



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές).

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

**«Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: παρουσία του
μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και απόψεις για τον
σχεδιασμό της εκ νέου ένταξής του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα»**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ξέστερνου Μαρία

Τριμελής Επιτροπή: Ξέστερνου Μ., Κατσής Αθ., Τσακίρη Δ.

Φοιτήτρια:

Δεληγιαννη Χριστίνα Α.Μ:3032201701103

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2019

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	6
2. Διασαφήνιση βασικών όρων.....	7
2.1 Τι είναι η Συμβουλευτική;	7
2.2 Τι είναι η Επαγγελματική Συμβουλευτική;	9
2.3 Τι είναι ο Προσανατολισμός;	10
2.4 Τι είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός;	11
3. Ιστορική αναδρομή του θεσμού του ΣΕΠ	13
4. Η Φθίνουσα πορεία του ΣΕΠ.....	21
4.1 Η σημερινή κατάσταση του ΣΕΠ	22
5. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο εξωτερικό.....	26
5.1 Σουηδία	27
5.2 Βέλγιο	27
5.3 Αυστρία	28
5.4 Ηνωμένο Βασίλειο.....	29
5.5 Γερμανία.....	29
5.6 Ιταλία.....	30
5.7 Ιρλανδία.....	31
5.8 Πολωνία.....	31
5.9 Γαλλία	32
5.10 Καναδάς.....	32
5.11 Αυστραλία	33
6. Βασικά μοντέλα για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού.....	34
7. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού.....	35
7.1 Η θεωρία του John Holland.....	36
7.2 Η θεωρία του Eli Ginzberg.....	38
7.3 Η θεωρία του Donald E. Super	39
7.4 Η Θεωρία της A. Roe	40
8. Ερευνητικό Μέρος.....	42
8.1 Σκοπός έρευνας.....	42
8.2 Μεθοδολογία και σχεδιασμός έρευνας.....	42
8.3 Συμμετέχοντες – Δείγμα έρευνας	44

8.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας	44
8.5 Ανάλυση των δεδομένων- Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	48
8.6 Αποτελέσματα έρευνας.....	53
8.6.1 Αποτελέσματα έρευνας για όσους είχαν διδάξει το μάθημα	53
8.7 Αποτελέσματα έρευνας σε όλους τους εκπαιδευτικούς	58
8.8 Ανάλυση συσχετίσεων για όσους έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ.....	61
8.9 Ανάλυση συσχετίσεων για όσους δεν έχουν διδάξει το μάθημα.....	72
8.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ	80
9. Πολιτικές – Προτάσεις για την αναβάθμιση του μαθήματος του ΣΕΠ	82
10. Συζήτηση- Προτάσεις	86
Βιβλιογραφία	89
Παράρτημα 1, Ερωτηματολόγιο έρευνας	102

Περίληψη

Η ανάγκη των σημερινών μαθητών να γνωρίσουν τον εαυτό τους, για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και αποτελεσματικά αργότερα στην αγορά εργασίας επιβάλλει τη διαμόρφωση και την επανένταξη του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παροχή αυτή επιβάλλεται να μην υφίσταται μόνο στα στενά όρια της σχολικής τάξης και σε συγκεκριμένες βαθμίδες, αλλά να είναι μία μεγάλης διάρκειας διαδικασία ξεκινώντας ήδη από την πολύ μικρή ηλικία των μαθητών. Σε διεθνές επίπεδο ο επαγγελματικός προσανατολισμός αφορά την πολιτική όλων των κυβερνήσεων, αφού σχετίζεται τόσο με τη μάθηση όσο και με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι στόχοι αυτοί παραπέμπουν στη δια βίου μάθηση, γι' αυτό και πρέπει να είναι προσβάσιμη από όλες τις ηλικιακές ομάδες (Watts & Sultana, 2004).

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθούν μέσα από την ποσοτική έρευνα οι απόψεις των διδασκόντων σχετικά με τη σημασία του μαθήματος, αλλά και να προταθούν μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να αναβαθμίσουν το μάθημα. Έτσι, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που προέρχονται από δύο συνολικά νομούς της χώρας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά σημαντικό το μάθημα, αν και όσοι το είχαν διδάξει δεν φαίνεται να ήταν πολύ ευχαριστημένοι από τις υπάρχουσες συνθήκες, ενώ υπήρχαν και λίγοι οι οποίοι αποδείχθηκε πως δεν πιστεύουν καθόλου στην αξία του. Πολλοί είχαν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν μ' αυτό, αλλά σημαντικό ήταν και το ποσοστό που το έκανε αναγκαστικά είτε για να συμπληρώσει το ωράριο του, είτε γιατί δεν υπήρχε κάποιος άλλος πρόθυμος γι' αυτό, διδάσκων. Από την άλλη, αυτοί που προέρχονταν από την ιδιωτική εκπαίδευση πίστευαν απόλυτα στην αξία του μαθήματος, ενώ είχαν και σημαντικές προτάσεις για την αναβάθμισή του.

Λέξεις κλειδιά:

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Συμβουλευτική, αυτογνωσία, αγορά εργασίας, επανασχεδιασμός, διεθνές και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ABSTRACT

The need of today's students to know themselves so that they can integrate smoothly and effectively later into the labor market necessitates the configuration and reintegration of the School Vocational Guidance Course into the Greek educational system. This provision should not only exist at the narrow boundaries of the classroom and at specific levels, but should also be a long-term process starting at a very young age of the students. Internationally, Vocational Guidance concerns the policy of all governments as it is related to both learning and labor market needs. These goals refer to lifelong learning, and therefore should be accessible to all age groups (Watts&Sultana,2004).

In this paper we attempt to investigate the teachers' views on the importance of the Course, through quantitative research, as well as to propose methods that can upgrade the Course. Thus, questionnaires were given to teachers of public and private education, coming from two prefectures of the country.

The results of the survey showed that most teachers found the lesson very important, although those who had taught it did not seem to be very happy with the existing conditions, and there were few who proved to believe that there is no value at all in the Course. A lot of them were interested in being engaged with teaching the Course, but there was also a high percentage of teachers who were engaged in teaching the Course either to supplement their teaching hours or because there was no other volunteer for it. On the other hand, those who came from private education strongly believed in the value of the Course, and had important suggestions for upgrading it.

Keywords:

School Vocational Guidance, Counseling, self-knowledge, labor market, redesign, international and Greek educational system.

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλλαν άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτα-πρώτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Μαρία Ξέστερνου για τη συνεργασία, αλλά και την πολύτιμη συμβολή της στην έρευνα, καθώς και τη συγγραφή της εργασίας. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, καθηγητή και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Αθανάσιο Κατσή και την καθηγήτρια, κ. Δέσποινα Τσακίρη, οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν να συμμετέχουν στην επιτροπή εξέτασης της εργασίας διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους. Ακόμα, θερμές ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» για τη συμβολή τους στο ταξίδι της γνώσης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία στην έρευνα, παρά τον φόρτο εργασίας τους. Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένεια και τον σύντροφό μου που με στήριξαν με τον δικό τους τρόπο ο καθένας σε όλη τη διαδικασία και καθ'όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης του Μεταπτυχιακού προγράμματος.

1. Εισαγωγή

Το προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και η έντονη απουσία του από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δυσχεραίνει τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος για τους νέους αποτέλεσαν το ερέθισμα για την ενασχόλησή μου με το εν λόγω αντικείμενο. Οι αλλαγές είναι πολλές και πολύ γρήγορες στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας, άρα, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Είναι ανάγκη να στέκεται αρωγός στις κρίσιμες επαγγελματικές, αλλά και εκπαιδευτικές αποφάσεις που καλείται να πάρει ο νέος. Όπως ήδη αναφέρθηκε η σημασία του θεσμού είναι τεράστια, αφού μπορεί να συμβάλλει τόσο στην ατομική όσο και στη συλλογική εξέλιξη της χώρας. Εξάλλου, η επαγγελματική κατάσταση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη γενικότερη ζωή του ατόμου, αφού όταν αυτή είναι θετική αυξάνεται η πιθανότητα πνευματικής και σωματικής υγείας (Herr, 1989).

Στην παρούσα, επομένως, εργασία γίνεται προσπάθεια αναδρομής στο παρελθόν για τη θέση που είχε ο ΣΕΠ στα Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία είναι μάλλον απογοητευτική, όπως θα διαπιστώσετε, αφού δεν ήταν ποτέ σταθερή η παρουσία του μέσα στο σχολείο, αλλά και όταν υφίστατο, η εφαρμογή ήταν μάλλον ελλιπής, εξαιτίας του πρόχειρου σχεδιασμού του. Έτσι, αρχικά παρουσιάζεται μία ερμηνεία των όρων «Συμβουλευτική», «Επαγγελματική Συμβουλευτική», «Προσανατολισμός», «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Έπειτα, αποτυπώνεται το πότε ακριβώς εισήχθη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποιες αλλαγές έγιναν από τότε, αλλά και ποια είναι η σημερινή κατάσταση του μαθήματος. Επιχειρείται, ακόμα, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των νομών Λακωνίας και Αττικής τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το μάθημα και ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αναβάθμισή του.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει την απαρχή για περαιτέρω διερεύνηση μελλοντικά. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο δείγμα οι μαθητές, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα γινόταν φανερό κατά πόσο οι ίδιοι οι μαθητές έχουν ανάγκη το μάθημα. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να υπάρξει μια σύγκριση των

απαντήσεων χωρίζοντας το δείγμα σε δύο ομάδες, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Επιπλέον, εφόσον ήδη έχει πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα σε ικανοποιητικό δείγμα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και ποιοτική έρευνα, η οποία αν και απευθύνεται σε μικρότερο δείγμα, εμβαθύνει περαιτέρω στα αποτελέσματα.

2. Διασαφήνιση βασικών όρων

Στην παρούσα ενότητα, θα καταγραφούν και θα διασαφηνιστούν βασικοί όροι σχετικοί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, θα αναλυθούν οι όροι της «Συμβουλευτικής», της «Επαγγελματικής Συμβουλευτικής» και του «Προσανατολισμού». Οι παραπάνω όροι συνθέτουν τον θεσμό του «Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού» που αποτελεί και το βασικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

2.1 Τι είναι η Συμβουλευτική;

Με αφορμή τις κοινωνικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί αρκετοί θεσμοί που στόχος του είναι η παροχή βοήθειας στα άτομα για τη βελτίωση της καθημερινότητάς τους και η λήψη ορθών αποφάσεων σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων τους . Ένας από αυτούς είναι ο θεσμός «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» που έχει γίνει ευρέως γνωστός εδώ και είκοσι περίπου χρόνια (Γαβριήλ και συν., 2000).

Ο θεσμός, αν και ανήκει στον χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας , προσεγγίστηκε από πολλές και διαφορετικές επιστημονικές περιοχές και γι' αυτόν, τον λόγο υπάρχουν αρκετοί ορισμοί. Ο όρος «Συμβουλευτική» προέρχεται από το σύνθετο ρήμα «συμβουλεύω» (συν και το αρχαίο ρήμα βουλεύομαι) και σημαίνει κάθε άτομο ή ομάδα ατόμων που προσπαθεί να «καθοδηγήσει» τους αποδέκτες της διαδικασίας να βρουν λύσεις σε πιθανά τους προβλήματα. Υπάρχει πάντα ένας άνθρωπος που έχει την απαιτούμενη γνώση , δρα μέσα σ' ένα δεοντολογικό πλαίσιο και επιδιώκει να παρέχει στήριξη στα άτομα (Δημητρόπουλος, 2006). Ανάμεσα στο πλήθος ορισμών που έχουν δοθεί στην έννοια της συμβουλευτικής, ξεχωρίζουν κάποιοι όπως για παράδειγμα του Rogers, του Block και άλλων. Ο Rogers (1942), που θεωρήθηκε πατέρας της Συμβουλευτικής τονίζει ότι αυτή αποτελεί μία

εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο πετυχαίνει μία εκούσια αλλαγή. Ο Block (1974), την αντιμετωπίζει ως έναν τρόπο που το άτομο καταφέρνει να αποκτήσει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και έτσι, ανταποκρίνεται καλύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εξελίσσεται (Κοσμίδου- Hardy, 1996). Άλλοι θεωρητικοί του Συμπεριφορισμού αντιμετωπίζουν την έννοια αυτή ως μία αλλαγή που βιώνουν οι συμμετέχοντες και μ' αυτόν τον τρόπο, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λύνουν τα προβλήματα που τούς απασχολούν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

Οι παραπάνω ορισμοί έχουν ως κοινό τους στοιχείο την παροχή βοήθειας στο άτομο, ώστε να γνωρίσει ακριβώς τον εαυτό του, να εντοπίσει τις κλίσεις και τις δεξιότητές του, αλλά και να σημειώσει τις αδυναμίες του, προκειμένου να προσπαθήσει να τις βελτιώσει. Η Συμβουλευτική, λειτουργεί, δηλαδή ως διαδικασία που δημιουργείται από τη σχέση δύο ανθρώπων «πρόσωπο με πρόσωπο» (Arbuckle, 1975). Μόνο, έτσι, θα μπορέσει ο αποδέκτης να αναπτυχθεί μέσα στο περιβάλλον που θα ζει και θα δρα (Γαβριήλ και συν., 2000). Επομένως, **στόχος** κάθε προγράμματος Συμβουλευτικής είναι η κατάκτηση της αυτογνωσίας από τον ίδιο τον αποδέκτη, ώστε να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να φτάσει σε τέτοιο στάδιο, που να μπορεί τελικά να κάνει τις κατάλληλες επιλογές τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική του ζωή (Κοσμίδου- Hardy, 1996 ·Γαβριήλ και συν.,2000· Nathan & Hill, 2006).

Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμοί οι οποίοι δίνουν έμφαση στη διαδικασία που λαμβάνει χώρα, κατά την οποία υποστηρίζεται, δηλαδή, ο συμβουλευόμενος, προκειμένου να φτάσει στο επιθυμητό γι' αυτόν αποτέλεσμα (Krumboltz & Thoresen, 1976). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την παροχή έμμεσης βοήθειας από τον σύμβουλο, ο οποίος είναι απαραίτητο να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις (Ivey & Gluckstern, 1995). Τέλος, σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιείται και ο όρος Οδηγητική, ο οποίος όμως εστιάζει στην κατεύθυνση που δίνεται στο άτομο, ενώ η Συμβουλευτική στην παροχή υποστηρικτικής βοήθειας (Hughes, 1971).

2.2 Τι είναι η Επαγγελματική Συμβουλευτική;

Όταν το άτομο καλείται να λάβει μία πολύ σημαντική απόφαση για τη ζωή και το μέλλον του, η οποία αφορά το επάγγελμά του η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί το βασικότερο κομμάτι για την επιλογή αυτή. Ωστόσο, για πολλά χρόνια δεν της δόθηκε η βαρύτητα και η προσοχή που της άξιζε. Το πρώτο επαγγελματικό σωματείο που ιδρύθηκε στις ΗΠΑ είχε ως βασικό στόχο την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και ήταν ο «Εθνικός Σύνδεσμος Επαγγελματικής Συμβουλευτικής» (Amudson et al., 2008). Ενώ στο παρελθόν φαίνεται ότι η επαγγελματική συμβουλευτική περιοριζόταν στην απλή επαφή των ενδιαφερομένων και του συμβούλου με κάποιες αξιολογήσεις, τα τελευταία χρόνια δεδομένων και των οικονομικών, κοινωνικών, αλλά και πολιτικών εξελίξεων έχει γίνει αντιληπτό ότι απαιτείται η συνεχής επαφή των ατόμων με τον σύμβουλο σταδιοδρομίας ακόμα και κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του (Κασσωτάκης, 2000).

Εξάλλου, πολλοί είναι αυτοί που κατά τη διάρκεια της ζωής τους επιλέγουν να αλλάξουν επαγγελματική πορεία είτε λόγω αδυναμίας εξέλιξης είτε λόγω αυξημένων οικονομικών αναγκών (Nathan & Hill, 2006). Τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, τον έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, ενώ ο σύμβουλος σταδιοδρομίας λειτουργεί απλά ως καθοδηγητής (Amudson et al., 2008). Έτσι, γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική συμβουλευτική είναι μία εξελικτική διαδικασία που είναι πιθανό να χρειαστεί σε κάθε φάση της ζωής του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο ο επαγγελματικός σύμβουλος να λαμβάνει υπόψη του τα προβλήματα και τις συνθήκες που μπορεί να υπάρχουν σε κάθε στάδιο της ζωής των ατόμων, αφού οι επαγγελματικές αποφάσεις δεν είναι ανεξάρτητες από την καθημερινή τους ζωή (Jackson, 1990).

Επομένως, ως **επαγγελματική συμβουλευτική** ορίζεται κάθε διαδικασία που έχει ως βασικούς συμμετέχοντες τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο κατά την οποία ο πρώτος βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με τον δεύτερο. Έτσι, ο σύμβουλος βοηθά τον αποδέκτη της διαδικασίας στην αποκωδικοποίηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, αλλά και στην υπερκέραση εμποδίων για την αναγνώριση του εαυτού του. Συμβάλλει στην εφαρμογή αξιολογήσεων που έχουν ως σκοπό τη διερεύνηση ατομικών χαρακτηριστικών του, χρησιμοποιεί μεθόδους

επαγγελματικής πληροφόρησης, του δίνει ευκαιρίες για εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα του επιδεικνύει τρόπους για την εύρεση εργασίας και τη σύνταξη ενός αποτελεσματικού βιογραφικού σημειώματος (Malikiosi- Loizos & Ivey, 2012· Jacinto et al.,2000). Τέλος, οφείλει να στέκεται ως αρωγός στην επίλυση προβλημάτων που ίσως υπάρχουν στο εργασιακό του περιβάλλον, αλλά και να τον υποστηρίζει κάθε φορά που αδυνατεί να διαχειριστεί το εργασιακό του άγχος ή ακόμα και όταν επιθυμεί να αλλάξει επαγγελματική πορεία (www.ncda.org).

Στη συγκεκριμένη εργασία εξετάζεται πόσο μπορεί να βοηθήσει η Συμβουλευτική τους αποδέκτες μέσα σ' έναν συγκεκριμένο χώρο, τον σχολικό. Έτσι, όταν μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική εννοούμε τον κλάδο που οφείλει να εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνήθως από έναν Σύμβουλο ή κάποιον εκπαιδευτικό με εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σ' αυτόν τον τομέα (Δημητρόπουλος , 1999).

2.3 Τι είναι ο Προσανατολισμός;

Ο δεύτερος όρος που απαρτίζει τον θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ο «Προσανατολισμός», ο οποίος χρήζει ανάλυσης. Ειδικότερα, ο «Προσανατολισμός» ως όρος γενικά αναφέρεται στην προσπάθεια κάποιου να φτάσει στον προορισμό του. Ο «Προσωπικός Προσανατολισμός» συμβάλλει στην άρτια προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, ώστε να υπάρξει εξέλιξη αυτών τόσο ως μονάδες όσο και ως μέλη ενός συνόλου. Ο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» προσεγγίζεται από πολλές και διαφορετικές επιστημονικές περιοχές κυρίως ως μία διαδικασία εντοπισμού των κλίσεων και των ικανοτήτων των ατόμων (Sinoir, 1959). Είναι ουσιαστικά η παροχή βοήθειας στα άτομα, ώστε να ανακαλύψουν τις κλίσεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, αλλά και να γνωρίσουν τις επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Βασικός σκοπός είναι οι επιτυχημένες επιλογές για το μέλλον τους (Γαβριήλ και συν., 2000).

Η αρχή του θεσμού τοποθετείται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα στη Γαλλία με το βιβλίο «Οδηγός για την εκλογή μιας καταστάσεως», στο οποίο αναλύονται ποικίλα επαγγέλματα, αλλά και οι δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος, για να μπορέσει να τα εξασκήσει (Κωστάκος, 1983). Βέβαια, αναφορές στον συγκεκριμένο θεσμό

υπήρχαν ήδη από παλαιότερα σε διάφορες περιοχές, όπως στην αρχαία Ελλάδα και στην αρχαία Ρώμη. Ειδικότερα, ο Έλληνας φιλόσοφος Πλάτων στο έργο του «Πολιτεία» είχε μιλήσει για το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ένας πολίτης στα πλαίσια μιας οργανωμένης και ιδανικής κοινωνίας, ανάλογα με τις ικανότητές του (Αγνή & Παπάνης, 2007). Ο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» σύμφωνα με την Εθνική Αμερικανική Εταιρεία ορίζεται ως ένας κοινωνικο-οικονομικός θεσμός που έχει μεγάλη διάρκεια και κυρίαρχος στόχος του είναι να βοηθήσει το άτομο να κάνει μία σωστή επιλογή επαγγέλματος, να προετοιμαστεί κατάλληλα γι' αυτό και να εισέλθει έτοιμο πια στην αγορά εργασίας. Βέβαια, για να γίνουν όλα αυτά είναι απαραίτητο να γνωρίσει πρώτα από όλα τον εαυτό του και τις δεξιότητες του (Λιάντας, 1996). Λειτουργεί, όμως, θετικά και για το κράτος, αφού στοχεύει, στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ των αναγκών της αγοράς εργασίας και της αξιοποίησης του δυναμικού που αυτή διαθέτει (Corey, 2005).

Τον σκοπό αυτό εκπληρώνει ο «Εκπαιδευτικός Προσανατολισμός», ο οποίος ενημερώνει και για τις επιλογές στην εκπαίδευση. Έτσι, όλα αυτά μαζί αποτελούν τον θεσμό «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός», ο οποίος στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αποτελεί το μάθημα του «Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)» (Γαβριήλ και συν., 2000) το οποίο σχετίζεται με την ολική ανάπτυξη του ατόμου. Η ανάπτυξη αυτή αφορά τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική του ζωή (Αγνή & Παπάνης, 2007). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο αυτό να τονίζονται και τα θετικά στοιχεία του συμβουλευομένου όχι μόνο τα αρνητικά, έτσι ώστε να διαθέτει αυτοπεποίθηση, για να μπορεί να βρίσκει κάθε φορά αυτά τα στοιχεία της ζωής που τον κάνουν να αισθάνεται επαρκής και ικανοποιημένος (McLeod, 2005).

2.4 Τι είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός;

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Σ.Ε.Π.- εντάσσεται στον θεσμό της Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού και έχει τις ρίζες του ήδη στην αρχαία ελληνική σκέψη. Με την εξέλιξη των χρόνων και συγκεκριμένα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του επόμενου κάνει την εμφάνισή του στην Αγγλία, τη Σουηδία και τις Η.Π.Α. Στη χώρα μας εμφανίζεται αργότερα κατά τα τέλη της δεκαετίας του

1950 υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Εργασίας και Παιδείας (Γκιάστας και συν.,χ.χ.).

Ο κοινωνικός αυτός θεσμός περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες του θεσμού Συμβουλευτική και Προσανατολισμού και αποτελεί μία οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, η οποία παρέχεται στο πλαίσιο του σχολείου, απευθύνεται σε όλα τα άτομα και τα βοηθά, ώστε να αναπτυχθούν ολοκληρωτικά, αλλά και να κάνουν μία επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή, αφού πληροφορηθούν για όλες τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας (N. 1566/30-09-85, άρθρο 37· Κασσωτάκης, 2002· Δημητρόπουλος, 1994). Γι'αυτό, σύμφωνα με Μαλικιώση- Λοΐζου (2002), ο Σ.Ε.Π. **ορίζεται ως η πολύπλευρη στήριξη που παρέχεται σ'ένα άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει όποιες δυσκολίες αφορούν στην επαγγελματική του πορεία**. Είναι μία επιστήμη όχι ξεχωριστή και ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες, αλλά άμεσα εξαρτώμενη από την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία, τη Φιλοσοφία και την Οικονομία. Από αυτές δανείζεται τη θεωρία καθώς και ορισμένες πρακτικές (Γκιάστας και συν.,χ.χ.). Γι'αυτό, και η λειτουργία του έχει νόημα, μόνο, όταν γίνεται με βάση τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή. Όποιος καθηγητής διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα είναι αναγκαίο να πληροφορεί απλά τους μαθητές, διατηρώντας την αντικειμενικότητά του και όχι να τούς επηρεάζει ως προς την τελική απόφαση. Στόχος μέσα από το μάθημα είναι η επιλογή που θα κάνει, τελικά, ο μαθητής να τον κάνει απόλυτα ευτυχισμένο (Χαρίτου- Φατούρου, 1979).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα προβλέπεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, γι'αυτό οι επιμέρους στόχοι είναι η κατάκτηση της αυτογνωσίας, η ενημέρωση για την αγορά εργασίας, η κινητοποίηση του μαθητή για έρευνα και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο (N.2446/2015). Βασικός σκοπός του είναι να δώσει στους μαθητές τα κίνητρα να εντοπίσουν στοιχεία του χαρακτήρα τους, να αξιολογούν κάθε στιγμή τις συνθήκες που επικρατούν, αλλά και να μπορούν να τις διαχειριστούν, να έρθουν σε άμεση επαφή με τον κόσμο της εργασίας και έτσι να θέσουν στόχους που αφορούν τόσο στην εκπαιδευτική τους πορεία όσο και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Γαβριήλ και συν., 2000

·ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2003). Η σωστή λειτουργία του έχει ως αποτέλεσμα τόσο την ατομική ικανοποίηση όσο και την ικανοποίηση των κοινωνικοοικονομικών αναγκών, αφού έτσι θα εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο χρήσιμο εργατικό δυναμικό (Κασσωτάκης, 2000).

Συνοψίζοντας, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στοχεύει:

- Στην παροχή βοήθειας στα άτομα για την ανακάλυψη των βασικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους και τη διαμόρφωση ενός συστήματος αρχών και αξιών.
- Στη διευκόλυνση των ατόμων για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με τις σπουδές και το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν.
- Στη δημιουργία ατόμων ικανών να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για το μέλλον τους, οι οποίες βέβαια θα υλοποιούνται άμεσα.
- Στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής.
- Στην επίτευξη της ικανοποίησης από την εργασία.
- Στην αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Στη μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (Duront, 1975).

3. Ιστορική αναδρομή του θεσμού του ΣΕΠ

Για πολλά χρόνια δεν γινόταν ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα του ΣΕΠ για πολλούς λόγους. Αρχικά, το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σχετικά απλό και δεν υπήρχαν πολλές κατευθύνσεις και έντονες διαφοροποιήσεις, τα άτομα που συνέχιζαν τις σπουδές τους ήταν λίγα και δεν υπήρχε ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 2002). Γι' αυτό, μέχρι τότε Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός λειτουργούσαν για πολλά χρόνια εντελώς χωριστά, χωρίς ουσιαστική συνεργασία (Le Gall, 1970). Έντονη γίνεται η παρουσία του αργότερα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν βασικός σκοπός του μαθήματος ήταν να βοηθήσει τον μαθητή να γνωρίσει τις σχολικές κατευθύνσεις και να προσαρμοστεί σε όποια του ταιριάζει. Με το πέρασμα, όμως, του χρόνου

αυξάνονταν και οι απαιτήσεις, αφού ενισχυόταν η σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση με αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα του ενιαίου πια Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Κασσωτάκης, 2002).

Στην Ελλάδα, το 1914 ιδρύθηκε το ιδιωτικό Εργαστήριο Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τον Γ. Σακελλάριο και τον Εμμ. Λαμπαδάριο, το 1920 το Ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών, ιδρυτής του οποίου υπήρξε ο Θεόφιλος Βορέας και το Εργαστήριο Πειραματικής παιδαγωγικής, τα οποία μετρούσαν τις ανθρώπινες ικανότητες (Καλογήρου, 1986). Αν και στο τέλος της δεκαετίας του 1930 γίνονται κάποια βήματα για την εισαγωγή του θεσμού Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση με το Υπουργείο Παιδείας να ιδρύει κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Άθινα και Θεσσαλονίκη, οι προσπάθειες δεν ήταν ουσιαστικές (Κασσωτάκης, 2001). Ο θεσμός εντάσσεται ενεργά στο ελληνικό περιβάλλον πολύ αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1950, πολύ καθυστερημένα σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, σε κάποια από τα οποία μάλιστα υπήρχε και η δυνατότητα για την απόκτηση πτυχίου Επαγγελματικού Συμβούλου (Χαρίτου-Φατούρου, 1979) όπως ήταν η Αγγλία και η Γαλλία. Στην τελευταία, μάλιστα, ήδη από το 1920 είχε δημιουργηθεί το Εθνικό Ινστιτούτο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).

Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα ήταν υποχρεωτική μέχρι τα 12 έτη (Χαρίτου-Φατούρου, 1979). Αργότερα, στη δεκαετία του '50, όταν η χώρα μας επιθυμούσε την ένταξή της στην Ε.Ο.Κ. ήταν αναγκαία η ανανέωση των θεσμών, ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί στις ευρύτερες αλλαγές στην Ευρώπη. Γι' αυτό, με το διάταγμα του 1953 ανατίθεται η εφαρμογή του στα Υπουργεία Εργασίας και Παιδείας. Συγκεκριμένα, εισάγεται ως μάθημα στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης διδασκόντων, στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016 ·Τέττερη και συν., 1989). Την ίδια περίοδο ιδρύθηκε και το Πρότυπο Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο υπαγόταν στο Υπουργείο Παιδείας (Χαρίτου-Φατούρου, 1979).

Από τη δεκαετία 1950-1960 και συγκεκριμένα με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον, ώστε η ελληνική οικονομία να γίνει άκρως ανταγωνιστική και να για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι αναγκαίο να στραφούν οι νέοι σε τεχνικά επαγγέλματα. Σ' αυτό θα βοηθούσε η ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου Επαγγελματικού προσανατολισμού. Το 1956 το Υπουργείο εργασίας ιδρύει το «Κέντρο Ψυχοτεχνικών Ερευνών», στο οποίο οι εργαζόμενοι επιδιώκουν να εφαρμόσουν τα ψυχομετρικά τεστ που έχουν ήδη ξεκινήσει από τα πανεπιστήμια της Γαλλίας (Χαρίτου- Φατούρου, 1979). Αργότερα, το 1959 με τον Ν.3971/1959 ιδρύεται το Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.-Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης- που αναλαμβάνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ως βασικό μάθημα εντάσσεται το μάθημα του Σ.Ε.Π. με τίτλο «Οδηγητική» (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Μέσα στην ίδια δεκαετία οργανώθηκε έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές μέσα από ειδικά ψυχομετρικά τεστ να εντοπίσουν τις κλίσεις τους και να κάνουν μία σωστή επιλογή επαγγέλματος, στοιχείο που θα τους κάνει πιο παραγωγικούς και ως εκ τούτου πιο ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας. Αυτό υλοποιήθηκε με τη συμβολή του Πρότυπου Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΥΠΕΠΘ, το οποίο λειτούργησε για περιορισμένο χρονικό διάστημα- δώδεκα χρόνια περίπου- εξαιτίας των πενιχρών μέσων που διέθετε (Κασσωτάκης & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, 2004).

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 163/25-09-1967 ο Σ.Ε.Π. εισάγεται ως μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Β' και Γ' γυμνασίου και έχει ως τίτλο «Επαγγελματική Εξερεύνησις και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» . Στοχεύει στην καλύτερη ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τα ποικίλα επαγγέλματα που υπάρχουν στην αγορά εργασίας, αν και δεν υπήρχαν σαφείς επιμέρους στόχοι για το μάθημα (Βρεττάκου, 1990). Δύο χρόνια αργότερα το 1969 με το σχετικό ΦΕΚ 225/10-11-69 εφαρμόζεται η διδασκαλία του στη Γ' Γυμνασίου μόνο κατά το δεύτερο τεράμηνο-αξίζει να σημειωθεί ότι τότε το Γυμνάσιο ήταν εξατάξιο. Σύντομα, όμως, τη θέση του δίνει στο μάθημα «Αγωγή του Πολίτη» (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Το μάθημα του Σ.Ε.Π. διδασκόταν μόνο, εάν τελείωνε έγκαιρα η ύλη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και υπήρχαν διαθέσιμες ώρες μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Στοιχεία Επαγγελματικού

Προσανατολισμού εξακολουθούσαν και διδάσκονταν και στην παιδαγωγική σχολή της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. σε καθηγητές τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που πήγαιναν εκεί, για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Οι πρωτοβουλίες αυτές, όμως δεν αξιοποιήθηκαν περαιτέρω (Δημητρόπουλος & Χιώτης, 1993).

Η ουσιαστική εισαγωγή του μαθήματος έγινε το 1976 με το άρθρο 28 του Ν. 309/76 και οι σχετικές εργασίες για την ένταξή του έγιναν από μία επιτροπή που αποτελούταν από εκπροσώπους του ΚΕΜΕ-Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης-, αλλά και του ΟΑΕΔ- Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού-, αφού αυτοί θεώρησαν ότι ο θεσμός μπορεί να βοηθήσει άμεσα τόσο τους μαθητές φέρνοντας τους πιο κοντά στην πραγματική ζωή, όσο και την ίδια την κοινωνία, αφού τίθενται οι βάσεις εξέλιξης και προόδου (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016· Χαρίτου- Φατούρου, 1979). Ξεκίνησαν, λοιπόν, άμεσα σεμινάρια σχετικά με το μάθημα στην Πάτρα, στα Ιωάννινα και στον Βόλο, ενώ εντάχθηκε και στη Γ' τάξη όλων των Γυμνασίων στη Θεσσαλονίκη, στην Πάτρα και στον Πειραιά (Χαρίτου-Φατούρου, 1979). Βέβαια, σύμφωνα με το Κ.Ε.Μ.Ε. το μάθημα του ΣΕΠ διδάσκεται μόνο σε περιορισμένα Γυμνάσια της χώρας. Η ομάδα αυτή, για να κάνει ευκολότερο το έργο των εκπαιδευτικών διατύπωσε με ενάργεια τον σκοπό και τους στόχους του μαθήματος. Έτσι, γενικός σκοπός ήταν **ο ΣΕΠ να φροντίσει για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή, αλλά και για την ένταξή του στην αγορά εργασίας**. Από την άλλη πλευρά, οι επιμέρους στόχοι ήταν:

- Κατάκτηση της αυτογνωσίας των μαθητών.
- Ενημέρωσή του για την αγορά εργασίας.
- Λήψη πρωτοβουλιών.
- Ενημέρωση για τα μεταβατικά στάδια που θα βιώσει μέχρι την ένταξή του στην αγορά εργασίας.
- Ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Βρεττάκου, 1990).

Έτσι, ξεκίνησε η εφαρμογή του μαθήματος στη Γ' τάξη του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 1977-1978 μόνο, όμως, σε σχολεία Αθήνας και Θεσσαλονίκης, αφού βρισκόταν ακόμα σε πειραματικό στάδιο. Κατά τη φάση αυτή η επιτροπή που συστάθηκε από το ΚΕΜΕ πρότεινε τη δημιουργία εγχειριδίων, τα οποία θα

περιέχουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την οικονομική και επαγγελματική ζωή της χώρας. Μάλιστα, από τα τέλη του '70 και τις αρχές του '80 ξεκίνησε η δημιουργία Α.Π. για το μάθημα του Σ.Ε.Π. με συγκεκριμένους στόχους, καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και αρκετές ασκήσεις (Κασσωτάκης & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, 2004). Πρότειναν, ακόμη και την εφαρμογή τεστ σε πειραματικό βέβαιο, στάδιο. Την ίδια περίοδο στο Υπουργείο Εργασίας απασχολούνται 50 σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, 50 βοηθοί, 2 ψυχολόγοι και 6 κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι παρέχουν συμβουλές σε άτομα, οργανισμούς και επιχειρήσεις, προνόμιο, όμως που το έχουν μόνοι τα μεγάλα αστικά κέντρα (Χαρίτου- Φατούρου, 1979). Έπειτα, το σχολικό έτος 1981-1982 η εφαρμογή του μαθήματος επεκτάθηκε σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου, αλλά και στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ (ΦΕΚ 157/31-12-1982). Το Α.Π. του 1982 πρότεινε ορισμένες πρακτικές, όπως οι διάλογοι με τους διδασκόμενους, ομαδικές εργασίες, ενημέρωση, αλλά και διαζώσης επαφή με τα επαγγέλματα, για τα οποία θα εκδηλώνουν ενδιαφέρον οι μαθητές (Βρεττάκου, 1990). Επιπλέον, άρχισε να διδάσκεται το μάθημα και σε κάποια τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας σχολών Φιλοσοφίας και σε Παιδαγωγικά τμήματα και σε σχολές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κάντας, 1986).

Το 1985 με τον Νόμο 1566/85 ο Σ.Ε.Π. αναβαθμίζεται, καθώς βασικός σκοπός της Πολιτείας ήταν η εξισορρόπηση προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας και γι' αυτόν τον λόγο, αφιερώνεται σ' αυτόν ένα ολόκληρο κεφάλαιο-Κεφάλαιο 14, άρθρα 37, 38, 39- για τη σημασία του και για τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στο σχολείο. Πρόκειται, δηλαδή, να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους, για να είναι αξιοποιήσιμες από την ευρύτερη πραγματικότητα. Την περίοδο εκείνη υπάρχει σε κάθε σχολείο ένα αρχείο εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, έργο που το έχουν αναλάβει οι υπεύθυνοι καθηγητές του ΣΕΠ (Ν.1566/85), αφού ήδη από το 1978 έως και το 1989 δημιουργήθηκαν εγχειρίδια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον ΟΑΕΔ για την εφαρμογή του μαθήματος στα σχολεία. Παράλληλα,

δημιουργείται και η ειδικότητα Υπευθύνου ΣΕΠ σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης με απώτερο στόχο τον σχεδιασμό του μαθήματος αυτού στα σχολεία (ΦΕΚ 1566/85). Έτσι, το μάθημα διεξάγεται από διδάσκοντες που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στα Δ.Μ.Ε. ή στις σχολές Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια ή έστω έχουν επιμορφωθεί σε αντικείμενα συναφή με τον ΣΕΠ, όπως είναι η Ψυχολογία ή η Κοινωνιολογία και έχουν δείξει ένα έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα (Κασσωτάκης & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, 2004) και μέχρι το 1993 διδάσκεται στις ίδιες τάξεις. Μάλιστα, την περίοδο αυτή δημιουργείται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τομέας ΣΕΠ, ενώ το 1986 ιδρύεται η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, η οποία διοργανώνει πολλά επιστημονικά συνέδρια για το μάθημα. Γίνεται, όμως, και η πρώτη προσπάθεια για το χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα PETRA που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Τα πράγματα, όμως, αλλάζουν λίγο αργότερα, το 1994, όταν με την Εγκύκλιο Γ2/4294/27-08-1993 καταργείται το μάθημα από την Α' και τη Β' Γυμνασίου, διότι θεωρείται αναγκαία η ένταξη της Τεχνολογίας και της Πληροφορικής. Έτσι, το μάθημα χάνει τον ρόλο του και μετατρέπεται σε μία απλή διαδικασία ενημέρωσης των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1997). Το 1995 καταργείται τελικά και από τη Β' τάξη του Λυκείου, ενώ μία προσπάθεια για αναμόρφωση γίνεται από την κυβέρνηση του Αρσένη, αφού όλοι συμφωνούν στο ότι το μάθημα έχει χάσει την αποτελεσματικότητά του (Κασσωτάκης, 1994).

Αυτή η μη ικανοποιητική εξέλιξη του θεσμού οδήγησε τους ιθύνοντες σε επανασχεδιασμό αυτού, προκειμένου να αναβαθμιστεί τελικά. Έτσι, με την Υ.Α. Γ2/1780 στο ΦΕΚ228/9-4-1996 δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να διοργανώνουν επισκέψεις σε κατά τόπους επαγγελματικούς χώρους, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα, ενώ στοχεύουν αυτά να είναι κάθε φορά διαφορετικά, ώστε να βλέπουν περισσότερους κλάδους. Οι επισκέψεις αυτές μπορούν να είναι μέχρι τρεις και στα δύο τεράμνηνα, ενώ η μία μπορεί να είναι και εκτός του νομού, όπου βρίσκεται το σχολείο. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα να προσκληθούν

επαγγελματίες στο σχολείο μέχρι τέσσερις φορές ανά χρόνο, για να συζητήσουν με τους μαθητές όλες τις λεπτομέρειες για το επάγγελμά τους και να τους δοθεί αντίστοιχο υλικό. Έπειτα, με τον Ν. 2525/97 προτάθηκαν τεχνικές, οι οποίες θα εναρμόνιζαν το σχολείο με τις ανάγκες της κοινωνίας και συγκεκριμένα της αγοράς εργασίας (ΦΕΚ188/23-09-1997·Κασσωτάκης & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, 2004). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η δημιουργία νέων μορφών εργασίας, η εντεινόμενη αύξηση της ανεργίας και η αναγκαιότητα για ανανέωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων, προκειμένου να είναι παραγωγικοί στην αγορά εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα όλοι να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των προγραμμάτων ΣΕΠ (Κουτρούκης & Κουλαουζίδης 2008). Ο Νόμος επισημαίνει ότι ο στόχος του θεσμού είναι να συμβάλλει στη διευκόλυνση του μαθητή στην κατάκτηση της αυτογνωσίας, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, για να μπορέσει να διαμορφώσει μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό του, στο σχολείο και στο κοινωνικό σύνολο (Ν.2525/97, ΥΠΕΠΘ). Την ίδια περίοδο και με τον ίδιο Νόμο ο ΣΕΠ χρηματοδοτείται από τα κονδύλια του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Διδάσκεται τώρα στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, στην Α' τάξη ΤΕΛ, στην Α' τάξη ΕΠΛ και στην Α' και Β' τάξη ΓΕΛ. Με τη σχετική Υπουργική Απόφαση Γ2/455/7-2-2000 εντάσσεται στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων, που στηρίζουν τον θεσμό του ΣΕΠ, η «Αγωγή Σταδιοδρομίας». Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην επαφή των παιδιών με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Λαγουδάκος & Φουντουκά , 2012). Η σημαντικότερη, όμως, προσπάθεια γίνεται στο χρονικό διάστημα 1997-2002 κατά το οποίο:

- Ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού -Ε.Κ.Ε.Π.- υπό την εποπεία των Υπουργείων Παιδείας και Απασχόλησης και στοχεύει στην υλοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, αλλά και στην αγορά εργασίας (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).
- Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου έχουν το δικαίωμα να επισκεφθούν Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα- τα οποία στεγάζονταν στα Επαγγελματικά Λύκεια

και Ινστιτούτα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης για την εξάσκηση των μαθητών- και σχολικά εργαστήρια των Τ.Ε.Ε. Ο σκοπός της επίσκεψης ήταν η ενημέρωση για το περιεχόμενο, αλλά και για τις εξελίξεις στα επαγγέλματα που τους αφορούν (Υ.Α.Γ2/525/10-2-1999).

- Δημιουργείται ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.- Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού- στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ένα ακόμη στην διεύθυνση σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Γκιάστας και συν.,χ.χ.)
- Δημιουργούνται γραφεία ΚΕ.ΣΥ.Π. στην πρωτεύουσα κάθε νομού της χώρας, αλλά και 200 ΓΡΑ.ΣΕ.Π.- Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού- σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γκιάστας και συν.,χ.χ. · Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).
- Επιμορφώνεται ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών 120 στον αριθμό με μεταπτυχιακές σπουδές 1000 ωρών, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ΚΕ.ΣΥ.Π., 900 συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για να μπορούν να εργαστούν στα ΓΡΑ.ΣΕ.Π. και 78, για να μπορούν να εργαστούν στα ΚΕ.ΣΥ.Π. ως ειδικοί Πληροφόρησης (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).
- Παρέχεται έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, αλλά και ειδικά ψυχομετρικά τεστ, ενώ τέλος οργανώθηκε και Παρατηρητήριο (Γκιάστας και συν.,χ.χ.).

Με την Υ.Α. Γ2/455 η Αγωγή Σταδιοδρομίας ορίζεται ως σχολική δραστηριότητα, η οποία θα ωθήσει τους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα που αφορούν την εργασία, τις σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών, την τοπική οικονομία, τη σύγχρονη εκπαίδευση μέσα σ' ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον, αλλά και όσα σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επιλογή επαγγέλματος, αλλά και για την κατάκτηση της αυτογνωσίας (ΦΕΚ 161/16-2-2000). Με την Υ.Α. Γ2/5088 προβλεπόταν η διοργάνωση εκδηλώσεων στα σχολεία με θέμα «Ημέρες Σταδιοδρομίας». Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αφιερώνονταν από μία έως τρεις μέρες στη διοργάνωση αυτών των εκδηλώσεων με συναντήσεις, παρουσίαση υλικού

και προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας που σχετίζονται με διάφορα επαγγέλματα. Δεν ήταν κάτι υποχρεωτικό, αλλά βασιζόταν στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών (ΦΕΚ 1341/16-10-01).

Το **2002** ο θεσμός επεκτείνεται και δημιουργούνται 105 γραφεία Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας ΓΡΑ.ΣΥ., τα οποία αποτελούνται από εκπαιδευτικούς των ΤΕΕ που έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια επιμόρφωσης. Η αναβάθμιση αυτή συνεχίζεται και το 2007, όταν πραγματοποιείται από το Πάντειο Πανεπιστήμιο επιμόρφωση 1000 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για διδασκαλία του μαθήματος. Τέλος, ως μάθημα ο ΣΕΠ τη δεδομένη στιγμή υπάρχει στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, στην Α' Λυκείου και στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).

4. Η Φθίνουσα πορεία του ΣΕΠ

Από το 2010 και εξής αρχίζει να εξαφανίζεται το μάθημα από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να περιορίζεται γενικά ο θεσμός. Έτσι, υπολειπονται τα ΓΡΑ.ΣΥ., αλλά και τα ΓΡΑ.ΣΕΠ. Επίσης, το μάθημα βγαίνει εντελώς τόσο από το Γενικό Λύκειο όσο και από το Γυμνάσιο σύμφωνα με τις υπουργικές αποφάσεις 596909/Γ2/25-05-2011 και 104868/Γ2/13-09-2011 αντίστοιχα. Παραμένει, δηλαδή, μόνο στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ, όπου και εκεί, βέβαια, αλλάζει το μάθημα από «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Περιβάλλον Εργασίας» σε «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Περιβάλλον Εργασίας- Ασφάλεια και Υγιεινή» (ΦΕΚ 2211/09-09-2013). Το 2009 δημιουργείται και ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Συμβουλευτικής από τα πανεπιστήμια της Θεσσαλίας και της Αθήνας (Αθανασιάδου, 2011). Το 2012 σταματά τη λειτουργία του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έτσι, παύει να λειτουργεί και ο τομέας ΣΕΠ που είχε σχεδιαστεί και όριζε τον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ372/20-02-2012). Ένα θετικό βήμα που έγινε την περίοδο αυτή ήταν η δημιουργία του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.- Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού-. Ο οργανισμός αυτός βοήθησε:

1. στην υποστήριξη των φορέων των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας,
2. στη δημιουργία κέντρων για παροχή συμβουλών σε θέματα Επαγγελματικής σταδιοδρομίας,
3. στην επιμόρφωση των ατόμων που θα στελεχώσουν τα γραφεία αυτά,
4. στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δράσεων από αυτούς τους οργανισμούς,
5. στη διαμόρφωση των κριτηρίων για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα πλαίσια του Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για τη δια βίου μάθηση (ΦΕΚ 2351- 20-10-2011).

4.1 Η σημερινή κατάσταση του ΣΕΠ

Μετά από εισήγηση του ΙΕΠ το 2013 (πράξη ΔΣ:31/17-09-2013) κατά το διδακτικό έτος 2015-2016 ο ΣΕΠ παύει να υπάρχει ως βασικό μάθημα στο Γυμνάσιο, αλλά και στο Λύκειο. Η μόνη εξαίρεση είναι η διδασκαλία του στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ. Ωστόσο, γίνονται ορισμένες δράσεις σήμερα και αφορούν σ' αυτό. Ειδικότερα, μετά από την εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής- πράξη 37/07-07-2015 στις οδηγίες για τις βιωματικές δράσεις του Γυμνασίου τονίζεται ότι στη Γ' τάξη αυτού μεταξύ άλλων υλοποιούνται ποικίλα θέματα, όπως «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία», «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη». Σε κάθε θέμα αφιερώνεται ένα τρίμηνο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει το κάθε πρόγραμμα έρχονται σε συνεννόηση με τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής ευθύνης στον οποίο παρουσιάζουν αναλυτικά όλα τα στάδια -θέμα, σκοπός, δραστηριότητες, μέσα επίτευξης των στόχων τους- και προχωρούν σε υλοποίηση αυτών ύστερα από σχετική έγκρισή τους (144968/Δ2/16-09-2015).

Την πραγματοποίηση των βιωματικών δράσεων που αφορούν στο πεδίο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» αναλαμβάνουν όλοι οι καθηγητές. Φυσικά, δίνεται μία προτεραιότητα σε όσους έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αλλά και σε όσους έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια. Αν δεν υπάρχουν καθηγητές μ'

αυτά τα προσόντα, τότε προτιμώνται αυτοί που απλά επιθυμούν να διδάξουν το συγκεκριμένο μάθημα (ΦΕΚ2499/Β/19-11-2015).

Το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 ξεκίνησε μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σχολική συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του πανεπιστημίου Αθηνών. Με την Υ.Α. 129457/Δ7/04-08-2016 αποφασίζεται η ημέρα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου με σκοπό την πληροφόρηση για τα επαγγέλματα, αλλά και για τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών. Το έργο αναλαμβάνουν οι υπεύθυνοι ΣΕΠ των ΚΕ.ΣΥ.Π., οι οποίοι διοργανώνουν τις εκδηλώσεις και τις δίνουν στους συλλόγους διδασκόντων ήδη από την αρχή του σχολικού έτους, προκειμένου να τις εγκρίνουν. Η συγκεκριμένη δράση ίσχυσε από το σχολικό έτος 2016-2017.

Στην Α' τάξη του ΕΠΑΛ διδάσκεται το μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Περιβάλλον Εργασίας-Ασφάλεια και Υγιεινή» δύο ώρες την εβδομάδα ως μάθημα ειδικότητας για κάθε ομάδα προσανατολισμού. Στόχος είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνική ζωή. Στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα το μάθημα το διδάσκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί αρκεί να διδάσκουν ήδη αντίστοιχα μαθήματα προσανατολισμού. Δίνεται και στην περίπτωση των ΕΠΑΛ προτεραιότητα σε όσους έχουν έναν τίτλο σπουδών πάνω στο ΣΕΠ (ΦΕΚ 2446/Β/13-11-2015). Στα ΕΠΑΛ χρησιμοποιείται το βιβλίο «Σχεδιάζω το Μέλλον μου» Α' τάξη Γενικού Λυκείου, το οποίο περιέχει αρκετές δραστηριότητες, προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές τον εαυτό τους, αλλά και να ανακαλύψουν τι είναι αυτό που τους ταιριάζει. Ενδεικτικά αναφέρονται: τεστ ενδιαφερόντων και Εργασιακών Αξιών, τεστ Επαγγελματικών αποφάσεων από τον ΕΟΠΕΠ <https://www.eoppep.gr/teens/>, εκμάθηση για τη σύνταξη ενός σωστού βιογραφικού, εκμάθηση για τη σωστή αξιοποίηση των πληροφοριών που λαμβάνουν από τον ΟΑΕΔ, συνεντεύξεις από επαγγελματίες που βρίσκονται στην περιοχή κλπ (Φ3 152814/Δ4 14-09-2017).

Με δεδομένα προφορικής συνέντευξης από το ΚΕΣΥΠ Αλίμου και από το ΕΠΑΛ Μολάων-Λακωνίας σχετικά με το πώς γινόταν το μάθημα σε Γυμνάσια και Λύκεια

πριν από την κατάργησή του, αλλά και το πώς γίνεται τώρα στην Α΄ τάξη του ΕΠΑΛ, προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

- **Ποιοι επιλέγονται για τη διδασκαλία του μαθήματος;**

Τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος την αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για το μάθημα ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Αν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός που έχει ανάλογο μεταπτυχιακό, τότε δίνεται σ' αυτόν προτεραιότητα. Σε κάθε άλλη περίπτωση, οι καθηγητές που αναλαμβάνουν το μάθημα παρακολουθούν σχετικά σεμινάρια από τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τούς δίνεται αρκετό ενημερωτικό υλικό.

- **Τρόπος διεξαγωγής μαθήματος**

Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τα όσα λέει το Α.Π., αλλά και τις σχετικές οδηγίες και στηριζόμενοι στο σχολικό βιβλίο πραγματοποιούν δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να ανιχνεύσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά και τούς ενημερώνουν για τα επαγγέλματα που τούς ενδιαφέρουν. Κάποιες φορές πραγματοποιούν και επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ύστερα από την εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των παιδιών. Βέβαια, οι επισκέψεις δεν είναι και τόσο συχνές, διότι απαιτούν μεγάλη γραφειοκρατική διαδικασία, καθώς και την άδεια των γονέων. Παλαιότερα, στα ΕΠΑΛ υπήρχε και γραφείο, όπου εργαζόταν ένας καθηγητής ειδικός στα διάφορα επαγγέλματα και έδινε σχετικές πληροφορίες στα παιδιά, κάτι που, όμως, σήμερα δεν ισχύει.

- **Αξιολόγηση**

Στο Γυμνάσιο και στο ΓΕΛ δεν υπήρχε αξιολόγηση στο συγκεκριμένο μάθημα, αλλά στο ΕΠΑΛ, αν και δεν υπάρχει γραπτή εξέταση, κάθε μαθητής ασχολείται κατά τη διάρκεια των τετραμήνων με ένα επάγγελμα που τον αφορά, πραγματοποιεί μελέτη πάνω σ' αυτό και συμπληρώνει έντυπα τα οποία σχετίζονται με το εν λόγω επάγγελμα. Οι μαθητές καλούνται επίσης, να ανταποκρίνονται σε όλες τις δραστηριότητες που θέτει ο διδάσκων ακολουθώντας το σχολικό βιβλίο. Όλα αυτά τα στοιχεία καταγράφονται σ' έναν φάκελο- ατομικό για τον κάθε μαθητή- και έτσι, προκύπτει ο τελικός βαθμός του τετραμήνου.

Πέρα, όμως, από το σχολικό σύστημα ο ΣΕΠ λειτουργούσε και στο πλαίσιο των Κέντρων Συμβουλευτικής. Πιο αναλυτικά, κατά το σχολικό έτος 2015-2016 λειτουργούσαν σε όλη τη χώρα 79 στο σύνολο Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού -ΚΕ.ΣΥ.Π.- σε κάθε ένα από αυτά δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το μάθημα του ΣΕΠ. Αυτοί είχαν αναλάβει την οργάνωση όλων των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση του προγράμματος «Αγωγή και Σταδιοδρομία» στα σχολεία που ήταν υπό την ευθύνη τους. Παρείχαν συμβουλές Προσανατολισμού σε όσους νέους έως και 25 ετών επισκέπτονταν τα κέντρα αυτά, αλλά και ενημέρωναν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για αλλαγές που επρόκειτο να γίνουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Εφοδίαζαν τους εκπαιδευτικούς με ενημερωτικό υλικό, αλλά και με εκδηλώσεις που έκαναν τόσο για ζητήματα εκπαίδευσης όσο και για ζητήματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Επιπλέον, σημαντική ήταν η συμβολή τους στην εκπόνηση ευρωπαϊκών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ διοργάνωναν συναντήσεις με άλλα σχολεία που είχαν υπό την επίβλεψή τους τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τέλος φρόντιζαν για την επιμόρφωση των καθηγητών που θα έκαναν το μάθημα του ΣΕΠ (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Βέβαια, από τον Νοέμβριο του 2018 τα πράγματα άλλαξαν εντελώς. Με την Υ.Φ.351.1/53/206591/Ε3/29-11-2018 αποφασίστηκε εκτός από την κατάργηση του ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., η κατάργηση των ΚΕ.ΣΥ.Π., όπως επίσης και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.- Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών-, ενώ έληξε η θητεία όσων εργάζονταν ως υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στη θέση αυτών των κέντρων προβλέπεται η δημιουργία των ΚΕ.ΣΥ. (ΦΕΚ5440/τ.Β'/05/12/2018). Ένα μόνο μέρος του ΚΕ.ΣΥ.- Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης- θα περιλαμβάνει τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και οι άνθρωποι που θα στελεχώνουν αυτά τα κέντρα θα επιλέγονται με βάση τις σπουδές που θα έχουν κάνει πάνω στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και όχι με βάση την πείρα που έχουν πάνω στο αντικείμενο. Για το σχολικό έτος 2018-2019 η απόφαση περιελάμβανε 95 Κ.Ε.ΣΥ. στη χώρα σε κάθε περιφέρεια με καθηγητές όλων των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μοναδικό εφόδιο την εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο (Υ.Α.8487/Ε2/21-01-2018). Βέβαια, υπάρχουν και αρκετά ιδιωτικά

κέντρα που παρέχουν συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

- 1) Orientum <http://www.orientum.gr/>
- 2) Compass Services.gr <https://www.compass-services.gr/>,
- 3) Employ/ Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και Σταδιοδρομίας <https://e-employ.gr/el/και>
- 4) Career associates <https://www.careerassociates.gr/>

Όλα τα παραπάνω κέντρα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους να πραγματοποιήσουν συναντήσεις με τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι οποίες περιλαμβάνουν προσωπική συνέντευξη, ώστε να διαπιστωθούν οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια, προχωρούν στην ηλεκτρονική καταγραφή ψυχομετρικών τεστ που περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικές με την προσωπικότητα, αλλά και με την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Αφού αναλύσουν τα αποτελέσματα, τους δίνουν όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες σχετικά με τις σχολές της επιλογής τους, ενώ οι τελειόφοιτοι έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν εκεί το μηχανογραφικό τους. Όσοι εκδηλώσουν ενδιαφέρον για σπουδές στο εξωτερικό φροντίζουν να τους ενημερώσουν σχετικά, ενώ πολλά από αυτά τα κέντρα φέρνουν τους υποψηφίους σε μία πρώτη επαφή με το αντίστοιχο πανεπιστήμιο. Τέλος, ορισμένα από τα κέντρα παρέχουν και τη δυνατότητα τηλεδιάσκεψης για όσους βρίσκονται μακριά.

5. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο εξωτερικό

Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο του σχολείου απασχολεί το παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό σε άλλα κράτη ο θεσμός είναι περισσότερος και σε άλλα λιγότερο αναπτυγμένος. Παρακάτω, ακολουθεί μία παρουσίαση των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, που παρέχονται εντός, αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου. Οι υπηρεσίες αυτές, που υποστηρίζονται πάντα από το κράτος θα παρουσιαστούν, προκειμένου να υπάρξουν συγκεκριμένες προτάσεις για την αναβάθμιση του θεσμού και στη χώρα μας.

5.1 Σουηδία

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Σουηδία αποτελεί βασική προτεραιότητα του κράτους, γι' αυτό και οι δημοτικές αρχές κάθε περιοχής σε συνεργασία με τη Σουηδική Εθνική Υπηρεσία εκπαίδευσης φροντίζουν να οργανώσουν με τέτοιο τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να παρέχει τη μέγιστη βοήθεια στους μαθητές. Γι' αυτό, και παρέχεται τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε σχολείο οφείλει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως βέβαια και να επιλέξει και τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς, που θα παρέχουν τις υπηρεσίες αυτές. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ανάγκη να είναι απόφοιτοι σχολών παιδαγωγικών ή κοινωνικών επιστημών και να ακολουθούν συγκεκριμένα σεμινάρια, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει μόνο θεωρητικές πληροφορίες, αλλά και πρακτική εξάσκηση και απευθύνεται στους μαθητές τόσο ατομικά όσο και ομαδικά (Euroguidance Sweden, 2015). Τα σχολεία συνεργάζονται με τους επαγγελματίες που βρίσκονται στην περιοχή τους, αφού οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εργαστούν για μία με δύο εβδομάδες σε πραγματικούς χώρους εργασίας, ενώ πραγματοποιούνται και επισκέψεις σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, ανάλογα με το ενδιαφέρον που έχουν εκδηλώσει οι μαθητές (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007). Υπάρχουν και υπηρεσίες διαδικτυακές που δίνουν πληροφορίες για επαγγέλματα –ασκήσεις, παραδείγματα και διάφορα τεστ για την ανακάλυψη των δεξιοτήτων των μαθητών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ή χωρίς τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου-, αλλά και ένας ιστότοπος που παρέχει πληροφορίες για τις σπουδές, που θέλουν να ακολουθήσουν οι μαθητές (<http://www.utbildningsinfo.se/in-english-1.3131> · <https://www.studera.nu/startpage/>· ΟΕΠΕΚ,2009).

5.2 Βέλγιο

Το Βέλγιο παρέχει υπηρεσίες σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού ήδη από την προσχολική ηλικία μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρέχονται και υπηρεσίες από επιστήμονες διαφορετικών κλάδων όπως ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, ιατρούς και κοινωνικούς λειτουργούς στα Ψυχο-Ιατρό-Παιδαγωγικά κέντρα PMS, όπως και στα κέντρα Συμβουλευτικής Μαθητών.

Όλοι αυτοί που παρέχουν τις συμβουλές αυτές δεν ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και οι παροχές είναι βοηθητικές, εφόσον ζητηθούν από τους μαθητές ή και τους γονείς τους (Euroguidance, 2019). Υπάρχουν, ακόμα, διαδικτυακές σελίδες που πληροφορούν τα νεαρά άτομα για τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας στα επαγγέλματα που τούς αφορούν, αλλά και κέντρα παροχής εκπαιδευτικών και επαγγελματικών συμβουλών κυρίως στη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου- SIEP: Service d' Information sur les Etudes et les Professions- (Κρίβας, 2002). Υπάρχει η δυνατότητα η παροχή αυτών των συμβουλών να συνεχιστεί και στο πανεπιστήμιο, αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους, αφού οι κρατικές αρχές του Βελγίου αντιμετωπίζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό ως μία δια βίου διαδικασία (Euroguidance, 2019).

5.3 Αυστρία

Η Αυστρία θεωρεί τον επαγγελματικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικό, γι' αυτό και τον παρέχει δια βίου μέσα από διάφορα όργανα, τα οποία κάθε χρόνο ελέγχονται από το Εθνικό Σύστημα δια βίου καθοδήγησης, το οποίο αποτελείται από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Εργασίας (<https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-austria>). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστρίας ο ΣΕΠ παρέχεται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήδη από την Ε' τάξη του Δημοτικού οι γονείς μπορούν να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους επαγγελματικούς συμβούλους και από την Ζ' και Η' τάξη της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας εντάσσεται κανονικά το μάθημα στο σχολείο και διδάσκεται συνολικά 38 ώρες. Τους δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με επαγγελματίες και να παρακολουθήσουν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης (Plant, 2012). Υπάρχει, επίσης, κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο ενημερώνει τους μαθητές και μετέπειτα φοιτητές για τις επιλογές που υπάρχουν σε κάθε επάγγελμα. Οργανώνονται ποικίλες εκθέσεις σχετικά με τα νέα επαγγέλματα που υπάρχουν στην αγορά εργασίας, αλλά και τηλεφωνική γραμμή που παρέχει ενημέρωση για τις επαγγελματικές επιλογές (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει καθηγητής-σύμβουλος, υπεύθυνος προσανατολισμού, ο οποίος διδάσκει το μάθημα και βοηθά τους μαθητές να φτάσουν στην επαγγελματική ωρίμαση (Βάγγερ, 2004). Γνωστή

είναι και η δημόσια υπηρεσία απασχόλησης της Αυστρίας –Public Employment Service-, η οποία, όμως απευθύνεται σε ενήλικες και συμβάλλει στην επαγγελματική τους καθοδήγηση (Euroguidance, 2019).

5.4 Ηνωμένο Βασίλειο

Το Ηνωμένο Βασίλειο παρέχει ένα πολύ οργανωμένο σύστημα παροχής επαγγελματικών συμβουλών σε άτομα όλων των ηλικιών, αλλά φροντίζει ιδιαίτερα και για τις ευπαθείς ομάδες. Πέρα από την παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από εξειδικευμένους συμβούλους υπάρχουν και τοπικά κέντρα, που συχνά χρηματοδοτούνται από το κράτος (Δημητρόπουλος, 2000). Αρχικά, τα Connexions αποτελούν ένα σύνολο τοπικών κέντρων, που παρέχουν συμβουλές για επαγγελματική σταδιοδρομία σε νέους από 13 έως 19 ετών, για να μπορούν να εισαχθούν με επιτυχία στην αγορά εργασίας. Αυτά μέσω του Connexions Direct δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες μέσα από το διαδίκτυο, αλλά και μέσα από τηλεφωνική γραμμή εξυπηρέτησης-Learn Direct- (Sultana, 2003). Το Careers Scotland αποτελεί τον πρώτο οργανισμό παροχής υπηρεσιών και απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών, ενώ σημαντική δραστηριοποίηση έχουν και τα κέντρα Jobcentre Plus και Learndirect, τα οποία, όμως, απευθύνονται κυρίως σε άτομα μεγαλύτερων ηλικιών. Τα άτομα που εργάζονται σ' αυτά τα κέντρα έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση και πιστοποίηση από το National Quality for Learning & Work-Εθνικό Σύστημα Κριτηρίων Ποιότητας για τη Μάθηση και την Εργασία» (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002). Στην Αγγλία η εθνική υπηρεσία αναλαμβάνει την καθοδήγηση των παιδιών είτε μέσα από μία ψηφιακή πλατφόρμα, που διαθέτει πληροφορίες για ποικίλα επαγγέλματα, είτε μέσα από τοπικά κέντρα στα οποία υπάρχει πάντα ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας και προσφέρει επαγγελματική καθοδήγηση. Τέλος, διοργανώνονται και εκδηλώσεις με επιχειρηματίες κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να τους γνωρίσουν και να μάθουν από κοντά τις απαιτήσεις τους (Euroguidance, 2018).

5.5 Γερμανία

Στη Γερμανία η αναγκαιότητα για παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού είχε ξεκινήσει ήδη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι νέοι της εποχής

αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Dedering,1996). Έτσι, για τους μαθητές του Γυμνασίου το μάθημα του ΣΕΠ δεν διδάσκεται μόνο του, αλλά στα πλαίσια άλλων μαθημάτων κυρίως της Κοινωνιολογίας, ενώ για τους μεγαλύτερες τάξεις υπάρχει στα Α.Π., αλλά διοργανώνονται και σεμινάρια από ειδικούς επαγγελματίες (Wensierski,2005). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού στη Γερμανία γίνεται από την **Ομοσπονδιακή Υπηρεσία για την Απασχόληση**. Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχονται συμβουλές επαγγελματικού προσανατολισμού τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς τους. Ωστόσο, η υπηρεσία αυτή στηρίζει και δράσεις εκτός σχολείου, οι οποίες περιλαμβάνουν ατομικές συνεδρίες, ψυχομετρικές δοκιμασίες, ενημέρωση μέσα από το τηλέφωνο, διαλέξεις από εκπροσώπους επαγγελματικών συλλόγων, αλλά και πληροφορίες για τα πανεπιστήμια (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007). Όσοι εργάζονται σ' αυτές τις θέσεις είναι Σχολικοί Σύμβουλοι, που έχουν λάβει σχετική ειδίκευση, Σχολικοί Ψυχολόγοι, που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σε Παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά και Δάσκαλοι Προσανατολισμού, οι οποίοι είναι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο παιδαγωγικό τμήμα, αλλά έχουν λάβει και σχετική επιμόρφωση. Τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Γερμανία πραγματοποιείται από το πανεπιστήμιο του Mannheim και διαρκεί 36 μήνες. Τέλος, υπάρχουν και άλλα κέντρα Επαγγελματικής Πληροφόρησης και Προσανατολισμού, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες, αλλά και τα Ευρωπαϊκά Κέντρα Επαγγελματικού προσανατολισμού, τα οποία ενημερώνουν για τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξέλιξης που υπάρχουν σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Wensierski,2005).

5.6 Ιταλία

Στην Ιταλία λειτουργούν γραφεία επαγγελματικού προσανατολισμού εντός και εκτός σχολικού χώρου, στα οποία απασχολείται κυρίως το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, στατιστικοί και κοινωνικοί λειτουργοί. Προσφέρονται πολλές υπηρεσίες -π.χ. διαγνωστικές συνεντεύξεις, παροχή πληροφοριών για τα επαγγέλματα, οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων-

που βοηθούν τα παιδιά να βρουν τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους, αλλά και να τις καλλιεργήσουν (Soresi & Nota, 2009).

5.7 Ιρλανδία

Το τμήμα Εκπαίδευσης και Επιστημών DES είναι αρμόδιο για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων ΣΕΠ εντός της σχολικής κοινότητας. Οι αρχές της χώρας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή επαγγελματικών συμβουλών, γι' αυτό, ανάλογα με τους μαθητές που φοιτούν σε κάθε σχολείο προκύπτουν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που θα εργαστούν σ' αυτό για την παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής. Έτσι, αν σ' ένα σχολείο υπάρχουν 250 μαθητές απασχολείται ένας Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος δουλεύει 8 ώρες/ εβδομάδα. Αν, όμως, το σχολείο έχει περισσότερους μαθητές, τότε απασχολούνται δύο επιπλέον Σύμβουλοι, οι οποίοι συνεργάζονται με άλλες υπηρεσίες, όπως είναι η «Διασύνδεση Σχολείου- Οικίας» και το πρόγραμμα «Μείνε στο Σχολείο». Βέβαια, η παροχή αυτή δεν σταματά στο σχολείο, αλλά συνεχίζεται, αφού μπορούν όλοι να απευθυνθούν στις Τοπικές Υπηρεσίες, οι οποίες τους ενημερώνουν για τις κενές θέσεις εργασίας και τις προοπτικές εξέλιξης (Μάνος & Κασσωτάκης, 2004· Ronald et al., 2006).

5.8 Πολωνία

Στην Πολωνία φαίνεται ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αφού παρέχονται συμβουλές σε άτομα από 0-19 ετών από διάφορους φορείς όπως είναι, τα σχολεία, το κράτος, το Εθελοντικό εργατικό σώμα, κυβερνητικές οργανώσεις και τα 590 κέντρα που υπάρχουν στη χώρα . Τα κέντρα αυτά αποτελούνται από ψυχολόγους και καθηγητές, οι οποίοι φροντίζουν για τις συμβουλές επαγγελματικής εξέλιξης , αλλά και για την έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών διαταραχών. Υπάρχουν και πολλά Γραφεία Εργασίας, όπως και κέντρα Πληροφόρησης και Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας, τα οποία, όμως, απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε ενήλικα άτομα (Κρίβας, 2002). Ωστόσο, από το 2004 και μετά αρχίζει η εισαγωγή συμβούλων σταδιοδρομίας και στα σχολεία (Watts & Sultana, 2004). Το σχολικό έτος 2017-2018 παρείχαν μαθήματα σταδιοδρομίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο και το πρόγραμμα των μαθημάτων το δημιουργεί ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει, αφού περάσει από την έγκριση του διευθυντή και των επιστημόνων με ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις (European Commision, 2018).

5.9 Γαλλία

Μετά τη Γαλλική Επανάσταση το κράτος φαίνεται ότι αρχίζει να εστιάζει στην εξειδίκευση, με σκοπό την γενικότερη πρόοδο και εξέλιξη. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη για στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος σε πιο πρακτικά μαθήματα και στον προγραμματισμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Leon & Roche, 2008). Βέβαια, η ουσιαστική προσπάθεια έγινε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με τη δημιουργία γραφείου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, την ενσωμάτωση του μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην πόλη Μπορντό και τη δημιουργία του Εθνικού Ινστιτούτου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Caroff, 1987). Με το Προεδρικό Διάταγμα 14/6/1990 φανερώνεται η σημασία του ΣΕΠ και προγραμματίζεται η ένταξή του από το Γυμνάσιο μέχρι και το Λύκειο, ώστε το παιδί να ενταχθεί ομαλά στην αγορά εργασίας. Μάλιστα, στα Επαγγελματικά Λύκεια τον τελευταίο χρόνο οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος εργάζονται σε πραγματικές επιχειρήσεις (Adreani & Boye, 1991). Αργότερα, δημιουργούνται κέντρα που παρέχουν υπηρεσίες ΣΕΠ, αλλά υποστηρίζονται τα περισσότερα από το κράτος και συγκεκριμένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Απασχόλησης (Κρίβας, 2002). Πολλά από αυτά απευθύνονται σε μαθητές 11-18 ετών, αλλά και σε ενήλικα άτομα που επιδιώκουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν τα Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού "CIO"- Centres d'Information et d'Orientation-, αλλά και τοπικές υπηρεσίες "MLs"- Missions Locales- και "ΠΑΙΟΣ"- Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation- που παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις συμβουλευτικής σε νέους 16-25 ετών, για να κάνουν ευκολότερη την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Ronald et al., 2006). Τέλος, υπάρχουν 45 κέντρα APEC- Agence Pour l'Emploi des Cadres- που παρείχαν επαγγελματική πληροφόρηση (Guichard, 2001), αλλά και μία online εφημερίδα για υπηρεσίες συμβουλευτικής, αλλά και μία εθνική ιστοσελίδα για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού <https://www.orientation-pour-tous.fr/>.

5.10 Καναδάς

Στον Καναδά δεν υπάρχει κοινή πολιτική για τον θεσμό του ΣΕΠ, αλλά στα επιμέρους κρατίδιά του υπάρχουν διαφορετικές δομές που διαμορφώνονται από τα κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ξεχωριστά. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση

εκπαιδευτικών που παρέχουν εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό (Burwell & Kalbfleisch, 2007). Το τμήμα Βιομηχανίας του Καναδά έχει διαμορφώσει μία διαδικτυακή υπηρεσία το School Net, το οποίο συνδέει κάθε σχολείο με την τοπική κοινότητα, ώστε οι μαθητές να βλέπουν να τι επικρατεί στην αγορά εργασίας, προκειμένου να κάνουν σωστές επαγγελματικές επιλογές. Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές υποστηρίζονται ατομικά ή και ομαδικά από έναν σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και παρακολουθούν το μάθημα του ΣΕΠ. Επιπλέον, λειτουργεί το πρόγραμμα «Take your kid to Work», το οποίο στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των γονέων, ώστε να φέρουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με την αγορά εργασίας, προκειμένου να κάνουν μία σωστή επιλογή. Εκδίδονται, όμως, και δύο περιοδικά «Edge» και «Edge Calendar for Parents», τα οποία δίνονται δωρεάν σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζουν ζητήματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, αλλά και με τα ποικίλα επαγγέλματα, καθώς και με τις επιλογές που δίνουν στα παιδιά (Athanasou & Esbroeck, 2008).

5.11 Αυστραλία

Υπάρχουν πολλά κέντρα που παρέχουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης υπάρχει ένας σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος πληροφορεί για τα επαγγέλματα, υποστηρίζει τους μαθητές στις αποφάσεις που καλούνται να πάρουν για την επαγγελματική τους πορεία, αλλά και οργανώνει τα μαθήματα συμβουλευτικής 40 ωρών που παρέχονται στην 9^η και 10^η τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007). Δημιουργήθηκαν σελίδες, οι οποίες παρείχαν υπηρεσίες επαγγελματικής πληροφόρησης τόσο σε νεαρά άτομα όσο και σε επαγγελματίες (<https://www.jobsandskills.wa.gov.au/career-exploration>). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τηλεοπτικές εκπομπές με διάρκεια μισής ώρας που εστιάζουν σε θέματα πληροφόρησης για την αγορά εργασίας και τα επαγγέλματα που υπάρχουν- Pathways-, αλλά και ένα κινητό φορτηγάκι στο οποίο ένας ειδικός σύμβουλος επαγγελματικής πληροφόρησης ταξιδεύει σε διάφορες πόλεις της χώρας και δίνει συμβουλές στα νεαρά άτομα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση -Career Plus-. Τέλος, διοργανώνεται μία ετήσια Έκθεση με

αποδέκτες νέους από 15-25 ετών και τους παρουσιάζει δυνατότητες που υπάρχουν στην αγορά εργασίας, ενώ υπάρχουν τεχνολογικά συστήματα μέσα από τα οποία μπορούν οι ενδιαφερόμενοι με την καθοδήγηση ειδικών επαγγελματιών, να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά τους. Αυτό αποτελεί το Εθνικό Σύστημα Πληροφοριών Καριέρας της Αυστραλίας (Watts & Sultana, 2004).

6. Βασικά μοντέλα για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Τα περισσότερα προγράμματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού βασίζονται σε ορισμένα παραδοσιακά μοντέλα. Συγκεκριμένα, έχουν σχεδιαστεί με βάση τα μοντέλα Gysbers and Henderson, το μοντέλο ASCA και το μοντέλο Parsons. Ο Gysbers εστίαζε σ' ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα και όχι σε μία απλή παροχή **υπηρεσιών**. Βασικός στόχος ήταν από την αρχή η καθοδήγηση των ατόμων, που για να πραγματοποιηθεί ήταν ανάγκη να υπάρξει ένας ατομικός προγραμματισμός. Ήταν απαραίτητο, δηλαδή, να υπάρξει η αξιολόγηση του κάθε μαθητή και να του δοθούν συγκεκριμένες πληροφορίες για τα επαγγέλματα. Η αδυναμία του μοντέλου αυτού ήταν ότι δεν παρείχε ευκολία στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων. Οι δραστηριότητες έπρεπε να αποτελούν μέρος του σχολικού προγράμματος και να διαρκούν όλο το έτος (Gysbers, et al., 1990). **Στις Η.Π.Α. τα περισσότερα προγράμματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού βασίζονται στο πλήρες πρόγραμμα Gysbers & Henderson**, το οποίο βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες προσωπικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής εξέλιξης. **Λειτουργεί με βάση τρεις άξονες**. Αρχικά, το **περιεχόμενο**, το οποίο καθορίζει τις ικανότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Γι' αυτό τον σκοπό, η **οργάνωση** περιλαμβάνει τον ορισμό, τη φιλοσοφία του προγράμματος και τους **πόρους**- οικονομικούς, πολιτικούς, ανθρώπινους- που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωσή του (Gysbers & Henderson, 2001).

Το επόμενο μοντέλο είναι το **ASCA - American School Counselor Association**- που προήλθε από τους Αμερικανούς Σχολικούς Συμβούλους και **μεριμνούσε για τη δημιουργία προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων** απαραίτητων για την πορεία των ατόμων. Αρχικά, τίθενται ξεκάθαρα οι στόχοι του προγράμματος

ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων , ενώ ο Σύμβουλος ο οποίος αναλαμβάνει τον πρωτεύοντα ρόλο επιδιώκει να αξιοποιήσει όλους τους διαθέσιμους πόρους. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα ανταποκρίνονται στην ηλικία των μαθητών. Τέλος, αξιολογούνται τα προγράμματα αυτά με βάση τα αποτελέσματα. Οι μαθητές ύστερα από τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα φαίνεται ότι διέθεταν μεγαλύτερη επιθυμία να εισαχθούν σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, αφού ένιωθαν πιο ασφαλείς σχετικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές (Bowers & Hatch, 2005 ·ASCA,2012). Το πιο παραδοσιακό από τα μοντέλα ήταν **το μοντέλο του Parsons (1909)**, ο οποίος παρείχε συμβουλευτική σε εφήβους με τους οποίους εργαζόταν σε κέντρα της Βοστώνης (Amundson et al., 2008). Το μοντέλο του **βασιζόταν σε τρεις κυρίως άξονες**. Πρώτα απ' όλα, πρέπει **το κάθε άτομο να γνωρίσει πολύ καλά τον εαυτό του, τις βαθύτερες κλίσεις και δεξιότητές του, έπειτα να μελετήσει σε βάθος τις απαιτήσεις και τις προοπτικές του κάθε επαγγέλματος**, αλλά και **να μπορεί το άτομο να συσχετίσει επαρκώς αυτά τα στοιχεία (Nathan & Hill, 2006)**. Το μοντέλο αυτό κινητροδότησε τους επαγγελματίες να εφαρμόσουν παρόμοια μοντέλα αξιολογήσεων, ώστε να βοηθήσουν τους αποδέκτες της διαδικασίας να κάνουν μία σωστή επιλογή και γ'αυτό, καθόρισε τον τρόπο με τον οποίο οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την επαγγελματική Συμβουλευτική. Βασικότερη, βέβαια, προϋπόθεση είναι η συνεχής επαφή του Συμβούλου με τους εκπαιδευομένους, προκειμένου να φτιάξει ένα **πρόγραμμα επαγγελματικής παρέμβασης** για τον καθένα (Amundson et al., 2008).

7. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Υπάρχουν πολλές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής και ανάπτυξης, οι οποίες εξετάζουν τους παράγοντες που τελικά επηρεάζουν το άτομο στην επιλογή επαγγέλματος. Οι θεωρίες αυτές είναι χρήσιμες για τους φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού, αφού εστιάζουν στους στόχους και έτσι καθορίζουν τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην κάθε περίπτωση, ώστε να γίνει μία

συνειδητή επιλογή επαγγέλματος (Αγνή & Παπάνης, 2007· Amudson et al., 2008).

Οι θεωρίες αυτές διακρίνονται σε:

- **Κοινωνικο-οικονομικές:** οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι η επιλογή επαγγέλματος οφείλεται σ' ένα σύστημα έξω από το άτομο και συγκεκριμένα ότι η τελική επιλογή επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες και το πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει ο ενδιαφερόμενος.
- **Ψυχολογικές:** στο επίκεντρο βρίσκεται το ίδιο το άτομο, το οποίο όμως μπορεί και να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Οι θεωρίες αυτές χωρίζονται στις **εξελικτικές** και στις **ψυχοδυναμικές**. Οι πρώτες αντιλαμβάνονται την επιλογή επαγγέλματος ως μία αναπτυξιακή διαδικασία που ξεκινάει ήδη από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου, ενώ οι άλλες εστιάζουν κυρίως στο τι ακριβώς οδηγεί το άτομο να κάνει μία συγκεκριμένη επιλογή.
- **Γενικές:** θεωρούν ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι μία εξελικτική διαδικασία που εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες-βιολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς- (Μαρκουλής, 1981· Κάντας & Χαντζή, 1991).

7.1 Η θεωρία του John Holland

Η θεωρία του Holland είναι γενικά σαφής και εύκολα εφαρμόσιμη από τους φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού, αφού βασίζεται κυρίως στον τύπο προσωπικότητας του ατόμου, ώστε το επάγγελμά του να ανταποκρίνεται σ'αυτήν. Δεν περιθωριοποιείται ο ρόλος της κληρονομικότητας ή του περιβάλλοντος, αλλά εστιάζει κυρίως στο ίδιο το άτομο (Holland, 1985). Τονίζει, δηλαδή, ότι είναι αναγκαίο να εντοπίζει το κάθε άτομο τα γνωρίσματά του και στη συνέχεια τον κόσμο της εργασίας του. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υπάρχουν έξι τύποι προσωπικοτήτων και ανάλογα με τον κάθε τύπο υπάρχουν και τα αντίστοιχα επαγγέλματα (Κρίβας, 1987). Άτομα που ανήκουν σ'έναν τύπο ελκύονται από τα επαγγέλματα ίδιου ή παρόμοιου τύπου και αυτό τελικά είναι που τους

προσφέρει την ικανοποίηση και την παραμονή στο συγκεκριμένο επαγγελματικό περιβάλλον (Amudson et al., 2008).

Οι έξι τύποι προσωπικοτήτων είναι οι εξής:

- **Ρεαλιστικός - Πρακτικός (Realistic):** τα άτομα αυτά που προτιμούν τον ρεαλιστικό τρόπο επίλυσης των ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα με εργαλεία και μηχανές. Αγαπάει τις χειρωνακτικές δραστηριότητες και ως άτομο είναι προσγειωμένο.
- **Ερευνητικός - Διανοητικός (Investigative):** έχει ικανότητες παρατήρησης και γ'αυτό, ασχολείται κυρίως με τις θετικές επιστήμες. Ξεχωρίζει για τη φιλομάθεια και την περιέργειά του.
- **Κοινωνικός (Social):** προτιμά δραστηριότητες που στοχεύουν στην παροχή βοήθειας σε άλλους και ασχολούνται κυρίως με τη διδασκαλία, τη συμβουλευτική και είναι άτομα που επιθυμούν να προσφέρουν εξυπηρέτηση.
- **Συμβατικός (Conventional) :** έχει δεξιότητες τάξης και οργάνωσης και επιλέγει επαγγέλματα που σχετίζονται με γραφείο, τήρηση αρχείου, χρήση υπολογιστή. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λεπτομέρεια.
- **Επιχειρηματικός (Enterprising):** επιθυμεί να καθοδηγεί τους άλλους, ώστε να προκύπτει ένα αξιόλογο αποτέλεσμα. Επιδιώκει την αναγνώριση και στρέφεται κυρίως σε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με τη διοίκηση ή και την πώληση. Έχει αυτοπεποίθηση και είναι γεμάτος φιλοδοξίες.
- **Καλλιτεχνικός (Artistic):** είναι δημιουργικός και ασχολείται με τη γλώσσα και τις τέχνες. Είναι ελεύθερος νους και στρέφεται σε ελεύθερες δραστηριότητες (Holland, 1973· Holland, 1985).

Ο κάθε τύπος ανθρώπου μπορεί να προσδιοριστεί με τέσσερις τρόπους:

1. Χρήση εργαλείων του Holland ή χρήση ερωτηματολογίου , ώστε να ορίζει ο ίδιος την εξέλιξή του.
2. Εργαλεία από άλλους επιστήμονες οι οποίοι ακολουθούν τον Holland με ερωτηματολόγια σταδιοδρομίας, δεξιοτήτων, αλλά και ενδιαφερόντων.
3. Δομημένη συνέντευξη, Επαγγελματική Ονειροπόληση.

4. Ανάλυση προηγούμενων εργασιών- εμπειριών για τις οποίες δείχνει ενδιαφέρον ο συμβουλευόμενος (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2010).

Μέσα από αυτά τα εργαλεία προκύπτουν προφίλ υψηλά και ομοιόμορφα- υψηλό ενδιαφέρον και αντίστοιχη δεξιότητα σε όλους τους τομείς-, χαμηλά και ομοιόμορφα –χαμηλό ενδιαφέρον και δεξιότητα και στους έξι τομείς, προφίλ με πολύ υψηλά και τέλος προφίλ με πολύ χαμηλά σημεία. Όσα άτομα έχουν υψηλό ομοιόμορφο προφίλ έχουν πολλές δεξιότητες και μπορούν να ανταποκριθούν και στους έξι τομείς δραστηριοτήτων, ενώ όσα έχουν προφίλ μεγάλης διαφοροποίησης αυτό σημαίνει ότι έχουν κλίση σε κάποιους μόνο τομείς, στοιχείο που τους παροτρύνει να ακολουθήσουν κάποια συγκεκριμένα μαθήματα. Τέλος, όσοι έχουν χαμηλό ομοιόμορφο προφίλ δύσκολα μπορούν να καθοδηγηθούν, αφού φαίνεται πως δεν έχουν κανένα απολύτως ενδιαφέρον, ούτε κάποιο ταλέντο σε συγκεκριμένο τομέα δραστηριοτήτων. Αυτοί είναι ανάγκη να προβαίνουν στη διερεύνηση επαγγελμάτων μέσω ενδεικτικών ιστοσελίδων, να παρακολουθούν ομαδική συμβουλευτική σε τάξεις ή και ατομική και να συμμετέχουν σε μέρες σταδιοδρομίας (Amudson et al.,2008· Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2010). Τα προγράμματα αυτά που έχουν ως βάση τους τη θεωρία του Holland απευθύνονται κυρίως σε άτομα που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων, χρειάζονται απλά μία βοήθεια σε συγκεκριμένα σημεία και όχι μακροπρόθεσμη στήριξη (Amudson et al.,2008).

7.2 Η θεωρία του Eli Ginzberg

Ο Ginzberg υποστήριζε πως η επιλογή επαγγέλματος ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία - μόλις έξι ετών- και συνεχίζεται μέχρι και τα 22-24 έτη του ατόμου. Θεωρεί ότι το άτομο μέσα στη διάρκεια αυτών των χρόνων περνά από πολλά στάδια- φαντασίας, δοκιμαστικό και ρεαλιστικό (Ginzberg,1972). Συγκεκριμένα, στην ηλικία 6-11 φαντάζεται τον εαυτό του να κάνει πολλά και διαφορετικά επαγγέλματα, τα οποία όμως τις περισσότερες φορές προκύπτουν από αυτά που επιβάλλει το κοινωνικό του περιβάλλον. Μάλιστα, πολλά από αυτά τα εφαρμόζει και στα παιχνίδια με τους συνομηλίκους του. Έπειτα, στην ηλικία 11-18 αναρωτιέται για τα ενδιαφέροντά του και προσπαθεί να ανακαλύψει τις δεξιότητές του. Έτσι, σιγά-σιγά διαμορφώνει μία ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό του, αλλά και την αγορά

εργασίας. Τέλος, στο ηλικιακό στάδιο 19-22 πραγματοποιείται η είσοδος στη ρεαλιστική φάση και ο καθορισμός των επαγγελματικών στόχων του ατόμου. Μάλιστα, σ' αυτό το στάδιο, όπου γίνεται και η επιλογή επαγγέλματος υποστηρίζει ότι ο νέος συμβιβάζεται με την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας (Sofer, 1974· Δημητρόπουλος, 1994).

7.3 Η θεωρία του Donald E. Super

Στη θεωρία αυτή πρωτεύοντα ρόλο έχει η **αυτοαντίληψη**. Το άτομο, δηλαδή, επιλέγοντας τελικά το επάγγελμα που θα ακολουθήσει είναι σαν να εκφράζει την ιδέα που έχει για τον εαυτό του. Η επιλογή του αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτά που ο ίδιος πιστεύει για τον εαυτό του- αξίες, ικανότητες, ενδιαφέροντα-, αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες –πρακτική άσκηση εργασίας, συνθήκες αγοράς εργασίας και οικονομικά δεδομένα- (Κάντας & Χαντζή, 1991). Ο Super επισημαίνει ότι η επιλογή τελικά του επαγγέλματος είναι μία ολόκληρη πορεία που διαρκεί δια βίου και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός. Υπάρχει μία σειρά η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- **Ανάπτυξη:** ξεκινάει από τη γέννηση του ατόμου και φτάνει μέχρι τα 14 έτη του, στάδιο κατά το οποίο το άτομο σχηματίζει την εικόνα για τον εαυτό του και προσανατολίζεται προς την αγορά εργασίας.
- **Διερεύνηση:** από τα 14-24 έτη οι άνθρωποι αρχίζουν να διερευνούν ένα ή περισσότερα επαγγέλματα, που τούς ενδιαφέρουν.
- **Δημιουργία:** εκτείνεται από τα 25-44 έτη και σ' αυτό το στάδιο το άτομο προσαρμόζεται και επιδιώκει την επιτυχία στο επάγγελμα που έχει επιλέξει.
- **Συντήρηση:** από τα 45-64 έτη του ο εργαζόμενος προσπαθεί να συντηρήσει όσα έχει πετύχει και ετοιμάζεται να αποχωρήσει από τον επαγγελματικό στίβο.
- **Παρακμή:** μετά την ηλικία των 65 κατά την οποία ο εργαζόμενος αποδεσμεύεται από προγενέστερες επαγγελματικές υποχρεώσεις και αναζητά νέες ασχολίες που μπορούν να καλύψουν τον χρόνο του (Miller, 1978).

Επομένως, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία η επιλογή επαγγέλματος περνά από ποικίλα στάδια και όλοι έχουν πολλές και διαφορετικές δεξιότητες, γι' αυτό και κάθε άτομο μπορεί να κάνει αρκετά επαγγέλματα και όχι μόνο ένα. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία και την πείρα που αποκτά το άτομο (Super, 1951· Λιάντας, 1996). Η ικανότητα της σωστής επαγγελματικής επιλογής εξαρτάται, φυσικά, από την κατάκτηση της αυτογνωσίας, αλλά και από την απόκτηση κάποιων γνώσεων και από την διεξαγωγή δραστηριοτήτων στην κατάλληλη χρονική στιγμή. Αν αυτά δεν κατακτηθούν στο σωστό στάδιο, τότε δυσκολεύεται η κατάκτηση της επαγγελματικής ωριμότητας, με αποτέλεσμα η επιλογή επαγγέλματος να μην είναι η σωστή (Vroom, 1964).

Όσα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού βασίζονται στη συγκεκριμένη θεωρία στοχεύουν στην παροχή βοήθειας στο άτομο, ώστε να πετύχει κατά το μέγιστο την επαγγελματική ωριμότητα και να μειώσει ελλείψεις που σχετίζονται με γνώσεις και ικανότητες. Βέβαια, βασικό βήμα για να επιτευχθεί αυτό είναι ο ενδιαφερόμενος να κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη μέσα από τον εντοπισμό των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αξιών. Τέλος, απώτερος σκοπός είναι να κατανοήσει ο ενδιαφερόμενος ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία είναι συνδυασμός πολλών και διαφορετικών ρόλων ζωής, γι' αυτό και η παροχή βοήθειας είναι αναγκαία (Amudson et al., 2008).

7.4 Η Θεωρία της A. Roe

Η θεωρία αυτή είναι ψυχαναλυτική και λαμβάνει υπόψη της μόνο την οικογένεια στην επιλογή του επαγγέλματος και καθόλου τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό περιβάλλον (Κρίβας, 1987). Η Roe πρέσβευε ότι η επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται από τα βιώματα που έχει το παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αν το παιδί είχε λάβει ιδιαίτερη αγάπη και στοργή μέσα στην οικογένεια, τότε θα επιλέξει κυρίως επαγγέλματα ανθρωποκεντρικά όπως υπηρεσίες, επιχειρήσεις, επαγγέλματα οργάνωσης, γενικής παιδείας και ψυχαγωγίας. Από την άλλη, αν έχει ζήσει σ' ένα «ψυχρό» οικογενειακό περιβάλλον, τότε οι περισσότερες πιθανότητες είναι να στραφεί σε τεχνολογικά, επιστημονικά

και υπαίθρια επαγγέλματα (Roe, 1956). Επομένως, οι εμπειρίες από την παιδική ηλικία διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη λήψη της επαγγελματικής απόφασης των ατόμων (Κάντας & Χανζτή, 1991).

8.Ερευνητικό Μέρος

8.1 Σκοπός έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη την περιθωριοποιημένη θέση του μαθήματος του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης για το μάθημα του ΣΕΠ. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούσαν κατά τη διδασκαλία του, το πόσο χρήσιμο το θεωρούν τόσο για την εξέλιξη των μαθητών όσο και για την αποφυγή της ανεργίας. Επίσης, επιδιώκει και την ανάδειξη των απόψεων τους σχετικά με την αναβάθμιση και την επανένταξη του μαθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει:

- Πόσο σημαντικό θεωρείται το μάθημα από τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας, αλλά και της ιδιωτικής εκπαίδευσης;
- Πόσο ικανοποιημένοι ήταν όλοι όσοι ανέλαβαν το μάθημα από τις συνθήκες που επικρατούσαν, αλλά και τι τους παρακίνησε;
- Ποιους τρόπους θα επέλεγαν να εφαρμόσουν, για την αναβάθμιση του μαθήματος;

8.2 Μεθοδολογία και σχεδιασμός έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση, διότι δίνει τη δυνατότητα σε μικρό χρονικό διάστημα να συγκεντρωθεί αρκετό δείγμα, το οποίο στη συνέχεια θα γενικευτεί και να βρεθεί η σχέση μεταξύ διαφόρων παραγόντων (Robson, 2007). Ο σχεδιασμός αυτός δίνει τη δυνατότητα για συσχέτιση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών απαντώντας έτσι, σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell,2011). Η ποσοτική έρευνα δίνει στοιχεία που ποσοτικοποιούνται και μπορούν να αποδώσουν όσο γίνεται πιο αντικειμενικά την πραγματικότητα. Αυτού του τύπου η έρευνα απαιτεί ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος, ώστε να γίνει προσπάθεια γενίκευσής του, αλλά και τυχαία επιλογή

αυτού (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και συνοδευόταν από ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με πληροφορίες για την ερευνήτρια, αλλά και για τον σκοπό της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις, που απευθύνονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και από 7 επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονταν σε όσους είχαν έστω και μία φορά διδάξει το μάθημα, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου 15 λεπτά. Προκειμένου να διευκολύνει τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια παρείχε επιπλέον οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, όπως επίσης και τη δυνατότητα για επικοινωνία των συμμετεχόντων μαζί της για διευκρινίσεις, που ίσως απαιτούνταν. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εντελώς ανώνυμη, γεγονός που επισημάνθηκε στο ερωτηματολόγιο για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρεις βασικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων - φύλο, ηλικία, κλαδος, προϋπηρεσία κλπ-. Στη συνέχεια, περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που απευθύνονταν μόνο σε όσους είχαν διδάξει, έστω και μία φορά, το μάθημα. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διερευνούσαν τους λόγους για τους οποίους το ανέλαβαν, αλλά και τα μέσα, που χρησιμοποιούσαν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά και τις αντικειμενικές συνθήκες -επάρκεια χρόνου και ενδιαφέρον μαθητών-. Τέλος, η τρίτη ενότητα απευθυνόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ζητούσε την άποψή τους σχετικά με τη σημασία και την αναβάθμιση του μαθήματος.

Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει διαφορετικές ερωτήσεις, όπως ανοικτού, κλειστού τύπου, ερωτήσεις ιεράρχησης, ερωτήσεις που απαιτούν μία κλίμακα κ.ά. Αυτό εξαρτάται από τον ερευνητή και τα ερωτήματα που έχει θέσει (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις στο εν λόγω ερωτηματολόγιο ήταν σαφείς και κυρίως κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονταν 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ 4 μόνο ήταν ανοικτού τύπου ζητώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δημόσια, αλλά και ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας και της επαρχίας, στα οποία στάλθηκε είτε με email, είτε σε έντυπη

μορφή μέσω ταχυδρομείου. Για τη συμμετοχή τους προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε επικοινωνία με τον διευθυντή του σχολείου. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε στο διάστημα Μάρτιος- Απρίλιος 2019.

8.3 Συμμετέχοντες – Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά **85 εκπαιδευτικοί** εκ των οποίων οι 60 προέρχονταν από σχολεία της Αττικής και 25 προέρχονταν από σχολεία της επαρχίας και συγκεκριμένα του Νομού Λακωνίας. Το δείγμα αποτελούσε ομάδα ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά και αυτό επέτρεπε τη μελέτη τους και τη γενίκευση στη συνέχεια των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό (Creswell, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες οι οποίοι προέρχονταν από Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ της περιοχής Μολάων και της Νεάπολης Λακωνίας, της Καλλιθέας, της Νέας Σμύρνης, του Μοσχάτου και του Χαϊδαρίου. Στην έρευνα συμμετείχαν τόσο δημόσια, όσο και ιδιωτικά σχολεία- συγκεκριμένα 15 στον αριθμό. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 23. Προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson, ο οποίος αποδεικνύει ότι οι μεταβλητές μπορούν να συσχετίζονται τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Συγκεκριμένα, θετική συσχέτιση των μεταβλητών σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η μία μεταβλητή τόσο αυξάνεται και η άλλη ή και όσο μειώνεται η μία μειώνεται και η άλλη. Αρνητική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο μειώνεται η μία αυξάνεται η άλλη. Υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών θεωρείται, όταν η τιμή του συντελεστή Pearson είναι πάνω από 0,5, χαμηλή όταν η τιμή του συντελεστή είναι μεταξύ 0,1- 0,3 και μέτρια από 0,3-0,5 (Jacon et al., 2009).

8.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας

Συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι οι έρευνες δίνουν έγκυρα αποτελέσματα είναι απαραίτητο να έχουν ελεγχθεί τα ερευνητικά εργαλεία για την εγκυρότητα (validity) και την αξιοπιστία τους (reliability).

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη «συνέπεια» των μετρήσεων ύστερα από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, στην «εσωτερική συνοχή» του εργαλείου και στο βαθμό που αυτό είναι απαλλαγμένο από τυχαίο σφάλμα (Παρασκευόπουλος, Δεκέμβριος 1993). Ο στόχος είναι να μην υπάρξει ουσιαστική αλλαγή στα αποτελέσματα, όταν επαναληφθεί η μέτρηση με το ίδιο βέβαια δείγμα, ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα - το οποίο καλό είναι να μην είναι ιδιαίτερα μεγάλο- κάτω από ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες.

Υπάρχει η άποψη ότι οι ερωτώμενοι δίνουν τις ίδιες απαντήσεις μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα, επειδή τις θυμούνται, γι' αυτό υπάρχει η αξιοπιστία «εναλλακτικών τύπων» ή «εναλλακτικής μορφής» στην οποία οι ερωτήσεις τίθενται με διαφορετική σειρά ή διατυπώνονται διαφορετικά, για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος. Στατιστικά, η αξιοπιστία μπορεί να εκτιμηθεί με βάση τον συντελεστή συσχέτισης r . Όσο αυτός πλησιάζει στο 0, αποδεικνύεται ότι το εργαλείο μέτρησης δεν είναι αξιόπιστο. Όσο, όμως, βρίσκεται κοντά στο 1, τότε αποδεικνύεται ότι το εργαλείο διαθέτει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (Νακάκης & Ουζούνη, 2011).

Η αξιοπιστία μετράται μεταξύ άλλων και με τον συντελεστή Cronbach που θεωρείται ότι ερευνά σε βάθος τη συμπεριφορά και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ο συντελεστής αυτός υπαγορεύει, επίσης, ότι οι τιμές πρέπει να κινούνται από 0-1, στοιχείο που δείχνει ότι οι μετρήσεις είναι πιο αξιόπιστες όσο οι τιμές τείνουν στο 1 (Cortina, 1993). Βέβαια, αξιόπιστα θεωρούνται και τα αποτελέσματα, που είναι μεταξύ 0,6 και 0,7. Ο συντελεστής αυτός διαθέτει τρεις συνισταμένες για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας. Ο πρώτος είναι ο συντελεστής "alpha", ο οποίος επιβεβαιώνει τη συσχέτιση τυχαίων μεταβλητών. Ακολουθεί ο συντελεστής "standardized alpha" ο οποίος εξετάζει τη συσχέτιση δύο μεταβλητών και μ' αυτόν τον τρόπο υπολογίζεται η αξιοπιστία. Ο τρίτος και τελευταίος συντελεστής είναι ο "alpha if Item Deleted", ο οποίος συσχετίζεται κυρίως με τις τιμές που παίρνει ο "alpha" στην περίπτωση που προστεθεί ή αφαιρεθεί μία μεταβλητή. Έτσι, αποδεικνύεται ποιες μεταβλητές επηρεάζουν θετικά και ποιες αρνητικά την αξιοπιστία της έρευνας. Στην περίπτωση που η αξιοπιστία του δείγματος είναι αρνητική, τότε είναι δυνατή η επανάληψη της έρευνας (Robson, 2007). Στον επόμενο πίνακα –Πίνακας 1- φανερώνεται ότι τα αποτελέσματα της

έρευνας κινούνται στην τιμή 0.851, στοιχείο που φανερώνει ότι τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα.

Πίνακας 1- Έλεγχος Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,851	,802	18

Ο συντελεστής “a if item Deleted” παρουσιάζει πως επηρεάζεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αν τελικά αφαιρεθούν μία ή περισσότερες μεταβλητές. Ο πίνακας 2 δείχνει ότι οι περισσότερες μεταβλητές επηρεάζουν ελάχιστα το αποτέλεσμα της αξιοπιστίας –είτε θετικά είτε αρνητικά- και μόνο το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων τα επηρεάζει σημαντικά.

Πίνακας 2- Έλεγχος Αξιοπιστίας με Cronbach's Alpha If Item Deleted

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Filo	37,48	13,401	,296	,811
Ilikia	36,38	12,672	,101	,857
Ekpaideusi	37,59	15,894	-,367	,910
Proipiresia	36,17	11,505	,224	,811
Katastasi	37,10	13,596	,320	,814
Didaskalia_SEP	36,97	14,177	,255	,832
Epimorfosi_SEP	36,86	12,766	,310	,796
Eidos_Epimorfosis	36,31	12,507	,475	,770
Logoi_Analipsis	35,59	11,180	,499	,726
Eparkei_Xronos	37,66	15,163	-,181	,882

Arithmos_Eidon_Ekpaideutiko_Iliko	36,52	13,330	,123	,841
Egxeiridio_Drastiriotites	37,17	13,505	,246	,818
Endiaferon_Mathiton	35,86	12,695	,259	,804
Ekpaideutiki_Vathida_Efarmogis	36,90	14,739	0,000	,851
Efarmogi_pantou	37,48	14,187	,080	,847
Pisti_sto_Mathima	36,93	14,995	-,202	,864
Praktikes_Efarmogis_SEP	36,45	13,613	,011	,882
Auxisi_Oron	37,24	13,833	,187	,829
dimosia_idiwtiki	37,48	15,259	-,197	,890

Η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης δεν εξασφαλίζει και την εγκυρότητα, στοιχείο εξίσου σημαντικό στην έρευνα (Νακάκης & Ουζούνη, 2011). Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης είναι η εγκυρότητα (validity), κατά πόσο, δηλαδή, το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά και συνδέεται με την ύπαρξη συστηματικού σφάλματος (Παρασκευόπουλος, Δεκέμβριος 1993) . Ένα εργαλείο θεωρείται πως διαθέτει εγκυρότητα, όταν έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές, με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί εκ των προτέρων. Υπάρχουν πολλά είδη εγκυρότητας στην ποσοτική έρευνα, για να διαπιστωθεί, αν το ερευνητικό εργαλείο είναι κατάλληλο:

- **Εγκυρότητα περιεχομένου** (content validity): αναφέρεται στο κατά πόσο το εργαλείο μέτρησης καλύπτει το εύρος της μεταβλητής που μετράει. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία πρέπει να εξεταστεί το εργαλείο από μία ομάδα ειδικών, για να διαπιστωθεί, αν τελικά το περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με την έννοια που ερευνάται.

- **Φαινομενική εγκυρότητα ή εγκυρότητα όψης (face validity):** δείχνει ότι το εργαλείο μέτρησης εκτιμά την έννοια που αναφέρει ότι μετράει, αν, δηλαδή, οι ερωτήσεις σχετίζονται με αυτό που πρόκειται να μετρηθεί. Οι περισσότεροι επιστήμονες δεν τη λαμβάνουν υπόψη τους, γιατί ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο.
- **Εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity):** στο είδος αυτό λαμβάνεται υπόψη ένα κριτήριο μέσω του οποίου διαπιστώνεται, αν το εργαλείο μέτρησης μετράει τη μεταβλητή. Δύο μορφές εγκυρότητας κριτηρίου είναι η συντρέχουσα ή ταυτόχρονη εγκυρότητα και η προβλεπτική εγκυρότητα. Η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) φανερώνει πόσο συμφωνούν ως προς το αποτέλεσμα δύο ή περισσότερα εργαλεία μέτρησης της ίδιας μεταβλητής εκ των οποίων το ένα έχει ήδη αποδειχθεί ως έγκυρο και αξιόπιστο. Η προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity) αναφέρεται στο πόσο συσχετίζεται μία μεταβλητή με άλλες μελλοντικές μετρήσεις της ίδιας εννοιολογικά μεταβλητής.
- **Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα (construct validity):** πρόκειται για την πιο δύσκολη μορφή εγκυρότητας στην εκτίμηση των εργαλείων, γιατί είναι ανάγκη να ανιχνευτεί, διότι δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη. Ένα εργαλείο μέτρησης κατακτά αυτό το είδος εγκυρότητας, όταν έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες σε διαφορετικό πληθυσμό και με απόσταση χρόνου (Νακάκης & Ουζούνη, 2011).

8.5 Ανάλυση των δεδομένων- Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

A. Φύλο

Στις παρακάτω απεικονίσεις παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνολικά συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 60,7% είναι γυναίκες, ενώ το 39,3% είναι άντρες εκπαιδευτικοί.

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	51	60,7	60,7	60,7
	Άντρας	33	39,3	39,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Β. Ηλικία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί -36,9%- ανήκαν στην ηλικία των 45-55 ετών, ενώ ακολουθεί η ηλικία των 25-35 ετών, η οποία καταλαμβάνει το ποσοστό των 26,2% και τέλος, ένα μικρό ποσοστό μόλις 13,1% ανήκει στους μεγαλύτερους με ηλικία 55 και άνω.

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-35	22	26,2	26,2	26,2
	35-45	20	23,8	23,8	50,0
	45-55	31	36,9	36,9	86,9
	55 και άνω	11	13,1	13,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Γ. Επίπεδο εκπαίδευσης

Ως προς την εκπαίδευση οι περισσότεροι έχουν μόνο πτυχίο μόλις το 64,3%, ενώ ακολουθούν όσοι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με ποσοστό 33,3% και μόνο το 2,4% έχει διδακτορικό.

Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	54	64,3	64,3	64,3
	Μεταπτυχιακό	28	33,3	33,3	97,6
	Διδακτορικό	2	2,4	2,4	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Δ. Κλάδος

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους, στοιχείο που δίνεται παρακάτω και δίνει καλύτερη εικόνα για την άποψη όλων των εκπαιδευτικών για το μάθημα ανεξάρτητα από τον κλάδο τους. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό μόλις 36,9% καταλαμβάνεται από φιλόλογους –ΠΕ02- και ακολουθεί το 16,7% που περιλαμβάνει τους μαθηματικούς –ΠΕ03-. Ακολουθούν και άλλοι κλάδοι εκπαιδευτικών όπως Θεολόγοι -3,6%-, Φυσικοί -6%-, Χημικοί -2,4%-, Καθηγητές Γαλλικής-1,2%-, Αγγλικής -6%- και Γερμανικής φιλολογίας-2,4%-. Στο δείγμα περιέχονταν και καθηγητές Φυσικής Αγωγής -3.6%-, Κοινωνικών -1,2%- και Οικονομικών επιστημών-3,6%-. Συμμετείχαν, όμως, και Καθηγητές Ηλεκτρολογίας -1,2%-, Ηλεκτρονικής -2,4%- Πληροφορικής ΑΕΙ και ΤΕΙ- 10,8%-, Γεωπονίας Διατροφής και Περιβάλλοντος-1,2%-, που διδάσκουν στα ΕΠΑΛ και τέλος συμμετείχαν Δάσκαλοι -2,4%- και Νηπιαγωγοί-3,6%-.

Κλάδος					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PE01	3	3,6	3,6	3,6
	PE02	31	36,9	36,9	40,5
	PE03	14	16,7	16,7	57,1
	PE04	3	3,6	3,6	60,7
	PE04_02	2	2,4	2,4	63,1
	PE04.01	2	2,4	2,4	65,5
	PE05	1	1,2	1,2	66,7
	PE06	5	6,0	6,0	72,6
	PE07	2	2,4	2,4	75,0
	PE11	3	3,6	3,6	78,6
	PE20	1	1,2	1,2	79,8
	PE30	1	1,2	1,2	81,0
	PE60	3	3,6	3,6	84,5
	PE70	2	2,4	2,4	86,9

PE78	1	1,2	1,2	88,1
PE83	1	1,2	1,2	89,3
PE80	3	3,6	3,6	92,9
PE84	2	2,4	2,4	95,2
PE86	3	3,6	3,6	98,8
PE88	1	1,2	1,2	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Ε. Προϋπηρεσία- Επαγγελματική κατάσταση

Παρακάτω, παρουσιάζεται η προϋπηρεσία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εργάζονταν αρκετά χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση μόλις το 61,9% και λιγότεροι ήταν αυτοί της ιδιωτικής με ποσοστό 38,1%. Η προϋπηρεσία των περισσότερων ήταν μεγάλη, αφού το 31% εργαζόταν από 11 έως 20 χρόνια, το 29,8% πάνω από 20 χρόνια και λιγότεροι ήταν αυτοί -13/1%- που εργάζονταν περίπου 10 χρόνια και τέλος το 26,2% αφορούσε καινούρια στον χώρο της εκπαίδευσης άτομα που εργάζονταν από 1 έως 5 χρόνια. Από αυτούς το 81% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ μόνο το 19% ήταν αναπληρωτές.

Δημόσια_Ιδιωτική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσια	52	61,9	61,9	61,9
	Ιδιωτική	32	38,1	38,1	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Προϋπηρεσία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	22	26,2	26,2	26,2
	6-10	11	13,1	13,1	39,3
	11-20	26	31,0	31,0	70,2
	>20	25	29,8	29,8	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	16	19,0	19,0	19,0
	Μόνιμος	68	81,0	81,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

ΣΤ. Διδασκαλία Μαθήματος ΣΕΠ

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει έστω μία φορά το μάθημα, αλλά και άλλοι οι οποίοι δεν είχαν παρόμοια εμπειρία και απλά παρουσίασαν την άποψη τους σχετικά με την αναγκαιότητα του μαθήματος και τρόπους για τον επανασχεδιασμό του. Έτσι, το 50% των συμμετεχόντων είχε διδακτική εμπειρία του μαθήματος, ενώ το άλλο 50% όχι. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Διδασκαλία ΣΕΠ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	42	50,0	50,0	50,0
	Ναι	42	50,0	50,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Σύνοψη των γνωρισμάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα, παρατηρούνται τα εξής:

- Ακριβώς οι μισοί είχαν εμπειρία διδασκαλίας στο μάθημα, ενώ οι άλλοι μισοί όχι (Αναφ. στο ΣΤ).
- Περισσότερες ήταν οι γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες (Πίνακας Α).
- Οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 25-55 και μόνο λίγοι ήταν υπερήλικες (Αναφ. στο Β).
- Η πλειοψηφία ήταν κάτοχος πτυχίου, αρκετοί είχαν μεταπτυχιακό και πολύ λίγοι διδακτορικό τίτλο σπουδών (Αναφ. στο Γ).

- Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από πολλούς και διαφορετικούς κλάδους με μία προτεραιότητα τους φιλολόγους- ΠΕ02-και τους μαθηματικούς-ΠΕ03- (Αναφ. στο Δ).
- Οι πιο πολλοί προέρχονταν από τη δημόσια εκπαίδευση και είχαν αρκετά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (Αναφ. στο Ε).
- Οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Αναφ. στο Ε).

8.6 Αποτελέσματα έρευνας

8.6.1 Αποτελέσματα έρευνας για όσους είχαν διδάξει το μάθημα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα σχετικά με όσους είχαν διδάξει το μάθημα έστω μία φορά κατά τη διδακτική τους πορεία. Δίνονται πληροφορίες για την επιμόρφωση που είχαν λάβει, τα εργαλεία δουλειάς που εφάρμοζαν, αλλά και για το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Έτσι, το 46,9% από το δείγμα (N=85) των εκπαιδευτικών, τους απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι δεν είχε λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση για το μάθημα και ανέλαβε, χωρίς κάποια εξειδίκευση τη διδασκαλία του μαθήματος. Αντίθετα, το 49% είχε λάβει κάποιο είδος επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο (Πίνακας, 3). Από αυτό το ποσοστό οι πιο πολλοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και ημερίδες με ποσοστό 58,1% και 32,3% αντίστοιχα. Πολλοί λίγοι ήταν αυτοί μόλις το 9,7% που είχε συμμετάσχει και στα δύο, ενώ δεν υπήρχε κανένας που να είχε αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Πίνακας 4).

Πίνακας 3 – Επιμόρφωση ΣΕΠ

Επιμόρφωση ΣΕΠ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	23	27,4	46,9	46,9
	Ναι	24	28,6	49,0	95,9
	3	1	1,2	2,0	98,0
	5	1	1,2	2,0	100,0
	Total	49	58,3	100,0	
Missing	System	35	41,7		
Total		84	100,0		

Πίνακας 4- Είδος Επιμόρφωσης

Είδος Επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	3	3,6	9,7	9,7
	Ημερίδες	10	11,9	32,3	41,9
	Σεμινάριο	18	21,4	58,1	100,0
	Total	31	36,9	100,0	
Missing	System	53	63,1		
Total		84	100,0		

Από το 50% του δείγματος που είχε εμπειρία διδασκαλίας στο μάθημα, όπως απεικονίζεται και στον πίνακα 5, ένα σημαντικό ποσοστό- το 26,1%- ανέλαβε το μάθημα εντελώς υποχρεωτικά, αφού δεν υπήρχε κάποιος άλλος διδάσκων, ενώ το 30,4% το έκανε, γιατί έπρεπε να συμπληρώσει το ωράριό του. Βέβαια, υπήρχαν και αυτοί που είχαν προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο και ανέλαβαν συνειδητά τη διδασκαλία του με ποσοστό μόλις 37%. Ένα πολύ μικρό ποσοστό -6,5%- δίδαξε το μάθημα για τους λόγους τους οποίους δεν προσδιόρισε.

Πίνακας 5, Λόγοι Ανάληψης

Λόγοι Ανάληψης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	3	3,6	6,5	6,5

	Υποχρεωτικά	12	14,3	26,1	32,6
	Συμπλήρωση Ωρών	14	16,7	30,4	63,0
	Προσωπικό Ενδιαφέρον	17	20,2	37,0	100,0
	Total	46	54,8	100,0	
Missing	System	38	45,2		
Total		84	100,0		

Πίνακας 6, Επάρκεια χρόνου

Επάρκεια Χρόνου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	30	35,7	68,2	68,2
	Ναι	14	16,7	31,8	100,0
	Total	44	52,4	100,0	
Missing	System	40	47,6		
Total		84	100,0		

Στην ερώτηση σχετικά με το, εάν επαρκεί τελικά ο χρόνος που προβλέπεται για το μάθημα, αποδεικνύεται - Πίνακας 6- πως οι περισσότεροι συμφώνησαν. Υποστήριξαν πως «όχι» δεν επαρκεί, αφού το ποσοστό είναι 68,2%, ενώ μόνο το 31,8% απάντησε θετικά. Βρήκε, δηλαδή, επαρκή τον χρόνο που προβλέπεται από το Α.Π.Σ. για όλες τις δραστηριότητες που εφαρμόζε.

Πίνακας 7, Αριθμός εκπαιδευτικών υλικών

Αριθμός Εκπαιδευτικών Υλικών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	7	8,3	15,9	15,9

	Προσωπικές Σημειώσεις	17	20,2	38,6	54,5
	Τεστ Αξιολόγησης	18	21,4	40,9	95,5
	Σχολικό Εγχειρίδιο	2	2,4	4,5	100,0
	Total	44	52,4	100,0	
Missing	System	40	47,6		
Total		84	100,0		

Οι περισσότεροι διδάσκοντες επέλεξαν ως βασικό εργαλείο δουλειάς- Πίνακας 7- τα τεστ αξιολόγησης με ποσοστό 40,9%, αλλά ήταν και αρκετοί το 38,6% που χρησιμοποιούσαν προσωπικές τους σημειώσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Το 15,9% χρησιμοποίησε μόνο κάποιες σημειώσεις, που είχε αντλήσει από το διαδίκτυο. Τέλος, το 4,5% χρησιμοποιούσε μόνο το σχολικό εγχειρίδιο. Έτσι, από αυτούς που έκαναν χρήση του βιβλίου πολύ λίγοι βρήκαν το περιεχόμενό του ενδιαφέρον - 4,5%-, ενώ παραπάνω από τους μισούς-59,1%- ισχυρίστηκαν πως δεν οι δραστηριότητες που περιέχονταν δεν ήταν καθόλου ενδιαφέρουσες. Εξίσου σημαντικό, βέβαια, ήταν και το ποσοστό αυτών -36,4%- που επεσήμαναν ότι άλλες ασκήσεις ήταν χρήσιμες και είχαν ένα ενδιαφέρον και άλλες εντελώς ανούσιες – Πίνακας 8-.

Πίνακας 8, Εγχειρίδιο-δραστηριότητες

Εγχειρίδιο_Δραστηριότητες					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	16	19,0	36,4	36,4
	Όχι	26	31,0	59,1	95,5
	Ναι	2	2,4	4,5	100,0
	Total	44	52,4	100,0	
Missing	System	40	47,6		
Total		84	100,0		

Πίνακας 9, Ενδιαφέρον μαθητών

Ενδιαφέρον μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	2,3	2,3
	Μέτριο	16	19,0	36,4	38,6
	Πολύ	17	20,2	38,6	77,3
	Πάρα πολύ	10	11,9	22,7	100,0
	Total	44	52,4	100,0	
Missing	System	40	47,6		
Total		84	100,0		

Οι διδάσκοντες σημείωσαν ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές -38,6%- έδειχναν πολύ ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ το 36,4% επέδειξε ένα μέτριο σχετικά ενδιαφέρον για το μάθημα. Τέλος, υπήρχαν κάποιοι, που το μάθημα τούς φαινόταν πάρα πολύ ενδιαφέρον μόλις το 22,7%, αλλά και ένα μικρό ποσοστό-συγκεκριμένα 2,3%- που δεν τους ενδιέφερε καθόλου το συγκεκριμένο αντικείμενο –Πίνακας 9-.

Σύνοψη αποτελεσμάτων για όσους έχουν διδάξει το μάθημα

Στην ενότητα αυτή συνοψίζονται τα αποτελέσματα για όσους έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ και οι οποίοι καταλαμβάνουν το 50% των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα:

- Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση και μάλιστα σεμινάρια και ημερίδες. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι κανείς δεν είχε μεταπτυχιακό που να σχετίζεται με το συγκεκριμένο μάθημα (Πίνακες 3 και 4).

- Το μεγαλύτερο ποσοστό επέλεξε συνειδητά να διδάξει το μάθημα, ωστόσο ήταν και αρκετοί που το έκαναν υποχρεωτικά κυρίως για να συμπληρώσουν το ωράριό τους (Πίνακας 5).
- Οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι ο χρόνος δεν επαρκούσε για τις απαιτήσεις του μαθήματος (Πίνακας, 6). Δεν μπορούσε, δηλαδή, να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα στους μαθητές.
- Οι περισσότεροι διδάσκοντες ως βασικά εργαλεία δουλειάς χρησιμοποιούσαν τα τεστ αξιολόγησης, αλλά και προσωπικές σημειώσεις. Σημαντικά λιγότεροι ήταν αυτοί που επέλεγαν το σχολικό βιβλίο (Πίνακας 7).
- Όσοι χρησιμοποιούσαν το βιβλίο συμφώνησαν ότι περιείχε λίγο έως ελάχιστα ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Πίνακας 8).
- Τέλος, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν «πολύ». Βέβαια, υπήρχαν και αρκετοί που υποστήριξαν ότι το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν «μέτριο» (Πίνακας 9).

8.7 Αποτελέσματα έρευνας σε όλους τους εκπαιδευτικούς

Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις αφορούσαν όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το εάν είχαν διδακτική εμπειρία πάνω στο μάθημα ή όχι. Οι ερωτήσεις αυτές εξέτασαν κυρίως τη γνώμη τους σχετικά με τη χρησιμότητα του μαθήματος, αλλά και προέβαλαν τις προτάσεις τους για την αναβάθμισή του. Έτσι, παρακάτω φανερώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τη βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται το μάθημα σήμερα- Πίνακας 10- με ποσοστό 91,7% και μόνο το 8,3% δεν είχε καμία σχετική γνώση.

Πίνακας 10, Εκπαιδευτική βαθμίδα εφαρμογής

Βαθμίδα Εφαρμογής					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	7	8,3	8,3	8,3
	Ναι	77	91,7	91,7	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Στην ερώτηση που εξέταζε, αν τελικά το μάθημα πρέπει να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες –Πίνακας 11-, ήδη από το νηπιαγωγείο που είναι η κατώτερη ο εκπαιδευτικός κόσμος ήταν διχασμένος. Το 50% ήταν υπέρ αυτής της ενσωμάτωσης και το άλλο 50% πιστεύοντας κυρίως ότι έπρεπε τα παιδιά να είναι ώριμα, για να μπουν σε μία ανάλογη διαδικασία

Πίνακας 11, Εφαρμογή παντού

Εφαρμογή Παντού					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	42	50,0	50,0	50,0
	Ναι	42	50,0	50,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Αισιόδοξα ήταν τα αποτελέσματα σχετικά με την πίστη των διδασκόντων στη σημασία του μαθήματος- Πίνακας 12- Μεγάλο ποσοστό-92,9%- υποστήριξε πως πιστεύει στη δύναμη του μαθήματος για την κατάκτηση της αυτογνωσίας και τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών. Πολύ μικρό ήταν το ποσοστό -7,1%- που απάντησε αρνητικά στην ερώτηση δηλώνοντας, έτσι ότι δεν μπορεί να προσφέρει κάτι ουσιαστικό στους μαθητές.

Πίνακας 12, Πίστη στο μάθημα

Πίστη στο μάθημα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	6	7,1	7,1	7,1
	Ναι	78	92,9	92,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Στον παρακάτω πίνακα- Πίνακας 13- αποτυπώνονται οι απαντήσεις των διδασκόντων σχετικά με τις τεχνικές που θα εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί, αν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν το μάθημα. Οι τεχνικές αυτές λειτουργούν στο πλαίσιο της αναβάθμισης του μαθήματος. Έτσι, το 29,8% των διδασκόντων θα χρησιμοποιούσαν τις ατομικές και ομαδικές συζητήσεις με τους μαθητές τους, προκειμένου να ανακαλύψουν μαζί τις κλίσεις και τις δεξιότητες τους. Ακολουθεί το

26,2% που προτίμησε τα ψυχομετρικά τεστ, στοιχείο ιδιαίτερα διαδεδομένο σε όλες τις εφαρμογές επαγγελματικού προσανατολισμού. Υπήρχαν και οι παραδοσιακοί που θα εξακολουθούσαν να εφαρμόζουν το σχολικό βιβλίο με ποσοστό 25,0% και τέλος, το 19% θεώρησε ότι καλό θα ήταν να οργανώνονται και επισκέψεις σε περιβάλλοντα εργασίας, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες, που επικρατούν στην αγορά εργασίας.

Πίνακας 13, Πρακτικές Εφαρμογής ΣΕΠ

Πρακτικές Εφαρμογής ΣΕΠ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχολικό Βιβλίο	21	25,0	25,0	25,0
	Ατομικές & Ομαδικές Συζητήσεις	25	29,8	29,8	54,8
	Ψυχομετρικές Διαδικασίες	22	26,2	26,2	81,0
	Επισκέψεις σε Χώρους Εργασίας	16	19,0	19,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Τέλος, στην ερώτηση για την αύξηση των ωρών – Πίνακας 14- σε περίπτωση επανένταξης του στο Α.Π.Σ. όλων των τάξεων οι περισσότεροι διδάσκοντες 66,7% απάντησαν θετικά, δεδομένου ότι ο παραπάνω χρόνος σημαίνει και περισσότερες δραστηριότητες με τους μαθητές, ενώ το 33,3% ήταν αρνητικοί θεωρώντας ότι ο χρόνος που δινόταν στο μάθημα, όταν ακόμα διδασκόταν ήταν επαρκής.

Πίνακας 14, Αύξηση ωρών

Αύξηση ωρών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	28	33,3	33,3	33,3
	Ναι	56	66,7	66,7	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Σύνοψη αποτελεσμάτων από την έρευνα σε όλους τους εκπαιδευτικούς

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα από την έρευνα που έγινε και αφορούσε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το εάν είχαν ή όχι διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ. Πιο αναλυτικά, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Συντριπτική ήταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που είχαν γνώση για τη βαθμίδα στην οποία εφαρμοζόταν το μάθημα. Όλοι σχεδόν γνώριζαν ποια είναι η θέση του μαθήματος στα παρόντα Αναλυτικά προγράμματα (Πίνακας 10).
- Δεν υπήρχε απόλυτη συμφωνία σχετικά με την πρόταση για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ήδη από το Νηπιαγωγείο. Έτσι, οι μισοί απάντησαν θετικά, ενώ οι άλλοι μισοί αρνητικά (Πίνακας, 11).
- Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο ότι το μάθημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών (Πίνακας, 12).
- Στην ερώτηση σχετικά με τις πρακτικές που θα εφάρμοζαν, αν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν το μάθημα οι περισσότεροι πρότειναν περισσότερο ως πιο αποτελεσματικές τις ατομικές και ομαδικές συζητήσεις και ακολουθούσαν όσοι επέλεξαν τις ψυχομετρικές διαδικασίες. Τελευταία ήταν τα σχολικά βιβλία και οι επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας (Πίνακας 13).
- Τέλος, στην πρόταση για αύξηση των ωρών οι πιο πολλοί απάντησαν θετικά, διότι θεωρούσαν ότι ο χρόνος που υπάρχει αυτή τη στιγμή δεν επαρκεί (Πίνακας 14).

8.8 Ανάλυση συσχετίσεων για όσους έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών για τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ. Όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα των συσχετίσεων των μεταβλητών, το φύλο συσχετίζεται αρνητικά με τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι οι άντρες που ανήκουν στη δημόσια εκπαίδευση ήταν λιγότεροι συγκριτικά με τις γυναίκες που προέρχονταν από τον ιδιωτικό χώρο. Στη συνέχεια, η ηλικία φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εργάζονται περισσότερα χρόνια συγκριτικά με τους μικρότερους. Η ηλικία, συσχετίζεται θετικά και με την επαγγελματική τους κατάσταση, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι συγκριτικά με τους μικρότερους ηλικιακά που είναι αναπληρωτές. Η μεταβλητή αυτή συσχετίζεται αρνητικά με την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες, στοιχείο που αποδεικνύει ότι οι μεγαλύτεροι έχουν λιγότερα πτυχία σε σχέση με τους μικρότερους που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών. Επίσης, αρνητική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της ηλικίας και της άποψης των συμμετεχόντων για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι υποστήριζαν λιγότερο την εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλες τις βαθμίδες συγκριτικά με τους πιο μικρούς που υποστήριζαν περισσότερο αυτήν την ενσωμάτωση. Τέλος, η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι ήταν λιγότεροι οι μεγαλύτεροι που προέρχονταν από το δημόσιο συγκριτικά με τους μικρότερους που ήταν από τον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και ήταν περισσότεροι στον αριθμό.

Το επίπεδο εκπαίδευσης συσχετίζεται θετικά με τις πρακτικές που θα εφάρμοζαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αναβαθμιστεί το μάθημα. Όσοι, δηλαδή, έχουν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση θα εφάρμοζαν κυρίως ψυχομετρικές διαδικασίες και τακτικές επισκέψεις σε περιβάλλοντα εργασίας συγκριτικά με τους υπολοίπους που ήταν κάτοχοι πτυχίου και θα χρησιμοποιούσαν τις ατομικές και ομαδικές συζητήσεις, αλλά και το παραδοσιακό σχολικό βιβλίο. Το επίπεδο της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων δεν επηρεάζει καμία άλλη παράμετρο.

Η προϋπηρεσία συσχετίζεται αρνητικά με την πίστη των διδασκόντων για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι όσοι εργάζονται περισσότερα χρόνια ήταν λιγότερο θετικοί στην εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες, ήδη από το νηπιαγωγείο, σε σχέση με τους έχοντες λιγότερα χρόνια εργασιακής πείρας που ήταν περισσότερο θετικοί. Η επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων συσχετίζεται θετικά μόνο με την ηλικία και την προϋπηρεσία, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Δεν επηρεάζει

καμία άλλη μεταβλητή, άρα δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τη μεταβλητή της διδασκαλίας του ΣΕΠ.

Η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το μάθημα του ΣΕΠ φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με τους λόγους που τούς οδήγησαν να αναλάβουν τη διδασκαλία του. Το στοιχείο αυτό σημαίνει ότι όσοι είχαν κάποια σχετική επιμόρφωση ανέλαβαν εκούσια το μάθημα από προσωπικό ενδιαφέρον, συγκριτικά με τους υπολοίπους που φαίνεται ότι το ανέλαβαν αναγκαστικά, για να συμπληρώσουν το ωράριο τους ή γιατί δεν υπήρχε κάποιος άλλος διδάσκων. Η επιμόρφωση συσχετίζεται, ακόμη, θετικά και με το ενδιαφέρον που έδειχναν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διδάσκοντες με σχετική επιμόρφωση υποστηρίζουν περισσότερο ότι οι μαθητές τους έδειχναν αρκετό ή και πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα σε σχέση με τους μη επιμορφούμενους πάνω στο αντικείμενο, που ισχυρίζονται πως το ενδιαφέρον των διδασκομένων ήταν μέτριο. Η επιμόρφωση συσχετίζεται αρνητικά και με τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, στοιχείο που σηματοδοτεί πως ήταν λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στο μάθημα στη δημόσια εκπαίδευση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνταν στον ιδιωτικό τομέα και είχαν επιμορφωθεί πάνω στο αντικείμενο. Όπως φαίνεται η επιμόρφωση επηρεάζει σημαντικά αρκετές παραμέτρους, ενώ το είδος της επιμόρφωσης δεν διαδραματίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό.

Οι λόγοι για τους οποίους ανέλαβαν το μάθημα οι εκπαιδευτικοί συσχετίζονται θετικά με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι όσοι ανέλαβαν το μάθημα από προσωπικό ενδιαφέρον και εντελώς εκούσια υποστήριξαν την αύξηση των υπαρχουσών ωρών διδασκαλίας περισσότερο από εκείνους που ανέλαβαν το μάθημα σχεδόν αναγκαστικά, είτε γιατί δεν υπήρχε άλλος διδάσκων είτε, γιατί για να συμπληρώσουν απλά το ωράριό τους.

Η επάρκεια του χρόνου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό. Ο αριθμός των εργαλείων που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του ΣΕΠ συσχετίζεται θετικά με την πίστη τους για την εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό

δείχνει ότι όσοι χρησιμοποιούσαν περισσότερα από ένα εργαλεία και κυρίως τα τεστ αξιολόγησης και το σχολικό βιβλίο υποστήριζαν περισσότερο την εφαρμογή του μαθήματος από το νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, σε σχέση με εκείνους που ακολουθούσαν μόνο ένα και συνήθως προσωπικές σημειώσεις, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η εφαρμογή έπρεπε να ξεκινήσει από το Γυμνάσιο, μάλιστα από τη Γ' Γυμνασίου και μετά λόγω ηλικίας. Το πόσο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες θεωρούσαν ότι είχε το σχολικό βιβλίο δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό.

Το ενδιαφέρον που έδειχναν οι μαθητές συσχετίζεται θετικά με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι οι διδάσκοντες που παρατήρησαν ότι οι μαθητές τους παρουσίαζαν έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα ήταν περισσότερο σύμφωνοι με την πρόταση για αύξηση των ωρών διδασκαλίας συγκριτικά με εκείνους που έκριναν το ενδιαφέρον των διδασκομένων μέτριο ή και καθόλου. Οι τελευταίοι ήταν λιγότερο θετικοί στην αύξηση των ωρών. Η γνώση των διδασκόντων που αφορούσε τη βαθμίδα εφαρμογής του μαθήματος δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό.

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συσχετίζεται θετικά με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι το μάθημα πρέπει να εισαχθεί ήδη από το νηπιαγωγείο και να υπάρχει σε όλο το σχολείο μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου υποστήριζαν περισσότερο την αύξηση των ωρών διδασκαλίας συγκριτικά με τους υπόλοιπους, οι οποίοι πίστευαν ότι το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται από το Γυμνάσιο και έπειτα. Η άποψη αυτή για την εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συσχετίζεται θετικά με τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από την ιδιωτική εκπαίδευση υποστήριζαν περισσότερο την εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες συγκριτικά με τους διδάσκοντες της δημόσιας εκπαίδευσης που την υποστήριζαν λιγότερο.

Η πίστη που έδειχναν οι διδάσκοντες στο μάθημα, πόσο σημαντικό, δηλαδή, το θεωρούσαν συσχετίζεται αρνητικά με τις πρακτικές που θα εφαρμόζαν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι όσοι πίστευαν στη

σημασία του και στο πόσο θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να κάνουν μία σωστή επιλογή επαγγέλματος θα εφάρμοζαν περισσότερο τις τακτικές επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας και ψυχομετρικές δοκιμασίες συγκριτικά με αυτούς που δεν πίστευαν απόλυτα στην αξία του και πρότειναν τις ατομικές και ομαδικές συζητήσεις, αλλά και το σχολικό βιβλίο.

Οι πρακτικές που θα εφάρμοζαν συσχετίζονται θετικά με την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες, όπως αναλύθηκε παραπάνω, αλλά και αρνητικά με τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό σηματοδοτεί ότι οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα εφάρμοζαν πρακτικές λιγότερο πρωτοποριακές, όπως ομαδικές και ατομικές συζητήσεις και το σχολικό βιβλίο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος συγκριτικά με όσους προέρχονταν από τη δημόσια που θα εφάρμοζαν περισσότερο καινοτόμες πρακτικές- τακτικές επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας και ψυχομετρικές διαδικασίες- πιστεύοντας ότι το μάθημα θα γίνει έτσι πιο αποδοτικό.

Τέλος, η δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση συσχετίζονται θετικά με την πίστη των διδασκόντων στο μάθημα του ΣΕΠ. Το στοιχείο αυτό σηματοδοτεί ότι όσοι προέρχονται από τον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης πίστευαν περισσότερο στο μάθημα και στα αποτελέσματα που αυτό μπορεί να φέρει στους μαθητές, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων. Οι τελευταίοι, συγκεκριμένα, ήταν λιγότερο θετικοί στην ερώτηση σχετικά με την αξία του μαθήματος. Θεωρούσαν ότι το μάθημα δεν μπορεί να βοηθήσει πραγματικά τους μαθητές.

Correlations

		Filo	Ilikia	Ekpaideusi	Proipsia	Kat astasi	Didask alia_SEP	Epimorfosi_SEP	Eidos_Epimorfosis	Logoi_Analipsis	Eparke i_Xronos	Arithmos_Eidon_Ekpaideutikolliko	Egxeiridio_Drastiriotites	Endiafer on_Mathiton	Ekpaideutiki_Vathida_Efarmogis	Efarmogi_pantou	Pisti_sto_Mathima	Praktikes_Efarmogis_SEP	Auxisi_Oron	dimosi a_idiw tiki
Filo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,262	-,125	,123	,088	. ^a	,196	,069	,244	,005	,018	,067	,078	-,199	-,010	,175	,036	,101	-,347 [*]
			,094	,431	,438	,581		,214	,734	,119	,975	,910	,676	,622	,206	,952	,267	,821	,524	,024
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Ilikia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,262	1	-,348 [*]	,813 ^{**}	,405 ^{**}	. ^a	,025	,055	-,237	,058	-,228	,295	-,221	-,071	-,437 ^{**}	,111	-,166	-,058	-,448 ^{**}
				,094	,024	,008		,876	,785	,130	,714	,147	,058	,159	,656	,004	,483	,292	,714	,003
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Ekpaideusi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,125	-,348 [*]	1	-,247	-,129	. ^a	-,152	,162	-,001	-,023	,049	,006	,175	,109	,213	-,230	,426 ^{**}	-,066	-,058
					,114	,417		,337	,420	,994	,884	,759	,972	,267	,492	,175	,144	,005	,680	,715
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	
Proipresia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,123 38	,813 00	-,247 114	1 42	,616 42	. ^a 42	-,071 27	-,038 42	-,210 42	,158 42	-,190 42	,125 42	-,223 42	-,016 42	-,342 42	-,023 42	-,165 42	-,113 42	-,276 42
		,438	,000	,114	,000	,000		,656	,852	,182	,319	,229	,429	,156	,920	,026	,885	,297	,475	,077
Katastasi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,088 81	,405 08	-,129 417	,616 42	1 42	. ^a 42	-,014 27	,143 42	-,013 42	,023 42	-,123 42	,182 42	-,159 42	-,070 42	-,044 42	-,100 42	-,230 42	-,023 42	-,090 42
		,581	,008	,417	,000	,000		,928	,475	,935	,885	,439	,249	,315	,660	,783	,529	,143	,885	,569
Didaskalia_SE P	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 27	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42	. ^a 42
Epimorfosi_SE P	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,196 25	,025 00	-,152 152	-,071 071	-,014 014	. ^a 42	1 27	,317 42	,374 42	-,207 42	-,056 42	,205 42	,326 42	,146 42	-,069 42	,058 42	-,054 42	-,002 42	0,159* 42

	on																			
	Sig. (2-tailed)	,214	,876	,337	,656	,928		,107	,015	,188		,725	,192	,035	,357	,662	,717	,732	,992	,013
	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Eidos_Epimorfosis	Pearson Correlation	,069	,055	,162	-,038	,143	. ^a	,317	1	,217	-,143	,007	,108	,324	. ^a	,168	-,150	,063	,271	-,086
	Sig. (2-tailed)	,734	,785	,420	,852	,475		,107	,277	,475		,971	,590	,099	0,000	,403	,454	,756	,171	,671
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
Logoi_Analipsis	Pearson Correlation	,244	-,237	-,001	-,210	-,013	. ^a	,374	,217	1	-,222	,267	-,122	,638**	,213	,304	,032	-,126	,410**	,143
	Sig. (2-tailed)	,119	,130	,994	,182	,935		,015	,277		,157	,087	,442	,000	,177	,050	,839	,428	,007	,365
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Eparkei_Xronos	Pearson Correlation	,005	,058	-,023	,158	,023	. ^a	-,207	-,143	-,222	1	-,240	-,133	-,201	-,233	,005	-,092	-,125	-,109	-,036
	Sig. (2-tailed)	,975	,714	,884	,319	,885		,188	,475	,157		,126	,402	,201	,137	,975	,562	,430	,493	,819

d)																				
N		42	42	42	42	42	42	27	42	42		42	42	42	42	42	42	42	42	
Arithmos_Eidon_Ekpaideutikolliko	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,018	-,228	,049	-,190	-,123	. ^a	-,056	,007	,267	-,240	1	,021	,119	,271	,520 ^{**}	-,041	,043	,042	,194
		,910	,147	,759	,229	,439		,725	,971	,087	,126		,897	,452	,082	,000	,797	,789	,790	,218
	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Egxeiridio_Drastriotites	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,067	,295	,006	,125	,182	. ^a	,205	,108	-,122	-,133	,021	1	,104	-,106	-,120	,061	-,017	,035	,000
		,676	,058	,972	,429	,249		,192	,590	,442	,402	,897		,510	,504	,450	,703	,917	,826	1,000
	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Endiaferon_Mathiton	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,078	-,221	,175	-,223	-,159	. ^a	,326 [*]	,324	,638 ^{**}	-,201	,119	,104	1	-,028	,200	-,040	-,065	,329 [*]	,251
		,622	,159	,267	,156	,315		,035	,099	,000	,201	,452	,510		,862	,203	,803	,681	,033	,108
	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Ekpaideutiki_Vathida_Efarmo	Pearson	-,1	-,0	,109	-,016	-,07	. ^a	,146	. ^a	,213	-,233	,271	-,106	-,028	1	,123	-,035	-,057	-,105	,110

gis	Correlation Sig. (2-tailed)	99 06 42	71 56 42			0 0 42																
		,2	,6	,492	,920	,660		,357	0,000	,177	,137		,082	,504	,862		,440	,826	,718	,510	,486	
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	
Efarmogi_pantou	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-	,437	,213	,342	,044	. ^a	-,069	,168	,304	,005		,520 ^{**}	-,120	,200		,123	1	-,055	-,065	,313 [*]	0,277 [*]
		,010	,037	,175	,026	,783		,662	,403	,050	,975		,000	,450	,203		,440	,730	,683	,043	,045	
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pisti_sto_Mathima	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,175	,111	-,230	-,023	-,100	. ^a	,058	-,150	,032	-,092		-,041	,061	-,040		-,035	-,055	1	-,312 [*]	,092	-,079
		,267	,483	,144	,885	,529		,717	,454	,839	,562		,797	,703	,803		,826	,730		,044	,562	,619
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Praktikes_Efarmogis_SEP	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,036	-,166	,426 ^{**}	-,165	-,230	. ^a	-,054	,063	-,126	-,125		,043	-,017	-,065		-,057	-,065	-,312 [*]	1	-,087	-,103 [*]
		,821	,292	,005	,297	,143		,732	,756	,428	,430		,789	,917	,681		,718	,683	,044		,583	,012
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

	tailed)																			
	N	42	42	42	42	42	42	27	42	42		42	42	42	42	42	42	42	42	42
Auxisi_Oron	Pearson																			
	Correlation	,101	-,058	-,066	-,113	-,023	. ^a	-,002	,271	,410**	-,109	,042	,035	,329 [†]	-,105	,313 [†]	,092	-,087	1	-,182
	Sig. (2-tailed)	,524	,714	,680	,475	,885		,992	,171	,007	,493	,790	,826	,033	,510	,043	,562	,583		,248
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
dimosia_idiwitiki	Pearson																			
	Correlation	-,347	-,448	-,058	-,276	-,090	. ^a	0,159*	-,086	,143	-,036	,194	,000	,251	,110	0,277*	-,079	-,103*	-,182	1
	Sig. (2-tailed)	,024	,003	,715	,077	,569		,013	,671	,365	,819	,218	1,000	,108	,486	,045	,619	,012	,248	
	N	42	42	42	42	42	42	42	27	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

8.9 Ανάλυση συσχετίσεων για όσους δεν έχουν διδάξει το μάθημα

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία διδασκαλίας στο μάθημα του ΣΕΠ, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα στο τέλος της ενότητας. Το φύλο συσχετίζεται θετικά με την ηλικία, γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι μεγαλύτεροι από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες, ενώ οι μικρότεροι ηλικιακά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες. Το φύλο συσχετίζεται και αρνητικά με την πίστη των εκπαιδευτικών για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει ότι οι γυναίκες υποστήριζαν την εφαρμογή του μαθήματος ήδη από το νηπιαγωγείο πιο πολύ σε σχέση με τους άντρες που ήταν λιγότερο υπέρ αυτής.

Η ηλικία συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων · άτομα μεγαλύτερης ηλικίας διδάσκουν περισσότερα χρόνια, σε σχέση με τους μικρότερους που υπηρετούν λιγότερα χρόνια τη δημόσια ή και την ιδιωτική εκπαίδευση. Η ηλικία συσχετίζεται θετικά και με την επαγγελματική τους κατάσταση. Έτσι, οι πρώτοι είναι συνήθως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τους νεότερους, που είναι αναπληρωτές. Η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με τη γνώση για τη βαθμίδα εφαρμογής του ΣΕΠ, γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι μεγαλύτεροι γνώριζαν λιγότερο σε ποια βαθμίδα εφαρμόζεται το μάθημα σε σχέση με τους μικρότερους. Αρνητική συσχέτιση υπάρχει και ανάμεσα στην ηλικία και στην πίστη στο μάθημα. Οι νεότεροι, δηλαδή, πίστευαν και περισσότερο στην αξία του μαθήματος και στο πόσο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και να κάνουν μία συνειδητή επιλογή επαγγέλματος. Οι ηλικιακά μεγαλύτεροι δεν παρουσίαζαν την ίδια συμπεριφορά. Η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό.

Τα χρόνια που οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν τη δημόσια ή και την ιδιωτική εκπαίδευση φαίνεται ότι δεν παίζουν ρόλο στατιστικά σημαντικό. Η προϋπηρεσία που είχαν οι συμμετέχοντες συσχετίζεται θετικά μόνο με τη θέση που είχαν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκπαιδευτικοί, δηλαδή, με πολλά χρόνια υπηρεσίας ήταν

μόνιμοι, σε σχέση με αυτούς που δεν εργάζονταν πολλά χρόνια και ήταν αναπληρωτές.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές που αφορούν την επιμόρφωση των συμμετεχόντων πάνω στο μάθημα του ΣΕΠ, τη διδασκαλία του μαθήματος, το είδος της επιμόρφωσης, τους λόγους που οδήγησαν τους διδάσκοντες να αναλάβουν το μάθημα, αλλά και τη γνώμη τους σχετικά με την επάρκεια του χρόνου και το υλικό που χρησιμοποιούσαν δεν παίζουν ρόλο στατιστικά σημαντικό και άρα, δεν επηρεάζουν καμία άλλη μεταβλητή. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το πόσο ενδιαφέρουσες έβρισκαν τις δραστηριότητες που περιείχε το σχολικό βιβλίο, όπως και το πόσο ενδιαφέρον έδειχναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Καμία από αυτές τις μεταβλητές δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό.

Η άποψη των συμμετεχόντων για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες συσχετίζεται θετικά με την αύξηση των ωρών. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι που ήταν υπέρ της εφαρμογής του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πρότειναν και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Όσοι, δηλαδή, πίστευαν πως το μάθημα δεν παρέχει απλές γνώσεις για τα επαγγέλματα, αλλά βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και έτσι, να κάνουν μία πιο σωστή επιλογή επαγγέλματος στη μετέπειτα πορεία τους ήταν υπέρ της ενσωμάτωσης σε όλες τις βαθμίδες. Από την άλλη πλευρά, λιγότεροι ήταν όσοι θεωρούσαν ότι δεν θα είχε ουσία κάτι τέτοιο, γιατί τα παιδιά δεν ήταν αρκετά ώριμα για ένα τέτοιο μάθημα, άρα, επέλεξαν το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Οι πρακτικές εφαρμογής στο μάθημα του ΣΕΠ συσχετίζονται θετικά με τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι καθηγητές του δημόσιου τομέα θα εφαρμόζαν λιγότερες πρακτικές κατά τη διδασκαλία του ΣΕΠ-κυρίως σχολικό βιβλίο-, συγκριτικά με τους διδάσκοντες της ιδιωτικής, οι οποίοι, αν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν το μάθημα, οι προτάσεις τους τείνουν περισσότερο στις ατομικές και ομαδικές συζητήσεις, ψυχομετρικές δοκιμασίες και τακτικές επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας. Όλες αυτές τις πρακτικές θα τις εφαρμόζαν συνδυαστικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τέλος, η πρόταση σχετικά με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε περίπτωση που το μάθημα διδαχθεί ξανά σε όλα τα σχολεία συσχετίζεται θετικά με τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι όσοι ανήκουν στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης ήταν λιγότερο σύμφωνοι με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού χώρου που ήταν περισσότερο σύμφωνοι μ' αυτήν την αλλαγή για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

Correlations

		Filo	Ilikia	Ekpaideusi	Proipiresia	Katastasi	Didaskalia_SEP	Epimorfo-SE P	Eidos_Epimorfosis	Logoi_Analipsis	Eparkei_Xronos	Arithmos_Eidon_Ekpaideutikoliko	Egxeiridio_Drastiriotites	Endiaferon_Mat hiton	Ekpaideutiki_Vathida_Efarmogis	Efarmogi_pantou	Pisti_sto_Mathima	Praktikes_Efarmogis_SEP	Auxisi_Oron	dimosiadiwtiki
Filo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 42	,328 [*] 42 ,034	,195 42 ,215	,266 42 ,088	-,042 42 ,791	. ^b 42	-,354 7 ,437	-,333 4 ,667	-,333 4 ,667	. ^b 2	. ^b 2	. ^b 2	. ^b 2	-,218 42 ,166	-,352 [*] 42 ,022	-,228 42 ,146	-,064 42 ,687	-,094 42 ,554	-,028 42 ,860
Ilikia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,328 [*] 42 ,034	1 42	-,223 42 ,156	,759 ^{**} 42 ,000	,366 [*] 42 ,017	. ^b 42	,420 7 ,348	,522 4 ,478	,522 4 ,478	. ^b 2	. ^b 2	. ^b 2	. ^b 2	-,341 [*] 42 ,027	-,030 42 ,851	-,358 [*] 42 ,020	-,054 42 ,736	-,147 42 ,352	-,249 42 ,112
Ekpaideusi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,195 42 ,215	-,223 42 ,156	1 42	-,092 42 ,561	-,095 42 ,549	. ^b 42	-,471 7 ,286	-,577 4 ,423	-,577 4 ,423	-1,000 ^{**} 2	-1,000 ^{**} 2	-1,000 ^{**} 2	. ^b 2	,020 42 ,899	-,132 42 ,406	-,097 42 ,542	-,098 42 ,535	-,067 42 ,675	,057 42 ,718
Proipiresia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,266 42 ,088	,759 [*] 42 ,000	-,092 42 ,561	1 42	,554 ^{**} 42 ,000	. ^b 42	,331 7 ,468	,522 4 ,478	,522 4 ,478	1,000 ^{**} 2	1,000 ^{**} 2	1,000 ^{**} 2	. ^b 2	-,218 42 ,165	,021 42 ,895	-,173 42 ,272	-,068 42 ,670	,003 42 ,984	-,056 42 ,727
Katastasi	Pearson Correlation	-,042	,366 [*]	-,095	,554 ^{**}	1	. ^b	,167	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	-,213	,188	,028	,176	,095	,101

	Sig. (2-tailed)	,791	,017	,549	,000			,721	0,000	0,000					,175	,234	,859	,264	,549	,527
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Didaskalia_SE P	Pearson Correlation	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
	Sig. (2-tailed)																			
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Epimorfosi_SE P	Pearson Correlation	-,354	,420	-,471	,331	,167	. ^b	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	. ^b	. ^b	,471	. ^b	,149	-,471	-,258
	Sig. (2-tailed)	,437	,348	,286	,468	,721			0,000	0,000				0,000	,286	0,000	,751	,286	,576	
	N	7	7	7	7	7	7	7	4	4	2	2	2	2	7	7	7	7	7	7
Eidos_Epimorfosis	Pearson Correlation	-,333	,522	-,577	,522	. ^b	. ^b	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	. ^b	. ^b	,577	. ^b	,333	-,577	-,333
	Sig. (2-tailed)	,667	,478	,423	,478	0,000		0,000		0,000				0,000	,423	0,000	,667	,423	,667	
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4
Logoi_Analipsis	Pearson Correlation	-,333	,522	-,577	,522	. ^b	. ^b	1,000**	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	. ^b	. ^b	,577	. ^b	,333	-,577	-,333
	Sig. (2-tailed)	,667	,478	,423	,478	0,000		0,000	0,000					0,000	,423	0,000	,667	,423	,667	
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4
Eparkei_Xronos	Pearson Correlation	. ^b	. ^b	1,000**	1,000**	. ^b	. ^b	1,000**	1,000**	1,000**	1	1,000**	1,000**	. ^b	. ^b	1,000**	. ^b	1,000**	-,1000**	. ^b
	Sig. (2-tailed)																			
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Arithmos_Eidon_Ekpaideutikon_Iliko	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1	1,000 ^{**}	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	. ^b	1,000 ^{**}	-1,000 ^{**}	. ^b
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Egxeiriodi_Drastiotites	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1	. ^b	. ^b	1,000 ^{**}	. ^b	1,000 ^{**}	-1,000 ^{**}	. ^b
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Endiaferon_Mathiton	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ekpaideutiki_Vathida_Efarmogis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,218	-,341 [*]	,020	-,218	-,213	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	1	,240	,099	,054	,264	-,059
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Efarmogi_pantou	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,352 [*]	-,030	-,132	,021	,188	. ^b	,471	,577	,577	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	1,000 ^{**}	. ^b	,240	1	,080	,194	,336 [*]	,184
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Pistostima_Mathima	Pearson Correlation	-,228	-,358 [*]	-,097	-,173	,028	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	,099	,080	1	,193	,266	,117
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42

	Sig. (2-tailed)	,146	,020	,542	,272	,859		0,000	0,000	0,000					,531	,617		,221	,089	,460
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Praktik	Pearson																			
es_Efar	Correlati	-.064	-.054	-.098	-.068	,176	. ^b	,149	,333	,333	1,000**	1,000**	1,000**	. ^b	,054	,194	,193	1	,190	,152 [†]
mogis_	on																			
SEP	Sig. (2-tailed)	,687	,736	,535	,670	,264		,751	,667	,667					,735	,218	,221		,227	,035
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
Auxisi_	Pearson																			
Oron	Correlati	-.094	-.147	-.067	,003	,095	. ^b	-.471	-.577	-.577	-1,000**	-1,000**	-1,000**	. ^b	,264	,336 [†]	,266	,190	1	,344 [†]
	on																			
	Sig. (2-tailed)	,554	,352	,675	,984	,549		,286	,423	,423					,092	,029	,089	,227		,026
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42
dimosia	Pearson																			
_idiwtiki	Correlati	-.028	-.249	,057	-.056	,101	. ^b	-.258	-.333	-.333	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	-.059	,184	,117	,152*	,344 [†]	1
	on																			
	Sig. (2-tailed)	,860	,112	,718	,727	,527		,576	,667	,667					,711	,243	,460	,035	,026	
	N	42	42	42	42	42	42	7	4	4	2	2	2	2	42	42	42	42	42	42

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

8.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν οι διαφορές που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των συσχετίσεων των μεταβλητών μεταξύ αυτών που είχαν την εμπειρία της διδασκαλίας του μαθήματος και των εκπαιδευτικών που δεν είχαν διδάξει ποτέ το μάθημα του ΣΕΠ.

Αρχικά, το **επίπεδο εκπαίδευσης** των διδασκόντων του ΣΕΠ φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με τις πρακτικές που θα εφάρμοζαν για την αναβάθμιση του μαθήματος. Όσοι, δηλαδή από τους διδάσκοντες είχαν μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό τίτλο σπουδών φαίνεται ότι θα εφάρμοζαν ποικίλα μέσα κατά τη διδασκαλία με σκοπό την εξέλιξη και αναβάθμιση του μαθήματος, όπως ψυχομετρικές δοκιμασίες, τακτικές επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας και ατομικές-ομαδικές συζητήσεις. Άρα, αποδεικνύεται ότι οι επιπλέον γνώσεις που κατείχαν οι εκπαιδευτικοί τούς έδιναν τη δυνατότητα να προτείνουν αποδοτικότερα μέσα συγκριτικά με το σχολικό βιβλίο. Από την άλλη πλευρά, σ' αυτούς που δεν είχαν εμπειρία διδασκαλίας στο μάθημα του ΣΕΠ φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσής τους δεν διαδραμάτιζε ρόλο στατιστικά σημαντικό στην επιλογή των εργαλείων για την αναβάθμισή του.

Στους διδάσκοντες του ΣΕΠ τα **χρόνια εργασιακής πείρας** φαίνεται ότι επηρέαζαν τη γνώμη τους σχετικά με την πρόταση για εφαρμογή του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αποδεικνύεται, δηλαδή, ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν λιγότερο θετικοί στην ένταξη του ΣΕΠ από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο κυρίως, γιατί θεωρούσαν ότι δεν ήταν αρκετά ώριμοι οι μαθητές σε αυτές τις ηλικίες, ενώ όσοι εργάζονταν λιγότερα χρόνια ήταν πιο θετικοί. Από αυτό προκύπτει ότι αυτοί που ήταν πιο νέοι στον εργασιακό χώρο ήταν και πιο θετικοί στην αναβάθμιση και ως εκ τούτου στην ένταξη του μαθήματος σε όλες τις τάξεις έχοντας συνειδητοποιήσει ότι το μάθημα αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Τα χρόνια εργασίας δεν επηρέασαν την άποψη των εκπαιδευτικών, που δεν είχαν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ, για την εφαρμογή του σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ και πίστευαν στην **αξία** του και στα αποτελέσματα που μπορεί να φέρει στους μαθητές φαίνεται ότι πρότειναν εφαρμογές, που πράγματι θα βοηθούσαν αρκετά στην αναβάθμισή του. Γι' αυτό, όσοι γνώριζαν την αξία του ήταν υπέρ περισσότερο των ψυχομετρικών δοκιμασιών και των τακτικών επισκέψεων σε εργασιακά περιβάλλοντα. Από την άλλη, όσοι δεν ήταν απόλυτα σίγουροι για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά πρότειναν το σχολικό βιβλίο. Αντίθετα, σε αυτούς που δεν είχαν εμπειρία διδασκαλίας του μαθήματος η πίστη στον ΣΕΠ δεν έπαιζε ρόλο στατιστικά σημαντικό και κατά συνέπεια, δεν επηρέαζε καθόλου τις πρακτικές που πρότειναν για τον επανασχεδιασμό του.

Στην πρόταση για **αύξηση των ωρών** σε περίπτωση επανένταξης του μαθήματος οι διδάσκοντες του ΣΕΠ φαίνεται ότι ήταν θετικοί, ορμώμενοι από το ενδιαφέρον των μαθητών. Υπήρχε, δηλαδή, θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι όσο έβλεπαν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών τόσο υποστήριζαν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του ΣΕΠ. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδάξει το μάθημα και πρότειναν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας φαίνεται ότι προέρχονταν κυρίως από την ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτοί, δηλαδή, ήταν περισσότερο θετικοί σ' αυτήν την αλλαγή συγκριτικά με τους δασκάλους του δημόσιου τομέα.

Τέλος, στην πρόταση για **εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης** οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν στο εξής συμπέρασμα: Από αυτούς που είχαν διδάξει το μάθημα περισσότερο θετικοί στην ένταξη του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των τάξεων ήταν αυτοί που προέρχονταν από τα ιδιωτικά σχολεία, ενώ οι δάσκαλοι του δημοσίου ήταν λιγότερο θετικοί σ' αυτήν την πρόταση. Το στοιχείο αυτό δεν παίζει ρόλο στατιστικά σημαντικό για αυτούς που δεν έχουν διδάξει τον ΣΕΠ.

Επομένως, παρατηρούνται αρκετές διαφορές μεταξύ αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν διδάξει το μάθημα ως προς τις προτάσεις για την αναβάθμισή του. Οι έχοντες την πείρα της διδασκαλίας του μαθήματος μέσα στην τάξη φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η εκπαίδευση που έχουν,

τα χρόνια, αλλά και ο χώρος στον οποίο δραστηριοποιούνται – δημόσιος ή και ιδιωτικός- και τέλος, η ανταπόκριση που έδειξαν οι μαθητές τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν συμβαίνει το ίδιο για αυτούς που δεν έχουν διδάξει το μάθημα του ΣΕΠ, αφού οι προτάσεις τους δεν συσχετίζονται με καμία από τις παραπάνω μεταβλητές.

9. Πολιτικές – Προτάσεις για την αναβάθμιση του μαθήματος του ΣΕΠ

Το μάθημα του ΣΕΠ είναι ίσως από τα πιο σημαντικά, αφού δεν προσφέρει μόνο ένα σύνολο γνώσεων, αλλά βοηθά τον μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του, την αγορά εργασίας και, όταν κληθεί να επιλέξει το επάγγελμά του να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Δεδομένης της περιθωριοποιημένης θέσης που καταλαμβάνει αυτή τη στιγμή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας και έχοντας την ελπίδα της αναβάθμισής του παρακάτω θα προταθούν συγκεκριμένα μέτρα που είναι ανάγκη να ληφθούν. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την έρευνα που διεξήχθη και αναλύθηκαν παραπάνω, τα οποία εστίασαν τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά σημεία που αφορούσαν το μάθημα του ΣΕΠ προτείνονται συγκεκριμένες πολιτικές:

- Ουσιαστική γνώση του μαθήματος: Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ηλικία τους είναι ανάγκη να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με το μάθημα του ΣΕΠ, να συνειδητοποιήσουν την αξία του και να μην είναι αρνητικοί στην εφαρμογή του σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Θα μπορούσε, μάλιστα, αυτό να γίνει και πιλοτικά για κάποιο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια, αν πράγματι η προσπάθεια αποδώσει γόνιμα αποτελέσματα, να αποτελέσει εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι, οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι αρνητικοί σ' αυτήν την αλλαγή, αφού από την έρευνα της Μπαλωμένου (2019) στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών διαπιστώθηκε ότι τόσο οι μαθητές της Β' και Γ' λυκείου όσο και οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα για την ύπαρξη του ΣΕΠ, για να μπορέσουν να τα παιδιά να βρουν την ταυτότητά τους και να κάνουν έπειτα τις κατάλληλες επιλογές για το μέλλον τους.

- Υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης: Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν ένα αναβιβασμένο εκπαιδευτικό επίπεδο. Η ευρύτητα των γνώσεων που θα έχουν αποκομίσει από τις σπουδές τους θα συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας του μαθήματος, αλλά και στα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν, αν έχουν την ευκαιρία να διδάξουν το μάθημα.
- Συνειδητή ανάληψη του μαθήματος: Δεν πρέπει να υποχρεώνεται κανένας εκπαιδευτικός να αναλάβει τη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά όσοι το διδάσκουν θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένοι και να έχουν πρώτα αυτοί καταλάβει την αξία του. Εξάλλου, τα προγράμματα αυτά μπορούν να αποδώσουν ικανοποιητικά αποτελέσματα μόνο, όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες έχουν συνειδητοποιήσει τι πραγματικά μπορεί να δώσουν στους μαθητές (Freely, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση δεν πιστεύουν καθόλου στην αξία του ΣΕΠ, όπως αποδεικνύεται και από την έρευνα που είχε διεξαχθεί σε Σκωτσέζους εκπαιδευτικούς (Cooper et al., 2005). Το στοιχείο της ελεύθερης επιλογής είναι απαραίτητο, γιατί έτσι θα επιδιώκουν οι ίδιοι τη συνεχή επιμόρφωσή τους πάνω στο μάθημα του ΣΕΠ με αποτέλεσμα να γίνονται πιο παραγωγικοί. Όσο πιο παραγωγικοί θα είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο θα αυξάνεται και το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν, δηλαδή, τα παιδιά θα έχουν καθηγητές με αγάπη για το αντικείμενο και θα είναι κάθε στιγμή διαθέσιμοι να τους βοηθήσουν στη λήψη μιας απόφασης που θα επηρεάσει τη μετέπειτα ζωή τους, τότε το ενδιαφέρον τους θα είναι έντονο και η συμμετοχή τους μεγαλύτερη. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι τα παιδιά γοητεύονται από γνώσεις που είναι αξιοποιήσιμες στην καθημερινότητά τους.
- Εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης: Είναι ανάγκη το μάθημα του ΣΕΠ να ενταχθεί στις σχολικές δομές από πολύ νωρίς - ήδη από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό-. Πολλοί είναι αρνητικοί σ' αυτό και αυτό, γιατί δεν έχουν καταλάβει πως ο θεσμός δεν αφορά μόνο την ενημέρωση για τα επαγγέλματα και την παροχή βοήθειας στο άτομο για εύρεση εργασίας, αλλά ο ρόλος του είναι πιο ουσιαστικός (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 2004). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός βοηθά το άτομο να αποκτήσει μία θετική αντίληψη για τον εαυτό του και, έτσι να ενισχύσει την

αυτοπεποίθησή του (Πατεστή, 2007). Εξάλλου, οι πιο πολλοί που ασχολήθηκαν με τις θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου συμφώνησαν ότι είναι μία διαδικασία που ξεκινά από πολύ νωρίς και δεν τελειώνει ποτέ (Zunker, 1998), αλλά και το Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου προβλέπει ότι μεταξύ άλλων βασικός στόχος είναι η προσωπική ανάπτυξη των παιδιών η αναγνώριση, δηλαδή, των ταυτοτήτων τους και των κλίσεών τους, η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους και τέλος, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους- (Α.Π.Σ., 2011). Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από το μάθημα του ΣΕΠ. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται και αλλάζουν, ενώ είναι η φάση που τίθενται οι βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους και τη διαμόρφωση του μέλλοντός τους- προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό-. Είναι το ηλικιακό αυτό στάδιο που επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον (Herr & Cramer, 1996). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου από την οποία προέκυψε ότι τα παιδιά είχαν ήδη διαμορφώσει και τις εννέα διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στη θεωρία του Super (1953). Συγκεκριμένα, είχαν αναπτύξει: α) την περιέργεια, β) τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας, γ) την επαγγελματική πληροφόρηση, δ) τη σχέση τους με τους άλλους, ε) τα ενδιαφέροντά τους, στ) την ικανότητα συναισθηματικού ελέγχου, ζ) την προοπτική για το μέλλον, η) την αυτοαντίληψη και θ) τον σχεδιασμό της μελλοντικής σταδιοδρομίας (Γεωργιοπούλου, 2013).

- Αύξηση των ωρών διδασκαλίας: Παραπάνω αναλύθηκε εκτενώς, γιατί θεωρείται αναγκαία η ένταξη του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες. Στο σημείο αυτό προτείνουμε και αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Είναι αναγκαίο το μάθημα να διδάσκεται τουλάχιστον δύο- τρεις ώρες/εβδομάδα, αφού η διδασκαλία του είναι ανάγκη να μην περιορίζεται μόνο στον σχολικό χώρο. Στην Α΄ και Β΄ Λυκείου θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών- Project-, όπως επισημαίνεται και σε προτάσεις άλλων (Λαγουδάκος, 2019). Προκειμένου όλοι οι μαθητές να γνωρίσουν σε βάθος τον εαυτό τους και αργότερα την κατάσταση που

επικρατεί στην αγορά εργασίας είναι σημαντικό να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος. Εξάλλου, μέσα από την έρευνα οι περισσότεροι διδάσκοντες επεσήμαναν ότι ο χρόνος δεν επαρκεί και σίγουρα πρέπει να αυξηθεί. Στην περίπτωση, βέβαια, που υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται ότι οι ώρες στην τάξη δεν τους επαρκούν είναι ωφέλιμο να υπάρχει χρόνος για τον κάθε μαθητή χωριστά. Άρα, φανερώνεται η ανάγκη για την ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, που θα διαθέτουν ζήλο για το αντικείμενο.

- Πρακτικές εφαρμογής ΣΕΠ: Για την ουσιαστική αναβάθμιση του μαθήματος πρώτα απ' όλα πρέπει να υπάρχει μία κοινή γραμμή σε όλα τα σχολεία ως προς τις πρακτικές που θα εφαρμόζουν στην τάξη ανεξάρτητα από το εάν είναι δημόσια ή ιδιωτικά. Σημαντικό είναι το νέο Α.Π. να προτείνει πολλά και αποδοτικά εργαλεία. Έτσι, καλό είναι να αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες όλα ή έστω τα περισσότερα, αφού επιβάλλεται να υπάρχει πάντα μία θεωρία που θα συνοδεύεται από το αντίστοιχο πρακτικό κομμάτι. Συγκεκριμένα, το σχολικό βιβλίο είναι βασικό εργαλείο, ωστόσο καλό είναι να ανανεώνεται συχνά ανάλογα με τις εξελίξεις και την κοινωνική πραγματικότητα. Είναι σημαντικό, δηλαδή, ο μαθητής να γνωρίζει μέσα από το μάθημα του ΣΕΠ τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις ανάγκες της κοινωνίας, και τις επικρατούσες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Στα πλαίσια κάθε τάξης πέρα από τις ομαδικές ή και ατομικές συζητήσεις που πρέπει να γίνονται, για να εντοπίσουν οι μαθητές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα γνωρίσματα των επαγγελματιών που θα τους ταίριαζαν, θα ήταν χρήσιμο να δημιουργηθεί και μία ιστοσελίδα, στην οποία θα παρουσιάζονται συγκεντρωμένες πληροφορίες για τα επαγγέλματα, για τα οποία θα έχουν εκδηλώσει σχετικό ενδιαφέρον οι μαθητές. Μάλιστα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να προσθέτουν πληροφορίες, να θέτουν ερωτήματα και να έρχονται σε επαφή με επαγγέλματα, που πιθανότατα μέχρι τότε αγνοούσαν. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία του Holland υπάρχουν άτομα, τα οποία δεν έχουν κλίση σ' έναν τομέα και γι' αυτό απαιτείται η διερεύνηση των επαγγελματιών μέσα από ιστοσελίδες ή και μέσα από ατομικές και ομαδικές συζητήσεις (Amudson et. al., 2008). Τέλος, το πιο σημαντικό είναι, αφού έχουν λάβει αρκετές

θεωρητικές πληροφορίες για τα επαγγέλματα της επιλογής τους οι μαθητές να έρχονται σε πραγματική επαφή μ' αυτά. Για την πραγματοποίηση αυτού είναι ανάγκη τα σχολεία να συνεργάζονται με ορισμένους επαγγελματίες, οι οποίοι αφενός θα μιλούν στους μαθητές για το επάγγελμά τους και τις ευκαιρίες εξέλιξης που έχει, αλλά και θα τους δίνουν τη δυνατότητα για κάποιο διάστημα πραγματικής εργασίας, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη Σουηδία (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007).

10. Συζήτηση- Προτάσεις

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί ίσως τον πιο σημαντικό θεσμό, αφού μπορεί να βοηθήσει κάθε άτομο να αναπτυχθεί προσωπικά, αλλά και να συμβάλλει στη βελτίωση και την ανάπτυξη του κράτους, όπου ζει. Έτσι, το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με το επιστημονικό υπόβαθρο που διαθέτει και τις δραστηριότητες, που προβλέπει για τους μαθητές τους βοηθά να λάβουν υπεύθυνα αποφάσεις, που μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά το μέλλον τους. Οι αποφάσεις αυτές σχετίζονται τόσο με τις σπουδές τους όσο και με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν (Κασσωτάκης & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, 2004).

Παρά τη σημασία που έχει το μάθημα, δυστυχώς, στη χώρα μας δεν είχε ποτέ μία σταθερή παρουσία μέσα στα Α.Π.Σ. και αυτό φανερώνει την υποβαθμισμένη θέση που έχει. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν αφενός η αποτύπωση αυτής της θέσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό, αλλά και για την αναβάθμισή του. Η προσέγγιση των απόψεών τους έγινε μέσα από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε διδάσκοντες της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Μέσα, λοιπόν, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τα αποτελέσματα, που προέκυψαν απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και παρουσιάστηκαν σημαντικές προτάσεις για την αναβάθμισή του.

Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως αυτοί που προέρχονταν από τον ιδιωτικό χώρο συμφώνησαν πως το μάθημα έχει ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές. Οι καθηγητές του δημοσίου δεν ήταν όλοι υπέρ της εφαρμογής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και αυτό, γιατί δεν έχουν συνειδητοποιήσει πως ο ΣΕΠ είναι μία εξελικτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί τον αποδέκτη σε όλη του τη ζωή (Duront, 1975). Οι περισσότεροι από αυτούς που είχαν αναλάβει έστω και μία φορά τη διδασκαλία του μαθήματος επεσήμαναν ότι το προσωπικό τους ενδιαφέρον ήταν αυτό που τους παρακίνησε, ενώ την ίδια στιγμή υπήρχαν και αρκετοί που παραδέχτηκαν ότι το έκαναν αναγκαστικά. Πολύ λίγοι ήταν ευχαριστημένοι από τα μέσα που διέθεταν στη διδασκαλία του και γι' αυτό, πρότειναν αύξηση των ωρών διδασκαλίας και εφαρμογή περισσότερων μέσων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι πρακτικές που πρότειναν για τον επανασχεδιασμό του μαθήματος ήταν κυρίως οι ατομικές και οι ομαδικές συζητήσεις και οι ψυχομετρικές δοκιμασίες. Ακολουθούσαν η εφαρμογή του σχολικού βιβλίου και οι επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας, στοιχείο ιδιαίτερα διαδεδομένο και σε συστήματα του εξωτερικού όπως είναι η Σουηδία και η Αυστρία (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2007· Κρίβας, 2002).

Για τη ριζική ανανέωση του μαθήματος καλό είναι να επανασχεδιαστεί το Α.Π., το οποίο οφείλει να λάβει υπόψη του τόσο τα βασικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται διεθνώς για τη διαμόρφωση του μαθήματος- Gysbers, ASCA και το μοντέλο του Parson-, όσο και τις βασικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες μελετούν την προσωπικότητα του ατόμου και διαμορφώνουν, έτσι, τους παράγοντες που το επηρεάζουν ως προς την επαγγελματική απόφαση που πρόκειται να λάβουν.

Η παρούσα έρευνα έδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρείται το μάθημα του ΣΕΠ από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και με τις προτάσεις των διδασκόντων για την αναβάθμισή του. Όμως, υπάρχουν αδύναμα σημεία, τα οποία θα μπορούσαν σε μελλοντική έρευνα να διορθωθούν.

Πιο αναλυτικά, θα μπορούσε το μέγεθος του δείγματος να είναι μεγαλύτερο και άρα, τα αποτελέσματα πιο αντικειμενικά. Επίσης, η έρευνα, που διεξήχθη θα είχε έντονο ενδιαφέρον να γίνει σε μαθητές και αυτό, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο θα

γινόταν φανερό πόσο αυτοί χρειάζονται το μάθημα. Τα παιδιά, δηλαδή, θα μπορούσαν να μας δώσουν ουσιαστικότερες απαντήσεις και για το πόσο σημαντικό θεωρούν το μάθημα για τη γνώση του εαυτού τους και για το μέλλον τους, αλλά και για το πώς θα ήθελαν τα ίδια να βελτιωθεί. Οι προτάσεις τους θα αποτελούσαν τα καλύτερα μέτρα για τον επανασχεδιασμό του μαθήματος, αφού αυτά αποτελούν τους αποδέκτες της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επιλεγεί ως συμπληρωματική μέθοδος, η ποιοτική προσέγγιση, για να εμβαθύνει και να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η ποιοτική μέθοδος, αν και απευθύνεται σε μικρότερο δείγμα τα αποτελέσματα που μπορεί να δώσει είναι πιο ουσιαστικά και αυτό, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει σε όσα λένε τα υποκείμενα (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών σχετικά με το μάθημα θα γίνουν σαφέστερα μέσα από τις συνεντεύξεις (Creswell,2016).

Βιβλιογραφία

Athanasou, J. & Esbroeck, R. (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Berlin:Springer.

Amudson, N., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Andréani, F. & Boye F. (1991). *Le Conseiller d' Orientation Psychologue. Carriere. Les Metiers de l' education*. Nathan: Paris

Arbuckle, D. S. (1975). *Counselling and Psychotherapy. An existential-humanistic view*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

ASCA. (2012). *ASCA National Model A Framework For School Counseling Programs*. Ανάκτηση από: <https://www.schoolcounselor.org/> [Ημ. Προσβ.: 10-08-2019].

Bowers, J., & Hatch, T. (2005). *A framework for school counseling programs*. In *The ASCA National Model (2nd ed.)*, Alexandria, VA: American School Counseling Association

Burwell, R., & Kalbfleisch, S. (2007). Deliberations on the future of career development education in Canada. *Canadian Journal of Career Development*, 6(1), 40–49.

Carrof, A. (1987). *L' organization de l' orientation des jeunes en France: evolution des orgines a nos jours Issy- les- Moulinaux*, EAP.

Cooper, M., Hough, M., Lound, C. (2005). Scottish secondary school teachers attitudes towards and conceptualizations of Counselling. *British Journal Of Guidance and Counselling*, 33 (2).

Corey, G.(2005). *Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha: an examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, vol.78.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων/Ελλην.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.). Αθήνα: ΙΩΝ.

Dedering, H. (1996). *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. Munchen: Oldenburg.

Dupont, J.B. (1975). Les objectifs du conseil en orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1, 8-11.

Freely, M. (2002). School Days. *Counselling and Psychotherapy Journal*, 13 (10).

Ginzberg, E. (1972). Towards a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*.

Guichard, J. (2001). *Note sur la formation des personnels d'orientation en France*. Contribution a la table ronde: La "professionnalite" des praticiens de l'orientation. Vers une charte de la formation des praticiens de l'orientation. 50eme Congres Internationale de l' AIOSP.

Gysbers, N., & Henderson, P. (2001). Leading and Managing Comprehensive School Guidance Programs. *ERIC*.

Gysbers, N., Buckner, J., Carr, J. V., Dudley, J., Goodloe, J., Hargens, M., Starr, M. (1990). Comprehensive Guidance Programs That Work. *ERIC*.

Euroguidance Sweden (2015). *Career Guidance in Sweden*. Sweden: Swedish Council for Higher Education.

European Commission (2018). *Career Guidance and Counselling Services*. EACEA National Policies Platform.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A Theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hughe, P. M. (1971). *Guidance and Counselling in Schools*. Oxford: Pergamon Press.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, (2nd ed.) Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall.

Herr, E. L. (1989). Career development and mental health. *Journal of Career Development*, 16, 5-18.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life span: systematic approaches*. USA: Longman.

Israel, C., Yiteng, H., Jingdong, C., Jacob, B. (2009). Pearson Correlation Coefficient. *Noise Reduction in Speech Processing*. Berlin: Springer.

Jacinto, C., Woo, R., Elmer, E. (2000), *Psychodynamic Approaches to Career Counselling*, <http://www.eddyelmer.com>.

Jackson, C. (1990). *Careers Counselling in Organisations: The Way Forward*, IMS Report 198, Brighton: Institute of Employment Studies.

Krumboltz, J.D. & Thoresen, C.E. (1976). *Counselling Methods*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Le Gall, R. (1970). Psychopedagogie de l'orientation scolaire et professionnelle. Στο *Maurice Debesse (sous la direction), Psychologie de l' enfant de la naissance a l' adolescence*. Paris: Arman Colin.

Leon, A. & Roche, P. (2008). *Histoire de l' enseignement en France: Que sais-je*. Paris: PUF.

Malikiosi - Loizos, M., & Ivey, A.E. (2012). Counseling in Greece. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1).

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Miller, J. C. (1978). *Η εφαρμογή του σχολικού - επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ivey, A.E. & Gluckstern, N.B. (1995). (Μετάφρ. - Επιμέλεια Μ. Μαλικιώση- Λοΐζου). *Συμβουλευτική : Βασικές Δεξιότητες επιρροής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική- Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. (Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

National Career Development Association (1997). *NCDA guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services*. Columbus, OH: Author <https://www.ncda.org>.

Plant, P. (2012). Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: counting what is measured or measuring what counts? *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12 (2).

Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: John Wiley and Sons.

Ronald, G., Sultana, A., Watts, G. (2006). Career Guidance in Public Employment Services Across Europe. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 6 (1).

Sinoir, G. (1995). *L'orientation professionnelle*. Paris: P.U.F.

Sofer, C. (1973). "Introduction" στο *Williams W. Occupational Choice (ed.) (1974)*, George Allen and Unwin, London.

Soresi, S. & Nota, L. (2009). Career counseling in Italy: From placement to vocational realization. In L. H. Gerstein, P.P. Heppner, S. *International Handbook of cross-cultural counseling: Cultural assumptions and practices worldwide*. Thousand Oaks, CA. US: Sage Publications, Inc.

Sultana, R. G. (2003). *Review of career guidance policies in 11 acceding and candidate countries: A synthesis report*. Turin: European Training Foundation.

Super, D., (1951). Vocational Adjustment Implementing a Self- Concept στο *Occupations No, 30*.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*, John Wiley and Sons.

Watts, A.G.& Sultana R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 countries: Contrasts and Common Themes. *Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*. 4: 105–122.

Wensierski, H-J & Schutzler, L. & Schutt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, emmpirische Befund , Konzepte*. Weinheim: Juventa.

Zunker, V. G. (1998). *Career Counseling: applied concepts of life planning*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Αγνή Β., Παπάνης Ε. (2007). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Ανάκτηση από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1363/papanis_epaggelmatikosrp_osnatolismos.pdf [Ημ. Προσβ.: 01-08-2019].

Αθανασιάδου, Χ.(2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8.

Βάγγερ, Α., Κεδράκα, Α., Μπελαφέμινε, Φ., Παϊσοπούλου, Ν., Παπαπαναγιώτου, Γ., Παύλου, Γ., & Φωτιάδου Τερέζα. (2000). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός "Σχεδιάζω το Μέλλον μου" Α' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων .

Βάγγερ, Α. (2004). Σχολικοί Παράγοντες που επηρεάζουν τον προσανατολισμό των μαθητών στο : Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χ. (2007). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Α. Ε. Ε.Π.Ε.,Επιμ.) Ανάκτηση από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3351/1009.pdf> [Ημ. Προσβ:01-08-2019].

Βρεττάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γαβριήλ, Ά., Σαμοΐλης, Π., Βιταλιώτου, Α., & Χατζηγιάννογλου, Θ. (2000). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γεωργιοπούλου, Β. (2013). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου: μία ποιοτική έρευνα*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού στις Επιστήμες της Αγωγής: Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., & Τσέργας, Ν. (n.d.). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ' Γυμνασίου Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων .

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας- Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (τόμος Β')*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2006). *Αποφάσεις για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1997). *Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα. Μία περιγραφική- αξιολογική παρουσίαση*. Α' Κυπροελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής με θέμα: " Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος- Ελλάδα- Ευρώπη. Λευκωσία.

Δημητρόπουλος, Ε. & Χιώτης, Μ. (1993). *Προσανατολισμός, Συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη των σπουδαστών της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.: Μία συστηματική πρωτοπορία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσής, Α. (2004). Η Εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καλογήρου, Κ. (1986). Μία ιστορική ανασκόπηση του θεσμού. Προσανατολισμός-Συμβουλευτική στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1.

Κάντας, Α. (1986). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Προβλήματα και Ερωτήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29.

Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1994). «Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π.: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους», στο *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*.

Κασσωτάκης, Μ. (2000). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρόν, Παρελθόν και Μέλλον. Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα: "Οι εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα". Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Ενωσιολογικές Διασαφήσεις, Σκοποί και Στόχοι. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Κασσωτάκης, Μ., & Μάνος, Κ. (2002). *Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα :Τυπωθήτω.

Κασσωτάκης, Μ., & Φωτιάδου- Ζαχαρίου, Τ. (2004). Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. Στο Κ. Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοσμίδου- Hardy, Χ. (1996). *Και μετά το Λύκειο Τι; Η Σημασία των Στόχων και των Αξιών για Δημιουργικές Μεταβάσεις*. Αθήνα: Άλφα Εκδοτική.

ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ Θ. & ΚΟΥΛΑΟΥΖΙΔΗΣ Γ., (2008), *Απασχόληση και δεξιότητες στην οικονομία των υπηρεσιών: Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης*», Ανάκτηση από www.cosy.ted-unipi.gr [Ημ. Προσβ: 05-08-2019].

Κρίβας, Σ. (1986). Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ομόσπονδη Δημοκρατία της Γερμανίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1.

Κρίβας, Σ. (1987). Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στην συμβουλευτική πρακτική κατά τη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Κρίβας, Σ. (2002). Οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εργασίας και τα συστήματα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωση. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυριαζόπουλος, Γ. & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία Έρευνας Εκπόνησης Διπλωματικών Εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κωστάκος Γεώργιος Α., (1983) *Επαγγέλματα και σπουδές*, Αθήνα: Gutenberg

Λαγουδάκος, Μ., & Λογιώτης, Γ. (2016). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων(80)*.

Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α. (2012). Αγωγή Σταδιοδρομίας: Θέσεις, Στάσεις, Προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

Λαγουδάκος, Μ. (2019). Προτάσεις για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Ανάκτηση από: <https://blogs.sch.gr/mlagoudakos/author/mlagoudakos/> [Ημ. Προσβ.: 03-08-2019].

Λιάντας, Μ. (1996). *Επαγγελματικός προσανατολισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (2002). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκουλής, Δ. (1981). *Η καθοδήγηση στη μέση εκπαίδευση. Οργανωτικές δομές και επισκόπηση των κυριότερων θεωριών επαγγελματικής εκλογής*. Νέα Παιδεία.

Μπαλωμένου, Ε. (2019). *Οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα σχολικής συμβουλευτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού στις Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Νακάκης, Κ., & Ουζούνη, Χ. (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες*.

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2009). *Σχολικός επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παρασκευόπουλος, Ν. (Δεκέμβριος 1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε.- Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).

Πατεστή, Α. (2007). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Το παρόν και το μέλλον για την Ευρώπη και την Ελλάδα. Στο: *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τέττερη, Ι., Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π., Κουτσούκος, Δ., (1989). *Αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και προσδοκίες τους*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2^ο μέρος- Μαθησιακές Περιοχές*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (1979). Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα. *Σύγχρονα θέματα*, (04), 97-100.

ΦΕΚ-ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Ι.Ε.Π. (2013) πράξη 31/17-09-2013: Οδηγίες για την εφαρμογή των Βιωματικών δράσεων στην Α' τάξη του ημερήσιου και του εσπερινού Γυμνασίου.

Φ.Ε.Κ. αρ.φ.187/7-9-1959: Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας.

Φ.Ε.Κ. αρ.φ. 182/24-10-1964: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης-Στοιχειώδους και Μέσης -.

Φ.Ε.Κ. τ. Α' , αρ.φ. 163/25-09-1967: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης- και άλλων τινών διατάξεων.

Φ.Ε.Κ. τ.Α', αρ.φ.225/10-11-1969: Περί των ωρολογίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως.

Φ.Ε.Κ. τ. Α', αρ.φ.100/30-04-1976: Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως.

Φ.Ε.Κ. τ.Α', αρ.φ.157/31-12-1982: Τροποποίηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των Σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.

Φ.Ε.Κ. τ.Α', αρ.φ.167/30-09-1985: Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ.φ.188/23-09-1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ.φ.2351/20-10-2011: Συγχώνευση δια απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.)», «Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)» και «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.)» εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ.φ.372/20-02-2012: Διαπιστωτική Πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με τον Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φ.Ε.Κ. τ. Β', αρ.φ.2211/09-09-2013: Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης του Ημερήσιου Επαγγελματικού Λυκείου.

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ.φ. 2446/13-11-2015: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εργασιακό περιβάλλον, Ασφάλεια και Υγιεινή» όλων των Ομάδων Προσανατολισμού της Α' τάξης Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ.φ.2499/ 19-11-2015: Αναθέσεις Μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου.

Φ.Ε.Κ. τ.Β', αρ. φ.5440/05-12-2018: Διαπίστωση της παύσης λειτουργίας υπηρεσιών και οργανικών μονάδων και της έναρξης πλήρους λειτουργίας των κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.).

Υ.Α. Γ2/1780 στο ΦΕΚ τ. Β', αρ. φ.228/9-04-1996: Επισκέψεις μαθητών σε χώρους εργασίας και εκπαίδευσης, προσκλήσεις επαγγελματιών, γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία Δ.Ε. στα πλαίσια του ΣΕΠ.

Εγκύκλιος Γ2/4294/27-08-1993: Διδασκαλία μαθημάτων στα Γυμνάσια.

Υ.Α. Γ2/525/10-2-1999: Αποκλειστική χρήση των Χώρων που στεγάζουν τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και τα Γραφεία ΣΕΠ καθώς και του εξοπλισμού τους.

Υ.Α. Γ2/455 στο ΦΕΚ τ.Β',αρ.φ.161/16-2-2000: Η Αγωγή Σταδιοδρομίας ως Σχολική Δραστηριότητα.

Υ.Α. Γ2/5088 στο ΦΕΚ τ.Β', αρ.φ.1341/16-10-01: Οργάνωση εκδηλώσεων με θέμα: «Ημέρες Σταδιοδρομίας» στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Υ.Α. Γ2/59609 στο Φ.ΕΚ. τ. Β', αρ.φ.1213/25-05-2011: Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης Γενικού Λυκείου.

Υ.Α. Γ2/104868 στο Φ.ΕΚ. τ. Β', αρ.φ.2240/13-09-2011: Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων Γυμνασίου για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών.

Υ.Α. Δ7/129457/04-08-2016: Θεσμοθέτηση Ημέρας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Υ.Α. Δ7/159/04-08-2016: Προγραμματισμός και Οργάνωση Επισκέψεων Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Υ.Α. Δ2/144968/16-09-2015: Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου.

Υ.Α. Φ3/152814/Δ4/14-09-2017: Ύλη και Οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων Προσανατολισμού της Α' τάξης του Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2017-2018.

Υ.Α. Ε2/8487/21-01-2018: Αποσπάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.).

Ιστοσελίδες:

Ιστότοπος Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού <https://www.eoppep.gr/index.php/el/> [Ημ. Προσβ.:02-08-2019].

Ιστότοπος Career Associates ΣΕΠ & Ε & VΓ & ΕC, <https://www.careerassociates.gr/>
[Ημ. Προσβ.: 11-08-2019].

Ιστότοπος Employ Σύμβουλοι Εκπαίδευσης & Σταδιοδρομίας, <https://e-employ.gr/el/> [Ημ. Προσβ.: 11-08-2019].

Ιστότοπος Jobs and Skills WA, <https://www.jobsandskills.wa.gov.au/jobs-and-careers> [Ημ. Προσβ.: 25-08-2019].

Ιστότοπος National Career Development Association, https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/home_page [Ημ. Προσβ.: 25-08-2019].

Ιστότοπος National Guidance Systems, <https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-austria> [Ημ. Προσβ.: 01-09-2019].

Ιστότοπος Orientation pour tous, <https://www.orientation-pour-tous.fr/> [Ημ. Προσβ.: 25-08-2019].

Ιστότοπος Orientum Career Counselors, <http://www.orientum.gr/?language=en>
[Ημ. Προσβ.: 10-08-2019].

Ιστότοπος Project coaching and training, Career Development- Compass services <https://www.compass-services.gr/> [Ημ. Προσβ. :10-08-2019].

Ιστότοπος Studera.nu in English ,<https://www.studera.nu/startpage/> [Ημ. Προσβ.:01-09-2019].

Παράρτημα 1, Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ενημερωτικό Σημείωμα

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Δελήγιαννη Χριστίνα, είμαι φιλόλογος και εργάζομαι στον ιδιωτικό τομέα. Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πολιτική, στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση» πραγματοποιώ έρευνα για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: « Το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχεδιασμός της εκ νέου ένταξης του στο Εκπαιδευτικό σύστημα». Στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του μαθήματος, αλλά και να αναζητηθούν νέοι τρόποι αναβάθμισής του.

Για τον σκοπό αυτό η συμβολή σας, συμπληρώνοντας το παρόν ερωτηματολόγιο, θα είναι πολύτιμη για εμένα. Η συμμετοχή σας θα πάρει μόνο 15 λεπτά από το χρόνο σας.

Στο παρόν έγγραφο περιλαμβάνονται και τα στοιχεία επικοινωνίας. Παρακαλώ, επικοινωνήστε μαζί μου, όποτε το θεωρήσετε απαραίτητο.

Ονοματεπώνυμο: Χριστίνα Δελήγιαννη

mail: Xristina_del@windowslive.com

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6942916487

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για το χρόνο σας!

Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Οδηγίες συμπλήρωσης- επισημάνσεις

- Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα.
- Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του είναι περίπου 15 λεπτά.
- Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες θα επιλέγετε σημειώνοντας Χ στην κατάλληλη απάντηση, αλλά και ανοικτού τύπου στις οποίες παρακαλείστε να απαντήσετε σύντομα.
- Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 9 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που είχαν την εμπειρία της διδασκαλίας του μαθήματος του ΣΕΠ, ενώ το τρίτο μέρος απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και τους τρόπους αναβάθμισής του.
- Η συμμετοχή σας στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο θα συμβάλει σ' αυτή την προσπάθεια.

I. Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο: άνδρας γυναίκα
2. Ηλικιακή ομάδα: 25-35
35-45
45-55
Πάνω από 55
3. Επίπεδο εκπαίδευσης: Κάτοχος Πτυχίου
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Κάτοχος Διδακτορικού
4. Κλάδος: ΠΕ
ΤΕ
5. Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση: 1-5
5-10
10-20

Πάνω από 20

6. Έτη προϋπηρεσίας στην ιδιωτική εκπαίδευση: 1-5

5-10

10-20

Πάνω από 20

7. Είστε:

Μόνιμος/η εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός

8. Έχετε διδάξει ποτέ το μάθημα του ΣΕΠ;

Ναι

Όχι

9. Αν η απάντησή σας ήταν **ΝΑΙ**, ορίστε τη χρονική περίοδο (π.χ.2004-2007)

.....

II. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας απευθύνονται σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν αναλάβει κάποια στιγμή το μάθημα του ΣΕΠ.

1. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με το μάθημα;

Ναι

Όχι

2. Αν η απάντησή σας ήταν **ΝΑΙ** επιλέξτε το είδος της επιμόρφωσης (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.).

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Σεμινάρια

Ημερίδες

Άλλο -Προσδιορίστε το-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους αναλάβατε το μάθημα; Παρακαλώ επιλέξτε μία απάντηση.

Προσωπικό Ενδιαφέρον

Συμπλήρωση ωρών

Αναγκαστικά, αφού δεν υπήρχε άλλος διδάσκων

Άλλο - Προσδιορίστε το-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Θεωρείτε ότι επαρκεί ο προβλεπόμενος, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, χρόνος;

Ναι

Όχι

5. Ποιο από τα παρακάτω εκπαιδευτικά υλικά χρησιμοποιούσατε; (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.)

Σχολικό Εγχειρίδιο

Προσωπικές σημειώσεις

Τεστ Αξιολόγησης

Άλλο - Προσδιορίστε το-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Σε περίπτωση που χρησιμοποιούσατε το σχολικό εγχειρίδιο του ΣΕΠ, θεωρείτε ότι έχει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες;

Ναι

Όχι

Άλλο - Προσδιορίστε το-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Πόσο ενδιαφέρον επέδειξαν οι μαθητές για το μάθημα;

Πάρα πολύ

Πολύ

Μέτριο

Καθόλου

III. Οι ερωτήσεις αυτής της ομάδας απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

1. Γνωρίζετε σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα εφαρμόζεται ο ΣΕΠ;

Ναι

Όχι

2. Θεωρείτε ότι πρέπει να ενταχθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες –
Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Γενικό και Τεχνικό Λύκειο-;

Ναι

Όχι

3. Αν απαντήσατε **ΟΧΙ** σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα θεωρείτε ότι πρέπει να
εφαρμόζεται και σε ποιες τάξεις συγκεκριμένα;

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

4. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζεται στις συγκεκριμένες τάξεις;

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

5. Πιστεύετε στη σημασία του μαθήματος;

Ναι

Όχι

6. Αν απαντήσατε **ΝΑΙ** για ποιους λόγους;

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

7. Αν είχατε την ευκαιρία να διδάξετε το μάθημα του ΣΕΠ, ποιες από τις παρακάτω
πρακτικές θα εφαρμόζατε;

Μόνο το σχολικό βιβλίο

Ψυχομετρικές δοκιμασίες

Τακτικές επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας

Ατομικές και Ομαδικές συζητήσεις

8. Αν το μάθημα επανενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου πιστεύετε ότι οι ώρες διδασκαλίας πρέπει να αυξηθούν;

Ναι

Όχι

9. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του μαθήματος;

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

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.