαυτό του/της και επεξηγώντας αναλυτικότερα τους στόχους και τις συνθήκες λειτουργίας της ομάδας. Στη συνέχεια, ζητά από κάθε μέλος ξεχωριστά να παρουσιάσει τον εαυτό του/της και να αναφέρει τους λόγους για τους οποίους θέλησε να συμμετάσχει στη συγκεκριμένη ομάδα και ποιες είναι οι προσδοκίες του/της από αυτήν.

Μετά τη γνωριμία των μελών, ακολουθεί η παρακάτω άσκηση με τίτλο «Προσδοκίες Εργοδοτών», η οποία εισάγει ουσιαστικά τους/ις συμμετέχοντες/ουσες στο κύριο θέμα της ομάδας. Η συγκεκριμένη άσκηση αποτελεί, επίσης, μια καλή

αφορμή για συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας σε σχέση με τις διακρίσεις και προκαταλήψεις που υπάρχουν στην αγορά εργασίας, όχι μόνο σε σχέση με το φύλο, αλλά και σε σχέση με την ηλικία, την εξωτερική εμφάνιση, την ικανότητα, την εθνικότητα κοκ.

Προσδοκίες Εργοδοτών/ριών

Εισαγωγή

Τι σημαίνει εργασία ή δουλειά για σας; Ένας τρόπος για να κερδίζει κανείς χρήματα; Κάτι που κάνετε για να εξασφαλίσετε την επιβίωσή σας; Κάτι που κάνετε γιατί σας ευχαριστεί και σας διασκεδάζει ή σας κάνει να αισθάνεστε σημαντικός-ή;

Όπως και να αισθάνεστε, αυτό μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Είναι δύσκολο σήμερα να φανταστεί κανείς τι θα κάνει στο μέλλον. Το μόνο σίγουρο είναι ότι αυτό με το οποίο ασχολείται σήμερα θα αλλάξει. Διεθνώς, έχει βρεθεί ότι ένας 35άρης ή μια 35αρα σήμερα μπορεί να αλλάζει δουλειά σχεδόν κάθε χρόνο. Παρ' όλο που εσείς μπορεί να μην αλλάζετε θέσεις εργασίας τόσο συχνά, είναι πολύ πιθανό να αλλάξετε δουλειά αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της ζωής σας.

Για να ανταποκριθείτε καλύτερα σε μια ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας χρειάζεστε καλές δεξιότητες επιβίωσης. Οι σημαντικότερες δεξιότητες επιβίωσης συνοψίζονται στις εξής:

- Καλή κατανόηση του εαυτού σας και των δεξιοτήτων σας.
- Πληροφορίες για διάφορα επαγγέλματα και για τις απαιτούμενες σπουδές.
- Στρατηγικές ή μεθόδους για να επιλέξετε και να σχεδιάσετε μακροπρόθεσμους στόχους.
- Γνώση αποτελεσματικών στρατηγικών αναζήτησης εργασίας.
- Τεχνικές για να επιτύχετε στην εργασία σας.

Για να επιτύχετε ως υποψήφιοι/ες εργαζόμενοι-ες πρέπει να καταλάβετε τις προσδοκίες των εργοδοτών/ριών. Πολλοί νομίζουν ότι οι εργοδότες/ριες σκέφτονται διαφορετικά απ' ό,τι ο υπόλοιπος κόσμος. Στην πραγματικότητα οι εργοδότες/ριες είναι άνθρωποι σαν κι εμάς και επομένως σκέφτονται όπως κι εμείς. Προσπαθήστε να σκεφτείτε ως εργοδότες/ριες. Σκεφθείτε τι θα θέλατε από τους/ις υπαλλήλους σας για να καταλάβετε τι περιμένουν από εσάς οι περισσότεροι/ες εργοδότες/ριες. Γνωρίζοντας τι θέλουν οι εργοδότες/ριες, θα σας βοηθήσει να παρουσιάσετε τον εαυτό σας καλύτερα όταν αναζητάτε εργασία.

Οδηγίες άσκησης: διευθύνοντας τη δική σας επιχείρηση.

1. Χωριστείτε σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων.
2. Θα εξετάσετε τη στάση των εργοδοτών/ριών όταν προσλαμβάνουν υπαλλήλους.
3. Για το λόγο αυτό κάθε ομάδα θα φανταστεί ότι είναι η αρμόδια επιτροπή, η οποία έχει αναλάβει να προσδιορίσει τα κριτήρια επιλογής προσωπικού που θα προσλάβει η εταιρεία της.
4. Θα ξεκινήσετε αποφασίζοντας σε τι είδους εταιρεία εργάζεστε, εάν παράγετε προϊόντα ή προσφέρετε υπηρεσίες και τι είδους προϊόντα ή υπηρεσίες προσφέρετε. Μπορείτε να έχετε οποιαδήποτε εταιρεία, αρκεί να είναι κάπως μεγάλη.
5. Στη συνέχεια κάντε μια λίστα με τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσετε για να προσλάβετε ή να απορρίψετε προσωπικό.
6. Ένας από την ομάδα θα καταγράφει τις ιδέες όλων, χωρίς να τις συζητάτε πολύ. Μπορείτε να αναφέρετε χαρακτηριστικά που θα θέλατε σε έναν/μία υπάλληλο και χαρακτηριστικά που δε θα επιθυμούσατε σε αυτόν/ήν. Έχετε 10 λεπτά για αυτό το σκοπό.
7. Στη συνέχεια, επιλέξτε από τη λίστα σας τα 5 πιο σημαντικά χαρακτηριστικά. Έχετε 10 λεπτά για αυτό το σκοπό.
8. Στη συνέχεια, επιλέξτε από τη λίστα σας τα 3 πιο σημαντικά χαρακτηριστικά και καταγράψτε τα με σειρά προτεραιότητας. Έχετε 5 λεπτά για αυτό το σκοπό.
9. Τέλος, κάθε ομάδα μπορεί να αναφέρει τα χαρακτηριστικά στα οποία κατέληξε και τους λόγους για τους οποίους επέλεξε αυτά τα χαρακτηριστικά.

Συζήτηση μετά την άσκηση.

Τα χαρακτηριστικά που επιλέξατε είναι πιθανόν παρόμοια με αυτά που θα αναζητούσε και ένας/μία πραγματικός/ή εργοδότης. Μην ξεχνάτε βεβαίως ότι διαφορετικοί εργοδότες/ριες έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το τι είναι πιο σημαντικό. Επίσης, διαφορετικές θέσεις εργασίας έχουν διαφορετικές απαιτήσεις ανάλογα με τη δουλειά που θα κάνει κάθε εργαζόμενος-η.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εργοδότες/ριες όταν αποφασίζουν να προσλάβουν προσωπικό σκέφτονται κυρίως τα εξής: α) Την εμπιστοσύνη και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά και β) Τις ικανότητες, την εμπειρία και την εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι εργοδότες/ριες δε θα προσλάβουν κάποιον-α εάν δεν τον θε-

ωρήσουν έμπιστο-η υπάλληλο. Έμπιστος-η είναι κάποιος-α που έρχεται στην ώρα του/της, είναι συνεπής, ακριβής και δουλεύει σκληρά για να προλαβαίνει προθεσμίες. Επίσης, εμπιστοσύνη σημαίνει ότι δε θα αφήσετε τη θέση εργασίας μετά από κάποιο σύντομο χρονικό διάστημα. Εάν λοιπόν πείσετε τον/ην εργοδότη/ρια σας ότι είστε έμπιστος-η και ότι εργάζεστε σκληρά θα κερδίσετε μια θέση εργασίας σε σχέση με κάποιον/α άλλον/η που έχει τα ίδια προσόντα αλλά όχι τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι εργοδότες/ριες διαπιστώνουν αν κάποιος είναι έμπιστος/η εξετάζοντας το εργασιακό του παρελθόν και την τωρινή του κατάσταση. Εάν ήσασταν έμπιστος/η στο παρελθόν θα είστε και στο μέλλον. Επομένως, οι πληροφορίες που παρέχετε σχετικά με προηγούμενες θέσεις εργασίας, με την εκπαίδευσή σας και τα προσωπικά σας κατορθώματα είναι πολύ σημαντικές για να αποφασίσουν αν είστε έμπιστος ή όχι. Αν δεν είστε δε θα σας προσλάβουν.

Οι περισσότεροι εργοδότες/ριες θα καλέσουν σε συνέντευξη μόνον εκείνους/ες τους /ιςυποψήφιους-ες εργαζόμενους-ες που διαθέτουν τα ελάχιστα απαραίτητα προσόντα για τη θέση. Μερικές φορές όμως μπορεί να προσλάβουν έναν/μια εργαζόμενο/η ο/η οποίος/α έχει λιγότερη εκπαίδευση σε σχέση με κάποιον/α άλλο/η. Γιατί; Γιατί έχουν πεισθεί ότι αυτός/ή ο/η εργαζόμενος/η θα δουλέψει σκληρότερα και θα είναι πιο αξιόπιστος/η. Στην πραγματικότητα οι περισσότερες αποφάσεις δε βασίζονται αποκλειστικά σε ικανότητες και εκπαιδευτικά προσόντα. Εάν ο/η εργοδότης/ρια πιστέψει ότι μπορείτε να κάνετε τη δουλειά και ότι μπορείτε να μάθετε γρήγορα θα σας προσλάβει. Εάν, επίσης, πιστέψει ότι θα προσαρμοστείτε γρήγορα στο εργασιακό περιβάλλον, ότι θα είστε αξιόπιστοι/ες και ότι θα δουλεύετε σκληρά θα σας προτιμήσει από έναν/μια άλλον/η που μπορεί να έχει περισσότερη εμπειρία αλλά όχι τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

- Βάλτε την εμπιστοσύνη στα χαρακτηριστικά που επιλέξατε; Γιατί ή γιατί όχι;
- Βάλτε τις ικανότητες, την εμπειρία και την εκπαίδευση στα χαρακτηριστικά που επιλέξατε; Γιατί ή γιατί όχι;
- Πιστεύετε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εργαζόμενες μπορούν να ανταποκριθούν παρόμοια στις απαιτήσεις μιας θέσης εργασίας; Γιατί ή γιατί όχι;
- Πιστεύετε ότι άνδρες και γυναίκες μπορεί να έχουν τις ίδιες ικανότητες και παρόμοια εκπαιδευτικά προσόντα για μια θέση εργασίας; Γιατί ή γιατί όχι;

2η συνάντηση: το κύριο έργο της ομάδας.

Στη δεύτερη συνάντηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ομάδα επικεντρώνεται στο κύριο έργο της που είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ένταξης στην

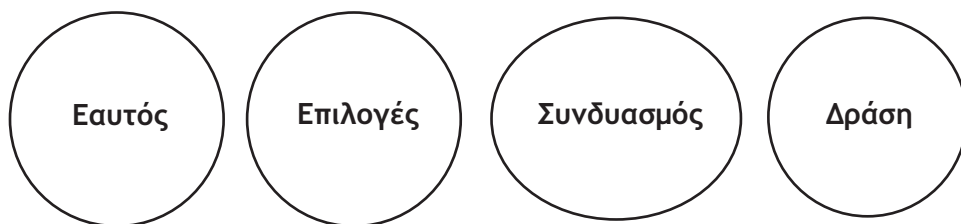
αγορά εργασίας. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ο/η συντονιστής-τρια, από τη μια, ενημερώνει και πληροφορεί τα μέλη της ομάδας σχετικά με τις απαραίτητες διαδικασίες και δεξιότητες ένταξης στην αγορά εργασίας και, από την άλλη, ενισχύει την αλληλεπίδραση των μελών μεταξύ τους, πάντα σε σχέση με τα θέματα της ομάδας. Ένα ενδεικτικό πλάνο εργασιών είναι το παρακάτω:

Στην αρχή της συνάντησης ο/η συντονιστής-τρια μπορεί να ξεκινήσει με κάποια εισαγωγική συζήτηση που θα αφορά το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας και τα απαραίτητα στάδια που περιλαμβάνονται σε αυτόν. Για παράδειγμα:

Σχεδιασμός σταδιοδρομίας: μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων.

Ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας μας είναι μια διαδικασία ζωής, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ενός επαγγέλματος, την ανάληψη μιας θέσης εργασίας, την ανάπτυξη και εξέλιξη σε μια θέση εργασίας, την πιθανή αλλαγή επαγγέλματος και τελικά τη συνταξιοδότηση.

Το παρακάτω σχεδιάγραμμα αναπαριστά τα στάδια, τα οποία μπορεί να ακολουθήσει κάποιος, όταν βρίσκεται στη διαδικασία επιλογής ενός επαγγέλματος και εισόδου του σε αυτό.



Εαυτός

Συγκεντρώστε πληροφορίες για τον εαυτό σας (αξιολόγηση εαυτού).

- Ενδιαφέροντα.
- Αξίες.
- Ρόλοι.
- Ικανότητες - κλίσεις.
- Επιθυμητά περιβάλλοντα.
- Εξελικτικές ανάγκες.
- Οι πραγματικότητες της ζωής σας.

Επιλογές

- Ανακαλύψτε τα επαγγέλματα που σας ενδιαφέρουν.

- Διερευνήστε τις επιχειρήσεις, εταιρείες ή εργοδοτικούς φορείς στους οποίους θα επιθυμούσατε να εργαστείτε.
- Διερευνήστε την αγορά εργασίας.

Πάρτε πιο εξειδικευμένες πληροφορίες, αφού περιορίσετε τις επιλογές σας, με τους παρακάτω τρόπους:

- Μαθητεία σε κάποιον επαγγελματία.
- Εργασία μερικής απασχόλησης, πρακτική άσκηση ή εθελοντική εργασία.
- Πληροφοριακή συνέντευξη.

Συνδυασμός

Σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας, μπορείτε να:

- Προσδιορίσετε πιθανά επαγγέλματα.
- Αξιολογήσετε αυτά τα επαγγέλματα.
- Διερευνήσετε εναλλακτικές επιλογές.
- Επιλέξετε μια βραχυπρόθεσμη και μια μακροπρόθεσμη επιλογή.

Δράση

Αναπτύξτε τις ενέργειες που πρέπει για να καταφέρετε το στόχο σας. Για παράδειγμα:

- Διερευνήστε δυνατότητες επιπλέον εκπαίδευσης, εφόσον είναι απαραίτητο.
- Αναπτύξτε μια στρατηγική αναζήτησης εργασίας.
- Συντάξτε το βιογραφικό σας σημείωμα.
- Ψάξτε για δουλειά.
- Συγκεντρώστε πληροφορίες για τον εργοδοτικό φορέα που σας ενδιαφέρει.
- Συντάξτε συνοδευτικές επιστολές.
- Προετοιμαστείτε για μια συνέντευξη επιλογής προσωπικού.

Στη συνέχεια, μπορεί να δώσει στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το παρακάτω τεστ επαγγελματικών δεξιοτήτων (πηγή: Change Your Job, Change Your Life by Dr. Ronald L. Krannich, 1995, Impact Publications)

ΤΕΣΤ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Για να αξιολογήσετε την ετοιμότητά σας να αναζητήσετε εργασία, απαντήστε, βάζοντας σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό, σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις.

Κλίμακα: 1 = συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ, 3 = ίσως, δεν είμαι σίγουρος-η, 4 = διαφωνώ, 5 = διαφωνώ απόλυτα

1. Γνωρίζω τι με υποκινεί για να επιτύχω σε μια θέση εργασίας.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ να προσδιορίσω τις σημαντικότερες μου ικανότητες.	1	2	3	4	5
3. Διαθέτω πέντε σημαντικά επιτεύγματα, τα οποία διαμορφώνουν ένα προφίλ ενδιαφερόντων και ικανοτήτων σχετικών με τη δουλειά ή την επαγγελματική καριέρα που επιθυμώ.	1	2	3	4	5
4. Γνωρίζω τι επιθυμώ και τι δεν επιθυμώ σε μια θέση εργασίας.	1	2	3	4	5
5. Γνωρίζω τι θέλω να κάνω στα επόμενα 5 χρόνια.	1	2	3	4	5
6. Έχω έναν ξεκάθαρο επαγγελματικό στόχο, ο οποίος εστιάζει την αναζήτηση εργασίας μου σε συγκεκριμένους φορείς και εργοδότες/ριες.	1	2	3	4	5
7. Γνωρίζω τι είδους δεξιότητες μπορώ να προσφέρω στους εργοδότες/ριες σε διαφορετικές θέσεις εργασίας.	1	2	3	4	5
8. Γνωρίζω τι είδους δεξιότητες αναζητούν οι περισσότεροι,ες εργοδότες/ριες από τους/ις υποψήφιους/ες εργαζόμενους/ες.	1	2	3	4	5
9. Μπορώ να εξηγήσω με σαφήνεια στους εργοδότες/ριες τι ξέρω να κάνω καλά σε μια δουλειά και τι με διασκεδάζει να κάνω.	1	2	3	4	5
10. Μπορώ να προσδιορίσω γιατί ένας/μία εργοδότης/ρια θα έπρεπε να με προσλάβει.	1	2	3	4	5
11. Έχω την υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων μου αν χρειαστεί να αλλάξω δουλειά ή επαγγελματική καριέρα.	1	2	3	4	5
12. Μπορώ να βρω 10 με 20 ώρες την εβδομάδα για να αναζητήσω μια θέση εργασίας.	1	2	3	4	5
13. Έχω την οικονομική δυνατότητα να ανταποκριθώ σε μια εξάμηνη διάρκεια αναζήτηση εργασίας.	1	2	3	4	5
14. Μπορώ να διερευνήσω διάφορα επαγγέλματα, οργανισμούς, φορείς και εργοδότες/ριες, είτε σε κάποια βιβλιοθήκη είτε μέσα από συνεντεύξεις.	1	2	3	4	5

15. Μπορώ να συντάξω ένα καλό βιογραφικό, μια συνοδευτική επιστολή και μία ευχαριστήρια επιστολή.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ να παράγω και να διανείμω βιογραφικά και επιστολές στους κατάλληλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
17. Μπορώ να καταγράψω τα σημαντικότερα κατορθώματά μου με όρους που δηλώνουν δράση.	1	2	3	4	5
18. Μπορώ να προσδιορίσω και να ανακαλύψω εργοδότες/ριες με τους οποίους θα ήθελα μία συνέντευξη.	1	2	3	4	5
19. Μπορώ να δημιουργήσω ένα δίκτυο γνωριμιών για αναζήτηση εργασίας.	1	2	3	4	5
20. Μπορώ να κάνω έρευνα για διάφορες θέσεις εργασίας.	1	2	3	4	5
21. Μπορώ να χρησιμοποιήσω το τηλέφωνο για να κάνω επαφές με πιθανούς εργοδότες/ριες και να δημιουργήσω τις προοπτικές για μια συνέντευξη.	1	2	3	4	5
22. Μπορώ να οργανώσω και να εφαρμόσω ένα αποτελεσματικό σχέδιο αναζήτησης εργασίας μέσω ταχυδρομείου.	1	2	3	4	5
23. Μπορώ να προκαλέσω μία προσωπική συνέντευξη για κάθε δέκα επαφές με εργοδότες/ριες προς αναζήτηση μιας θέσης εργασίας.	1	2	3	4	5
24. Γνωρίζω τι πρέπει να κάνω μετά από μία συνέντευξη.	1	2	3	4	5
25. Γνωρίζω πώς πρέπει να διαπραγματευτώ το μισθό μου σε μία συνέντευξη.	1	2	3	4	5
26. Μπορώ να πείσω έναν/μία εργοδότη/ρια να διαπραγματευτεί εκ νέου τον μισθό μου μετά από έξι μήνες στη δουλειά.	1	2	3	4	5
27. Μπορώ να δημιουργήσω μία θέση εργασίας για τον εαυτό μου σε μία επιχείρηση.	1	2	3	4	5

Προσθέστε τους αριθμούς που βάλατε σε κύκλο για ένα συνολικό σκορ.

Εάν συγκεντρώσατε κάτω από 50 βαθμούς, είστε καλά προετοιμασμένοι και διαθέτετε τις ικανότητες για να αναζητήσετε εργασία. Στην περίπτωση αυτή δεν είναι απαραίτητο να συναντήσετε ένα σύμβουλο σταδιοδρομίας για να οργανώσετε και να εφαρμόσετε ένα κατάλληλο σχέδιο αναζήτησης εργασίας. Εάν, όμως, το συνολικό σας σκορ είναι πάνω από 51 βαθμούς, πρέπει να εξασκήσετε τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας που διαθέτετε.

Ειδικά η άσκηση που αφορά τις προσδοκίες άλλων («τι περιμένουν από μένα...») ενδείκνυται ιδιαίτερα για θέματα που έχουν να κάνουν με την επιρροή του φύλου στην επαγγελματική εξέλιξη.

Αφού οι συμμετέχοντες/ουσες ολοκληρώσουν τη συμπλήρωση του τεστ, ο/η συντονιστής-τρια της ομάδας μπορεί να συζητήσει τα αποτελέσματα με τα μέλη της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο/η συντονιστής/ρια θέτει αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο, κάνοντας μια εισαγωγική και σύντομη παρουσίαση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την ένταξη και την εξέλιξη στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, με αφορμή τα ερωτήματα της παραπάνω δοκιμασίας, μπορεί να συζητηθούν θέματα που αφορούν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις κλίσεις και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας.

Επιπλέον, ο συντονιστής ή η συντονίστρια μπορεί να εισάγει στο σημείο αυτό και τον παράγοντα φύλο, οπότε θα συζητηθούν τυχόν διαφορές ή ομοιότητες ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες μέλη της ομάδας. Για παράδειγμα, παρατηρείται συχνά ότι οι άνδρες στο σύνολό τους υπερτιμούν τις ικανότητές τους, σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Άλλα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο και την επαγγελματική εξέλιξη είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των εργοδοτών/ριών, όσον αφορά τα επαγγέλματα και τις γυναίκες εργαζόμενες, οι προσδοκίες των γονέων και τα προβλήματα συμφιλίωσης απασχόλησης και οικογένειας.

Στο τέλος της πρώτης συνάντησης, ο/η συντονιστής-τρια συνοψίζει όλα όσα συζητήθηκαν στην ομάδα και θέτει το πλαίσιο για την επόμενη (και τελευταία) συνάντηση. Φυσικά, αυτή η δεύτερη συνάντηση μπορεί να επεκταθεί σε περισσότερες από μία συναντήσεις. Άλλωστε, οι παραπάνω ασκήσεις είναι ενδεικτικές και ο/η συντονιστής-τρια μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές ή/και άλλες ασκήσεις ανάλογα με τις γνώσεις του και τις ανάγκες των μελών της ομάδας.

3η συνάντηση: το κλείσιμο της ομάδας.

Σ' αυτήν την τελευταία συνάντηση, ο/η συντονιστής-τρια μπορεί να συνεχίσει τις δραστηριότητες της ομάδας διευκρινίζοντας τυχόν απορίες ή ερωτήματα από την προηγούμενη συνάντηση και, στη συνέχεια, να ολοκληρώσει με μία ή δύο τελευταίες ασκήσεις αυτογνωσίας, που αφορούν τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των συμμετεχόντων σε σχέση με τη σταδιοδρομία τους.

Ασκήσεις αυτογνωσίας

Ποιος ή ποια είμαι ...

1. Μπορώ να ... ή έχω την ικανότητα να... (γράψε 6 ή περισσότερα ρήματα ή μικρές φράσεις)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Μου αρέσει να

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Πιστεύω πως ... (π.χ. το μεγαλύτερο αγαθό είναι η ελευθερία)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Είμαι ... (γράψε 6 ή περισσότερα επίθετα)

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

5. Θα ήθελα μελλοντικά να ασχοληθώ με ... (γράψε 6 ή περισσότερα ουσιαστικά ή μικρές φράσεις)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Τι περιμένουν από μένα ...

1. Η μητέρα μου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ο πατέρας μου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Τα αδέρφια μου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Οι καθηγητές μου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Οι φίλοι μου.

.....
.....
.....

.....
.....
.....

6. Ο «κολλητός» ή η «κολλητή» μου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Άλλοι (προσδιορίστε μόνοι σας).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ολοκλήρωση των συναντήσεων της ομάδας γίνεται με τον αποχαιρετισμό των μελών της, κατά τη διάρκεια του οποίου ο/η σύμβουλος και στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας μπορεί κάνουν μια ανασκόπηση, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε ό,τι έχουν αποκομίσει από την ομάδα, πως σκέφτονται να αξιοποιήσουν αυτά που έχουν μάθει και πως μπορούν να τα διατηρήσουν στο μέλλον. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο/η σύμβουλος να δώσει την δυνατότητα να εκφραστούν τα συναισθήματα που έχουν τα άτομα για το τέλος της ομάδας και να διευκολύνει, επίσης, το κλείσιμο θεμάτων που δεν είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή διευθετηθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1986). Ποιες δουλειές παίρνουν οι γυναίκες; Δίμη 1: 60-61.
- Apostal, R. & Bilden, J. (1991). Educational and occupational aspirations of rural highschool students. *Journal of Career Development*, 18, 153-160.
- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). 2005 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- «Balance: Who cares» (δεν έχουμε τον ακριβή τίτλο)
- Βαΐου, Ν. & Στρατηγάκη, Μ. (1989). Η εργασία των γυναικών: ανάμεσα σε δύο κόσμους. *Σύγχρονα Θέματα* 40: 16-23.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Human agency: the rhetoric and the reality. *American Psychologist* 46: 157-162.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barlow, C. A., Blythe, J. A., Edmonds, M. (1999). *A handbook of interactive exercises for groups*. Boston: Allyn and Bacon.
- Βενιοπούλου, Κ. (1999). Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας σε φορείς παροχής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού ενηλίκων γυναικών σε 12 χώρες της Ε.Ε.. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 50-51: 163-170.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology* 28 (5): 399-410.
- Betz, N.E., Harmon, L.W., & Borgen, F.H. (1996), The relationship of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1): 90-98.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Bimrose, J. (2000). Gender In C. Feltham, & I. Horton, (Eds), *Handbook of Counseling and Psychotherapy* (pp. 28-34). London: Sage.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196-202.

- Bloor, D. & Brook, J. (1993). «Career development of students pursuing higher education», *New Zealand Journal of Educational Studies* 28: 57-68.
- Βουτυράς, Σ. (1987). *Μητρικός Μισθός: Επαναστατική Προοπτική ή Οπισθοδρόμηση στην Ισότητα των Φύλων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Byrne, M.E. (1987). «Education for equality» in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman and Open University Press.
- Chaplin, J. (1999). *Feminist counseling in action* (2nd Ed.). London: Sage.
- Chesler, P. (1972). *Women and madness*. NY: Doubleday.
- Chester, A., & Bretherton, D. (2001). What makes Feminist Counseling Feminist? *Feminism & Psychology*, 11 (4), 527- 545.
- Chisholm, L. (1994). «Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Coles, B. & Maynard, M. (1990). «Moving towards a fair start: equal gender opportunities and the careers service», *Gender and Education* 2(3): 297-307.
- Cooper, S. E., Arkelin, D. L., & Tiebert, M. J. (1994). Work-relationship values and gender role differences in relation to career-marriage aspirations. *Journal of Counseling and Development*, 73, 63-68.
- Council of Europe Youth Directorate (1995). *All different all equal: Education Pack*. Strasbourg: European Youth Centre, Youth Directorate
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1992). *Δρόμοι Ζωής*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Farmer, H. S., & Chung, B. Y. (1995). Variables related to career commitment, mastery motivation, and level of career aspiration among college students. *Journal of Career Development*, 21, 265-278.
- Farmer, S. H. (1997). «Career counseling for the next decade and the twenty-first century» in Farmer, S.H. et al. (eds) *Diversity & Women's Career Development. From Adolescence to Adulthood*. London: Sage Publications.
- Farmer, S. H. et al. (eds) (1997). *Diversity & Women's Career Development. From Adolescence to Adulthood*. London: Sage Publications.
- Fitzgerald, F.L. & Betz, E.N. (1994). «Career development in cultural context: the role of gender, race, class and sexual orientation» in Savickas, L.M. and Lent, W.R.

- (eds) *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Frey, D. & Carlock, C. J. (1991). *Practical Techniques for Enhancing Self-Esteem*. Ohio: Accelerated Development Inc.
- 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(2), 204-216.
- Gaskell, J. (1983). «The reproduction of family life: Perspectives of male and female adolescents», *British Journal of Sociology of Education* 4(1): 19-38.
- Gilbert, L. A. (1980). Feminist therapy. In A. M. Brodsky & R. T. Hare-Mustin (Eds.), *Women and psychotherapy: An assessment of research and practice* (pp.245-265). NY: Guilford Press.
- Gilbert, L. A., & Osipow, S. H. (1991). Feminist contributions to counseling psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 337-347.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). «Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Γιαννουλόπουλος, Χ. (1996). «Οι νέες μορφές εργασίας στις επιχειρήσεις ευνοούν ή όχι το θέμα οικογένεια και εργασία;» στο *Οικογένεια και Εργασία: Νέες Τάσεις στην Απασχόληση*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη και Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Griffin, C. (1987). «Young women and the transition from school to un/employment: a cultural analysis», in Weiner, G. and Arnot, M. (eds) *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education*. London: Hutchinson and Open University Press.
- Hall, A. S., Kelly, K. R., & Van-Buren, J. B. (1995). Effects of grade level, community of residence, and sex on adolescent career interests in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Career Development*, 21, 223-232.
- Heenan, C. M. & Seu, I. B. (1998). Conclusion: Questions, answers and absenes in Feminist psychotherapies. In I. B. Seu, & C. M. Heenan (Eds.), *Feminism & psychotherapy: Reflections on contemporary theories and practices* (pp 219-227). London: Sage.
- Herlihy, B. & Corey, G. (2000). Feminist Therapy. In G. Corey (eds) *Theory and Pracrice of Counseling and Psychotherapy* (pp. 340-381). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hill, M. & Rothblum, R. (Eds.). (1996). *Couples therapy: Feminist perspectives*. NY: Haworth Press.
- Higgins, M. R., Sutton, A. M., Huss, M. T., & Davis, S. F. (1995). Perceptions of career,

- family, and sex relationships. *Psychological Reports*, 76, 622.
- Ιγγλέση, Χ. (1990). Πρόσωπα Γυναικών, Προσωπεία Συνείδησης. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Ιγγλέση, Χ. (1996). Γυναικείες Σπουδές και Ταυτότητες Φύλου: Ένα Παράδειγμα από τη Σκοπιά της Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Ivey Bradford, M. (1992) Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ivey, A.E., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective* (4th Ed.). Needham Height, MA: Allyn and Bacon.
- Jackson, M. A., Tal, A. I., & Sullivan, T. R. (2003). Hidden biases in counseling women: Balancing work and family concerns. In M. Kopala & M. A. Keitel. (Eds.), *Handbook of Counseling women* (pp.152-173). Thousands Oaks: Sage.
- Jacobs, J. A., Karen, D., & McClelland, K. (1991). The dynamics of young men's career aspirations. *Sociological Forum*, 6, 609-639.
- Jacobs, Ed. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (1998). *Group counseling: Strategies and skills* (3rd Ed.). Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.
- Jessell, J. C., & McDonald, J. L. (1992). Influence of selected variables on occupational attitudes and perceived occupational ability of young adolescents. *Journal of Career Development*, 18, 239-250.
- Johnson, I. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 25-44.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). Ψυχολογία της Εργασίας: Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καβουνίδη, Τ. (1989). «Ο έλεγχος της εργασίας της γυναίκας», *Σύγχρονα Θέματα* 40: 71-80.
- Καραδήμας, Ε. (1998). «Επιλογή επαγγέλματος: Ο ρόλος των γνωστικών σχημάτων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47: 19-31.
- Kitzinger, G., & Perkins, R. (1993). *Changing our minds: Lesbian, Feminism, and Psychology*. NY: New York University Press.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1996). Ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 25-52.
- Κουρετζής Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- Κοφιδά, Ά. (1999). «Σtereοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην

- εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 50-51: 171-176.
- Κρίβας, Σ. (1997), Από την ικανότητα για προσδοκία στην πίστη στην προσδοκία της πραγμάτωσης: Η σημασία της προσδοκίας για αυτεπάρκεια στην επαγγελματική εκλογή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 40-41, 29-44.
- 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.
- Lewis, E.C. (1970) *Psychology of Counseling* New York: Holt, Rinehart & Winston
- Lichtenstein, S. (1996), Gender differences in the education and employment of young adults. *Remedial and Special Education*, 17(1), 4-20.
- Luzzo-Darrell, A. (1995). «The relationship between career aspiration-current occupation congruence and the career maturity of undergraduates», *Journal of Employment Counseling* 32: 132-140.
- Lyon, E.S. (1996). «Success with qualifications: Comparative perspectives on women graduates in the labour market», *Higher Education* 31: 301-323.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marjoribanks, K. (1989). Environments, adolescents' aspirations and young adults' status attainment. *Educational Studies*, 15, 155-164.
- Marjoribanks, K. (1991). Family human and social capital and young adults' educational attainment and occupational aspirations. *Psychological Reports*, 69, 237-238.
- Marjoribanks, K. (1995). Birth order, family environments, and young adults' occupational aspirations. *Psychological Reports*, 77, 626-628.
- Mc Donald, J.L. & Jessell, J.C. (1992), Influence of selected variables on occupational attitudes and perceived occupational abilities of young adolescents. *Journal of Career Development*, 18(4), 239-250.
- McLeod, E. (1994). *Women's experience of Feminist Therapy and Counseling*. Buckingham, Ph: Open University Press.
- Meara, N. M. & Harmon, L. W. (1989). Accomplishments and disappointments of the Division 17 Committee on Women, 1970-1987. *The Counseling Psychologist*, 17 (2), 314-331.
- Mitchell, G. & Fandt, P. (1995), Examining the relationship between role-defining characteristics and self-esteem of college students. *College-Student Journal*, 29(1), 96-102.

- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). Η Οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά Πρότυπα και Συζυγικές Πρακτικές. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μισέλ, Α. (1981). Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου. Βασικά Στοιχεία για την Ελληνική Οικογένεια. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (1985). Γυναικεία Απασχόληση και Οικογένεια. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Εστία.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). «Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- O'Brien, K.M. & Fassinger, R.E. (1993), A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 456-469.
- Parr J. & Neimeyer G. J. (1994). Effects of gender, construct type, occupational information, and career relevance on vocational differentiation. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 27-33.
- Penick, N. I. & Jepsen, D.A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Phillips, S.D. & Paziienza, N.J. (1988). History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making. In Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.), *Career Decision Making* (pp.1-31). Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- Rooney, R. & Osipow, S.H. (1992). «Task-specific occupational self-efficacy scale: the development and validation of a prototype», *Journal of Vocational behavior* 40: 14-32.
- Schaefers, K.G., Epperson, D.L., & Nauta, M.M. (1997), Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 173-183.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Σινόπουλος, Π.Α. (1986). «Ο επαγγελματικός χρόνος της γυναίκας και η κοινωνική

- ποινή της», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 61: 212-230.
- Σκόδρα, Ε. (1993). Η Ψυχολογία της Γυναίκας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stromquist, P.N. (1990). «Gender inequality in education: accounting for women's subordination», *British Journal of Sociology of Education* 11(2): 137-152.
- Trice, A. D. & Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 355-357.
- Trice, A. D., McClellan, N., & Hughes M. A. (1992). Origins of children's career aspirations: II. Direct suggestions as a method of transmitting occupational preferences. *Psychological Reports*, 71, 253-254.
- Trice, A. D. (1991). A retrospective study of career development: I. Relationship among first aspirations, parental occupations, and current occupations. *Psychological Reports*, 68, 287-290.
- Thomas, K. (1990). *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Τζαννόνε- Τζώρτζη, Κ. (1981). «Η εργασία της γυναίκας και η οικογένεια», *Οικονομικός Ταχυδρόμος* 12: 50.
- Vasquez, M. J. T. (2003). Ethical responsibilities in Therapy: A feminist perspective. In M. Kopala & M. A. Keitel. (Eds.), *Handbook of Counseling women* (pp.557-573). Thousands Oaks: Sage.
- Weare, K. & Gray, G.(2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Επιμέλεια: Κατερίνα Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- West, J. & Lyon, K. (1995). «The trouble with equal opportunities: the case of women academics», *Gender and Education* 7(1): 51-68.
- Wallace, C. (1987). «From girls and boys to women and men: the social reproduction of gender» in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman and Open University Press.
- Waterhouse, R. L. (1993). «Wild women don't have the blues»: A feminist critique of Person-centred» counseling and Therapy. *Feminism & Psychology*, 3 (1), 55-71.
- Weare, K. & Gray, G.(2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Επιμέλεια: Κατερίνα Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weisstein, N. (1993). Psychology constructs the female; Or the fantasy life of the male psychologist. *Feminism and Psychology*, 3, 195-210 (Original work published 1968).
- Worell, J. & Remer, P. (1992). *Feminist perspectives in Therapy: An empowerment model for women*. New York: Wiley.

- Wyche, K. F., & Rice, J. K. (with Cantor, D., Claster, B, Fodor, I, Gregory, C., Has-singer, J, Keita, G., P., Lerman, H., Rawlings, E., Rocchio, L., Rosewater, L.B., Silverstein, L. & Walker, L. (1997) Feminist therapy: From dialogue to tenets. In Worell, J., & N. G. Johnson, (1997). Shaping the future of feminist psychology: Education, Research and practice (pp 57-71). Washington, DC: APA.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ., Τατά-Αρσέλ, Λ., Καββαδία, Α., Χλιόβα, Α. (2003). Οδηγός Συμβουλευτικής Γυναικών του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί βασικό εργαλείο για τα στελέχη του ΥπΕΠΘ που εφαρμόζουν το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, προκειμένου να εντάσσουν στις δράσεις που υλοποιούν την οπτική του φύλου. Περιλαμβάνει ιδέες, κατευθύνσεις, οδηγίες και παραδείγματα εφαρμογής δράσεων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και έχει εκπονηθεί στο πλαίσιο του Έργου «Καλλιρρόη» με σκοπό να βοηθήσει και να πληροφορήσει τα Στελέχη ΣΕΠ όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προωθηθεί η ιδεολογία της ισότητας των φύλων στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Το 1ο μέρος, με τίτλο «Δράσεις ενημέρωσης και πληροφόρησης», περιλαμβάνει: α) αναφορά στην αναγκαιότητα ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών για τα θέματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και το φύλο, κατά την περίοδο της μετάβασης τους στην αγορά εργασίας, β) θεωρητική συνοπτική ανάλυση των θεματικών που σχετίζονται με τους προαναφερόμενους στόχους (φύλο και αγορά εργασίας, καταμερισμός εργασίας κατά φύλο, επαγγελματικές επιλογές εφήβων, ταυτότητες φύλου, σχολική επίδοση, επιλογές, προσδοκίες, εθνικές ταυτότητες και ταυτότητες φύλου, οικογένεια και κοινωνικοποίηση των φύλων, ανδρικές ταυτότητες, φύλο και προσδοκίες ζωής), γ) προτεινόμενες δράσεις με αναφορά στο σχεδιασμό και στον τρόπο υλοποίησής τους, και δ) ενδεικτικά παραδείγματα οργάνωσης δράσεων πληροφόρησης.

Το 2ο μέρος, με τίτλο «Δράσεις σχολικών εφαρμογών και συμβουλευτικής», περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, ένα θεωρητικό και ένα κεφάλαιο εφαρμογών. Στο 1ο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική συζήτηση θεμάτων που αφορούν ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συμβουλευτική γυναικών. Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι οδηγίες για τις σχολικές εφαρμογές και τη συμβουλευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι σχολικές εφαρμογές, οι οποίες οργανώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το ΣΕΠ μέσα στη σχολική τάξη (με την καθοδήγηση των συμβούλων), περιλαμβάνουν τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης και τις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Οι δράσεις συμβουλευτικής, οι οποίες προσφέρονται αποκλειστικά από τους/τις συμβούλους των ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης και ΓΡΑ.ΣΥ της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥπΕΠΘ, περιλαμβάνουν δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής.