

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**



**2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ**

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ»**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ**

Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ»  
ΑΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΤΤΙΚΗΣ



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<a href="#">Henning Olesen</a> : Ποιες δεξιότητες χρειάζονται στη σύγχρονη κοινωνία; .....	
<a href="#">Jane Thompson</a> : Πολίτες που μαθαίνουν σε ένα κόσμο που αλλάζει. ....	
<a href="#">Δημήτρης Δημητριάδης</a> : Κοινωνικές δεξιότητες στη φροντίδα της υγείας: Το παράδειγμα της οδοντιατρικής φροντίδας. ....	91
<a href="#">Άγγελος Ευστράτογλου</a> : Εκπαίδευση Ενηλίκων, κοινωνικές δεξιότητες και ευελιξίες στις αγορές εργασίας. ....	25
<a href="#">Σοφία Καλογρίδη</a> : Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. ....	185
<a href="#">Ελένη Καραντζόλα, Βαγγέλης Ιντζίδης</a> : Κοινωνικές δεξιότητες στις υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές: διασυνδέσεις με τον γραμματισμό και την πολιτειότητα. ....	
<a href="#">Κατερίνα Κεδράκα</a> : Παραγοντική ανάλυση για την ομαδοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για την είσοδο στην εργασία και τη σταδιοδρομία : Απόψεις νέων και ενηλίκων στην Ελλάδα. ....	219
<a href="#">Ηλίας Κικίλιας</a> : Η οικονομική σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων. ....	39
<a href="#">Αλέξης Κόκκος</a> : «Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; .....	5
<a href="#">Θόδωρος Κουτρούκης</a> : Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην Οικονομία των Υπηρεσιών: Τριτογενοποίηση και Δια Βίου Μάθηση.....	125
<a href="#">Κώστας Μάγος</a> : Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα.....	199
<a href="#">Γρηγόρης Μουλαδούδης</a> : «Είναι» του εκπαιδευτή ενηλίκων versus τεχνικές παραγωγής, ανάπτυξης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	209
<a href="#">Γιώργος Παναγιωτόπουλος, Πολυξένη Παναγιωτοπούλου</a> : Κοινωνικές δεξιότητες: Η σχέση τους με το χώρο της αγοράς.....	113
<a href="#">Μίνα Πολέμη-Γοδούλου</a> : Η αυτοποιητική δυνατότητα των ανθρώπων στη διαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου.....	81
<a href="#">Δημήτρης Πατουχέας, Δόμνα Αργοντίδου, Βασίλης Μπάνος, Σοφία Σαρακινίδου</a> : Αρχιμήδης: μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σε σχολείο β' ευκαιρίας.....	243
<a href="#">Μιλτιάδης Σταμπουλής</a> : Η εξισορρόπηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αποτελέσματα έρευνας αναγκών κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας. ....	101
<a href="#">Ιωάννα Παπαβασιλείου</a> : Δεξιότητες-Κλειδιά και Κοινωνικές Δεξιότητες στη δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία.....	171
<a href="#">Σπύρος Παπαδάκης, Ιωσήφ Φραγκούλης</a> : Η Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης,, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή τους. ....	159
<a href="#">Κωνσταντίνα Σπηλιωτοπούλου</a> : «Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνω»: μια διδακτική προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ενεργών πολιτών. ....	231
<a href="#">Ιωάννης Στρατούλιας, Ευριδίκη Παπάζογλου</a> : Ειδικές ανάγκες των σύγχρονων γονέων: Ερμηνεία-προτάσεις.....	253

<a href="#">Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου, Κρύστα Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ</a> : Coaching and Mentoring: Ισχυρά εργαλεία θετικών αλλαγών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ....	147
<a href="#">Άννα Τσιμπουκλή</a> : Κοινωνικές Δεξιότητες, Επαγγελματική Εξουθένωση (Burnout) και ο ρόλος της Συνεχούς Εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας. ....	71
<a href="#">Νίκη Φίλλιπς</a> : Εργαλεία αποτίμησης Κοινωνικών Ικανοτήτων Ανθρώπινου Δυναμικού. ....	57
<a href="#">Μιχάλης Χρυσός</a> :Η πρακτική εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με περιορισμένες ικανότητες: Η περίπτωση των νοητικά υστερούντων. ....	261
<a href="#">Αργυρώ Χαροκοπάκη</a> : Ο ρόλος και η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στον κόσμο της αγοράς εργασίας. Οι «δεξιότητες σταδιοδρομίας».....	135

#### **ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ CD:**

Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης, Ι. Φραγκούλης

## ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΟΥΜΕ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ: ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ

Δρ. Κόκκος Αλέξης  
Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
email: a-kokkos@otenet.gr

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια παρατηρείται ευρεία συναίνεση διεθνών οργανισμών, επιχειρήσεων και πολιτών σε ό,τι αφορά τη σκοπιμότητα ανάπτυξης ικανοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι συνθήκες οξύτατου ανταγωνισμού και συνεχών αλλαγών που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση απαιτούν εργαζομένους που να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι δημιουργικοί και να συνεργάζονται μέσα σε ομάδες και δίκτυα.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, από την πλευρά της, είχε από τις καταβολές της στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων και ανάχθηκε σε πολλές χώρες σε θεσμό που συνέβαλε στη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών (liberal adult education). Σήμερα εξακολουθεί να αναπτύσσει τέτοιες δραστηριότητες, εντούτοις τα περισσότερα προγράμματά της προσλαμβάνουν βαθμιαία το χαρακτήρα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.

Κατά πόσο όμως συνάδουν οι ανθρωποκεντρικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων με την ανάγκη των επιχειρήσεων να προσαρμόζεται η προσωπικότητα των εργαζομένων στις επιταγές της παραγωγικότητας; Η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική δείχνει ότι αυτό είναι δυνατόν, υπό την προϋπόθεση ότι μια επιχείρηση θα αποφασίσει να διερευνήσει σε βάθος τα δυσλειτουργικά της προβλήματα και συνακόλουθα να αναζητήσει μορφές εκπαίδευσης που συντείνουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και των διανθρωπίνων σχέσεων. Επιπλέον, για να προσλαμβάνουν ποιότητα και αποτελεσματικότητα τα εκπαιδευτικά προγράμματα (ενδοεπιχειρησιακά ή μη) που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, χρειάζεται να ακολουθούν μια σειρά από μεθοδολογικές προδιαγραφές και, επίσης, οι εκπαιδευτές να έχουν πρώτα οι ίδιοι αναπτύξει σε βάθος τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

### ABSTRACT:

An extensive common assent between international organizations, enterprises and individuals, regarding the philosophy of developing skills of social character, has been noted in the last twenty years. This derives mainly from globalization which has induced acute competition and constant changes, facts which require employees with initiative, creativity and teamwork attitude.

Adult education has always been aiming in the development of the trainees' personality and in many countries was considered as an institution which contributes to the creation of awaken citizens (liberal adult education). Today, it continues to develop such activities; however, gradually adult education programs are beginning to adopt an entrepreneurial character.

The emerging question is to what extent the human-centered standards of adult education befit the need of enterprises to accustom the personality of their employees to the behests of production. International bibliography and practices show that such a pursue is attainable on condition that the organization will deeply investigate its dysfunctional problems and will co-instantaneously scout training forms which conduce to the improvement of working conditions and interpersonal relationships. Moreover, preparative to qualitative and effective training programs (whether within an entrepreneurial organization or not) which aim at the development of social skills, is their comportment with methodological specifications, as well as delivery by trainers which have already enhanced their emotional quotient (E.Q).

### 1. Η ανάπτυξη της έννοιας και της σημασίας των κοινωνικών ικανοτήτων

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια παρατηρείται ευρεία σύμπτωση συμπερασμάτων ερευνών, καθώς και απόψεων των διεθνών οργανισμών, των

επιχειρήσεων, των πολιτών, σε ό,τι αφορά τη σημασία που έχουν οι κοινωνικές ικανότητες για την επαγγελματική δραστηριότητα κυρίως, αλλά και για την προσωπική σφαίρα της ζωής.

Μια πρωτοποριακή έρευνα που έγινε στη δεκαετία του 1970 στο Χάρβαρντ υπό τον καθηγητή MacClelland (1973) είχε δείξει ότι η επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία και γενικότερα στη ζωή δεν επηρεάζεται τόσο από τη διανοητική ευφυΐα, όπως ήταν ευρέως αποδεκτό μέχρι τότε, όσο από ικανότητες κοινωνικού χαρακτήρα, που αφορούν τις διανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, όπως είναι η ικανότητα να κατανοούμε τη θέση των άλλων, καθώς και να χειριζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα προκειμένου να επικοινωνούμε δημιουργικά.

Δέκα χρόνια αργότερα, το 1982, ο Howard Gardner με το βιβλίο του *Frames of Mind*, που έμελε να ασκήσει καταλυτική επιρροή, έθεσε στο επίκεντρο τη σημασία των κοινωνικών ικανοτήτων, αν και δεν χρησιμοποιούσε αυτό τον όρο. Εξήγησε ότι η νοημοσύνη δεν ταυτίζεται μονολιθικά με τη διανοητική ευφυΐα, αλλά ο άνθρωπος διαθέτει *πολυδιάστατη νοημοσύνη* συστατικά της οποίας αποτελούν μια σειρά από ικανότητες όπως η προφορική έκφραση, η λογικο-μαθηματική ικανότητα, το κιναισθητικό ταλέντο κ.λ.π. Στις ικανότητες συγκαταλέγονται δύο που έχουν κοινωνικό χαρακτήρα. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη*, δηλαδή η ικανότητα να καταλαβαίνουμε πώς λειτουργούν και συμπεριφέρονται οι άλλοι και πώς εμείς μπορούμε να δημιουργούμε σχέσεις μαζί τους και η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, δηλαδή η ικανότητα αυτοεπίγνωσης, που επιτρέπει να διακρίνουμε ποια στοιχεία καθιστούν τη συμπεριφορά μας λειτουργική απέναντι στους άλλους.

Ταυτόχρονα, στη δεκαετία του 1980 άρχισαν να αποκτούν δημοσιότητα έρευνες, στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εστιασμένες στις ανάγκες που είχαν οι επιχειρήσεις σε ό,τι αφορά τις ικανότητες των εργαζομένων. Και αυτές οι έρευνες, όπως εκείνη του MacClelland, κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση στην εργασία εξαρτάται κυρίως από ικανότητες κοινωνικού χαρακτήρα (Goleman 1999, σ. 30, 34, 60, IRDAC, 1990, σ. 32). Είναι χαρακτηριστικό το πόρισμα μιας διευρωπαϊκής μελέτης του 1990, αναφορικά με τις ικανότητες των εργαζομένων σε τράπεζες (IRDAC, ό.π.). Πριν 10-15 χρόνια, αναφέρεται, εξητείτο από τους υπαλλήλους να χειρίζονται αυστηρά προσδιορισμένες και επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, να έχουν ένα συγκεκριμένο, ατομικό τομέα ευθύνης και να εκτελούν με ακρίβεια οδηγίες. Ήδη όμως το 1990 το πόρισμα έδειξε ότι απαιτούνται από τους υπαλλήλους νέου είδους ικανότητες: να μπορούν να χειρίζονται

ποικίλες διαδικασίες, να εργάζονται ομαδικά, να επικοινωνούν δημιουργικά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες.

Οκτώ χρόνια αργότερα, προκάλεσαν εντύπωση τα συμπεράσματα δύο ερευνών που έγιναν σε μεγάλο δείγμα εργοδοτών στις Η.Π.Α. και στη Μ. Βρετανία. Και οι δύο έρευνες έδειξαν ότι τους εργοδότες απασχολεί, σε ό,τι αφορά τις ικανότητες των εργαζομένων, περισσότερο η ανεπάρκεια στην επικοινωνία και στη συμπεριφορά και λιγότερο οι ελλείψεις σε τεχνικές ικανότητες (Κικίλιας, 2005).

Την ίδια χρονική περίοδο (αρχές δεκαετίας 1990) έκανε την εμφάνισή του ο όρος «κοινωνικές ικανότητες» και άρχισε να υιοθετείται από διάφορα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, κυρίως στις Η.Π.Α (Goleman, 1996, σ. 415-418).<sup>1</sup> Παράλληλα, στη μέση της δεκαετίας 1990, η έννοια και η σημασία των κοινωνικών ικανοτήτων εμφανίζονται και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αρχή γίνεται το 1996 με τη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, όπου υπογραμμίζεται ότι στο σύγχρονο κόσμο είναι απαραίτητο όλοι να διαθέτουν ένα συνδυασμό βασικών γνώσεων, τεχνικών γνώσεων και *κοινωνικών δεξιοτήτων*. Οι τελευταίες ορίζονται ως «*οι ικανότητες διαχείρισης των σχέσεων, η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας, η δημιουργικότητα, η επιδίωξη ποιότητας*» (ΕΕΔΕ, 1996, σ. 16). Το 2000, η Σύνοδος στη Λισσαβόνα θέτει τις βάσεις για τη νέα στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που προσδιορίζεται ως οικονομική ανάπτυξη που βασίζεται στη γνώση και στη δια βίου μάθηση. Μία από τις βασικές συνιστώσες της στρατηγικής είναι η ανάπτυξη των «*νέων βασικών δεξιοτήτων*», στις οποίες περιλαμβάνονται και οι *κοινωνικές δεξιότητες*. Ας σημειώσουμε ωστόσο ότι οι τελευταίες προσδιορίζονται κατά τρόπο διαφορετικό από τη Λευκή Βίβλο. Περιλαμβάνουν την *αυτοπεποίθηση*, τον *αυτοπροσανατολισμό* και τη *διακινδύνευση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 12-13).

Από την άλλη πλευρά, ο στόχος της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων (θα εξηγήσω σε λίγο γιατί προτιμώ τον όρο «ικανότητες» αντί «δεξιότητες») φαίνεται ότι συγκεντρώνει τη συναίνεση των ευρωπαίων πολιτών. Σε πρόσφατη έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (2003) απαντούν σε ποσοστό πάνω από 80% ότι θεωρούν τις κοινωνικές ικανότητες πολύ χρήσιμες τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική σφαίρα της ζωής. Ας σημειώσουμε όμως ότι πάλι ο κατάλογος των κοινωνικών ικανοτήτων του Ευρωβαρόμετρου διαφέρει από αυτούς που

<sup>1</sup> Βλ. για παράδειγμα σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων σε σχολεία του Σιάτλ, του Νιου Χέιβεν και του Νιου Τζέρσεϊ.

προαναφέρθηκαν. Περιέχει ικανότητες όπως «η έκφραση, η συνεργατικότητα, το να μαθαίνω να μαθαίνω, η διαχείριση καταστάσεων και η επίλυση προβλημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η οργανωτική ικανότητα κ.ά.» (CEDEFOP, 2003, σ. 8).

Συνάγεται λοιπόν ότι, αν και πρόσφατα παρατηρήθηκε όξυνση του καθολικού ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές ικανότητες, εντούτοις το ζήτημα δεν γίνεται αντιληπτό από όλους με τον ίδιο τρόπο. Από την διαπίστωση αυτή προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα, τα οποία θα εξετάσουμε στη συνέχεια: Υπάρχει κάποιος έγκυρος ορισμός των κοινωνικών ικανοτήτων; Σε τι οφείλεται η αυξανόμενη ζήτησή τους τα τελευταία χρόνια; Και, τελικά, ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση σε αυτή τη ζήτηση;

## 2. Ενωσιολογικοί προσδιορισμοί

Κατ' αρχήν, πιστεύω ότι είναι προτιμητέα η έννοια «ικανότητα» από τη «δεξιότητα». Είναι ικανοποιητική η ερμηνεία που έδωσε μια ομάδα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2004, σ. 3), σύμφωνα με την οποία η *ικανότητα (competence)* είναι έννοια ευρύτερη της *δεξιότητας (skill)*, δεδομένου ότι περιλαμβάνει ένα *συνδυασμό* γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και τη διάθεση προσαρμογής στις εξελίξεις μέσα από συνεχή μάθηση. Επειδή λοιπόν οι ανθρώπινες δυνατότητες που μας απασχολούν εδώ δεν αποτελούν απλές δυνατότητες εκτέλεσης έργων αλλά ευρύτερες δυνατότητες του ατόμου να αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του προκειμένου να διαχειρίζεται σύνθετες καταστάσεις, είναι προτιμότερη η χρήση του όρου «ικανότητες».

Σε ό,τι αφορά τον ορισμό των κοινωνικών ικανοτήτων, τις πρώτες προσεγγίσεις συναντάμε στο έργο αμερικανών κυρίως στοχαστών (Sternberg, Salovey, Block) που ακολούθησαν τις ιδέες του Gardner (Goleman, 1996, κεφ. 3). Ωστόσο ο ορισμός των κοινωνικών ικανοτήτων

αποκρυσταλλώθηκε και έγινε ευρέως αποδεκτός με βάση δύο βιβλία του Daniel Goleman (*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, 1996 και *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, 1999) που έγιναν δημοφιλή. Ο Goleman υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει δύο βασικά είδη ικανοτήτων: α) τις *προσωπικές ικανότητες* (αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, αυτοενεργοποίηση) και β) τις *κοινωνικές ικανότητες*. Οι τελευταίες διαιρούνται σε:

- *Ενσυναίσθηση* (να μπορούμε να μπαίνουμε στη θέση των άλλων και να



καταλαβαίνουμε πώς αισθάνονται και τι χρειάζονται, να χειριζόμαστε δημιουργικά τη διαφορετικότητα, να αντιλαμβανόμαστε τη δυναμική των σχέσεων μέσα στην ομάδα).

- *Ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους* (να μπορούμε να χειριζόμαστε τα συναισθήματα και τις σχέσεις μας, να επικοινωνούμε και να διαπραγματευόμαστε, να επιλύουμε διαφωνίες, να συνεργαζόμαστε για την επίτευξη κοινών στόχων).

Παράλληλα, τόσο ο ΟΟΣΑ όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση κατέβαλαν προσπάθειες, για να προσδιοριστούν οι κοινωνικές ικανότητες (OECD, 2002, CEDEFOP, 2001, 2002, 2003). Ίσως την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση έκανε πρόσφατα η προαναφερθείσα ομάδα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που επεξεργάστηκε το θέμα «Ικανότητες – Κλειδιά». Η ομάδα θεωρεί ότι ο σύγχρονος πολίτης χρειάζεται να διαθέτει οκτώ δέσμες «ικανοτήτων – κλειδιών» ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται οι «*διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες*». Αυτή η δέσμη περιλαμβάνει τα ακόλουθα.

#### Γνώσεις

- Κατανόηση των κωδίκων συμπεριφοράς των διαφόρων κοινωνιών.
- Κατανόηση των εννοιών του ατόμου, της ομάδας, της κοινωνίας, της κουλτούρας και της ιστορικής τους εξέλιξης.
- Κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ευρώπης και των άλλων κοινωνιών.

#### Δεξιότητες

- Επικοινωνιακή επικοινωνία.
- Έμπνευση εμπιστοσύνης.
- Δημιουργικός χειρισμός των αρνητικών συναισθημάτων.
- Διαπραγμάτευση.

#### Στάσεις

- Μέριμνα και σεβασμός για τους άλλους.
- Θέληση για υπερπήδηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Ευθύτητα.

Θα μπορούσε να μακρύνει ο κατάλογος των ορισμών και κατηγοριοποιήσεων που έχουν προταθεί

για τις κοινωνικές ικανότητες. Όμως όσα αναφέρθηκαν αρκούν για να δείξουν ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός προσδιορισμός τους και ότι κάθε μελετητής ή

οργανισμός δίνει έμφαση στα στοιχεία που σχετίζονται με την επιστημονική οπτική που υιοθετεί ή ακόμα και με τις σκοπιμότητες που υπηρετεί. Ωστόσο, μετά από όλη την περιδιάβαση, μπορούμε να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι, όταν αναφερόμαστε στις κοινωνικές ικανότητες έχουμε κατά νου, σε τελική ανάλυση, την ικανότητα του σχετίζεσθαι με όλες τις εκφάνσεις της, καθώς και την αυτοεπίγνωση, που αποτελεί το υπόβαθρο των σχέσεων.

### **3. Τα αίτια της επικέντρωσης στις κοινωνικές ικανότητες**

Το ενδιαφέρον για ρόλο των κοινωνικών ικανοτήτων, που είδαμε ότι αναπτύχθηκε στις προηγμένες κυρίως χώρες, συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση της παγκοσμιοποίησης και σε μεγάλο βαθμό οφείλεται σε αυτήν. Το άνοιγμα των αγορών και η θεαματική δεισδυτικότητα του κεφαλαίου σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, σε συνδυασμό με τη διάδοση των νέων τεχνολογιών, οδηγούν στην αναδιοργάνωση των επιχειρηματικών οργανισμών και ταυτόχρονα στη ριζική αλλαγή των χαρακτηριστικών της εργασίας. Οι επιχειρήσεις συρρικνώνονται, συγχωνεύονται, διευρύνονται και συχνά οδηγούνται σε μετεγκατάσταση σε χώρες που προσφέρουν ευκαιρίες για χαμηλότερο κόστος παραγωγής. Οι πιο αναπτυγμένες χώρες μετατοπίζουν την οικονομική τους δραστηριότητα σε κλάδους υψηλής προστιθέμενης αξίας, όπως αυτές του σχεδιασμού, της έρευνας, της τεχνολογίας, της εξειδικευμένης παραγωγής και του μάρκετινγκ. Αυτό οδηγεί σε θέσεις εργασίας που χαρακτηρίζονται ολοένα περισσότερο από υψηλού επιπέδου ικανότητες (Brown, Green, Lauder, 2001). Έρευνα του ΟΟΣΑ έδειξε ότι, στις χώρες αυτές, οι θέσεις εργασίας με τη μεγαλύτερη αύξηση είναι εκείνες των τεχνικών στελεχών που διαθέτουν υψηλά προσόντα (OECD, 2000). Μπορούμε λοιπόν να κατανοήσουμε γιατί η Ευρωπαϊκή Ένωση επιλέγει μια αναπτυξιακή πολιτική που συνδέεται με τη δια βίου εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, που χαρακτηρίζεται από οξύτατο ανταγωνισμό, συνεχή κινητικότητα κεφαλαίου και εργασίας, καθώς και αλληπάλληλες μεταβολές των συνθηκών, οι σταθερές θέσεις εργασίας μειώνονται και οι σταδιοδρομίες γίνονται ρευστές. Οι εργαζόμενοι, ιδίως οι υψηλόβαθμοι, χρειάζεται πλέον να διαθέτουν ικανότητες πολυσύνθετες, που να τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να εναλλάσσονται σε θέσεις εργασίας, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται μέσα σε δίκτυα και εργασιακές ομάδες. Έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι σήμερα απαιτείται ακόμα και από τους χαμηλόβαθμους να διαθέτουν ορισμένου βαθμού

προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Thurow, 1996).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι η εργοδοσία ζητάει ολοένα περισσότερο οι εργαζόμενοι να κινητοποιούνται με όλο τους τον εαυτό, να ταυτίζονται ψυχικά με τις αξίες της επιχείρησης, να δρουν «σαν να ήταν οι ίδιοι ιδιοκτήτες της» προκειμένου να πραγματώνονται οι στόχοι της (Jarvis, 2002, σ. 11). Είναι χαρακτηριστικές οι θέσεις που παρουσίασε σχετικά ο Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών:

*Το άτομο χρειάζεται να σκέπτεται και να ενεργεί ως επιχειρηματίας. Κάθε άτομο σε μία μικρή, μεσαία ή μεγάλη επιχείρηση αποτελεί ιδιαίτερο δυναμικό γι' αυτήν που μπορεί να κάνει διαφορά μεταξύ μοναδικότητας και μετριότητας, μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας. Χρειαζόμαστε περισσότερα «επιχειρούντα», πηγαία και καινοτομικά άτομα που έχουν φιλοδοξίες, μπορούν να εκκινήσουν νέες πρωτοβουλίες, έχουν ικανότητες να ηγούνται και να συνεργάζονται και δεν φοβούνται να θέτουν φιλόδοξους στόχους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της επίτευξής τους.*

(Παρατηρήσεις του Συνδέσμου Ελληνικών Βιομηχανιών σχετικά με την έκθεση Wim Kok για την ενδιάμεση αναθεώρηση των στόχων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, Δελτίο του ΣΕΒ, τ. 617, 2004, σ. 9)

Όμως αυτοί οι στόχοι δεν ήταν δυνατόν να προσεγγιστούν με βάση το παραδοσιακό, Τεϋλορικό μοντέλο διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, που διέπεται από τυποποιημένες διαδικασίες και ελαχιστοποίηση της πρωτοβουλίας των δρώντων. Έτσι, κέρδισε έδαφος μέσα στις επιχειρήσεις η «σχόλη των ανθρωπίνων σχέσεων», που στοχεύει στη διαμόρφωση εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες γίνεται ευκολότερη η έκφραση των συναισθημάτων και η σύναψη συναλλακτικών σχέσεων (Κύρτσης, 2001, σ. 87-89, European Commission, 2002). Δημιουργήθηκε λοιπόν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων και των διεθνών οργανισμών στράφηκε στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και ακολούθησε η στοίχιση της κοινής γνώμης στην ίδια κατεύθυνση.

Σε αυτό όμως ακριβώς το σημείο τίθεται για εμάς που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση ενηλίκων ένα καίριο ζήτημα. Διαπιστώνουμε, από την μία, ότι επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις κοινωνικές ικανότητες οφείλεται κυρίως στην ανάγκη των επιχειρήσεων να προσαρμόζεται η προσωπικότητα καθενός εργαζομένου στις νέες μορφές της οργάνωσής τους, Ποιος λοιπόν μπορεί να είναι, από την άλλη, ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων σε αυτές τις διεργασίες, με δεδομένο ότι αυτή είναι εκ θεμελίων προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των

εκπαιδευομένων με στόχο την αυτοδυναμία τους και βασικό της αξίωμα έχει να θεωρεί τους ανθρώπους σημαντικούς αυτούς καθαυτούς και όχι απλά ως πόρους;

#### **4. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων**

##### **4.1 Η «ελεύθερη» παράδοση**

Η εκπαίδευση ενηλίκων, από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα που εμφανίστηκε μέχρι το τέλος της δεκαετίας 1970 που αρχίζει η παγκοσμιοποίηση, δεν ήταν κυρίως προσανατολισμένη προς επαγγελματικούς σκοπούς. Ασφαλώς υπήρχαν στο πλαίσιο της μορφές κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων, όμως ο κύριος όγκος των δραστηριοτήτων της απέβλεπε στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων και στην κοινωνική αλλαγή (Rogers A., 2002, σ. 50). Τέλος τα θεωρητικά θεμέλιά της ως επιστημονικού πεδίου όσο και η καθημερινή της πρακτική διέπονταν από την ανθρωπιστική προσέγγιση, που σήμαινε ότι στο επίκεντρο τοποθετούνταν οι εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005, κεφ. 1 και 2). Κύριος στόχος ήταν να τους δίνονται εφόδια ώστε να μπορούν να κατανοούν τις συνθήκες της ζωής τους και σε προέκταση να χειραφετούνται και να συμμετέχουν ενεργητικά στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό γίγνεσθαι. Εξίσου μεγάλη σημασία είχε η ποιότητα και δημοκρατικότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων αναγόταν σε θεσμό που συνέβαλε σε πολλές χώρες – σε ορισμένες μάλιστα αποφασιστικά – στη δημιουργία ενεργών πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Jarvis, 2004, σ. 51, 79, 155, 175). Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων όλη εκείνη την περίοδο απεκαλείτο «ελεύθερη» / liberal (Jarvis, 2002, The Swedish National Council of Adult Education, 2003).

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, ότι επί έναν αιώνα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έκανε άλλο παρά να ενδυναμώνει τις ανθρώπινες ικανότητες που σήμερα αποκαλούμε «κοινωνικές». Κανείς από τους θεμελιωτές της δεν σκέφτηκε να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο όρο, ωστόσο αυτό εννοούσαν. Ποιον άλλο σκοπό είχε, σε τελική ανάλυση, παρά την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων το θεμελιακό μέλημα του John Dewey για απελευθέρωση της ανθρώπινης ευαισθησίας και διάνοιας (Dewey, 1916); Ποιον άλλο σκοπό είχαν οι εκπαιδευόμενες ομάδες (T-Groups) που συγκροτούσε ο Kurt Lewin και απέβλεπαν στην ανάπτυξη του σχετιζέσθαι και της συνεργατικότητας (στο Μπακιρτζής, 2002, σ. 178); Ποιον άλλο σκοπό είχε το έργο του Carl Rogers που απέβλεπε στη διαμόρφωση μιας γεμάτης

νόημα και δημιουργικότητας σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Rogers C., 1961), το έργο του Paulo Freire και επέβλεπε στην κριτική συνειδητοποίηση με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977), η πρόταση του Jack Mezirow για κριτικό στοχασμό με στόχο το μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και στάσεων (Mezirow, 1990);

Η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν λοιπόν, από τη γέννησή της συνυφασμένη με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Σε όλο τον κόσμο υπήρξαν δραστηριότητες της που συνέβαλαν σε αυτό και εξακολουθούν, παρά τις δυσκολίες στις οποίες θα αναφερθούμε, να υπάρχουν μέχρι σήμερα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κοινοτική εκπαίδευση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τους Κύκλους Μάθησης στις σκανδιναβικές χώρες, τα κινήματα αλφαριθμητισμού και κριτικής συνειδητοποίησης σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και Αφρικής, τις εκπαιδευτικές δράσεις του γυναικείου κινήματος, του οικολογικού, του συνδικαλιστικού κινήματος κ.ά. Στην Ελλάδα, σημαντική δράση ανέπτυξαν στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι μορφωτικές οργανώσεις που είχαν στόχο τον αλφαριθμητισμό (Βεργίδης, 1999, σ. 15), και στις τελευταίες δεκαετίες η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, αρκετοί φορείς που δραστηριοποιούνται για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, για την συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη κ.ά.

#### **4.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων**

Από τις αρχές του 1980, μέσα στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, οι δραστηριότητες της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων μειώνονται και αντίστροφα πολλαπλασιάζονται οι μορφές επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι και σήμερα δεν υπάρχουν σε όλες τις χώρες φορείς που, άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο, υιοθετούν τους στόχους της «ελεύθερης» παράδοσης. Ωστόσο, μέσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα του ανταγωνισμού, της κυριαρχίας των κανόνων της αγοράς και της συρρίκνωσης των δημοσίων δαπανών για εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι μορφές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων χάνουν βαθμιαία την κοινωνική και πολιτική ισχύ τους (Jarvis 2004 και 2005, Rogers A., 2002). Οι ενδιαφερόμενοι φορείς αναγκάζονται να εμπορευματοποιούν τις δραστηριότητές τους για να αντλούν πόρους, ενώ ταυτόχρονα οι διεθνείς οργανισμοί αλλά και οι εθνικές πολιτικές επιβάλλουν ρυθμίσεις που αποβλέπουν στον ατομικιστικό και απλά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με στόχο την πιστοποίηση δεξιοτήτων με τεχνοκρατικά

συνήθως κριτήρια (Alexander και Martin, 1995). Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι από την πλευρά τους, εγκλωβισμένοι σε αυτές τις συνθήκες, συχνά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε για να οφηληθούν από τα σχετικά επιδόματα είτε γιατί απλά έχουν εθιστεί στην ιδέα της μάθησης δια βίου (Jarvis, 2004, σ. 191). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι φορείς και οι εκπαιδευτές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσχέρειες στην εκπλήρωση των στόχων τους, εγγενές στοιχείο των οποίων είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, αν συνυπολογιστεί ότι οι φορείς και οι εκπαιδευτές αυτοί δεν διαθέτουν πάντα την απαραίτητη τεχνογνωσία για να φέρουν σε πέρας ενέργειες σύνθετες και απαιτητικές, όπως είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων ή ο χειρισμός των αλλαγών και των κρίσεων. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε στο τελευταίο μέρος της ομιλίας.

#### **4.3. Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης**

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης που πραγματοποιείται μέσα σε επιχειρήσεις γίνεται ακόμα πιο δύσκολη η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί βασικό μέλημα μιας επιχείρησης είναι η μέγιστη δυνατή απόδοση, πράγμα που δεν εναρμονίζεται κατ' ανάγκη με τον ανθρωποκεντρικό στόχο της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συχνά μάλιστα στους εργασιακούς χώρους αυτός ο στόχος θεωρείται είδος πολυτελείας, που αρμόζει πιθανόν σε άλλου είδους περιβάλλοντα όχι όμως στις συνθήκες «πραγματικής ζωής» μιας επιχείρησης (Marsick, 1990, σ. 23).

Πολλές λοιπόν εταιρείες ασπάζονται αυτή την άποψη και δεν ασχολούνται συστηματικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, αν και αρκετές φορές, υπό την επίδραση του πνεύματος των καιρών, υιοθετούν μια ρητορική που τάσσεται υπέρ του στόχου (Mojab Sh., Gorman R., 2003). Ωστόσο έρευνα που έγινε σε μεγάλες ευρωπαϊκές επιχειρήσεις έδειξε ότι, αν και σχεδόν όλες ισχυρίζονται ότι προωθούν την ανάπτυξη καινοτόμων κοινωνικών ικανοτήτων, στην πράξη υιοθετούν συστήματα που δεν αντιστοιχούν στις διακηρύξεις τους (Nyhan, 1999). Επιπρόσθετα, η μη συστηματική ενασχόληση των επιχειρήσεων με τις κοινωνικές ικανότητες μπορεί να οφείλεται και στο ότι δεν διαθέτουν ίσως την αναγκαία τεχνογνωσία για την επίτευξη του στόχου, πράγμα που είδαμε ότι μπορεί να ισχύει και για τους φορείς

της μη επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι πολλές επιχειρήσεις περιορίζονται στην ευκαιριακή διοργάνωση προγραμμάτων που, βέβαια, έχουν ρηχά αποτελέσματα. Είναι ενδεικτική η επικριτική διάθεση του Goleman σε ό,τι αφορά αυτό το ζήτημα:

*Πολύ συχνά, τα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν αδυναμία στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση και έτσι η θετική επίδραση που έχουν στην αποτελεσματικότητα των ατόμων όταν επιστρέφουν στην εργασία τους είναι απογοητευτικά μικρή [...]. Πολύ συχνά, το μόνο πραγματικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι ότι οι άνθρωποι κάνουν μια βραχύβια «ένεση» ενέργειας, η οποία δεν διαρκεί πάνω από λίγες μέρες ή εβδομάδες.*

(Goleman, 1999, σ.  
365, 354)

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι, εάν τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, είναι εφικτή η ουσιαστική ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων μέσα στις επιχειρήσεις. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν μια επιχείρηση αποφασίσει να εισέλθει σε μια συστηματική προσπάθεια για την αντιμετώπιση μιας δυσλειτουργικής κατάστασης στην οποία έχει εμπλακεί και της οποίας συστατικό στοιχείο είναι η υπανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Στην πράξη, αυτό το εγχείρημα το έχουν αναλάβει πολλές επιχειρήσεις σε όλο τον κόσμο (Goleman, 1999, Brodner και Latniak, 2002). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν είναι ποικίλες<sup>2</sup>. Μπορεί να αποφασιστεί να πραγματοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικά με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, εάν εκεί επικεντρώνεται το πρόβλημα. Μπορεί όμως το πρόβλημα να έχει περισσότερες διαστάσεις, που άπτονται του συνολικού τρόπου λειτουργίας της επιχείρησης. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να επιλεγούν μέθοδοι όπως η *μάθηση – δράση* (action learning) ή η *συνεργατική διερεύνηση* (collaboative inquiry), που σήμερα κερδίζουν έδαφος στις αγγλοσαξονικές χώρες (Yorks και Marsick, 2000) ή, ακόμα, η μέθοδος της *επιστήμης – δράσης* (action science) που σχεδίασαν οι Argyris και Schon (1974, 1978) ή η μέθοδος της *μετασχηματίζουσας μάθησης* (transformative learning) που προτείνει ο Mezirow (1990, 1991). Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μεθόδων είναι ότι αποσκοπούν να βοηθήσουν τους διοικούντες και τους εργαζομένους να αναλύσουν τα προβλήματα συστηματικά και να αναζητήσουν λύσεις από κοινού. Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν ποικίλα θέματα, όπως οι συνθήκες της εργασίας, ο τρόπος που

<sup>2</sup> Είναι ευνόητο ότι οι μέθοδοι που θα αναφερθούν εδώ μπορούν να εφαρμόζονται και σε μη επιχειρηματικούς οργανισμούς.

διοικείται η εταιρεία, οι οργανωτικές της δομές, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι, οι συμπεριφορές που συνδέονται με αυτούς τους ρόλους, οι σχέσεις που διαμορφώνονται κ.ο.κ. (Yorks και Marsick, 2000). Μπορεί επίσης να προσεγγιστούν προβλήματα που αφορούν το φόρτο εργασίας, τις πηγές πρόκλησης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, ακόμα και το σύστημα ανταμοιβών και απολύσεων (Goleman, 1999, 5ο Μέρος).

Το βάθος στο οποίο μπορεί να γίνει η διερεύνηση και στη συνέχεια η εκπαιδευτική διαδικασία επίσης ποικίλει (Yorks και Marsick, 2000, Argyris, 1982, Argyris και Schon, 1978). Μπορεί να προτιμηθεί να γίνει απλώς ένας εντοπισμός των επειγόντων προβλημάτων και η εκπαιδευτική διαδικασία να θεραπεύσει ορισμένες πλευρές τους. Είναι όμως δυνατόν η διερεύνηση να προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο και να φτάσει έως τον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος. Για παράδειγμα, μπορεί να αποδειχθεί ότι το βασικό αίτιο της μείωσης των πωλήσεων μιας εταιρείας δεν είναι το ανεπαρκές marketing, όπως φαινόταν από πρώτη άποψη, αλλά η εσωτερική αποδιοργάνωση που προκαλείται από τον ανταγωνισμό των στελεχών του τμήματος σχεδιασμού και του τμήματος marketing. Συνεπώς, για να μπορέσει η εταιρεία να αυξήσει τις πωλήσεις, θα πρέπει το πρόβλημα να επαναπροσδιοριστεί, να εξεταστούν οι εσωτερικές σχέσεις και αρμοδιότητες των εργαζομένων και να αναληφθούν εκπαιδευτικές δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Όμως, μπορεί να διανυθεί ακόμα ένα στάδιο, που περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη ερευνητική και εκπαιδευτική προσέγγιση του προβλήματος. Εδώ εξετάζονται με παρηρησία όλες οι πτυχές και οι οπτικές γωνίες και, ακόμα βαθύτερα, οι πεποιθήσεις, οι παραδοχές, οι αξίες και στάσεις που απετέλεσαν το υπόβαθρο επάνω στο οποίο οικοδομήθηκε το πρόβλημα. Για παράδειγμα, αν επιστρέψουμε στην περίπτωση της εταιρείας που μειώνονται οι πωλήσεις της, στο τρίτο αυτό στάδιο θα ήταν δυνατόν να εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους τα στελέχη του τμήματος σχεδιασμού θεωρούν τον εαυτό τους ηγετική δύναμη της εταιρείας, πράγμα που τους ωθεί να παρεμβαίνουν σε όλες τις λειτουργίες της, συχνά με συμπεριφορά αυταρχική. Θα μπορούσε επίσης να συζητηθεί πώς επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά το σύνολο των σχέσεων. Ακόμα θα μπορούσε να ανιχνευτεί η δυνατότητα να ισχύσουν νέες μορφές οργάνωσης και επικοινωνίας μέσα στην εταιρεία.

Είναι φανερό, ότι όσο περισσότερο βαθειά αποφασίσει μια επιχείρηση να εξετάσει τα δυσλειτουργικά προβλήματα τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα να βρεθούν κατάλληλες λύσεις και να επέλθουν οι απαιτούμενες αναπροσαρμογές. Σε μια τέτοια



περίπτωση, όπως έχει δείξει με πολλά παραδείγματα η βιβλιογραφία, η επιχείρηση καρπώνεται ιδιαίτερα επωφελή αποτελέσματα σε επίπεδο απόδοσης και κερδοφορίας (Goleman, 1999, Mezirow, 1991, Marsick, 1990, Yorks και Marsick, 2000, Kanter, 2005). Από την άλλη πλευρά όμως, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχει μια τέτοια εξέλιξη για τους συντελεστές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι προκύπτουν σημαντικά οφέλη και για τους εργαζομένους. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αναμένεται να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους, οι μεταξύ τους σχέσεις, πιθανόν οι απολαβές τους. Αλλά και σε δεύτερο επίπεδο προσδοκάται η διεργασία της κριτικής, συλλογικής αναζήτησης και εκπαίδευσης να δημιουργήσει δυνατότητες για την ουσιώδη ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους. Οι εργαζόμενοι είναι πιθανό να αντιληφθούν καλύτερα πώς λειτουργούν ως άτομα και ως μέλη ομάδας, πώς επικοινωνούν, σχετίζονται, διαπραγματεύονται, αναλαμβάνουν και διεκπεραιώνουν ρόλους, αντιμετωπίζουν κρίσεις, επεξεργάζονται αλλαγές κ.ά. Με άλλα λόγια, έχοντας την ευκαιρία να σκεφτούν βαθιά για τη λειτουργία της εταιρείας, δεν μπορεί παρά να σκεφτούν και για τη δική τους συμπεριφορά. Τότε, ωριμότεροι, πιθανόν να αξιοποιούν καλύτερα τα συναισθηματικά τους θεμέλια, να βρίσκουν περισσότερο νόημα και ευχαρίστηση στην εργασία, αλλά και να μεταφέρουν αυτές τις νέες τους ιδιότητες στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Αποτέλεσμα είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών ικανοτήτων τους να μην εξυπηρετεί μόνο τις οργανωσιακές απαιτήσεις της εταιρείας αλλά και αυθεντικά αυτούς τους ίδιους. Έτσι επέρχεται ισορροπία ανάμεσα στην οικονομική και την ανθρώπινη πλευρά μιας επιχείρησης.

Οι Yorks και Marsick (2000, σ. 263) δίνουν παραστατικά ένα παράδειγμα για το πώς βλέπουν οι εργαζόμενοι την αλλαγή του αντιπροέδρου της εταιρείας τους μετά από ένα πρόγραμμα «μάθησης – δράσης» που παρακολούθησε: *«Παλαιότερα ήταν απρόσιτος, είχε έναν αέρα υπεροψίας, ότι τα ήξερε όλα... Τώρα, μας πλησιάζει και μας ρωτάει “μπορείς να τεκμηριώσεις το τάδε;” ή “τι ξέρεις για το δείνα;” και συχνά ξεκαρδιζόμαστε στα γέλια».*

## **5. Προδιαγραφές ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων**

Είδαμε, ότι υπάρχουν πολλές μορφές και μέθοδοι με τις οποίες η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στο πλαίσιο επιχειρηματικών ή άλλων οργανισμών. Αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας ξεχωριστής εισήγησης. Με δεδομένο τον περιορισμό του

χρόνου, θα αρκεστώ εδώ στην ανάλυση ενός βιντεοσκοπημένου παραδείγματος, που ελπίζω θα αναδείξει τις βασικές παραμέτρους του ζητήματος.

Ας μεταφερθούμε λοιπόν νοητά στο περιβάλλον μιας τράπεζας, της οποίας η παραγωγικότητα φθίνει. Η διοίκηση θεωρεί ότι ένας από τους τρόπους αύξησης της παραγωγικότητας είναι η εντατικοποίηση της εργασίας των υπαλλήλων που χειρίζονται τις εκκρεμείς υποθέσεις πελατών. Θα πρέπει καθένας υπάλληλος να παρακολουθεί περισσότερες υποθέσεις από ό,τι μέχρι τώρα. Για να γίνει αντιληπτός ο νέος αυτός στόχος, θα πρέπει να εκπαιδευτούν σχετικά οι προϊστάμενοι και οι υπάλληλοι των καταστημάτων.

Οι υπεύθυνοι της τράπεζας, προκειμένου να προετοιμάσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καλούν κάποιους υπαλλήλους να κάνουν δοκιμαστικά μερικά παιχνίδια ρόλων. Αντικείμενο κάθε παιχνιδιού είναι η κατ' ιδίαν συζήτηση που κάνει ένας προϊστάμενος καταστήματος με έναν υπάλληλο προκειμένου να του εξηγήσει το νέο στόχο. Οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης προσδοκούν ότι μέσα από τα παιχνίδια ρόλων θα μπορέσουν να αντιληφθούν ευκρινέστερα αν υπάρχουν στα καταστήματα οι κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη του στόχου, καθώς και ποια τυχόν προβλήματα υπάρχουν στις σχέσεις προϊσταμένων – υπαλλήλων που εμποδίζουν την επίτευξή του. Ας δούμε ένα από αυτά τα παιχνίδια ρόλων και στη συνέχεια θα συζητήσουμε τα στοιχεία που προκύπτουν.

[Προβάλλεται το βιντεοσκοπημένο παράδειγμα]

Είναι φανερό ότι και μόνο από το παράδειγμα που είδαμε προκύπτουν ενδείξεις ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα. Ασφαλώς, για το σχηματισμό πιο ολοκληρωμένης εικόνας θα χρειαζόταν συμπεράσματα από περισσότερα τέτοια παιχνίδια και άλλα στοιχεία, παρόλα αυτά ας εξετάσουμε τις ενδείξεις που βρήκαμε.

Στο επίπεδο των συνθηκών εργασίας φάνηκε ότι ο φόρτος που ζητείται από τους υπαλλήλους είναι υπέρμετρος, ενώ παράλληλα δεν τους παρέχονται ενδιαφέροντα κίνητρα ούτε διαφαίνονται τρόποι υποστήριξής τους με ενδεχόμενες μετακινήσεις ή αλλαγές αρμοδιοτήτων άλλων υπαλλήλων. Στο επίπεδο των σχέσεων φάνηκε ότι ο “προϊστάμενος” δεν διαθέτει αρκετή συναισθηματική νοημοσύνη. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τη θέση της “υπαλλήλου”, δεν επικοινωνεί δημιουργικά μαζί της, δεν φαίνεται να αναγνωρίζει την προσφορά της, δεν βρίσκει τρόπους να την υποκινήσει ούτε διανοείται να σταθεί αρρωγός στα νέα της καθήκοντα. Από την άλλη, φαίνεται ότι η διάχυτη κουλτούρα της συγκεκριμένης επιχείρησης οδηγεί την “υφισταμένη” σε ένα συνεχή αμυντισμό, που την εμποδίζει να εισέλθει σε μια πιο

δημιουργική διαδικασία διαπραγμάτευσης.

Αν τώρα υποθέσουμε ότι οι παραπάνω διαπιστώσεις θα επιβεβαιωθούν και από άλλα στοιχεία, μπορούμε να αντιληφθούμε το έργο που έχουν να επιτελέσουν οι αρμόδιοι για την εκπαίδευση. Θα πρέπει, πρώτα, να εκτιμήσουν αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να προχωρήσει βαθύτερα η διερεύνηση του προβλήματος και συνακόλουθα η εκπαίδευση. Δηλαδή, θα πρέπει να εκτιμήσουν αν η διοίκηση είναι διατεθειμένη να ενθαρρύνει μια τέτοια διαδικασία, αν η κουλτούρα της τράπεζας το επιτρέπει, αν υπάρχουν οι υλικοτεχνικοί όροι για μια εκτεταμένη εκπαιδευτική δράση κ.ά. Εάν δεν υπάρχουν αυτές οι προϋποθέσεις, οι αρμόδιοι για την εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέξουν το πρώτο στάδιο παρέμβασης που αναφέραμε νωρίτερα και που περιορίζεται στην αντιμετώπιση επιμέρους επειγουσών διαστάσεων του προβλήματος. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν να οργανωθεί ένα σεμινάριο εκπαίδευσης των προϊσταμένων σχετικά με τον τρόπο που συζητούν με τους υπαλλήλους για το νέο στόχο. Επίσης μπορούν να οργανωθούν συναντήσεις με τους υπαλλήλους προκειμένου να γίνει ανταλλαγή απόψεων.

Εάν όμως υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, τότε οι αρμόδιοι έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε πληρέστερη διερεύνηση και εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, ιδιαίτερα εάν είναι εφικτό να διανυθεί και το τρίτο στάδιο ερευνητικής δράσης που προαναφέραμε, το έργο των υπεύθυνων γίνεται πολύ δημιουργικό αλλά και απαιτητικό, καθώς θα χρειαστεί να επιλέξουν ανάμεσα σε πλήθος μεθόδων που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική.

Σε γενικές γραμμές ωστόσο οι κυριότεροι μελετητές συγκλίνουν στο ότι είναι σκόπιμο να ακολουθούνται οι παρακάτω προδιαγραφές (Goleman, 1999, Marsick 1990, Yorks και Marsick 2000, Mintzberg 2003, Argyris και Schon, 1978, Argyris 1982).

- *Πραγματοποιείται μελέτη αναγκών* με στόχο να διαπιστωθούν οι ελλείψεις των ενδιαφερομένων σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές τους ικανότητες, η διάθεσή τους και τα κίνητρα που έχουν για να τις καλύψουν, η αντίστοιχη διάθεση του οργανισμού στον οποίο ανήκουν, η οργανωσιακή δομή και κουλτούρα του οργανισμού κ.ά.
- *Η εκπαίδευση διεξάγεται με ποικίλες μεθόδους* ανάλογα με τις περιστάσεις (παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, ομαδικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, συστηματική παρατήρηση διαδικασιών, συσκέψεις για την ανταλλαγή εμπειριών με τη συμμετοχή ειδικών όπου αναλύονται και σχεδιάζονται

πρακτικές, σύντομες εισηγήσεις για τη δημιουργία εναυσμάτων, εξατομικευμένα προγράμματα για την ενίσχυση των ικανοτήτων καθενός κ.ά.). Βασικό γνώρισμα αυτών των μεθόδων είναι ο βιωματικός χαρακτήρας τους, με άλλα λόγια οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε εμπειρίες και στη συνέχεια ενθαρρύνονται να στοχαστούν επάνω σε αυτές.

- Η εκπαιδευτική διαδικασία από μόνη της – και μάλιστα η ταχύρρυθμη – δεν αρκεί για το μετασχηματισμό των αξιών, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών. Χρειάζεται όσα μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι να τα εφαρμόζουν σε πραγματικές συνθήκες. *Χρειάζεται λοιπόν χρόνος και συνεχής εξάσκηση.*
- *Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά* σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, πραγματοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων, έτσι ώστε να αισθάνονται ότι συμβάλλουν σε ένα έργο που τους αφορά.
- Στην όλη διάρκεια της διαδικασίας *οι εκπαιδευόμενοι εμπυχώνονται* τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από μέντορες ή/και συμμετέχοντας σε ομάδα συναδέλφων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών σε ομάδα συναδέλφων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και την αμοιβαία υποστήριξη.
- *Η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται* κατά τη διάρκειά της, ώστε να γίνονται βελτιωτικές ενέργειες, και στο τέλος, ώστε να αντλούνται συμπεράσματα και ιδέες για νέα σχέδια δράσης.
- Τέλος, *οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται να διαθέτουν, εκτός από γνώσεις και ικανότητα εφαρμογής των αρχών και μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων, υψηλού επιπέδου συναισθηματική νοημοσύνη.* Αυτό δεν σημαίνει ότι δρουν σαν ψυχοθεραπευτές, σημαίνει όμως ότι είναι εκπαιδευμένοι και βαθειά ευαισθητοποιημένοι στις διεργασίες με τις οποίες μετασχηματίζονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα.

### **Επίλογος**

Το έργο λοιπόν ενός εκπαιδευτή ενηλίκων σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων δεν είναι εύκολο. Χρειάζεται πρώτα ο ίδιος να έχει αναπτύξει σε βάθος τις δικές του ικανότητες. Χρειάζεται ακόμα να μπορεί να προσανατολίζει τους συμμετέχοντες σε έναν άλλο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς από αυτόν που ενδεχομένως είχαν συνηθίσει, πράγμα που μπορεί να τους προκαλεί ανάμεικτα και

ορισμένες φορές οδυνηρά συναισθήματα. Γιατί για πολλούς ενηλίκους δεν είναι εύκολο να απομαθαίνουν, ιδίως όταν καλούνται να μετασχηματίσουν αξίες και πεποιθήσεις που τις θεωρούσαν ακλόνητες και είχαν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές (Rogers A., 2002, κεφ. 10, Merriam Sh., 2004, Mezirow J., 2004). Μια τέτοια διεργασία τους προκαλεί συχνά συναισθήματα απογοήτευσης για όσα είχαν πιστέψει στο παρελθόν, αλλά και φόβου μπροστά στη ανοικτή νέα κατάσταση (Brookfield, 2000). Και όλα αυτά, μέσα στο πλαίσιο οργανισμών που συνήθως δεν έχουν εθιστεί σε διεργασίες συναισθηματικής νοημοσύνης και κριτικής σκέψης και επομένως, όπως δείχνει η βιβλιογραφία, ακόμα και όταν ξεκινούν κάποια διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων, συχνά αναδιπλώνονται εξαιτίας του φόβου των κραδασμών (Mezirow, 1991, σ. 180-181, Yorks και Marsick, 2000, σ. 274-275).

Από την άλλη πλευρά, εμείς οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν μπορούμε να παραγνωρίζουμε ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων αποτελεί πρόταγμα της σύγχρονης εποχής αλλά και δημιουργική πρόκληση, εφόσον συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Ούτε μπορούμε να μην ασχολούμαστε με το πεδίο των επιχειρήσεων, το οποίο είναι μεν δύσκολο, όμως εκεί μετατίθεται βαθμιαία ο όγκος των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ας δράσουμε λοιπόν. Καθένας θα αναμετρήσει τις δυνάμεις του και θα επιλέξει την πορεία πλεύσης του. Άλλοτε θα κατορθώσει να διαπραγματευτεί, άλλοτε θα διαπιστώσει ότι δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν με επάρκεια οι κοινωνικές ικανότητες στο πλαίσιο κάποιου οργανισμού. Τότε, ίσως βρεθεί μπροστά στο δίλημμα να αναλάβει το έργο ή όχι. Κριτήριό του για το τι θα αποφασίσει δεν μπορεί παρά να είναι το αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε οι διαδικασίες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων να μην υπολείπονται των διαδικασιών που αποσκοπούν στην αύξηση της παραγωγικότητας. Συνεργάτες στην προσπάθειά του θα γίνουν αρκετοί εκπαιδευόμενοι που θα θελήσουν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ναι, υπάρχουν ζωτικής σημασίας λόγοι για να αναπτύσσουμε τις κοινωνικές ικανότητες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. (1999). «Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα», στο συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και*

- Οικονομική Λειτουργία*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.  
CEDEFOP, (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Eurydice, Brussels.  
CEDEFOP, (2002). *Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων*, Λουξεμβούργο.  
ΕΕΔΕ, (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* (φωτοτυπημένο). Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, 9/11/2000.  
IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities) (1990), *Ελλείψεις Τεχνικών Ικανοτήτων στην Ευρώπη* (φωτοτυπημένο).  
Κικίλιας, Η. (2005). «Η επιχείρηση ως χώρος μάθησης: Επιχειρηματικές στρατηγικές, οργάνωση της εργασίας και η έννοια του “ελλείμματος δεξιοτήτων”», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, σ. 9-15.  
Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.  
Κύρτσης, Α.(2001). *Τεχνολογικός Σχεδιασμός και Κοινωνική Οργάνωση της Ψηφιακής Επιχείρησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.  
Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*, Gutenberg, Αθήνα.  
Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών (2004) *Δελτίο 617*.  
Freire ,P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα.  
Goleman, D. (1996). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.  
Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Επιχείρησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.  
Rogers, A. (2002). Παρέμβαση ως σύνεδρος, στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Διεθνές Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 49-52.

## Ξενόγλωσση

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action*, Jossey-Bass, San Francisco.  
Argyris, C, Schon D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.  
Argyris C., Schon D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*, Addison – Wesley, Reading, MA.  
Alexander D., Martin J. (1995) «Competence, Curriculum and Democracy», στο Mayo M. και Thompson J.(1995). (επιμ.) *Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change*, NIACE Publications, Leicester.  
Brookfield, St. (2000). «Adult cognition as a dimension of lifelong learning»,στο Field J.και Leicester M. (επιμ.) *Lifelong Learning : Education Across the Lifespan*, Routledge, London, σ. 89-101.  
Brodner D.,Latniak E. (2002). *Sources of Innovation and Competitiveness: National Programmes Supporting the Development of Work Organisation*, European Commission/Unit D3, Brussels.  
Brown P., Green A., Lauder H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford.  
CEDEFOP, (2003). *Lifelong Learning: citizens' views*, Luxemburg.  
Dewey J. (1916). *Education and Democracy*, The Free Press, New York.  
European Commission, (2002). *New Forms of Work Organisation: The Obstacles to Wider Diffusion*, Unit D3, Brussels.  
European Commission / Directorate – General for Education and Culture (2004) *Implementation of «Education and Training 2010» work programme / Working Group B «Key Competences»*.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
- Jarvis, P. (2002). «Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society», *Comprare*, v. 32, no 1, σ. 5-19.
- Kanter, R. (2005). «Some Social Issues in the Community Development Corporation Proposal», στο Roussopoulos D., Benello G. (επιμ.) *Participatory Democracy*, Black Rose Books, Montréal / N.Y. / London, σ. 57-63.
- Marsick, V. (1990). «Action Learning and Reflection in the Workplace», στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 23-46.
- McClelland, D. (1973). «Testing for Competence Rather than Intelligence», *American Psychologist*, 46.
- Merriam, Sh. (2004). «The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory», *Adult Education Quarterly*, 55 (1), σ. 60-68.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (2004). «Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory"», *Adult Education Quarterly*, 55(1),σ. 69-70.
- Mintzberg, H.(2003). *Managers, not MBAs*, BK Publishers, San Francisco.
- Mojab Sh., Gorman R. (2003). «Women and Consciousness in the "Learning Organisation": Emancipation or Exploitation?», *Adult Education Quarterly*, 53 (4), σ. 228-241.
- Nyhan, B. (1999). «Building learning organisations: Putting theory to test», *Vocational Training*, 16, CEDEFOP.
- OECD, (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, OECD, Paris.
- Rogers C. (1961) *On becoming a person*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Swedish National Council of Adult Education (2003) *Facts on Liberal Education in Sweden*, FBR, Stockholm.
- Thurow, L. (1996). *The Future of Capitalism*, Nicholas Brearley Publishing, New York.
- Yorks, L & Marsick, V. (2000). «Organisational Learning and Transformation», στο Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, σ. 253-281.





## Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στις Αγορές Εργασίας

Δρ. Ευστράτογλου Άγγελος

ΣΕΠ-ΕΑΠ

email: aefstr@gxae.edu.gr

### Περίληψη:

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να συμμετάσχει στο διάλογο που αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πρώτο μέρος του άρθρου παρουσιάζεται μια συνοπτική επισκόπηση των θεμάτων, που αφορούν στην έννοια και στο περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στα προβλήματα διάκρισής τους από τις άλλες κατηγορίες των δεξιοτήτων. Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα σε μία ταχύτατη ανάπτυξη της ζήτησης για κοινωνικές δεξιότητες με την επικράτηση των ευέλικτων συστημάτων παραγωγής και των ευέλικτων μορφών απασχόλησης στις αγορές εργασίας.

Βασική θέση του άρθρου είναι ότι η επικράτηση των ευέλικτων παραγωγικών συστημάτων και των ευέλικτων εργασιακών σχέσεων συνδέεται άμεσα με την αύξηση της ζήτησης για κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, στο τρίτο μέρος, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και τις διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής τους, επιχειρείται η ανάδειξη της προνομιακής σχέσης της εκπαίδευσης ενηλίκων και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

### Abstract:

The main goal of this article is to contribute in the discussion concerning social skills and adult education. In the first part there is a short review of the issues concerning the concept and the content of social skills and of problems related on distinction from other kinds of skills. In the second part, the relations between the rapid growth of social skills and the development of flexible productive systems and flexible working relations are discussed.

Main thesis of the article is that flexible productive systems are directly related to the rapid development of a demand for social skills. Finally in the third part, the article tries to promote a privilege relation between social skills and adult education, taking into consideration the specific characteristics as well as the process of construction and reconstruction of social skills.

### 1. Εισαγωγή

Οι πρόσφατες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν δώσει ώθηση σε μια σημαντική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη αυτή συνδέεται τόσο με το σκέλος της ζήτησης όσο και με το αντίστοιχο της προσφοράς. Η ολοένα αυξανόμενη ζήτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, έχει υποχρεώσει τους θεσμούς και τους μηχανισμούς παραγωγής τους σε μια συνεχιζόμενη αναπροσαρμογή των μεθόδων και των τρόπων παραγωγής (και αναπαραγωγής) τους, έτσι ώστε τα σχετικά ζητήματα να βρίσκονται διαρκώς στην επικαιρότητα.

Παρά το γεγονός όμως τα ζητήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας,<sup>3</sup> της πολιτικής, των

<sup>3</sup> Το ενδιαφέρον αυτό παρουσιάζεται από ένα σημαντικό φάσμα επιστημονικών πεδίων (οικονομικά της εργασίας, κοινωνιολογία, οικονομικά της εκπαίδευσης, κοινωνιολογία της εργασίας,

φορέων της παραγωγής και των εργαζομένων, η έννοια και το περιεχόμενό τους παραμένουν εξαιρετικά ασαφή και απροσδιόριστα, με αποτέλεσμα να γίνονται αντιληπτά με πολλούς, διαφορετικούς και συχνά αντιφατικούς τρόπους. Ο πρώτος στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλλει στην αποσαφήνιση, από την οπτική των οικονομικών της εργασίας, της εννοίας και του περιεχομένου τους και να συμμετάσχει στην ανάπτυξη του διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Ο δεύτερος είναι να διερευνήσει το κατά πόσο η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με την επέκταση (και ως ένα βαθμό την επικράτηση) των ευέλικτων μορφών παραγωγής και συνεπώς με την αυξανόμενη εμπέδωση ευέλικτων εργασιακών σχέσεων και να θέσει μία σειρά από ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο η συσχέτιση ευέλικτων μορφών απασχόλησης και κοινωνικών δεξιοτήτων βαίνει προς όφελος ή σε βάρος της εργασίας. Τέλος, ο τρίτος στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στις κοινωνικές δεξιότητες και ειδικότερα να διερευνήσει το κατά πόσο η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα προνομιακό χώρο για τη δημιουργία και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

## 2. Τεχνικές και Κοινωνικές Δεξιότητες: Μία πρώτη διάκριση

Η έννοια και το περιεχόμενο των δεξιοτήτων έχουν αποτελέσει αντικείμενο μιας μακρόχρονης και πολυδιάστατης συζήτησης, που ξεκινά από τους κλασικούς οικονομολόγους και τον Μάρξ, συνεχίζεται με τους επιγόνους τους και μεταπολεμικά αναθεμαίνεται με τον Braverman (1974) και τη σχολή της εργασιακής διαδικασίας. Οι δεξιότητες, ως έννοια, που περιλαμβάνει τεχνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά,<sup>4</sup> προϋποθέτουν τη διαμόρφωση συγκεκριμένου πλαισίου ανάλυσης, προκειμένου να διερευνηθούν η αναγκαιότητα ύπαρξής τους, οι σχέσεις δεξιοτήτων με συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες, καθώς και οι συνθήκες και τα αίτια, που οδηγούν στις μεταβολές τους. Ιστορικά η έννοια των δεξιοτήτων έχει χρησιμοποιηθεί με ποικίλα περιεχόμενα,<sup>5</sup> καθώς δε το κυρίαρχο ζήτημα παραμένει η μέτρηση και η δυνατότητα

---

ψυχολογία, κ.α), και τροφοδοτείται με πλήθος θεωρητικών και εμπειρικών αναζητήσεων. Η συζήτηση γύρω από τις δεξιότητες παραμένει και στις μέρες μας ανοικτή.

<sup>4</sup> Τα τεχνικά χαρακτηριστικά συνδέονται περισσότερο με τις προσεγγίσεις των νεοκλασικών οικονομολόγων, που αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες ως περιουσιακά αγαθά ή κεφαλαιουχικές πηγές, που είναι δυνατό να αποκτηθούν από τα άτομα, ενώ τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, που είναι μη ευχερώς αναγνωρίσιμα και τις περισσότερες φορές μη αμειβόμενα, (Sturdy, Knights και Willmont, 1992:3), συνδέονται με τις προσεγγίσεις υποστηρικτών εναλλακτικών θεωρήσεων.

<sup>5</sup> Στο πλαίσιο της διεθνούς ταξινόμησης των επαγγελμαμάτων (ISCO 88), ένας συμβατικός, αλλά από

υπολογισμού των μεταβολών τους, η σύνδεση ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις της εννοίας τους και στις μεθόδους μέτρησης συνιστά το κύριο πεδίο των σύγχρονων αναζητήσεων.<sup>6</sup>

Μία πρώτη διάκριση γύρω από την έννοια των δεξιοτήτων μπορεί να δομηθεί ανάμεσα κυρίως στους νεοκλασικούς οικονομολόγους και στους υποστηρικτές των εναλλακτικών θεωρήσεων των αγορών εργασίας. Οι πρώτοι όταν αναφέρονται στις δεξιότητες, υponoούν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των εργαζομένων. Σύμφωνα μ' αυτούς τα άτομα κατέχουν ένα σύνολο γνώσεων, δυνατοτήτων και εμπειριών, που κάτω από συγκεκριμένες διαδικασίες μετατρέπονται σε παραγωγικότητα στους χώρους της εργασίας.<sup>7</sup> Αντίθετα, οι δεύτεροι συνδέοντας τις δεξιότητες με τις εργασιακές δομές, τις αντιλαμβάνονται όχι ως χαρακτηριστικό των εργαζομένων, αλλά ως χαρακτηριστικό των θέσεων εργασίας.<sup>8</sup> Η ύπαρξη των καταταμίσεων<sup>9</sup> στις αγορές εργασίας δημιουργεί εμπόδια σε κατηγορίες του εργατικού δυναμικού που διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, να προσεγγίσουν συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Ο αποκλεισμός αυτός λαμβάνει χώρα γιατί οι καταταμίσεις λειτουργούν ως ένας εν δυνάμει μηχανισμός κατανομής των ευκαιριών απασχόλησης. Έτσι, ο διαχωρισμός και η εμφάνιση των δεξιοτήτων δεν είναι ζήτημα τεχνικό, αλλά πρωτίστως ζήτημα κοινωνικής κατασκευής (παραγωγής) των δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια η ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στους μηχανισμούς, μέσα από τους οποίους τα άτομα εντάσσονται στις διαδικασίες απόκτησης των δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην αγορά εργασίας και στην απασχόληση.

Στο πλαίσιο των οικονομικών της εργασίας οι εργασιακές δεξιότητες μπορεί να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Στις τεχνικές και στις κοινωνικές. Ως

---

πολλούς αποδεκτός, ορισμός θεωρεί τη δεξιότητα ως την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί τα καθήκοντα μιας συγκεκριμένης εργασίας. Η έτσι οριζόμενη δεξιότητα εμφανίζει δύο διαστάσεις. Το επίπεδο των δεξιοτήτων, που συνιστά συνάρτηση του εύρους και της πολυπλοκότητας των απαιτούμενων γνώσεων καθηκόντων και την εξειδίκευση των δεξιοτήτων, που είναι συνάρτηση του πεδίου των γνώσεων αλλά και της γνώσης του χειρισμού εργαλείων και μηχανών.

<sup>6</sup> Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις προσανατολίζονται περισσότερο στην ανάλυση της εννοίας και του περιεχομένου των δεξιοτήτων, ενώ οι οικονομικές περισσότερο στις συνθήκες και στους παράγοντες, που επιδρούν στις μεταβολές των δεξιοτήτων, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι παραμένουν αδιάφορες στον προσδιορισμό της εννοίας τους.

<sup>7</sup> Μία τέτοια θεώρηση, που αναφέρεται τόσο στη σφαίρα της παραγωγής, όσο και στη σφαίρα της ανταλλαγής είναι κυρίως τεχνικιστική (Blackburn και Mann, 1979:291) και παραγνωρίζει τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της έννοιας των δεξιοτήτων.

<sup>8</sup> Αλλά και ανάμεσα σ' αυτούς, που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά των θέσεων εργασίας υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους τρόπους, με τους οποίους ένα χαρακτηριστικό της εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως δεξιότητα (Steinberg, 1990:449).

<sup>9</sup> Βασική υπόθεση των θεωριών είναι ότι η αγορά εργασίας δεν είναι ενιαία αλλά καταταμημένη, αποτελούμενη από πολλαπλές υπο-αγορές (τμήματα), ιεραρχικά δομημένες και πολλές φορές αλληλοκαλυπτόμενες. Για εκτενέστερη ενασχόληση με τις θεωρίες βλπ στο Ευστράτογλου (2000) και στην εκεί παρουσιαζόμενη βιβλιογραφία.

τεχνικές δεξιότητες θεωρούνται αυτές που προκύπτουν από την τεχνολογία και την οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας στο εσωτερικό μιας παραγωγικής μονάδας,<sup>10</sup> ενώ ως κοινωνικές ή δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, αυτές που συνδέονται με την αποτελεσματική οργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας (Δεδουσόπουλος 1998). Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στις ικανότητες διαχείρισης των σχέσεων, τη συμπεριφορά στην εργασία και μια ολόκληρη κλίμακα δεξιοτήτων αναλόγως με το επίπεδο ευθύνης των θέσεων, που τα άτομα κατέχουν. Με βάση τις δύο αυτές (αρκετά διαφοροποιημένες) θεωρήσεις, στην κατηγορία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να ενταχθούν η δυνατότητα επικοινωνίας, η συνεργασιμότητα, η υπακοή στον εργοδότη, η εργασιακή πειθαρχία, αλλά και η δημιουργικότητα, η επιδίωξη της ποιότητας, κ.α.<sup>11</sup>

Πέραν όμως της διάκρισης των δεξιοτήτων σε τεχνικές και κοινωνικές μία τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων, οι αποκαλούμενες λανθάνουσες δεξιότητες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο γιατί συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου των δεξιοτήτων, όσο και γιατί συνδέονται με διάφορους τρόπους με τις κοινωνικές δεξιότητες. Οι Manwarring και Wood (1984) αναφερόμενοι στη σχετικότητα της έννοιας των δεξιοτήτων και δανειζόμενοι έννοιες από τη γνωστική ψυχολογία προτείνουν την έννοια της εσωτερικής ή λανθάνουσας δεξιότητας (tacit skill). Ως λανθάνουσα δεξιότητα θεωρούν την αίσθηση ή τη διακριτή ικανότητα, που αποτελεί τη βάση της υποκειμενικότητας, η οποία είναι ζωτική στην αποτελεσματική εκτέλεση όλων των εργασιών. Η έννοια της λανθάνουσας δεξιότητας στηρίζεται στην έννοια της λανθάνουσας γνώσης, που εισάγεται από τους Polanyi και Prosch (1975). Ο Polanyi υποστηρίζει ότι κάθε (πρακτική) δεξιότητα εμπεριέχει μία διαδικασία λανθάνουσας γνώσης. Από την στιγμή που ένα άτομο μαθαίνει τις κινήσεις (ενέργειες), που συνθέτουν μια δεξιότητα, αυτές μετατρέπονται σε λανθάνουσες, υπό την έννοια ότι τη στιγμή της άσκησής τους, το άτομο δεν δίνει σημασία στις κινήσεις (ενέργειες) αλλά στο αποτέλεσμα τους. Κατά συνέπεια υπάρχει ένας βαθμός δεξιότεχνης εκτέλεσης ενσωματωμένος μέσα σε λανθάνουσες ενέργειες ή πράξεις.

<sup>10</sup> Οι τεχνικές δεξιότητες με τη σειρά τους διακρίνονται σε βασικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε ειδικές δεξιότητες που προκύπτουν μέσα από τη συμμετοχή των εργαζομένων στη συγκεκριμένη παραγωγική διαδικασία.

<sup>11</sup> Ωστόσο η διάκριση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είναι πάντα ευχερής και χωρίς προβλήματα. Οι Crompton και Jones (1984) θεωρούν ότι οι τεχνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν γνώσεις και θεωρία, που προκύπτουν μέσα από διαδικασίες μάθησης, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες δεν προσδιορίζονται με ευχέρεια, με αποτέλεσμα η διάκριση τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων να συνιστά στην ουσία ένα ψευτοδίλημα.

Οι λανθάνουσες δεξιότητες λόγω της φύσης και των ειδικών τους χαρακτηριστικών<sup>12</sup> μπορεί να συνδέονται (ή ενσωματώνονται) τόσο στις τεχνικές όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Πολλοί ωστόσο ερευνητές (Hyman 1991, Μοσχονά 1998, κ.α) θεωρούν ότι αυτές συνδέονται περισσότερο με τις κοινωνικές δεξιότητες.

#### **4. Κοινωνικές δεξιότητες και ευελιξίες στις αγορές εργασίας. Μία συνύπαρξη προς όφελος ή εις βάρος της εργασίας;**

Η σύντομη παρουσίαση της έννοιας και των βασικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών δεξιοτήτων διαμορφώνει και το ευρύτερο πλαίσιο διερεύνησης των βασικών ερωτημάτων, που θέτει η εργασία σε σχέση με τις ευελιξίες στις αγορές εργασίας. Η συμπλήρωση αυτού του πλαισίου επιβάλλει και την αποσαφήνιση της έννοιας της ευελιξίας και κυρίως των βασικών μορφών, που αυτή λαμβάνει στις αγορές εργασίας. Οι συζητήσεις γύρω από τα ζητήματα της ευελιξίας<sup>13</sup> επικεντρώνονται γύρω από τη χρήση του παράγοντα εργασία. Τέσσερις είναι οι συνηθέστεροι τύποι ευελιξίας: α) η ευελιξία του μισθού, που αφορά στα όρια στα οποία τα επίπεδα των μισθών μπορούν να προσαρμοσθούν ανάλογα με τις συνθήκες, που επικρατούν στην αγορά. β) η αριθμητική ευελιξία, η οποία αναφέρεται στην επέκταση της ελευθερίας του εργοδότη να διαφοροποιεί το μέγεθος του εργατικού δυναμικού και τις ώρες εργασίας, ανάλογα με τις κυκλικές ή διαρθρωτικές μεταβολές της ζήτησης. γ) η λειτουργική ευελιξία, που αφορά στην ικανότητα της επιχείρησης να αξιοποιεί αποτελεσματικά το προσωπικό της διαφοροποιώντας, σύμφωνα με τις εκάστοτε απαιτήσεις της παραγωγής, τα εργασιακά αντικείμενα και καθήκοντα των εργαζομένων και δ) η ευελιξία του χρόνου εργασίας, που αφορά στη δυνατότητα προσαρμογής των προτύπων της εργασίας και στην οργάνωση του χρόνου εργασίας. Με βάση τα παραπάνω, η ανάλυση μπορεί να θέσει τα βασικά ερωτήματα, που συνίστανται στη διερεύνηση των υφιστάμενων σχέσεων ανάμεσα στην ανάπτυξη και

<sup>12</sup> Τρεις είναι οι βασικές διαστάσεις που μπορεί να προσδιορισθούν στην έννοια της λανθάνουσας δεξιότητας (Μοσχονά 1998:76). Η πρώτη αφορά στην περισσότερο συνειδητή επιτέλεση κάποιων καθηκόντων (ή ενεργειών) στο αρχικό στάδιο της υλοποίησης. Αργότερα, οι ενέργειες ή τα καθήκοντα ασκούνται πιο μηχανιστικά χωρίς δηλαδή την απαίτηση συνειδητής προσπάθειας. Η δεύτερη, στο διαφορετικό βαθμό γνώσης που απαιτείται στην εκτέλεση κάποιων εργασιών και η τρίτη με το είδος των δεξιοτήτων συνεργασίας, που απαιτούνται στο συλλογικό τρόπο οργάνωσης της παραγωγής.

<sup>13</sup> Η έννοια της ευελιξίας γίνεται αντιληπτή με πολλούς και διάφορους τρόπους. Ο Atkinson (1987) επισημαίνει τρεις βασικούς λόγους, με τους οποίους ερμηνεύεται αυτή η ποικιλία. Ο πρώτος αφορά στο μεγάλο εύρος των καταστάσεων, που μπορεί να περιγραφούν κάτω από τον σχετικό όρο. Ο δεύτερος στο γεγονός ότι ο όρος σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικές οντότητες (πολιτεία, εργοδότες, εργαζόμενους) και ο τρίτος, στο γεγονός ότι συνδέεται με καθαρά ιδεολογικές παραμέτρους.

επέκταση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των ευελιξιών στις αγορές εργασίας.<sup>14</sup> Με άλλα λόγια μπορεί να θέσει το ερώτημα κατά πόσο οι απαιτήσεις των ευέλικτων συστημάτων παραγωγής είναι τέτοιες ώστε να οδηγούν στην αυξανόμενη παραγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε προγενέστερες (της ευελιξίας) μορφές οργάνωσης της παραγωγής, η ύπαρξη του επαγγέλματος, ως κοινωνικής κατηγορίας συνυφασμένης με το κύρος και τη κοινωνική καταξίωση αλλά και ως δέσμης ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην παραγωγή (Αλεξίου 2002:122), προσδιόριζε, σε σημαντικό βαθμό, τις γνώσεις και δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για την άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων<sup>15</sup> και την ένταξη των ανθρώπων στην παραγωγική διαδικασία. Στο βαθμό που ο κοινωνικός και τεχνικός καταμερισμός της εργασίας οδηγούσε σε σαφώς διαγραφόμενα εργασιακά πλαίσια, είτε με τη μορφή των επαγγελμάτων, που περιείχαν σαφώς διατυπωμένα περιεχόμενα (με μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων, προσόντων και καθηκόντων) είτε και των επί μέρους εξειδικεύσεων,<sup>16</sup> φαίνεται λογικό να υποστηριχθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες δεν ήταν στον ίδιο βαθμό απαραίτητες. Τα σαφώς δηλαδή διατυπωμένα και προσδιορισμένα εργασιακά και επαγγελματικά καθήκοντα και οι απαιτούμενες για την άσκησή τους γνώσεις και δεξιότητες δεν δημιουργούσαν συνθήκες για ένα αυξημένο ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί και εξειδικευθεί σήμερα.

Ειδικότερα μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του Φορντικού - Τεϋλορικού μοντέλου, που αφορούν στις οικονομίες κλίμακας, στην παραγωγή μεγάλων ποσοτήτων ενός ή περισσότερων τυποποιημένων προϊόντων, στις

---

<sup>14</sup> Η συνύπαρξη ευελιξίας και κοινωνικών δεξιοτήτων τίθεται με ένα διαφορετικό τρόπο στην εργασία των Kern και Schuman (βλπ Αλεξίου, 2002:121-122), οι οποίοι αναθεωρώντας τον καταμερισμό της εργασίας που αντιστοιχεί στον Τεϋλορισμό (αυστηρή ιεραρχική δόμηση και εξειδικευμένη ανάπτυξη καθηκόντων), προτείνουν ένα νέο σχήμα οργάνωσης της παραγωγής, που αξιοποιεί, κατά τη γνώμη τους, περισσότερο τις υφιστάμενες δεξιότητες. Τα βασικά πλεονεκτήματα της πρότασης τους συνδέονται α) με μεγαλύτερη ευελιξία στη χρήση του προσωπικού β) με μεγαλύτερη παραγωγικότητα μέσα από τη χρήση ανενεργών ποσοτήτων εργασίας και γ) με ενίσχυση της υπευθυνότητας καθώς αυτή διασφαλίζει την ποιότητα. Παρά το γεγονός ότι ο στόχος της παραπάνω ανάλυσης δεν είναι η διερεύνηση των σχέσεων ευελιξίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, ωστόσο η συνύπαρξη της ευελιξίας με την υπευθυνότητα (βασική κοινωνική δεξιότητα) καθίσταται καθοριστική.

Σήμερα, που τόσο η έννοια του επαγγέλματος όσο όμως και το σώμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που η άσκηση του απαιτεί, τίθενται εν αμφιβόλω, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, ως δεξιοτήτων που ξεπερνούν το πεδίο, το περίγραμμα ενός επαγγέλματος καλύπτοντας ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επαγγελμάτων, φαίνεται να ενισχύουν περαιτέρω τις δυνάμεις και διαδικασίες εκείνες, που οδηγούν στο ξεπέρασμα και στην κατάργηση του ρόλου και της σημασίας των επαγγελμάτων. Κάτω δηλαδή από συγκεκριμένες προϋποθέσεις η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία διαδικασία ενίσχυσης της τεχνικής κατ' αρχήν και της κοινωνικής στη συνέχεια, απαξίωσης των επαγγελμάτων.

<sup>16</sup> Η εξειδίκευση εδώ γίνεται κατανοητή ως μια εγγενής τάση της διαδικασίας καταμερισμού της εργασίας.

μεθόδους συναρμολόγησης, στην εξειδίκευση της εργασίας στο πλαίσιο μιας καταταμημένης εργασιακής διαδικασίας, στην αυστηρά ιεραρχική διάρθρωση της επιχείρησης (Γεωργακοπούλου 1996), είναι συνδεδεμένα με το μικρότερο δυνατό έλεγχο του ανθρώπινου παράγοντα πάνω στη διαδικασία της παραγωγής. Αυτός ο περιορισμός του ελέγχου της εργασίας πάνω στην παραγωγική διαδικασία, που συνοδεύεται από την ταυτόχρονη αύξηση του διευθυντικού δικαιώματος, συντελείται με την ταυτόχρονη μεταφορά γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, μέσω των νέων τεχνολογιών, από την εργασία στο κεφάλαιο (στις μηχανές και στα συστήματα παραγωγής). Σε όρους δεξιοτήτων, η εργασία (ή το επάγγελμα) αποψιλώνεται από τις τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες ενσωματώνονται στις μηχανές και στα συστήματα παραγωγής, αφήνοντας ή προλειαίνοντας το πεδίο για την εμφάνιση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στις κοινωνίες του ύστερου καπιταλισμού αυτός ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών του Φορντικού - Τεϋλορικού μοντέλου οργάνωσης της παραγωγής, που παραμένουν σε ισχύ, με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για ευελιξία διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο ενσωμάτωσης της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία. Η επικράτηση πιο ευέλικτων συστημάτων παραγωγής δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις για πιο ευέλικτες μορφές απασχόλησης.<sup>17</sup> Η αυτοματοποίηση της παραγωγής, η χρήση των Η/Υ, οι ενίοτε αυξημένες ελεγκτικές και υπολογιστικές αρμοδιότητες συνδέονται με μια πολυδύναμη και πολυλειτουργική χρήση της εργατικής δύναμης<sup>18</sup> (Σταμάτης, 2005:181). Μια τέτοια χρήση διευκολύνεται και ολοκληρώνεται μέσα από τη δημιουργία και τον εφοδιασμό των εργαζομένων με κοινωνικές δεξιότητες.<sup>19</sup> Κατά συνέπεια η ύπαρξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής (υπό την έννοια της άντλησης της μεγαλύτερης δυνατής υπεραξίας), χρήσης της εργατικής δύναμης. Συνιστά δηλαδή απαραίτητη προϋπόθεση για μια νέου τύπου ενσωμάτωση της εργασίας στις ευέλικτες διαδικασίες παραγωγής.

<sup>17</sup> Οι Piore και Sabel (1984) υποστηρίζουν ότι η εμπέδωση συστημάτων ευέλικτης εξειδίκευσης θα δημιουργήσει ένα "πολυδύναμο αναβαθμισμένο εργατικό δυναμικό" με κυρίαρχο ρόλο αυτόν του πολλαπλά ειδικευμένου εργάτη-τεχνολόγου που είναι επιφορτισμένος με ένα ευρύ φάσμα εργασιακών καθηκόντων. Ανεξάρτητα από το κατά πόσο οι συγγραφείς έχουν επιβεβαιωθεί εμπειρικά και πέραν από τις όποιες αντιρρήσεις μπορεί να έχει κανείς στους ισχυρισμούς τους, άλλωστε υπάρχει μία έντονη κριτική αντιπαράθεση γύρω από τις θέσεις τους (βλπ ενδεικτικά Williams, Cutler, Williams και Haslan 1987, καθώς και στη Γεωργακοπούλου 1996), η τάση για μια πολυλειτουργική χρήση της εργατικής δύναμης φαίνεται να επεκτείνεται διαρκώς.

<sup>18</sup> που στη πραγματικότητα ισοδυναμούν με τη εμπέδωση της λειτουργικής ευελιξίας της αγοράς

<sup>19</sup> Ο Αλεξίου (2002:18) αναφέρει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του πολυλειτουργικά εργαζόμενου, που είναι απαραίτητες σ' ένα πλαίσιο ευέλικτης εξειδίκευσης, συνιστούν και έναν από τους λόγους, σύμφωνα με τους οποίους, σύγχρονες θεωρήσεις απαιτούν τη σύγκλιση του εκπαιδευτικού συστήματος με την οικονομία

Με ποιες μορφές όμως της ευελιξίας συνδέονται περισσότερο οι κοινωνικές δεξιότητες; Που είναι περισσότερο απαραίτητες; Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εμπέδωση της λειτουργικής ευελιξίας συναντά λιγότερα προβλήματα στις υπηρεσίες σε σχέση με τη βιομηχανία (Atkinson 1987) καθώς επίσης και τη διαπίστωση ότι αυτή η πολυλειτουργική χρήση της εργατικής δύναμης συνδέεται τόσο με τη βιομηχανία όσο και με τις υπηρεσίες, μπορεί να συναχθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με πιο άμεσο τρόπο με τη λειτουργική ευελιξία. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την πολυλειτουργική χρήση της εργατικής δύναμης. Η ικανότητα των εργαζομένων να εκτελούν νέα καθήκοντα, να εκτελούν περισσότερο σύνθετες ή απλές εργασίες, να αλλάζουν συχνά αντικείμενα εργασίας, να επιμορφώνονται και επανειδικεύονται χωρίς ιδιαίτερα αυξημένο κόστος για την επιχείρηση είναι αναμφίβολα συνάρτηση της ύπαρξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεν μπορεί να αποκλεισθεί η συσχέτιση κοινωνικών δεξιοτήτων και αριθμητικής ευελιξίας ή της ευελιξίας των μισθών, καθώς η ενασχόληση του ίδιου εργαζομένου με πέραν του ενός εργασιακά αντικείμενα, ενδέχεται να επιδρά τόσο πάνω στο μέγεθος του εργατικού δυναμικού της επιχείρησης όσο και στο συνολικό εργάσιμο χρόνο. Ενδέχεται να συμβάλλει και στην ανάπτυξη μιας ευελιξίας στους μισθούς, στο βαθμό που οι κοινωνικές δεξιότητες, κατεχόμενες από ένα τμήμα του εργατικού δυναμικού επιτρέπουν τη διάκρισή του σε κέντρο και περιφέρεια και κατά συνέπεια και στην ανάπτυξη μιας διαφοροποίησης της πολιτικής των μισθών.

Κατά πόσο όμως η συνύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ευέλικτων μορφών απασχόλησης συνιστά θετική ή αρνητική εξέλιξη για την εργασία και τους εργαζόμενους πιο συγκεκριμένα. Η απάντηση σ' ένα τέτοιο ερώτημα δεν είναι εύκολη. Και τούτο γιατί πρώτον, σ' ένα πλαίσιο συνεχιζόμενης πόλωσης<sup>20</sup> των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού δεν είναι εύκολο να απαντηθεί το ερώτημα εάν η αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, που συνδυάζεται με τον περιορισμό των τεχνικών (στην πραγματικότητα φαίνεται να έχει συντελεστεί, τουλάχιστον μερικώς, μια υποκατάσταση των τεχνικών δεξιοτήτων από τις κοινωνικές, σ' ένα διαφοροποιημένο μοντέλο παραγωγικής διαδικασίας), συνδέεται με διαδικασίες

<sup>20</sup> Η έννοια της πόλωσης των δεξιοτήτων αναφέρεται στην ταυτόχρονη συνύπαρξη διαδικασιών διαχρονικής υποβάθμισης των δεξιοτήτων για το μεγαλύτερο τμήμα του εργατικού δυναμικού (αποειδίκευσης), με διαδικασίες αναβάθμισης των δεξιοτήτων για ένα σαφώς μικρότερο τμήμα του. Για εκτενέστερη ενασχόληση με το ζήτημα ο ενδιαφερόμενος μπορεί, μεταξύ άλλων, να ανατρέξει στους Gallie (1991) και Ευστράτογλου (1997).



αναβάθμισης ή υποβάθμισης των δεξιοτήτων και δεύτερον, γιατί δεν είναι εύκολο να διαμορφωθεί μία ιεραρχική διάταξη των δεξιοτήτων και να υποστηριχθεί για παράδειγμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες ιεραρχικά είναι ανώτερες από τις τεχνικές. Ωστόσο αυτό που με σαφήνεια μπορεί να υποστηριχθεί είναι ότι η ταχύτερη ανάπτυξη (ή η αυξανόμενη ζήτηση) των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρά την ιδιαίτερη σημασία που μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να λαμβάνει, ιδιαίτερα για τους εργαζόμενους, στην πραγματικότητα συνιστά μία διαδικασία υποστήριξης ενός συγκεκριμένου τρόπου κεφαλαιοκρατικής παραγωγικής διαδικασίας. Συνιστά δηλαδή πρωτίστως μια διαδικασία υποστήριξης ενός συγκεκριμένου κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής και δευτερευόντως της εργασίας.

Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή υποθεθεί ότι η ύπαρξη των κοινωνικών δεξιοτήτων λειτουργεί υπέρ της εργασίας, θα έπρεπε, αν μη τι άλλο, η κατοχή τους, από ομάδες εργαζομένων (ή μεμονωμένους εργαζόμενους) να συμβάλλει στην αύξηση της διαπραγματευτικής τους δύναμης στην αγορά εργασίας. Κάτι τέτοιο όμως δεν φαίνεται να ισχύει, τόσο για λόγους που συνδέονται με τη φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο όμως και με τις δυνατότητες, που οι ίδιες παρέχουν, για την ανάπτυξη μιας στρατηγικής ενίσχυσης της διαπραγματευτικής δύναμης των εργαζομένων. Αυτό που υπονοείται είναι ότι η φύση των δεξιοτήτων είναι τέτοια, που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη και τη συγκρότηση των συμφερόντων των κατόχων τους, συνθήκη που κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης και ενίσχυσής τους.<sup>21</sup>

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες, μέσα στο πλαίσιο αναδιάρθρωσης της παραγωγικής διαδικασίας, κρίνονται απαραίτητες και καθίστανται βασικό κριτήριο στις στρατηγικές άντλησης εργατικού δυναμικού, που αναπτύσσονται πρόσφατα από την εργοδοσία, οι διαδικασίες αναγνώρισης και κατοχύρωσής τους υστερούν σημαντικά. Ακόμη περισσότερο, ενώ η εργοδοσία, προκειμένου να διευκολυνθεί στη διαδικασία αναζήτησης εργατικού δυναμικού, επιθυμεί να γνωρίζει το είδος και την ποσότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων, που διαθέτουν οι υποψήφιοι εργαζόμενοι (άρα δεν διάκειται αρνητικά στην ανάδειξη ενός συστήματος αναγνώρισης και καταγραφής αυτών των δεξιοτήτων) διαφωνεί πλήρως

<sup>21</sup> Η κατοχή τεχνικών δεξιοτήτων (για παράδειγμα δεξιοτήτων ηλεκτρολόγου ή υδραυλικού) μπορεί να αποτελέσει τη βάση της συγκρότησης και έκφρασης συμφερόντων και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της διαπραγματευτικής τους δύναμης. Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν παρέχουν τέτοιες δυνατότητες (μπορεί για παράδειγμα να φαντασθεί κάποιος την ανάδειξη μιας συνδικαλιστικής δράσης στηριγμένης στη δεξιότητα της υπευθυνότητας, ή της υπακοής στον εργοδότη.)

με την ανάδειξη των ζητημάτων, που αφορούν στη σύνδεση των κοινωνικών δεξιοτήτων με τα εργασιακά δικαιώματα. Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, μπορεί με σχετική ασφάλεια να διαπιστωθεί, ότι ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται και καθίστανται απαραίτητες στην παραγωγή δεν λειτουργεί προνομιακά υπέρ των εργαζομένων.

#### **4. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες. Μία προνομιακή σχέση**

Η φύση και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων, που συνοπτικά αναδείχθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας, υποδεικνύουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τους μηχανισμούς και τις τεχνικές απόκτησής τους. Τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως ιδιαίτερα εκπαιδευτικά αντικείμενα.<sup>22</sup> Οι δυσχέρειες της απόκτησής τους μέσα από τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα συνδέονται με την ανάδειξη της ιδιαίτερης σημασίας των μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης και συνεπώς και των συστημάτων που συνδέονται μ' αυτές, ως χώρου για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς δε οι σχέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων με τις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης είναι ιδιαίτερα στενές (Κόκκος, 2005:108) αναδεικνύεται άμεσα ο προνομιακός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην παραγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αναγνωρίζοντας τις σημαντικές αυτές δυσχέρειες παραγωγής και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τους μηχανισμούς των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), θεωρώντας τις κοινωνικές δεξιότητες ως τμήμα των βασικών δεξιοτήτων επισημαίνει την αναγκαιότητα να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης των μη τυπικών και άτυπων συστημάτων. Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι μία σειρά από κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, ομαδική εργασία, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα ανάλυσης καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων κ.α.) συνιστούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών του αύριο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1994:17) επισημαίνει περαιτέρω την υποχρέωση της πολιτείας στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης και στο πεδίο των βασικών και κατά συνέπεια και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η ενσωμάτωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα περιεχόμενα των επαγγελματικών κατηγοριών, που διαπιστώθηκε και

---

<sup>22</sup> Για παράδειγμα η υπευθυνότητα ή η ανάληψη πρωτοβουλιών, μπορεί να αναπτυχθούν (να δημιουργηθούν) μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία μόνο με έμμεσο τρόπο. Δεν μπορεί δηλαδή να συστήσουν το εκπαιδευτικό αντικείμενο μιας διαδικασίας παρά μόνο να προκύψουν ως έμμεσο παράγωγο ή αποτέλεσμα της.

στην προηγούμενη ενότητα της εργασίας, ως μια διαδικασία μερικής υποκατάστασης των τεχνικών δεξιοτήτων από κοινωνικές δεν συνιστά μια αμιγώς τεχνική διαδικασία ούτε είναι ιδεολογικά ουδέτερη, αλλά συνδέεται με σειρά από κοινωνικές διεργασίες. Διαδικασίες αποδυνάμωσης της διαπραγματευτικής δύναμης των εργαζομένων στην αγορά εργασίας, εργασιακά δικαιώματα και εργασιακές σχέσεις συνιστούν πεδία, στα οποία οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να ασκούν σημαντικές επιδράσεις. Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων είναι βέβαιο πως θα αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ερευνητικών προσπαθειών.

## **5. Βασικές διαπιστώσεις συμπεράσματα**

Ο πρώτος στόχος αυτής της εργασίας ήταν η συμβολή στην ανάπτυξη του διαλόγου που αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες. Η επίτευξή του επιχειρήθηκε μέσα από συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο των δεξιοτήτων και ακολούθως μέσα από μια αρχική διάκρισή τους σε τεχνικές και κοινωνικές. Έτσι αναδείχθηκε, από την οπτική των οικονομικών της εργασίας, η έννοια, το περιεχόμενο και οι βασικές κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και μια σειρά από ζητήματα, που συνδέονται με τις δυσχέρειες διάκρισής τους από τις άλλες κατηγορίες των δεξιοτήτων.

Ο δεύτερος στόχος συνδεόταν με μία σειρά από ερωτήματα που αφορούσαν στις σχέσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων και των ευελιξιών στις αγορές εργασίας. Η μετάβαση από το Φορντικό – Τεϋλορικό μοντέλο παραγωγής (στο βαθμό και στο μέτρο που έχει επιτελεσθεί) σε πιο ευέλικτα παραγωγικά συστήματα συνδέεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Έτσι διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με μια μορφή ενσωμάτωσης της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία και ειδικότερα συμβάλλουν σε μια νέου τύπου ενσωμάτωση της εργασίας στις ευέλικτες διαδικασίες παραγωγής.

Ταυτοχρόνως διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, για μία σειρά από λόγους, φαίνεται να συνδέονται αμεσότερα με τη λειτουργική ευελιξία, χωρίς να μπορεί να αποκλεισθεί η συσχέτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων και με την αριθμητική ή την ευελιξία των μισθών. Τέλος διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, λόγω της φύσης και των χαρακτηριστικών τους, δεν λειτουργούν υποχρεωτικά υπέρ των εργαζομένων καθώς, μεταξύ άλλων, δεν μπορεί να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία να συγκροτηθεί η οργάνωση των συμφερόντων των κατόχων τους και να αναπτυχθεί μια στρατηγική περαιτέρω υποστήριξης αυτών των συμφερόντων.

Ο τρίτος στόχος της εργασίας, ανέδειξε, συνοπτικά, την προνομιακή σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τις κοινωνικές δεξιότητες και έθεσε μία σειρά από ερωτήματα σχετικά με τις επιπτώσεις της υποκατάστασης των τεχνικών δεξιοτήτων από κοινωνικές στο πλαίσιο των σύγχρονων επαγγελμαμάτων.

## Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Θ.(2002). *Εργασία, εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικό – θεωρητικό πλαίσιο*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Atkinson, J.(1987). Flexibility or Fragmentation? The U.K. Labour Market in the 80s. *Labour and Society*, 12, 1, σ. 87-105.
- Attewell, P.(1990). What is skill? *Work and Occupations*, 17, σ. 422-448.
- Blackburn, M & Mann, M. (1979). *The working class in the labor market*. London, Macmillan.
- Braverman, H.(1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*, New York, Monthly Review Press.
- Γεωργακοπούλου, Β.(1996). *Ευελιξίες της Επιχείρησης και της Εργασίας*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Commission, (2001). Η Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια Βίου Μάθησης. Ανακοίνωση.
- Crompton R., Jones. (1984). *White Collar Proletariat: Deskilling and Gender in Clerical Work*, Macmillan.
- Δεδουσόπουλος, Α.(1998). *Πολιτική Οικονομία της Αγοράς Εργασίας, τόμος Α, Η Προσφορά Εργασίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Λευκό Βιβλίο. Λουξεμβούργο.
- Ευστράτογλου, Α.(1997). *Επαγγελματική Κατάρτιση και Δομές των Αγορών Εργασίας. Η Περίπτωση της Θεσσαλίας*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Θεωρίες των αγορών εργασίας, (2000). *Τετράδια Εργασίας*, 45, σ.1-51. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Gallie, D. (1991). Patterns of skill change: Upskilling, deskilling and the polarisation of skills? *Work, Employment and Society*, 5, σ.319-351.
- Hyman, R.(1991). The theory of production and the production of theory. In: *Pollert A.,(ed): Farewell to flexibility?* Oxford, Blackwell.
- Κόκκος, Α.(2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λευκή Βίβλος,(1996). *Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο.
- Μοσχονά, Θ.(1998).*Εργατικό δυναμικό, τεχνολογία και τεχνική εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Manwarring, T, Wood S.(1984). The Ghost in the Machine. Tacit Skills in the Labor Process. *Socialist Review*, 74.
- Piore , Sabel S.(1984). *Second industrial Divide. Possibilities for Prosperity*. Basic Books, N.Y.
- Polanyi M, Prosch H.(1975). *Meaning*, University of Chicago Press.
- Σταμάτης, Κ.(2005). *Η αβέβαιη κοινωνία της γνώσης*, Αθήνα, Σαββάλας.

Steinberg, R.(1990). Social construction of skill. Gender, power and comparable Worth, *Work and Occupations*, 17, σ.449-482.

Sturdy A, Knights D, Willmont H. (1992). *Skill and consent*. Routledge, London.

Williams K., Cutler T., Williams J., Haslan C.(1987). The End of Mass Production? *Economy and Society*, 16, 3, σ.404-439.



## Η Οικονομική Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Δρ. Κικίλιας Ηλίας  
Ερευνητής, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής,  
Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα  
email: [elkikilias@ekke.gr](mailto:elkikilias@ekke.gr)

### Περίληψη:

Η «απασχολησιμότητα» του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας και η αύξηση του επιπέδου απασχόλησης αποτελούν κεντρικούς πυλώνες των ευρωπαϊκών πολιτικών για την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, χωρίς να υποτιμάται, παράλληλα, το κρίσιμο ζήτημα της ποιότητας των θέσεων εργασίας. Αν και είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι γνώσεις και οι τεχνικές δεξιότητες που μεταδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών ενδείξεων υποδεικνύουν ότι ένα σημαντικό τμήμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης οφείλεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά όχι στις γνώσεις που αποκτώνται μέσω αυτής.

Παράλληλα, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις εκ μέρους των επιχειρήσεων, ότι μια σημαντική μερίδα των «ελλειμμάτων δεξιοτήτων» δεν αφορούν γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες, αλλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων, τα οποία ορίζουμε ως *κοινωνικές δεξιότητες*. Οι ορθόδοξες προσεγγίσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου, λόγω των ακατάλληλων αξιωματικών παραδοχών τους και τις συνέπειες που αυτές ενέχουν στην θεωρητική και εμπειρική ανάλυση, αγνοούν πεισματικά τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά οι επιχειρήσεις τις αναζητούν και τις ανταμείβουν. Η εμπειρική έρευνα υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται με, και συνεπώς μπορεί να «ερμηνεύουν», ένα αξιόλογο τμήμα της μισθολογικής ανισότητας και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Εμπειρικές ενδείξεις υποδεικνύουν, παράλληλα, ότι τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η αγορά εργασίας «επιβραβεύουν» και «τιμωρούν» σχεδόν τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές των ατόμων. Παρά τις ενδείξεις αυτές, η κατεστημένη άποψη αγνοεί τα ευρήματα αυτά, με πιθανή επίπτωση τη διοχέτευση σημαντικών ποσοτήτων δημοσίων πόρων – που στις μέρες μας δεν πλεονάζουν – σε πολιτικές αμφίβολης και τεκμηριωμένα αμφισβητούμενης αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους διατυπωμένους στόχους τους. Αλλά και η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων εγείρει σημαντικά προβλήματα στο πεδίο των πολιτικών.

### Abstract:

Enhancing the employability of the working-age population and raising the employment rate are key pillars of European policies to promote employment and social cohesion, while some attention is paid to the crucial issue of the quality of jobs. Despite the fact that it is almost uncontroversial that knowledge, technical and cognitive skills transmitted during the educational process are a necessary component of labour market success, an expanding amount of evidence suggests that a substantial part of the economic return to education is related to schooling but not to the general, specific or technical cognitive skills acquired through education.

At the same time, there is considerable evidence on behalf of employers, that a substantial portion of “skill shortages” have to do not with general or technical cognitive skills, but with personality traits and motivational and attitudinal skills, generally defined as *social skills*. The standard human capital approach, due to its inadequate assumptions and the resulting implications for theoretical formulation and empirical analysis, persistently ignore the importance of social skills, although employers seek out and pay for them. Research evidence suggest that social skills correlate to, and thus may account for, a significant part of labour market earnings inequality and constitute key determinants of labour market status. At the same time, research evidence suggests that both within the educational process and the labour market, similar personality traits and social skills are rewarded or penalized. The conventional wisdom overlooks the available evidence, a fact that may result in the channeling of scarce resources to uncertain policies of a doubtful efficiency. The acknowledgement of the importance of social skills, however, raises further and significant issues, both for researchers and policy makers.

### Εισαγωγή

Ένας από τους κεντρικούς στόχους των πολιτικών για την προώθηση της

απασχόλησης καθώς και της κοινωνικής ευημερίας και προστασίας, αφορά στην ενίσχυση των δυνατοτήτων και τη βελτίωση των ικανοτήτων των ατόμων να 'επιτύχουν' στην αγορά εργασίας, με άλλα λόγια, της «απασχολησιμότητας». Σύμφωνα με την ορθόδοξη οικονομική θεωρία, η επιτυχία ενός ατόμου στην αγορά εργασίας και κυρίως το επίπεδο των μισθολογικών αμοιβών του – αλλά και το κύρος της επαγγελματικής του θέσης, η ποιότητα της απασχόλησης, κλπ. – προσδιορίζονται από το «ανθρώπινο κεφάλαιο», το οποίο συνίσταται στις ικανότητές του να συμβάλει στη παραγωγική διαδικασία και οι οποίες, περιληπτικά, αποκαλούνται «δεξιότητες» (skills)<sup>23</sup>. Σε μια πρόσφατη έκθεση για την ΕΕ, οι De la Fuente and Ciccone (2002:7) υποστηρίζουν ότι *«η κεντρική διάσταση στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ενσωματώνονται στους ανθρώπους και συσσωρεύονται μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας και οι οποίες είναι χρήσιμες στη παραγωγή αγαθών, υπηρεσιών και περαιτέρω γνώσης»*. Το γεγονός είναι, ωστόσο, ότι γνωρίζουμε ελάχιστα τόσο σχετικά με τη φύση και τον χαρακτήρα των δεξιοτήτων που είναι «χρήσιμες» στην παραγωγική διαδικασία όσο και για τις αιτίες της χρησιμότητας αυτής.

Στο πλαίσιο της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας, με βάση τις δεξιότητες τεχνικού και γνωστικού χαρακτήρα (cognitive skills), χρησιμοποιούνται διάφορες οικονομετρικές τεχνικές για να εκτιμηθεί η συνεισφορά και η επίδραση των δεξιοτήτων, της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και της «νοημοσύνης» στις μισθολογικές διαφορές μεταξύ των ατόμων. Ένα υψηλό επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων, εκπαίδευσης κλπ. θεωρείται ότι - κατά κάποιο τεχνικά εγγενή τρόπο – επαυξάνει τη συμβολή του εργαζόμενου στη παραγωγή, δηλ. το οριακό του προϊόν, άρα και την αμοιβή του και, συνεπώς, αποτελεί την ορθολογική «οικονομική» βάση για τις παρατηρούμενες μισθολογικές διαφορές. Αν και ευλογοφανής, η ορθόδοξη προσέγγιση αντιμετωπίζει δυο σοβαρά προβλήματα που αποκαλύπτει η εμπειρική έρευνα: Πρώτον, το γεγονός ότι άτομα με όμοια δημογραφικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά ανθρώπινου κεφαλαίου αμείβονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο στην αγορά εργασίας και, δεύτερον, το γεγονός ότι τα αντίστοιχα μοντέλα «ερμηνεύουν» ένα πολύ μικρό τμήμα της διακύμανσης των μισθολογικών διαφορών. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών, εντούτοις, υποδεικνύει ότι οι γνωστικές δεξιότητες και η εκπαίδευση αν και αποτελούν την αναγκαία συνθήκη δεν

<sup>23</sup> Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τον Gary Becker, Nobel οικονομικών το 1992, και ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό από τον Jacob Mincer στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Βλ. Becker, G. (1964) και Mincer, J. (1974).



είναι και ο επαρκής όρος για την

επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι συμπεριφορές και οι στάσεις των ατόμων έναντι της εργασίας, δηλ. ένα σύνολο που θα ορίσουμε ως *κοινωνικές δεξιότητες*, είναι εξίσου – και σε αρκετές περιπτώσεις, περισσότερο – σημαντικές στον προσδιορισμό των μισθολογικών διαφορών και γενικότερα της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις καταλήγουν και αρκετές έρευνες για της διευκρίνιση της φύσης του ελλείμματος δεξιοτήτων που διεξάγονται σε εργοδότες.

### **Ανθρώπινο Κεφάλαιο, Γνωστικές Δεξιότητες και Αγορά Εργασίας: Μια Κριτική Εκτίμηση**

Είναι σχεδόν αδιαμφισβήτητο, πλέον, ότι τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση κατέχουν και καταλαμβάνουν πολύ καλύτερες «θέσεις» στην αγορά εργασίας, σε όρους μισθολογικών απολαβών, επαγγελματικού status, ποιότητας απασχόλησης, κλπ. σε σχέση με τα άτομα χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων. Έχει, βέβαια, υποστηριχθεί ότι η συσχέτιση αυτή ίσως δεν αντανακλά μια άμεση αιτιώδη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβών εργασίας, αλλά υποκρύπτει τη συνδιακύμανση του επιπέδου εκπαίδευσης με τις γνωστικές ικανότητες και το επίπεδο νοημοσύνης, το κοινωνικό και οικονομικό status της οικογένειας και άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων τα οποία ανταμείβονται στην αγορά εργασίας. Ωστόσο μια πληθώρα μελετών αποδεικνύει ότι ακόμα και για πληθυσμιακές ομάδες ομοιογενείς σε όρους δημογραφικών χαρακτηριστικών, επιπέδου νοημοσύνης, οικογενειακής καταγωγής κλπ. το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ένας ανεξάρτητος προσδιοριστικός παράγοντας της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας και ειδικότερα των μεταξύ τους μισθολογικών διαφορών.<sup>24</sup> Είναι επίσης λογικό να υποθέσει κανείς ότι υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συσχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αμοιβών γιατί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μέσω της απονομής ενός πτυχίου, διπλώματος κλπ., εκτελούν και μια λειτουργία διαπίστευσης ή πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων. Σε μελέτες, ωστόσο, που έγινε δυνατόν να απομονωθεί το μέγεθος της επίπτωσης από την απόκτηση του «διπλώματος», αυτό αντιπροσωπεύει ένα πολύ μικρό τμήμα της συνολικής οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης. Οι Heckman et al. (1996), για παράδειγμα, εξακριβώνουν ότι, αν και η

<sup>24</sup> Για μια αναλυτική σύνοψη μελετών σχετικά με την οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, βλ. Card (1998).

επίπτωση της λειτουργίας πιστοποίησης, δηλ. η απονομή ενός πτυχίου ή διπλώματος, είναι στατιστικά σημαντική, η οικονομική απόδοση του χρόνου εκπαίδευσης *per se* παραμένει ουσιαστική ακόμα και αν ληφθούν υπόψη οι επιπτώσεις αυτές. Η περισσότερη εκπαίδευση, τέλος, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει και βελτιώνει την απόδοση των ατόμων σε δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων. Οι Jencks and Phillips (1996) καθώς και οι Winship and Korenman (1997), δείχνουν ότι

για άτομα με ίδια επίπεδα πρότερης (δηλ. πριν την εκπαίδευση) γνωστικής ικανότητας - και ίδια επίπεδα άλλων χαρακτηριστικών που είναι πιθανό να επηρεάζουν τη γνωστική απόδοση - τα άτομα που παραμένουν για περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες επίδοσης σε τεστ γνωστικών ικανοτήτων.

Το γεγονός ότι περισσότερη εκπαίδευση σημαίνει μεγαλύτερη αμοιβή στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα υψηλότερο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, οδηγεί στο συνηθισμένο συμπέρασμα ότι η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί τον μηχανισμό και την πραγματική αιτιώδη σχέση μέσω της οποίας η εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με υψηλότερες αμοιβές, status και επαγγελματική επιτυχία. Στα πλαίσια αυτά, φαίνεται λογικό ότι οι εργοδότες καταβάλλουν πρόσθετες αμοιβές για την επιπλέον εκπαίδευση, η οποία συνεπάγεται υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων άρα και υψηλότερη παραγωγικότητα της εργασίας. Το επιχείρημα αυτό αποτελεί και τον ουσιαστικό λόγο που η συντριπτική πλειοψηφία των οικονομολόγων εξισώνει στη πράξη τις διαφορές στα επίπεδα εκπαίδευσης με τις διαφορές στα επίπεδα των δεξιοτήτων.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για τις ορθόδοξες θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου και το αίνιγμα γίνεται ακόμα δυσκολότερο από μια πληθώρα εμπειρικών ερευνών που διαπιστώνουν μεγάλες μισθολογικές διαφορές μεταξύ εμφανώς όμοιων ατόμων: Η ηλικία, τα χρόνια εκπαίδευσης, η εμπειρία στην αγορά εργασίας καθώς και η εκπαίδευση, το επάγγελμα και το εισοδηματικό επίπεδο των γονέων, «ερμηνεύουν» μόνο το 20% - 33% της διακύμανσης των αμοιβών στις ΗΠΑ (Bowles et al, 2002:1138). Ακόμα και αν υπολογιστούν οι επιπτώσεις από τις μετρήσεις των «προσωρινών» και όχι των «μονιμότερων» αμοιβών και τα λάθη στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων στις αντίστοιχες έρευνες (Solon, 1992; Zimmerman 1992), τα παραπάνω χαρακτηριστικά / μεταβλητές ερμηνεύουν πολύ λιγότερο από το ήμισυ της διακύμανσης των

μισθολογικών αμοιβών.

Μια διαφορετική προσέγγιση του αινίγματος που αντιμετωπίζει η ορθόδοξη θεώρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, θα ήταν να διερευνήσουμε την συνδιακύμανση της εκπαίδευσης και των αμοιβών σε πληθυσμούς ομοιογενείς ως προς όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά (δημογραφικά, κοινωνικοοικονομικό status των γονέων, κλπ.) *συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου των γνωστικών ικανοτήτων*. Αν η σχέση αυτή αποδειχθεί θετική, αν δηλαδή για άτομα με ίδια δημογραφικά, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά, ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συνεπάγεται και υψηλότερες αμοιβές, το συμπέρασμα είναι αναγκαστικά ότι η εκπαίδευση συμβάλει στις μισθολογικές διαφορές με τρόπους διαφορετικούς και ανεξάρτητους από τη συμβολή της στη μετάδοση γνωστικών ικανοτήτων. Η επισκόπηση 58 οικονομετρικών εκτιμήσεων από 25 εμπειρικές έρευνες από τους

Bowles et al (2000, 2002), οι οποίες έγιναν από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 ως τις μέσα της δεκαετίας του 1990 στις ΗΠΑ, καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι γνωστικές ικανότητες που παράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα σπάνια ερμηνεύουν πάνω από το ήμισυ της συμβολής της εκπαίδευσης στις μισθολογικές αμοιβές. Κατά μέσο όρο το 82% της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται μεν με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά είναι ανεξάρτητοι από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων. Το ποσοστό αυτό, μάλιστα, φαίνεται να αυξάνεται με τη πάροδο του χρόνου, από 85% τη περίοδο 1974-1982, σε 90% το 1984-1989 και σε 95% το 1990-1994.

*Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα δεδομένα αυτά σε καμία περίπτωση δεν υποδηλώνουν είτε ότι οι γνωστικές δεξιότητες που παρέχει η εκπαίδευση δεν έχουν σημασία είτε ότι δεν επηρεάζουν τη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας. Υποδεικνύουν, εν τούτοις, ότι ένα μεγάλο τμήμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης, δηλαδή της συμβολής της εκπαίδευσης στις αμοιβές και στην επιτυχία στην αγορά εργασίας, λειτουργεί ανεξάρτητα από τη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων.*

Αν όμως στην αγορά εργασίας δεν αμείβονται ούτε μόνο ούτε κατά κύριο λόγο οι γνωστικές δεξιότητες των ατόμων, τότε γιατί οι επιχειρήσεις και οι εργοδότες δίδουν υψηλότερες αμοιβές στα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση; Τι είναι αυτό

που παράγει η εκπαίδευση, εκτός από το επίπεδο και τη δομή των γνώσεων, και για το οποίο οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν ένα premium; Γιατί οι εργοδότες πληρώνουν για χαρακτηριστικά τα οποία είναι ανεξάρτητα από τα επίπεδα γνώσεων και τα οποία, χωρίς να είναι παραγωγικές δεξιότητες όπως πρεσβεύει η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, πιστεύουν ότι αποτελούν επίσης «ιδιότητες» των ατόμων οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγική διαδικασία; Η καλύτερη πηγή για την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να αναζητηθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι οι ίδιοι οι εργοδότες.

### ***Οι Αντιλήψεις των Εργοδοτών για το «Έλλειμμα Δεξιοτήτων»: Ορισμένες Εμπειρικές Ενδείξεις<sup>25</sup>***

Μια σειρά εμπειρικές ενδείξεις υποδηλώνουν ότι υπάρχουν σαφέστατες και ευρύτατες διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των εργοδοτών και των αντιλήψεων της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερευνητών σε σχέση με τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού, και το γεγονός αυτό πρέπει να αποτελεί μια πηγή σοβαρών προβληματισμών για τους υπεύθυνους σχεδιασμού και άσκησης πολιτικών. Θα παραθέσουμε κάποια παραδείγματα.

Σύμφωνα με μια έρευνα στη Μ. Βρετανία (Ashton et al, 1999), πάνω από το 30% των εργαζομένων πίστευαν ότι ο εργοδότης τους δεν απαιτούσε κανένα συγκεκριμένο προσόν από υποψήφιους για θέσεις εργασίας παρόμοιες με τις δικές τους. Το ποσοστό αυτό έφτανε το 57% για τους εργαζομένους του τομέα του εμπορίου και το 43% του τομέα των ξενοδοχείων. Παράλληλα, περίπου το 1/3 των ερωτώμενων πίστευε ότι είχε περισσότερα προσόντα σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Παρά την σχετική ρητορική τα δεδομένα πολλές φορές υποδεικνύουν ότι οι managers πιστεύουν ότι για μεγάλα τμήματα του δυναμικού τους οι απαιτήσεις σε δεξιότητες είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Σε μια έρευνα (Cully et al, 1999), η ερώτηση προς τις επιχειρήσεις αφορούσε στο ποσοστό του μη-διευθυντικού δυναμικού τους που θεωρούσαν ως «ειδικευμένο», δηλαδή έχοντας κάποιο status επαγγελματία, τεχνικού, ειδικευμένου τεχνίτη κλπ.. Τα ποσοστά των επιχειρήσεων που δήλωσαν ότι λιγότερο από το 25% του μη-διευθυντικού δυναμικού τους μπορούσε να θεωρηθεί ως ειδικευμένο ήταν 75% -82% για διάφορους κλάδους των

---

<sup>25</sup> Για μια αναλυτική παρουσίαση του θέματος, βλ. Κικίλιας, Η. (2005)

υπηρεσιών, 44% για τη μεταποίηση και 31% για τις κατασκευές. Στο τομέα του εμπορίου, το 40% των επιχειρήσεων πίστευαν ότι κανείς από τους απασχολούμενους σε μη-διευθυντικές θέσεις δεν ήταν ειδικευμένος. Στις χρηματοοικονομικές υπηρεσίες το ποσοστό αυτό έφτανε το 57%.

Όπως υποδεικνύουν αρκετές παλαιότερες και πρόσφατες έρευνες (βλ. για παράδειγμα Manacorda, M and Petrongolo, B, 1999; UK. Skills Task Force, various years), εκτός από λίγα επαγγέλματα κυρίως στους τομείς των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, οι ενδείξεις από τη μεριά των εργοδοτών για μεγάλα και επιτακτικά ελλείμματα δεξιοτήτων, είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό που δηλώνεται ως «έλλειμμα» αποδεικνύεται ότι αφορά στις δυσκολίες εξεύρεσης εργατικού δυναμικού, που πολύ συχνά οφείλονται στους χαμηλούς μισθούς και τις κακές συνθήκες εργασίας. Εκτός από τα θέματα που αφορούν στις ελλείψεις βασικών γνώσεων (ιδιαίτερα την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και τις στοιχειώδεις γνώσεις αριθμησης), τα περισσότερα προβλήματα φαίνεται να σχετίζονται μάλλον με τις *συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων έναντι της εργασίας* παρά με τις δεξιότητές τους.

Συχνά θεωρείται ότι οι «δεξιότητες» έχουν μια, ουσιαστικά, τεχνική διάσταση η οποία προσδιορίζεται από την ικανότητα εκτέλεσης συγκεκριμένων καθηκόντων ή χρήσης ποικίλων τεχνικών, είτε αφορά χειρωνακτική επιδεξιότητα είτε γνωστικές και νοητικές δεξιότητες. Εντούτοις, έχει δειχθεί (Oliver and Turton, 1982) ότι στην αντίληψη των εργοδοτών για τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται και ένα φάσμα *χαρακτηριστικών συμπεριφοράς*, όπως είναι η αξιοπιστία, η ικανότητα να εργάζεσαι χωρίς επίβλεψη, η σταθερότητα της στάσης του ατόμου ως προς την εργασία, κλπ. Όμως, ένα μικρό μόνο τμήμα της εμπειρικής έρευνας αναγνωρίζει, ότι τα χαρακτηριστικά

συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνονται μαζί με τις τεχνικές δεξιότητες στον κατάλογο των ιδιοτήτων που αναζητούν οι εργοδότες (Bosworth, Dutton and Lewis, 1992). Αντίθετα, πολλοί εργοδότες τονίζουν ότι, τόσο το εργατικό δυναμικό τους όσο και οι υποψήφιοι εργαζόμενοι, χαρακτηρίζονται από σημαντικές ανεπάρκειες ως προς τα κίνητρα και την συμπεριφορά τους και μας ωθούν να θεωρήσουμε ότι οι *κοινωνικές δεξιότητες* αποτελούν ένα πολύ σημαντικό τμήμα του λεγόμενου ελλείμματος δεξιοτήτων. Η διαπίστωση αυτή έχει σαφώς ένα εντελώς διαφορετικό νόημα, και οδηγεί σε εντελώς διαφορετικά συμπεράσματα, από την ευρύτατα χρησιμοποιούμενη

έννοια της δυσκολίας πλήρωσης κενών θέσεων εργασίας.

Δυο παραδείγματα εμπειρικών ερευνών που περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με την σημασία που αποδίδουν οι επιχειρήσεις στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των εργαζομένων, θα αποσαφηνίσουν καλύτερα τα παραπάνω. Το πρώτο είναι μια έρευνα σε 3.000 εργοδότες που διενεργήθηκε από το United States Census Bureau σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας ( US Bureau of the Census, 1998; αναφέρεται στο και Bowles, S., H. Gintis, and M. Osborne, 2002). Η ερώτηση ήταν «Όταν σκέφτεστε να προσλάβετε κάποιον εργαζόμενο σε μη-διευθυντική θέση, πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω στην απόφασή σας ?». Οι εργοδότες ιεράρχησαν, σε μια κλίμακα από 1 (επουσιώδεις) ως 5 (πολύ σημαντικό), «τα συγκεκριμένα προσόντα και δεξιότητες» με 3,2, «τα έτη εκπαίδευσης» με 2,9 και «τα αποτελέσματα σε τεστ από τον εργοδότη» καθώς και την «σχολική ή ακαδημαϊκή επίδοση» με 2,5. Με διαφορά, οι πιο σημαντικοί παράγοντες ήταν «η συμπεριφορά» που βαθμολογήθηκε με 4,6 και οι «επικοινωνιακές δεξιότητες» με 4,2.

Το δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από την πολύ πιο αναλυτική έρευνα Employers' Manpower and Skills Practices Survey, που διενεργήθηκε σε 1693 Βρετανούς εργοδότες (βλ. Green, Machin and Wilkinson, 1998): Μεταξύ των επιχειρήσεων που δήλωναν κάποιο έλλειμμα δεξιοτήτων με την έννοια της δυσκολίας πλήρωσης κενών θέσεων εργασίας, οι υπεύθυνοι προσδιόρισαν την δυσκολία αυτή ως «έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων» στο 43,1% των περιπτώσεων, αλλά ως «ανεπάρκεια συμπεριφοράς, κινήτρων και προσωπικότητας» σε ένα εντυπωσιακό 62,1% των περιπτώσεων. Τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν, με διαφορά, ο πιο σημαντικός παράγοντας της δυσκολίας πρόσληψης, και η διαφορά αυτή ήταν μεγαλύτερη τόσο για τις επιχειρήσεις που δεν δήλωναν έλλειμμα δεξιοτήτων όσο και στο συνολικό δείγμα των επιχειρήσεων. Ακόμα και στις περιπτώσεις που το πρόβλημα ήταν ο μικρός αριθμός υποψηφίων, μόνο το ¼ των επιχειρήσεων θεώρησαν ως αιτία της δυσκολίας πρόσληψης τις απαιτήσεις για τεχνικές δεξιότητες.

Ένα ακόμη παράδειγμα για τη οικονομική σημασία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλ. των κοινωνικών δεξιοτήτων, προέρχεται από μια σειρά

ερευνών (Heckman, Hsee and Rubinstein, 2001; Cameron and Heckman, 1993;

Heckman, 2000) για την επίπτωση του GED στην αγορά εργασίας των ΗΠΑ.<sup>26</sup> Είναι χαρακτηριστικό, ότι μεταξύ των ατόμων που διαρρέουν από τη μέση εκπαίδευση, οι κάτοχοι του GED, σύμφωνα με τους Murnane, Willett and Tyler (1998), επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις σε σχέση με τους μη-κατόχους του διπλώματος αυτού. Οι μισθοί, όμως, των κατόχων του GED είναι ελάχιστα υψηλότεροι από τους μισθούς των μη κατόχων, δηλαδή ατόμων με σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, και ακόμη περισσότερο οι μισθοί τους είναι σχεδόν 10% χαμηλότεροι σε σχέση με τις απολαβές ατόμων με όμοια προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως έχουν «κανονικά» απολυτήρια μέσης εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι ακριβώς το GED σηματοδοτεί παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, συναρτάται, δηλαδή, στην αγορά εργασίας με προβλήματα προσωπικότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Συναφείς μπορούν να θεωρηθούν και οι ενδείξεις από την επισκόπηση της συζήτησης σχετικά με το αν υπάρχει υπερ-εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού ή έλλειμμα δεξιοτήτων.<sup>27</sup> Τα αδρά δεδομένα [Tahlin, M (2003), Breen (2003, Bassanini and Scarpetta (2001)] υποδηλώνουν ότι τόσο η ζήτηση όσο και η προσφορά δεξιοτήτων - για να είμαστε ακριβείς, η ζήτηση και προσφορά ποσότητας εκπαίδευσης – έχουν αυξηθεί τις προηγούμενες δεκαετίες και μάλιστα με ρυθμούς που όχι μόνο δεν δείχνουν την ύπαρξη σοβαρών ελλειμμάτων, αλλά αντίθετα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν «πλεονάσματα εκπαίδευσης», ή, όπως αποκαλείται στη σχετική βιβλιογραφία, «υπερ-εκπαίδευση» του εργατικού δυναμικού: Με βάση το 100 για τη δεκαετία του 1970, η σχετική αύξηση της ζήτησης ήταν κατά μέσο όρο 16% ενώ της προσφοράς 18%.

Μια σύντομη σύνοψη της ανάλυσης που προηγήθηκε υποδεικνύει ότι τα δεδομένα που έχουμε από τις εκτιμήσεις για τη συμβολή των επιμέρους χαρακτηριστικών στους μισθούς είναι: (α) Η ποσότητα εκπαίδευσης συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στους μισθούς, και η συμβολή της δεν μειώνεται διαχρονικά. (β) Το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, αν και συσχετίζεται σχεδόν απόλυτα με το επίπεδο εκπαίδευσης, συμβάλλει σε πολύ μικρό βαθμό στους μισθούς, και η συμβολή του διαχρονικά μειώνεται. (γ) Οι εμπειρικές ενδείξεις υποδηλώνουν σημαντικά μεγέθη

<sup>26</sup> Το GED είναι ένα πιστοποιητικό / δίπλωμα γενικής εκπαιδευτικής ισοδυναμίας, το οποίο απονέμεται μετά από εξετάσεις - κατά κύριο λόγο σε άτομα που διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα - και πιστοποιεί ότι ένα άτομο χωρίς απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης είχε γνωστικές επιδόσεις σε ένα σύνολο εξετάσεων τουλάχιστον ισοδύναμες με τα 2/3 των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης.

<sup>27</sup> Για μια αναλυτική παρουσίαση, βλ. Κικίλιας, Ηλίας (υπό δημοσίευση).

«υπερ-εκπαίδευσης» στις χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ<sup>28</sup>, και (δ) οι προσεγγίσεις της «συνεχούς

απαίτησης αναβάθμισης»<sup>29</sup> υποδηλώνουν, παράλληλα, ότι παρά την αυξημένη προσφορά εκπαίδευσης, η αύξηση της μισθολογικής ανισότητας σημαίνει ότι υπάρχει έλλειμμα κάποιων «δεξιοτήτων» οι οποίες, αν και ανταμείβονται, σπανίζουν στην αγορά εργασίας.

Είναι σχεδόν προφανές το συμπέρασμα, ότι το έλλειμμα των δεξιοτήτων αυτών συναρτάται μεν με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων, δεν αφορά τις γνωστικές και τεχνικές ικανότητές τους αλλά διαφορετικού τύπου δεξιότητες, για την φύση των οποίων έχουμε ήδη κάποιες ενδείξεις από τις εμπειρικές έρευνες των εργοδοτών που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα. Αφορούν δηλαδή χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των εργαζομένων, τα οποία θα ορίσουμε ως *κοινωνικές δεξιότητες*, και τα οποία σχετίζονται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων έναντι της εργασίας. Το ερώτημα που τίθενται στο σημείο αυτό είναι το εξής: Για ποιο λόγο ατομικές ιδιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που δεν αποτελούν «παραγωγικές εισροές» στην διαδικασία παραγωγής, αναζητούνται και αμείβονται από τους εργοδότες αλλά και συμβάλλουν σε πολύ σημαντικό βαθμό στη θέση και το status των ατόμων και, συνεπώς στην ανισότητα στην αγορά εργασίας;

Μόνο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που υπερβαίνει το ορθόδοξο οικονομικό μοντέλο μπορεί να κατανοηθεί γιατί οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν όχι μόνο για τις παραγωγικές δεξιότητες των εργαζομένων, αλλά και για κοινωνικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Αν, για παράδειγμα, η επίβλεψη και η παρακολούθηση της εργασίας δεν είναι δυνατή, η σημασία της έφεσης για ειλικρίνεια είναι σημαντική. Αν τα καθήκοντα εργασίας συμπεριλαμβάνουν την επίβλεψη της εργασίας άλλων, διαφορετικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ή ακόμα και φυσικά γνωρίσματα, τα οποία συμβάλλουν στην νομιμοποίηση της άσκησης εξουσίας, μπορεί να αξιολογούνται ιδιαίτερα από τους εργοδότες. Αντίθετα,

<sup>28</sup> Μεταξύ 20% και 40% όλων των εργαζομένων φαίνεται ότι «έχουν» περισσότερη ποσότητα εκπαίδευσης σε σχέση με τις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας τους, ενώ στις ΗΠΑ το φαινόμενο αυτό είναι εντονότερο σε σχέση με την Ευρώπη. Παράλληλα, όμως, η τάση για υπερ-εκπαίδευση είναι ανοδική στην Ευρώπη αλλά το αντίθετο παρατηρείται στις ΗΠΑ. Στη σχετικά πρόσφατη βιβλιογραφία περιλαμβάνονται τα Borghans and de Grip (2000), ένα ειδικό τεύχος του περιοδικού *Economics of Education Review* (2000) καθώς και μια συνολική επισκόπηση στο Green, McIntosh and Vignoles (1999). Για τις ΗΠΑ, βλ. Gottschalk and Hansen (2003).

<sup>29</sup> Βλ. Acemoglu, D. (2002;2003), Autor, D.H. et al. (2003), Gallie, D. (1998).



χαρακτηριστικά όπως είναι η μοιρολατρία ή η ανυπομονησία, είναι πολύ πιθανό να αντιβαίνουν τις συνηθισμένες στρατηγικές των επιχειρήσεων. Επιπρόσθετα, προσωπικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αξιολογούνται ως πολύ σημαντικά σε κάποιες εργασίες, μπορεί να οδηγούν στην πλήρη απόρριψη σε άλλες, για παράδειγμα άτομα που προτιμούν να λειτουργούν υπό τις οδηγίες άλλων.<sup>30</sup>

### **Εμπειρικές Ενδείξεις για την Οικονομική Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων**

Παρά το γεγονός ότι αφενός οι διαστάσεις της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς είναι πολυπληθείς και, αφετέρου, η οικονομική ανταμοιβή συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τις ιδιομορφίες της συγκεκριμένης απασχόλησης, υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις που σχηματοποιούν ένα γενικό πρότυπο.

Ο Richard Edwards (1975) αξιοποιεί ένα δείγμα εργαζομένων σε μεγάλες γραφειοκρατικά οργανωμένες επιχειρήσεις του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα των ΗΠΑ για να εκτιμήσει τις παραμέτρους ενός οικονομετρικού μοντέλου με εξαρτημένες μεταβλητές (εναλλακτικά) τις μισθολογικές διαφορές και την αξιολόγηση του επιβλέποντα (supervisor) και ανεξάρτητες μεταβλητές τρεις (3) τύπους συμπεριφορών και στάσεων στο χώρο εργασίας, καθώς και μεταβλητές σχετικά με το επίπεδο νοητικών ικανοτήτων (IQ) - με τη χρήση συγκεκριμένης δοκιμασίας - το επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό status των γονέων καθώς και το επαγγελματικό status της εργασίας που ανέλαβαν τα άτομα όταν εισήλθαν για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας. Οι συμπεριφορικές μεταβλητές ήταν (α) η επίγνωση και η διαρκής αφοσίωση στην τήρηση των κανόνων, (β) η εκτέλεση των καθηκόντων με αξιοπιστία και υπευθυνότητα και η συνεπής εμπιστοσύνη των συναδέλφων και (γ) η «εσωτερικευση» των στόχων και αξιών της επιχείρησης, δηλ. η «πίστη», η αφοσίωση και η προσήλωση του εργαζομένου στους στόχους και τις αξίες της επιχείρησης, που συνεπάγεται πολύ μικρότερο βαθμό αναγκαίου ελέγχου των δραστηριοτήτων του.<sup>31</sup> Ως ενδείξεις για την εκτίμηση της επιχείρησης σχετικά με την ποιότητα της απόδοσης

<sup>30</sup> Ακόμα και αντικοινωνικές, κατά το κοινό αίσθημα, συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα ή η τάση προς τη χειραγώγηση, ανταμείβονται σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα, με υψηλούς μισθούς. Οι Gable and Dangelo (1994) δείχνουν ότι οι επιδόσεις των διευθυντών πωλήσεων προβλέπονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ονομάζουν «Μακιαβελισμό», δηλαδή συμπεριφορές που συνεπάγονται την χειραγώγηση άλλων για το προσωπικό όφελος κάποιου και με κόστος για τους άλλους.

<sup>31</sup> Η μέτρηση των παραπάνω συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των ατόμων βασίστηκε στις απόψεις των συναδέλφων του (peer rating) και όχι στις απόψεις του ίδιου του ατόμου.

του εργαζομένου και συνεπώς τις αντίστοιχες ανταμοιβές, ο Edwards χρησιμοποιεί (α) την αξιολόγηση του άμεσα επιβλέποντα (επιστάτη, εργοδηγού, διευθυντή κλπ.) σχετικά με την απόδοση του εργαζομένου και (β) τον μισθό του εργαζομένου, και συγκεκριμένα την διαφορά του μισθού του από τον μέσο όρον των αμοιβών των άμεσα συναδέλφων του.<sup>32</sup>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, όταν το οικονομετρικό υπόδειγμα περιλαμβάνει ως ερμηνευτικές μεταβλητές μόνο τα τρία (3) συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, οι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ η τιμή του  $R^2$  υποδηλώνει ότι τα συμπεριφορικά αυτά χαρακτηριστικά εξηγούν το 19,2% της διακύμανσης των μισθολογικών διαφορών στον δημόσιο τομέα, και το 35,4%- 43,3% της διακύμανσης στην αξιολόγηση του επιβλέποντα, στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα αντίστοιχα. Όταν το υπόδειγμα περιλαμβάνει ως ερμηνευτικές μεταβλητές εκτός από τα τρία (3) συμπεριφορικά και όλα τα υπόλοιπα δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, οι αυξήσεις στο μέγεθος των τιμών του  $R^2$  είναι ελάχιστες, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το μεγαλύτερο τμήμα της διακύμανσης «ερμηνεύεται» από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Στη περίπτωση της εκτίμησης της αξιολόγησης του επιβλέποντα στον ιδιωτικό τομέα, στατιστικά σημαντικά είναι μόνο τα τρία συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, με θετικό πρόσημο, και η ηλικία, με αρνητικό πρόσημο. Στην ίδια εξίσωση, η επίδραση των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών στην βαθμολόγηση του εργαζομένου από τον επιβλέποντα είναι 3-4 φορές μεγαλύτερη από την επίδραση είτε του εκπαιδευτικού του επιπέδου είτε της κοινωνικο-οικονομικής θέσης των γονέων του εργαζόμενου.<sup>33</sup>

Η επισκόπηση ενός αριθμού σχετικών ερευνών στο Jencks, C. (1979), καθιστά σαφές ότι μια σειρά χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως η καρτερικότητα (perseverance) και οι ηγετικές ικανότητες (leadership), αλλά και οι συνήθειες μελέτης καθώς και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της

<sup>32</sup> Ο Edwards (1975:59) σημειώνει ότι η αξιολόγηση του επιβλέποντα είναι ίσως ο πιο σημαντικός ολιστικός δείκτης της εκτίμησης για την απόδοση ενός εργαζομένου σε μια γραφειοκρατικά οργανωμένη επιχείρηση, γιατί προσδιορίζει τόσο διάφορες μορφές μη χρηματικών «αμοιβών» εντός της εργασίας (πχ. ανάθεση επιθυμητών καθηκόντων, προαγωγές, διάφορα προνόμια), όσο και τις τυπικές μισθολογικές αμοιβές. Οι ιδιωτικές επιχειρήσεις δεν επέτρεψαν την συλλογή δεδομένων σχετικά με τους μισθούς, και έτσι η μεταβλητή αυτή υπολογίζεται μόνο για τις επιχειρήσεις του δημοσίου τομέα.

<sup>33</sup> Ο R. Edwards (1975:63) σημειώνει ότι όταν το δείγμα καταταχθεί σε επίπεδα ιεραρχίας των θέσεων εργασίας εντός της επιχείρησης, αυξάνεται το επίπεδο ερμηνείας της διακύμανσης από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, ενώ η «τήρηση των κανόνων» γίνεται το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στα κατώτερα επίπεδα ιεραρχίας, η «εσωτερίκευση των στόχων και αξιών της επιχείρησης» είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στα ανώτερα επίπεδα και η «υπευθυνότητα» στα ενδιάμεσα ιεραρχικά επίπεδα.

εκπαίδευσης, των ατόμων, επιδρούν στις μεταγενέστερες αμοιβές και το επαγγελματικό τους status, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό status της οικογένειάς τους, τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες γνωστικών ικανοτήτων και τα χρόνια εκπαίδευσής τους. Η εκτίμηση της επίδρασης μιας σύνθετης μεταβλητής *μη γνωστικών* προσωπικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών στις μισθολογικές αμοιβές των ατόμων, ήταν τέσσερες (4) φορές μεγαλύτερη από την επίδραση των επιδόσεων νοημοσύνης, δυο (2) φορές μεγαλύτερη από την επιρροή του κοινωνικο-οικονομικού status της οικογένειας και 50% μεγαλύτερη της ποσότητας εκπαίδευσης.<sup>34</sup>

Στα θέμα της υψηλής συσχέτισης των «κοινωνικών δεξιοτήτων» με την ανισότητα ως προς τις μισθολογικές απολαβές και την γενικότερη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας, θα μπορούσε να εγερθεί το επιχείρημα ότι η σχέση αυτή μπορεί να είναι είτε (α) ενδογενής, δηλ. ότι τόσο τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς όσο και η επιτυχία του ατόμου στην αγορά

εργασίας είναι ταυτόχρονα αίτιο και αιτιατό, είτε και (β) αντίστροφη, δηλ. τα «θετικά» ή «αρνητικά» ψυχολογικά χαρακτηριστικά οφείλονται αντίστοιχα είτε σε μια επιτυχημένη ή σε μια αποτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία.<sup>35</sup> Το επιχείρημα είναι εύλογο, αλλά μια σειρά ενδείξεων υποδεικνύουν

ότι τα πράγματα είναι μάλλον διαφορετικά. Οι Duncan and Dunifon (1997) εξετάζουν τη συσχέτιση των μισθολογικών αμοιβών με τα χαρακτηριστικά κινήτρων και συμπεριφοράς ενήλικων ανδρών τα οποία μετρήθηκαν 15-25 χρόνια πριν τη μέτρηση των αμοιβών τους.<sup>36</sup> Στα χαρακτηριστικά κινήτρων (motivational traits) περιλαμβάνονται η έφεση για προκλητικότητα (challenge over affiliation), ο φόβος της αποτυχίας, η αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας (sense of personal efficacy) και ο βαθμός εμπιστοσύνης (degree of trust). Στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς περιλαμβάνονται η συχνότητα εκκλησιασμού, η συμμετοχή σε κοινωνικούς συλλόγους, η παρακολούθηση τηλεόρασης, η ανάγνωση εφημερίδων,

<sup>34</sup> Η μέτρηση των επιδράσεων αυτών αφορά τα μεγέθη των αντίστοιχων συντελεστών παλινδρόμησης μιας οικονομετρικής εξίσωσης, με εξαρτημένη μεταβλητή τις αμοιβές ανά ώρα εργασίας και ανεξάρτητες μεταβλητές τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των ατόμων.

<sup>35</sup> Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να εισέλθουμε σε επιστημονικά πεδία όπως η κοινωνική ψυχολογία, η ανθρωπολογία και η εξελικτική βιολογία, αναζητώντας απαντήσεις σχετικά με το σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς μεταδίδονται γενετικά και σε ποιο βαθμό οφείλονται στα διάφορα «περιβάλλοντα» - οικογενειακό, κοινωνικό κλπ. - εντός των οποίων αναπτύσσονται οι άνθρωποι. Είναι πρόδηλο ότι αυτό δεν είναι δυνατόν στα πλαίσια του παρόντος. Αλλά είναι εξίσου εμφανές ότι η διερεύνηση της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας δεν είναι ένα αποκλειστικό θέμα των οικονομικών και της κοινωνιολογίας.

<sup>36</sup> Η μακροχρόνια έρευνα Panel Study of Income Dynamics στις ΗΠΑ, δίδει τη δυνατότητα αυτή.

καθώς και η εκτίμηση του συνεντευκτή για την καθαριότητα της οικίας του συνεντευξιζόμενου. Οι επιδράσεις των χαρακτηριστικών αυτών στις μισθολογικές απολαβές των ατόμων ήταν σημαντικά μεγαλύτερες τόσο σε σχέση με την ποσότητα εκπαίδευσης όσο και με το επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, για άτομα όμοια ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και κοινωνικο οικονομικά χαρακτηριστικά.<sup>37</sup>

Η Osborne (2000)<sup>38</sup> διαπιστώνει ότι μια σειρά συμπεριφορικών χαρακτηριστικών προκαλούν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις μισθολογικές απολαβές των γυναικών, με σταθερές τις συνήθεις υπόλοιπες μεταβλητές ανθρώπινου κεφαλαίου, κοινωνικού status, κλπ. Η εφαρμογή ενός οικονομετρικού μοντέλου, με βάση την έρευνα NLSYW, με εξαρτημένη μεταβλητή τον φυσικό λογάριθμο των μισθολογικών απολαβών και εξαρτημένες μεταβλητές τα χρόνια εκπαίδευσης, το επίπεδο νοημοσύνης, την εργασιακή εμπειρία, τον αριθμό παιδιών και το επίπεδο μοιρολατρίας (fatalism) των γυναικών - δηλ. την πεποίθηση ότι οι διάφορες εκβάσεις και καταστάσεις στη ζωή του ατόμου οφείλονται στη μοίρα ή στην τύχη - υποδεικνύει ότι η αύξηση της μοιρολατρίας κατά το μέγεθος μιας (1) τυπικής απόκλισης προκαλεί μείωση των μισθών κατά 7%. Η έρευνα NCDS, αντίστοιχα, συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που επιτρέπουν την εκτίμηση του επιπέδου επιθετικότητας,

εχθρικών αισθημάτων και διαθέσεων (aggression) καθώς και των αισθημάτων αποξένωσης, εσωστρέφειας και απόσυρσης (withdrawal) των ατόμων. Στη περίπτωση αυτή η εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου, τόσο οι διαθέσεις επιθετικότητας όσο και τα αισθήματα εσωστρέφειας και αποξένωσης επιδρούν αρνητικά με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους μισθούς. Η αύξηση της επιθετικότητας ή της εσωστρέφειας κατά μια (1) τυπική απόκλιση συνδέεται με μείωση του εκτιμώμενου μισθού αντίστοιχα κατά 7,5% και 3,5%.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν επίσης τα ευρήματα της ίδιας έρευνας που υποδηλώνουν ότι η «οικονομική απόδοση» των χαρακτηριστικών προσωπικότητας διαφέρει ανάλογα με το φύλο και το επαγγελματικό status των ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι στα επαγγέλματα υψηλού status οι γυναίκες «τιμωρούνται» αν χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά ενώ οι άνδρες «επιβραβεύονται». Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει, στη περίπτωση της εσωστρέφειας: η αύξηση του

<sup>37</sup> Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε, ότι η επίδραση του επιπέδου καθαριότητας της οικίας στις μισθολογικές απολαβές, για άτομα όμοια ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, τα χρόνια εκπαίδευσης, το επίπεδο νοημοσύνης, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά κλπ. εκτιμήθηκε να είναι 50% μεγαλύτερη από την επίδραση της εκπαίδευσης.

<sup>38</sup> Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συνοψίζονται στο Bowles, S. et al. (2001).

επιπέδου επιθετικότητας κατά μια (1) τυπική απόκλιση προβλέπει 7,2% χαμηλότερες απολαβές για τις γυναίκες αλλά επιβραβεύεται στους άνδρες με 14,5% υψηλότερους μισθούς, ενώ ισόποση αύξηση της εσωστρέφειας επιβραβεύεται με 6% αυξημένους μισθούς για τις γυναίκες και σχεδόν 17% χαμηλότερες απολαβές στους άνδρες. Στην κοινωνική κατηγορία των επαγγελματιών χαμηλού status, τόσο η επιθετικότητα όσο και εσωστρέφεια «τιμωρείται» και για τα δυο φύλα, υποδεικνύοντας σημαντικές μειώσεις των απολαβών τους, αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τους άνδρες.

### **Συμπέρασμα**

Αν οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι ορθές, αναδύεται ένα εξαιρετικά σημαντικό δίλημμα σε σχέση όχι μόνο με την εκπαιδευτική πολιτική και τις επενδύσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά με τις ευρύτερες δημόσιες πολιτικές στα πεδία της απασχόλησης, της καταπολέμησης της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας και της κοινωνικής συνοχής. Γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι η εκπαίδευση παράγει και μεταδίδει γνωστικές ικανότητες που αποτελούν την αναγκαία συνθήκη για μια καλή θέση στην αγορά εργασίας. Αν οι κοινωνικές δεξιότητες, που αποτελούν την ικανή συνθήκη για την επιτυχία στην αγορά εργασίας, παράγονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η έμφαση απαιτείται να δοθεί στις επενδύσεις στην εκπαίδευση. Αν, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα απλά ενισχύει και αναβαθμίζει συμπεριφορές και δεξιότητες που προέρχονται από, και αποκτώνται σε, άλλα περιβάλλοντα κατά την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων, η έμφαση πρέπει να δοθεί στα περιβάλλοντα αυτά. Το ερώτημα αυτό παραμένει, κατά τη γνώση και άποψή μας, αναπάντητο και απαιτεί, συνεπώς, την διεύρυνση των επενδύσεων σε βασική και εφαρμοσμένη κοινωνική έρευνα.

Ακόμα, όμως και αν είχαμε οριστικές απαντήσεις σχετικά με το παραπάνω δίλημμα, τα προβλήματα είναι ευρύτερα και αφορούν στη διευκρίνιση και τις επιλογές ως προς τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ η ανάπτυξη των οι γνώσεων και των γνωστικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη βελτίωση των εισοδημάτων των ατόμων αποτελεί έναν αδιαμφισβήτητο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο για όλο το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων που αποτελούν την ικανή συνθήκη για επαγγελματική επιτυχία. Πεποιθήσεις, όπως ότι είναι ντροπή να είναι κάποιος άνεργος ή να

λαμβάνει επίδομα ανεργίας, μπορεί να αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύουν την επαγγελματική επιτυχία, αλλά οι αντιδράσεις θα είναι εύλογα σφοδρές στην ιδέα ότι η εκπαίδευση πρέπει να εμφοσά συστηματικά και οργανωμένα τέτοιες αντιλήψεις στους μαθητές. Τα ευρήματα της Osborne (2000), που παραθέσαμε στα προηγούμενα, δείχνουν ότι στα επαγγέλματα υψηλού κύρους, η επιθετικότητα στους άνδρες και η εσωστρέφεια στις γυναίκες συνδέονται με σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αμοιβών. Οι Gable and Dangello (1994), επίσης, δείχνουν ότι ο «Μακιαβελισμός», δηλαδή συμπεριφορές που συνεπάγονται την χειραγώγηση άλλων για το προσωπικό όφελος κάποιου και με κόστος για τους άλλους, συνδέεται με αυξημένες επιδόσεις των διευθυντών πωλήσεων. Ωστόσο, οι συμπεριφορές αυτές θεωρούνται, κατά το κοινό αίσθημα, επιλήψιμα χαρακτηριστικά και ελάχιστοι θα συμφωνούσαν με την ιδέα της επένδυσης δημοσίων πόρων στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Acemoglu, D. (2002). "Technical change, inequality, and the labor market." *Journal of Economic Literature* 40: 7-72.
- Acemoglu, D. (2003). "Cross-country inequality trends." *Economic Journal* 113: F121-F149.
- Altonji, Joseph G. (1995). "The Effects of High School Curriculum on Education and Labor Market Outcomes," *Journal of Human Resources* (Summer 1995):410-438.
- Ashton, D., Davies, B., Felstead, A., and Green, F. (1999). *Work Skills in Britain*, Coventry: Warwick University, SKOPE.
- Autor, D.H., Levy, F., Murnane, R. (2002). "The skill content of recent technological change: An empirical exploration." *Working Paper* (01-22, revised), Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Bassanini, A. and S. Scarpetta. (2001). "Does human capital matter for growth in OECD countries? Evidence from pooled mean-group estimates." *Working Paper* 282, OECD, Economics Department.
- Becker, G. (1964). "*Human Capital*", Columbia University Press, New York.
- Betts, Julian R., "Does School Quality Matter? Evidence From the National Longitudinal Survey of Youth," *Review of Economics and Statistics* 77,2 (1995):231-247.
- Borghans, L. and A. de Grip (eds.). (2000). *The Overeducated Worker? The Economics of Skill Utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bosworth, D. (1993). 'Skill Shortages In Britain', *Scottish Journal of Political Economy*, Vol. 40, pp. 241-71.
- Bosworth, D., Dutton, P. and Lewis, J. (1992). 'Introduction' in Bosworth, D., Dutton, P. and Lewis, J. (eds.), *Skill Shortages: Causes and Consequences*, Avebury, Aldershot.
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis (1976). "*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*", New York: Basic

## Books.

Bowles, Samuel, Herbert Gintis, and Melissa Osborne.(2001). “Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior and Earnings,” *American Economic Review* 92,2.

Bowles, Samuel, Herbert Gintis, and Melissa Osborne.(2002). “The Determinants of Individual Earnings: Skills, Preferences, and Schooling.” *Journal of Economic Literature*. December, 39:4, pp. 1137–176.

Bowles, Samuel, Herbert Gintis, and Melissa Osborne. (2000). “Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?” in Kenneth Arrow, Samuel Bowles and Steven Durlauf (eds) *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, 2000.

Breen, R. (ed.).(2003). *National Patterns of Social Mobility, 1970-1990: Divergence or Convergence?* Work in progress, Nuffield College, Oxford.

Cameron, Steven and James Heckman.(1993). “The Non-equivalence of the High School Equivalents,” *Journal of Labor Economics* 11,1 (1993):1–47.

Card, David. (1995). “Earnings, School, and Ability Revisited,” *Research in Labor Economics*, 14 (1995):23–48.

Card, David. (1998). “The Causal Effect of Education on Earnings,” in Orley Ashenfelter and David Card (eds.) *Handbook of Labor Economics, Vol. 3* (Amsterdam: North-Holland, 1998).

Card, David, and Alan B. Krueger.(1996). “Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence,” in Burtless, G. (ed.) (1996).

Cawley, John, James Heckman and Edward Vytlačil. (2001), “Three observations on wages and measured cognitive ability”, *Labour Economics*, 8, (2001):419-442.

Cully, M., Woodland, S., O'Reilly, A., and Dix, G. (1999). *Britain at Work*, London: Routledge.

De la Fuente, A. and Antonio Ciccone. (2002). “*Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*”, Report for the Directorate-General for Employment and Social Affairs, European Commission, May 2002, Brussels.

Duncan, Greg J. and Rachel Dunifon. (1997). “‘Soft-Skills’and Long-Run Market Success,” *Research in Labor Economics* (October 1997):1–42.

*Economics of Education Review*. (2000). Special issue on overschooling, vol. 19, pp. 129-227.

Edwards, R.(1975). ‘Individual Traits and Organizational Incentives: What Makes a “Good” Worker’, *The Journal of Human Resources*, XI, I, Winter 1975.

Gable, Myron and Frank Dangelo. (1994). “Locus of Control, Machiavellianism, and Managerial Job Performance,” *Journal of Psychology* 128,5 (1994):599–608.

Gallie, D., White, M., Cheng, Y., Tomlinson, M. (1998). *Restructuring the Employment Relationship*. Oxford: Clarendon Press.

Gottschalk, P. and M. Hansen. (2003). ”Is the proportion of college workers in ‘non-college’ jobs increasing?” *Journal of Labor Economics* 21: 449-72 (forthcoming).

Green, F. and Ashton, D. (1992). ‘Skill Shortage and Skill Deficiency: A Critique’, *Work, Employment and Society*, Vol. 6, pp. 287–301.

Green, F., McIntosh, S., Vignoles, A. (1999). ”Overeducation and skills – Clarifying the concepts.” *Discussion Paper* 435, Centre for Economic Performance (<http://cep.lse.ac.uk/>).

Green, F., S. Machin, and D. Wilkinson, (1998). “The Meaning and Determinants of Skill Shortages,” *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 60,2 (May 1998):165–188.

Heckman James, Jingjing Hsee, and Yona Rubinstein.(2001). “The GED is a

Mixed Signal,” 2001. University of Chicago.

Heckman, James .(2000). “Policies to Foster Human Capital,” *Research in Economics* 54 (2000):3–56.

Heckman, James, Anne Layne-Farrar, and Petra Todd.(1996). “Does Measured School Quality Really Matter? An Examination of the Earnings-Quality Relationship,” in Burtless, G. (ed.) (1996).

Jencks, Christopher and Meredith Phillips.(1998). *The Black White Test Score Gap* (Washington, DC: The Brookings Institution Press, 1998).

Jencks, Christopher.(1979). “*Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*”, NewYork: Basic Books, 1979.

Κικίλιας, Ηλίας.(2005). “Η Επιχείρηση ως Χώρος Μάθησης: Επιχειρηματικές Στρατηγικές, Οργάνωση της Εργασίας και η Έννοια του "Ελλείμματος Δεξιοτήτων", *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Οκτώβριος 2005.

Κικίλιας, Ηλίας .(υπό δημοσίευση). “Οι Δεξιότητες και η Εκπαίδευση ως Προσδιοριστικοί Παράγοντες της ‘Επιτυχίας’ στην Αγορά Εργασίας: Μια Κριτική Αποτίμηση της Ορθόδοξης Οικονομικής Θεωρίας”, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, ΕΚΚΕ.

Manacorda, M and Petrongolo, B. (1999). Skill Mismatch and Unemployment in OECD Countries, *Economica*, 66, 181–207.

Mincer, J. (1974). “*Schooling, Experience and Earnings*”, Columbia University Press, New York.

Murnane, Richard, John Willett, and John Tyler (1998). “Who Benefits from Obtaining a GED? Evidence from High School n and Beyond,” 1998. Harvard Graduate School of Education.

Oliver, J. and Turton, J. (1982). ‘Is There a Shortage of Skilled Labour?’, *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 20, pp. 195–200.

Osborne, Melissa.(2000). “The Power of Personality: Labor Market Rewards and the Transmission of Earnings,” 2000. University of Massachusetts.

Senker, P. (1992). ‘Skill Shortages and Britain’s International Competitiveness’, in Bosworth, D., Dutton, P. and Lewis, J. (eds.),(1992). *Skill Shortages: Causes and Consequences*, Avebury, Aldersho.

Solon, Gary R. (1992) “Intergenerational Income Mobility in the United States,” *American Economic Review* 82,3 (June 1992):393–408.

Tahlin, Michael. (2003). “Skill Change and Skill Matching”, *Theme 1 paper from the CHANGEQUAL Network*.

US Bureau of the Census.(1998). “First Findings from the EQW National Employer Survey,” 1998. EQW Catalog Number RE01.

Winship, Christopher and Sanders Korenman. (1997). “Do Schools Raise IQ?,” in Bernie Devlin, Stephen E. Fienberg, Daniel P. Resnick, and Kathryn Roeder (eds.) *Intelligence, Genes, and Success: Scientists Respond to the Bell Curve* (NewYork: Springer, Copernicus, 1997).

Zimmerman, David J. (1992). “Regression Toward Mediocrity in Economic Stature,” *American Economic Review* 82,3 (June 1992):409–429.



## Εργαλεία αποτίμησης Κοινωνικών Ικανοτήτων Ανθρώπινου Δυναμικού Evaluation tools of Human Resources' Social Skills

Φίλιππος Νίκη  
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Προϊσταμένη Ανάπτυξης Ανθρώπινου  
Δυναμικού, Τράπεζα Κύπρου  
nphillip@bankofcyprus.gr

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Η αναγκαιότητα για κοινωνικές ικανότητες στο χώρο των ανθρωπίνων πόρων είναι πλέον δεδομένη. Όλο και περισσότερο οι διευθυντές προσωπικού αναζητούν στις συνεντεύξεις πρόσληψης ιδιαίτερα ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες. Αλλά και για την ανάπτυξη και προαγωγή των υφιστάμενων υπαλλήλων, οι κοινωνικές ικανότητες αποτελούν βασικό κριτήριο. Πώς όμως εντοπίζονται οι κοινωνικές ικανότητες που διαθέτει ένας υπάλληλος; Με ποια εργαλεία ο τομέας των ανθρωπίνων πόρων μιας επιχείρησης αποτιμά τις κοινωνικές ικανότητες υποψήφιων υπαλλήλων και υφιστάμενου προσωπικού; Η *Αξιολόγηση 360°*, τα *Κέντρα Αξιολόγησης και Ανάπτυξης*, η *Παρατήρηση στο χώρο εργασίας*, είναι μερικά από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως για το σκοπό αυτό και που συναντά κανείς ως διεργασίες αξιολόγησης κοινωνικών ικανοτήτων σε μεγάλες επιχειρήσεις και σε οργανισμούς μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση, αναλύονται τα εν λόγω εργαλεία και παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ενδοεπιχειρησιακής έρευνας που τα αξιοποίησε κατά την επιμέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων.

### ABSTRACT:

The necessity of Social Skills of the Human Resources is a fact. Personnel Managers, more and more, hunt for advanced social skills during staff interviews. Furthermore, when the time comes for personnel development and promotions, one of the basic criteria used is the possession of social skills. Thus, how are the social skills of an employee being evaluated? With which tools the HRD (Human Resource Development) Department of an organization detects the social skills of a potential or existing employee? *360° Evaluation, Assessment and Development Centers*, and *Observation at the Workplace*, are some of the tools used for this purpose by large companies and learning organizations worldwide. In this paper, these tools are being examined, and an example of an in-house training research, which utilized them for the evaluation of the training impact on the development of social skills, is being presented.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Κοινωνικές Ικανότητες, Κέντρα Αξιολόγησης, Κέντρα Ανάπτυξης, Αξιολόγηση 360°, Παρατήρηση στο Χώρο Εργασίας.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι οι εργαζόμενοι αξιολογούνται πλέον με νέα κριτήρια. Σημασία δεν έχουν μόνο τα τυπικά τους προσόντα αλλά και οι κοινωνικές ικανότητες που διαθέτουν. Το κριτήριο αυτό επηρεάζει όλο και περισσότερο τις διαδικασίες επιλογής και διατήρησης προσωπικού, δηλαδή ποιος θα προσληφθεί και ποιος όχι, ποιος θα διατηρήσει τη θέση του και ποιος όχι, ποιος θα μείνει στάσιμος και ποιος όχι (Goleman, D., 2000, σελ. 21).

Οι τάσεις στην αναζήτηση και την αποτίμηση των Κοινωνικών Ικανοτήτων είναι αυξητικές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την ανάγκη των επιχειρήσεων για ανάπτυξη και εφαρμογή ενδοεπιχειρησιακών διαδικασιών και εργαλείων Ανθρωπίνων Πόρων όπως τα Κέντρα Αξιολόγησης και Ανάπτυξης (Woodruffe, C., 1990, σελ. 4), η Αξιολόγηση 360° κτλ. Οι αλλαγές στο οικονομικό πεδίο και η διαμόρφωση ενός τόσο ανταγωνιστικού περιβάλλοντος οδήγησε τις επιχειρήσεις στον άμεσο και έγκυρο εντοπισμό ανθρώπων που αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους και που μπορούν να προσαρμοστούν επιτυχώς στους γρήγορους ρυθμούς των αλλαγών (Ballantyne, I., & Povah, N., 1999, σελ. 9). Για το λόγο αυτό οι επιχειρήσεις χρειάστηκε να βρουν αποτελεσματικότερες μεθόδους να εντοπίζουν και να αξιολογούν τους κατάλληλους ανθρώπους, να εντοπίζουν δηλαδή ανθρώπους με Κοινωνικές Ικανότητες. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στη δημιουργία και εφαρμογή των προαναφερθέντων εργαλείων αποτίμησης κοινωνικών ικανοτήτων.

## **ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

Τα εργαλεία εντοπισμού και αξιολόγησης κοινωνικών ικανοτήτων που αναλύονται στη συνέχεια είναι μερικά από τα οποία εφαρμόζονται συχνότερα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Βασικά τους πλεονεκτήματα θεωρούνται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους και χρησιμοποιούνται είτε μόνα τους είτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους αποτίμησης κοινωνικών ικανοτήτων ανάλογα κάθε φορά με το σκοπό για τον οποίο εφαρμόζονται.

### **Κέντρα Αξιολόγησης και Κέντρα Ανάπτυξης**

Τα Κέντρα Αξιολόγησης και τα Κέντρα Ανάπτυξης παρουσιάζουν ομοιότητες όσον αφορά τη διαδικασία, ωστόσο η διαφορά τους εντοπίζεται στους σκοπούς που εξυπηρετούν. Τα Κέντρα Αξιολόγησης, όπως ακριβώς περιγράφει και ο όρος, έχουν ως κύριο σκοπό την αποτίμηση των κοινωνικών ικανοτήτων του αξιολογούμενου και χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την επιλογή ανθρώπινου δυναμικού ή και σε περιόδους προαγωγών υφιστάμενου προσωπικού. Εστιάζουν λιγότερο στις δυνητικές ικανότητες που θα παρουσιάσει μελλοντικά και περισσότερο στην ικανότητες που διαθέτει τη δεδομένη στιγμή που αυτός αξιολογείται. Από την άλλη, τα Κέντρα Ανάπτυξης χρησιμοποιούνται για αναπτυξιακούς σκοπούς κυρίως, εφόσον πέρα από την επιμέτρηση των υφιστάμενων κοινωνικών ικανοτήτων του αξιολογούμενου, μεγάλο βάρος δίνεται στο πώς μέσα από την όλη διεργασία θα αναπτυχθεί η

αυτογνωσία του. Επίκεντρο επίσης, αποτελεί και η ανεύρεση μεθόδων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων εκείνων που θα του χρειαστούν μελλοντικά για την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των καθημερινών του καθηκόντων και για την γενικότερη ενδυνάμωση της επαγγελματικής του προσωπικότητας, ώστε να εξασφαλίσει μια επιτυχημένη καριέρα μέσα στην επιχείρηση (Ballantyne, I., Povah, N., 1999).

Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα Κέντρα Αξιολόγησης και στα Κέντρα Ανάπτυξης αποτελούν προσομοιώσεις καθημερινών εργασιακών καταστάσεων και προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επιδείξουν αυθόρμητα ένα μοτίβο συμπεριφοράς μέσω του οποίου εντοπίζονται οι Κοινωνικές τους Ικανότητες και αναλύονται εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν στο μέλλον (Armstrong, M., 1999, σελ. 548). Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να έχουν τη μορφή παιχνιδιού ρόλων, ομαδικής συζήτησης, εκπαιδευτικού παιχνιδιού κτλ. Οι συμμετέχοντες σε αυτά με βάση ένα σενάριο που τους έχει δοθεί και το έχουν μελετήσει ενεργούν όπως κρίνουν ενώ ταυτόχρονα υποβάλλονται σε παρατήρηση από ειδικά εκπαιδευμένο πάνελ παρατηρητών/αξιολογητών (assessors), οι οποίοι με ειδικό έντυπο παρατήρησης και δείκτες επιθυμητής συμπεριφοράς αξιολογούν την επίδοση των συμμετεχόντων.

Χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά το 1939 από το Γερμανικό Στρατό για να εντοπιστούν οι ηγετικές φυσιογνωμίες μέσα στους κόλπους του, και στη συνέχεια το 1942 από το Τμήμα Επιλογής Προσωπικού του Βρετανικού Στρατού (Iles, P., 1992, σελ. 79). Από τότε μέχρι σήμερα τα Κέντρα Αξιολόγησης και τα Κέντρα Ανάπτυξης έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως από τα Τμήματα των Ανθρωπίνων Πόρων μεγάλων οργανισμών για την επιλογή και ανάπτυξη του προσωπικού (Arnold, J., 2002, σελ. 975), ενώ το 65% των μεγάλων εταιρειών στη Μ. Βρετανία τα χρησιμοποιεί λόγω του ότι η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους κρίνεται ιδιαίτερα υψηλή, ενώ θεωρείται δίκαια και αναλυτική διαδικασία από τους συμμετέχοντες σε αυτά (Redman, T., Wilkinson, A., 2001, σελ. 34, 35).

Τα Κέντρα Αξιολόγησης και Ανάπτυξης αποτελούν για πολλούς οργανισμούς ισχυρότατο εργαλείο σε περιόδους αλλαγών στη φιλοσοφία και κουλτούρα τους, εφόσον μέσα από αυτά επισημαίνονται ομαδικές και ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες (HRD Group LTD, 2005, σελ. 5). Μάλιστα από έρευνα που έγινε σε 201 Βρετανικές εταιρείες που εξειδικεύονται στην ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, προέκυψε ότι το 89% από αυτές θεωρεί ότι παρέχουν μια αντικειμενική αξιολόγηση των κοινωνικών

ικανοτήτων αλλά και των περιθωρίων βελτίωσης ενός ατόμου και ταυτόχρονα αναπτύσσουν την παρακίνηση και δέσμευσή του για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (A&DC Consultants LTD, 2004, σελ. 25).

Ωστόσο, η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των Κέντρων Αξιολόγησης και Ανάπτυξης εξαρτάται από μια σειρά σημαντικών παραγόντων και απαραίτητων προδιαγραφών (Redman, T., Wilkinson, A., 2001, σελ.35-36):

- Οι αξιολογητές/παρατηρητές θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, τόσο σε θέματα παρατήρησης όσο και κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων που εξετάζονται.
- Οι πτυχές που αξιολογούνται χρειάζεται να είναι λίγες σε αριθμό και ξεκάθαρα διατυπωμένες.
- Οι ασκήσεις/δραστηριότητες που διεξάγονται πρέπει να δίνουν πληροφορίες και στοιχεία για πολλές ικανότητες.
- Οι διαδικασίες παρατήρησης, αξιολόγησης και ανάλυσης των δεδομένων πρέπει να έχουν συστηματοποιηθεί.

Η χρήση των Κέντρων Αξιολόγησης και των Κέντρων Ανάπτυξης προτείνεται να γίνεται σε συνδυασμό και με άλλα εργαλεία αποτίμησης κοινωνικών ικανοτήτων έτσι ώστε να περιορίζεται η πιθανότητα σφάλματος και να επιβεβαιώνεται μια πιο ακριβή και σύνθετη εικόνα των Κοινωνικών Ικανοτήτων των αξιολογούμενων υπαλλήλων.

### Παρατήρηση στο χώρο εργασίας

Η Παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως η θεμελιώδης βάση όλων των ερευνητικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες της συμπεριφοράς (Adler, P. A, Adler, P., *Observational Techniques*, στο Denzin, N.K., Lincoln, Y. S., 1994) ενώ υποστηρίζεται ότι “αποσκοπεί στη σε βάθος εξερεύνηση και στη συστηματική ανάλυση της ζωής της συγκεκριμένης μονάδας, στον προσδιορισμό των αναγκών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών αναγκών της...” ( Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., 1999, σελ.31).

Ο M. Q., Patton, (1990), υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα εφόσον ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι διάφορες δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Εξάλλου ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει στοιχεία που συχνά διαφεύγουν της προσοχής των

συμμετεχόντων, ως αυτονόητα και δεδομένα της καθημερινής ρουτίνας που οι ίδιοι βιώνουν. Ο παρατηρητής μπορεί να βλέπει εκείνες τις λεπτές, αλλά σημαντικές αποχρώσεις που συχνά οι συμμετέχοντες παραβλέπουν. Η θέση αυτή του επιτρέπει, επίσης, να πάρει πληροφορίες που ίσως κατά τη συνέντευξη οι άνθρωποι να είναι απρόθυμοι να δώσουν. Έτσι, γίνονται προσβάσιμα, στοιχεία που αφορούν ίσως λεπτές και ευαίσθητες πτυχές, τα οποία με άλλον τρόπο δε θα ήταν διαθέσιμα.

Η Παρατήρηση θεωρείται ως ένα εργαλείο συλλογής στοιχείων που “...μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους και τεχνικές (ανάλυση γραπτών τεκμηρίων, ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις” (Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., 1999, σελ. 32). Την ανάγκη συνδυασμού της Παρατήρησης με άλλους τύπους δεδομένων αναφέρει ξεκάθαρα και η Ν. Κυριαζή λέγοντας ότι “Θα πρέπει να διευκρινιστεί εξαρχής ότι πρόκειται για μέθοδο που σπανίως εφαρμόζεται μεμονωμένα, αντιθέτως χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων – π.χ., συνεντεύξεις βάθους, και ιστορικά αρχεία - , ενώ δεν αποκλείεται η συμπληρωματική χρήση της τυποποιημένης συνέντευξης και του τυποποιημένου ερωτηματολογίου όταν χρειάζονται περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία.” (2002, σελ. 246).

### Αξιολόγηση 360<sup>ο</sup>

Πρόκειται για ένα εργαλείο η χρήση του οποίου έχει προταθεί από ακαδημαϊκούς και στελέχη του χώρου της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων (Keenan, J. P., 1996, σελ. 6) ενώ η χρήση αυτή φαίνεται να αυξάνεται διαρκώς εφόσον πολλοί οργανισμοί καταργούν παλαιότερα εργαλεία αξιολόγησης προσωπικού και υιοθετούν την Αξιολόγηση 360<sup>ο</sup> (Halverson, S., et al. 2002, σελ.3). Η Αξιολόγηση 360<sup>ο</sup> όπως υπονοείται και από την ονομασία της, δίνει μια σφαιρική εικόνα των Κοινωνικών Ικανοτήτων που διαθέτει ένας υπάλληλος. Έχει καθιερωθεί στα πλαίσια πολλών οργανισμών παγκοσμίως και κυρίως σε ένα μεγάλο μέρος (πάνω από το 40%) των Βρετανικών εταιρειών και σε ένα πλήθος εταιρειών στην Αμερική. Παραδείγματα τέτοιων εταιρειών είναι η 3M και η British Aerospace. Έχει εντοπιστεί ότι αξιολόγηση αυτού του είδους παρέχει ουσιαστική και αξιόπιστη πληροφόρηση. Η αξιοπιστία της οφείλεται στη δυνατότητα συγκέντρωσης αξιολογητικών πληροφοριών από όλα τα επίπεδα των συνεργατών του αξιολογούμενου [προϊστάμενο – άμεσους συνεργάτες – υφιστάμενους] και στην ανωνυμία που διατηρείται. Πιο συγκεκριμένα: ένα ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης συμπεριφοράς συμπληρώνεται από τον

αξιολογούμενο (αυτοαξιολόγηση), από τον προϊστάμενό του, από τους υφιστάμενούς του (εάν υπάρχουν) και από τους άμεσους συνεργάτες του που βρίσκονται ιεραρχικά στο ίδιο επίπεδο με αυτόν. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης είναι κοινό για όλους και συμπληρώνεται ατομικά, ενώ η πληροφόρηση είναι εμπιστευτική και δεν γνωστοποιείται. Η συγκέντρωση, καταχώρηση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων γίνεται από ένα άτομο της υπηρεσίας ανθρωπίνων πόρων με τη βοήθεια ειδικού προγράμματος ανάλυσης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή γραφικών παραστάσεων και αναλύονται κατά πτυχή (Κοινωνική Ικανότητα) και κατά δείκτη (ένδειξη συμπεριφοράς της Ικανότητας).

Οι οργανισμοί που τη χρησιμοποιούν έχουν μεγάλα οφέλη ιδιαίτερα στον τομέα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, ενώ με κάποιες μικρές παραλλαγές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλους τομείς πέραν των Ανθρωπίνων Πόρων, όπως στην αξιολόγηση της κουλτούρας ενός οργανισμού, των επιχειρηματικών του αξιών, τη δομή και η διοίκησή του (Redman, T., Wilkinson, A., 2001 σελ. 65 – 67).

Τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Performance Management Group έδειξαν ότι η Αξιολόγηση 360<sup>ο</sup> ως εργαλείο εντοπισμού εκπαιδευτικών αναγκών και αξιολόγησης των Κοινωνικών Ικανοτήτων του προσωπικού, παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα και οφέλη (Armstrong, M., 1999, σελ. 471-472):

- Εντοπίζονται τα δυνατά σημεία της προσωπικότητας του υπαλλήλου
- Παρέχεται μια ολοκληρωμένη οπτική για την επίδοση του ατόμου
- Αναπτύσσει την ικανότητα αυτοανάλυσης των αξιολογούμενου
- Η ανατροφοδότηση που παρέχει θεωρείται ως περισσότερο αξιόπιστη και αντικειμενική από οποιοδήποτε άλλο εργαλείο αξιολόγησης.

Τα πολλά πλεονεκτήματα της χρήσης της Αξιολόγησης 360<sup>ο</sup> αναλύονται και σε δημοσίευση του Keenan, J. P., (1996, σελ. 6), στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρονται και: η παροχή πολυάριθμων δεδομένων που αφορούν την επαγγελματική συμπεριφορά των αξιολογούμενων, η μεγαλύτερη αξιοπιστία των βαθμολογιών που συγκεντρώνουν οι αξιολογούμενοι καθώς και η μεγαλύτερη αποδοχή των αποτελεσμάτων και της όλης διαδικασίας από τους αξιολογούμενους.

Η Αξιολόγηση 360<sup>ο</sup> χαρακτηρίζεται και από μειονεκτήματα όπως το υψηλό κόστος, οι χρονοβόρες διαδικασίες καθώς και:

- Η υπερβολική εξάρτηση από τεχνολογία

- Η μεγάλη γραφειοκρατική διαδικασία
- Το άγχος που μπορεί να προκαλέσει στους αξιολογούμενους
- Η πιθανότητα παράλειψης να εφαρμοστεί πλάνο ανάπτυξης
- Ο κίνδυνος να δοθούν ανειλικρινείς απόψεις

Ωστόσο, όλα τα μειονεκτήματα μπορούν να εξαιρεθούν πλήρως εάν γίνει σωστός προγραμματισμός, καλή επικοινωνία και σωστή εκπαίδευση για τη χρήση του συστήματος (Armstrong, M., 1999, σελ. 472).

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΔΟΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΕ ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στην Ελλάδα στα πλαίσια μεγάλου τραπεζικού οργανισμού (Τράπεζα Κύπρου) και εξυπηρετούσε τους σκοπούς εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στον Τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων, αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία αποτίμησης που προαναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός της έρευνας ήταν να επιμετρήσει τη συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων μιας ομάδας τραπεζικών υπαλλήλων. Βασικό μέρος της μεθοδολογίας της έρευνας ήταν η αποτίμηση των κοινωνικών ικανοτήτων του συγκεκριμένου δείγματος, στη συνέχεια η εκπαίδευση του σε συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες και τέλος η επανάληψη της διαδικασίας αποτίμησης των κοινωνικών ικανοτήτων του δείγματος σε μετεκπαιδευτικό στάδιο. Από τη σύγκριση των προεκπαιδευτικών και μετεκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της αποτίμησης των κοινωνικών ικανοτήτων προέκυψε η βελτίωση της εκπαιδευόμενης ομάδας ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που έλαβε. Σχηματικά τα στάδια της έρευνας ήταν τα εξής:

### Χρονική αναπαράσταση των σταδίων της έρευνας

Σεπ – Δεκ 2003	Ιαν-Μαι 2004	Σεπ – Δεκ 2004	Ιαν-Σεπ 2005
Αξιολόγηση υφιστάμενων Κοινωνικών Ικανοτήτων με διεξαγωγή  * Κέντρων Ανάπτυξης * Αξιολόγηση 360 <sup>ο</sup> * Παρατήρηση στο χώρο εργασίας	Διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάπτυξης Κοινωνικών Ικανοτήτων	Αξιολόγηση Κοινωνικών Ικανοτήτων με διεξαγωγή  *Κέντρων Ανάπτυξης *Αξιολόγηση 360 <sup>ο</sup> * Παρατήρηση στο χώρο εργασίας	Επεξεργασία & συγγραφή πορισμάτων έρευνας

Οι κοινωνικές ικανότητες που επιμετρήθηκαν (προεκεπαιδευτικά και μετεκπαιδευτικά) και τέθηκαν ως στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι ακόλουθες:

- Οργάνωση
- Επικοινωνία
- Ομαδικότητα
- Αυτοπεποίθηση
- Ηγεσία
- Ευελιξία

Πρόκειται για Κοινωνικές Ικανότητες που ο τραπεζικός οργανισμός μέσα στον οποίο διεξάχθηκε η έρευνα θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικές για την εξέλιξη ενός υπαλλήλου, αλλά και αυτές που εμφανίζονται ξανά και ξανά στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας για Κοινωνικές Ικανότητες αλλά και σε όλα αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που κυκλοφορούν στην αγορά.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 μέλη του προσωπικού της Τράπεζας Κύπρου. Επιλέχθηκε ένα αρκετά ομοιογενές δείγμα, εφόσον η ομοιογένεια θεωρήθηκε σημαντικός παράγοντας για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Όλοι είχαν κοινό ακαδημαϊκό υπόβαθρο, καμία προηγούμενη εκπαίδευση σε Κοινωνικές Ικανότητες και μικρή έως καθόλου επαγγελματική προϋπηρεσία.

Η ομάδα παρακολούθησε μια σειρά σεμιναρίων βιωματικής εκπαίδευσης (συγκεκριμένα 5 διήμερα σεμινάρια, συνολικής διάρκειας 80 ωρών) με θέματα την:

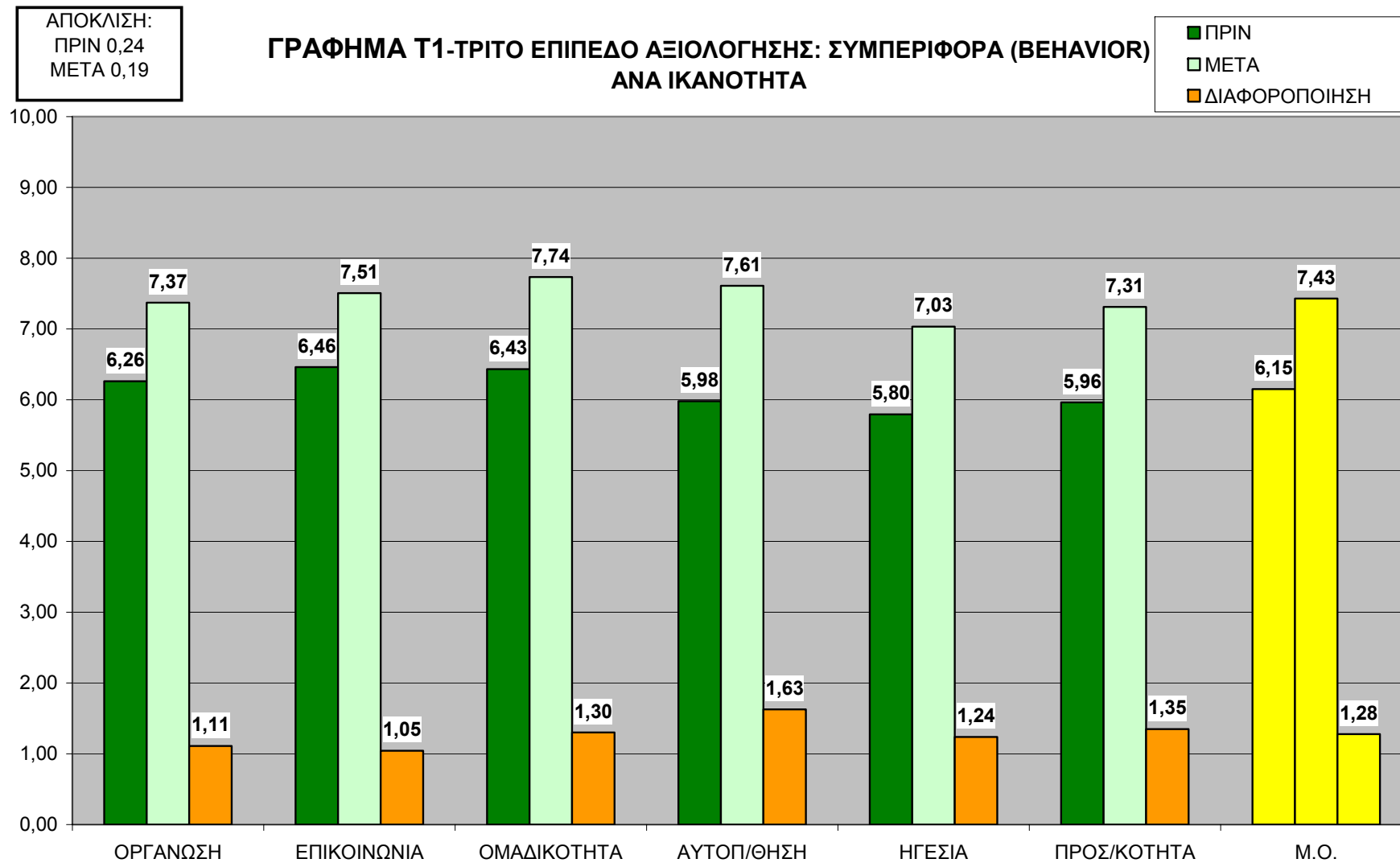
- Αποτελεσματική Επικοινωνία και Ομαδική συνεργασία.



- Την ανάπτυξη της Προσαρμοστικότητας και της Ευελιξίας.
- Την Ηγεσία ομάδας, την Οργάνωση και Προγραμματισμό εργασιών και,
- Την ανάπτυξη της Αυτοπεποίθησης.

Η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε μέσα σε αίθουσα αλλά και στην ύπαιθρο με τη διεξαγωγή ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών ασκήσεων και παιχνιδιών, της φιλοσοφίας της εμπειρικής μάθησης.

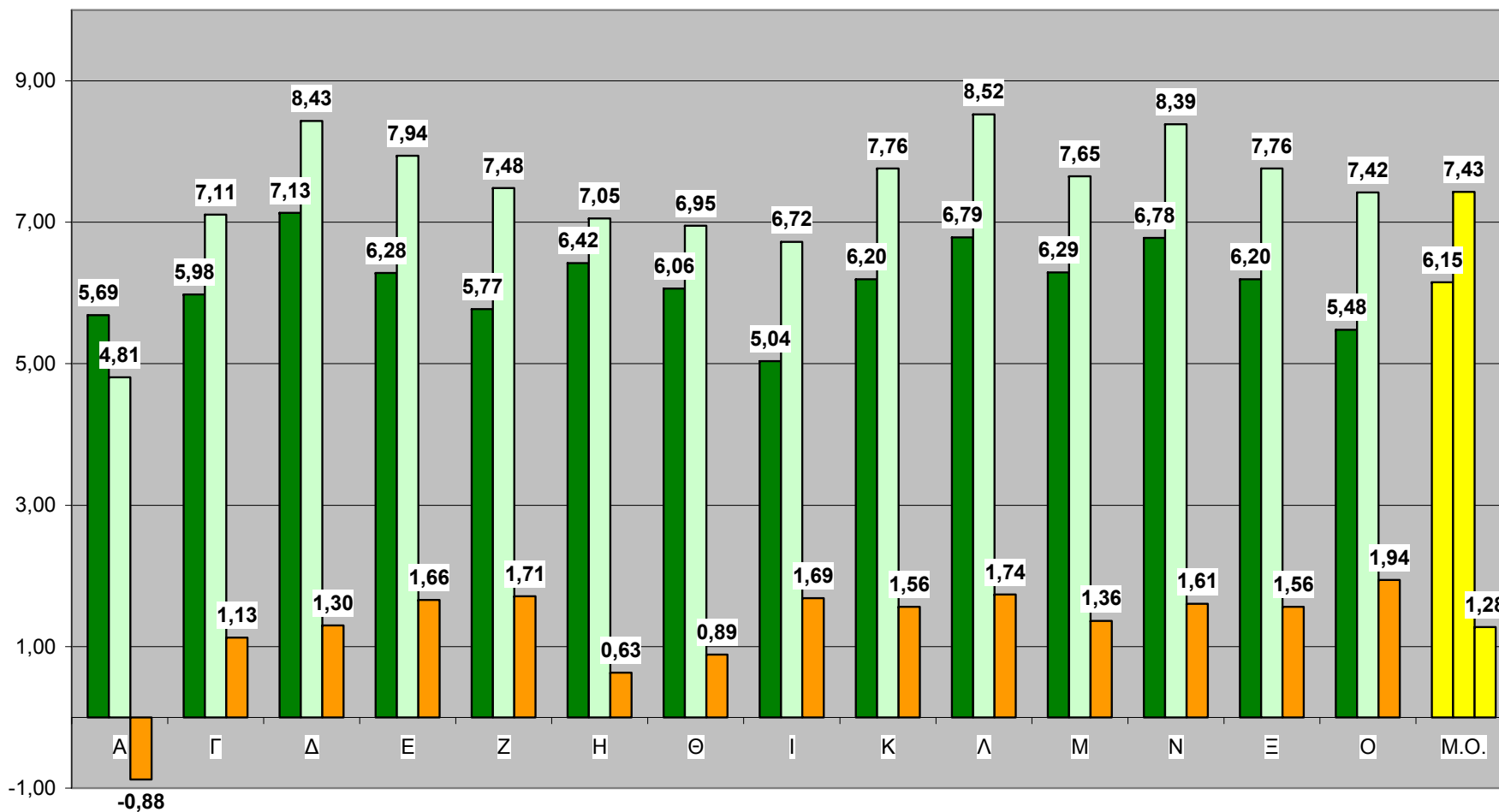
Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας, διαφαίνεται η σημαντική ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα: Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (13 από τα 14 μέλη, ποσοστό 92,85%) παρουσίασε μετεκπαιδευτικά θετική μεταβολή της συμπεριφοράς, βελτίωση της επίδοσης στην εργασία και, κατ' επέκταση, ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων. Αναλυτικότερα, τα ποσοστά ανάπτυξης της κάθε κοινωνικής ικανότητας αλλά και η ατομική ανάπτυξη του κάθε ένα εκπαιδευόμενου απεικονίζονται στα ακόλουθα γραφήματα:



ΑΠΟΚΛΙΣΗ:  
 ΠΡΙΝ 0,41  
 ΜΕΤΑ 0,64

**ΓΡΑΦΗΜΑ Τ2-ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (ΒΕΗΑΥΙΟΡ)  
 ΑΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ**

■ ΠΡΙΝ  
 □ ΜΕΤΑ  
 ■ ΔΙΑΦΟΡΑ



Από τα παραπάνω γραφήματα επισημαίνεται ότι η υψηλότερη θετική μεταβολή παρουσιάστηκε στην ικανότητα «Αυτοπεποίθηση». Το συμπέρασμα στο οποίο μπορεί κανείς να καταλήξει, εκτιμώντας το στοιχείο αυτό, είναι ότι η *Βιωματική Εκπαίδευση ενδυναμώνει γενικότερα τον ενήλικο εκπαιδευόμενο και τον κάνει να νιώθει δυνατότερος στην αντιμετώπιση των καθημερινών επαγγελματικών του καθηκόντων*, ενώ γίνεται περισσότερο ευέλικτος, γεγονός που τον βοηθά να αντεπεξέλθει ευκολότερα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (εξάλλου, η δεύτερη σε σειρά ικανότητα που αναπτύχθηκε, αμέσως μετά την Αυτοπεποίθηση, είναι η «Προσαρμοστικότητα»). Το πόρισμα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό λόγω του ότι συμπίπτει με ανάλογο πόρισμα μακροχρόνιων ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού, με τις οποίες αποδεικνύεται ότι η κυριότερη συμβολή των εκπαιδευτικών σεμιναρίων είναι το γεγονός ότι αυξάνουν την Αυτοπεποίθηση των εργαζομένων (Goleman, D., 2000, σελ. 354).

Η γενικότερη διαπίστωση της υψηλής αποτελεσματικότητας της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση για την ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων των εργαζομένων, δικαιολογεί και τα υπέρογκα ποσά που επενδύονται παγκοσμίως από τον κόσμο των επιχειρήσεων για τον εντοπισμό εκπαιδευτικών αναγκών, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Από όλα τα παραπάνω καταλήγει κανείς ότι τα εργαλεία αποτίμησης κοινωνικών ικανοτήτων που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την εισήγηση και που χρησιμοποιήθηκαν και στην έρευνα, αποδείχτηκαν πολύτιμα για τον εντοπισμό των ικανοτήτων του δείγματος τόσο πριν όσο και μετά την εκπαίδευση που έλαβε. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η επιτυχία της εφαρμογής τέτοιων εργαλείων αποτίμησης ικανοτήτων των ανθρωπίνων πόρων, εξαρτάται από την εξειδίκευση των στελεχών που θα τα εφαρμόσουν και την κατάλληλη εκπαίδευση που είναι απαραίτητο να έχουν λάβει, ώστε να καταφέρουν να τα αξιοποιήσουν, να τα συνδυάσουν αποτελεσματικά και να μπορούν να ερμηνεύσουν αντικειμενικά τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Adler, P. A, Adler, P., “Observational Techniques”, στο Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks.

Armstrong, M.(1999). *Human Resource Management Practice*, Kogan Page, London.

Arnold, J.(2002). “Tensions between assessment, grading and development in development centres: a case study”, *The International Journal of Human Resource Management*, 13, σελ. 975-991, Routledge, UK.

Ballantyne, I., Povah, N.(1999). *Assessment & Development Centres*, 2nd Ed. Gower Publishing,

Hampshire.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ.(1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Goleman, D.(2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, ζ' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Halverson, S., Tonidandel, S., Barlow, C., Dipboye, L. R.(2002). "Self-other Agreement on a 360 Degree Leadership Evaluation", *17<sup>th</sup> Annual Conference of the Society for the Industrial and Organizational Psychology*, Toronto, Canada.

HRD Group LTD.(2005). "Do Assessment and Development Centres Work?" διαθέσιμο στο: [http://www.thehrdgroup.com/art\\_ass.htm](http://www.thehrdgroup.com/art_ass.htm) (19/09/05).

A&DC Consultants LTD.(2004). *A survey of the use of Development Centers*, διαθέσιμο στο: <http://www.adcltd.co.uk/assessment/documents/dc-report.pdf> (19/09/05).

Iles, P.(1992). "Centres of Excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies", *British Journal of Management*, 3, σελ. 79-90, Blackwell, U.K.

Keenan, J. P.(1996). "Multisource (360 Degree) Feedback: A case study and evaluation", *Proceedings of the 1996 Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (November 23-26)*.

Κυριαζή, Ν.(2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Patton, M.Q.(1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London.

Redman, T., Wilkinson, A.(2001). *Contemporary Human Resource Management*, Prentice Hall, G. Britain.

Woodruffe, C.(1990). *Assessment Centres: Identifying and Developing Competence*, Institute of Personnel Management, Short Run Press, London.



## Κοινωνικές Δεξιότητες, Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) και ο ρόλος της συνεχούς Εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας

Δρ. Τσιμπουκλή Άννα  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος, Υπεύθυνη Τομέα  
Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ- ΣΕΠ  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
anna@kethea.gr

### Περίληψη:

Οι κοινωνικές δεξιότητες και η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν τα τελευταία χρόνια πεδίο συζητήσεων και συχνά συγκρούσεων στο χώρο της εργασίας, της δημόσιας ζωής και της πολιτικής. Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των εργασιακών ρόλων αλλά και αποτελούν συχνά μέτρο αξιολόγησης της επαγγελματικής απόδοσης ή ακόμη και ενδείξεις για το βαθμό επαγγελματικής εξάντλησης των στελεχών. Το εργασιακό περιβάλλον συμβάλει στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξάντλησης όταν χαρακτηρίζεται από ανισορροπία και συγκρούσεις. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση ανάμεσα στην εργασία και στο άτομο τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξάντλησης. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, που μπορεί να αποτελεί σύμπτωμα ή και αιτία της επαγγελματικής εξάντλησης είναι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Διερευνώντας τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης, γίνεται εμφανές ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτιμάται στη βάση της έλλειψης αυτών. Οι ανεπτυγμένες επίσης κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητη συνθήκη για όσους εργάζονται με έμφυχο υλικό και θεωρούνται κλειδί στην ποιότητα των υπηρεσιών καθώς οι οργανισμοί αυτοί στηρίζονται κυρίως στη δύναμη του προσωπικού τους. Μπορούν ωστόσο να αποτιμηθούν στο πλαίσιο των εργασιακών ρόλων; Σε ποιο βαθμό είναι η αποτίμησή τους εμπειρική ή υποκειμενική; Μπορεί η εκπαίδευση να συνεισφέρει στη βελτίωσή τους; Η εκπαίδευση αξιοποιείται για την εισαγωγή και την προετοιμασία των νέων επαγγελματιών με στόχο την αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων αλλά και για την συγκράτηση του προσωπικού και την πρόληψη της επαγγελματικής εξάντλησης. Η επίτευξη αυτών των στόχων δεν μπορεί να συμβεί με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση μόνο στη θεωρία. Απαιτεί την άντληση εμπειριών από τα ίδια τα στελέχη, την ανταλλαγή προβληματισμών, εσωτερικών συναισθηματικών συγκρούσεων και δυσκολιών στη διαχείριση κρίσεων, άρα τη βιωματική εκπαίδευση και έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παρόν άρθρο αναλύει τη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα ως μέσο πρόληψης της επαγγελματικής εξάντλησης.

### Abstract:

The last few years, social skills and the concept of emotional intelligence have received considerable attention, debate and dispute in organizations, in public life and even in politics. Social skills are relevant to work performance and work demands but they are also used for measuring work performance or even staff burn out. The working environment contributes significantly in staff burn out when it is characterized by conflicts and imbalance. The greater the distance between the person and its working environment the more likely it is that the person will experience the burn out syndrome. A unique feature of the burn out syndrome that can be at the same time the cause and the effect of burnout is the lack of social skills. According to the concept of social skills and emotional intelligence, burn out is evaluated on the basis of the absence of these. Sophisticated social skills are the requirement for those working with human beings and a key-issue in the quality of services as many organizations are basically based on their human resources. Is it possible however to evaluate them in the perspective of working roles? To what extent is their evaluation empirical or subjective? Can education assist in their improvement? Education is used in introducing and preparing staff for their new role with the goal to prepare them for the work demands. It is also used for retaining staff and preventing burn out as emphasis is placed on the relationship between the person and the working environment. These goals cannot be achieved with the implementation of training programmes that emphasize only theory. It requires staff reflection on their experiences, the exchange of information, of internal emotional conflicts and difficulties in crisis management. Therefore it asks for experiential learning

and emphasis on the development of social skills. The current paper analyses the value of experiential learning and development as a way of preventing staff burn out.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην αξία της εμπειρικής μάθησης και ανάπτυξης ως τρόπου πρόληψης της εξάντλησης προσωπικού. Η εμπειρική μάθηση είναι μια διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν από την εμπειρία που αποκτούν με την άσκηση και την αντανάκλαση. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την βελτίωση της αυτογνωσίας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η εμπειρική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια, όπως στην εκπαίδευση, στην εργασία και στην προσωπική ανάπτυξη. Η εμπειρική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της εξάντλησης προσωπικού, καθώς η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πιεστικών παραγόντων που οδηγούν στην εξάντληση. Η εμπειρική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της εξάντλησης προσωπικού, καθώς η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πιεστικών παραγόντων που οδηγούν στην εξάντληση. Η εμπειρική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της εξάντλησης προσωπικού, καθώς η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πιεστικών παραγόντων που οδηγούν στην εξάντληση. Η εμπειρική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της εξάντλησης προσωπικού, καθώς η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πιεστικών παραγόντων που οδηγούν στην εξάντληση.

Οι εργασιακοί χώροι στον τομέα της ψυχικής υγείας ή της εκπαίδευσης απαιτούν από το προσωπικό να είναι *‘ευέλικτο, συνεπές και ανεκτικό στην προσέγγιση του...να έχει θάρρος και επιμονή στην επίλυση των εντάσεων’* (Bridger, 1996, p.85). Παρόμοιες απαιτήσεις μπορεί να υπάρχουν πλέον στους περισσότερους οργανισμούς, ακόμη και σε πολιτικούς χώρους και κόμματα, όμως οι επιπτώσεις της έλλειψης των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πιο εμφανείς στα παραπάνω επαγγέλματα. Η έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες για όσους εργάζονται με έμψυχο υλικό, είναι σημαντική για την ποιότητα της φροντίδας, την κινητοποίηση των ανθρώπων για βελτίωση της υγείας ή της εκπαίδευσης τους και για την πρόληψη φαινομένων όπως είναι για παράδειγμα η πρόωρη εγκατάλειψη των δομών θεραπείας ή η σχολική διαρροή. Η πρόωρη εγκατάλειψη των παραπάνω δομών είναι ένα πολύπλοκο και πολύ-παραγοντικό πρόβλημα, το οποίο δεν οφείλεται αποκλειστικά στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτή ή του συμβούλου ψυχικής υγείας ή του θεραπευτή. Όμως στις περιπτώσεις αυτές, η εξασθένηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα πρώτο σύμπτωμα. Σε αυτούς τους εργασιακούς χώρους οι εργαζόμενοι βιώνουν έντονα τις ματαιώσεις λόγω των αυξημένων ευθυνών του εργασιακού τους ρόλου. Το άγχος που συνοδεύει αυτές τις θέσεις



εργασίας αναδεικνύει την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση ως μέσο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι ματαιώσεις σε συνδυασμό με το φόρτο της εργασίας, τις πιέσεις που ασκούνται από τις συνεχείς αλλαγές και από συχνά απρόβλεπτους παράγοντες στο εξωτερικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσουν ορισμένους επαγγελματίες σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout)<sup>39</sup> η οποία είναι αποτέλεσμα συνεχούς έκθεσης σε στρες που οφείλεται στην εργασία. Τα πρώτα συμπτώματα του ατόμου που βιώνει το σύνδρομο αυτό είναι η εξασθένηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

### Επαγγελματική εξουθένωση και κοινωνικές δεξιότητες

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης προέρχεται από το χώρο της εργασίας στον οποίο εμφανίζεται και ως φαινόμενο προς διερεύνηση. Η μέχρι σήμερα έρευνα έδειξε ότι το φαινόμενο αυτό είναι πολύ-παραγοντικό (Maslach & Jackson, 1981a) Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα είδος αντίδρασης σε χρόνιες συναισθηματικές και διαπροσωπικές πηγές εργασιακού άγχους. Ορίζεται δε ως ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης<sup>40</sup> και συνοδεύεται από αίσθηση χαμηλής προσωπικής εκπλήρωσης.

Το περιβάλλον της εργασίας συμβάλει στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης όταν χαρακτηρίζεται από ανισορροπία και συγκρούσεις, τις οποίες το άτομο δεν μπορεί να διαχειριστεί. Οι περισσότεροι εργαζόμενοι ξεκινούν την εργασιακή τους ζωή με φιλοδοξίες και οράματα. Έχουν όμως αναπτύξει όλοι τις απαραίτητες ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες για να είναι λειτουργικοί; Η συνεχής έκθεση σε ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην *μετουσίωση* ή *απόθεση* των αρχικών προσδοκιών ιδιαίτερα όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τα όρια, τις ματαιώσεις και την ανισορροπία του εργασιακού του χώρου αλλά και με τα προσωπικά ελλείμματα. Η ανισορροπία στον εργασιακό χώρο οφείλεται σε υπερβολικές, χρόνιες και συνεχώς παρούσες απαιτήσεις και συγκρούσεις που αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στο άτομο, τους συναδέλφους και τη διοίκηση ή τις απαιτήσεις του εργασιακού ρόλου ή τις εργασιακές αξίες με τις οποίες το άτομο αισθάνεται ότι είναι σε σύγκρουση. Ο συνδυασμός *‘ανισορροπίας και συγκρούσεων’* χαρακτηρίζει ένα εργασιακό περιβάλλον με συνεχείς συναισθηματικές εντάσεις και μη-ρεαλιστικές προσδοκίες από τους εργαζόμενους. Το εξωτερικό επίσης περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις πιέσεις τις οποίες ασκεί. Για παράδειγμα, στις επιχειρήσεις το ανταγωνιστικό περιβάλλον, η μείωση των κερδών ή η πίεση

<sup>39</sup> Burnout (εξάντληση) Σύνδρομο που μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της απόδοσης καθώς και τελική απόσυρση από την εργασία. Συνήθως αποτελείται από τρεις φάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθηση χαμηλής προσωπικής εκπλήρωσης (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997)

<sup>40</sup> Αποπροσωποποίηση (depersonalization) απώλεια αίσθησης της ταυτότητας ή του σώματος, κατά την οποία το άτομο τείνει να πιστεύει ότι είναι κάποιο άλλο ή ακόμη ότι είναι νεκρό (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997)

για αύξηση της αποτελεσματικότητας συνήθως οδηγεί σε μείωση του προσωπικού και άρα σε μεγαλύτερο φόρτο εργασίας για το προσωπικό που παραμένει στον ίδιο εργασιακό χώρο και σε ένα κλίμα φορτισμένο από το άγχος της επιβίωσης στον εργασιακό χώρο. Αντίστοιχα, στους κοινωνικούς φορείς η μείωση της χρηματοδότησης σε συνδυασμό με τους χαμηλούς μισθούς οδηγούν σε δυσκολίες στην προσέλκυση του προσωπικού και σε αύξηση του φόρτου εργασίας για το υπάρχον προσωπικό.

Όσο μεγαλώνει η συναισθηματική απόσταση ανάμεσα στην εργασία και στο άτομο τόσο μεγαλώνει και ο κίνδυνος για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υπερβολική κούραση, η ματαίωση/αποστέρηση (frustration)<sup>41</sup>, ο θυμός, ο κυνισμός και έντονα αισθήματα αναποτελεσματικότητας και αποτυχίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ορατά στην κακή ποιότητα της εργασίας. Πότε είναι μεγάλη η συναισθηματική απόσταση; Όταν αυξάνει ο φόρτος της εργασίας, όταν ασκείται υπερβολικός έλεγχος, όταν οι πολιτικές του οργανισμού είναι ανελαστικές, όταν υπάρχει έλλειψη αναγνώρισης και όταν υποτιμάται η δουλειά του εργαζόμενου. Επίσης όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι δεν έχει σχέσεις με τους συναδέλφους ή αισθάνεται αδικημένος από τις εργασιακές σχέσεις ή ότι οι προσωπικές του αξίες δεν συμφωνούν με τις αξίες του χώρου εργασίας.

Η επαγγελματική εξουθένωση αναγνωρίζεται πλέον ως πρόβλημα στους περισσότερους εργασιακούς χώρους. Οι επιπτώσεις της ωστόσο είναι πιο εμφανείς σε αυτούς που σχετίζονται με τον άνθρωπο όπως είναι οι υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης (Maslach & Jackson, 1981a).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προέρχεται από μελέτες με επαγγελματίες που εργάζονται με συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά (Khaleelee & Tomlinson, 1997 p.260). Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι *«η απομόνωση, η άρνηση, η απώθηση, η αντίδραση, η προβολή, η απόσυρση, η παθητική επιθετικότητα προς τον εαυτό, λειτουργούν ως ασυνείδητοι μηχανισμοί...και επομένως προστατεύουν το άτομο από τη ματαίωση και το άγχος που την συνοδεύει»*. Τότε, το πρόσωπο που δέχεται τις υπηρεσίες παύει να αντιμετωπίζεται ως τέτοιο και καθίσταται ένας ακόμη 'αριθμός' ή 'πελάτης' με σοβαρές συνέπειες για την ποιότητα των υπηρεσιών αλλά και για το ίδιο το προσωπικό. Από την άλλη πλευρά, σε χώρους όπου επικρατεί η κουλτούρα της 'αυτοθυσίας' για το καλό των άλλων, ορισμένοι εργαζόμενοι μπορεί ασυνείδητα να αυτό-οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση προσπαθώντας να αποδείξουν την δέσμευση τους για το αντικείμενο της εργασίας τους (Πουλόπουλος, 2005).

Διερευνώντας τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής

<sup>41</sup> Frustration (Ματαίωση/αποστέρηση). Σαν γεγονός αναφέρεται στην παρεμβολή εμποδίων στη συμπεριφορά που αποτρέπει την επίτευξη ενός σκοπού. Σαν συναίσθημα αναφέρεται στην ενόχληση, θυμό, εχθρότητα, αίσθημα κενού, απογοήτευση και σύγχυση που αισθάνεται κανείς όταν οι προσπάθειες του για να φτάσει σε έναν σκοπό εμποδίζονται ή εξουδετερώνονται (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997).

νοημοσύνης που επηρεάζουν οτιδήποτε και εάν κάνει ο εργαζόμενος στο χώρο της εργασίας του (Goleman, 1998) γίνεται εμφανές ότι η επαγγελματική εξουθένωση συν-εκτιμάται στη βάση της έλλειψης αυτών. Οι κοινωνικές δεξιότητες στον εργασιακό χώρο αποτιμώνται στη βάση του *συντονισμού των πράξεων σε σχέση με τις πράξεις των άλλων, της καθοδήγησης προς άλλους ώστε να επιτύχουν έναν στόχο, της διαπραγμάτευσης για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και της επίλυσης συγκρούσεων, της πειθούς προς τους άλλους για την αλλαγή του τρόπου σκέψης ή συμπεριφοράς, της παροχής υπηρεσιών και της συνεχούς αναζήτησης τρόπων παροχής βοήθειας προς τους άλλους και της κοινωνικής αντίληψης* δηλαδή της αναγνώρισης και κατανόησης των αντιδράσεων των άλλων. Αντίστοιχα, η *συναισθηματική νοημοσύνη* αφορά την *γνώση των συναισθημάτων και τον έλεγχο τους, την εξεύρεση κινήτρων, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, το χειρισμό των σχέσεων και την έννοια της 'ένσυναίσθησης'*<sup>42</sup>(Goleman, 1998).

Επομένως, ένα σύμπτωμα που μπορεί να αποτελεί και αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η αντίδραση του εργαζόμενου στην επαγγελματική εξουθένωση, είναι η συναισθηματική απόσυρση από την εργασία, η αποφυγή της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, η έλλειψη ελέγχου του χρόνου και του φόρτου εργασίας, αισθήματα *αναποτελεσματικότητας*, η έλλειψη ενέργειας για μια άλλη μέρα στη δουλειά ή για έναν άλλο εκπαιδευόμενο ή πελάτη. Το χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας συνδέεται με την έλλειψη κοινωνικής στήριξης και ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και έχει ως αποτέλεσμα την ανικανότητα αντιμετώπισης των εργασιακών απαιτήσεων, αισθήματα ανεπάρκειας στη προσφορά βοήθειας προς τους πελάτες και αισθήματα αποτυχίας.

Οι πρώτες ενδείξεις της περιλαμβάνουν το θυμό προς αυτούς που έχουν εργασιακές απαιτήσεις, την αυστηρή αυτό-κριτική για την ανταπόκριση σε αυτές, συναισθηματικές εκρήξεις για φαινομενικά ασήμαντα θέματα, κυνισμό, αρνητικότητα και ευερεθιστότητα, αίσθημα εξαπάτησης και καχυποψία. Είναι δυνατόν τα φαινόμενα αυτά να αντιμετωπιστούν στον εργασιακό χώρο; Μπορεί η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εργασιακούς χώρους; Μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης;

### **Ο ρόλος της εκπαίδευσης**

Η πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης βασίζεται είτε σε εργασιο-κεντρικές είτε σε προσωπο-κεντρικές προσεγγίσεις. Οι εργασιο-κεντρικές

---

<sup>42</sup> Empathy (Ενσυναίσθηση) Η ικανότητα να κατανοεί και να μοιράζεται κανείς τις συγκινήσεις, τις σκέψεις και την συμπεριφορά των άλλων ατόμων (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997).

προσεγγίσεις θεωρούν κυρίως υπεύθυνο για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης τον οργανισμό ενώ οι πρόσωπο-κεντρικές το ίδιο το άτομο. Ωστόσο και οι δυο δίνουν έμφαση στην συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού, στην συμμετοχή του στη λήψη των αποφάσεων και στην ενίσχυση των κοινωνικών και διαπροσωπικών του δεξιοτήτων.

Η εκπαίδευση στους οργανισμούς αξιοποιείται στους περισσότερους οργανισμούς για την εισαγωγή και την προετοιμασία των νέων στελεχών, με στόχο την αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων, τη δημιουργία ταυτότητας σύμφωνης με το εργασιακό πλαίσιο και την υιοθέτηση της κουλτούρας του οργανισμού. Ωστόσο, ορισμένα εργασιακά πλαίσια, ιδιαίτερα στο χώρο της ψυχικής υγείας, αξιοποιούν την εκπαίδευση με επιπλέον στόχο την συγκράτηση και προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού τους αλλά και την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης δίνοντας έμφαση στη δημιουργία σχέσης ανάμεσα στο πρόσωπο και στο εργασιακό περιβάλλον. Η επίτευξη αυτών των στόχων συμβαίνει με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση πέρα από τη θεωρία ή την κατάρτιση, στα προσωπικά βιώματα μέσα στον εργασιακό χώρο. Η βιωματική εκπαίδευση σε οργανισμούς στηρίζεται στην άντληση εμπειριών από τα ίδια τα στελέχη, στον κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1990; Κόκκος, 2005), στην ανταλλαγή προβληματισμών, εσωτερικών συναισθηματικών συγκρούσεων και γνωστικών ασυμφωνιών και δυσκολιών στη διαχείριση των κρίσεων και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η βιωματική εκπαίδευση στους εργασιακούς χώρους βασίζεται σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχοθεραπείας. Οι προσεγγίσεις στη βιωματική μάθηση έχουν τις ρίζες τους από το χώρο της εκπαίδευσης, στον Dewey (Κόκκος, 2005), ενώ από το χώρο της ψυχοθεραπείας στην ψυχαναλυτική θεωρία, στις μελέτες των μικρών ομάδων, στα κοινωνικά συστήματα και στα συστήματα οργανισμών (Kennard, 1983, Pines, 1999), στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Jones, 1984; Deitch & Solit, 1993) και στον υπαρξισμό (Broekaert & Van der Straeten, 1998)).

Η σχετικότητα της ψυχαναλυτικής θεώρησης στην εκπαιδευτική διεργασία είναι εμφανής στα φαινόμενα μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης και στους μηχανισμούς άμυνας. Στα προγράμματα βιωματικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται στους οργανισμούς γίνεται εμφανές ότι η διεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας σταδιακά αντικατοπτρίζει τη δυναμική όλου του οργανισμού ιδιαίτερα σε σχέση με τα συστήματα λήψης των αποφάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων. Εργαλεία για το σκοπό αυτό μπορεί να αποτελέσουν οι ομάδες συμβουλευτικής οι οποίες λειτουργούν σε επίπεδο ομότιμων με στόχο τη διαχείριση καταστάσεων κρίσης, είτε αυτές συμβαίνουν στο επίπεδο του οργανισμού είτε συμβαίνουν στο επίπεδο του ατόμου. Οι εκπαιδευτές του Ινστιτούτου Tavistock έχοντας επίγνωση των δυναμικών και κρίσεων που προκαλούνται στους οργανισμούς από τις συνεχείς αλλαγές, ήδη από τη δεκαετία του 1940, με την πρωτοποριακή τους δουλειά προωθούσαν ένα μοντέλο μάθησης το οποίο μετέφερε την έμφαση που έδιναν άλλες βιωματικές προσεγγίσεις στην «προσομοίωση» της πραγματικότητας, στην ίδια την πραγματικότητα και εμπειρία. Τα *‘μεταβατικά αντικείμενα’* του Winnicott, δηλαδή η μετάβαση από μια φάση ζωής στην επόμενη και σε ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης βρήκαν έτσι εφαρμογή στον κόσμο των επιχειρήσεων (De Geus, 2002) όπου οι έννοιες της συνένυσης και της συν-απόφασης έχουν ιδιαίτερη αξία για την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Επιπλέον, στις περιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης η βιωματική εκπαίδευση αξιοποιείται στους οργανισμούς γιατί επιτρέπει στα στελέχη να αναγνωρίσουν τις εμπειρίες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις τους μέσα από την συνεχή έκθεση σε ένα περιβάλλον συνεχούς συναλλαγής με το «εγώ» και τους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, τα φαινόμενα «ταύτισης» βοηθούν τα στελέχη στην κατανόηση και επίλυση των εσωτερικών τους συγκρούσεων. Μέσα από τη βιωματική εκπαίδευση το άτομο βαδίζει προς την «αυτογνωσία» στην ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβάνονται τα

συναισθήματα του, που κατά τον Goleman (1998) είναι ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι διαφορετικές εργασίες και εργασιακοί χώροι μπορεί να απαιτούν διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες, διαφορετικό είδος ή επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, η γνώση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των σχέσεων (Goleman, 1998) παραμένουν το ζητούμενο σε κάθε εργασιακό περιβάλλον.

Η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλά σε αυτή την κατεύθυνση όπως και στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, μέσα από τη διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση του εργασιακού ρόλου και ίσως του εαυτού (Matarazzo & Patterson, 1986; Kennard, 1979; Barber, 1999; Brunori & Raggi, 2000).

Σήμερα, οι περισσότεροι σύγχρονοι οργανισμοί οι οποίοι θέλουν να επιβιώσουν στο μέλλον χρειάζεται να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνεχείς αλλαγές αποτελεσματικά και να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με την καθημερινή πρακτική. Σκοπός της αλλαγής στους οργανισμούς είναι η αντιμετώπιση των πιέσεων για αλλαγή που ασκεί ο εξωτερικός κόσμος (De Geus, 2002). Οι πρακτικές και οι αντιλήψεις επομένως του παρελθόντος δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά εργαζόμενοι και οργανισμοί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Την εποχή που ο πολιτικός κόσμος συρρικνώνεται, ο κόσμος των οργανισμών διευρύνεται και τα όρια ανάμεσα στο 'μέσα' και στο 'έξω' αλλάζουν ραγδαία (De Geus, 2002). Η ανάπτυξη και η εξέλιξη των οργανισμών σήμερα περισσότερο από ποτέ στηρίζεται στην κινητοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων των στελεχών, στην επαύξηση του επαγγελματισμού, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στη λήψη των αποφάσεων ως αποτέλεσμα μιας διεργασίας μάθησης (De Geus, 2002). Σε αυτό το περιβάλλον της ρευστότητας και της αποσταθεροποίησης η εκπαίδευση μπορεί να μετατρέψει τον κίνδυνο για άτομα και οργανισμούς σε ευκαιρία.

### **Βιβλιογραφία:**

- Barber, P. (1999). The therapeutic 'educational' community as a catalyst of organizational learning and change. *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 20 (3) 157-176.
- Bridger, H. (1996). The Northfield Experiment *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 17 (2) 81-86.

- Brookaert, E. & Van Der Straeten, G. (1998) History, philosophy and development of the therapeutic community in Europe *ITACA*, III (2) 29-50.
- Brunori, L. & Raggi, C. (2000). Training in a community setting *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 21 (1) 21-35
- De Geus, A. (2002). Εταιρία: Ένας ζωντανός οργανισμός. Επιβίωση σε ένα αβέβαιο περιβάλλον. Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.
- Deitch, D. & Solit, R. (1993). Training Drug Abuse Treatment Personnel in Therapeutic Community Methodologies *Psychotherapy*, 30 (2) 305-316.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; Λστ' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hawkins, P (1979). Staff learning in therapeutic communities: the relationship of supervision to self-learning In R.D. Hinshelwood & N. Manning (Ed) (1979). *Therapeutic Communities: reflections and progress* (pp. 220-228). London, Routledge.
- Jones, M. (1984). Why two therapeutic communities? *Journal of Psychoactive Drugs*, 16 (1) 23-26.
- Khaleele, O. & Tomlinson, P. (1997). Intra-psychic factors in staff selection at the Cotswold Community *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 18 (4) 255-269.
- Kennard, D. (1983). *An Introduction to Therapeutic Communities* London, Routledge&Kegan.
- Kennard, D (1979). Limiting factors: the setting, the staff, the patients In R.D. Hinshelwood & N. Manning (Ed) *Therapeutic Communities: reflections and progress* (pp. 181 –194) London, Routledge.
- Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ΕΑΠ: Πάτρα
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981a). *The measurement of experienced burn out*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Matarazzo, R. & Patterson, D. (1986) Methods of teaching therapeutic skills In S. Garfield & A. Bergin *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 821-843). 3<sup>rd</sup> Edition, New York, John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Moore, B. (2000). The therapeutic community worker as a reflective practitioner and the social worker as a 'skillful dynamic explorer' *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 21 (1) 3-14.
- Pines, M. (1999). Forgotten pioneers: The unwritten history of the therapeutic community movement *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations* 20 (1) 23-42.
- Πουλόπουλος, Χ. (2005). Εξαρτήσεις: Οι θεραπευτικές κοινότητες. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Χουντουμάδη, Α & Πατεράκη, Λ. (1997). Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων: Αγγλοελληνικό-Ελληνοαγγλικό, 2<sup>η</sup> Έκδοση, Ιωάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.





## Η Αυτοποιητική Δυνατότητα του Ανθρώπου στη Διαμόρφωση του Επαγγελματικού Ρόλου

Δρ. Τοδούλου- Πολέμη- Μίνα

Αθηναϊκό Κέντρο Μελέτης του  
Ανθρώπου

### Περίληψη:

Στη σύγχρονη κοινωνία, ο άνθρωπος βρίσκεται σε ένα περιβάλλον κατακερματισμένο σε κάποιο βαθμό κοινωνικά και πολιτισμικά. Οι παλαιότερες σημασίες αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων συνυπάρχουν στις αλλαγμένες κοινωνικές συνθήκες με νέες αξίες και ερεθίσματα, μέσα μας και γύρω μας, χωρίς να έχουν ακόμα επανα-συγκροτηθεί σε ένα νέο λειτουργικό σύνολο. Αυτή η «πολιτισμική αταξία» παράλληλα με την ποικιλία εμπειριών και επιλογών που καθιστούν ιδιαίτερη, μοναδική και λιγότερο προβλεπτή την κάθε περίπτωση ανθρώπου, ρόλου, ομάδας και πλαισίου, αντανακλώνται στις δυσκολίες που βιώνει ο άνθρωπος και οι κοινωνικές του ομάδες. Ο λειτουργός ψυχικής υγείας, πρόληψης ή παιδείας προκειμένου να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών χρειάζεται (α) να αναπτύσσει ενημερότητα για το «πολιτισμικό μωσαϊκό» που φέρει ο ίδιος ενώ παράλληλα το αναγνωρίζει και σε αυτούς που απευθύνεται, (β) να καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας και αξιοποίησης των διαφορών που αναδύονται μέσα του, στην ομάδα συνεργατών του και στις ομάδες και πλαίσια με τα οποία δουλεύει, (γ) να αναπτύσσει σφαιρική-ολιστική προσέγγιση που του δίνει την δυνατότητα να αξιοποιεί πολλαπλά επίπεδα στις παρεμβάσεις του ανάλογα με τις δυνάμεις και τις ιδιαιτερότητες του ίδιου και του πλαισίου στην κάθε διαφορετική φάση και περίπτωση.

Αυτές οι δεξιότητες συνιστούν τη βάση επάνω στην οποία καλούμαστε όλοι να «αυτο-διαμορφωνουμε» και να «αυτο-ρυθμίζουμε» κάθε φορά τους ρόλους μας, με γνώμονα τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε χρονικής στιγμής, του κάθε πλαισίου και του «προσώπου κάτω από τον ρόλο».

### Εισαγωγή:

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλη συμπλοκότητα. Οι απρόβλεπτες και γρήγορες αλλαγές μαζί με την μεγάλη ευρύτητα και ποικιλία των αλληλοσυνδεόμενων πλαισίων, θεσμών και πολιτισμών περιπλέκουν την ανθρώπινη λειτουργία και επικοινωνία με πολλαπλούς κώδικες καθορισμού αξιών, στόχων, ρόλων, αντικειμένων και διαδικασιών.(1) Στον εργασιακό χώρο επιπλέον, οι συχνές μεταλλαγές σε σύνθεση προσωπικού ή σε δομή πλαισίου εντείνουν την αβεβαιότητα, την σύγχυση, την πιθανότητα παρεξήγησης, την δυσκολία στην δημιουργία καλού συγκινησιακού κλίματος, με επακόλουθη την αναποτελεσματικότητα στο έργο. Πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια εργασίας με αντικείμενο την εκπαίδευση, την ψυχική υγεία, την κοινωνική στήριξη και την πρόληψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα.

Ο εργαζόμενος σήμερα καλείται να αναπτύξει ένα σύνολο δεξιοτήτων - που να αντιστοιχεί σε αυτές τις προκλήσεις της εποχής. Πολλές από αυτές τις δεξιότητες έχουν αξία διαχρονική και ενδεχομένως να ζητούνταν και σε παλιότερες εποχές. Είναι σημαντικό όμως να ευαισθητοποιηθούμε στις νέες ιδιότητες που προσλαμβάνουν και στο σύνολο που συναποτελούν – που είναι αρκετά διαφορετικό από αυτό με το οποίο ο άνθρωπος λειτουργούσε στον προηγούμενο αιώνα.

### Βασικά Χαρακτηριστικά του Συνόλου των Δεξιοτήτων

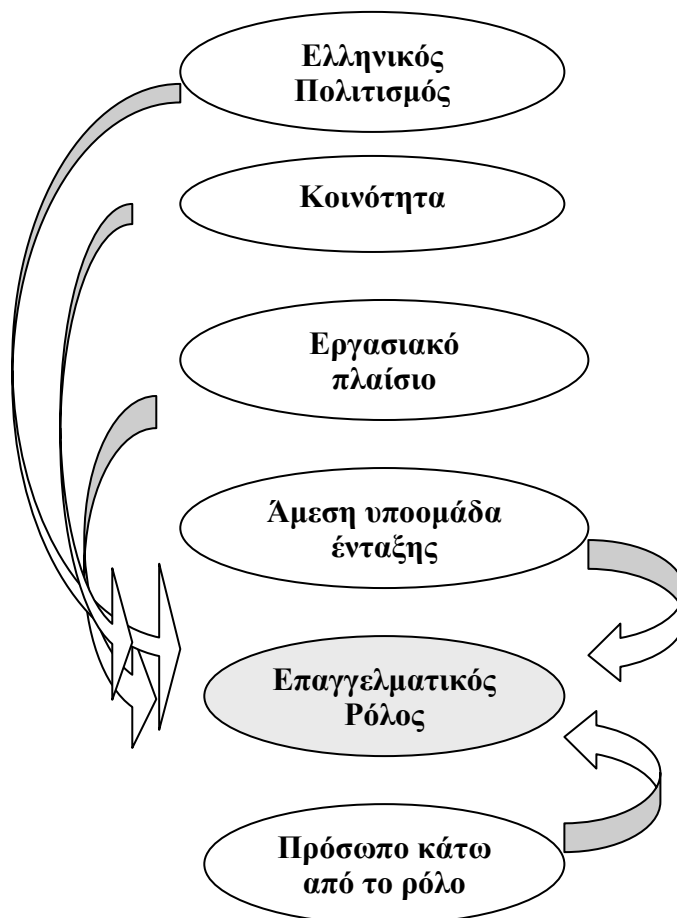
Ξεχωρίζω τρεις πτυχές αυτού του συνόλου των δεξιοτήτων:

1. Την δυνατότητα να «αυτοποιούμε» τον εκάστοτε ρόλο, δηλαδή να τον φτιάχνουμε κάθε φορά σύμφωνα με τα νεο-αναδύμενα και μη προβλέψιμα δεδομένα, στις συνθήκες που συνεχώς αλλάζουν. Ένα απλό παράδειγμα είναι αυτή καθαυτή η επιλογή του επαγγέλματος από τους νέους. Ποιος ξεκινάει σήμερα να σπουδάζει και ξέρει από πριν τι τελικά θα καταλήξει να κάνει... Τα βιογραφικά σημειώματα όλο και περισσότερο γίνονται πολύπλοκα και δύσκολα να τα γράφεις αφού πρέπει να αναφερθείς συχνά σε αλλαγή πλαισίου, σε αλλαγή ρόλου, σε αλλαγή αντικειμένου κ.λπ. Τα πανεπιστήμια έχουν αρχίσει να αφήνουν το περιθώριο στους μεταπτυχιακούς φοιτητές να καθορίζουν οι ίδιοι το περιεχόμενο των σπουδών τους ακόμα και τον τίτλο της ειδίκευσής τους.
2. Σε αυτήν την αυτοποίηση σημαντικός γνώμονας είναι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και εντασσόμαστε στο πλαίσιο, στα πολλά διαδοχικά επίπεδα της ιεραρχίας των συστημάτων που το αποτελούν. Σε ένα πρώτο επίπεδο βρίσκεται η πρώτη ομάδα αναφοράς μας, οι ομόλογοι συνάδελφοί μας, οι άμεσα προϊστάμενοι και υφιστάμενοι. Ο τρόπος που συγκροτούμε το «ανήκειν» μας σε αυτήν την ομάδα είναι ίσως από τα πιο σημαντικά στοιχεία στην οικοδόμηση του επαγγελματικού μας ρόλου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο λαμβάνουμε υπόψη τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού στον οποίο είμαστε ενταγμένοι. Για παράδειγμα ένας ψυχολόγος ειδικός στην οικογένεια καλείται να είναι ως ρόλος και να κάνει άλλα πράγματα μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο και άλλα σε ένα κέντρο πρόληψης. Σε ένα τρίτο επίπεδο είναι η ευρύτερη κοινότητα (γεωγραφικά ή ως τομέας της κοινωνίας) στην οποία βρίσκεται ο οργανισμός που εργαζόμαστε και ακόμα πιο πέρα ο ελληνικός πολιτισμός με τις ιδιαιτερότητες που έχει αναπτύξει(1). Όλα αυτά τα επίπεδα αποτελούν πηγή τροφοδότησης του επαγγελματικού ρόλου σε αξίες, αντιλήψεις, συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές. Η ενημερότητα επομένως για το πώς το κάθε επίπεδο μας επηρεάζει μας βοηθάει σημαντικά στο να παίρνουμε στα χέρια μας την διαμόρφωση του ρόλου μας.
3. Δεν θα είμαστε συνεπείς με τον όρο αυτοποίηση αν δεν εδραιώνουμε τον εκάστοτε ρόλο μας στον εαυτό μας, στο «πρόσωπο δηλαδή κάτω και πέρα από το ρόλο». Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνω συστηματικά υπόψη «τι θέλω», «τι μπορώ» «τι ιδιαίτερες ανάγκες έχω σε αυτήν την φάση που με κινητοποιούν στην επιλογή α έναντι της β». Η συνεχής επανεξέταση του ρόλου μου με κριτήριο τις ανθρώπινες ανάγκες μου μεγιστοποιεί την απόδοσή μου στο έργο, την οποία το εργασιακό πλαίσιο εκτιμώντας ενθαρρύνεται να μου παρέχει περισσότερη δυνατότητα αυτορύθμισης. Ταυτόχρονα αυτή η σύνδεση με το προσωπικό μου στίγμα και νόημα εκτιμάται και από εμένα την ίδια, εφόσον ορίζοντας το αντικείμενο, το επίπεδο δυσκολίας του και το ρυθμό δουλειάς στα μέτρα μου καταφέρνω να λειτουργώ πιο κοντά στις

δυνάμεις μου και στην φιλοσοφία μου και να προκαλούμαι να μαθαίνω καινούργια πράγματα. Έτσι κρατώ το επίπεδο ενδιαφέροντος και κινήτρου μου υψηλά, γίνομαι αποτελεσματική και ενισχύω την αυτοεκτίμηση και το συναίσθημα της ευχαρίστησης, δύο στοιχεία που έχουν συνδεθεί με μεγαλύτερη δημιουργικότητα στο έργο.

Το τρίπτυχο αυτό σύνολο δεξιοτήτων ουσιαστικά υπογραμμίζει και στοιχειοθετεί την **πολυεπίπεδη** ( Α έως Ε) και ταυτόχρονα **δυναμική στο χρόνο** (χ) διάσταση της διεργασίας της αυτοποίησης του επαγγελματικού ρόλου. (σχήμα 1)

**Σχήμα 1** Επίπεδα συστημάτων από τα οποία τροφοδοτείται η διαμόρφωση του επαγγελματικού ρόλου



### Επιμέρους Δεξιότητες

Για να μπορεί βέβαια ο εργαζόμενος να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο χρειάζεται να αναπτύσσει σημαντικές επί μέρους δεξιότητες. Εστιάζω ενδεικτικά σε κάποιες από αυτές:

#### ο Αποδοχή της συνεχούς αλλαγής

Να συνειδητοποιεί τον εαυτό του ως ένα σύστημα που συνεχώς αλλάζει σε μια πραγματικότητα που επίσης συνεχώς αλλάζει. Ο ειδικός του management P. Drucker υπογραμμίζει πώς «Κάθε οργάνωση χρειάζεται να έχει ενσωματωμένη στη δομή της τη διαχείριση της αλλαγής» και προσθέτει

ότι αυτό απαιτεί σε έναν οργανισμό υψηλό βαθμό αποκέντρωσης, ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται άμεσα χρονικά, από αυτούς που υλοποιούν το καθαυτό έργο και κοντά στην πηγή που δίνει το έναυσμα για αλλαγή (2). Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε εργαζόμενος καλείται να καλλιεργεί την προσέγγισή του στην αλλαγή και την αντοχή του στην αβεβαιότητα των προσδοκιών μέχρι ο ρόλος του να πάρει νέα μορφή.

Να συνειδητοποιεί ταυτόχρονα και το γεγονός ότι αυτές οι αλλαγές συμβαίνουν παράλληλα στα πολλαπλά επίπεδα που συνιστούν το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται. Αυτό κάνει τον Senge, στην συμβουλευτική του στους οργανισμούς στο MIT, να δίνει σημασία στην εκπαίδευση των στελεχών στην συστημική προσέγγιση που εστιάζει στην δυναμικότητα και στα πολλά επίπεδα λειτουργίας των συστημάτων (3).

ο **Κατανόηση της συνεξέλιξης ανάμεσα στις ομάδες στο εργασιακό περιβάλλον**

Να συνειδητοποιεί την «συνεξελικτική διεργασία» που αναπτύσσεται ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα και ομάδες του οργανισμού (4,5). Δηλαδή να ανιχνεύει πώς η κάθε δική του κίνηση βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις αντίστοιχες κινήσεις των ομολόγων του στην άμεση ομάδα με την οποία συνεργάζεται, αλλά και πώς οι κινήσεις της ομάδας του συνδέονται με αυτές άλλων ομάδων και ούτω καθεξής. Επιπλέον να βλέπει αυτές τις συνδέσεις όχι μεμονωμένα αλλά ως γρανάζια μιας ευρύτερης διεργασίας που διέπονται από ισομορφίες στους νόμους, αξίες, ρυθμούς, χαρακτηριστικά, κ.λπ. Όταν διαταράσσεται η συνεξέλιξη, διαταράσσεται η λειτουργία του οργανισμού. Αυτό έχει αντίκτυπο σε όλα τα επίπεδα και αγγίζει τον κάθε ρόλο. Αυτή η αντίληψη προσανατολίζει τον εργαζόμενο να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ανά πάσα στιγμή ενταγμένο σε πλαίσιο, σε αλληλεξάρτηση με άλλα πρόσωπα και ομάδες.

ο **Προετοιμασία και διαπραγμάτευση της αλλαγής στον κατάλληλο χρόνο.**

Η επίγνωση της αλληλεξάρτησης ενισχύει την ευθύνη και προσανατολίζει τον εργαζόμενο να είναι προσεκτικός στο να επιχειρεί την επιθυμητή αλλαγή εντός των επιτρεπόμενων ορίων και του εφικτού. Κάθε βήμα έξω από τα συνήθη όρια χρειάζεται προετοιμασία και διαπραγμάτευση με άλλα συστήματα μέσα στον οργανισμό. Αλλιώς μπορεί η απρόβλεπτη νεωτεριστική κίνηση, αν και με καλή πρόθεση, να φέρει μεγαλύτερη ανισορρόπηση από ότι το σύστημα είναι προετοιμασμένο να επεξεργαστεί, οδηγώντας το σε αποδόμηση και πιθανή παλινδρόμηση σε παλιότερες δοκιμασμένες δομές σε χαμηλότερο επίπεδο, που αν παραμείνουν καθηλώνουν την ανάπτυξη. Είναι πολλά τα παραδείγματα από τέτοιες πρόωρες «θεαματικές» κινήσεις αλλαγής που εισάγονται σε ένα επίπεδο μέσα στο σύστημα και ή απαξιώνονται ή γυρίζουν μπούμερανγκ σε αυτόν που τις εισάγει, όταν δεν γίνονται προετοιμασίες για αντίστοιχες αλλαγές στα άλλα επίπεδα και δεν επιλέγεται ο κατάλληλος χρόνος.

Η απαιτούμενη προετοιμασία για αλλαγή συνεπάγεται δεξιότητα στην ετοιμασία και

διαπραγματέυση νέων συμβολαίων, αξιοποιώντας κάθε φορά τα νέα δεδομένα.

ο **Ενσυναίσθηση του άλλου και του εαυτού**

Ο επαναπροσδιορισμός των συμβολαίων ενέχει προσεκτικό ξεκαθάρισμα του «*τι πραγματικά θέλω και τι εννοώ κάθε φορά*», άκουσμα και επεξεργασία του πλούσιου κόσμου των συναισθημάτων που γεννώνται σε κάθε περίπτωση.

Ταυτόχρονα συνεπάγεται και ενσυναίσθηση του άλλου «*να μπορώ να μπω στα παπούτσια του δικού του ρόλου, να νοιώσω τι νοιώθει, να δω τα πράγματα από την δική του σκοπιά*». Η ενσυναίσθηση τρέφεται από το καλό συγκινησιακό κλίμα εμπιστοσύνης και καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό όταν το εργασιακό πλαίσιο επιτρέπει ευελιξία στην εναλλαγή ρόλων.

ο **Θετική στάση απέναντι στην διαφορά και αξιοποίησή της**

Εμπλέκεται σε αυτό το σημείο η στάση απέναντι στη διαφορά. Στα παλιότερα χρόνια της ελληνικής παράδοσης η στάση μας απέναντι στην διαφορά που αναδύεται μέσα στη οικεία σχέση ήταν αρνητική - δεν διανοούμασταν να διαφέρουμε σε άποψη και συναίσθημα με κάποιο δικό μας άνθρωπο. Οι άνθρωποι στην κοινωνική ομάδα των δικών συμφωνούσανε στα βασικά. Η διαφωνία ή κινητοποιούσε ενέργειες προς συμμόρφωση ή αν αυτές αποτύχαιναν αυτός που διαφωνούσε απομονώνονταν (1). Σήμερα λειτουργεί καλά αυτή η αντίληψη. Ο κάθε άνθρωπος περνώντας μέσα από πολύ διαφορετικές εμπειρίες και ερεθίσματα καλλιεργεί διαφορετικά συστήματα αναφοράς, εμπειρίες και δεξαμενές γνώσεων και ερεθισμάτων, συγκρινόμενος ακόμα και με τους πολύ κοντινούς του. Με αυτό το δεδομένο γίνεται βασικό ζητούμενο η αλλαγή της στάσης απέναντι στη διαφορά από αρνητική σε θετική, ως κάτι που το καλωσορίζουμε ιδιαίτερα στην εποχή της μεγάλης συμπλοκότητας διότι διευρύνει τη βάση στην οποία πατάμε. Μια ομάδα που τα μέλη της διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους σε δεξιότητες και αντιλήψεις είναι δυνητικά πλουσιότερη και δημιουργικότερη, αρκεί να έχει τον τρόπο να αξιοποιεί την διαφορά. Η εκπαίδευση λοιπόν στην αξιοποίηση της διαφοράς και η ενεχόμενη αλλαγή στάσης είναι σημαντικές.

ο **Ικανότητα για σύνθεση γνωστική και συγκινησιακή: από το «ή» στο «και»**

Η δεξιότητα στην αξιοποίηση της διαφοράς συνεπάγεται και αυτήν του «συνθέτειν» αντί του «αθροίζειν». Δεν είναι χρήσιμο να «*ψηφίζουμε την λύση α ή β*» σε μια εσωτερική ή διαπροσωπική σύγκρουση. Χρειάζεται να την επεξεργαστούμε αρχικά στο πρώτο επίπεδο, δηλαδή ενδοπροσωπικά, να την καταλαβαίνουμε από περισσότερες σκοπιές, να την εκφράζουμε με εναλλακτικούς τρόπους. Χρειάζεται συνεχής επαγρύπνηση στο να καταλαβαίνουμε τις πολιτισμικά διαφορετικές πεποιθήσεις αξίες και αντιλήψεις που ηχούν ταυτόχρονα μέσα μας προκαλώντας σύγχυση και να συγκροτούμε σταδιακά και υπεύθυνα ένα προσωπικό πολιτισμικό σύστημα αναφοράς φιλτράροντας με προσωπικά κριτήρια τι κρατάμε, τι πετάμε. Σε αυτό έχουμε διαπιστώσει ότι βοηθάει η ενημερότητα για το πού ήταν το ελληνικό πολιτισμικό και που βρίσκεται σήμερα.

Στο διαπροσωπικό επίπεδο την διαφορά την επεξεργαζόμαστε αρχικά σε όσο μπορούμε απλούστερο κοινωνικό επίπεδο π.χ. σε μία δυάδα συναδέλφων και σε ένα επόμενο, στην μικρή ομάδα των 5-6 ατόμων, μέχρι να αναδυθεί η σύνθεση και η νέα ιδιότητα που υποδεικνύει. Σε αυτήν την νέα ιδιότητα συνήθως βρίσκουν θέση και χρήση οι απόψεις που λίγο πριν έμοιαζαν ανταγωνιστικές ή αντίθετες. Όλη βέβαια αυτή η διαδικασία ανάμεσα σε μία ομάδα συνεργατών σε έναν οργανισμό συνεπάγεται ο καθένας να έχει αναπτύξει μία ακόμα δεξιότητα: την αντοχή στην ασάφεια ώστε να προσφέρει τον κατάλληλο χρόνο για να παραχθεί η νέα σύνθεση, χωρίς να αναζητά την «πρόωρη συμφιλίωση».

#### ο **Η αξία και δεξιότητα της συνεργασίας**

Με την διαδικασία σταδιακής ανά επίπεδο επεξεργασίας της διαφοράς αντιμετωπίζονται συχνά δυσκολίες που μοιάζουν να παίρνουν την μορφή της σύγκρουσης προσώπων ή ανταγωνισμού ενδιαφερόντων, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις η σύγκρουση δεν αφορά πρόσωπα αλλά πλευρές της διεργασίας ανάπτυξης του ευρύτερου οργανισμού. Απλώς εκείνη τη στιγμή εκφράζονται από συγκεκριμένα πρόσωπα που επιφορτίζονται τον πόνο και την δυσκολία του συστήματος. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο σε μεγάλους οργανισμούς αλλά και σε απλούστερα οικεία συστήματα όπως σε μια οικογενειακή μικρή επιχείρηση ή στη ολιγομελή ομάδα των εργαζόμενων ενός κέντρου πρόληψης. Στην αναζητούμενη σήμερα διευρυνόμενη αντίληψη της διαφορετικής άποψης χωράει η παρουσία της χωρίς να υπονομεύεται το κλίμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, θεμέλιο απαραίτητο στις ανθρώπινες σχέσεις. Καλλιεργείται έτσι βήμα βήμα η αξία μίας νέου τύπου συνεργασίας και η αντίστοιχη δεξιότητα που δεν στηρίζεται στην ομοιότητα όπως παλιότερα αλλά στην αξιοποίηση της διαφοράς και την ενίσχυση της αυτονομίας για το κοινό καλό.

#### ο **Προσανατολισμός στην ομάδα συνεργατών και στην προσωπική ανάπτυξη ως βασικό εργαλείο.**

Στις περισσότερες περιπτώσεις συμβουλευτικής με επαγγελματικούς ρόλους που δουλεύουν με τον άνθρωπο παρατηρούμε ότι μεγάλος βάρος των προβληματισμών που φέρνουν στρέφονται στην **ίδια τους την ομάδα**, περισσότερο από ότι στην δουλειά που αναλαμβάνει ο καθένας τους με άλλες ομάδες. Το να θεμελιώνουν ένα **πλαίσιο εμπιστοσύνης, συνεργασίας, κατανομής ευθυνών μέσα στην ομάδα** γίνεται βασικός στόχος. Η προσωπική οριοθέτηση, οι παραβιάσεις του προσωπικού χώρου, η ιεραρχία, η διευκρίνιση και η σχέση των ρόλων, η αλληλοκατανόηση, αποτελούν κεντρικά θέματα. **Η έμφαση είναι στο να γίνουν ομάδα οι ίδιοι**. Οι περισσότερες ασκήσεις στις οποίες οδηγείται η συμβουλευτική επικεντρώνονται στο σχετίζεσθαι των μελών στην ομάδα και στη διαμόρφωση κλίματος σχέσεων που γίνεται πηγή στήριξης, προσωπικής ανάπτυξης και διακινδύνευσης νέων παρεμβάσεων στο έργο.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτό αποτελεί μετακίνηση από τον **πρώτη αρχή της κυβερνητικής** όπου ο παρεμβαίνων ασχολείται με το **αντικείμενο** - στην **δεύτερη αρχή** της

κυβερνητικής όπου επικεντρώνεται στον ίδιο τον **παρεμβαίνοντα**. Παράδειγμα-απόρροια αυτής της συνειδητοποίησης είναι η ενίσχυση τακτικών συναντήσεων των στελεχών της ομάδας, όχι μόνο για τη διαχείριση τεχνικών θεμάτων και συντονισμού της εργασίας τους, αλλά κυρίως για το άνοιγμα και το μοίρασμα συναισθημάτων, ιδεών, ανησυχιών, καθώς και προσεγγίσεων-ανθρώπινο και επιστημονικό άνοιγμα- ώστε να καλλιεργείται η **εμπιστοσύνη**. Ακολουθεί σχετικό παράδειγμα.

### **Παράδειγμα διερεύνησης ρόλων μέσα από εστίαση σε προσωπικές ανάγκες**

Σε συνάντηση διεπαγγελματικής συμβουλευτικής με στελέχη κέντρου πρόληψης, ήρθε το θέμα: «*πως θα κάνουμε πιο λειτουργικούς τους ρόλους μας*»

**Ευτυχία** -νεότερο στέλεχος της επιστημονικής ομάδας (Ε.Ο.): «*Να τους προσδιορίσουμε, ξεχωρίσουμε, βελτιώσουμε*».

**Αλέκα** (υπεύθυνη και παλαιότερο στέλεχος Ε.Ο.): «*από προηγούμενες κουβέντες έχουμε νοιώσει ότι έχουμε κατακτήσει μια καλή συνοχή και λειτουργικότητα. Τώρα είμαστε μπροστά στο να καθορίζουμε τους ρόλους, αλλά και να τους αφήνουμε συγχρόνως, όχι τόσο δηλαδή να πω κάνω αυτό ή εκείνο, αλλά να μπορώ κάθε στιγμή να κάνω κάτι άλλο εκτός του ρόλου μου και μέσα στο ρόλο του άλλου, ή και κάτι καινούργιο...*»

**Ευτυχία:** «*Το θέλω αυτό, να μπορώ δηλαδή να ενσωματώνω κάποιο στοιχείο από το ρόλο π.χ. της Άννας σε δεδομένη στιγμή, να μπορώ να μπαίνω ή να βγαίνω στο ρόλο με επιλογή και λειτουργικότητα*».

**Ελένη** (νεότερο στέλεχος Ε.Ο.) : « *Όμως για να φτάσουμε εκεί χρειάζεται να έχει προηγηθεί το ξεκαθάρισμα, να ξέρουμε ποιοι είναι οι ρόλοι*».

**Ευτυχία:** «*Και εγώ το νιώθω έτσι που το λέει η Ελένη: πρώτα να γνωρίσουμε τους ρόλους για να μπορώ να διακρίνω αν χρειαστεί να δεχθώ ή να αρνηθώ κατά περίπτωση να κάνω κάτι που είναι στου άλλου την αρμοδιότητα και ευθύνη και να μην επιβαρύνω κάποιον προσπαθώντας να τον φροντίσω*».

Φέρνει ο καθένας ένα στιγμιότυπο στο οποίο μπήκε ή απέφυγε να μπει στο ρόλο του άλλου και ένιωσε πως η επιλογή του ήταν λειτουργική ή δυσλειτουργική. Κουβεντιάζουν ανά δυο τα στιγμιότυπα, ενώ οι υπόλοιποι ακούγοντας καταγράφουν τα δικά τους συναισθήματα και σκέψεις που στο τέλος μοιράζονται.

**Ελένη:** «*Φαντάζομαι έχουμε κοινή αναφορά το χθεσινό περιστατικό*» .

**Γιώργος:** «*Μάλλον....*».

**Ελένη:** « *.. Πρόκειται για την ομιλία στους καθηγητές, που είχα αναλάβει για πρώτη φορά να κάνω. Τους φοβόμουνα τους καθηγητές, δεν ήξερα αν θα τα καταφέρω. Κάτι όμως έχω καταφέρει τον τελευταίο καιρό και νιώθω πιο άνετα με τις ομάδες αυτές. Έτσι δεν ένιωθα δυσκολία να κάνω την ομιλία. Όμως όπως εξελίχτηκαν τα πράγματα αλλάξαμε τη δομή από ομιλία σε βιωματικό σεμινάριο με δική σου πρόταση. Ένιωσα ότι ανατράπηκε αυτό που σχεδιάσαμε τελείως. Πήρες εσύ τελικά τον συντονισμό της ομάδας. Βέβαια προέκυψε δυσκολία με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια... Είχα μια ιδέα για το πώς θα την αντιμετωπίζα. Ένιωσα να παλινδρομώ σε παλιότερα συναισθήματά μου απέναντι σε μια τέτοια ομάδα. Απογοητεύτηκα γιατί ήθελα να δω πως θα είναι τα πράγματα εκτός του συνηθισμένου πλαισίου. Δεν έχω πάντα καθαρή αντίληψη των συναισθημάτων και επειδή αύριο μπορεί να μου συμβεί κάτι δύσκολο, ήθελα να έχω την ευκαιρία να το χειριστώ εγώ. Από την άλλη είχα συναίσθηση της δικιάς σου θέσης και ότι έφερες το μεγάλο βάρος σε σχέση με την καθηγήτρια και ένιωσα πως δεν με εμπιστεύτηκες ή ήθελες να με προστατεύσεις. Μπορώ να το δω από τη δική*

σου πλευρά: νιώθω ότι θέλησες να με προστατέψεις, αλλά νιώθω ότι καταρρέω όταν δε με εμπιστεύεσαι»

Παρατηρούμε σε αυτό το σημείο τα διπλά μηνύματα στο επίπεδο των ρόλων, της σχέσης και του ορισμού του πώς νοιάζομαι τον άλλον. Για παράδειγμα ακούμε έναν ορισμό του «νοιάζομαι» που αντιστοιχεί περισσότερο στον παραδοσιακό σύστημα αξιών(1): «θέλησες ως εμπειρότερος να με προστατέψεις μπροστά σε κάτι δύσκολο». Ταυτόχρονα ακούμε και έναν άλλο ορισμό που αντιστοιχεί στην σημερινή εποχή: «όμως εγώ στερήθηκα την ευκαιρία να αναπτυχθώ (αυτο-)ρυθμίζοντας το τι αναλαμβάνω σύμφωνα με την δική μου ανάγκη». Η πολιτισμική σύγκυση υπονομεύει την εμπιστοσύνη: «αντιλαμβάνομαι την προστασία ως έλλειψη εμπιστοσύνης και παλινδρομώ σε επίπεδο λειτουργίας χαμηλότερο από αυτό που συνηθίζω».

**Γιώργος:** «Το ένιωσα αυτό μετά. Θέλω να ξέρεις ότι ήταν δικιά μου ανάγκη να κάνω κάτι διαφορετικό που ήταν το βιωματικό. Ένιωσα ότι σε έβαλα τελευταία στιγμή σε κάτι δικό μου και όταν προέκυψε η δυσκολία, έκανα ό,τι εγώ έπρεπε για να το χειριστώ, να το πάρω επάνω μου, αφού ήταν δική μου ιδέα».

Παρατηρούμε εδώ ότι ενώ έχει κάτι δρομολογηθεί, γίνεται αλλαγή κατεύθυνσης και αυτό δημιουργεί μια ανισορρόπηση. Στη νέα κατάσταση χωρίς να έχουν οι συνεργάτες προλάβει να επανακαθορίσουν τους ρόλους προχωρούν στην υλοποίηση του έργου με αποτέλεσμα να ακουμπήσουν σε προηγούμενες δομές (Γιώργος): «Προέτρεξα να σε προστατεύσω δηλαδή, γιατί εγώ σε έβαλα σε κάτι άλλο. Όπως το σκέφτομαι τώρα, ίσως να έπρεπε να έχεις ζητήσει πρώτα εσύ να σε προστατέψω, και εγώ να ανταποκριθώ». Αναζητείται νέος τρόπος χειρισμού της πρόθεσης «να προστατέψω».

**Ελένη:** «Ίσως έπρεπε να μείνουμε στην ομιλία και να μην ρισκάρουμε». Επανεξετάζεται η ευθύνη στην αυτορύθμιση.

Παρατηρούμε σε αυτό το απόσπασμα διαλόγου δύο διαφορετικές γραμμές συνομιλίας. Ο ένας εστιάζει στο αν έπρεπε ή όχι να προστατέψει και η άλλη στο αν έπρεπε ή όχι να είναι ανοικτή στην αλλαγή δομής και συμβολαίου.

Είναι ενδιαφέρον ότι από τους παρατηρητές του διαλόγου στον έξω κύκλο, η Ευτυχία μερικώς ταυτίστηκε με την Ελένη και η Άννα με τον Γιώργο, και δεν εστίασαν σε στοιχεία της σχέσης που αναδύονταν στο διάλογο. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι ταυτίσεις έγιναν και με κριτήριο τη «γενιά» μέσα στο κέντρο. Η Αλέκα ως υπεύθυνη λειτούργησε σε διαφορετικό επίπεδο «συστήματος», εστιάζοντας στην έγνοια που εξέφραζαν οι συνεργάτες μεταξύ τους.

Η υπογράμμιση αυτών των διαφορών στις αντιδράσεις τους τους έκανε πιο ενήμερους για το πώς η σκοπιά του κάθε ρόλου «κλειδώνει» σε κάποιες αντιλήψεις και δυσκολεύεται κανείς να βγει έξω από την δυναμική. Η ελευθερία που δίνει η θέση της «απ' έξω ματιάς» συμβάλλει στο να διευρύνει την αντίληψη και να γίνου ορατά τα επίπεδα στα οποία διημείφθη ο διάλογος:

Στο επίπεδο της ανθρώπινης σχέσης, αυτό που κυριαρχούσε είναι «θέλω να με εμπιστευτείς, δεν

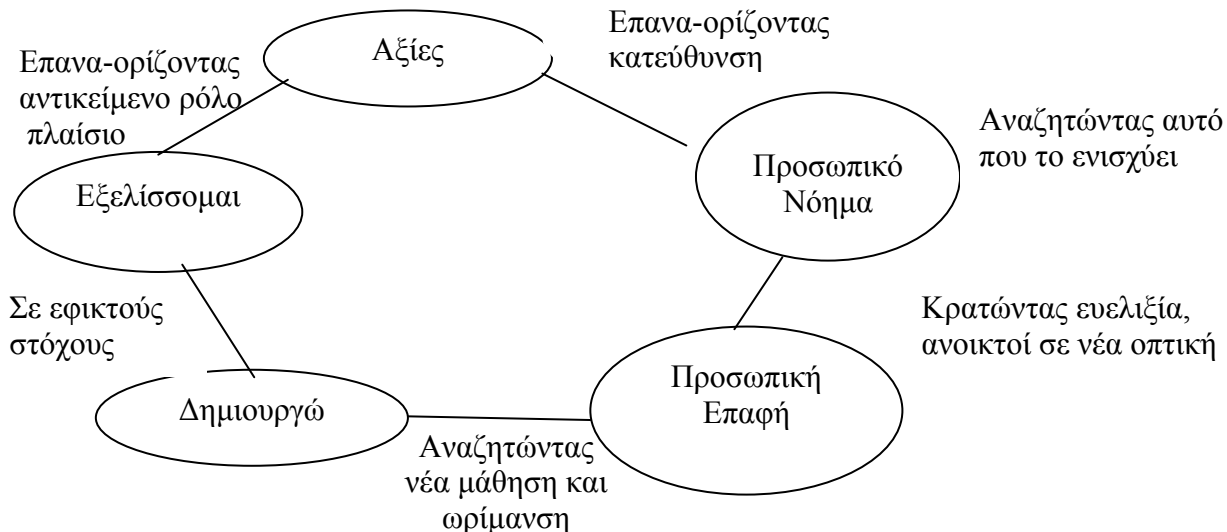


με εμπιστεύεσαι και εγώ καταρρακώνομαι...». Στο επίπεδο της προσωπικής ευθύνης και αρμοδιότητας του καθενός στο έργο, η Ελένη κατάλαβε ότι ήταν πιο σημαντικό για κείνην να υπηρετήσει την ανάγκη της να κάνει κάτι καινούργιο, διεκδικώντας την ευκαιρία να κάνει την ομιλία και ο Γιώργος κατάλαβε ότι η ανάγκη να κάνει το σεμινάριο βιωματικά συνιστούσε το καινούργιο για αυτόν. Αν η κοινή ανάγκη για καινούργιο ρόλο είχε αναγνωριστεί ανοιχτά, ενδεχομένως να είχαν βρει νωρίτερα τρόπο να την ικανοποιήσουν και οι δύο και να μη μπουκν ανταγωνιστικά με το ή το α ή το β. Αυτή η αναγνώριση διευκολύνεται όταν ο προσανατολισμός δεν είναι μόνο προς το έργο, π.χ. της δουλειάς με τους καθηγητές, αλλά και προς τους εαυτούς τους, όπως συνέβη στον παραπάνω διάλογο. Δηλαδή στράφηκαν στο να ικανοποιήσουν δικές τους ανάγκες μέσα σε μια διεργασία που υπηρετεί την ανάπτυξη του καθενός, την ανάπτυξη της σχέσης και την ανάπτυξη του πλαισίου και του κοινού έργου. Αυτός ο επαναπροσανατολισμός στις προσωπικές ανάγκες ανακούφισε και απελευθέρωσε την δημιουργικότητα των συνεργατών στην αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης του έργου και της δυσκολίας στη συνεργασία.

Θα κλείσω με το μήνυμα δύο ομάδων επαγγελματιών διαφορετικής ηλικίας.

Μία ομάδα νέων 25-30 χρονών μέσα από μία άσκηση επεξεργασίας του επαγγελματικού τους ρόλου έβγαλε το παρακάτω σχήμα αλληλένδετων διεργασιών (σχήμα 2):

**Σχήμα 2** Σύνδεση με το Επάγγελμά μας



Διαβάζοντας το σχήμα: «Συνδεόμαστε με το επάγγελμά μας, συνεχώς επανακαθορίζοντας το αντικείμενο, τον ρόλο και το πλαίσιο, επάνω σε αξίες, επαναορίζοντας την κατεύθυνση μέσα από συνεχή αναζήτηση αυτού που ενισχύει το νόημα για μας. Κρατάμε την ευελιξία μας και την ανοικτότητά μας σε νέες οπτικές, αναζητώντας την νέα μάθηση και την ωρίμανση μέσα από προσωπική επαφή. Έτσι δημιουργούμε έργο, εξελισσόμαστε επάνω σε εφικτούς για εμάς στόχους».

Λίγο μεγαλύτερης ηλικίας επαγγελματίες μέσα από άλλη άσκηση περιγράφουν την πορεία του

**κύκλου ζωής ενός στελέχους πρόληψης:**

(απόσπασμα): «...Ξεκινώ άγραφο χαρτί (*tabula rasa*), με αγωνία, ενθουσιασμό, φόβο, ανασφάλεια. Συνεχίζω με δειλά βήματα που έχουν πολύ ευθύνη και ενημερότητα μέσα σε διαφορετικούς ρόλους κάθε φορά, άλλοτε βοηθός, άλλοτε υπεύθυνος, άλλοτε πρώτο βιολί, άλλοτε δεύτερο. Περνώ σε φάσεις όπου έχω να ξεκαθαρίσω ζητήματα ορίων και εκδαπάνησης, να επαναεπιβεβαιώσω αρχές και αξίες καθρεφτιζόμενος στην κοινότητα, επαναξιολογώντας το έργο.... Έχω να χτίσω παράλληλα τις σχέσεις μου στην ομάδα μου, μέσα σε μια συμπλοκότητα και με τους πάνω, διαρκώς επαναπροσδιορίζοντας τι είναι σημαντικό και για ποιον κάθε φορά και με τι κόστος για μένα τον άνθρωπο-στέλεχος. Η επανατοποθέτηση είναι μία επαναστατική διαδικασία: να πάψει να υπάρχει το διαζευκτικό «ή», να διευρύνω το πλαίσιο, να φύγω από την παρέμβαση σε άλλους, να γίνω ο ίδιος το εργαλείο....»

**Βιβλιογραφία**

1. Polemi-Todoulou, M., Vassiliou, V. & Vassiliou G., (1998). The Grouping Process Across Cultural Change. *In Group*, Eastern Group Psychotherapy Society, Vol. 22, (2).
2. Drucker, P. ( 1998 ). *On the profession of management*. Boston: Harvard Business School Press.
3. Senge, P.M. ( 1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the learning Organization*. New York: Doubleday /Currency.
4. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Συνομιλία της Ομάδας Πρόληψης με την Κοινότητα: Αναπλαισίωση Αναγκών και Προκλήσεων*. Πρακτικά Συνεδρίου Πανελλαδικού Φορέα Πρόληψης, Λάρισα.
5. Γουρνάς, Γ. «Συναλλαγή με την Κοινότητα: Διαλεκτική Πολυεπίπεδη Πολυεστιακή Προσέγγιση στην δουλειά με Στελέχη Πρόληψης». *Τετράδια Ψυχιατρικής*, (υπό δημοσίευση).

## Κοινωνικές δεξιότητες στην φροντίδα της υγείας: Το παράδειγμα της οδοντιατρικής φροντίδας

Δημητριάδης Δημήτριος \*  
Οδοντίατρος, M.Sc. στην  
Δημόσια Υγεία

### Περίληψη:

Οι κοινωνικές δεξιότητες, αν και βασικό μέρος των απαραίτητων δεξιοτήτων των επαγγελματιών της υγείας, για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της φροντίδας της υγείας, αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας μόλις τα τελευταία είκοσι έτη. Μία σειρά ευρημάτων υποδεικνύει πως, οι ασθενείς οι οποίοι συνδιαλλέγονται με επαγγελματίες της υγείας, σε ένα πλαίσιο καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι πιο ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν, παρατηρείται δε βελτίωση της κατάστασής τους, όχι μόνο σε ψυχολογικό επίπεδο (συναισθήματα, συμπεριφορά) αλλά και στους δείκτες υγείας (ανάρρωση, απουσία ασθένειας κ.ά). Η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ζωτική και για την οδοντιατρική φροντίδα, γιατί με αυτές βελτιώνεται η ποιότητα και η ποσότητα των προσλαμβανομένων πληροφοριών από τους ασθενείς, αυξάνεται η συμμόρφωσή τους στις οδηγίες που τους δίνονται, μειώνεται το άγχος και το stress, εξαιτίας της παρουσίας στο οδοντιατρείο, και μειώνονται οι πιθανότητες απάιτησης χρηματικών αποζημιώσεων εξαιτίας ιατρικών λαθών. Η ανταπόκριση στον πολυεπίπεδο και απαιτητικό ρόλο του επαγγελματία της υγείας της νέας χιλιετίας, αξιώνει από τους οδοντίατρους την αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν σε αυτήν την προσπάθεια, ιδιαίτερα εκείνων που αφορούν την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία.

### Summary:

The social skills of health professionals are an essential part of the skills required for health care provision. Nevertheless, research studying health professionals' social skills is conducted just in the last two decades. A series of findings suggest that patients dealing with health professionals in the context of good interpersonal communication are more satisfied from the services provided. In addition, their health status improves, not only psychologically (emotions, behavior) but also physically (recovery, absence of illness etc.). Communicational skills have a major importance in dental care since they contribute to the quantity and the quality of the information provided to the dentist, to patient compliance and to the reduction of patient stress and anxiety. Good communicational skills also reduce the risk of financial compensation requirements in cases of medical malpractice. In order to satisfy the standards of the complex and very demanding role of health professionals in the new millennium, dentists should use in the best way possible all those skills that would contribute in their efforts, especially the ones concerning interpersonal communication and cooperation.

*Η επικοινωνία για τα ζητήματα της υγείας και της ασθένειας, αποτελεί την πλέον σημαντική από τις ανθρώπινες εμπειρίες. Δεν υπάρχει έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας τόσο θεμελιώδης, η οποία να συνδέεται αυθόρμητα με τις προσδοκίες μας και, με τόσο ξεκάθαρο και προφανή τρόπο, να μας φέρνει αντιμέτωπους με τα όριά μας, όπως είναι η υγεία και η ασθένεια.  
(Brashers and Babrow, 1996)*

### Εισαγωγή

Η υγεία και η ασθένεια, είτε σαν Κήπος της Εδέμ και Χαμένος Παράδεισος αντίστοιχα, είτε ως απαραίτητες βιολογικές προσαρμογές του ανθρώπινου οργανισμού στις περιβαλλοντικές επιρροές, αποτέλεσαν και αποτελούν θεμελιώδη συστατικά του ανθρώπινου πολιτισμού (Dubos, 1987, σελ. 23-43). Επιπλέον, η φροντίδα για την διατήρηση της υγείας ήταν πάντοτε μία ξεχωριστή δραστηριότητα, εξαιρετικής σημασίας, που περιελάμβανε την ανακούφιση από τον πόνο, την ανάρρωση από την ασθένεια και, στις περισσότερες περιπτώσεις, την αποτροπή επανεμφάνισης της νόσου. Θεραπευτές, σαμάνοι, ιατροί ή ιερείς, φαίνεται πως ήταν φορείς των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της υγείας και της ασθένειας (Mindell, 1993, σελ. 3-19).

Στις ημέρες μας, επιφορτισμένοι με την φροντίδα της υγείας, αλλά και την πρόληψη της ασθένειας, των ατόμων είναι οι επαγγελματίες της υγείας και στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται οι ιατροί, οι οδοντίατροι, οι φαρμακοποιοί, το νοσηλευτικό προσωπικό των μονάδων παροχής υπηρεσιών υγείας κ.ά. Η επαγγελματική δεινότητα και επάρκεια της συγκεκριμένης ομάδας, προσδιορίζεται από την ύπαρξη και την σωστή χρήση δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: *Γνωστικές/ Γνωσιακές, Τεχνικές και Επικοινωνιακές/ Κοινωνικές* δεξιότητες (Dickson et al. 1997, σελ. 28-30). Στην τελευταία κατηγορία μπορούν να αναφερθούν, ενδεικτικά, ως τέτοιες δεξιότητες η ενσυναίσθηση, ο χειρισμός σχέσεων, η συνεργατικότητα, η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενεργητική ακρόαση, το «καθρέφτισμα» και η θετική ανατροφοδότηση (Coleman, 1998, σελ.148-186, Dickson et al. 1997, σελ. 75-136).

### **Προσδιορίζοντας την σπουδαιότητα της επικοινωνίας, στην φροντίδα της υγείας**

Αν και βασικό μέρος των απαραίτητων δεξιοτήτων των επαγγελματιών της υγείας, για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της φροντίδας της υγείας, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας μόλις τα τελευταία είκοσι έτη (Roter & Neils, 2003, Dickson et al., 1997, σελ. 6). Ως βασικές αιτίες, της ενασχόλησης της επιστημονικής κοινότητας με το συγκεκριμένο αντικείμενο, αναφέρονται:

- Η απομάκρυνση από το *βιοϊατρικό* μοντέλο για την υγεία- μία προσέγγιση που αφορά κυριώς την σωματική διάσταση της υγείας και φαίνεται να αγνοεί την ύπαρξη της ψυχικής και κοινωνικής διάστασης της τελευταίας- και η υιοθέτηση του *βιοψυχοκοινωνικού* μοντέλου, το οποίο περιστρέφεται γύρω από τον ασθενή και περιγράφεται καλύτερα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (1946), όπου υγεία είναι «... η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι η απλή απουσία της αρρώστιας ή αναπηρίας.» (Τούντας, 2000, σελ. 15-41, Valdres, 1996, σελ. 23-36, Cegala D. & Broz S.,2003).

- Η αναγνώριση των σχέσεων ισχύος, οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στην διαδικασία της φροντίδας της υγείας και οι οποίες καθορίζουν το είδος και την ποιότητα του αποτελέσματος. Τα βασικά στοιχεία αυτών των σχέσεων αφορούν στο *ποιος θέτει τους στόχους* και το περιεχόμενο της συνάντησης (οι επαγγελματίες της υγείας, οι ασθενείς ή και οι δύο μετά από διαπραγμάτευση), στο *πως αξιολογούνται οι αξίες* των ασθενών (εκτιμώνται από τους επαγγελματίες της υγείας εάν προσομοιάζουν με τις δικές τους, διερευνώνται από κοινού με τους ασθενείς ή δεν αξιολογούνται) και στον *ρόλο του επαγγελματία της υγείας* (προστάτης, ειδικός, σύμβουλος) (Roter & Neils, 2003, Valdre, 1996, σελ. 57-78, Szasz T. & Hollander M., 1956).
- Η διαφοροποίηση των ασθενών- από παθητικοί δέκτες υπηρεσιών υγείας, σε ενεργοί χρήστες και καταναλωτές αυτών των υπηρεσιών- άλλαξε δραστικά τα δικαιώματα και τις προσδοκίες των ασθενών, αλλά και τις υποχρεώσεις των επαγγελματιών της υγείας ( Dickson et al., 1997, σελ. 6-8).
- Η εμφάνιση και η επικράτηση, τον προηγούμενο αιώνα, ασθενειών (π.χ. AIDS, καρδιαγγειακά νοσήματα, καρκίνος, κατάθλιψη κ.ά) όπου η πρόληψη παίζει τον σημαντικότερο ρόλο και η επιτυχία δεν σχετίζεται με την εξάλειψη μικροοργανισμών, αλλά με τον επηρεασμό των ατόμων, με τέτοιο τρόπο, ώστε να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις αξίες, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και, τελικά στις συνήθειες και τον τρόπο ζωής τους ( Dickson et al. 1997, 6-8, Τούντας, 2000, σελ. 215-235).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η ισότιμη, ανοικτή και επικοινωνιακή διαπροσωπική επικοινωνία, μεταξύ των επαγγελματιών της υγείας και των χρηστών των υπηρεσιών υγείας, φαίνεται να αποτελεί τον αναπόφευκτο δρόμο για την αντιμετώπιση των καινούριων δεδομένων στον χώρο της υγείας. Επιπλέον, μία σειρά ευρημάτων υποδεικνύει πως, οι ασθενείς οι οποίοι συνδιαλλέγονται με επαγγελματίες της υγείας, σε ένα πλαίσιο καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι πιο ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν, παρατηρείται δε βελτίωση της κατάστασής τους, όχι μόνο σε ψυχολογικό επίπεδο (συναισθήματα, συμπεριφορά) αλλά και στους δείκτες υγείας (ανάρρωση, απουσία ασθένειας κ.ά) (Dickson et al., 1997, σελ. 7-8).

### **Η σημασία της καλής επικοινωνίας, στο πλαίσιο της φροντίδας της υγείας**

Υπάρχουν έξι παράγοντες οι οποίοι αποτυπώνουν την σημασία της ανοικτής και λειτουργικής επικοινωνίας, στο πλαίσιο των υπηρεσιών φροντίδας της υγείας (Brown et al., 2003, Dickson et al., 1997, σελ. 36-41):

- *Μη ικανοποίηση των ασθενών από τις οδηγίες και τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τους επαγγελματίες της υγείας.* Φαίνεται ότι οι φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες των επαγγελματιών

της υγείας, σε σχέση με τον τρόπο που δίνουν ιατρικές οδηγίες και μεταφέρουν πληροφορίες στους ασθενείς, αποτελούν την βασική αιτία μη ικανοποίησης των ασθενών από τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Συμπεριφορές των επαγγελματιών της υγείας, οι οποίες εκτιμώνται θετικά, είναι το έμπρακτο ενδιαφέρον προς τους ασθενείς, η συνεχής οπτική επαφή, η εκδήλωση συναισθηματικού ενδιαφέροντος και η χρήση τεχνικών λεκτικής υποστήριξης.

- *Μη συμμόρφωση των ασθενών στις οδηγίες που λαμβάνουν από τους επαγγελματίες της υγείας.* Η συμμόρφωση των ασθενών με τις ιατρικές οδηγίες είναι ένα ιδιαίτερα σύμπλοκο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της πληροφορίας (σπουδαιότητα, αναγκαιότητα, κόστος κ.ά.), αλλαγή στην συμπεριφορά (καθημερινότητα, συνέπεια κ.ά.) και σωστή κατανόηση και εφαρμογή των οδηγιών. Οι ικανότητες των επαγγελματιών της υγείας να εξηγούν αναλυτικά και αποτελεσματικά, για τους ασθενείς, το είδος και την σημασία των οδηγιών, αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα για την επιτυχημένη ή όχι εφαρμογή των τελευταίων.
- *Η ικανοποίηση των ασθενών συνδέεται με την συμμόρφωση στις οδηγίες των επαγγελματιών της υγείας.* Οι ασθενείς φαίνεται πως συμμορφώνονται, στις οδηγίες που τους δίνονται, όταν πραγματοποιούνται οι προσδοκίες τους από την συνάντηση με τους επαγγελματίες της υγείας, όταν οι απόψεις τους εισακούονται και γίνονται σεβαστές και όταν υπάρχει έμπρακτη εκδήλωση ενδιαφέροντος και κατανόησης από την άλλη πλευρά.
- *Οι ασθενείς, συχνά, ξεχνούν ή αποτυγχάνουν να καταλάβουν τι έχει ειπωθεί κατά την συνάντηση με τους επαγγελματίες της υγείας.* Οι περισσότεροι ασθενείς, συνήθως, δεν είναι εξοικωμένοι με την ιατρική ορολογία, υπολείπονται σε γνώσεις βιολογίας και ιατρικής και δυσκολεύονται να ζητήσουν επεξηγήσεις ή διασαφηνήσεις, για τις συμβουλές, με αποτέλεσμα να ξεχνούν, να αντιλαμβάνονται λάθος ή και καθόλου κάποιες από τις πληροφορίες, που δίνουν οι επαγγελματίες της υγείας.
- *Βελτίωση στον βαθμό κατανόησης των προσλαμβανομένων πληροφοριών, από τους ασθενείς, μπορεί να επιτευχθεί με βελτιωμένες τεχνικές, στον τρόπο παροχής των οδηγιών.* Αφορά σε τεχνικές και δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό ή/ και τον προφορικό λόγο.
- *Οι επαγγελματίες της υγείας, συχνά, παραβλέπουν ή αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ασθενών, γεγονός που οδηγεί στην αποξένωση και μη ικανοποίηση των τελευταίων, από την παρεχόμενη φροντίδα.* Έχει υποστηριχθεί (Epstein et al., 1993), ότι η συνάντηση ιατρού-ασθενή περιλαμβάνει τρία στάδια: την συλλογή πληροφοριών και την κατανόηση των αιτημάτων του ασθενή, την απάντηση στις ανάγκες και τα συναισθήματα του ασθενή, την εκπαίδευση και την διαχείριση της συμπεριφοράς του ασθενή. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ιατρός είναι καλό να «ακούει με δύο αυτιά», ένα για τα γεγονότα (βιολογικό σκέλος) και ένα

για τα συναισθήματα (ψυχοκοινωνικό σκέλος). Εξαιτίας, όμως, της εκπαίδευσής τους οι ιατροί έχουν ασκηθεί να ακούν μόνο από το πρώτο «αυτί».

### **(Προβολή Πρώτης Ταινίας, «Ένα έλκος στην γλώσσα», Διάρκεια: 2,5΄)**

Γίνεται φανερό, ότι η εξοικίωση των επαγγελματιών υγείας με τις απαραίτητες δεξιότητες για την δημιουργία μιας ισότιμης και λειτουργικής σχέσης με τους ασθενείς, οφείλει να περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε τεχνικές και μεθόδους επικοινωνίας και δεν μπορεί να περιοριστεί στην γενική γνώση μοντέλων διεργασίας της επικοινωνίας ή στην θεωρητική κατάρτιση στις επιστήμες της συμπεριφοράς (Dickson et al., 1997, σελ. 41).

### **Τρόποι απόκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, από τους επαγγελματίες της υγείας**

Γενικά, έχουν περιγραφεί τρεις διαφορετικοί δρόμοι, μέσω των οποίων, οι επαγγελματίες της υγείας μαθαίνουν και εκπαιδεύονται στα ζητήματα της επικοινωνίας με τους ασθενείς (Dickson et al., 1997, σελ.17-21):

- *Μαθαίνοντας μέσα από την εμπειρία.* Αποτελεί τον πλέον παραδοσιακό τρόπο «απόκτησης» επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στον χώρο της υγείας, γεγονός που πηγάζει από την πεποίθηση ότι, αυτού του τύπου οι ικανότητες, αποκτούνται με την εμπειρία, διαδικασία που αφορά περισσότερο την αντίληψη και λιγότερο την εκπαίδευση.
- *Μαθαίνοντας δίπλα στον «Δάσκαλο».* Η φιλοσοφία, πίσω από αυτήν την μέθοδο, προέρχεται από την πεποίθηση ότι ο μαθητευόμενος, παρατηρώντας τον «Δάσκαλο»/ Ειδικό την στιγμή που εργάζεται, θα αποσπάσει, θα υιοθετήσει και θα αξιοποιήσει τις αναδυόμενες δεξιότητες.
- *Τεχνικές οργανωμένης μάθησης.* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές κατάρτισης, που πραγματοποιούνται συνήθως πριν την έναρξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και, ανάλογα με την προσέγγιση που ακολουθείται, αφορούν σε *Θεωρητικές Μεθόδους, Μεθόδους Εναισθητοποίησης και Βιωματικές Μεθόδους* εκπαίδευσης.

### **Η περίπτωση της οδοντιατρικής φροντίδας**

Η πολυπλοκότητα της οδοντιατρικής φροντίδας έχει περιγραφεί διεξοδικά τα τελευταία τριάντα έτη, αρχικά σε μία προσπάθεια να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της φροντίδας, μεταγενέστερα δε στην ανάγκη καταγραφής των στοιχείων εκείνων που σχετίζονται με την ποιότητα των υπηρεσιών, την ικανοποίηση των ασθενών και την σπουδαιότητα της επικοινωνίας, στο πλαίσιο την λειτουργικής σχέσης οδοντίατρου- ασθενούς (Reiner, 1972, Dworkin et al., 1978, Dunstone, 1990, Newton, 1995, Sondell & Soderflodt 1997, Freeman, 2000). Η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ζωτική και για την οδοντιατρική φροντίδα, γιατί με

αυτές βελτιώνεται η ποιότητα και η ποσότητα των προσλαμβανομένων πληροφοριών από τους ασθενείς (Redford & Gift, 1997, Newton, 1995), αυξάνεται η συμμόρφωσή τους στις οδηγίες που τους δίνονται (Newton, 1995), μειώνεται το άγχος και το stress, εξαιτίας της παρουσίας στο οδοντιατρείο, (Corah et al., 1985, Furnham, 1983) και μειώνονται οι πιθανότητες απάιτησης χρηματικών αποζημιώσεων εξαιτίας ιατρικών λαθών (Doyal & Cannell, 1995, Redford & Gift 1997, Schouten et al., 2003). Δεξιότητες του/ της οδοντιάτρου που σχετίζονται με την επικοινωνία-όπως η ενσυναίσθηση, η επεξηγηματικότητα, η ικανότητα να καθησυχάζει και να ακούει τους ασθενείς- αποτελούν κριτήρια για την επιλογή του/ της από τους ασθενείς (Δημητριάδης et al., 2004, Gerbert et al., 1994) αλλά και βασικά χαρακτηριστικά του/ της ιδεατής οδοντιάτρου ( Lahti, 1995, Karydis et al, 2001). Τέλος, η σημασία της επικοινωνίας είναι προφανής και στην συνεργασία των οδοντιάτρων με άλλους επαγγελματίες (π.χ. οδοντοτεχνίτες, βοηθοί οδοντιατρείου) (Δημητριάδης et al. 2003). Στον **Πίνακα 1** παρουσιάζονται, συνοπτικά, οι απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες του/ της οδοντιάτρου, σε σχέση με τις διαφορετικές φάσεις της οδοντιατρικής φροντίδας.

<b>Φάσεις της συνάντησης, στην οδοντιατρική φροντίδα</b>	<b>Θέματα της συνάντησης</b>	<b>Δεξιότητες</b>
<i>Εναρκτήρια φάση</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Υποδοχή και δημιουργία σχέσης με τον ασθενή</li> <li>Αναγνώριση του προβλήματος του ασθενή</li> <li>Αναγνώριση σχετικών ζητημάτων: ιατρικό ιστορικό, ψυχοκοινωνικές συνιστώσες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ενσυναίσθηση</li> <li>Ανοικτές ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση</li> <li>Ανοικτές ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση, μερικές κλειστές ερωτήσεις</li> </ul>
<i>Εξέταση και Θεραπεία</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Διερεύνηση του προβλήματος</li> <li>Συζήτηση για το σχέδιο θεραπείας</li> <li>Λήψη αποφάσεων σχετικά με την θεραπεία</li> <li>Πραγματοποίηση της θεραπείας</li> <li>Χειρισμός του άγχους του ασθενή</li> <li>Οδηγίες για θέματα πρόληψης</li> <li>Ενημέρωση του ασθενή για την πρόοδο της θεραπείας</li> <li>Διερεύνηση του βαθμού κατανόησης από τον ασθενή</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ανοικτές ερωτήσεις, ενεργητική ακρόαση</li> <li>Διαπραγματεύση, επεξήγηση</li> <li>Διερεύνηση βαθμού κατανόησης</li> <li>Διασαφήνιση</li> <li>Διερεύνηση συμμόρφωσης του ασθενή</li> <li>Σύνοψη της διαδικασίας, σε τακτά διαστήματα</li> <li>Αναλυτικές εξηγήσεις</li> </ul>
<i>Κλείσιμο της συνάντησης</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Προσδιορισμός επανεξέτασης</li> <li>Διερεύνηση του βαθμού κατανόησης από τον ασθενή</li> <li>Κλείσιμο της συνάντησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Αναλυτικές εξηγήσεις</li> </ul>

**Πίνακας 1.** Επικοινωνιακές δεξιότητες του/ της οδοντιάτρου, σε σχέση με τις διαφορετικές φάσεις της οδοντιατρικής φροντίδας (από Newton, 1995).

Ο επαγγελματίας οδοντίατρος φαίνεται, όμως, ότι κατέχει ιδιαίτερη θέση στον χώρο της



φροντίδας της υγείας, σε σχέση με τους άλλους επαγγελματίες υγείας, γεγονός που οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στο είδος της οδοντιατρικής θεραπείας: οι πολλαπλές συναντήσεις του με τους ασθενείς, οι οποίες μπορεί να διαρκούν 60' και 90', παρέχουν την ευκαιρία να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Μέσα από αυτή την σχέση οι οδοντίατροι μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους ασθενείς σε πιο θετικές για την υγεία τους επιλογές, παρουσιάζοντας άμεσα τα αποτελέσματα επιβαρυντικών συνηθειών (τρυγία-στοματική υγιεινή, τερηδόνα-διατροφή, περιοδοντίτιδα-κάπνισμα κ.ά) Επιπλέον, έχουν την δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδο σε σχέση με τις συμβουλές και τις οδηγίες που δίνουν, παρεμβαίνοντας αναλόγως, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την αλλαγή στην συμπεριφορά του ατόμου. Οι τακτικές επαφές με όλα τα μέλη της οικογένειας- ήδη από την φάση της εγκυμοσύνης με τους γονείς και αργότερα με τα παιδιά και τους εφήβους- παρέχουν την δυνατότητα στον οδοντίατρο να συμβουλευθεί και να εκπαιδεύσει σχετικά με την σπουδαιότητα της διατήρησης όχι μόνο της στοματικής υγείας αλλά της υγείας γενικότερα, εξηγώντας τους πιθανούς κινδύνους από συνήθειες και συμπεριφορές που την επιβαρύνουν (κακή διαίτα, υγιεινή, κάπνισμα, χρήση ουσιών κ.ά.) Οι οδοντίατροι, τέλος, φαίνεται πως είναι αρκετά αποτελεσματικοί ως σύμβουλοι για την διακοπή του καπνίσματος και έχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στην αναγνώριση σημαντικών ψυχοκοινωνικών αλλά και άλλων ιατρικών καταστάσεων (διαταραχές πρόσληψης τροφής, ενδοοικογενειακή βία κ.ά) (Δημητριάδης, 2004).

Γίνεται φανερό ότι οι οδοντίατροι, πέραν του πεδίου της φροντίδας της στοματικής υγείας (θεραπεία, αποκατάσταση), χρειάζεται να είναι αποτελεσματικοί σε ένα ευρύτερο φάσμα αρμοδιοτήτων, όπως την εκπαίδευση στα ζητήματα στοματικής και γενικής υγείας (Εκπαιδευτές Υγείας), την συμβουλευτική σε θέματα αυτοφροντίδας της υγείας (Σύμβουλοι Υγείας) και την υποστήριξη/ καθοδήγηση των ασθενών στο πεδίο της αλλαγής της συμπεριφοράς (Εμψυχωτές). Η ανταπόκριση, λοιπόν, στον πολυεπίπεδο και απαιτητικό ρόλο του επαγγελματία της υγείας της νέας χιλιετίας, αξιώνει από τους οδοντίατρους την αξιοποίηση όλων των δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν σε αυτήν την προσπάθεια, ιδιαίτερα εκείνων που αφορούν την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία.

**(Προβολή Δεύτερης Ταινίας, «Οι χαλαρωμένες οδοντοστοιχίες», Διάρκεια: 2,5')**

### **Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους επαγγελματίες της υγείας**

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την εξοικίωση των επαγγελματιών της υγείας- πριν αλλά και μετά την έναρξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας- στις κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να βοηθήσει τους τελευταίους να διερευνήσουν και να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους, στον τομέα της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, βελτιώνοντας

έτσι την επαγγελματική τους επάρκεια και τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους ασθενείς, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες τους με ολιστικό τρόπο.

Εκτός από την αναγκαία διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των επαγγελματιών της υγείας, στο συγκεκριμένο ζήτημα, εξαιρετικά κρίσιμες, για την επιτυχημένη εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, είναι οι φάσεις του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων και της επιλογής των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων (Βεργίδης & Καραλής, 1999, σελ. 13-53). Έτσι, ανάλογα με την ειδικότητα των επαγγελματιών της υγείας που θα αποτελέσουν την ομάδα-στόχο (π.χ. ιατροί, οδοντίατροι, νοσηλευτές, ελεύθεροι επαγγελματίες, εργαζόμενοι σε Ασφαλιστικούς ή άλλους φορείς κ.λ.π.) καθορίζεται η επιλογή και η δόμηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Σε αυτό το επίπεδο, είναι σημαντικό να διερευνηθούν ορισμένα ζητήματα, μερικά των οποίων είναι: αποτελούν όλες οι δεξιότητες αντικείμενο της εκπαίδευσης; πώς επηρεάζει η κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευομένων το περιεχόμενο και τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με ποιον τρόπο οι επαγγελματίες θα συνεχίσουν να αναπτύσσουν, να διευρύνουν και να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους; (Dickson et al., 1997, σελ. 43). Η χρήση, σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παιδαγωγικών μεθόδων οι οποίες θα βασίζονται στο μοντέλο της *εμπειρικής εκπαίδευσης ενηλίκων* (μέθοδοι όπως το παιχνίδι ρόλων, το ψυχόδραμα, οι προσομοιώσεις περίπτωσης κ.ά.) φαίνεται να ευνοείται τόσο από το αντικείμενο (κοινωνικές δεξιότητες) όσο και το πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (φροντίδα της υγείας). Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται η δραστηριοποίηση των εκπαιδευομένων στον κριτικό στοχασμό, έτσι ώστε να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις και να διερευνήσουν τις πρακτικές τους- στα θέματα της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων- με στόχο την βαθύτερη κατανόηση της κατάστασής τους και την ενεργητική συμμετοχή στην διαμόρφωση της πραγματικότητας (Κόκκος, 2005). Εκπαιδευτικές μέθοδοι που αφορούν στην απλή μεταφορά γνώσεων (εισηγήσεις κλπ) δεν φαίνεται να επαρκούν καθώς η δυνατότητα που προσφέρει η εμπειρική μάθηση, για δημιουργική επεξεργασία εμπειριών και αντιλήψεων, είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει τους επαγγελματίες της υγείας σε αναθεωρημένες απόψεις σχετικά με την σημασία των ζητημάτων επικοινωνίας στην σχέση τους με τους ασθενείς και την αξιοποίηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην καθημερινή πρακτική.

### **Συμπεράσματα**

Η σημασία της απόκτησης δεξιοτήτων στην επικοινωνία, δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των επαγγελματιών της υγείας. Αν και ο ρόλος τους προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση για όλες τις πλευρές της σχέσης με τους ασθενείς, η σημασία των τελευταίων στην έκβαση και το αποτέλεσμα της «συνάντησης» δεν πρέπει να υποβαθμίζεται. Ο τρόπος με τον οποίο αναζητούν τις αναγκαίες

υπηρεσίες υγείας, δίνουν και ζητούν πληροφορίες για την κατάσταση της υγείας τους, όπως και λεπτομέρειες σχετικά με την θεραπεία ή/ και την αποκατάστασή τους, είναι μερικά μόνο στοιχεία που τονίζουν την σημασία της ενημερότητας των ασθενών, για τα ζητήματα της επικοινωνίας σε σχέση με την φροντίδα της υγείας (Cegala D. & Broz S.,2003).

Η ολιστική προσέγγιση της υγείας και της ασθένειας, η είσοδος στην κοινωνία της πληροφορίας και οι μεταβολές στις κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες της περίθαλψης, προσδιορίζουν τις προκλήσεις στις οποίες τα άτομα, είτε ως επαγγελματίες της υγείας είτε ως ασθενείς, καλούνται να ανταπεξέλθουν δημιουργικά, με στόχο την ποιότητα της ζωής. Σε αυτό το πεδίο, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, θα αποτελέσουν ανεκτίμητα εφόδια εξαιρετικής χρησιμότητας, για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βεργίδης Δ. και Καραλής, Θ.(1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητριάδης, Δ.(2004). Στοματική και Γενική Υγεία: νέες προκλήσεις για το οδοντιατρικό επάγγελμα, *Το Περιοδικό του Ο.Σ.Α.*, 62, 26-27.
- Δημητριάδης, Δ, Κωνσταντινίδης, Ρ, Σαραφίδου, Ε., Αγραφιώτης, Δ. και Petersen, Ρ.Ε. (2003). Απόψεις και αντιλήψεις των οδοντοτεχνιτών της περιοχής της Αθήνας για την σχέση Οδοντίατρου-Οδοντοτεχνικού Εργαστηρίου, *Ανακοίνωση στο 23<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Οδοντιατρικό Συνέδριο*.
- Δημητριάδης, Δ., Κωνσταντινίδης, Ρ., Σαραφίδου, Ε. , Petersen Ρ.Ε και Αγραφιώτης Δ. (2004). Απόψεις και αντιλήψεις ασθενών οδοντιατρείου, από την περιοχή της Αθήνας, για την οδοντιατρική θεραπεία και την σχέση Οδοντίατρου-Ασθενή, *Ανακοίνωση στο 24<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Οδοντιατρικό Συνέδριο*.
- Dubos, R.(1987). *Το όραμα της υγείας: Ουτοπίες, Πρόοδοι και Βιολογικές Αλλαγές*, Αθήνα, εκδ. Κάτοπτρο.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος Α. (2005). Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 4-13.
- Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και Υγεία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσεάς.
- Valdre, L. (1995). *Η γλώσσα της οδύνης*, Αθήνα, εκδ. Τραυλός-Κωσταράκη

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Brashers D. and Babrow A.. (1996). Theorizing health communication, *Communication Studies*, 47, 243-251
- Brown J., Stewart M. and Ryan B.(2003). Outcomes of Patient-Provider Interaction, in *Handbook of Health Communication*, Thompson T., Dorsey A., Miller K. and Parrot R., New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cegala D. and Broz S. (2003). Provider and Patient Communication Skills Training, in *Handbook of Health Communication*, Thompson T., Dorsey A., Miller K. and Parrot R., New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.
- Corah N., O'Shea R. and Bissell D. (1985). The dentist-patient relationship: perceptions by patients of dentist behavior in relation to satisfaction and anxiety, *Journal of American Dental Association*,

111, 443-446.

Dickson D., Hargie O. and Morrow N.(1997).*Communication Skills for Health Professionals*, London, Nelson Thornes Publishers (2nd edition)

Doyal L. and Cannell H.(1995). Informed consent and the practice of good dentistry, *British Dental Journal*, 178, 454-460.

Dunstone, S.(1990).Interpersonal processes in dentistry. Part II, *Australian Dental Journal*, 35, 282-289.

Dworkin, S., Ference T. and Giddon D.(1978). *Behavioral Science and Dental Practice*, Sain Louis, Mosby Company Publishers.

Epstein, R., Campbell, C., Cohen-Cole S. et al. (1993). Perspectives on patient-doctor communication, *Journal of Family Practice*, 37, 377-388

Freeman, R.(2000). *The psychology of Dental Patient care- a common sense approach*, London, British Dental Association Publ.

Furnham, A.(1983). Social skills and dentistry, *British Dental Journal*, 154, 404-408

Gerbert B, Bleeker, T. and Saub, E.(1994). Dentists and the patients who love them, *Journal of American Dental Association*, 125, 265-272.

Karydis, A., Komboli, M., Hatzigeorgiou, D. and Panis, V. (2001). Expectations and perceptions of Greek patients regarding the quality of dental health care, *International Journal for Quality in Health Care*, 13, 409-416.

Lahti, S., Tuutti, H., Hausen, H. and Kaariainen, R. (1995). Opinions of different subgroups of dentists and patients about the ideal dentist and the ideal patient, *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 23, 89-94.

Mindell, A. (1993). *The Shaman's Body*, New York, HarperCollins Publishers.

Newton, J. (1995). Dentist/ Patient communication: a review, *Dental Update*, 41, 118-122.

Redford, M. and Gift H.(1997). Dentist-Patient interactions in treatment decision making: a qualitative study, *Journal of Dental Education*, 61, 16-21.

Reiner, M.(1972). Psychological aspects of dentist-patient relationships, *Journal of Oral Medicine*, 27, 79-81.

Roter, D. and McNeils, K.(2003). The nature of the therapeutic relationship and the assessment of its discourse in routine medical visits, in *Handbook of Health Communication*, Thompson T., Dorsey A., Miller K. and Parrot R., New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.

Schouten, B., Hoogstraten, J. and Eijkman M.(2003). Patient participation during dental consultations: the influence of patients' characteristics and dentists' behavior, *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 31, 368-377.

Sondell, K. and Soderfeldt, B.(1997). Dentist-patient communication: a review of relevant models, *Acta Odontologica Scandinavica*, 55, 116-126.

Szasz, T. and Hollander, M.(1956). A contribution to the philosophy of medicine: the basic models of the doctor-patient relationship, *Arch. of Intern. Medicine*, 97, 585-592.

## **Η εξισορρόπηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αποτελέσματα έρευνας αναγκών κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας.**

Δρ. Σταμπούλης Μιλτιάδης  
Οικονομολόγος της Εργασίας  
Ειδικός Επιστήμονας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ:**

Το άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει το ζητούμενο της εξισορρόπησης των επαγγελματικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της υλοποίησης δράσεων κατάρτισης. Ως υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα αναγκών κατάρτισης του προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται η εξέλιξη του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Σε αυτήν τη χρονική συγκυρία οι δομές κατάρτισης της Σ.Ε.Κ. στην Ελλάδα, μπορούν να ενεργοποιήσουν ένα από τα συστήματα λειτουργίας τους που είναι αυτό της διερεύνησης αναγκών κατάρτισης. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες που αναζητούνται για την ανάπτυξη θεματικών αντικειμένων κατάρτισης και πώς αυτές συσχετίζονται με την αύξηση του βαθμού απασχολησιμότητας των εργαζομένων στις επιχειρήσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται το γενικότερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον που μεταλλασσόμενο επιβάλλει την αλλαγή απόκτησης γνώσεων.

Στο παραπάνω περιβάλλον καλείται η Σ.Ε.Κ. να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της αναντιστοιχίας που παρατηρείται μεταξύ δεξιοτήτων που αποκτά το άτομο κατά την εκπαίδευση και αυτών που χρειάζεται η αγορά εργασίας.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της πρωτογενούς έρευνας και τα χαρακτηριστικά του δείγματος των επιχειρήσεων. Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε πέντε ενότητες ερωτήσεων: Γενικές πληροφορίες για την επιχείρηση, θέματα κατάρτισης στις επιχειρήσεις, καταγραφή αναγκών κατάρτισης σε οκτώ (8) διακριτούς τομείς, προηγούμενη εμπειρία σε δράσεις κατάρτισης, χαρακτηριστικά των ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων. Οι τομείς στους οποίους διερευνώνται ανάγκες σε θεματικά αντικείμενα κατάρτισης είναι: Management, Χρηματοοικονομικά–Φοροτεχνικά, Marketing–Πωλήσεις, Παραγωγή, Ποιότητα, Πληροφορική, Διοίκηση Προσωπικού, Οριζόντια Προσόντα.

Στόχος της δομής του ερωτηματολογίου είναι να αναδείξει και τις τάσεις ανάμεσα στις ζητούμενες επαγγελματικές και οριζόντιες δεξιότητες. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της πρωτογενούς έρευνας με προσπάθεια να αναδειχθούν οι τάσεις ισορροπίας στη ζήτηση επαγγελματικών και κοινωνικών–οριζόντιων δεξιοτήτων για το προσωπικό των επιχειρήσεων, μέσω των προτεραιοτήτων σε προτιμώμενα θεματικά αντικείμενα κατάρτισης.

Τέλος, το άρθρο καταλήγει σε συμπερασματικές παρατηρήσεις σχετικά με τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του καταλληλότερου μίγματος παροχής γνώσεων σε επαγγελματικές και κοινωνικές –οριζόντιες δεξιότητες.

### **Summary:**

With this article we attempt to approach the issue of the counterbalance among the vocational and social skills, through the effectuation of various training programs. The substratum that was used was a protogenic research which deals with training needs of the personnel of enterprises in North Greece.

In the first chapter we deal with the historical progress of the Vocational Training System in Greece. Nowadays, the constitutions of Vocational Training in Greece have the ability to activate a very important functional system, which is the research of training needs.

In the second chapter we make a reference on the vocational and social skills that are needed in order to develop thematic subjects of training. Furthermore, we venture an opinion about the connection between the vocational and social skills and the way they pertain to the personnel's "employability".

In the third chapter we mention the way the altering economic and social environment enforces the alteration of the acquisition of knowledge as far as vocational training is concerned. In the above frame, the role of Continuing Vocational Training is to deal with the phenomenon of non-conformity that is encountered between skills that are acquired during the "school years" and those that are needed during the "working years".

In the following chapter we analyze the methodology that was followed during the protogenic research and the

characteristic of the sample of the interviewed enterprises. The questionnaire that was used consists of five kinds of questions:

1. General information about the enterprises
2. Subjects of training on the enterprises
3. Record of training needs in eight (8) sectors
4. Previous experiences in training activities
5. Characteristics of the personnel working to the interviewed enterprises

The sectors in which the training needs are researched are the following: Management, Financial, Marketing, Production, Quality, Informatics, Business Administration and Horizontal Skills. The above structure of the questionnaire aims to designate the tendencies among the required social and horizontal skills.

In the fifth chapter we present the conclusions of the protogenic research which goal is to point out the tendency of the counterbalance between the need for social and vocational skills as far as the personnel is considered via the vocational training.

Last but not least, this article results in remarks about the requirements for the configuration of the best way to provide knowledge about vocational and social horizontal skills in the frame of vocational training in Greece.

## **1. Οι επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ανάπτυξης θεματικών αντικειμένων κατάρτισης**

Επιχειρώντας έναν εννοιολογικό προσδιορισμό της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τη θεωρούμε ως τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την οποία παρέχονται στους εργαζομένους και τους ανέργους γνώσεις και δεξιότητες που συμπληρώνουν, βελτιώνουν και αναβαθμίζουν αυτές που έχουν αποκτηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, την επαγγελματική εμπειρία και άλλες μη τυπικές μορφές μάθησης με σκοπό τη διευκόλυνσή τους στην προώθηση στην απασχόληση, στην επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη (Ευστράτογλου, 2004).

Τα χαρακτηριστικά διαμόρφωσης ενός συστήματος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα εκτιμούμε ότι μόνον πρόσφατα έχουν ολοκληρωθεί μέσα από μια επίπονη διαδικασία σταδιακής ανάπτυξης και ωρίμανσής του. Η απουσία παράδοσης στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι γεγονός για τη χώρα μας, ενώ μέχρι πρόσφατα έχει καταγραφεί χαμηλή ζήτηση υπηρεσιών κατάρτισης, σε αντίθεση με την ανάπτυξη δράσεων κατάρτισης που ήταν αποτέλεσμα των χρηματοδοτήσεων του ΕΚΤ (Παπαδόγαμβρος, 2002).

Το σύστημα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα αποτελεί, στη σημερινή χρονική συγκυρία, μέρος των **ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης** που εφαρμόζονται στη χώρας μας με βάση το ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση (Ε.Σ.Α) και της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για τη σύγκλιση των διαφορετικών εθνικών συστημάτων κατάρτισης (Παπαδάκης, 2005). Με βάση το υπάρχον σχετικά ευνοϊκό πλαίσιο, οι πρωταγωνιστές της κατάρτισης, επιβάλλεται να πάρουν πρωτοβουλίες διεξαγωγής ερευνών διερεύνησης αναγκών κατάρτισης, ώστε να ανιχνευθούν λεπτομερέστερα οι απαιτούμενες επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ανάπτυξης θεματικών αντικειμένων κατάρτισης που θα εξυπηρετούν ουσιαστικά τις απαιτήσεις επιχειρήσεων και εργαζομένων.

Οι δεξιότητες και τα προσόντα, παράγωγα του συνδυασμού της δράσης των συστημάτων εκπαίδευσης – κατάρτισης και απασχόλησης, αναδεικνύονται ως η κεντρική παράμετρος ανάλυσης της σχέσης κατάρτισης – απασχόλησης.

Η έννοια των δεξιοτήτων και των προσόντων επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις και ορισμούς. Σε μια πρώτη προσέγγιση μπορούμε να διακρίνουμε τις δεξιότητες– προσόντα που είναι συνδεδεμένες με τις θέσεις απασχόλησης και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. (Vernieres,1993). Στην πρώτη περίπτωση ομαδοποιούνται οι θέσεις απασχόλησης σε ομοειδείς κατηγορίες με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Αυτό εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς όπως η συλλογική διαπραγματεύση για τη διαμόρφωση των μισθών σύμφωνα με τη φύση της απασχόλησης, η επεξεργασία στατιστικών στο επίπεδο των επαγγελματιών, η διευκόλυνση της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην επιχείρηση, κλπ. Στη δεύτερη περίπτωση, οι δεξιότητες– προσόντα των εργαζομένων προκύπτουν ως το αποτέλεσμα του συνδυασμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης και της επαγγελματικής εμπειρίας ενός ατόμου ή μιας κοινότητας εργασίας, υπενθυμίζοντας ότι οι δεξιότητες έχουν και μια συλλογική διάσταση για ένα συγκεκριμένο παραγωγικό σύστημα. Για τις επιχειρήσεις οι δεξιότητες–προσόντα που λαμβάνονται υπόψη είναι αυτά που χρειάζονται από τους εργαζόμενους, σε σχέση με τις τεχνικές και οργανωτικές επιλογές τους, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των εσωτερικών αγορών εργασίας. Αλλά οι δεξιότητες-προσόντα που αναγνωρίζονται από τις επιχειρήσεις, δεν ανταποκρίνονται αναγκαία στο σύνολο των δεξιοτήτων που διαθέτει ένας εργαζόμενος, δηλαδή στις προσωπικές του δεξιότητες.

Σε μία δεύτερη προσέγγιση, πέρα από τις επαγγελματικές δεξιότητες–προσόντα που αναζητούνται από τις επιχειρήσεις, ιδιαίτερη σημασία λαμβάνουν τελευταία οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εργαζόμενος ανεξάρτητα από τη θέση εργασίας που κατέχει. Οι **κοινωνικές δεξιότητες** εντοπίζονται στις ικανότητες ομαδικής συνεργασίας, χειρισμού καταστάσεων και προσώπων, ευελιξίας, επικοινωνίας, υπευθυνότητας, διαθεσιμότητας, ηγεσίας, εμπιστοσύνης, δημιουργικότητας, κλπ. Συχνά συσχετίζονται και αναζητούνται μαζί με τις λεγόμενες οριζόντιες γνώσεις και δεξιότητες: ξένες γλώσσες, αναλυτική ικανότητα, μαθηματικά, πληροφορική, αυτομάθηση. (OECD, 2001). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε ένας λειτουργικός συνδυασμός κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων που αναφέρονται στο σχετικό ερωτηματολόγιο, ώστε να διαπιστωθεί εάν αναζητούνται από τις επιχειρήσεις, ανεξάρτητα από την ειδικότητα ή τη θέση εργασίας που κατέχει ένας εργαζόμενος.

Στο επίπεδο των πολιτικών για την εκπαίδευση και κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Λευκή Βίβλος (Ε.Ε,1995) έθεσε το θέμα των κοινωνικών δεξιοτήτων που τις συσχετίζει με την αύξηση του βαθμού απασχολησιμότητας των ατόμων. Επισημαίνεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες

μπορούν να ενισχυθούν στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος και να συνδυαστούν με τις βασικές γνώσεις που αποκτούνται, κατά τεκμήριο, από την επίσημη εκπαίδευση και τις τεχνολογικές γνώσεις που συσχετίζονται άμεσα με τη συνεχιζόμενη κατάρτιση και την απασχόληση σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας.

## **2. Το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και οι ανάγκες των επιχειρήσεων σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης**

Το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα συστήματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, χαρακτηρίζεται από αναδιαρθρώσεις του παραγωγικού συστήματος με απομάκρυνση από τη μαζική παραγωγή διαφοροποιημένων προϊόντων προς ένα παραγωγικό πρότυπο που προσανατολίζεται στην ποιότητα και την καινοτομία (Boyer–Durand, 1998). Το γεγονός αυτό έχει συντελέσει στην αλλαγή του τρόπου απόκτησης γνώσεων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με διαδικασία μετάβασης από την κατάρτιση για εξειδικευμένες θέσεις εργασίας, στη λογική της κατάρτισης σε ευρύτερες δεξιότητες καθόλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου ενός εργαζόμενου, γεγονός που ενισχύει την κινητικότητα και αποδοτικότητα του στο πλαίσιο ενός ευέλικτου παραγωγικού συστήματος. Παράλληλα η ανάδειξη νέων τομέων και υπηρεσιών στο παραγωγικό σύστημα, δημιουργεί την ανάγκη για επικαιροποίηση γνώσεων και απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους, ώστε να διευκολυνθεί η κινητικότητά τους προς τους νέους αυτούς τομείς και υπηρεσίες. Τέλος, η βελτίωση του αρχικού επιπέδου των βασικών σπουδών των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας μετατοπίζει το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για την επαγγελματική κατάρτιση σε δράσεις που αφορούν περισσότερο στους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους των οποίων τα επαγγελματικά εφόδια έχουν εξασθενήσει σε σχέση με τη νέα οργάνωση παραγωγής, (Boyer, 2000). Οι παραπάνω μετατροπές αφορούν στην απάντηση των επιχειρήσεων στις ευρύτερες αλλαγές του μακροοικονομικού περιβάλλοντος με τη διεθνοποίηση της παραγωγής, τις μεταβολές στις μορφές ανταγωνισμού που ξεπερνά τον εθνικό γεωγραφικό χώρο, την αβεβαιότητα της μακροοικονομικής συγκυρίας που δεν ευνοεί την επένδυση σε κατάρτιση στο περιεχόμενο των θέσεων εργασίας στο πλαίσιο ενός σταθερού καταμερισμού της εργασίας που υπήρχε σε περιόδους σταθερής ανάπτυξης.

Σ' αυτό το ασταθές οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, με την ανάδειξη της αναγκαιότητας για μια ισόρροπη ανάπτυξη επαγγελματικών και άλλων ευρύτερων δεξιοτήτων, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ενθαρρύνεται από τους εξής παράγοντες:

- Τον επαναπροσδιορισμό των ορίων και τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου.



- Την ανάγκη των εσωτερικών αγορών εργασίας των επιχειρήσεων για περισσότερη νομιμοποίηση και ανάπτυξη, μέσω των δράσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.
- Τον ανταγωνισμό μεταξύ των επιχειρήσεων για παραγωγή διαφοροποιημένων ποιοτικών προϊόντων και υπηρεσιών, μέσω της αποδοτικότητας ικανών και καταρτισμένων εργαζομένων.
- Την ανάγκη για αποφυγή φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού που συνδέεται με την ύπαρξη χαμηλών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα ατόμων που βρίσκονται σε προσυνταξιοδοτικό καθεστώς.

Στο παραπάνω μακροοικονομικό πλαίσιο, στο οποίο προσαρμόζεται η δραστηριότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της αναντιστοιχίας που παρατηρείται μεταξύ των δεξιοτήτων που αναπτύσσει το άτομο κατά την εκπαίδευση και των δεξιοτήτων που χρειάζεται η αγορά εργασίας. Το φαινόμενο της αναντιστοιχίας προσεγγίζεται από τρεις απόψεις: την «ανθεκτική» ανεργία, τον «πληθωρισμό τυπικών προσόντων» και τις **ελλείψεις σε αναγκαίες δεξιότητες**. Έτσι αναδεικνύεται μια τυπολογία των αναντιστοιχιών σε δεξιότητες που χαρακτηρίζονται από πολυμορφία σχετιζόμενη με το διαφορετικό βαθμό απασχολησιμότητας των ατόμων ( CEDEFOP, 2002).

Ως ανάγκη ορίζεται το κενό-έλλειψη που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματική και την απαιτούμενη επίδοση του εργαζομένου της επιχείρησης.

Στόχος λοιπόν αυτού του τύπου έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγκών κατάρτισης των επιχειρήσεων, ο εντοπισμός τους, η αξιολόγηση της σημαντικότητας τους, ο καθορισμός της φύσης και του είδους της κατάρτισης που απαιτείται από τις επιχειρήσεις προκειμένου αυτές να ικανοποιηθούν.

Επομένως, κύριοι σκοποί της διερεύνησης των αναγκών κατάρτισης είναι:

- Ο προσδιορισμός των ελλείψεων των εργαζομένων σε γνώσεις και προσόντα που πρέπει να αποκτηθούν.
- Ο εντοπισμός των αιτιών που προκαλούν χαμηλή παραγωγικότητα των εργαζομένων.
- Ο σωστός σχεδιασμός των προγραμμάτων κατάρτισης.

### 3. Η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του δείγματος των επιχειρήσεων

Η έρευνα αναγκών κατάρτισης του προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας, πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη του Συνδέσμου Βιομηχάνων Βορείου Ελλάδος και του Συνδέσμου Εξαγωγέων Βορείου Ελλάδος με δείγμα από επιχειρήσεις – μέλη τους. Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της πρωτογενούς έρευνας ήταν η περίοδος Μαρτίου–Μαΐου 2005 (ΚΕΚ ΣΕΒΕ-ΣΒΒΕ-ΔΕΘ,2005), με διακίνηση ερωτηματολογίου με κατηγοριοποιημένες ερωτήσεις σχετικά με θέματα κατάρτισης. Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε 450 επιχειρήσεις μέλη των ΣΒΒΕ και ΣΕΒΕ και απαντήθηκε επώνυμα από 108 επιχειρήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ειδικού λογισμικού (SPSS). Η ανάλυση δεδομένων σχετικά με τα προτιμώμενα θεματικά αντικείμενα κατάρτισης πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση τριτοβάθμιας κλίμακας αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα (μεγάλη – μικρή – μεσαία προτεραιότητα). Η εξαγωγή των συμπερασμάτων προσεγγίσθηκε τόσο συνολικά, όσο και ανά τομέα δραστηριότητας των επιχειρήσεων (μεταποίηση–εμπόριο–υπηρεσίες), καθώς και ανά μέγεθος επιχείρησης.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αναλύεται σε πέντε θεματικές ενότητες ερωτήσεων. Η **πρώτη** αφορά γενικού χαρακτήρα πληροφορίες σχετικά με την επιχείρηση, το αντικείμενο δραστηριότητας και τα παραγόμενα προϊόντα. Η **δεύτερη** περιέχει ερωτήσεις σχετικά με τη στάση της επιχείρησης σε θέματα κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην υλοποίηση δράσεων κατάρτισης. Η **τρίτη** επικεντρώνεται στην καταγραφή των αναγκών επαγγελματικής κατάρτισης μέσα από οκτώ (8) διακριτούς τομείς κατάρτισης, εντός των οποίων παρατίθενται θεματικά αντικείμενα κατάρτισης: Management – Χρηματοοικονομικά και Φοροτεχνικά- Marketing και πωλήσεις - Παραγωγή – Ποιότητα – Πληροφορική – Διοίκηση Προσωπικού – Οριζόντια Προσόντα. Στο πλαίσιο αυτό η επιχείρηση καλείται να αριθμήσει κατά σειρά προτεραιότητας σε ποια εξειδικευμένα θεματικά αντικείμενα κατάρτισης υπάρχει ανάγκη υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων. Η συγκεκριμένη δομή σε αυτή την ενότητα ερωτήσεων ευνοεί τη λήψη πληροφοριών που μπορούν να αναδείξουν τάσεις ανάμεσα στις επαγγελματικές και τις οριζόντιες δεξιότητες. Στον τομέα κατάρτισης για τις οριζόντιες δεξιότητες περιλαμβάνονται θέματα ικανοτήτων επικοινωνίας, ομαδικής συνεργασίας, ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων, πρωτοβουλιών – ευελιξίας, καθώς και γνώσεις ξένων γλωσσών – ορολογίας και πληροφορικής ανεξάρτητα από τις ανάγκες των θέσεων εργασίας. Επίσης και σε άλλους τομείς κατάρτισης αναφέρονται θεματικά αντικείμενα κατάρτισης που εμπεριέχουν την έννοια των ευρύτερων δεξιοτήτων. Η **τέταρτη** ενότητα αναφέρεται στην προηγούμενη εμπειρία της επιχείρησης σε δράσεις κατάρτισης, αναδεικνύοντας τα αντικείμενα και τις υιοθετούμενες τεχνικές κατάρτισης. Τέλος, η **πέμπτη** ενότητα δίδει πληροφορίες για τη διάρθρωση του ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος των 108 επιχειρήσεων 68 από αυτές ανήκουν στο δευτερογενή τομέα (14 στη Κλωστοϋφαντουργία – ένδυση, 14 στα τρόφιμα – ποτά, 40 στους λοιπούς κλάδους μεταποίησης), 34 στο τομέα του εμπορίου και 6 στο τομέα παροχής υπηρεσιών. Συνεπώς η πλειοψηφία των επιχειρήσεων που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στον τομέα της μεταποίησης (62,9%). Αναφορικά με το μέγεθος των επιχειρήσεων το 53,8% από αυτές απασχολεί πάνω από 50 εργαζόμενους ενώ το υπόλοιπο 46,2% κάτω από 50. Ο μέσος όρος ηλικίας των εργαζομένων στις επιχειρήσεις είναι τα 36 έτη, ενώ ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην ίδια επιχείρηση είναι τα 8 έτη.

#### **4. Η εξισορρόπηση των επαγγελματικών και κοινωνικών–οριζόντιων δεξιοτήτων, μέσω της ζήτησης δράσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης**

Στην παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας αναγκών κατάρτισης, θα καταβληθεί προσπάθεια να αναδειχθούν οι τάσεις ισορροπίας στη ζήτηση επαγγελματικών και κοινωνικών – οριζόντιων δεξιοτήτων για το προσωπικό των επιχειρήσεων, μέσω της υλοποίησης δράσεων κατάρτισης.

Ως προς τις εισαγωγικές συμπερασματικές παρατηρήσεις της έρευνας για το θέμα των δυσκολιών στην υλοποίηση δράσεων κατάρτισης από τις επιχειρήσεις, μεγαλύτερο πρόβλημα αναδεικνύεται η έλλειψη κενών στον παραγωγικό χρόνο των εργαζομένων (28%). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη στενότητα στο ρυθμό των προσλήψεων από τις ΜΜΕ, λόγω της γνωστής οικονομικής συγκυρίας, έχοντας ως αποτέλεσμα την εντατικοποίηση της εργασίας που συνεπάγεται και τη χαμηλή διαθεσιμότητα για παρακολούθηση δράσεων κατάρτισης. Όμως, ως δεύτερη αιτία των δυσκολιών αναφέρεται η μη επαρκής σύνδεση των προσφερόμενων προγραμμάτων της αγοράς κατάρτισης με τις επιχειρησιακές τους ανάγκες (22%), γεγονός που καταδεικνύει το χάσμα προσέγγισης μεταξύ επιχειρήσεων και δομών κατάρτισης. Αξιοσημείωτα ποσοστά καταλαμβάνουν επίσης οι δυσκολίες εξεύρεσης πόρων για δράσεις κατάρτισης (14%) και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εργαζόμενους (11%).

Ωστόσο, το ένα τρίτο περίπου (32,5%) των επιχειρήσεων του δείγματος αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση του προσωπικού τους είναι ο καλύτερος τρόπος προσαρμογής τους στο σύγχρονο τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον. Όμως, διατηρείται ακόμη και η πεποίθηση ότι η προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να επιτευχθεί και με επιτόπια εκμάθηση δίπλα σε έμπειρους εργαζόμενους (29,1%). Αυτή η αντίφαση στάσεων μπορεί να εξηγηθεί και από το δυϊσμό που υφίστανται οι διάφοροι κλάδοι, ως προς τη διαδικασία εκσυγχρονισμού ή απαξίωσης των επιχειρήσεων.

Τα τμήματα των επιχειρήσεων που εντοπίζονται οι μεγαλύτερες ανάγκες κατάρτισης είναι αυτά

του MARKETING –Πωλήσεων (17%), της Παραγωγής (16%) και της Αποθήκης – Συστημάτων Logistics (13%). Η ανάπτυξη των πωλήσεων και η διοίκηση της παραγωγής (Προϊστάμενου, Εργοδότη) αποτελούν την καρδιά λειτουργίας των επιχειρήσεων και συσσωρεύουν αυξημένες ανάγκες κατάρτισης του προσωπικού, ενώ αυξάνει σε σημασία και ο τομέας της αποθηκευτικής - Logistics όπου απαιτείται η απόκτηση γνώσεων αιχμής.

Σε ό,τι αφορά στους τομείς κατάρτισης που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο, οι προτεραιότητες των επιχειρήσεων σε θεματικά αντικείμενα κατάρτισης στα οποία εμφανίζονται κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες, είναι οι εξής:

Στο τομέα του Management, ανάμεσα στα υψηλής προτεραιότητας θεματικά αντικείμενα κατάρτισης, παρατηρούμε και τα εξής: Διαχείριση χρόνου-άγχους στην επιχείρηση (51,6%), Ομαδική συνεργασία – αποτελεσματικότητα (69,2%) και Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού (47,5%). Εμφανώς διαφαίνεται ότι αποτελούν κατεξοχήν θέματα ανάπτυξης κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων.

Στον τομέα των Χρηματοοικονομικών – Φοροτεχνικών, στα υψηλής προτεραιότητας θεματικά αντικείμενα κατάρτισης δεν παρατηρείται η εξυπηρέτηση κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων. Είναι φανερό ότι ο τομέας αυτός δεν προσφέρεται για την ανάδειξη θεματικών αντικειμένων που να εμπεριέχουν γνώσεις απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ακολουθώς, στον τομέα Marketing πωλήσεων, στα υψηλής προτεραιότητας θεματικά αντικείμενα κατάρτισης εμφανίζεται η Ανάπτυξη δεξιοτήτων πωλήσεων (56,3%) στο ωρολόγιο πρόγραμμα του οποίου καταλαμβάνεται επαρκής χώρος και για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο τομέας Παραγωγής, μας δίδει ανάμεσα στις άλλες προτεραιότητες, εξειδικευμένα θέματα παραγωγικής διαδικασίας και προγραμματισμό-έλεγχο παραγωγής (70% και 82,4% αντίστοιχα). Τα θεματικά αυτά αντικείμενα που αφορούν στις ειδικότητες προϊσταμένων και εργοδηγών παραγωγής, εκτιμούμε ότι επιδέχονται εμπλουτισμού με περαιτέρω γνώσεις κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για όσους απασχολούνται στη διοίκηση παραγωγής.

Στον τομέα Ποιότητας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα περαιτέρω εμβάθυνσης σε θέματα διασφάλισης ποιότητας κατά ISO (80%), ως ανάγκη κατανόησης της λειτουργίας των πρόσφατα εγκατεστημένων συστημάτων. Οι υπεύθυνοι διασφάλισης ποιότητας κατά ISO στις επιχειρήσεις απαιτείται να διαθέτουν επαρκή προσόντα κοινωνικών δεξιοτήτων όπως επικοινωνίας, υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης, κλπ., το οποίο καλύπτεται εν μέρει από το περιεχόμενο του συγκεκριμένου θεματικού αντικειμένου κατάρτισης.

Στον τομέα Διοίκησης Προσωπικού η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (83,3%) καταλαμβάνει την πρώτη προτίμηση στις απαντήσεις των επιχειρήσεων,

προβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη σημασία των κοινωνικών –οριζόντιων δεξιοτήτων στη σύγχρονη παραγωγική διαδικασία.

Τέλος, στον τομέα Ανάπτυξης Κοινωνικών και Οριζόντιων Δεξιοτήτων προτεραιότητα δίδεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων ομαδικής εργασίας (63,6%), επικοινωνίας (58,5%), καθώς και στις γνώσεις πληροφορικής ανεξάρτητα από τη θέση εργασίας (53,8%). Οι παραπάνω προτεραιότητες συμβαδίζουν με την αναζήτηση, από την πλευρά των επιχειρήσεων, ικανοτήτων πολυλειτουργικότητας των εργαζομένων ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις γνώσεων για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Από τη διεξαγωγή της προκαταρκτικής πιλοτικής έρευνας μέσω συνέντευξης με τους υπευθύνους ανθρωπίνου δυναμικού των επιχειρήσεων, προκύπτει η τάση της συνεχούς αυξανόμενης σημασίας κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων για τους εργαζόμενους στις επιχειρήσεις. Ωστόσο, στη σημερινή χρονική συγκυρία, δίνεται προτεραιότητα από τους υπευθύνους κυρίως στις οριζόντιες γνώσεις και δεξιότητες: ξένες γλώσσες, πληροφορική ανεξάρτητα από τη θέση εργασίας, αναλυτική ικανότητα, κλπ. Σε ότι αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες, διακρίνεται η δυσκολία των υπευθύνων των επιχειρήσεων για εξειδίκευση αναγκών και πρακτική προσαρμογή σε αντικείμενα κατάρτισης που αφορούν ευρείες έννοιες όπως ευελιξία, διαθεσιμότητα, εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα, κλπ. Τα θέματα αυτά καλύπτονται εν μέρει από την αγορά της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, κυρίως στον τομέα του management – διοίκησης, με πρόσβαση στη συντριπτική πλειοψηφία μόνο των στελεχών των επιχειρήσεων.

Από την προκαταρκτική πιλοτική έρευνα, προκύπτει ότι θα ήταν αποδεκτή η λύση μίγματος προσφοράς θεματικών αντικειμένων κατάρτισης με συνδυασμό επαγγελματικών – οριζόντιων δεξιοτήτων για όλα τα ιεραρχικά επίπεδα των εργαζομένων στις επιχειρήσεις. Το εγχείρημα αυτό προσκρούει σε δυσκολίες του διαθέσιμου επιπέδου πληροφορίας, της εξατομικευμένης προσέγγισης στο επίπεδο της προετοιμασίας δράσεων κατάρτισης, της αύξησης του κόστους προετοιμασίας και υλοποίησης, καθώς και της αύξησης των ωρών απαιτούμενης κατάρτισης, άρα και της διαθεσιμότητας των εργαζομένων για δραστηριότητα κατάρτισης. Ωστόσο, επειδή διαφαίνεται η κατανόηση της χρησιμότητας αυτής της προσέγγισης, θα ήταν ενδιαφέρον ένα πιλοτικό εγχείρημα συγκρότησης μικτών θεματικών αντικειμένων κατάρτισης, μέσω καταρχήν του επιχορηγούμενου μέρους του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

Οι υπεύθυνοι του ανθρωπίνου δυναμικού των επιχειρήσεων αναγνωρίζουν κυρίως στην επάρκεια κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους, τη διευκόλυνση της εσωτερικής κινητικότητάς τους, σε διαφορετικές θέσεις εργασίας και διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, δίδοντας περιθώρια ευελιξίας στην οργάνωση της εργασίας. Επίσης, η ύπαρξη επαρκών

κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων συσχετίζεται με την διαπιστωμένη χαλαρή συσχέτιση περιεχομένου θέσης εργασίας και προσόντων αντίστοιχης ειδικότητας του ανθρώπινου δυναμικού των ελληνικών μικρομεσαίων επιχειρήσεων. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα στις διαδικασίες πρόσληψης όπου οι κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες λαμβάνονται εξίσου υπόψη με τις επαγγελματικές. Το γεγονός αυτό πιθανολογείται ότι έχει να κάνει με το χρησιμοποιούμενο εύρος καινοτομίας και παραγωγικής εξειδίκευσης, το οποίο χαρακτηρίζεται χαμηλό για τις ελληνικές ΜΜΕ, χωρίς να απαιτείται η αναζήτηση ιδιαίτερα εξειδικευμένων στην ειδικότητά τους εργαζόμενων, παρά εργαζόμενων με ευρύτερες ικανότητες προσαρμογής και διαθεσιμότητας, οι οποίοι λαμβάνουν επιτόπια την απαιτούμενη εκπαίδευση εξειδίκευσης.

## 5. Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

Από την προσέγγιση της πρωτογενούς έρευνας αναδεικνύεται, έστω και δειλά, η συσχέτιση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο εσωτερικό των θεματικών αντικειμένων κατάρτισης για τους περισσότερους τομείς όπως το Management, οι Πωλήσεις, τα θέματα της Παραγωγής που αφορούν προϊσταμένους και εργοδηγούς, η Ποιότητα και η Διοίκηση Προσωπικού.

Από την παραπάνω διαπίστωση, θα μπορούσε να εξαχθεί μία πρόταση διαμόρφωσης θεματικών αντικειμένων κατάρτισης, με μεικτό περιεχόμενο, στο σύστημα της συνεχιζόμενης κατάρτισης στην Ελλάδα. Το μίγμα των περιεχομένων που άπτονται επαγγελματικών και κοινωνικών–οριζόντιων δεξιοτήτων, σε κάθε θεματικό αντικείμενο κατάρτισης, αποτελεί το ζητούμενο και θα πρέπει να προκύπτει από εξατομικευμένη προσέγγιση στη διερεύνηση επιχειρησιακών ή κλαδικών αναγκών κατάρτισης.

Η διαπιστωμένη ανάδυση θεματικών κατάρτισης που άπτονται κοινωνικών–οριζόντιων δεξιοτήτων συμβαδίζει με τη διαπίστωση ότι η ελληνική οικονομία ακολουθεί τη διεθνή τάση προσαρμογής της παραγωγής ως ένα ανοικτό οικονομικό σύστημα και αύξησης της βαρύτητας των άυλων επενδύσεων και επομένως και των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό. Ωστόσο, ο βαθμός επιτάχυνσης αυτής της διαδικασίας δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός για την ελληνική οικονομία με αποτέλεσμα η αύξηση της ζήτησης να μην κινητοποιεί τους κλάδους της για περαιτέρω εκσυγχρονισμό και αύξηση των δαπανών για άυλες εισροές (INE ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, 2005).

Η καλύτερη ισορροπία στην παροχή γνώσεων για επαγγελματικές και κοινωνικές–οριζόντιες δεξιότητες πιθανόν να εμποδίζεται από δυσκαμψίες της αγοράς εργασίας που δημιουργεί το θεσμικό της πλαίσιο, κύρια μέσω των κεκτημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων και της προστασίας διαφόρων ειδικοτήτων από συλλογικές συμβάσεις εργασίας και κανονισμούς εσωτερικών αγορών εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι λογικό να ενισχύονται τα θεματικά

αντικείμενα κατάρτισης, σε επιχειρησιακό και κλαδικό επίπεδο, που ανανεώνουν στενά τις γνώσεις των συγκεκριμένων επαγγελματικών εξειδικεύσεων.

Η τάση διαμόρφωσης ενός ευρύτερου φάσματος εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στο σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, μέσω της απόδοσης βαρύτητας και στις κοινωνικές–οριζόντιες δεξιότητες, απαιτεί προφανώς κάποιον μηχανισμό πιστοποίησης. Προς αυτήν την κατεύθυνση το πρόγραμμα Προσδιορισμός και Επιλογή Ικανοτήτων (DeSeCo) του ΟΟΣΑ είναι ένα πρώτο βήμα διεθνούς προσδιορισμού και επιλογής ικανοτήτων που είναι απαραίτητες στους ενήλικες, σε τρία επίπεδα: δραστηριοποίηση με προσωπική αυτονομία, χρήση ενός συνόλου γνωστικών εργαλείων συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών και της τεχνολογίας, εποικοδομητική λειτουργία σε κοινωνικά ετερογενείς ομάδες (OECD, 2002).

Το ζητούμενο του ιδεατού μίγματος προσφοράς θεματικών αντικειμένων κατάρτισης, σε επιχειρησιακό και κλαδικό επίπεδο, για επαγγελματικές και κοινωνικές–οριζόντιες δεξιότητες, απαιτεί τη βελτίωση της πληροφορίας στο μηχανισμό λειτουργίας της σχέσης κατάρτισης–απασχόλησης σε τοπικό ή κλαδικό επίπεδο. Σε αυτήν τη διαδικασία θα πρέπει να δεσμευτούν οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί εταίροι και φορείς για την παραγωγή των απαραίτητων πληροφοριών (Brochier D., Causse L., 1993).

Σε βάθος χρόνου, οι επιχειρήσεις έχουν να αντιμετωπίσουν ένα αβέβαιο οικονομικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα της απασχόλησης. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν δυνατότητες οργανωτικής προσαρμογής των επιχειρήσεων, αλλά και ένα εργαλείο αυτομάθησης για τους εργαζόμενους. Σταδιακά, αναδεικνύεται η ομάδα εργασίας, ως το βασικό οργανωτικό κύτταρο στην επιχείρηση, προϋποθέτοντας την ανάπτυξη των πολυδεξιοτήτων για τα μέλη της. Παράλληλα, η εξωτερίκευση εργασιών από τις επιχειρήσεις, οδηγεί μέρος των εργαζομένων προς περισσότερο χαλαρές συμβατικές σχέσεις με αυτές (Devand, J-M, 2001).

Οι παραπάνω τάσεις, τροποποιούν και τις προσδοκίες των επιχειρήσεων για το προφίλ των εργαζομένων της: δραστήριοι, αλληλέγγυοι, δημιουργικοί, επικοινωνιακοί και μία σειρά άλλα χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από τη θέση εργασίας τους. Μήπως ζητούμε πολλά από τον κόσμο της εργασίας; Ο ρόλος του συστήματος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θα πρέπει να επαναπροσανατολιστεί, ώστε να σταθεί αρωγός στον ουσιαστικό εμπλουτισμό των γνώσεων των εργαζομένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Boyer, R. (2000). La formation professionnelle au cours de la vie. Analyse macroéconomique et comparaisons internationales, Formation tout au long de la vie, *La Documentation Française*, σ. 89-122.
2. Brochier D., Causse L. (1993). Les problèmes d'analyse de la relation formation –emploi au niveau local, Décentralisation de la formation. Marche du travail. *Institutions Acteurs, Marseille, CEREQ*, σ. 163-171.
3. Descy P., Tessaring M. (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων*, Λουξεμβούργο, εκδ. CEDEFOP.
4. Devaud J.-M. (2001). La formation professionnelle: Pourquoi? Pour qui? Formation –Emploi, Numéro Spécial 30 ans d'analyses, *La Documentation française*, σ.191-195.
5. OECD. (2001). *Education Policy Analysis*, Paris
6. OECD.(2002).*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, Paris, OECD.
7. Vernieres M. (1993). *Formation Emploi*, ed. CUJAS
8. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Το Λευκό Βιβλίο, Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Λουξεμβούργο, εκδ. Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
9. Ευστράτογλου, Α. (2004). *Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα*, [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr), σ. 1-17.
10. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ. (2005). *Η Ελληνική Οικονομία και η Απασχόληση*. Ετήσια Έκθεση 2005, Αθήνα, εκδ. ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ.
11. ΚΕΚ ΣΕΒΕ-ΣΒΒΕ-ΔΕΘ.(2005). *Έρευνα διερεύνησης αναγκών κατάρτισης σε επιχειρήσεις μέλη των ΣΒΒΕ και ΣΒΒΕ*.
12. Λευκό Βιβλίο.(1995). *Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής
13. Παπαδάκης Ν. (2005). *Επαγγελματική Κατάρτιση και Απασχόληση: Όψεις της Κατάρτισης στην Ελλάδα: Δομές, Πολιτικές και Τάσεις την Περίοδο 2002– 2004*, Αθήνα, Εργασία 2005, Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ. 31-37.
14. Παπαδόγαμβρος, Β. (2002). *Επαγγελματική Κατάρτιση και Απασχόληση–Τα Συστήματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης*, Εργασία 2002, Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ. 83-84.
15. Τσεκούρας, Ι, Σταμπουλής, Μ., Λιτσαρδάκης, Μ.(2004). *Η Χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα. Περιγραφή του Συστήματος Χρηματοδότησης*, Λουξεμβούργο, εκδ. CEDEFOP.



## ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ

Δρ. Παναγιωτόπουλος Γιώργος      Παναγιωτοπούλου Πολυξένη  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου      Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας  
Αιγαίου      Εκπαίδευσης

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται στον προβληματισμό σχετικά με την ανάδειξη και τη διερεύνηση ενός φάσματος κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες φαίνεται ότι είναι απαραίτητες για την επιτυχή αντιμετώπιση πολλών ζητημάτων που σχετίζονται με την προσαρμογή των πολιτών στη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, γίνεται μια προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά αναφέρεται η νέα αντίληψη του μελετητή Goleman D., περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των ικανοτήτων που απορρέουν από αυτήν. Στη συνέχεια, εφόσον δεν έχει προκύψει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, οριοθετούμε την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατόπιν προχωρούμε στην αναλυτική παρουσίασή τους.

Συγκεκριμένα, κοινωνικές δεξιότητες είναι οι εξής ικανότητες: α) Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη γνώση και χρήση των διαφόρων μορφών του κώδικα επικοινωνίας, τη λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία, στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. β) Η διεκδικητική συμπεριφορά, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να διεκδικεί τα δικαιώματά του μέσα στα όρια των παραδεγμένων κοινωνικά συμβάσεων. γ) Η ικανότητα διαπραγμάτευσης αλλά και εξέρευσης λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν. δ) Η αυτοαποκάλυψη, δηλαδή το επιθυμητό άνοιγμα του εαυτού μας στους άλλους αλλά και το αντίστροφο. ε) Η δεξιότητα της συνεργασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου και της έκφρασης διαφωνίας. ζ) Η ικανότητα οργάνωσης ομάδων, η οποία αποτελεί ουσιαστικά τη δεξιότητα του ηγέτη. η) Η ικανότητα της «κοινωνικής ανάλυσης», η οποία σχετίζεται με τη διάγνωση – διαίσθηση των συναισθημάτων και των κινήτρων των άλλων. θ) Η ικανότητα ευελιξίας, καινοτομίας, οργάνωσης και προγραμματισμού.

Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος, γίνεται ένας διαχωρισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων από τις τεχνικές.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας, επιχειρούμε να προσδιορίσουμε τη σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με το χώρο της αγοράς, καθώς και την αναγκαιότητα ύπαρξής τους για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην αρχή αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σύγχρονης αγοράς εργασίας, ως αποτέλεσμα του γρήγορου ρυθμού εξελίξεων της τεχνολογίας. Έπειτα, θέτουμε το ερώτημα του τρόπου σύνδεσης της νέας πραγματικότητας με την ανάγκη απασχόλησης του εργατικού δυναμικού, προκειμένου αυτό να μην οδηγηθεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Ορίζουμε την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και αναφέρουμε έρευνες, οι οποίες αφενός επιβεβαιώνουν ότι οι δεξιότητες είναι ουσιαστικές για την ανεύρεση και τη διατήρηση της εργασίας και αφετέρου ότι η έλλειψή τους οδηγεί στην όξυνση του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας.

Καταλήγοντας, καταδεικνύουμε την ουσιαστική συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να μειωθεί το «χάσμα δεξιοτήτων» που τους οδηγεί στην ανεργία. Υπογραμμίζουμε τη δυνατότητα σύσφιξης της κοινωνικής συνοχής, μέσω της εκπαίδευσης, αρκεί αυτή να μη γίνει εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς. Τελειώνοντας, αναφέρουμε ότι μέσα από την απόκτηση ενός νέου είδους γνώσης, τη γνώση πώς να χειρίζεται κανείς την υφιστάμενη γνώση, θα είναι σε θέση ο πολίτης να αντιμετωπίζει ποικιλία καταστάσεων και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

### ABSTRACT:

This presentation makes reference to the issues raised concerning the pinpointing and exploration of a number of social skills, which seem to be indispensable for the successful confrontation of problems that have to do with citizens' adaptation in the constantly developing job market.

More specifically, in the first part of our project, a theoretical attempt to approach the term “social skills” is made. First and foremost, a new perception by the scholar Goleman D. concerning Emotional Intelligence and the abilities resulting from it is mentioned. Secondly, since no commonly accepted term has been found, we set out to define the meaning of social skills and then move on to a detailed presentation of those skills.

To be exact, social skills are the following abilities: a) The communication skills that have to do with the knowledge and use of different forms of the communication code, verbal or non-verbal communication in different

occasions. b) The assertive behavior that has to do with a person's ability to claim his rights within the commonly accepted social conventions. c) The ability not only to negotiate but also to find solutions to the problems that arise. d) The self-revelation, which is the desired presentation of ourselves to other and vice versa. e) The cooperation skill, which can be achieved through the acceptance of the other person's difference of personality and the expression of disagreement. f) The ability to organize teams which constitutes the supreme skill of a leader. g) The ability of "social analysis", that has to do with the diagnosis – intuition of the others' feelings and motives. h) The ability of flexibility, innovation, organization and planning.

The first part ends with a differentiation between social and technical skills.

In the second part of our project, we attempt to define the relation between social skills and the workplace as well as emphasize the necessity of those skills so as to avoid social exclusion.

Firstly, we make reference to the characteristics of the modern job market, as a result of the fast developing technology. Then, we pose the question of connection of the new reality with people's need for employment, so as not to lead them to social exclusion. We define the notion of "social exclusion" and we mention some surveys, which on the one hand confirm that these skills are essential for anybody who wants to find a job and keep it and on the other hand point out that lack of these skills may lead to aggravation of the phenomenon of exclusion from the job market.

Finally, we emphasize the importance of adults' education, with a view to decreasing the "skillfulness gap", which actually leads them to unemployment. We also stress the possibility of social cohesion through education, on condition that it is not put in the service of the market. Lastly, we mention that through the acquisition of a new kind of knowledge, the knowledge of how to handle information, every citizen will be able to cope with a number of situations and be an active member of the social and economic world.

## Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα τα τελευταία χρόνια προέκυψαν ραγδαίες μεταβολές σε παγκόσμια κλίμακα στα δυο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών: το οικονομικό-τεχνολογικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό (Κόκκος, 2005, σ.20). Η όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και η τεχνολογική πρόοδος είναι χαρακτηριστικοί παράγοντες, οι οποίοι μεταβάλλουν τους παραδοσιακούς κανόνες στο χώρο της αγοράς και θέτουν νέα κριτήρια απασχολησιμότητας. Ένα από τα κριτήρια αυτά, οι δεξιότητες, οι οποίες αποτελούσαν εγγύηση της απασχόλησης στη βιομηχανική οικονομία, απώλεσαν σταδιακά τη σημασία τους, ενώ διακρίνονται νέες κομβικές δεξιότητες - κυρίως κοινωνικές - που εκφράζουν τις απαιτήσεις της εποχής μας. Η έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγεί σημαντικό τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Επομένως ο σύγχρονος εργαζόμενος, μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση, θα μπορέσει ν' αποκτήσει ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε αλλαγές του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει θεωρητικά την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για το σκοπό αυτό αρχίζουμε την ανάλυσή μας με την καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων και κατόπιν επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στην περιγραφή τους. Στη συνέχεια, επιχειρούμε το συσχετισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων με το χώρο της αγοράς και καταλήγουμε στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως κύρια συνιστώσα της κοινωνικής προόδου. Η μεθοδολογία της εργασίας μας είναι η βιβλιογραφική – περιγραφική έρευνα.

### **Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων**

Αναμφισβήτητα μια νέα αντίληψη, η οποία άλλαξε ριζικά όχι μόνο τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την προσωπική υπεροχή αλλά επαναπροσδιόρισε το κριτήριο για την επιτυχία σε όλους τους τομείς της ζωής μας, είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Daniel Goleman, η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ο D.Goleman προτάσσει μια άλλη οπτική των γνωστών έως τώρα επιστημονικών και κατ' επέκταση των κοινωνικών θέσεων περί νόησης. Η μαθησιακή γνώση και ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελούν την απόλυτη εγγύηση για την εξέλιξη του ατόμου. Σημαντική παράμετρος, η οποία παίζει καταλυτικό ρόλο, είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να χειρίζεται σωστά τα συναισθήματά του, έτσι ώστε αυτά να εκφράζονται αποτελεσματικά και με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να δουλεύουν μαζί ομαλά και αρμονικά για την επίτευξη κοινών τους στόχων (D.Goleman, 2000:26). Θεωρεί ότι υπάρχουν πέντε βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη: η αυτοεπίγνωση, η αυτορύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δημιουργείται εύλογα το ερώτημα: ποια είναι η έννοια των «κοινωνικών δεξιοτήτων» ή αλλιώς των «κοινωνικών ικανοτήτων»;

Ακόμα δεν έχει προκύψει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός αυτών των εννοιών, ούτε υπάρχει σύγκλιση απόψεων σχετικά με τη διαφορά τους (Ευστράτογλου, 2005). Στην προσπάθειά μας να οριοθετήσουμε την έννοια «δεξιότητα», θα λέγαμε ότι είναι η συναφής γνώση και εμπειρία που είναι αναγκαία για την εκτέλεση συγκεκριμένου καθήκοντος ή εργασίας. Ικανότητα είναι η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί την τεχνογνωσία, τις δεξιότητες, τα προσόντα ή τις γνώσεις του, ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Συνεπώς η ικανότητα είναι έννοια ευρύτερη της δεξιότητας (Κόκκος, 2005). Το επίπεδο ή το είδος των ικανοτήτων είναι δυνατόν να αποτιμηθεί αξιολογώντας τις ικανότητες του ατόμου να κάνει χρήση των δεξιοτήτων του. Οι ικανότητες μπορεί να είναι εξειδικευμένες (π.χ. χειρισμός Η/Υ), μεθοδολογικές (δυνατότητα σκέψης, λήψης απόφασης, εφεύρεσης), ή κοινωνικές (δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες εκείνες, οι οποίες αφορούν περισσότερο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Είναι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη σκέψη ή την κοινωνική συμμετοχή, τον συντροφεύουν καθημερινά και καθιστούν αποτελεσματική την «επικοινωνιακή συνάντηση» με το συνάνθρωπο στην προσωπική ή την επαγγελματική του ζωή. Αυτές είτε δεσμεύουν είτε ενεργοποιούν τις φυσικές τάσεις της προσωπικότητάς του, οι οποίες οδηγούν στην επιτυχή διεκπεραίωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το σύνολο των εκδηλώσεων της ζωής.

Συγκεκριμένα κοινωνικές δεξιότητες είναι οι ακόλουθες :

- Επικοινωνιακές δεξιότητες (λεκτική, μη λεκτική επικοινωνία).
- Η διεκδικητική συμπεριφορά.
- Η ικανότητα διαπραγμάτευσης λύσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Η αυτοαποκάλυψη.
- Η ικανότητα να κτίσει κάποιος σχέση συνεργασίας τεχνητά ή και φυσικά.
- Η ικανότητα οργάνωσης ομάδων, ενθάρρυνσης και βοήθειας των μελών της.
- Η ικανότητα ηγεσίας.
- Η ικανότητα της "κοινωνικής ανάλυσης", δηλαδή η ικανότητα να διαγνώσουμε και να διαισθανθούμε τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αγωνίες των άλλων.
- Η ικανότητα ευελιξίας, καινοτομίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών.
- Η ικανότητα οργάνωσης και προγραμματισμού.

Αναλυτικότερα :

Επικοινωνιακές δεξιότητες: *Η ικανότητα για επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο λίθο όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων (Goleman, 2000, σ.256)*. Θεωρείται αφενός η ικανότητα ενός ατόμου να στέλνει και να λαμβάνει σαφή μηνύματα και αφετέρου να μετέρχεται σε κάθε περίπτωση με την καταλληλότερη συμπεριφορά. Αυτό δε σημαίνει απλά και μόνο γνώση της χρησιμότητας και της χρήσης διαφόρων μορφών του κώδικα επικοινωνίας, λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία, στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, αλλά κυρίως την ικανότητά του να εφαρμόζει στην πράξη τις γνώσεις αυτές κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες, όπως πίεση χρόνου, άγχους, χωρίς να ξεφεύγει από τον έλεγχό του. Ακόμα και τα μη λεκτικά σήματα – η επικοινωνιακή συγχρονία – μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη μεταβίβαση νοήματος σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία είναι εκ φύσεως μια αμφίδρομη διαδικασία (Fontana D., 1996, σ.342). Ανεξάρτητα από το πόσο ικανός είναι κάποιος, αν αυτός διακατέχεται από άγχος ή ανησυχία, το μυαλό του, η πνευματική του λειτουργία, δεν του επιτρέπει να μιλάει ή να ακούει σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Η διεκδικητική συμπεριφορά: Το άτομο είναι σε θέση να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να προβάλλει τις απαιτήσεις του, όταν το απαιτεί η περίπτωση, χωρίς να αγνοεί τις παραδεγμένες κοινωνικά συμβάσεις. Το άτομο χρησιμοποιεί το σύνολο των εκδηλώσεων της συμπεριφοράς, μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η ανεξαρτησία της σκέψης και της πράξης πρέπει να διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής ευθύνης. Η αποτελεσματική κοινωνική διεκδικητικότητα περιλαμβάνει ψύχραιμες αποφάσεις και ήρεμη οροθέτηση, προκειμένου να επιτύχουμε τους λογικούς στόχους μας.

Η ικανότητα διαπραγμάτευσης λύσεων, έχει να κάνει με το ταλέντο του «μεσολαβητή», ο οποίος άλλοτε εντοπίζει το πρόβλημα εν τη γενέσει του και με σωστό χειρισμό προλαβαίνει τους

διαπληκτισμούς και άλλοτε κατευνάζει όσους έχουν ήδη ξεσπάσει, υποδεικνύοντας στους συνομιλητές του τη δημιουργική εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν. Οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτή την ικανότητα, δηλαδή της αποκλιμάκωσης των διαφωνιών και της ενορχήστρωσης επιτυχημένων λύσεων, (Goleman, 2000, σ.259) διαπρέπουν στις διαπραγματεύσεις ή στη διπλωματία.

Η αυτοαποκάλυψη είναι μια βασική μεταβλητή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πόσο μέρος του εαυτού μας και της εσωτερικής μας ζωής είμαστε διατεθειμένοι να μοιραστούμε με τους άλλους και πόσο εύκολα μας κάνει αυτή να νιώθουμε ευάλωτοι; Όμως ένας βαθμός αυτοαποκάλυψης δείχνει ένα επιθυμητό άνοιγμα προς τους άλλους, εμπιστοσύνη στην αξία του εαυτού μας και δίνοντας την ευκαιρία στους άλλους να αυτοαποκαλύπτονται σε μας, επιτυγχάνεται και η δεξιότητα της ακρόασης, η οποία είναι τόσο σημαντική δεξιότητα όσο και της ομιλίας (Fontana D. 1996).

Η ικανότητα να κτίσει κάποιος σχέση συνεργασίας. Συνεργασία υψηλής ποιότητας σημαίνει εργασία μαζί με άλλους προς επίτευξη κοινών στόχων και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου και της δυνατότητας έκφρασης μιας διαφωνίας. Όταν κυριαρχεί ο διάλογος με σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας, οι διαφωνίες αντιμετωπίζονται δημιουργικά και έτσι επιτυγχάνονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι δυνατό να κτίσει κάποιος σχέση αμοιβαιότητας και συνεργασίας με τους άλλους. Έτσι το άτομο, αξιοποιώντας κατάλληλα τη δυναμική της προσωπικότητάς του, πετυχαίνει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση με το συνομιλητή του, δεδομένης της επιθυμίας για μακροπρόθεσμη σχέση και της αμοιβαίας αλληλεξάρτησής τους.

Η ικανότητα οργάνωσης ομάδων υλοποιείται με τον καθορισμό, τον καταμερισμό και έλεγχο των καθηκόντων των μελών της ομάδας. Η ικανότητα αυτή αποτελεί την ουσιαστική δεξιότητα των ηγετών, οι οποίοι εκφράζουν οι ίδιοι και εμπνέουν στους άλλους ενθουσιασμό για ένα όραμα και μια κοινή αποστολή. Αυτοί μπορούν να υποστηρίξουν τη θέση τους, να πείθουν τους άλλους και να αμφισβητούν παγιωμένες θέσεις τους, να τους κινητοποιούν για την αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας τους χρησιμοποιώντας την ικανότητα του λογικού συλλογισμού και της μεθοδικής επιχειρηματολογίας. Αυτοί που είναι προικισμένοι με κοινωνική νοημοσύνη μπορούν να ταιριάξουν με τους ανθρώπους, έχουν την οξύνοια να διαβάσουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους, ηγούνται, οργανώνουν και διευθετούν τις διαφορές που μοιραία εμφανίζονται σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. *Είναι οι φυσικοί ηγέτες, οι άνθρωποι που μπορούν να εκφράσουν το ανείπωτο συλλογικό αίσθημα και να το αρθρώσουν, έτσι ώστε να καθοδηγήσουν μια ομάδα προς τους στόχους* (Goleman, 1995, σ.177).

Η δεξιότητα της "κοινωνικής ανάλυσης", η γνώση δηλαδή του πώς αισθάνονται οι άλλοι,

μπορεί να οδηγήσει σε μια άνετη εξοικείωση ή σε μια αίσθηση επαφής. Η ικανότητα χειρισμού και άρα ρύθμισης των συναισθημάτων κάποιου άλλου ατόμου είναι ο πυρήνας της τέχνης των ανθρώπινων σχέσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο χειρισμός των συναισθημάτων κάποιου άλλου, απαιτεί την ωρίμανση δύο άλλων δεξιοτήτων: της αυτορύθμισης και της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση απαιτεί αρκετή ηρεμία και δεκτικότητα, έτσι ώστε ο συγκινησιακός εγκέφαλος ενός ανθρώπου να είναι σε θέση να προσλάβει και να μιμηθεί τα επιδέξια συναισθηματικά σήματα ενός άλλου ανθρώπου. Αυτή η ικανότητα - η ευχέρεια να γνωρίζουμε τα συναισθήματα του άλλου - εμπλέκεται σε μια ευρύτατη σφαίρα δραστηριοτήτων της ζωής, από τις πωλήσεις και τη διοίκηση ως την πολιτική δράση. Το κλειδί για να μαντέψει κανείς τα συναισθήματα του άλλου βρίσκεται στην ικανότητά του να διαβάζει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. Να μπορεί να αναλύει τον τόνο της φωνής, να ερμηνεύει τις χειρονομίες ή την έκφραση του προσώπου του.

Η ικανότητα ευελιξίας, καινοτομίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών: Αρχικά, αυτή η ικανότητα επιτρέπει στα άτομα που τη διαθέτουν να προβούν σε καταλυτικές δράσεις όσον αφορά την αλλαγή, ελαχιστοποιώντας τους ανασταλτικούς παράγοντες που προκαλούνται από άτομα που εκπροσωπούν το κατεστημένο. Επιπλέον, με την ικανότητα αυτή τα άτομα επιδεικνύουν ευελιξία προσαρμογής στις νέες καταστάσεις, χειρίζονται αποτελεσματικά τις ανθρώπινες σχέσεις, δείχνουν έμπρακτα τη διάθεσή τους για καινοτομία και πειραματισμό, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες με υπευθυνότητα και επηρεάζουν τους άλλους με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, οργάνωσης και προγραμματισμού.

Εκτός από τις κοινωνικές δεξιότητες στην παγκόσμια βιβλιογραφία αναφέρονται και οι τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται με τη γνώση ή την εξειδίκευση διαφόρων επιστημονικών αντικειμένων, οι αριθμητικές δεξιότητες, οι δεξιότητες σε σχέση με τη χρήση της Νέας Τεχνολογίας αλλά και οι διαπροσωπικές δεξιότητες. Στις κοινωνικές δεξιότητες ανήκουν οι διαπροσωπικές ενώ όλες οι άλλες συμπεριλαμβάνονται στις τεχνικές.

### **Η σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με το χώρο της αγοράς**

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ένα ριζικό επαναπροσδιορισμό των κομβικών δεξιοτήτων που απαιτούνται στη νέα παραγωγική οργάνωση, διότι ο ταχύς ρυθμός των εξελίξεων στην τεχνολογία σε συνδυασμό με την εντατικοποίηση του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της απελευθέρωσης των αγορών απαιτεί άμεση ανταπόκριση των εθνικών οικονομιών αλλά και των αγορών εργασίας στη βάση της βελτίωσης της ανταγωνιστικότητάς τους. Επομένως σε μια περίοδο αναδιαρθρώσεων των οικονομικών δραστηριοτήτων και οργανικών ανακατατάξεων κυοφορούνται ριζικές αλλαγές στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται δυο τάσεις στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Από τη μια πλευρά, η ανάγκη εξειδίκευσης στις νέες ειδικότητες που αναπτύσσονται και η προσπάθεια αύξησης της παραγωγικότητας οδηγούν στην υπερείδικευση των εργαζομένων που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι υποεκπαιδευμένοι συχνά περιθωριοποιούνται στα πλαίσια της δευτερεύουσας αγοράς εργασίας, που περιλαμβάνει τις πιο ανεπιθύμητες και κακοπληρωμένες εργασίες, ή μένουν άνεργοι. Οι δύο αυτές τάσεις, της επαγγελματικής υπερείδικευσης μιας μικρής μειοψηφίας στελεχών και της υποειδίκευσης ενός σημαντικού μέρους του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργούν ένα χάσμα στον κοινωνικό ιστό και οξύνουν τις ανισότητες, υπονομεύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή με απρόβλεπτα αποτελέσματα (Δ. Βεργίδης, 1999, σελ. 38).

Σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, η επιτυχία μιας στρατηγικής οικονομικής ανάπτυξης εξαρτάται, κυρίως, από τη συμμετοχή του συνόλου των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον έλεγχο όλων των απαραίτητων μέτρων πολιτικής. Η κοινωνική συναίνεση σε ένα σχέδιο οικονομικής ανάπτυξης προϋποθέτει ότι αυτό διέπεται από τις αρχές της άμβλυνσης των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Έτσι δημιουργούνται ερωτήματα, τα οποία αφορούν τον τρόπο με τον οποίο θα συνδυαστεί η νέα πραγματικότητα με την ανάγκη απασχόλησης εργατικού δυναμικού, τη συνύπαρξη της οικονομικής ανάπτυξης και της προόδου με την αποτελεσματική προστασία των εργαζομένων απέναντι στις μεταβολές, προκειμένου να μην οδηγηθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί φαινόμενο με ποικίλες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις (Τσίγκανου Ι., 1997, σ. 23-24). Ορίζεται ως «παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών», όπως είναι, π.χ. αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κ.λπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος Γ., 1998, σ.58). Οι συνέπειες αυτές διαπερνούν το σύνολο της οικονομίας και της κοινωνίας, διότι, απομακρύνοντας από την αγορά εργασίας ένα σημαντικό τμήμα του ενεργού πληθυσμού, δεν αξιοποιείται το σύνολο του παραγωγικού δυναμικού της χώρας, το κράτος στερείται έσοδα καθώς δεν υπάρχει εισόδημα σε αυτούς για να φορολογήσει, αποκόπτει τους φτωχούς από τον κοινωνικό κορμό της χώρας και τους στερεί τα κίνητρα για συμμετοχή στη πολιτική διαδικασία, επιτρέποντας στις ισχυρότερες οικονομικά ομάδες να έχουν δυσανάλογα μεγάλη επιρροή στο πολιτικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με έρευνες, διαπιστώνεται ότι μεταξύ των συνθηκών που συντελούν στην όξυνση του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας συγκαταλέγονται η έλλειψη βασικών επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, η έλλειψη επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω συνθηκών καθώς και η

αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας (Υπ. Εργασίας, Επιχειρ. Πρόγραμμα, 1999).

Κατ' επέκταση, για να επιβιώσει ο σημερινός πολίτης στη σύγχρονη αγορά εργασίας απαιτείται να συνδυάσει τις τεχνικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για τον καταμερισμό της εργασίας στο εσωτερικό των παραγωγικών μονάδων, με τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι θεμέλιο για τη δυναμική ανάπτυξη των μονάδων αυτών. (Σύμφωνη με την άποψη αυτή είναι και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας: Εκπαίδευση και Κουλτούρα, LEONARDO DA VINCI, η οποία πραγματοποιήθηκε στην επαρχία της Pistoia, την άνοιξη του 2003.) Ως εκ τούτου, η παρουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να καταστήσει τους πολίτες ενεργούς, κριτικούς και δημιουργικούς, οι οποίοι θα έχουν όχι μόνο τη βούληση, αλλά και την ικανότητα να συμμετέχουν στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Επομένως, οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται πλέον ουσιαστικές όχι μόνο για την ανεύρεση εργασίας αλλά και για τη διατήρησή της (Joinson, 1997; Commission of the European Communities, 2000; CEDEFOP, 2003; Tsang, 2003).

Αναβαθμίζοντας τις δεξιότητες των πολιτών υπάρχει δυνατότητα να προληφθεί ή και να αντιμετωπισθεί η κοινωνική πόλωση, εφόσον είναι ιδιαίτερα ανησυχητική η διαπίστωση πως αν τα άτομα που αναζητούν μια θέση εργασίας αποκλείουν ολόκληρους εργασιακούς κλάδους από την προσπάθειά τους, θεωρώντας ότι δε διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα και δεξιότητες, αυξάνουν τις πιθανότητες να βιώσουν πολυάριθμα και μακροχρόνια διαστήματα ανεργίας. Οι ελλείψεις αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και τους διανοητικά ευφυέστερους αφενός σε απανωτές κοινωνικές αποτυχίες και αφετέρου στον αποκλεισμό τους από το χώρο της αγοράς.

Αναγκαία λοιπόν κρίνεται η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού για διαρκή κατάρτιση - μάθηση, εφόσον ακατάπαυστα πλέον πλήττεται από το 'χάσμα των δεξιοτήτων', ένα φαινόμενο που είναι αλληλένδετο με την εδραίωση υψηλών ποσοστών ανεργίας. Βέβαια η ανεργία δεν είναι μόνο μια απλή οικονομική μεταβλητή. Εκτός από την απαρίθμηση ποσοστών και τάσεων ορίζονται ανθρώπινες υπάρξεις και καταστάσεις (Δεδουσόπουλος, 2000, σελ. 38). Στον αντίποδα της ανεργίας βρίσκεται η μάθηση, η οποία αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου και έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία καθώς η ταχύτητα εμφάνισης αλλαγών στην κοινωνία έχει αυξηθεί τόσο, ώστε τα μέλη της να είναι σχεδόν υποχρεωμένα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να παραμείνουν μέλη (P. Jarvis, 2004, σ.25).

Καταδεικνύεται έτσι, πόση ουσιαστική μπορεί να είναι η συμβολή του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί πλέον αναγκαιότητα για την ανταπόκριση στις προκλήσεις και απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, εφόσον οι όποιες γνώσεις των ενηλίκων απαξιώνονται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Επομένως, αυτή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των



ανισορροπιών που σημειώνονται στην αγορά εργασίας, καθώς η δομή της οικονομίας απαιτεί εργαζόμενους που θα είναι σε θέση όχι μόνο να εκτελούν απλώς οδηγίες, αλλά να είναι ικανοί να παίρνουν αποφάσεις και να επιλύουν ποικίλα προβλήματα. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικός παράγοντας ελαχιστοποίησης του χάσματος γνώσεων - δεξιοτήτων και ποιοτικών χαρακτηριστικών μεταξύ ζήτησης και προσφοράς εργασίας του ανθρώπινου δυναμικού.

Επιπρόσθετα θα τους προσφέρει δεξιότητες χρήσιμες όχι μόνο για την απασχόλησή τους αλλά και για τον πυρήνα της ζωής τους (Κόκκος, 2005), εφόσον θα τους βοηθήσει και στη βελτίωση των μορφωτικών εφοδίων τους, στην καλύτερη επαγγελματική τους αποκατάσταση αλλά και στη γενικότερη μορφωτική τους εξύψωση. Βέβαια η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να αλλάξει μόνη της τον κόσμο. Μπορεί όμως να αλλάξει τον άνθρωπο, του δίνει τη δυνατότητα μιας καλύτερης ζωής αλλά και μπορεί να συμβάλλει στη σύσφιξη της κοινωνικής συνοχής, στη συμμετοχή όλων στα πεδία που τους αφορούν, στην πολιτική, στην τοπική κοινωνία, στην εκπαίδευση, στις πολιτικές απασχόλησης. Μπορεί να βοηθήσει τις σύγχρονες κοινωνίες να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά το έμψυχο δυναμικό τους, με διαδικασίες που θα αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων και βασικών δεξιοτήτων τους, όπως είναι η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η επικοινωνιακή ικανότητα. Η επιβίωση λοιπόν μιας κοινωνίας φαίνεται ότι θα εξαρτηθεί από το βαθμό που αναπτύσσει το έμψυχο δυναμικό της μέσω της εκπαίδευσης, καθώς η παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών στηρίζεται όλο και περισσότερο στο συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων των ανθρώπων.

Ωστόσο, κρίσιμο διακύβευμα είναι η εκπαίδευση αυτή να μη γίνει εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς και μηχανισμός αναπαραγωγής της εμπορευματοποιημένης τάξης πραγμάτων, αλλά θεσμός που θα συμβάλει με ουσιώδη τρόπο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Κόκκος, 2005). Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η εκπαίδευση αποτελεί αποδέκτη των πιέσεων που ασκούν κυρίως οι τεχνολογικοί και οικονομικοί θεσμοί της κοινωνίας. Εντούτοις, μπορεί να μετατραπεί και σε πηγή άσκησης πίεσης σε άλλους θεσμούς (Jarvis, 2004, σ.26).

Επιπλέον, *σήμερα ολοένα και περισσότερο ζητείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων να μην είναι απλοί φορείς γνώσεων, αλλά συντονιστές ενεργητικών και συμμετοχικών διεργασιών μάθησης* (Κόκκος, 2005). Συνάγεται, λοιπόν, ότι βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που μπορεί να παρέχει η εκπαίδευση στους ενήλικες δεν είναι τόσο η γνώση καθεαυτή (με την παραδοσιακή, ακαδημαϊκή σημασία του όρου), αλλά η ικανότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και η αξιοποίησή της προς όφελος της απασχόλησης και της ποιότητας ζωής. Δηλαδή, εμφανίζεται αναγκαίο ένα νέο είδος γνώσης, η γνώση του πώς να χειρίζεται κανείς την υφιστάμενη γνώση και να την προσαρμόζει σε ποικίλες καταστάσεις, καθώς η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν ολοκληρώνεται με τη μεγιστοποίηση της γνώσης, αλλά με τη διεύρυνση των

κοινωνικών και προσωπικών ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει ποικιλία καταστάσεων συχνά απρόβλεπτων.

Με την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων τα άτομα θα αποκτούν θεμελιώδη εφόδια, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποδώσουν στο πλαίσιο ευέλικτων οργανωτικών δομών και να έχουν ευχέρεια κινητικότητας αποφεύγοντας έτσι τη διεύρυνση των υπαρχόντων ρηγμάτων στην κοινωνική συνοχή. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός με την ανταπόκριση των εκπαιδευτών σε αυτό το ρόλο και αφετέρου μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές δράσεις, στις οποίες εντάσσονται οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης, της κοινωνικής – επαγγελματικής ένταξης και της αντιμετώπισης του αποκλεισμού καθώς και της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης. Οι στρατηγικές αυτές αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα από το 1989 και έπειτα με τη χρησιμοποίηση των πόρων του Α΄ και Β΄ Κ.Π.Σ. για την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού (Δ. Βεργίδης, 1999).

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι για να μπορέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων (Κόκκος, 2005, σ.121). Επίσης, χρειάζεται να υπάρχει συντονισμός των πολυάριθμων φορέων του δημοσίου και εθελοντικού τομέα που λειτουργούν προς όφελος των κοινωνικά αδύναμων ομάδων. Να υπάρξει ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν οι αδυναμίες του παρελθόντος, θα βελτιωθούν οι υπηρεσίες από τους φορείς κατάρτισης, εφόσον θα είναι σε θέση να παρέχουν προγράμματα που θα στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Είναι φανερό πως ο έγκαιρος σχεδιασμός είναι απαραίτητος, προκειμένου να αποφευχθεί η αδυναμία των υφισταμένων δομών (Κόνσολας Ε., & Κοντάκος Α., & Χατζηγεωργίου Ι., 1999, 573-588).

### **Συμπερασματικές κρίσεις**

Όσο η κοινωνία θα μεταβάλλεται και θα εξελίσσεται, τόσο περισσότερο ο άνθρωπος θα πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέπουν να αντιδρά, να εξελίσσεται, αλλά και να προσαρμόζεται στις επερχόμενες αλλαγές. Η απόκτηση ενός ευρέως φάσματος κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο μέσο, το οποίο θα οδηγήσει στην ενεργό συμμετοχή πολλών ατόμων όχι μόνο στην αγορά εργασίας αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Κύριος φορέας μιας τέτοιας δυναμικής δεν είναι άλλος από την εκπαίδευση.

*Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αναγκαία παράμετρος των πολιτικών, κοινωνικο-οικονομικών, επιστημονικών και πολιτισμικών εξελίξεων (Δ. Βεργίδης, 1999, σ.77).* Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η επιστημονική τεχνολογική έκρηξη –

και οι ευρύτερες συνέπειές τους - έχουν ως αποτέλεσμα την ανάγκη κατάρτισης των εργαζομένων και αντιμετώπισης της υποεκπαίδευσης ενός σημαντικού μέρους του ανθρώπινου δυναμικού. Η «ανταλλαγή» ανάμεσα στην ικανότητα και την απασχόληση είναι αναπόφευκτη, διότι όσο μεγαλύτερο είναι το περιεχόμενο των ικανοτήτων που απαιτούνται στο χώρο της εργασίας τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος αποκλεισμού των ατόμων που τις στερούνται..

*Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις διαδικασίες που συμβαίνουν, να προσαρμοστούν και να βρουν τις θέσεις τους σε μια κοινωνία που ανανεώνεται συνεχώς. [...] Με την παροχή εκπαίδευσης για τους ενήλικους υφίσταται μια προϋπόθεση που είναι θεμέλιος λίθος για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (P. Jarvis, 2004, σ.33).*

Ολοκληρώνοντας, ελπίζουμε το ορατό μέλλον να δείξει, ότι τώρα πάρθηκαν οι σωστές αποφάσεις για το σχεδιασμό και την παραγωγή ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα μας οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα: τη δημιουργία μιας κοινωνίας ανοικτής σε όλους και πλαισιωμένης με άτομα «υψηλών προσόντων».

### Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δημήτρης, (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δεδουσόπουλος, Απόστολος, (2000). *Η κρίση στην Αγορά Εργασίας - Ρύθμιση, Ευελιξίες, Απορύθμιση*, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Ευθυμιάδου, Αλεξάνδρα, *Νευρο-Γλωσσικός Προγραμματισμός*, Εκδόσεις Πανδώρα.
- Ευστράτογλου, Α. (2005). Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Πρόσφατες εξελίξεις και προοπτικές, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.5, σ.22-28.
- Fontana, David. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλα.
- Goleman, Daniel. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Goleman, Daniel. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ζ΄ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Jaques, David. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, Peter. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Αλέξης. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόνσολας ,Ε., Κοντάκος, Α., Χατζηγεωργίου Ι. (1999). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση επαγγελματιών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Βόλος, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κίτσιος, Σ.(1982). *Αληθινή Παιδεία*, Αθήνα, Εκδόσεις Έρευνα.
- Κίτσιος, Σ. (1983). *Στοιχεία Πολιτισμού*, Αθήνα, Εκδόσεις Έρευνα.
- Κίτσιος, Σ. (1983). *Ηθικές Αμφισβητήσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Έρευνα.
- Κίτσιος, Σ.(1983). *Ανθρώπινες Αντινομίες*, Αθήνα, Εκδόσεις Έρευνα.
- Καγγελάρης, Φ. (1986). *Εισαγωγή στη δυναμική της ατομικής και ομαδικής ψυχολογίας*, Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων.
- Σπέντζας, Σ.(1990). *Παραδόσεις Θεωρητικής Πολιτικής Οικονομίας*, Αθήνα, Στρατιωτική Σχολή

Ευελπίδων.

Dean Keith Simonton. (2003). *Ποιοι γίνονται μεγάλοι της ιστορίας και γιατί – Ψυχολογία της Ιστορίας*, Εκδόσεις Έσοπτρον.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Τσίγκανου, Ι.(1997). Το κοινωνικό μειονέκτημα της παραβατικότητας, Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Ομάδα Ανθρωπολογίας, *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*, Αθήνα, Εκδόσεις Ιδεοκίνηση.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Γενική Γραμματεία. Διαχείρισης Κοινοτικών και άλλων Πόρων (1999). *Τροποποίηση αναμορφωμένου επιχειρησιακού προγράμματος καταπολέμησης του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας ΚΠΣ 1994-1999*.

### **Άρθρο από το Internet**

<http://www.ncsr.gr/leonardo/downloads/italian.doc>

## ***Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην Οικονομία των Υπηρεσιών: Τριτογενοποίηση και Δια Βίου Μάθηση***

*Δρ. Κουτρούκης Θεόδωρος  
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής  
Παντείου Πανεπιστημίου, ΣΕΠ-ΕΑΠ*

### ***Περίληψη:***

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίστηκαν από μία εντυπωσιακή διόγκωση του τριτογενή τομέα στο σύνολο των ανεπτυγμένων χωρών. Η εξέλιξη αυτή είναι σύμφυτη με την αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες, αλλά και τη μείωση των θέσεων εργασίας στους άλλους δύο τομείς παραγωγής.

Σκοπός αυτής της ανακοίνωσης είναι η διακρίβωση των ιδιαιτεροτήτων της εργασίας και των δεξιοτήτων στον τομέα των υπηρεσιών και η εξέταση των αιτιών για την αξιοσημείωτη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπλέον, συζητούνται οι τρέχοντες προσανατολισμοί της δια βίου μάθησης στην εποχή της τριτογενοποίησης και προσφέρεται μια ευκαιρία κατανόησης των συναφών προβλημάτων.

***Λέξεις κλειδιά:*** *Τριτογενοποίηση, Υπηρεσίες, Απασχόληση, Κοινωνικές Δεξιότητες, Δια Βίου Μάθηση*

### ***Abstract:***

Last decades have been characterized by an impressive expansion of tertiary sector in the developed countries. These developments keep up with an increase of employment in services, and a reduction of jobs in the other two sectors of production.

Aim of this paper is to explore the particularities of labour and skills in the service sector and to examine the reasons for the significant rise of social skills in the modern societies. Moreover, the current shifts of lifelong learning in the era of tertiarization are being discussed and a chance to understand the pertinent problems is provided.

***Key words:*** *Tertiarization, Services, Employment, Social Skills, Lifelong Learning*

### ***Εισαγωγή***

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την ταχύρυθμη αύξηση της παραγωγής άυλων αγαθών σε βάρος της μεταποίησης. Σε αυτό το σκηνικό συντελείται μια βαθμιαία αναπροσαρμογή του μωσαϊκού των δεξιοτήτων, που απαιτείται να διαθέτει μια ολοένα και πιο διευρυμένη μερίδα του εργατικού δυναμικού. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του σύγχρονου εργαζόμενου στον κυρίαρχο τριτογενή τομέα διαδραματίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες.

Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρείται η αποτύπωση των δεσποζουσών τάσεων στην τομεακή αγορά εργασίας των υπηρεσιών, οι οποίες αναπροσανατολίζουν τη σχέση του εργατικού δυναμικού με τις επιχειρήσεις και την απασχόληση.

Στη συνέχεια, προσδιορίζεται το περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων στον εργασιακό

βίο και αποτιμάται ο ρόλος της δια βίου μάθησης, στο μεταβαλλόμενο αυτό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο.

## Η επέλαση του τομέα των υπηρεσιών

Οι τελευταίες δεκαετίες έχουν χαρακτηριστεί από τη ραγδαία επέκταση του τριτογενή τομέα, ο οποίος παράγει πλέον πάνω από το 70% του ΑΕΠ σε πολλές χώρες-μέλη της Ε.Ε. και υποκαθιστά βαθμιαία τον τομέα υλικών αγαθών (Hassid, 2003). Επιπλέον, ο τριτογενής τομέας, ηγείται πλέον της οικονομικής δραστηριότητας (Πίνακας 1), ενώ παράλληλα επεκτείνεται και ιδιωτικοποιείται (Parrinello, 2003, Dølvik & Waddington, 2004, Fuchs, 1965, Stanback, Barse, Noyell, & Karasek, 1981, Fuchs, 1968, Gershuny & Miles, 1983, Katouzian, 1970, Aarnio, 1999).

Οι υπηρεσίες αποτελούν μια ποικιλόμορφη ομάδα οικονομικών δραστηριοτήτων που περικλείουν υψηλή τεχνολογία, παραγωγικούς κλάδους έντασης γνώσης, όπως και κλάδους έντασης εργασίας και χαμηλών δεξιοτήτων (OECD-STI, 2000, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2005, Daniels, 1993). Ωστόσο, κατά τον ΟΟΣΑ οι υπηρεσίες έντασης γνώσης είναι ολοένα και πιο σημαντικές για τη συνολική δημιουργία θέσεων εργασίας γιατί αυξάνονται ταχύτατα και οδηγούν σε μετεξέλιξη το φάσμα των δεξιοτήτων των εργαζομένων (OECD-STI, 2000, Erlinshagen, 2003, Anxo & Stirrie, 2000). Μια συνοπτική περιγραφή του τομέα των υπηρεσιών απεικονίζεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Κύριες δραστηριότητες του τομέα των υπηρεσιών**

Κλάδοι	Δραστηριότητες
Χονδρικό και λιανικό εμπόριο	Πώληση αγαθών
Μεταφορά και αποθήκευση	Διανομή αγαθών
Επικοινωνία	Αναζήτηση και διάδοση γραπτών, ηχητικών ή οπτικών πληροφοριών
Τράπεζες και ασφάλειες	Μεσολάβηση χρηματικών συναλλαγών, διαχείριση επιχειρηματικού κινδύνου
Κτηματομεσιτικές υπηρεσίες, ενοικίαση και πώληση	Προσωρινή ή οριστική μεταβίβαση ακινήτων
Επιστημονικά, τεχνικά και ελεύθερα επαγγέλματα	Παροχή υπηρεσιών τεχνογνωσίας βασισμένες στις επαγγελματικές ειδικότητες (νομικές, λογιστικές, οικονομοτεχνικές υπηρεσίες, διαφήμιση κ.λπ.)
Διαχείριση επιχειρήσεων	Διαχείριση επιχειρήσεων
Διοικητικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υποστήριξης	Ταξιδιωτικά γραφεία, γραφεία παροχής προσωπικού, γραφεία ενοικίασης διοικητικού προσωπικού
Εκπαίδευση – Παιδεία	Υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης
Πρόνοια και κοινωνικές παροχές	Παροχές υγείας και κοινωνική πρόνοια
Τέχνες και θεάματα	Υπηρεσίες ψυχαγωγίας
Ξενοδοχεία και εστιατόρια	Υπηρεσίες στέγασης, φιλοξενίας και εστίασης
Δημόσια διοίκηση	Κυβέρνηση, διοίκηση οργανισμών, δημόσια έργα κ.λπ.
Λοιπά	Προσωπικές υπηρεσίες, δραστηριότητες επισκευής και συντήρησης, επαγγελματικές υπηρεσίες, θρησκευτικοί λειτουργοί

Πηγή: Ευσταθόπουλος & Ιωακείμογλου (2004: σ. 28)

Μολονότι ανάμεσα στην έννοια του τριτογενή τομέα και εκείνη του τομέα των υπηρεσιών

υφίστανται ορισμένες διαφορές (Gershuny, 1978), για τις ανάγκες αυτής της ανακοίνωσης οι δύο έννοιες θα θεωρηθούν ταυτόσημες.

Χαρακτηριστικά των υπηρεσιών είναι ότι α) το προϊόν είναι άμεσα καταναλώσιμο και εμπεριέχει εργασία, συνήθως «συναισθηματικού» ή «αισθητικού» τύπου (Burns, 1997, Korczynski, 2005), β) η εργασία στις υπηρεσίες είναι συχνά υψηλής στάθμης και περικλείει κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι κρίσιμες εξαιτίας της άμεσης συναλλαγής με τον πελάτη (Korczynski, 2005, McBride, Hyde, Young, & Walshe, 2005, Sturdy & Korczynski, 2005) και γ) περιλαμβάνουν κλάδους υψηλής τεχνολογίας και έντασης γνώσης, οι οποίοι συνυπάρχουν με παραγωγικές δραστηριότητες έντασης εργασίας (Δεδουσόπουλος, 2002, Ευσταθόπουλος & Ιωακείμογλου, 2004).

### Προς μια «τριτογενοποιημένη» αγορά εργασίας

Η συζήτηση για τον τομέα των υπηρεσιών, προκάλεσε πολλές διαμάχες (Δεδουσόπουλος, 2002) και συνοδεύτηκε από ευφάνταστες μυθοπλασίες περί αντιπαραγωγικού τομέα, χαμηλής παραγωγικότητας και έντασης κεφαλαίου καθώς και «κοινωνίας των εξυπηρετητών» (Gallouj, 2002, Westwood, 2003). Ακόμη, η δομή της απασχόλησης στις υπηρεσίες παρουσιάζει έναν δυϊσμό. Έτσι, ενώ ο τριτογενής τομέας δημιουργεί σε αρκετές περιπτώσεις χαμηλότερες ποιοτικά θέσεις εργασίας (Lindsay, 2005, Westwood, 2002), εξακολουθεί να αποτελεί παράλληλα την κύρια πηγή θέσεων εργασίας για διοικητικά στελέχη και επαγγελματίες υψηλής στάθμης (Gallouj, 2002, Evangelista & Savona, 2001).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και η διαδικασία τριτογενοποίησης, δηλ. η ταχύρυθμη αύξηση της σημασίας της απασχόλησης στις υπηρεσίες, ενώ στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ υφίσταται σαφής συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης της οικονομίας (κατά κεφαλήν εισόδημα) και του μεριδίου του τριτογενή τομέα στη συνολική απασχόληση (Δεδουσόπουλος, 2002). Όπως ενδεικτικά αποτυπώνεται στον πίνακα 2, το ποσοστό των απασχολουμένων στις υπηρεσίες σε σχέση με τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό ξεπερνά το 30% στο σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

**Πίνακας 2: Βαθμός τριτογενοποίησης στην Ευρώπη**

Χώρες Ένωσης	Ευρωπαϊκής	Εργαζόμενοι του τομέα των υπηρεσιών ως ποσοστό του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (%)	Δείκτης
Δανία		53,5	100
Μεγάλη Βρετανία		51,8	96,8
Σουηδία		51,5	96,3
Ολλανδία		50,4	94,2
Φιλανδία		44,6	83,4
Αυστρία		44,0	82,2
Βέλγιο		42,7	79,8

Γαλλία	42,1	78,7
Γερμανία (δυτική)	41,6	77,8
Γερμανία (ανατολική)	40,5	75,7
Ιρλανδία	39,9	74,6
Πορτογαλία	37,2	69,5
Ελλάς	33,9	63,4
Ιταλία	33,2	62,1
Ισπανία	32,7	61,1

Πηγή: Bosch, G, Haipeter, T., Lehndorff, S., Voss-Dalm, D. & Wagner, A. (2001: p. 7),

Ένα κρίσιμο ζήτημα που ενδημεί στον τριτογενή τομέα είναι η αναντιστοιχία των εργασιακών δεξιοτήτων. Σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, δημιουργήθηκαν στον τομέα των υπηρεσιών των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης περισσότερες θέσεις εργασίας από εκείνες που χάθηκαν στη μεταποίηση, αλλά το γενικό ποσοστό ανεργίας αυξήθηκε (Δεδουσόπουλος, 2002).

Είναι πρόδηλο ότι ο τριτογενής τομέας προσφέρει θέσεις εργασίας που δεν αντιστοιχούν στις δεξιότητες των βιομηχανικών εργατών (Rajan, 1987). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες οφείλεται στη δημιουργία θέσεων εργασίας γυναικών, ενώ οι απώλειες θέσεων εργασίας αναφέρονται συνήθως σε άνδρες ημι-ειδικευμένους ή τεχνίτες (Δεδουσόπουλος, 2002, Hassid, 2003).

Η συνάθροιση δραστηριοτήτων παροχής υπηρεσιών στον τριτογενή τομέα είναι συνυφασμένη με τη διεύρυνση του περιεχομένου ορισμένων επαγγελμάτων της μεταποίησης ή/ και της γεωργίας, με χαρακτηριστικά του τριτογενή τομέα (π.χ. ένας διευθυντής ανθρώπινων πόρων ή μια βοηθός λογίστρια εκτελούν παντού τα ίδια εργασιακά καθήκοντα) και τη μείωση του αριθμού εργαζομένων των επαγγελματικών ομάδων που εμπλέκονται στην άμεση παραγωγική διαδικασία (Δεδουσόπουλος, 2002, Δήμου, 2001).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι πολλοί άνεργοι αποφεύγουν να αναζητήσουν εργασία στον τριτογενή τομέα γιατί έχουν αρνητική άποψη για την ποιότητα των θέσεων εργασίας στις υπηρεσίες (Christopherson, 1989, McDowell, 2000), ενώ όσοι εργάστηκαν στον δευτερογενή τομέα εξακολουθούν να στοχεύουν σε αυτόν, μολονότι οι πιθανότητες να καταλάβουν θέση εργασίας στη βιομηχανία έχουν συρρικνωθεί σημαντικά (Lindsay & McQuaid, 2004). Επίσης, πολλοί άνδρες μεσήλικές που αναζητούν υψηλούς μισθούς δεν επιθυμούν να εργαστούν στις υπηρεσίες και μάλιστα στη βρετανική αγορά εργασίας αρνήθηκαν αρκετές θέσεις εργασίας στο λιανικό εμπόριο και την τουριστική βιομηχανία, θεωρώντας ότι δεν αντιστοιχούσαν στις δεξιότητες τους, ούτε βέβαια στις απαιτήσεις τους για αμοιβές και συνθήκες εργασίας, απαιτήσεις που, ωστόσο, προέρχονται από ένα πολύ διαφορετικό οικονομικό περιβάλλον. Επίσης, σχεδόν όλοι οι αναζητούντες εργασία στο Ηνωμένο Βασίλειο απέρριψαν -σε διαφορετικές χρονικές στιγμές- πολυάριθμες ευκαιρίες εργασίας σε τηλεφωνικά κέντρα, πιθανότατα λόγω των ιδιαίτερων



απαιτήσεων της τηλεργασίας και ιδιαίτερα των ζητούμενων δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης, ομιλίας και τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Lindsay & McQuaid, 2004).

Πολύ χαρακτηριστικά οι Lindsay και McQuaid (2004) επισημαίνουν ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικών έχουν πλέον πειστεί σε μεγάλο βαθμό για την αξία των πρωτοβουλιών, οι οποίες ενθαρρύνουν τους άνεργους να στοχεύσουν την αναζήτηση τους σε θέσεις εργασίας στον τριτογενή τομέα και να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες, που απαιτούνται από τους αντίστοιχους εργοδότες, ιδίως οι άνεργοι που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες (ηλικιωμένοι, μακροχρόνια άνεργοι, απολυμένοι βιομηχανικών κλάδων που βρίσκονται σε κρίση κ.λπ.) και απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό (2004).

Σε αυτό το αντιφατικό σκηνικό είναι ιδιαίτερα ανησυχητική η διαπίστωση πως αν οι αναζητούντες θέσεις εργασίας απορρίπτουν ευκαιρίες απασχόλησης σε ολόκληρους κλάδους του τριτογενή τομέα, θεωρώντας ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, διευρύνουν σημαντικά την πιθανότητα να βιώσουν πολυάριθμα και μακροχρόνια διαστήματα ανεργίας (Δεδουσόπουλος, 2004, Lindsay & McQuaid, 2004).

Μολονότι ο τριτογενής τομέας δημιουργεί πολλές θέσεις εργασίας χαμηλών δεξιοτήτων, αποτελεί και το κύριο κοίτασμα απασχόλησης για στελέχη και επαγγελματίες υψηλού επιπέδου.

Επιπλέον, διαφαίνεται μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά με προκαθορισμένη χρήση/ σειρά και με μια κυριαρχία της ελεγχόμενης εργασίας στον τριτογενή τομέα (Oudhuis, 2004, Lindgren & Sederblad, 2004). Άλλωστε, το σχετικό πραγματολογικό υλικό τεκμηριώνει ότι η ανάπτυξη νέων μορφών ταιλοροποιημένων περιβαλλόντων εργασίας στις υπηρεσίες, συνδυάζεται με την απαίτηση χρησιμοποίησης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά συχνά σε προκαθορισμένη σειρά κινήσεων/ πράξεων με τη μορφή ελεγχόμενης συναισθηματικής και αισθητικής εργασίας (Rubery, 1999).

### **Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και ο ρόλος της Δια Βίου μάθησης**

Οι θέσεις εργασίας του τριτογενή τομέα διακρίνονται σε «καλές» και «κακές» (Meisenhelmer, 1998, Lindsay & McQuaid, 2004, Lindsay, 2005). Οι δύο αυτές κατηγορίες θέσεων εργασίας διαφέρουν σε αμοιβή, εκπαιδευτικές απαιτήσεις, κύρος, σταθερότητα απασχόλησης και προοπτικές. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του τομέα των υπηρεσιών είναι πως -σε αντίθεση με την αντίστοιχη εμπειρία της βιομηχανίας - τείνουν να εξαφανιστούν τα μεσαία επαγγελματικά στρώματα.

Η διαρκής διεύρυνση του τριτογενή τομέα συνδέεται με έναν αναπροσανατολισμό των απαιτούμενων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας. Επομένως, οι κρίσιμες δεξιότητες τείνουν να εστιαστούν στις προσωπικές σχέσεις, παρά στην παροχή μιας άρτιας υπηρεσίας, ενώ η εργασία που

παρέχει υπηρεσίες είναι συχνά υψηλής στάθμης, ενσωματώνεται στο «προϊόν» (Burns, 1997) και διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες, που απαιτούνται λόγω της άμεσης συναλλαγής με τον πελάτη. Οι δεξιότητες αυτές που συχνά αναφέρονται ως «κοινωνικές» ή «μαλακές», σχετίζονται με άρρητες δεξιότητες (tacit skills), γενικές ικανότητες (generic skills) αλλά και δεξιότητες που εστιάζονται στην επιχείρηση (firm specific skills) (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002, Gibb & Curtin, 2004, Kondylis, 2005, Goleman, 1998). Άλλωστε, οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούν ιδιαίτερα νευραλγικό χαρακτήρα στις σύγχρονες επιχειρήσεις, (Κόκκός, 2005: σ. 35-36). Το γεγονός αυτό οδήγησε πολυάριθμους ερευνητές να επιχειρήσουν -όχι χωρίς διαφωνίες- τον εντοπισμό και την αποτύπωση των κομβικών δεξιοτήτων στον τριτογενή τομέα. Μια ενδεικτική, και πάντως όχι εξαντλητική καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων, που αναδύθηκαν στον τομέα των υπηρεσιών τις τελευταίες δεκαετίες, αποτυπώνονται στον πίνακα 3.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κοινωνικές Δεξιότητες στον Τριτογενή Τομέα

Συλλογή, ανάλυση και οργάνωση πληροφοριών	Ικανότητα χρήσης υπολογιστών
Αποτελεσματική Επικοινωνία	Ικανότητα εποπτείας
Σχεδιασμός και οργάνωση δραστηριοτήτων	Δημιουργία ομάδων
Συλλογική εργασία και εργασία σε ομάδες	Διαχείριση στρες
Χρήση μαθηματικών ιδεών και τεχνικών	Στρατηγικός σχεδιασμός
Επίλυση προβλημάτων	Εξισορρόπηση εργασιακού και προσωπικού βίου
Χρήση τεχνολογίας και Η/Υ	Θέση ορίων
Κατανόηση πολιτισμικών διαφορών	Σχεδιασμός σταδιοδρομίας
Ικανότητα αυτο-διαχείρισης	Εργασιακό ηθικό
Διαπραγματευτική ικανότητα	Εργασιακή κουλτούρα
Διαχείριση χρόνου	Προφορική επικοινωνία
Γραφή, ανάγνωση, ομιλία	Γραπτή επικοινωνία
Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση	Χειρισμός πελατών
Λήψη αποφάσεων	Δέσμευση και συνέχεια στην εταιρία
Χρήση ξένων γλωσσών	Πειθώ και επιρροή σε άλλους
Συμβουλευτική και ενδιαφέρον προς πελάτες	Εντοπισμός λαθών
Θετική Αυτοεκτίμηση	Εχεμύθεια
Θετική άποψη για τους άλλους	Ηγεσία
Αυτοεπίγνωση	Πίστη και Δέσμευση
Αξιοπιστία	Εντιμότητα και ακεραιότητα
Ενθουσιασμός	Προσωπική παρουσίαση
Αίσθηση χιούμορ	Κοινός νους
Προσαρμοστικότητα	Εργασία υπό συνθήκες πίεσης
Κίνητρα	Ενσυναίσθηση προς τον πελάτη
Ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθύνης	Ικανότητα πώλησης
Γνώση του δικαίου καταναλωτών	Καταλυτική δράση για την αλλαγή
Καλλιέργεια δεσμών και δημιουργία δικτύων	Ευελιξία

Πηγή: Επεξεργασία από Hassid (2003), Ευσταθόπουλος & Ιωακείμογλου (2004), Curtin (2004), Hawke, (2004), Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002), Gibb & Curtin (2004), Kondylis (2005), Huddleston & Hirst (2004), Goleman (1998).

Είναι πρόδηλο ότι ο αναπροσανατολισμός των κομβικών δεξιοτήτων για την εύρεση και

διατήρηση της απασχόλησης συνδέεται άρρηκτα με την ανάδειξη ενός πιο νευραλγικού ρόλου της δια βίου μάθησης στην αγορά εργασίας αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα. Άλλωστε, οι κοινωνικές δεξιότητες, που χαρακτηρίζουν μια πελατοκεντρική κοινωνία παροχής πολυποίκιλων υπηρεσιών, αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων και ανέργων (Κουτρούκης & Κουλαουζίδης, 2005).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναδεικνύονται πλέον σε κρίσιμες προϋποθέσεις απασχολησιμότητας για μεγάλες ομάδες εργαζομένων και ανέργων, όπως είναι οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι, οι αποχωρούντες από τη μεταποίηση, οι γυναίκες, οι μερικώς απασχολούμενοι (part-timers), τα άτομα που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι περιορισμοί του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος, του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης και των δράσεων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, αναδεικνύουν τη δια βίου μάθηση ως τον κρισιμότερο, ίσως, παράγοντα για τον εμπλουτισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου με ικανότητες που εδράζονται στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζόμενων και την υποστήριξη της παρεχόμενης συναισθηματικής και αισθητικής εργασίας, μορφές εργασίας που δεσπόζουν σε πολυάριθμες οικονομικές δραστηριότητες του τομέα των υπηρεσιών.

Έτσι, οι ενέργειες μάθησης, που επεκτείνονται στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση, την αυτομόρφωση, τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων και την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορούν να προσφέρουν μια αξιόπιστη απάντηση στο χάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων, που πλήττει σημαντικά στρώματα του εργατικού δυναμικού (Κουτρούκης & Κουλαουζίδης, 2005).

## **Συζήτηση**

Τα φαινόμενα της επέκτασης των υπηρεσιών και της «τριτογενοποίησης» του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πολύ σημαντικά για τη δημιουργία και διατήρηση θέσεων απασχόλησης, γιατί μεταβάλουν και αναβαθμίζουν με γοργό ρυθμό τις δέσμες δεξιοτήτων, τις οποίες απαιτείται να διαθέτουν ευρύτατα στρώματα του εργατικού δυναμικού.

Καθοριστικά στοιχεία για την απασχολησιμότητα των εργαζομένων και των ανέργων σε αυτό το σκηνικό αναδεικνύονται οι κοινωνικές δεξιότητες.

Η υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης από τους φορείς χάραξης και άσκησης πολιτικής για την εκπαίδευση και την απασχόληση, τις επιχειρήσεις, τους κοινωνικούς εταίρους και τους μεμονωμένους εργαζόμενους, αποτελεί ίσως την πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση σε ένα νέο πρόβλημα της αγοράς εργασίας, που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με αναχρονιστικές πολιτικές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarnio, O. (1999). Can we trust the service sector to generate decent rates of growth and unemployment?, *Personnel Review*, 28, 5/6, p. 382-405.
- Anxo, D. & Stirrie, D. (2000). The job creation potential of the service sector in Europe (final report), Employment Observatory Research Network, European Commission.
- Baum, T. (2002). Skills and training for the hospitality sector: a review of issues, *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 3, p. 343-363.
- Bosch, G, Haipeter, T., Lehndorff, S., Voss-Dalm, D. & Wagner, A. (2001). Changes in employment practice in the service sector: findings from five sectors and ten countries, Report 71, Brussels, ETUI.
- Burns, P. (1997). Hard-skills, soft-skills: Undervaluing Hospitality's 'Service with a smile', *Progress in tourism and hospitality research*, 3, p. 239-248.
- Christopherson, S. (1989). Flexibility in the US Service economy and the emerging spatial division of Labour, *Transactions of the Institute of British Geographers (New Series)*, 14, p. 131-143.
- Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). Employability skills for the future, Canberra, Commonwealth of Australia.
- Curtin, P. (2004). Employability skills for the future, in J. Gibb, (ed), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*, Adelaide, NCVER, p. 38-52.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2002). Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής, Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Δήμου, Α. (2001). Φαινόμενα τριτογενοποίησης της απασχόλησης, *Τόπος*, 17, p. 75-92,
- Daniels, P.W. (1993). *Service industries in the world economy*, Oxford:Blackwell.
- Dølvik J.E. & Waddington J. (2002). Private sector services: challenges to European Trade unions, *Transfer*,3
- Dølvik J.E. & Waddington J. (2004). Organizing Marketized services: Are trade unions up to the job, *Economic and Industrial Democracy*, 25,1, p. 9-40.
- Ευσταθόπουλος, Γ. & Ιωακείμογλου, Η. (2004). Ο τομέας των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η εργασία, Αθήνα:ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
- Erlinghagen, M. (2003), Job stability in Transition from industrial society to service society: Evidence from Germany, paper to the 13<sup>th</sup> World Congress of the International Industrial Relations Association, Berlin, September, 8-12.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2005). *The knowledge society and Euphoria: Summary*, Dublin.
- Evangelista, R. & Savona, M. (2001). The impact of innovation on employment and skills in services: Evidence form Italy, paper to XII Convegno biennale dell' AISSEC, Università degli Studi di Siena, 28-29 Giugno.
- Fuchs V.R. (1965). The growing importanceof the service industries, Occasional Paper 96, National Bureau of Economic Research.
- Fuchs V.R. (1968). The service economy, USA, National Bureau of Economic Research.
- Gallouj, F. (2002). *Innovation in the service economy: the new wealth of nations*, Cheltenham: Edward Elagar.

- Gershuny J. & Miles I. (1983). *The new service economy: the transformation of employment in Industrial Societies*, London:Frances Pinter
- Gershuny, J. (1978). *After industrial society? The emerging self-service economy*, London: Macmillan.
- Gibb, J. & Currin, P. (2004). Overview, in J. Gibb, (ed), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*, Adelaide, NCVET, p. 7-18.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hassid, J. (2003). *Internationalisation and changing skill needs in European small firms: the service sector*, CEDEFOP research series, 46, Luxembourg.
- Huddleston, P. & Hirst, C. (2004). *Are you being served? Skills gaps and training needs within the retail sector*, Oxford and Warwick Universities, Centre on skills, knowledge and organizational performance, Research paper 53.
- Hauknes J. (1999). *Services in innovation – Innovation in services*, paper for the OECD Business and Industry Policy Forum on Realising the Potential of the Service Economy: Facilitating Growth, Innovation and Competition, Paris, 28 September.
- Hawke, G. (2004). ‘Generic Skills’ in a changing work environment, in J. Gibb, (ed), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*, Adelaide, NCVET, p. 124-135.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτρούκης, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2005). *Απασχόληση και δεξιότητες στην οικονομίας των υπηρεσιών: Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης*, Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση», Λαμία, 16-17 Απριλίου, διαθέσιμο στο <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P46.doc> .
- Katouzian M.A. (1970). *The development of the service sector: a new approach*, Oxford Economic Papers.
- Kondylis, E. (2005). *Soft skills: a tool to increase productivity*, paper to the International Thematic Conference “Emotion and Interpersonal skills at work, Thessaloniki, 3-4, June.
- Korczynski, M. (2005). *Skills in service work: an overview*, Human Resource Management Journal, 15, 2, p. 3-14.
- Lashley, C. (1999). *Employee empowerment in services: a framework for analysis*, Personnel Review, 28, 3, p. 169-191.
- Lindsay, C. & McQuaid, R.W.(2004). *Avoiding the ‘McJobs’: unemployed job seekers and attitudes to service work*, Work,Employment and Society, 18, 2,p. p. 297-319.
- Lindsay, C. (2005). ‘McJobs’, ‘good jobs’ and skills: job-seekers’ attitudes to low-skilled service work, Human Resource Management Journal, 15, 2, p. 50-65.
- Lindgren, A. & Sederblad, P. (2004). *Teamworking and emotional Labour in CallCentres*, in C. Garsten & K. Jacobson, *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing World*, p. 172-188.
- McBride, A., Hyde, P. , Young, R. & Walshe, K. (2005). *How the ‘customer’ influences the skills of the front-line worker*, Human Resource Management Journal, 15, 2, p. 35-49.
- McDowell, L. (2000), *Learning to serve? Employment aspirations and attitudes of young working-class men in an era of labour market restructuring*, Gender, place and culture, 7, 4, p. 389-416.

- Meisenhelmer, J.R. (1998). The services industry in the ‘good’ versus ‘bad’ jobs debate, *Monthly Labor Review*, February, p. 22-47.
- OECD–STI (2000). *The service economy*, Business and Industry Policy Forum Series, Paris.
- Oudhuis, M. (2004), *Work as an Arena for disciplining mind, body and emotions: The Volvo Bus plant case*, in C. Garsten & K. Jacobson, *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing World*, p. 189-209.
- Parinello S. (2003). *The myth of the service economy*, Uniuersita degli studi di Roma “La sapienza”, Dipartimento di economia pubblica, Working paper No 55, Roma.
- Rajan A. (1987). *Jobs and the service sector*, *Personnel Management*, April, p. 40-44.
- Spithoven, A. (2000). *An explanation for the rising share of services in employment*, *International Journal of Social Economics*, 27,12, p. 1205-1230.
- Stanback T.M., Bearnse P.J. , Noyell. T. & Karasek R.A. (1981). *Services: The new economy*, New York:Allanheid and Osmun.
- Sturdy, A. & Korczynski, M. (2005). *In the name of the customer: service work and participation*, in B. Harley, J. Hyman, & P. Thompson, *Participation and Democracy at Work: Essays in Honour of Harvie Ramsay*, Basingstoke: Palgrave/MacMillan, P. 94-112.
- Rubery, J. (1999). *The shaping of work and working time in the service sector*, paper to the 21<sup>st</sup> conference of the International Working Party on Labour Market Segmentation, Bremen, 9-11 September.
- Westwood, A. (2002). *Is new work good work?*, London, The Work Foundation.
- Westwood, A. (2003). *Are we being served? Career mobility and skills in the UK workforce*, London: The Work Foundation.

## Ο ρόλος και η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στον κόσμο της αγοράς εργασίας. Οι «Δεξιότητες Σταδιοδρομίας»

Χαροκοπάκη Αργυρώ  
Εκπαιδευτικός (Κοινωνιολόγος) και Σύμβουλος  
Σπουδών & Σταδιοδρομίας.  
MSc. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού  
Προσανατολισμού

### Περίληψη:

Η σύγχρονη κοινωνία βρίσκεται σε πορεία μετάβασης και τροχιά αλληπάλληλων μεταβολών. Σε αυτό το νέο υπό διαμόρφωση πλαίσιο, οι τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση σειράς ζητημάτων που συνδέονται με την προσαρμογή των πολιτών στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

Σε ότι αφορά τον κόσμο της εργασίας και της απασχόλησης και εδώ το κύριο χαρακτηριστικό είναι οι συνεχείς και με ταχείς ρυθμούς μεταβολές, που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενό του (νέες μορφές και επίπεδα οργάνωσης της εργασίας, νέες αρχές διέπουν τις επαγγελματικές δραστηριότητες). Ως επακόλουθο, το περιβάλλον που ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι διαφοροποιείται, καθώς και οι απαιτήσεις σε ότι αφορά τους ρόλους που καλούνται να ασκήσουν στη ζωή τους (οικογενειακοί, επαγγελματικοί κ.ά.). Η έμφαση σε ότι αφορά τους ρόλους αυτούς, είναι στην *ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το μέλλον του* (σχεδιασμός και διαχείριση σταδιοδρομίας).

*Πολύ περισσότερο, η έννοια της απασχολησιμότητας είναι η λέξη κλειδί για την επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου. Η εξασφάλιση και διατήρησή της συνεπάγεται για το μεμονωμένο εργαζόμενο την απόκτηση και συνεχή βελτίωση γνώσεων, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.*

Οι νέες απαιτήσεις σε ότι αφορά το εργατικό δυναμικό αναφέρονται μεταξύ άλλων και στις *κομβικές δεξιότητες (key skills)* ως το διαβατήριο για την εργασία στο μέλλον. Πολύ περισσότερο όμως, γίνεται λόγος για έναν *πυρήνα δεξιοτήτων και ικανοτήτων (core competence)* που αποδίδεται με τον όρο «*δεξιότητες σταδιοδρομίας*» και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων: τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, προσωπικές δεξιότητες που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου καθώς και διακρατικές, διαπολιτισμικές δεξιότητες και ικανότητες.

Η εν λόγω εργασία πραγματεύεται αφενός το ρόλο και τη σημασία των «δεξιοτήτων σταδιοδρομίας» στον κόσμο της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης και αφετέρου το περιεχόμενο αυτών των «δεξιοτήτων σταδιοδρομίας».

**Λέξεις κλειδιά:** Βασικές, κομβικές δεξιότητες (key skills) και αγορά εργασίας, πυρήνας δεξιοτήτων και ικανοτήτων (core competence), δεξιότητες σταδιοδρομίας (career skills)

### Abstract:

The modern society finds itself in course of passage and orbit of repeated changes. In this new, under configuration frame, the technical and social skills are essential for the confrontation of line of questions that is connected with the adaptation of citizens in social and economic environment.

Regarding the world of work and employment, also the main characteristic is continuous and with rapid rhythms changes, that provoke important changes in its structure and content (new forms and levels of organisation of work, new principals run professional activities). As consequence, people live and work in a completely different environment and the requirements regarding the roles that they are called to practise in their lives (familial, professional e.t.c.). The accent regarding these roles is in the ability of the individual to manage his own future (planning and management of career).

Much more, the “employability” is the word key for the vocational career. In order to achieve and maintain it, people have to be in a constant improvement of knowledge, as well as the growth of skills.

The new requirements regarding workforce report basic qualifications (key skills) as the passport for work in the future. Much more however, new demands report a core of abilities and skills (core competence, competency), attributed as "career skills" and include a wide spectrum of them: technical skills, personal skills

that are related with personality and behaviour, as well as cross-cultural skills and abilities. This paper deals with the content of "career skills" and their role and importance in the job market.

**Key words:** basic, key skills and job market, core competence, career skills

## Εισαγωγή

### Αναφορά στις διαφαινόμενες εξελίξεις

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση σειράς ζητημάτων που συνδέονται με την προσαρμογή των πολιτών στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Παρέχουν τις προϋποθέσεις για την «απο-αντικειμενικοποίηση» του ατόμου, δηλαδή τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη του ενεργού πολίτη.

Σε ότι αφορά τις εξελίξεις τον εργασιακό χώρο και την απασχόληση, η έμφαση που δίνεται είναι στην *ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το μέλλον του* (σχεδιασμός και διαχείριση σταδιοδρομίας). Το μέλλον έχει αποκτήσει υποκειμενική διάσταση και ο καθένας θα πρέπει φροντίζει να ξεχωρίζει τι είναι καλό και ουσιώδες για το δικό του (Karlheinz, 2000).

Ο κόσμος της αγοράς εργασίας μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Υφίσταται σημαντικές αλλαγές στη δομή του, με νέες επενδύσεις και νέο εξοπλισμό, ώστε να είναι ανταγωνιστικός τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Διαδικασίες όπως η παγκοσμιοποίηση (του εμπορίου και κατ' επέκταση του εργατικού δυναμικού), συγχωνεύσεις εταιριών, αυξομειώσεις στα μεγέθη των επιχειρήσεων, τεχνολογική πρόοδος, αναφέρονται σε ποικίλες δυνάμεις που μεταβάλλουν τους παραδοσιακούς κανόνες που για χρόνια ρύθμιζαν την επαγγελματική ζωή και την πορεία της σταδιοδρομίας των ατόμων. Οι δυνάμεις αυτές επηρεάζουν και διαφοροποιούν το περιβάλλον που ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι και φυσικά τους ρόλους στη ζωή τους (οικογενειακούς, επαγγελματικούς κ.ά.) (Peavy, 2000: Σιδηροπούλου, 2005)

*Οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί που θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, προσαρμόσιμοι και να ανταποκρίνονται ταχύτατα στις εξελισσόμενες εξειδικευμένες αγορές, δε διαθέτουν πια συγκεκριμένες και με διακριτούς ρόλους θέσεις εργασίας. Τα νέα μοντέλα οργάνωσης της εργασίας στηρίζονται στην ευέλικτη ενοποίηση της επιχείρησης μέσω της αποκεντρωμένης διοίκησης και της αντικατάστασης των κάθετων αλυσίδων διοίκησης (ιεραρχική δομή) με οριζόντιες σχέσεις (ομαδική εργασία), αφού στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση του αποθέματος των γνώσεων και ικανοτήτων των εργαζομένων για την αύξηση της παραγωγικότητας (Πιτέλης, Μελέτη Υπ. Ανάπτυξης, 1997). Η εισαγωγή της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών σε όλους τους τομείς της οικονομίας, μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την εξειδίκευση (τεϋλορικό μοντέλο) προς το μοντέλο του εργαζόμενου πολλαπλών καθηκόντων (πολυειδίκευση) και συνεπώς, δίνεται έμφαση στην ικανότητα του εργαζόμενου να αφομοιώνει και να αποκτά νέες γνώσεις. (Boyett & Boyett, 1995: Κοντονή, 2004: Solmon & Levenson, 1994).*



Στο νέο πλαίσιο είναι αδύνατη η ανταγωνιστική λειτουργία δύσκαμπτων και κεντρικά ελεγχόμενων οργανισμών. Έτσι οι τελευταίοι αναγκάζονται είτε να καταρρεύσουν επειδή δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το διεθνή ανταγωνισμό, να αποκεντρωθούν ή να μοιραστούν σε μικρότερα σχήματα. Η σημερινή επιχείρηση μπορεί να είναι διάσπαρτη σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία της υφελίου, με ένα σημαντικό ποσοστό των εργαζομένων της μορφή τηλεεργασίας, μερικής, εποχικής, ή προσωρινής απασχόλησης. Ουσιαστικά, πρόκειται για νέες μορφές και επίπεδα οργάνωσης της εργασίας.

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω, νέες αρχές διέπουν τις επαγγελματικές δραστηριότητες: η επιτυχημένη διεκπεραίωση των –εκάστοτε διαφορετικών- εργασιών που αναλαμβάνει η επιχείρησή τους (project), απαιτεί την ύπαρξη ομαδικής εργασίας (team work) και την αλληλοσυμπλήρωση των εργασιακών δραστηριοτήτων (job sharing), τον εμπλουτισμό των εργασιακών καθηκόντων (job enrichment), την πολυειδίκευση, (multiskilling), αλλά και πολλαπλές δεξιότητες, ενώ η επεξεργασία και ερμηνεία πληροφοριών αποτελούν σημαντικό μέρος του περιεχομένου της εργασίας.

Η ρευστότητα, πολυπλοκότητα, η ευελιξία και η κινητικότητα χαρακτηρίζουν το οικονομικό σύστημα και επηρεάζουν τη μορφή της απασχόλησης. Το νέο κίνημα αναθεώρησης της έννοιας του επαγγέλματος είναι γνωστό ως «νέος επαγγελματισμός» (new professionalism) (Κασσωτάκης, 2004). Ταυτόχρονα, επαναπροσδιορίζονται οι διαδικασίες και τα προσόντα που απαιτούνται για την άσκηση των διάφορων επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Έχουμε νέα επαγγελματικά πρότυπα και καινούργιους κανόνες επαγγελματικής ηθικής σε αρκετούς τομείς των ασχολιών του ανθρώπου. Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργεί το σύγχρονο περιβάλλον αποτελεσματικά είναι η ελαστικότητα και η κινητικότητα στην εργασία.

Η σταθερότητα στην εργασία δεν βρίσκεται σήμερα στην ίδια την εργασία αλλά στο άτομο και στην προσπάθειά του να εξελιχθεί και να προσαρμοσθεί. Η εργασιακή εξασφάλιση του ατόμου σχετίζεται πλέον όχι με την απασχόληση, αλλά με τις δυνατότητες που έχει το άτομο για απασχόληση (Kanter, 1989). Η έννοια της «απασχολησιμότητας»<sup>43</sup> είναι η λέξη κλειδί για την επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου. Η εξασφάλιση και διατήρησή της συνεπάγεται για το μεμονωμένο εργαζόμενο την απόκτηση και συνεχή βελτίωση των γνώσεών του, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

### ***Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία***

<sup>43</sup> Ως απασχολησιμότητα ορίζεται: «η ικανότητα του ατόμου να μετακινείται αποτελεσματικά (για τον εαυτό του) μέσα στην αγορά εργασίας....Η απασχολησιμότητα εξαρτάται από τη γνώση, τις δεξιότητες, και τις στάσεις του ατόμου, από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί όλα αυτά τα στοιχεία και από το πώς τα παρουσιάζει στους εργοδότες και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται» (Α. Brown, 1999 στο: Σιδηροπούλου, 2005 σελ.161).

Η γραφειοκρατική έννοια της σταδιοδρομίας που αναφερόταν στην τακτική άνοδο του εργαζόμενου ατόμου στις βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (αναφέρεται στη διαδοχή συνεχιζόμενων εργασιών) στα πλαίσια ενός οργανισμού ή επαγγέλματος βρίσκεται σε σοβαρή αμφισβήτηση. Η επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης (επαγγέλματος) ήταν μια στατική και σταθερή απόφαση που έπαιρνε το άτομο σε συγκεκριμένο χρόνο, (συνήθως στο τέλος της εφηβείας ή στην αρχή της ζωής του ατόμου ως ενήλικα), ενώ ακολουθούσε μια οργανωμένη και περισσότερο ή λιγότερο προβλέψιμη συνέχεια.

Στη νέα αντίληψη, η σταδιοδρομία περιγράφει και αναφέρεται στη διαβίου εξέλιξη ενός ατόμου όσον αφορά την εργασία αλλά και τη μάθηση που καθορίζεται υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά (Watts, 1983: Watts & Van Esbroeck, 1998).

Σχετίζεται με τις ικανότητες και δεξιότητες του «δρώντος» και ατόμου (υποκειμένου) (Κρίβας, 2001) ή «ενεργού» πολίτη, απέναντι σε όρους συναλλαγής και διαπραγμάτευσης που θέτει η αγορά εργασίας.

Η υποκειμενική αντίληψη της σταδιοδρομίας σχετίζεται με τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου ως υποκειμένου που βρίσκεται «εν δράση» και θεωρεί αναγκαίο το άτομο να αφομοιώνει συχνές και σημαντικές αλλαγές που σχετίζονται τόσο με το μεταβαλλόμενο κόσμο της αγοράς εργασίας όσο και με μια μεταβαλλόμενη, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη αντίληψη του εαυτού σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας (Κρίβας, 2001). Με την αναθεώρηση της έννοιας του επαγγέλματος και η έννοια και οι διαστάσεις της επαγγελματικής ζωής μεταβάλλονται. Τα όρια ανάμεσα στην επαγγελματική, την οικογενειακή και την προσωπική ζωή γίνονται όλο και πιο ασαφή. Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο ζωής των πολιτών και αλλάζει τις παγιωμένες συνήθειες εργασίας και πρακτικές της καθημερινής ζωής.

Η παγκόσμια προοπτική της σταδιοδρομίας, ως μια επιπλέον διάσταση, προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του εργατικού δυναμικού.

### **Συνέπειες για τις απαιτήσεις σε δεξιότητες. Οι «Δεξιότητες Σταδιοδρομίας»**

Οι νέες απαιτήσεις για το εργατικό δυναμικό αναφέρονται τόσο σε αυξημένα προσόντα (εργασιακή εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές, ξένες γλώσσες) όσο και στις «κομβικές δεξιότητες» και ικανότητες, στις ικανότητες «κλειδιά» (*key skills, key competence*) ως το διαβατήριο για την εργασία τα επόμενα χρόνια (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C143/3, 14/06/2002, Κάντας, 1993: Παλαιοκρασσάς, 2004). Πολύ περισσότερο όμως, γίνεται λόγος για απαιτήσεις σε «μετα-ικανότητες» (Karlheinz, 2000) σε «μεταφερόμενες ικανότητες», για έναν πυρήνα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που εξασφαλίζουν ολική και ειδική επάρκεια (*core competence, competency*), οι οποίες δεν αφορούν μόνο το στενό πλαίσιο των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων σύμφωνα με τις απαιτήσεις κάθε θέσης εργασίας. Αναφέρονται και σε ένα σύνολο εσωτερικών ποιοτικών ιδιοτήτων που βοηθούν το άτομο να μπορεί να αντιμετωπίζει τις διάφορες απαιτήσεις της εργασίας (αλλά και της ζωής) και να προσαρμόζεται.

Έτσι, οι παράμετροι που διαμορφώνουν το πλαίσιο των προσόντων του σύγχρονου εργαζόμενου, δεν σχετίζονται απλώς και μόνο με την απόκτηση εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και με ζητήματα οργάνωσης, ευρύτερων ικανοτήτων και τύπων συμπεριφοράς (Παληός, 2003 - Μελέτες INE-ΓΣΕΕ)

Ο πυρήνας αυτών των δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποδίδεται με τον όρο «**δεξιότητες σταδιοδρομίας**» και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες<sup>44</sup>.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες και ικανότητες που *σχετίζονται με εργασιακές λειτουργίες (τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες)*. Πρόκειται για τις γνώσεις ξένων γλωσσών, για δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ), ικανότητα αποτελεσματικής αξιοποίησης νέων τεχνολογιών πρόσκτησης της πληροφορίας (π.χ. ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς e-mail, και άλλους ηλεκτρονικούς τύπους επικοινωνίας, να αναζητά πληροφορίες και πηγές από το διαδίκτυο, να χρησιμοποιεί Η/Υ, για γραφή κειμένων και υπολογιστικές διαδικασίες ως δεξιότητες για την κάλυψη μιας θέσης διοικητικού υπαλλήλου και για ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο ο προγραμματισμός, η ανάλυση συστημάτων, η διαχείριση βάσεων δεδομένων) καθώς και τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες σύμφωνα με τη φύση του αντικειμένου επαγγελματικής δραστηριότητας που αναφέρονται τόσο στη γνώση, την κατανόηση όσο και στην έμπρακτη εφαρμογή τους (Eddy, 2000: Παλαιοκρασσάς, 2004: Σιδηροπούλου, 2001). Οι εξειδικευμένες θέσεις εργασίας και οι συντελούμενες αλλαγές στη φύση των εργασιακών αντικειμένων με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών απαιτούν υψηλότερη επαγγελματική εκπαίδευση των εργαζομένων σε όλες τις βαθμίδες της παραγωγής.

Ιδιαίτερα οι δεξιότητες που έχουν σχέση με τη *διαχείριση πληροφοριών*, όπως είναι οι δεξιότητες του ατόμου να συλλέγει και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες, να χρησιμοποιεί Η/Υ για την επεξεργασία των πληροφοριών, η χρησιμοποίηση των προϊόντων νέας τεχνολογίας στην εργασία έχουν μεγάλη σημασία (Σιδηροπούλου, 2001).

Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται και ως «**οριζόντιες**» (Καμινιώτη & Χλέτσος 2004- Παρατηρητήριο Απασχόλησης: Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C142/3, 14/06/2002) αφού μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε θέση εργασίας.

Εκτός όμως από τις διαδικασίες παραγωγής, αλλάζει και το μοντέλο των διοικητικών και εργασιακών συστημάτων των οργανισμών. Η παγκοσμιοποίηση του εμπορίου έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχώς αυξανόμενη τάση των επιχειρήσεων στο να αναζητούν νέες αγορές αλλά και να ανταποκρίνονται γρήγορα και ευέλικτα στις απαιτήσεις των πελατών τους, ακόμα και με νέα, καλύτερης ποιότητας προϊόντα και

<sup>44</sup> Η ομαδοποίηση αυτή αποδίδεται στη συντάκτρια του κειμένου και προκύπτει μετά από επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας.

υπηρεσίες. Ο τρόπος οργάνωσης της εργασίας αναφέρεται σε εξειδικευμένα προϊόντα και σε διαφορετικά έργα (project) που απαιτούν πρωτοποριακές και καινοτόμες ενέργειες.<sup>45</sup>

*Η εκπαίδευση για την επαγγελματική ζωή δεν αναφέρεται πλέον σε ένα στενό φάσμα επαγγελματικών προσόντων που συρρικνώνονται μπροστά στις τεχνολογικές καινοτομίες και τις ραγδαίες αλλαγές των εργασιακών τεχνικών. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας απαξιώνει σε σύντομο χρονικό διάστημα τις γνώσεις και δεξιότητες των εργαζομένων, καθώς και τις επιμέρους εξειδικεύσεις τους.*

*Έτσι, καθοριστική σημασία αποκτά η ευελιξία της γνώσης, που επιτρέπει τη μεταπήδηση του εργαζόμενου σε συναφή ειδικότητα ανάλογα με την εξέλιξη της ζήτησης εργασίας. Για να μπορούν να παρακολουθήσουν οι εργαζόμενοι προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και να αποκτήσουν νέες γνώσεις, θα πρέπει να διαθέτουν μια ευρύτατη «εκπαιδευτική υποδομή» (γενική παιδεία) και να μην είναι εξειδικευμένοι «στενά» σε κάποιο θέμα «τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Ηλιάδης, 2003: Κρίβας 1998: Τζέπογλου, 2000). Η απαίτηση για τη νέα μορφή και οργάνωση της εργασίας είναι για άτομα με υψηλή εξειδίκευση σε ορισμένους τομείς, τη γενική γνώση και άλλων τομέων και τη συνολική εποπτεία του συστήματος οργάνωσης της εργασίας (Κασιμάτη, 1992: Κασσωτάκης 2000α: 2000β: Φλουρής, 1996)*

*Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία κατά κύριο λόγο (Benzanson, 2000: Κασσωτάκης 2004: Κρίβας, 1998: Σιδηροπούλου, 2001: 2005) αλλά και η δημιουργικότητα, η επιχειρηματικότητα, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η επιθυμία για συνέχιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι γενικές γνώσεις και δεξιότητες (δεκτικές ποικίλων μεταγενέστερων ειδικεύσεων) μετρούν στην αγορά εργασίας περισσότερο από την αρχαιότητα στο επάγγελμα ή τη συγκεκριμένη θέση εργασίας. Οι αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας απαιτούν την υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών και μεθοδεύσεων και δεν αναφέρονται στην απλή εκτέλεση διαδικασιών και οδηγιών αλλά στην ικανότητα συνεχούς μετασχηματισμού και αναπροσαρμογής στα νέα δεδομένα (Cybers, 1998).*

*Ο σύγχρονος εργαζόμενος, ενεργός πολίτης, χρειάζεται να αναπτύξει και να καλλιεργήσει παράλληλα και συμπληρωματικά ένα πλήθος δεξιοτήτων που συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο εργασιακό προφίλ. Σε αυτό*

<sup>45</sup> Υποστηρίζεται ότι ολοένα και περισσότερο αρχίζει η «δεξιά επίθεση». Η Οικονομία της Γνώσης αρχίζει να περνά στην ιστορία και το παιχνίδι παίρνει η Οικονομία της Δημιουργίας. Ήδη, η μια μετά την άλλη, οι μεγάλες εταιρείες αρχίζουν να υιοθετούν την άποψη ότι το παιχνίδι και πάλι άλλαξε και τώρα το βασικό πλεονέκτημα δεν είναι η Γνώση, που πλέον την έχουν όλοι, αλλά η Δημιουργικότητα. Το ζητούμενο είναι ποιος θα μπορέσει να σχεδιάσει επαναστατικά νέα προϊόντα και υπηρεσίες που θα κερδίσουν τον ανταγωνισμό. (Σπινούλας, Περιοδικό RAM, Σεπτέμβριος 2004).

περιλαμβάνονται όχι μόνο οι τεχνικές και εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες (της πρώτης κατηγορίας), αλλά και ένα σύνολο προσωπικών δεξιοτήτων.

Στη δεύτερη κατηγορία των «δεξιοτήτων σταδιοδρομίας» περιλαμβάνονται οι «κοινωνικές» και «προσωπικές δεξιότητες» (Σιδηροπούλου, 2001:2005). Αυτές σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, τις ευρύτερες ικανότητες και τη συμπεριφορά του και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων που αναφέρονται τόσο στην ιδιωτική όσο και στην επαγγελματική ζωή.

Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- ο οι νοητικές ικανότητες & δεξιότητες (ικανότητα ορθής κρίσης, ικανότητα κριτικής ανάλυσης, ικανότητα προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ικανότητα μάθησης, αυτομάθησης και αυτοδιδασκαλίας, ικανότητα ανάκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών (αναφέρονται και ως ικανότητα απόκτησης γνώσεων) ικανότητα δια-βίου μάθησης και εκπαίδευσης),
- ο οι επιχειρηματικές ικανότητες & δεξιότητες (ανάληψη κινδύνου, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, αυτοπεποίθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων, νεωτερισμός και καινοτομία, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, αντοχή στην πίεση),
- ο δεξιότητες και ικανότητες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και λειτουργούν ως σημαντικές δεξιότητες στο πεδίο του management: (ικανότητα – δεξιότητα επικοινωνίας, ικανότητα διαπραγμάτευσης, υπευθυνότητα, αυτοδιαχείριση, ανάληψη ευθύνης, δημιουργική πρωτοβουλία),
- ο διαπροσωπικές ικανότητες (ικανότητα συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδα, σε ομαδική ή διαδικτυακή εργασία, συμμετοχικότητα, ανοχή, προσαρμοστικότητα, χειρισμός συγκρούσεων) και άλλες όπως η ικανότητα οργάνωσης, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες αυτόνομης εργασίας και η ικανότητα αυθύπαρκτης δράσης, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας κ.ά.

Ιδιαίτερα η σταδιακή επικράτηση της ομαδικής εργασίας κάνει ώστε οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας να προσλαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία (Brown, 1998a: 1998b: Eddy, 2000:

Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C142/3, 14/06/2002<sup>46</sup>: Λευκή Βίβλος της Ε.Ε. 1996:

Καμινιώτη & Χλέτσος, 2004: Κασιμάτη, 1999: Κασσωτάκης, 2000<sup>α</sup>:2000β:2004: Κοντονή, 2004: Κρίβας,

<sup>46</sup> Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στην αναγκαιότητα «ανάπτυξης δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης», ως προϋποθέσεις για την επίτευξη του στόχου 1: «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.».

1998:2001: Λεκάκη, 2004: Παλαιοκρασσάς, 2004: ΣΕΒ - Έρευνα για τη ζήτηση ειδικοτήτων 2004:

Σιδηροπούλου, 2001: Σύνοδος της Λισσαβόνας 2000 : Φλουρής, 1996.)<sup>47</sup>

Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε θέση εργασίας και η βαρύτητά τους στην αξιολόγηση του προσωπικού των επιχειρήσεων αυξάνεται συνεχώς. Υπάρχει πλήθος αναφορών σε ότι αφορά την ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών.<sup>48</sup>

Σε αυτή την κατηγορία δεξιοτήτων εντάσσονται και οι δεξιότητες αναζήτησης εργασίας (job – seeking skills) (Κάντας, 1996:2001: Χαροκοπάκη, 2002), που αναφέρονται τόσο σε νέους που εισέρχονται στην αγορά εργασίας αλλά και σε επαγγελματίες που βρίσκονται σε αλλαγή προσανατολισμού της επαγγελματικής τους πορείας (ανασχεδιασμός σταδιοδρομίας, απώλεια θέσης εργασίας ή αλλαγή αντικειμένου ακόμα και επαγγέλματος).

Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στην αναγνώριση και συνειδητοποίηση, αλλά κυρίως στην αξιοποίηση του συνόλου των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε ατόμου και στο να μάθει πώς να περιγράφει, πώς να αυξάνει τα προσόντα του, να αναζητά τις κατάλληλες ευκαιρίες, να προσαρμόζεται πολλές φορές ανάλογα με τις υπάρχουσες ευκαιρίες, και το κυριότερο, σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας να μπορεί να παρουσιάζει τον εαυτό του, να μπορεί να δείξει δηλαδή τι το διαφορετικό, ανταγωνιστικό, ως γνώσεις, ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ως δυνατότητες έχει να προσφέρει. Πρόκειται για δεξιότητες διερεύνησης ατομικών χαρακτηριστικών, διερεύνησης της αγοράς εργασίας, και των πιθανών εργοδοτών,

<sup>47</sup> Σε μια άλλη κατηγοριοποίηση, οι κύριες ικανότητες που πιθανολογείται ότι θα είναι απαραίτητες στο μέλλον αφορούν στα ακόλουθα (Karlheinz, 2000)

- Ικανότητα πλουραλισμού (αντίληψη και ερμηνεία των διαδικασιών της καθημερινής ζωής αλλά και επιτυχής σύνδεση αντίθετων ιδεών και οπτικών),
- Κοινωνικο-επικοινωνιακή ικανότητα (για ανάληψη πρωτοβουλιών και για την αντιμετώπιση των κοινωνικών διαδικασιών),
- Ικανότητα μετάβασης (οριοθέτηση στόχων σε συνθήκες αλλαγής, διαχείριση των αλλαγών και νέων εκκινήσεων στην καριέρα και την προσωπική ζωή),
- Ικανότητα ισορροπίας (αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης της αστάθειας της σύγχρονης ζωής).

<sup>48</sup> Στο αρχείο της συντάκτριας του παρόντος υπάρχει πλήθος αναφορών (δημοσιεύματα, άρθρα κ.ά.) στον περιοδικό, ημερήσιο και απογευματινό τύπο την τελευταία τριετία τουλάχιστον. Επίσης, αποτελέσματα και διαπιστώσεις της έρευνας του Συνδέσμου Ελληνικών Βιομηχανιών (ΣΕΒ) τον Ιούνιο του 2004, αναφέρονται στο ότι «...οι σύγχρονες επιχειρήσεις, αναζητούν ένα αναβαθμισμένο ανθρώπινο δυναμικό με ευρύτερες ικανότητες, κοινωνικές και προσωπικές, τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει επαρκώς». Πρόκειται για την «Έρευνα για τις ανάγκες των επιχειρήσεων σε ειδικότητες αιχμής για την τριετία 2005-2007». Εκτός από την αναφορά στη ζήτηση ειδικοτήτων, οι διαπιστώσεις της έρευνας αναφέρονται και στην ανάγκη ύπαρξης στους εργαζόμενους, ειδικών προσόντων, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων: ικανότητα ανανέωσης των γνώσεών τους, ικανότητα επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας, λήψης αποφάσεων, επιχειρηματικότητας, αξιοποίησης νέων τεχνολογιών αλλά κυρίως ικανότητα ηγεσίας και διοίκησης καθώς και προσαρμοστικότητα.

δικτύωσης (εντοπισμός και η χρησιμοποίηση δικτύων διαπροσωπικής επιρροής - network), συγγραφής βιογραφικού σημειώματος και συνοδευτικής επιστολής, δημιουργίας προσωπικού φακέλου (portfolio), δεξιότητες που αναφέρονται στην αντιμετώπιση της συνέντευξη επιλογής.

Στην τρίτη κατηγορία, στο πλαίσιο της παγκόσμιας προοπτικής της σταδιοδρομίας, εντάσσονται και οι όροι «διεθνή προσόντα», «**διακρατικές ικανότητες**», «ευρωδεξιότητες» (ευρωπαϊκά βασικά προσόντα), «**διαπολιτισμικές δεξιότητες**». Πρόκειται για ένα πλέγμα δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων, προσόντων και στάσεων που βοηθούν το άτομο να δρα σε διακρατικό ή διεθνές επαγγελματικό επίπεδο (Κοντονή, 2004: Λεκάκη, 2004: Σιδηροπούλου, 2001).

Στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η πολιτική της ελεύθερης διακίνησης εργαζομένων έχει ενθαρρύνει τη μετακίνησή τους μεταξύ των κρατών – μελών. Ο αριθμός ωστόσο των ευρωπαίων πολιτών που εργάζονται σε άλλες χώρες έξω από την πατρίδα τους είναι ακόμα μικρός με στατιστικές του 1990. Την ευθύνη για τη διατήρηση αργού αυτού του ρυθμού μετακίνησης φαίνεται να έχουν τα πολιτισμικά και γλωσσικά εμπόδια που δε δίνουν τη δυνατότητα στο εργατικό δυναμικό να δράσει σε διακρατικό επίπεδο.

*Σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου (2001), τα διεθνή προσόντα διακρίνονται σε τρεις (3) μεγάλες κατηγορίες:*

*1) Στη γλωσσική επάρκεια, 2) στη διαπολιτισμική ικανότητα (θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και στη βάση μια αντίληψης διαφορών και ομοιοτήτων σε αξίες, στάσεις και τύπους συμπεριφοράς), 3) στη διεθνή επαγγελματική ικανότητα (αναφέρεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούνται για συγκεκριμένα επαγγέλματα ώστε να μπορεί να εργαστεί και να δράσει κανείς διεθνώς).*

*Το ποιες ακριβώς διακρατικές ικανότητες απαιτούνται δεν είναι εύκολο να ορισθεί. Σε μερικά κράτη-μέλη τα προσόντα αυτά θεωρούνται πολύ ουσιαστικά λόγω της σύνθεσης της οικονομίας, ενώ σε άλλα λιγότερο σημαντικά.*

*Οι «Δεξιότητες Σταδιοδρομίας» γίνονται ολοένα και πιο πολύτιμες στην αγορά εργασίας. Ο σαφής προσδιορισμός των δεξιοτήτων αυτών καθώς και η ανάπτυξή τους (μεθόδευση, εκπαιδευτική πολιτική) αποτελούν μέρος της ευρύτερης ανάγκης προσδιορισμού και ανάπτυξης των «κοινωνικών δεξιοτήτων», αφού αυτές συμβάλλουν στη δυνατότητα προσαρμογής και διαχείρισης της αλλαγής στη ζωή των ατόμων, απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών. Ιδιαίτερα στο θέμα της διαχείρισης της σταδιοδρομίας του ατόμου, βοηθούν στο να επιδιώκει στόχους, να επιλέγει και να αντιμετωπίζει τη μη ύπαρξη σταθερότητας στο χώρο της εργασίας. Λειτουργούν ως εφόδια στην απαίτηση για μεγαλύτερη ατομική υπευθυνότητα από πλευράς του ατόμου και στην ανάγκη εξασφάλισης απασχολησιμότητας στην αγορά εργασίας.*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### 1. Ελληνικές

- Ηλιάδης, Ν. (2003). «Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: Σήμερα και αύριο ή την Αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σύμβουλος του Π.Ι.
- Κάντας, Αρ.(1996).«Επαγγελματικός Προσανατολισμός και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες». *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, αφιέρωμα* Επαγγελματικός Προσανατολισμός, τευχ.14.,Ιούνιος-Αύγουστος1996, σελ.16-17.
- Κάντας, Αρ. (1998). «Το Μέλλον της Εργασίας και το Μέλλον της Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 40, σελ. 95-103.
- Κάντας, Αρ.(2001). «Οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας: Τεκμήρια και ζητήματα πολιτικής ΣΕΠ». Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) με θέμα: «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυτή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα», Αθήνα, 09-11/05/2001.
- Κασιμάτη, Κ.(1992). *Η εργασία στο μέλλον: Κοινωνικές διαστάσεις και πρακτικές. Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2,3, σελ.102-127.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000α). Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Μπουζάκης Σ. (επιμ.) *Ιστορικο- συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, σελ.435-462.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000β). Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 54-55, σελ.23-33.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). Οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και οι επιδράσεις τους στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πρακτικά, 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, «Προωθώντας νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας για την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση», Αθήνα, 23-25/01/2004.
- Κοντονή, Αν.(2004). *Κοινωνικές Επιστήμες και ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων*, Ενημέρωση ΙΝΕ., Μάιος 2004, τευχ. 106.
- Κρίβας, Σ.(1998): «*Η Συμβουλευτική Προσανατολισμός στο πανεπιστήμιο για τη σταδιοδρομία των φοιτητών στα πλαίσια της διαφοροποιημένης αντίληψης για τη σταδιοδρομία: συνέπειες στη συμβουλευτική διαδικασία*». Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου Συμβούλων Σταδιοδρομίας, 14-19/09/1998, Θεσσαλονίκη.
- Κρίβας, Σ.(2001). «*Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «Αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφούμενη υποκειμενικά διαβίου διαδικασία*», Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) με θέμα: «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυτή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα», Αθήνα, 09-11/05/2001.
- Λεκάκη – Μανανάκη, Στ. (2004). «Γνωρίζω το σήμερα, σχεδιάζω το αύριο. Σκέψεις για την ανάπτυξη Σταδιοδρομίας των νέων στο κατώφλι του 20<sup>ου</sup> αιώνα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τευχ. 68-69, Μάρτιος-Ιούνιος 2004, σελ.170-175.
- Παλαιοκρασάς, Στ.(2004). «Αξιολόγηση Πιλοτικής Εφαρμογής Έργου 2.4.1.ε «Εφαρμογή Προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Εκπαιδευτικές Μονάδες», Έκθεση Αξιολόγησης. Δημοσιευμένες στο: <http://www.pi-schools.gr>.



- Σιδηροπούλου –Δημακάκου, Δ.(2001). «*Νέες Δεξιότητες στην σύγχρονη αγορά εργασίας: Νέα δεδομένα για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό*». Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), Αθήνα, 09-11/05/2001.
- Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ.(2005). «*Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Σύγχρονη Εποχή: Τάσεις και Προοπτικές*», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 112, Απρίλιος 2005, σελ.159-173.
- Σπινούλας, Θ.(2004). «*Δεξιά Επίθεση: Από την Οικονομία της Γνώσης, στην Οικονομία της Δημιουργίας*», *Επεκτάσεις*, Περιοδικό RAM, Σεπτέμβριος 2004.
- Τζέπογλου, Στ.(2000). «*Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και ο ρόλος του επαγγελματικού Προσανατολισμού*», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). *Προς ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ενωμένη Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Στο Καλλογιαννάκη Π. & Μακράκης Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, σελ. 185-249.
- Χαροκοπάκη, Α.(2002): «*Συμβουλευτική Επανάποθεσης στην Αγορά Εργασίας : Η Συμβουλευτική για τη μετάβαση σε ένα νέο Επαγγελματικό Περιβάλλον*». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* τευχ. 66-67.

## 2. Ξενογλώσσες

- Benzanson, L.(2000). «*Η μετάβαση από μια συντηρητική σε μια δυναμική θεώρηση της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας*». Ένας οδηγός για τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας, Διεθνές Συνέδριο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Βερολίνο 29/08-01/09/2000. Έκδοση: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.).
- Boyett, J.H. & Boyett, J.T. (1995). *Beyond Workplace 2000*, New York: Dutton.
- Brown, A.(1998a). «*The search for “key qualifications”- going beyond current conceptions of core (key) skills*. Paper produced, for ADAPT project on *Enhancing the use of labour market information in vocational guidance for adult clients*, ADAPT project working paper 2, University of Warwick, Institute of Employment Research.
- Brown, A.(1998b). *Using Skills as the key mediator of meaning in Labour Market Services of the Future*. Paper produced for ADAPT project on *Enhancing the use of labour market information in vocational guidance for adult clients*, University of Warwick, Institute of Employment Research.
- Brown, A. (1999). «*A Critical review of skills research: a backdrop to attempts to develop a skills-based approach to guidance practice*». *Paper produced for ADAPT project on the use of Labour Market Information to enhance careers guidance. 1<sup>st</sup> International Conference of the Institute of Careers Guidance, University of Warwick, 4-7 August 1999*.
- Cybers, N.C. Heppner, M.J.& Johnston, J.A. (1998). *Career Counseling:Process,. Issues and Techniques*. Boston, MA:Allyn and Bacon.
- Eddy, Lee. (2000). *Το μέλλον της εργασίας και οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης*. University of the Federal Armed Forces Munich. Διεθνές Συνέδριο για την Επαγγελματική Καθοδήγηση με τίτλο: «*Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση, τη Σταδιοδρομία και την απασχόληση-Νέες προκλήσεις*», Βερολίνο, Αύγουστος 2000. Περιλήψεις εισηγήσεων, Τομέας ΣΕΠ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kanter, R.(1989). «*When giants learn to dance*», N.York, Simon & Schuster.
- Karlheinz, A.(2000). «*Το μαθησιακό μέλλον – Προσόντα υπό συνθήκες αλλαγής*», University of the Federal Armed

- Forces Munich. Διεθνές Συνέδριο για την Επαγγελματική Καθοδήγηση με τίτλο: «Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση, τη Σταδιοδρομία και την απασχόληση-Νέες προκλήσεις», Βερολίνο, Αύγουστος 2000. Περιλήψεις εισηγήσεων, Τομέας ΣΕΠ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Peavy, R.V.(2000).«*Προοπτικές για τη Συμβουλευτική του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Κοινωνιοδυναμική Συμβουλευτική*». Διεθνές Συνέδριο για την Επαγγελματική Καθοδήγηση με τίτλο: «Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση, τη Σταδιοδρομία και την απασχόληση-Νέες προκλήσεις», Βερολίνο, Αύγουστος 2000. Περιλήψεις εισηγήσεων, Τομέας ΣΕΠ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Solmon, L.C., & Levenson, A.R.. (Eds) (1994). *Labor markets employment policy and job creation*. Boulder, CO: Westview Press.
- Watts, A.G. (1983). *Education, unemployment and the future of work*. Milton Keynes: Open University.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R.(1998). «*New Skills for New Futures*». Belgium, FEDORA – VUBPRESS.

### **ΜΕΛΕΤΕΣ - ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

- Παλής, Ζ.(2003) (Επιμέλεια). Κατάρτιση και Απασχόληση, *ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Μελέτες, τευχ. 17, Μάιος 2003*.
- Πιτέλης, Χ.(1997). Επιστημονικός Συντονιστής. Υπουργείο Ανάπτυξης, Γενική Γραμματεία Βιομηχανίας, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Βιομηχανίας, Έργο: «Το μέλλον της Ελληνικής Βιομηχανίας». Μελέτη: «Εκπαίδευση και Βιομηχανική Ανταγωνιστικότητα», 1997, σελ. 59-78,
- Καμινιώτη, Ολ., Χλέτσος, Μ..(2004). «*Ζήτηση Ειδικοτήτων & Δεξιοτήτων στην Ελληνική αγορά εργασίας. Αποτελέσματα έρευνας στις ιδιωτικές επιχειρήσεις*». Υπεύθυνη για την επιμέλεια έκδοσης: Ολ. Καμινιώτη, Παρατηρητήριο Απασχόλησης- Ερευνητική Πληροφορική, Α.Ε. Αθήνα 2004.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής,(2002). «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων», Επίσημη Εφημερίδα, C142, 14-06-2002.
- Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών,(2004). «*Έρευνα για τις ανάγκες των Επιχειρήσεων σε Ειδικότητες Αιχμής για την τριετία 2005-2007*». Ιούνιος 2004.

## «Μέθοδοι και πρακτικές για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων»

Δρ. Ελένη Τζελέπη-Γιαννάτου,  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
[giantzel@otenet.gr](mailto:giantzel@otenet.gr)

Κρύστα Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ  
Σύμβουλος Διοίκησης και Ανάπτυξης  
[krysta@humanstogo.com](mailto:krysta@humanstogo.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

#### Coaching and Mentoring:

#### Ισχυρά εργαλεία θετικών αλλαγών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια οι μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων με τα ονόματα coaching «προπόνηση» και Mentoring έχουν αναπτυχθεί ως σημαντικές μέθοδοι βοήθειας και υποστήριξης της αποτελεσματικής μάθησης.

Στην εισήγηση αυτή θα δούμε ότι:

- η «προπόνηση» - coaching & το mentoring είναι δραστηριότητες με πολλές όψεις
- κάθε μία από αυτές έχει κομβικό ρόλο στην υποβοήθηση της μάθησης & της ανάπτυξης στον συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο της εργασίας και της κοινωνικής ζωής
- ο αποτελεσματικός χρήστης του coaching & mentoring πρέπει να κατέχει επαρκώς όχι μόνο τις διαδικασίες και τις τεχνικές, αλλά να διαθέτει και τις αναγκαίες στάσεις και δεξιότητες.

Θα παρουσιαστούν και θα ερμηνευθούν πρώτα οι κύριες διαδικασίες coaching: η ανάλυση με στόχο τη συνειδητοποίηση, το σχέδιο ανάληψης ευθύνης, η υλοποίηση του σχεδίου, με την έμπειρη χρήση τεχνικών και δεξιοτήτων και τέλος η αξιολόγηση της επιτυχίας. Ανάλογα δε με την περίπτωση χρήσης των διαδικασιών, αυτές θα οδηγήσουν σε τεχνικές και φάσεις, όπως η «εξήγηση & επίδειξη», «αναστοχασμός στη μάθηση», «θεώρηση της προόδου», «σχέδιο εξάσκησης» (Parsloe & Wray, 2001).

Στη περίπτωση του Mentoring που προήλθε από τον Μέντορα, έμπιστο φίλο του Οδυσσέα, στον οποίο ο ίδιος φεύγοντας για την Τροία εμπιστεύθηκε τον Τηλέμαχο, υπάρχουν δύο διαφορετικές αντιλήψεις. Η βορειοαμερικανική αντίληψη βλέπει τον Μέντορα ως ένα πρόσωπο μεγαλύτερο στην ηλικία και πιο ισχυρό, το οποίο αναμένει πίστη και αφοσίωση από αυτόν στον οποίο παρέχει συμβουλές, καθοδήγηση, & βοήθεια. Αντίθετα, οι Ευρωπαίοι αντιλαμβάνονται τον Μέντορα ως αυτόν που έχει μεγαλύτερη εμπειρία, γνώσεις, και όχι μεγαλύτερη δύναμη και επομένως κάποιον που είναι εκτός της ιεραρχίας της εργασίας (Clutterbuck, 1998).

Και οι δύο τεχνικές coaching & mentoring στηρίζονται στα θεωρητικά πλαίσια πολλών επιστημονικών χώρων, όπως της ψυχολογίας, φιλοσοφίας, εκπαίδευσης ενηλίκων και επομένως μοιράζονται και τις πολλαπλές τους μεθοδολογίες. Και οι δύο απαιτούν πολλές δεξιότητες όπως αποτελεσματική επικοινωνία, ευαισθησία, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, ενεργητική ακρόαση, ικανότητα διεσδυτικής παρατήρησης & κατάλληλων ερωτήσεων, καθώς και τρόπους διαχείρισης της σχέσης.

Δύο περιπτώσεις, μία περίπτωση coaching από τον κόσμο των επιχειρήσεων & μία περίπτωση Mentoring από τον κόσμο της εκπαίδευσης, που αντλούνται αντίστοιχα από τις εμπειρίες των εισηγητριών, θα κλείσουν την εισήγηση.

### ABSTRACT

#### Coaching and mentoring in business and education: powerful tools for positive change

In the last few years, coaching and mentoring have developed as significant methods in helping and supporting people to learn more effectively.

In this paper we will present that:

- Coaching and mentoring are increasingly important and multifaceted activities
- Coaching and mentoring each have a key role to play in helping to meet the needs of learning and development in an increasingly complex and technology dominated world of work and community living
- The effective coach and mentor needs to have a good grasp of the processes and techniques along with the necessary skills and attitudes

Additionally a clarification of the two terms, (coaching and mentoring) will be attempted- although they are often used as synonymous- in order to present each one separately in their own dynamic processes. Therefore, the components of coaching will be analyzed first with a view of anchoring them in the experience of the two presenters.

Thus, analyzing for awareness, planning for responsibility, implementing the plan by the expert use of techniques and skills, evaluating for success will be explained as the main processes in coaching. According to the needs, these processes could lead to techniques and stages like “explain and demonstrate” “reflect on the learning” “review progress” “plan to practice again” (Parsloe and Wray 2001).

In the case of mentoring, a term derived from a wise and trusted adviser and counselor in ancient Greek mythology Mentor, there are several concepts. The North American concept sees mentor as someone older and more powerful, who expects loyalty in return for advice, guidance and help, while Europeans assume that a mentor has more experience rather than more power, thus being off-line, external to business or other work (Clutterback, 1998).

Coaching and mentoring both are based in theoretical frameworks of several disciplines, psychology, philosophy, business, education, action learning, conflict resolution, adult education and they also share their multiple methodologies. They also both require a host of competences and skills including effective communication skills, sensitivity, empathy, responsibility, active listening and observing capacity, asking the right question and managing the relationship.

Two cases, drawn from the respective expertise of the authors, will conclude the presentation: one of applied coaching in business and one of mentoring in education.

## Εισαγωγή

Καθώς οι κοινωνίες μας κινούνται προς μια εποχή παγκοσμιοποίησης, όπου οι οργανισμοί λειτουργούν με τα επαναστατικά εργαλεία της πληροφορίας, όπου η επιτυχία εξαρτάται από την ταχύτητα με την οποία η πληροφορία χρησιμοποιείται στις παρούσες λειτουργίες, τα προβλήματα ή τις ευκαιρίες, και επειδή η χρήση της πληροφορίας εξαρτάται από τους ανθρώπους, αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να κάνουν πράγματα διαφορετικά. Αυτή η μάθηση δεν είναι «μια και έξω», αλλά συνεχής διαδικασία, και από ότι φαίνεται, μόνο εκείνοι οι οργανισμοί ή τα άτομα που διαχειρίζονται ενεργητικά τη μάθησή τους σε ένα συνεχές χρόνο επιτυγχάνουν και εν τέλει επιζούν. Αυτό εξηγεί τη σημασία που αποδίδεται από τις κοινωνίες γενικά και την ελληνική ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2003 σελ.9), στη δια βίου παιδεία και στην ταχύτατη ανάπτυξη και ζήτηση των μεθόδων- εργαλείων εκπαίδευσης ενηλίκων που με το αγγλικό τους όνομα coaching και mentoring υπάρχουν και στον τόπο μας ως ζωντανή πραγματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να ερμηνεύσει τι εννοούμε με τους όρους coaching και mentoring και να επιχειρήσει να τους ξεχωρίσει. Στη συνέχεια θα παρουσιάσει κάθε ένα χωριστά με τους στόχους, τα μοντέλα, τα στάδια του καθώς και τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται από τον coach και τον μέντορα. Ως δείγματα θα παρουσιαστούν μια περίπτωση coaching από τον κόσμο των επιχειρήσεων και μια περίπτωση mentoring από τον κόσμο της εκπαίδευσης. Αυτό που η σχετική βιβλιογραφία αλλά και η εμπειρία της πράξης αποδεικνύει, είναι ότι, το mentoring και το coaching αποτελούν σύνθετες και πολυδιάστατες δραστηριότητες οι οποίες εμφανίζονται όλο και πιο πολύ σημαντικές. Κάθε μία από αυτές έχει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των ατόμων σε μια κοινωνία που κάθε μέρα γίνεται και περισσότερο πολύπλοκη, και όπου η κυριαρχία της τεχνολογίας στον κόσμο της εργασίας και της προσωπικής ζωής ενισχύεται.

## **Coaching**

Αλλά τι είναι το coaching; Είναι φανερό ότι η ορολογία προέρχεται από τον κόσμο του αθλητισμού, σημαίνει προπόνηση, coach είναι ο προπονητής. Στην περίπτωση του mentoring ο όρος προέρχεται από την αρχαία ελληνική μυθολογία. Ο Μέντωρ ήταν πιστός και σοφός φίλος του Οδυσσέα στον οποίο ο ίδιος φεύγοντας για την Τροία εμπιστεύτηκε την ανατροφή του γιου του Τηλέμαχου.

Coach-προπονητής και mentor-συνετός και πιστός φίλος σημαίνουν το ίδιο; Πολλές φορές στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως συνώνυμα. Γίνεται όμως προσπάθεια να οριοθετηθεί η κάθε έννοια χωριστά. Έτσι ο Coach-προπονητής τυπικά είναι προσανατολισμένος στα αποτελέσματα, στην επιτυχία, στην εστίαση στο στόχο με έμφαση στην ανάληψη έργου και στη διατήρηση των αλλαγών σε διάρκεια. Συχνά χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της απόδοσης σε μια ορισμένη περιοχή ή πεδίο, είναι περισσότερο προσανατολισμένος στην πράξη και λιγότερο στη θεωρία και στηρίζεται στις διαπροσωπικές δεξιότητες. Είναι επίσης περισσότερο προσανατολισμένος στον πελάτη του, με εστίαση στη μάθηση του πελάτη.

Ο μέντορας συνήθως προσανατολίζεται στην ανταλλαγή σοφίας και εμπειρίας ζωής, στη στήριξη μάθησης ή στην καθοδήγηση με στόχο την προσωπική, πνευματική, επαγγελματική ή και υπαρξιακή ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Κυρίως επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της σχέσης. Οι γνωστικές ανταλλαγές αυξάνονται με τον καιρό, αλλά, όταν η σχέση είναι ανάμεσα σε πρόσωπα διαφορετικού status αυτό γίνεται πιο δύκολο (Parsloe and Wray, 2001).

Άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο coaching όταν πρόκειται να βοηθήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των ομάδων, ενώ τον όρο mentoring για βοήθεια σε άτομα. Ο Anthony Grant διευθυντής της Ψυχολογικής Μονάδας για το coaching στο Πανεπιστήμιο του Sydney ορίζει το coaching ως διαδικασία εστιασμένη σε λύσεις, προσανατολισμένη σε αποτελέσματα και συστηματική, στην οποία ο coach διευκολύνει τη βελτίωση της απόδοσης στην εργασία, στην εμπειρία της ζωής, στην αυτόνομη μάθηση και στην προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Παρά τις διαφορές τους, μερικές από τις οποίες εκτέθηκαν, και οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ώστε, είτε άτομα είτε ομάδες, να καταφέρουν να φθάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, με τη διευκόλυνση που αυτές παρέχουν στη μάθηση, στην ανάπτυξη και στην αλλαγή.

Ας δούμε λοιπόν τι είναι αυτή η «προπόνηση» (coaching) στα πλαίσια της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. «Προπόνηση» (coaching) είναι η διαδικασία που διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη ώστε να βελτιωθεί η απόδοση. Για να είναι κανείς επιτυχημένος «προπονητής» χρειάζεται γνώση και κατανόηση της διαδικασίας καθώς και της ποικιλίας των στυλ, των

δεξιοτήτων και των τεχνικών που είναι κατάλληλες στο περιβάλλον που γίνεται «προπόνηση» (Parsloe and Wray, 2001 σελ.42).

Τα βασικά στάδια του coaching είναι τέσσερα: Το πρώτο αναφέρεται στην αναγκαιότητα ο μαθητών-καθοδηγούμενος να έχει συνειδητοποιήσει την ανάγκη να βελτιώσει την απόδοσή του ή να αλλάξει τον τρόπο που ενεργεί. Έχει από καιρό υποστηριχθεί και είναι και ο βασικός κανόνας της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση, το άτομο πρέπει να αναλάβει προσωπική ευθύνη και πρωτοβουλία. Έτσι, το δεύτερο στάδιο αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος, ενός δηλαδή Προσωπικού Σχεδίου Ανάπτυξης στο οποίο εμπλέκεται ενεργά ο καθοδηγούμενος. Σε ένα τέτοιο Σχέδιο πρέπει να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: Τι πρέπει να κατορθώσω, πώς θα γίνει, πότε αρχίζει και πότε τελειώνει, ποιός εμπλέκεται, ποιός πρέπει να συμφωνήσει με το σχέδιο; Το τρίτο στάδιο αφορά στην υλοποίηση του Σχεδίου χρησιμοποιώντας στυλ κατάλληλο για το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο καθοδηγούμενος. Ταυτόχρονα απαιτούνται εκ μέρους του «προπονητή» επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως να παρέχει ανατροφοδότηση, να ακούει ενεργητικά και να παρατηρεί διεισδυτικά καθώς και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την ερώτηση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του Σχεδίου από τον «προπονούμενο». Το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση και εμπλέκει τον προπονητή και τον προπονούμενο. Εδώ θα απαντηθούν ερωτήματα όπως: επιτεύχθηκαν οι αναπτυξιακοί στόχοι, ακολουθήθηκε το Σχέδιο όπως είχε οριστεί στην αρχή, τι αλλάζει και γιατί στο Σχέδιο, ποιά ήταν τα οφέλη, τι θα υλοποιηθεί αλλιώς την άλλη φορά, μήπως υπάρχει ανάγκη ενός νέου προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης;

Η συνεχής «προπόνηση»- coaching για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων είναι εργαλείο ζωτικής σημασίας για κάθε στέλεχος στην σημερινή επιχείρηση και όχι μόνο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάπτυξη ανώτερων στελεχών, ιδιαίτερα εκείνων που δεν αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους. Οι τεχνικές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απαιτήσεις της περίπτωσης π.χ. όταν ο coach αντιμετωπίζει κάποιον άπειρο/η που πρέπει να αποκτήσει μια νέα δεξιότητα ή ένα πεπειραμένο και ικανό στέλεχος που έχει χρόνο και κίνητρα για να βελτιώσει την απόδοσή του. Στην πρώτη κατηγορία χρησιμοποιείται μια σπειροειδής σειρά από ερμηνεία και επίδειξη, αναστοχασμό (reflection on learning), επισκόπηση της προόδου, σχέδιο για πρακτική εφαρμογή και πάλι αναστοχασμός, επισκόπηση κλπ σε όλο και πιο υψηλό επίπεδο.

Οι απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του coach, προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του είναι υψηλές. Πρέπει να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να δημιουργεί κλίμα θετικό, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή κ.α. (Κόκκος, 2005 σ. 120-123).

Υπάρχουν πολλές τεχνικές που οι περιορισμοί αυτής της εισήγησης δεν μας επιτρέπουν να παρουσιάσουμε, όπως 3D, GROW κλπ. Όταν η «προπόνηση»- coaching αφορά σύνολα και ομάδες

ο στόχος είναι να διευκολυνθεί η ομάδα για να εργαστεί πιο αποδοτικά μέσα από διαδικασία που επιτρέπει στα μέλη τους να επωφεληθούν από τις διαφορετικές επιμέρους προοπτικές των μελών, να ανακαλύψουν και να αξιολογήσουν εναλλακτικές λύσεις, να λύσουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο και να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις πηγές και τις υποδείξεις καθενός από τα μέλη. Γενικά, όμως οι τεχνικές και οι μέθοδοι του coaching εμπίπτουν στις συμμετοχικές και ευρετικές μεθόδους, όπου η αλληλεπίδραση, οι συζητήσεις, οι ομάδες ανταλλαγών απόψεων, η ανακάλυψη μέσω άσκησης και εργασίας είναι οι κυρίαρχοι τρόποι (Rogers, 1996) και όπου στόχος αλλά και ταυτόχρονα εργαλείο μάθησης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.

### ***Μελέτη περίπτωσης coaching***

Ένα παράδειγμα χρήσης του coaching-case study στην Ελλάδα είναι το πρόγραμμα coaching που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από την Humans to Go (βλέπε [www.humanstogo.com](http://www.humanstogo.com)) σε μεγάλη πολυεθνική εταιρεία. Η εταιρεία αποφάσισε να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα coaching σε στελέχη μανάτζερ, με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στο coaching & τη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής των στελεχών σε σχέση με την ομάδα υφισταμένων τους. Τα στελέχη χαρακτηρίζονταν από διαφορετικές ηλικίες, εμπειρίες και ανάγκες, αλλά και από διαφορετικό υπόβαθρο. Κοινός παρονομαστής ήταν οι στόχοι βελτίωσης της ομαδικής απόδοσης. Επειδή το coaching αποτελεί μια διαδικασία και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός εκπαίδευσης και απόκτησης νέων γνώσεων, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να περιλαμβάνει διάφορες φάσεις καθώς απαιτεί την καθημερινή εφαρμογή των νέων γνώσεων και συμπεριφορών προκειμένου να επιφέρει πραγματικές αλλαγές. Το πρόγραμμα, έχοντας από την αρχή τα «φίλτρα» των απόψεων των εργαζομένων, εστίασε στο πώς θα εμπλουτιστούν και θα συστηματοποιηθούν περαιτέρω οι καθημερινές συμπεριφορές coaching των μανάτζερ προς τους υφιστάμενους τους.

Οι φάσεις του προγράμματος περιληπτικά είναι:

α) Σχεδιασμός και ενημέρωση για το πρόγραμμα

*Επιλέγονται τα στελέχη που επιθυμούν να αναπτύξουν ικανότητες στο coaching καθώς και τα άτομα που θα συνεργασθούν, δημιουργώντας έτσι ζεύγη που αποτελούνται από coaches - coachees (δηλ. προπονητές και προπονούμενους)*

β) 1<sup>η</sup> ατομική βιντεοσκόπηση coaching, παιχνίδια ρόλων

*Εκτιμώνται οι παρούσες ικανότητες των coaches - «προπονητών» στο coaching με ειδικά εργαλεία-μεθόδους και καθορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και οι άξονες βελτίωσης.*

γ) Σεμινάριο coaching και ενημέρωση των coaches

*Εκπαιδεύονται οι coaches- «προπονητές» σε τεχνικές coaching και feedback. Προς το τέλος της*

εκπαίδευσης τα ζευγάρια των coaches και coachees συναντώνται και αποφασίζουν για το πλάνο δράσης πάνω στο οποίο θα συνεργασθούν για τους επόμενους μήνες.

δ) 2<sup>η</sup> ατομική βιντεοσκόπηση και ανατροφοδότηση

Για ένα διάστημα 3-4 μηνών τα ζευγάρια των coaches και coachees συναντώνται μια φορά το μήνα και συνεργάζονται πάνω στους στόχους του σχεδίου δράσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης ο μεν coach - «προπονητής» έχει την ευκαιρία να εξασκήσει τις νεοαποκτηθείσες ικανότητές του στο coaching, ο δε coachee - «προπονούμενος» επιταχύνει την επίτευξη των δικών του στόχων.

ε) Προσωπικές συναντήσεις με την Humans to Go για coaching των coaches και αναφορά προόδου  
στ) Αξιολόγηση του προγράμματος. Πώς το coaching συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στον προπονούμενο; Αυτό είναι φανερό στις διάφορες φάσεις του coaching και στις δεξιότητες που αυτό αναπτύσσει. Για παράδειγμα, στην παραπάνω περίπτωση αναπτύσσεται η συνεργασία, οι ανταλλαγές, οι τεχνικές feedback, η ικανότητα των εκπαιδευομένων να κατανοούν τον άλλον, τις ανάγκες του, η ικανότητα να παρατηρούν και να ρωτούν, να ακούν ενεργητικά, να αξιολογούν χωρίς να πληγώνουν, να μπαίνουν στη θέση του άλλου με τα παιχνίδια ρόλων, να διαχειρίζονται τη σχέση με τους υφισταμένους τους, έτσι ώστε να τους οδηγούν σε αυτοεπίγνωση & αυτοπραγμάτωση.

Ο δρόμος που έχει ήδη διανύσει το coaching στα 65 περίπου χρόνια που χρησιμοποιείται, περιγράφεται από τους Grant και Cavanagh (2004) οι οποίοι καταλήγουν ότι διακρίνεται μια εμφανής κίνηση προς τη δημιουργία ενός μοντέλου εκπαίδευσης και πρακτικής για τους coaches, αυτό του επιστήμονα της πράξης που εδράζεται πλέον σε μια στέρεη και ερευνητική βάση και δεν είναι ένας απλός εμπειροτέχνης. Η ίδια άποψη εκφράστηκε και νωρίτερα από την Elaine Cox (2003).

### ***Mentoring***

Αν στραφούμε τώρα στο mentoring θα δούμε ότι η έννοια του μέντορα όπως ήδη αναφέρθηκε δεν συμπίπτει απόλυτα με την έννοια του coaching.

Αν ο καθένας μας σκεφθεί πώς κατάφερε να φθάσει και να πετύχει στη ζωή του, τις περισσότερες φορές θα βρεί σε αυτή την πορεία ένα ή περισσότερους ανθρώπους που τον βοήθησαν, εκτός από την οικογένειά του. Η βοήθεια μπορεί να μην ήταν οικονομική, αλλά μία διαδικασία ψυχολογικής ή ηθικής υποστήριξης, ενθάρρυνσης και προτροπής που μας βοήθησαν να πιστέψουμε στα ταλέντα και στις ικανότητές μας. Αυτός ή αυτοί οι άνθρωποι όντως μας βοήθησαν «ν'ανακαλύψουμε τον δικό μας πλούτο» και έπαιξαν ή μπορεί και ακόμη να παίζουν το ρόλο του καθοδηγητή και



συμβούλου στη ζωή μας, έστω και αν δεν έχουμε καθημερινή επαφή μαζί τους. Είναι οι Μέντορες μας. Αν ανατρέξουμε στην ιστορία, σε όλες τις περιόδους συναντάμε «ζευγάρια» μεντόρων και μαθητευόμενων : ο Αριστοτέλης ήταν μέντορας του Μ.Αλεξάνδρου, ο ζωγράφος Περουτζίνο ήταν μέντορας του Ραφαήλ στην Αναγέννηση, ο Βελάσκουεθ ήταν μέντορας του Μουρίλο και υπάρχουν πολλοί ακόμη.

Τι σχέση μπορεί να έχουν οι μέντορες όμως με την καθημερινότητα στις επιχειρήσεις ή σε άλλες υπηρεσίες όπως π.χ η εκπαίδευση;

Μπορούμε να εφαρμόσουμε τις αρχές και πρακτικές αυτών των δυαδικών σχέσεων προς όφελος της; Απ'ότι μας δείχνει η διεθνής πρακτική, ήδη στην Αμερική, στον Καναδά και στην Αυστραλία, εδώ και σχεδόν μία δεκαετία, υπάρχουν αρκετές επιχειρήσεις και σχολεία, που εφαρμόζουν την ιδέα αυτή, με δομημένο και συστηματικό τρόπο, απολαμβάνοντας πολλά οφέλη. Ο Daloz (1986) αναφέρει ότι τρία πράγματα κάνουν οι καλοί μέντορες στην εκπαίδευση ενηλίκων: υποβοήθηση, πρόκληση, δημιουργία οράματος, καθένα από τα οποία αποτελείται από πολλές λειτουργίες.

Τα προγράμματα mentoring στοχεύουν στην ανάπτυξη ηγετικών και άλλων ικανοτήτων, χρησιμοποιώντας γνώση και εμπειρία μέσα από την ίδια την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Αρχίζουν με ενημέρωση, επιλογή των ζευγαριών και σύντομη εκπαίδευση, την οποία ακολουθεί μία σειρά συναντήσεων μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου ή Protégé. Εκεί, η συστηματική υποστήριξη και ο διάλογος, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον μέντορα (ένα στέλεχος υψηλών ικανοτήτων και εμπειρίας, "role model" για την επιχείρηση) και του protégé (του νεότερου υπό ανάπτυξη στελέχους) παίζουν τον καθοριστικό ρόλο. Όλα πραγματοποιούνται σ'ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και θετικής ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ του Μέντορα & του protégé, καθώς και της επιχείρησης ή του οργανισμού που το οργανώνει. Στην υποστήριξη από το μέντορα όλα επιτυγχάνονται μέσα από μία βαθειά σχέση, μία βιωματική εμπειρία. Η σχέση είναι που κάνει τόσο σημαντική την υποστήριξη του μέντορα, τόσο στην επαγγελματική πρακτική όσο και στην ίδια τη ζωή του αποδέκτη της λειτουργίας του Mentoring. (Jarvis, 2004).

Τα προγράμματα Mentoring έχουν συγκεκριμένα στάδια:

**1<sup>ο</sup> στάδιο** : ζητάμε εθελοντές που ενδιαφέρονται να παίξουν το ρόλο του μέντορα και μέσω μίας συζήτησης-συνεντευξης μαζί τους, επιλέγουμε την ομάδα των «μεντόρων». Έτσι, συγκεντρώνουμε την ομάδα των ατόμων με σημαντική εμπειρία και ικανότητες στο θέμα που μας ενδιαφέρει. Απαραίτητη είναι και η διάθεση ν'αφιερώσουν λίγο από το χρόνο τους για να βοηθήσουν τους νεότερους συναδέλφους τους, να προχωρήσουν.

**2<sup>ο</sup> στάδιο** : προσπαθούμε, μέσα από ερωματολογία και άλλα ειδικά εργαλεία, να βρούμε για τον κάθε μαθητευόμενο (Protégé) τον μέντορα, που του ταιριάζει. Αυτόν με τον οποίο μπορεί να

συνεργασθεί και του ταιριάζει ως προσωπικότητα. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι επιδιώκουμε το κάθε ζευγάρι να μην είναι από το ίδιο τμήμα και να μην έχει σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου. Έτσι, η σχέση λειτουργεί πιά αβιάστα και δεν σχετίζεται με το καθημερινό management.

**3<sup>ο</sup> στάδιο:** εκπαιδούμε τις δύο ομάδες δηλ μέντορες & protégés στις έννοιες του mentoring, στις απαιτήσεις, στα οφέλη και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να κινηθούν, για να πετύχουν τους στόχους τους. Τους μαθαίνουμε το ΤΙ, ΠΩΣ, ΠΟΤΕ, ΓΙΑΤΙ και τους δίνουμε ευκαιρίες να συνεργασθούν και να επικοινωνήσουν πάνω στους στόχους τους, τις προσδοκίες από το πρόγραμμα κλπ.

**4<sup>ο</sup> στάδιο:** κάθε ζευγάρι συνεργάζεται για μερικούς μήνες, με συγκεκριμένους στόχους. Συναντώνται τακτικά και συνεργάζονται για την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων. Μέσα από τη σχέση αυτή οφελείται κατ'αρχήν ο μαθητευόμενος, στην απόκτηση των ζητούμενων συμπεριφορών και ικανοτήτων. Συγχρόνως όμως, από αυτές τις σχέσεις και ο μέντορας βγαίνει ωφελημένος, μιά και ενδυναμώνει τις ικανότητές του στην καθοδήγηση και συμβουλευτική, ένα απαραίτητο προσόν για κάθε στέλεχος ή προϊστάμενο.

**5<sup>ο</sup> στάδιο :** οργανώνεται μία συνάντηση ανακεφαλαίωσης & αξιολόγησης των όσων επιτεύχθηκαν. Αυτά επικοινωνούνται μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό και έτσι προωθείται η εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών, καθώς και η διάχυση της γνώσης.

Για την επιχείρηση και την ανταγωνιστικότητά της ή τον οργανισμό ποιό είναι το όφελος από ένα τέτοιο πρόγραμμα ; Τι κερδίζει από αυτή την επένδυση σε χρόνο και χρήμα;

- ✓ Οι νέοι προϊστάμενοι είναι πλέον **πιό έτοιμοι και πιό ικανοί για τον νέο τους ρόλο**, άρα και οι πιθανότητες λαθών μικρότερες, η σπατάλη χρόνου λιγότερη κλπ.
- ✓ Οι **συνεργασίες μεταξύ τμημάτων** προσφέρουν μία θετική εμπειρία που επεκτείνεται και μετά το πρόγραμμα. Αυτό δίνει θετική ώθηση για βελτιωμένο κλίμα επικοινωνίας
- ✓ Η επιχείρηση ή ο οργανισμός κάνει ένα βήμα μπροστά προς μία **κουλτούρα** που προωθεί την μεταλαμπάδευση γνώσης από τους εμπειρότερους στους πιό νέους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί τελικά και μία μέθοδο knowledge management.

Γενικότερα, αν ανατρέξουμε στη διεθνή έρευνα, καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία, βλέπουμε πολλά θετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά:

- ✓ Σε έρευνα του Harvard, με περισσότερους από 80.000 συμμετέχοντες, φάνηκε ότι **οι ηγέτες αλλάζουν συμπεριφορά μέσα από μία διαδικασία συνεχούς και δομημένου διαλόγου**, όπως είναι το Mentoring, όχι μέσα από συζητήσεις και παραινήσεις.

- ✓ Σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ μεταξύ των 100 καλύτερων εργοδοτών, **το 75% των 25 κορυφαίων από αυτούς, προσφέρουν προγράμματα Mentoring.**
- ✓ Μεταξύ των επιχειρήσεων που συγκαταλέγονται στις καλύτερες 500, σύμφωνα με το περιοδικό Fortune, **το 71% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα προγράμματα Mentoring για να εξασφαλίσει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται με τον καλύτερο τρόπο (1998).**
- ✓ Σε άλλη έρευνα, **το 77% των επιχειρήσεων που ερωτήθηκαν ανέφεραν ότι τα δομημένα προγράμματα mentoring μειώνουν την κινητικότητα των στελεχών της επιχείρησης.**
  
- ✓ Σε έρευνα του American Society of Training & Development (1999) αναφέρθηκε ότι ενώ η εκπαίδευση βελτιώνει την απόδοση του manager κατά 24%, **ο συνδυασμός εκπαίδευσης & mentoring την αυξάνει κατά 88%.**

Στο διεθνή χώρο, μεγάλες επιχειρήσεις όπως η Ernst & Young, Intel, Scotia Bank, American Express, Sara Lee Corp, Hewlett Packard και πολλές άλλες το εντάσσουν στις καθημερινές πρακτικές τους για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των ανθρώπων τους. Στην Ελλάδα, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε μεγάλες εταιρίες, με πολύ θετικά αποτελέσματα.

### ***Μελέτη περίπτωσης mentoring***

Η δυαδική σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί εκτός από τις επιχειρήσεις και στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτής της δυαδικής σχέσης έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα σε διάφορες χώρες με αρκετή επιτυχία. Ένα από αυτά, το Renaissance Partnership Project in Mentoring for Improving Teacher Quality που υλοποιείται από ένα consortium αμερικανικών πανεπιστημίων, παρουσιάζεται με συντομία παρακάτω (βλέπε Birdsong, J. et al, 2003). Στο πρόγραμμα αυτό οι μέντορες είναι δάσκαλοι των σχολείων αλλά και του πανεπιστημίου που εκπαιδεύει δασκάλους. Στόχος τους να βοηθήσουν τους υποψήφιους δασκάλους να αναπτύξουν ειδικές δεξιότητες και στοχαστικοκριτικές ικανότητες ώστε να αναλύουν τη μάθηση των μαθητών τους και να αναπτύξουν επίσης την δεξιότητα να συνδέουν τη διδασκαλία τους με τη γνώση που κατακτούν οι μαθητές τους. Ο έσχατος στόχος είναι να ενισχυθεί η αυτοδιεύθυνση (self regulation) του προσώπου, δηλαδή η ικανότητα της αυτοδιαχείρισης, του αυτοελέγχου και της αυτοδιόρθωσης (Costa και Garmston, 2002, p.21).

Τι προσφέρει ο μέντορας; Είναι το πρότυπο-μοντέλο, εξηγεί, παρέχει ανατροφοδότηση στις δεξιότητες και την εμπειρογνωμοσύνη που απαιτείται για να ετοιμάσει υποψήφιος δάσκαλος-φοιτητής το σχέδιο της διδασκαλίας και να αιτιολογήσει την επίδραση που έχει στους μαθητές του. Ταυτόχρονα αξιολογεί και προπονεί τον υποψήφιο δάσκαλο στην αναλυτική και στοχαστικοκριτική σκέψη. Τον καθοδηγεί ώστε να περάσει από το στάδιο της άγνοιας και της αφελούς γνώσης σε

ανώτερο επίπεδο δεξιοτήτων και κατανόησης. Όταν η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου εδράζεται στις στέρεες αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σε κλίμα υποστηρικτικής σχέσης, τότε ο νέος δάσκαλος είναι δυνατόν να επικεντρωθεί στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών (Langer, Colton και Goff, 2003). Οι απαιτούμενες δεξιότητες γλώσσας και επικοινωνίας του μέντορα είναι πολύ υψηλές, καθώς και η επιτυχής χρήση των ερωτήσεων, προκειμένου ο μέντορας να βοηθήσει τον υποψήφιο δάσκαλο να κατασκευάσει αλλά και να κρίνει τα Σχέδια Διδασκαλίας του καθώς και πώς αυτά τα σχέδια βοηθούν ή δεν βοηθούν στην κατάκτηση της γνώσης από το μαθητή. Το πρόγραμμα παρέχει οδηγίες για την προετοιμασία της διδασκαλίας, για την αποφυγή συνηθισμένων παγίδων με επιτυχημένα ή ατυχή δείγματα. Το πιο σημαντικό όμως είναι η δέσμευση των δύο πλευρών στη σχέση βοήθειας, υποστήριξης, ενθάρρυνσης από τη μεριά του μέντορα, και εμπιστοσύνης, παραδοχής της εμπειρογνωμοσύνης εκ μέρους του υποψηφίου δασκάλου. Πολλά παρόμοια προγράμματα προετοιμασίας των δασκάλων έχουν εκπονηθεί σε διάφορα πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα.

Εστιάζοντας στις κοινωνικές δεξιότητες, αναγνωρίζουμε ότι η επιτυχία του Mentoring στηρίζεται κυρίως στις δεξιότητες επικοινωνίας του μέντορα, όπως π.χ η ισχυρή γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα της ενθάρρυνσης, της προτροπής στον αναστοχασμό, της αξιολόγησης χωρίς υποβιβασμό, η ικανότητά του να διακρίνει και να ανιχνεύει συναισθηματικές καταστάσεις, να «μπαίνει» στο πετσί του άλλου, να βοηθά στην ανάδυση των κρυμμένων δεξιοτήτων του μαθητευόμενου. Ο μαθητευόμενος από την πλευρά του αναπτύσσει εμπιστοσύνη και αντλεί από την εμπειρογνωμοσύνη του Μέντορα, σε κλίμα αμοιβαίας παραδοχής. Το κλίμα αυτό όχι μόνο υποστηρίζει την ανάπτυξη και όλων των άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά βελτιστοποιεί και την αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων.

Στην ελληνική πραγματικότητα ίσως θα πρέπει να εντάξουμε προγράμματα mentoring όχι μόνο στην προετοιμασία των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για τη διδασκαλία και τη ζωή στο σχολείο, αλλά και κατά τη διάρκεια της αρχικής επιμόρφωσης (πριν μπου οι εκπαιδευτικοί στην τάξη) και στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Υπάρχουν πολλοί πεπειραμένοι και ενθουσιώδεις δάσκαλοι που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα και μέντορες στους νεότερους με καλά αποτελέσματα για την εκπαίδευση στη χώρα μας.

Στην κοινωνία της γνώσης που έχει ήδη ανατείλει, η ανάγκη αλλά και η απόλαυση της διαβίου παιδείας γίνεται αισθητή κάθε μέρα και περισσότερο. Σε αυτή την ανάγκη, στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ενηλίκων το coaching και mentoring μπορούν να απαντήσουν με δυναμικό και αποτελεσματικό τρόπο.

## Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2003). (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών & εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Birdsong, J., West, L., Langer, G., and Behrend, J. (2003). *Renaissance Partnership Project Mentoring Manual: Coaching Teacher Education Candidates Through the Renaissance Teacher Work Sample*, Renaissance Partnership for Improvement of Teacher Quality, USA.
- Costa, A., and Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance schools*, Norwood MA, Christopher- Gordon Publishers.
- Cox, E. (2003), Editorial: The new profession, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, v1, 1, 1-5.
- Clutterbuck, D. (1998). *Learning alliances*, London, IPD.
- Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey Bass
- Grant, A., and Cavanagh, M. (2004). Towards a profession of coaching: Sixty five years of progress and challenges for the future, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, v2, 1, 1-16.
- Hannah, G. (2004). Improving intermediate skills through workplace coaching: A case study within the UK rail industry, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, v2, 1, 17-45.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Langer, A., Colton, R., and Goff, G. (2003). *Collaborative analysis of student learning (CASL)*, Alexandria, VA, ASCD.
- Parsloe, E., and Wray, M. (2001). *Coaching and Mentoring*, London, Kogan Page.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Τζελέπη-Ρόζενμπεργκ, Κ. (2004). Οι μέντορες, οι μαθητευόμενοι και το όφελος της επιχείρησης, *Ναυτεμπορική* (21/6/04).
- Προγράμματα Coaching Ανοιχτό MBA, ΤΑ ΝΕΑ (14/2/05).



## **Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους**

Παπαδάκης Σπύρος  
Υπ. Διδάκτορας  
Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο  
[papadakis@eap.gr](mailto:papadakis@eap.gr)

Δρ. Φραγκούλης Ιωσήφ  
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο  
[fragoulis@acn.gr](mailto:fragoulis@acn.gr)

### **Περίληψη:**

Η πρόοδος της τεχνολογίας αυξάνει την πολυπλοκότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και η έννοια της απασχόλησης καθίσταται πιο ρευστή και απαιτεί περισσότερες ικανότητες και μεγαλύτερη ευελιξία. Για να μην αποκλειστούν από την παραγωγική διαδικασία, τόσο οι άνεργοι όσο και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να καλύψουν την έλλειψη δεξιοτήτων και να αναπτύξουν οπωσδήποτε δεξιότητες πληροφορικής, ικανότητα χειρισμού ξένων γλωσσών, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες. Η επένδυση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης παράλληλα με τη συμπλήρωση των υπαρχόντων γνώσεων, αποτελούν τον κινητήριο μοχλό στη διαμόρφωση του νέου μοντέλου ανάπτυξης.

Οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι εύκολο να αποτιμηθούν. Το ίδιο δύσκολη είναι και η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης σε αυτές, αν και συχνά αυτές ασκούνται μέσα από άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή διαχωρίζουμε τον όρο των κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούμε καταλληλότερο για τη δια βίου κατάρτιση, από τον όρο των κοινωνικών ικανοτήτων τον οποίο προτείνουμε ως ποιο δόκιμο για την δια βίου εκπαίδευση. Περιγράφουμε τις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία της πληροφορίας. Προτείνουμε τη δημιουργία και χρήση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή τους και τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ενηλίκων.

### **Abstract:**

The technology progress increases the complexity in the workplace with the consequence of employment becoming more volatile while more and more skills and greater flexibility are required. Both unemployed and employed citizens, in order not to be excluded from the production procedures, need to cover their absence of skills and to develop knowledge and abilities in the fields of information technology and foreign languages. Furthermore, they need to increase their technological understanding and to advance their business acumen and social skills. Investment in the human resource development through lifelong learning along with growth of existing knowledge becomes the driving force in the formation of new personal development models.

Social skills are not easily assessed. Equally difficult is the evaluation of social skills training results even though quite often it is implemented through informal training forms. In this paper the term “social competence” is considered more appropriate for lifelong training, while the term “social skill” conforms better to lifelong education. The paper also describes the social skills and competences required by the field of information technology. It proposes the creation and usage of quality indexes for the evaluation of skills and competences and the need for more effective design of those training activities which aim at the development of adults’ social skills.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κοινωνικές Δεξιότητες, Κοινωνικές Ικανότητες, ΤΠΕ, Ποιότητα, Δείκτες Ποιότητας, Αξιολόγηση

## Εισαγωγή

Η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, βασιζόμενη στην ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οδηγεί την παραδοσιακή οικονομία σε μία διαδικασία απο-υλοποίησης της οικονομικής δραστηριότητας που στηρίζεται λιγότερο στην κατοχή υλικών στοιχείων (φυσικοί πόροι, γη, μηχανήματα) και περισσότερο σε μη υλικούς παράγοντες, όπως η πληροφορία, η γνώση και η έρευνα. Η χειρωνακτική εργασία και η παραγωγή υλικών αγαθών χάνουν την κυρίαρχη σημασία που είχαν μέχρι σήμερα, ως πηγές παραγωγής πλούτου και κέρδους και αναβαθμίζεται η πνευματική εργασία με κέντρο βάρους την παραγωγή, την επεξεργασία και τη μετάδοση της πληροφορίας. Σημαντικό τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού που δεν έχει τα ζητούμενα μορφωτικά εφόδια, οδηγείται στην ανεργία.

Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ποιο σημαντικός από τα κτίρια, τις μηχανές και τα συστήματα. Κανείς από τους υπόλοιπους παραγωγικούς συντελεστές δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί χωρίς τον άνθρωπο, η συμμετοχή του οποίου πραγματοποιείται μέσω της μυϊκής δύναμης ή της διάνοιάς του. Το *ανθρώπινο κεφάλαιο*, δηλαδή η επένδυση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων δεξιοτήτων και η γνώση ως στοιχείο της εργασίας, αποτελούν τον κινητήριο μοχλό του νέου μοντέλου ανάπτυξης.

Στη σύγχρονη μεταβιομηχανική εποχή τα όρια μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης απαλύνονται αφού οι εργαζόμενοι δεν χρειάζεται να εκτελούν μόνο μηχανιστικές διαδικασίες αλλά να μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν νέους σύνθετους ρόλους (Jarvis, 2005). Επομένως απαιτείται να κατανοούν ευρύτερα τα ζητήματα και να έχουν ικανότητες στοχοθεσίας και προγραμματισμού, δημιουργικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και χρήσης μαθησιακών πηγών (Κόκκος, 2005).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση από το μέσο της δεκαετίας του '90 αντιλαμβάνεται ολοένα και περισσότερο ότι είναι ανάγκη ο σημερινός πολίτης να εξοπλιστεί, εκτός από βασικές τεχνικές γνώσεις, με κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Ωστόσο, ο ορισμός των *κοινωνικών ικανοτήτων* δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Στη βιβλιογραφία τις συναντά κανείς με διάφορες ονομασίες και με διαφορετικό περιεχόμενο. Επομένως πρέπει να διαχωριστεί η έννοια της *ικανότητας* από την έννοια της *δεξιότητας*, ώστε να διασαφηνιστεί αν ο στόχος είναι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ή ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με το CEDEFOP(2002) ως *δεξιότητα* ορίζεται η γνώση και η εμπειρία που έχει το άτομο και είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας εργασίας, ενώ ως *ικανότητα* ορίζεται η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία, τόσο οικείες όσο και νέες



επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Η δεξιότητα αφορά συνήθως την εκτέλεση εργασιών που μαθαίνονται μέσα από πρακτική άσκηση, χωρίς να απαιτείται μεγάλη εμβάθυνση στη λογική που υπάρχει πίσω από αυτές.

Με βάση τις προαναφερόμενες διαφοροποιήσεις, προτείνουμε τη χρήση του όρου “κοινωνικές ικανότητες”, αντί του όρου “κοινωνικές δεξιότητες”, σύμφωνα με τις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

### **Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου κοινωνικές ικανότητες**

Σύγχυση όμως, εντοπίζεται και στη χρήση του όρου “κοινωνικές ικανότητες”. Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δύσκολα ανακαλύπτει κανείς μια συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εικόνα του συνόλου των ικανοτήτων κάτω από τον όρο “κοινωνικές”, εφόσον εμφανίζεται με πολλές διαφορετικές παραλλαγές όπως: *μεταβιβάσιμες ικανότητες, βασικές ικανότητες, συναισθηματικές ικανότητες*. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από την ανομοιογένεια που παρουσιάζεται στη χρήση του όρου, υπάρχει ένας αδιαμφισβήτητος πυρήνας συγκεκριμένων ικανοτήτων κοινός σε κάθε ορισμό που αφορά την έννοια “κοινωνικές”.

Μία από τις βασικότερες ομάδες ικανοτήτων που συγκαταλέγεται στον όρο κοινωνικές είναι οι *επικοινωνιακές ικανότητες*, οι οποίες επιτρέπουν στον εργαζόμενο να εκφράζει σαφή και πειστικά μηνύματα και να διαθέτει ενεργητική ακρόαση (Goleman, 2000). Ακριβώς επειδή οι νέες συνθήκες εργασίας εμπλέκουν πολλούς ανθρώπους σε ένα έργο η δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε πραγματικά να κατανοούν τι είναι απαραίτητο να γίνει σε κάθε περίπτωση, αποτελεί σημείο κλειδί.

Στο «ρεπερτόριο» των κοινωνικών ικανοτήτων εντάσσονται και αυτές της *συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας*. Θα πρέπει δηλαδή κανείς να είναι σε θέση να συνεργάζεται με άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων, και ταυτόχρονα να μπορεί να καλλιεργεί και να διατηρεί τη συνοχή στην ομάδα για την επίτευξη των στόχων αυτών (Goleman, 2000). Ο σύγχρονος ρόλος των εργαζομένων περιλαμβάνει σημαντικό χρόνο σε ομαδικές εργασίες και προσπάθειες και η εκπαίδευση των ατόμων στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μάθουν να λειτουργούν ομαδικά είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Η *ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων* (Goleman, 2000), αποτελεί κοινωνική ικανότητα που θεωρείται πολύτιμη στην καθημερινή πρακτική, εφόσον ακόμη και αν οι εργαζόμενοι έχουν αναπτύξει τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους ικανότητες πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις, κρίσεις και διαφωνίες με συνεργάτες που έχουν τελείως διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να επιλυθεί ένα ζήτημα.

Πέρα από τις παραπάνω κοινωνικές ικανότητες μια άλλη που θα πρέπει να αναπτύξουν όλοι οι

εργαζόμενοι είναι η *αποδοχή και ο χειρισμός των συνεχών αλλαγών* στις πρακτικές της εργασίας τους. Είναι δεδομένο πως ακόμη και αν ένας εργαζόμενος μένει για πολλά χρόνια σε μία θέση, γεγονός σπάνιο για τα δεδομένα της αγοράς εργασίας και ιδιαίτερα του ιδιωτικού τομέα, θα αλλάξουν οι διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες δουλεύει. Έτσι θα πρέπει να έχει θετική στάση κάθε φορά που προγραμματίζεται μία αλλαγή και να μπορεί να την αποδέχεται δημιουργικά προκειμένου να είναι παραγωγικός. Επομένως, η *ευελιξία* και η *προσαρμοστικότητα* προσλαμβάνουν νέα αξία (Goleman, 2000).

Συνακόλουθα με την αποδοχή της αλλαγής είναι απαραίτητη για τον εργαζόμενο και η κοινωνική ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να *μαθαίνει πώς να μαθαίνει*. Θεμελιώδης είναι η σπουδαιότητα της απόκτησης ικανοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να ασχοληθούν με την περαιτέρω μάθηση, η οποία αποτελεί βάση για προσωπική ολοκλήρωση, ενεργητική παρουσία των πολιτών και απασχολησιμότητα.

Μία ακόμη αναγκαία κοινωνική ικανότητα είναι η *οργάνωση*. Οι σύγχρονες επιχειρήσεις σήμερα ζητούν από το προσωπικό τους να μπορεί να θέτει σωστά προτεραιότητες και να οργανώνει αποτελεσματικά την εργασία του, να κατανέμει το χρόνο του ώστε να ανταποκρίνεται έγκαιρα στα απαραίτητα χρονικά πλαίσια, διατηρώντας ταυτόχρονα την ποιότητα της εργασίας του σε υψηλά επίπεδα.

Η κοινωνική ικανότητα που αποδεικνύεται ανεκτίμητη σε άτομα με θέσεις ευθύνης είναι η αποτελεσματική *ηγεσία* η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα κινητοποίησης των άλλων για την πιο αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας τους. Είναι σημαντικό για ένα ηγέτη να έχει αυτεπίγνωση, αντίληψη της προοπτικής, ενεργό παρουσία και δημιουργικότητα, να μπορεί να αναθέτει εργασίες στους κατάλληλους ανθρώπους, να συντονίζει την ομάδα και κυρίως να μπορεί να δημιουργεί και να εμπνέει όραμα σε αυτή (Goleman, 2000).

Βέβαια καμία από τις παραπάνω ικανότητες, από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου. Οι ικανότητες συγκροτούνται σε ομάδες. Για να πετύχει το άτομο διακεκριμένη επίδοση πρέπει να διαθέτει συνδυασμό ικανοτήτων και όχι απλώς μία ή δύο (Goleman, 2000). Αυτό κάνει και την προσπάθεια ανάπτυξής τους ακόμη δυσκολότερη, καθώς θα πρέπει να γίνεται συστηματική εξάσκησή τους σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις.

### **Λόγοι που υπαγορεύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας**

Οι ΤΠΕ έχουν κυρίαρχο ρόλο στη διεθνή ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων. Η ευρεία χρήση του διαδικτύου, η ανάπτυξη συστημάτων ηλεκτρονικού επιχειρείν (e-business), η ευρυζωνικότητα, η εξέλιξη των τεχνολογιών ασύρματων τηλεπικοινωνιών και η τηλεργασία

μεταβάλλουν το τοπίο και το προφίλ των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους εργαζόμενους.

Η πρόοδος της τεχνολογίας αυξάνει την πολυπλοκότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα η έννοια της απασχόλησης να καθίσταται πιο ρευστή, να απαιτεί περισσότερες ικανότητες και μεγαλύτερη ευελιξία. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, για να μην αποκλειστούν από την παραγωγική διαδικασία τόσο οι άνεργοι όσο και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να καλύψουν την έλλειψη δεξιοτήτων και να αναπτύξουν οπωσδήποτε δεξιότητες πληροφορικής, ικανότητα χειρισμού ξένων γλωσσών, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες. Στις συνόδους Κορυφής της Λισσαβόνας και της Φείρα τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της ηλεκτρονικής μάθησης και της ψηφιακής παιδείας για τους εργαζόμενους και τους ενήλικες όλων των ηλικιακών και επαγγελματικών κατηγοριών (Βρυξέλλες, 2001). Στις πιο πάνω συνόδους προσδιορίστηκαν με σαφήνεια και ακρίβεια οι κοινωνικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι ενήλικες στην Κοινωνία της Πληροφορίας και τη Γνώσης. Ως τέτοιες ικανότητες αναφέρονται:

- η αποτελεσματική επικοινωνία
- η ομαδική εργασία
- ο χειρισμός των διαφωνιών
- η αποδοχή συνεχών αλλαγών και εξελίξεων
- η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα
- η οργάνωση
- η ηγεσία
- η ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων

Εκτός από τις παραπάνω κοινωνικές ικανότητες οι οποίες απαιτούνται στα περιβάλλοντα που γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, συνεχώς αναδύονται νέες κοινωνικές ικανότητες που απαιτούνται σε τεχνολογικά περιβάλλοντα, όπως το «διαδικτυακό περιβάλλον» αλλά και σε επερχόμενα, όπως τα περιβάλλοντα περιρρέουσας νοημοσύνης. Για παράδειγμα η επικοινωνία με γραπτό κείμενο (sms, email, chat) αποτελεί ήδη ένα σημαντικό μέρος στην ανθρώπινη επικοινωνία. Επίσης η σύγχρονη οπτικοακουστική επικοινωνία και συνεργασία από απόσταση μέσω ευρυζωνικών δικτύων αναμένεται ότι τα επόμενα χρόνια θα αποτελεί και αυτή σημαντικό ποσοστό της ανθρώπινης επικοινωνίας, η οποία θα απαιτεί νέες κοινωνικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων θα επηρεάσει σημαντικά τη δημιουργία και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην ανάπτυξη και λειτουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Επομένως, η εκπαίδευση σε *κοινωνικές ικανότητες* θεωρείται σήμερα πιο σημαντική από κάθε άλλη φορά καθώς μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της δια βίου μάθησης και τις πιθανότητες των ανθρώπων «να πετύχουν» στη ζωή τους, αναπτύσσοντας την προσαρμοστικότητά τους στις νέες συνθήκες. Χαρακτηριστικά σε Υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται ότι: «Ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες όπως η *αυτοπεποίθηση*, ο *αυτοπροσανατολισμός* και η *ανάληψη ρίσκου* αποκτούν όλο και περισσότερη αξία, επειδή οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι σε θέση να δρουν πολύ πιο αυτόνομα από ότι κατά το παρελθόν. Η εκπαίδευση στον τρόπο εκμάθησης, προσαρμογής και η κατανόηση της πληθώρας των πληροφοριών αποτελούν τώρα γενικές ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξει ο καθένας. Οι εργοδότες αξιώνουν όλο και περισσότερο άτομα με ικανότητα γρήγορης απόκτησης νέων γνώσεων και προσαρμογής στις νέες προκλήσεις και καταστάσεις (Goleman, 2000).

### **Η έννοια της ποιότητας**

Αν και οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική και δημιουργική ένταξη των ατόμων στην παραγωγική διαδικασία, το γεγονός ότι κατά ένα μεγάλο μέρος παράγονται μέσα από μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, δημιουργεί εμπόδια στην αναγνώρισή τους και στην ανάδειξη των επαγγελματικών δικαιωμάτων που συνδέονται με αυτές.

Η ποιότητα των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ένας άνθρωπος είναι δύσκολο να αποτιμηθεί και κατά συνέπεια να αξιολογηθεί. Η έννοια της ποιότητας ξεκινά από τα αρχαία χρόνια με τον Αριστοτέλη (330 π.Χ.) ο οποίος πρώτος διέκρινε το «ποιόν» και τα χαρακτηριστικά του και συνεχίζεται αργότερα με τους σχολαστικούς φιλοσόφους. (Ξένος, 2003). Η έννοια της ποιότητας είναι μια έννοια πολυεδρική και το νόημά της είναι ανοικτό σε ερμηνείες και χρήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Jarvis, 2004).

Ο Διεθνής Οργανισμός Προτυποποίησης (International Standards Organization, ISO 8402, 1985) ορίζει την *ποιότητα* ως το σύνολο των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών του προϊόντος ή της υπηρεσίας που έχουν σχέση με τη δυνατότητα ικανοποίησης και κάλυψης καθορισμένων αναγκών.

*Μέτρηση* είναι η διαδικασία με την οποία αριθμοί ή σύμβολα αντιστοιχούνται σε ιδιότητες οντοτήτων του πραγματικού κόσμου, έτσι ώστε να τις περιγράφουν σύμφωνα με τα καθορισμένους κανόνες.

Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα: *Πως μπορούμε να μετρήσουμε τις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες με ακριβή και έγκυρο τρόπο;*

Η χρήση προτύπων και η διαχείριση ολικής ποιότητας στα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης

και κατάρτισης μπορούν να διασφαλίσουν τον έλεγχο της ποιότητας των κοινωνικών ικανοτήτων. Ένα πρόβλημα σχετικά με την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων σε κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές ικανότητες είναι η έλλειψη αυστηρά καθορισμένων μετρήσιμων κριτηρίων και διαδικασιών μέτρησης. Ενώ είναι εφικτό να μετρήσουμε την απόκτηση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, αντίστοιχη μέτρηση δεν μπορεί να γίνει με αντικειμενικό τρόπο στην περίπτωση των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τόσο οι μεθοδολογίες εξασφάλισης ποιότητας όσο και η διαχείριση ολικής ποιότητας.

Με τον όρο *πρότυπο* εννοούμε μια τεκμηριωμένη σύμβαση που περιέχει τεχνικές προδιαγραφές ή άλλα ακριβή κριτήρια χρησιμοποιούμενα ως κανόνες και κατευθυντήριες γραμμές για την εξασφάλιση της τυποποίησης υλικών προϊόντων, διεργασιών και υπηρεσιών, για τη διευκόλυνση της διεθνούς ανταλλαγής αγαθών και υπηρεσιών, για την ανάπτυξη της συνεργασίας στη σφαίρα των επιστημονικών, τεχνολογιών και οικονομικών ενεργειών.

Με τον όρο *διαχείριση ολικής ποιότητας* αναφερόμαστε στον τρόπο διοίκησης ενός οργανισμού, ενός έργου ή προγράμματος εκπαίδευσης που εστιάζεται στην ποιότητα, βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία, μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και ιδιαίτερα στην κοινωνία.

Η ποιότητα δεν αποτελεί καινούργιο αντικείμενο στο χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και στο χώρο της μη τυπικής έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι, τυπολογίες, διαδικασίες που διευκολύνουν τον έλεγχο και έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών. Το πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας δεν είναι κάτι σταθερό. Αποτελεί ένα σύστημα παραγόντων το οποίο είναι δυναμικό, συνεχώς εξελισσόμενο και βελτιούμενο σε σχέση τόσο με αυτό που αξιολογείται, όσο και με το ίδιο το πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας. (Moran,2001).

Επομένως για τη διασφάλιση της ποιότητας σε προγράμματα εκπαίδευσης για ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων ή απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων χρειάζεται διαρκής αποτίμηση πέντε μεθοδολογικά διαχωρισμένων συστατικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) του *έμψυχου υλικού*, β) των *εκπαιδευτικών μέσων*, γ) των *αναλυτικών προγραμμάτων*, δ) των *εκπαιδευτικών διαδικασιών* και ε) των *εκροών – αποτελεσμάτων*.

### **Δείκτες ποιότητας για την αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων**

Οι *δείκτες* ποιότητας αποτελούν μια απλή ή σύνθετη, συνήθως, ποσοτική έκφραση που συσχετίζουν τα διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους διάρθρωσης της εκπαίδευσης και των

διαδικασιών της και είναι χρήσιμοι στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωσή της (Savelson et al., 1987). Αποτελούν βασικό εργαλείο στη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προσφέρουν ακριβή δεδομένα για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος, και παρέχουν αναγκαίες πληροφορίες προκειμένου το πρόγραμμα να γίνει περισσότερο λειτουργικό και αποτελεσματικό στα σημεία που απαιτείται (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004). Επιπλέον η χρήση των δεικτών διευκολύνει στην τυποποίηση της έκθεσης των αποτελεσμάτων και διευκολύνει τις συγκρίσεις, όπου αυτές είναι απαραίτητες (Van den Berghe, 1997). Η διαδικασία προσδιορισμού δεικτών ποιότητας ενισχύει τον αναστοχασμό και τη συζήτηση για τα επιθυμητά αποτελέσματα ανάμεσα στους συντελεστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία κριτηρίων - δεικτών ποιότητας. Ενώ τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν αναφορά στους σκοπούς, στους στόχους των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε επίπεδο προσόντων, σήμερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δίνουν σημασία στο κύρος του προγράμματος και στην ποιότητα της διδασκαλίας (τι μαθαίνουν, πως μαθαίνουν, ποιες μέθοδοι χρησιμοποιούνται) (European Commission, 2002). Σύμφωνα με την Βασιλού – Παπαγεωργίου (2004) οι δείκτες ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε λειτουργικές κατηγορίες, με δεδομένο πως σε κάθε σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης υπάρχουν τέσσερα αλληλοεπιδρώντα υποσυστήματα. Τα υποσυστήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ο σχεδιασμός και η στρατηγική
2. Η διοίκηση και το προσωπικό
3. Τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμογή τους
4. Οι μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα

Με βάση τα πιο πάνω υποσυστήματα προκύπτουν δύο επίπεδα ανάλυσης στα οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι αντίστοιχοι δείκτες:

- δείκτες ποιότητας σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του προγράμματος
- δείκτες ποιότητας σχετικά με τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος (Seyfried et al., 1999)

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτικά, δείκτες ποιότητας που αφορούν τους βασικότερους άξονες του πρώτου υποσυστήματος ενός συγχρόνου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μεικτού τύπου (blended) όπως η ικανότητα: α) αποτελεσματικής επικοινωνίας, β) ομαδικής εργασίας και συνεργασίας, γ) χειρισμού διαφωνιών, δ) αποδοχής και χειρισμού των αλλαγών και εξελίξεων και ε) οργάνωσης.

Ως δείκτες ποιότητας για την *επικοινωνία* προτείνουμε:

- την ισότιμη επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους
- τη συχνότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους
- τη χρήση πολλών μορφών επικοινωνίας (λεκτική, μη λεκτική)
- την ύπαρξη κατάλληλου για επικοινωνία περιβάλλοντος
- το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων
- τη δημιουργική αξιοποίηση των διαφωνιών
- τη διαμόρφωση κλίματος ενεργητικής ακρόασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία

Ως δείκτες ποιότητας για την *ομαδική εργασία και συνεργασία* προτείνουμε:

- το βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας
- την συνειδητοποίηση της ιδιότητας του μέλους από τα άτομα που συγκροτούν την ομάδα
- την ύπαρξη κοινών στόχων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας
- το βαθμό αποδοχής των κανόνων λειτουργίας της ομάδας από τα μέλη της
- την ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής συνείδησης από τα μέλη της ομάδας
- το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών των μελών της ομάδας

Ως δείκτες ποιότητας για το *χειρισμό διαφωνιών* προτείνουμε:

- το βαθμό κατανόησης της ύπαρξης ενός προβλήματος
- τα βασικά στοιχεία των αιτιών γέννησης ενός προβλήματος
- το βαθμός συμβολής στην επίλυση της διαφωνίας
- την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση της διαφωνίας
- την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης για την αντιμετώπιση της διαφωνίας
- το χρόνο επίλυσης διαφωνιών

Ως δείκτες ποιότητας για την αποδοχή και το χειρισμό αλλαγών προτείνουμε:

- το βαθμό αποδοχής των αλλαγών στο κοινωνικό και ευρύτερο περιβάλλον
- το βαθμό αποδοχής των αλλαγών στο εργασιακό περιβάλλον
- το χρόνο προσαρμογής στις εξελίξεις και τα νέα δεδομένα

Ως δείκτες ποιότητας για την οργάνωση προτείνουμε:

- τον καθορισμό βασικών προτεραιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία
- την ιεράρχηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες αναγκαίες, δραστηριότητες χρήσιμες, δραστηριότητες συμπληρωματικές)
- το βαθμό επίτευξης των στόχων στα προβλεπόμενα χρονικά όρια

### **Συμπεράσματα**

Η ανάγκη για ανάπτυξη και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού σε *κοινωνικές ικανότητες* ισχυροποιείται και αποτελεί μόνιμη αναζήτηση στον τομέα ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων.

Προτείνεται η χρήση του όρου κοινωνικές ικανότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, αντί του όρου κοινωνικές δεξιότητες τον οποίο θεωρούμε πιο δόκιμο στο πλαίσιο της δια βίου κατάρτισης.

Ο σύγχρονος εργαζόμενος εκτός από εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις πρέπει να διαθέτει και μια σειρά από κοινωνικές ικανότητες (*συνεργασίας, δημιουργικότητας, προσαρμοστικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, ηγεσίας, οργάνωσης, επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών μέσων*).

Οι κοινωνικές ικανότητες που απαιτούνται στην Κοινωνία της Πληροφορίας από τους ενήλικες αποτελούν άμεση προτεραιότητα στην εποχή μας καθώς ενήλικες, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν επιτυχώς τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν ως ηλεκτρονικά αναλφάβητοι.

Για τον έλεγχο της ποιότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων, είναι απαραίτητη η ύπαρξη δεικτών μέτρησης και συστημάτων διαχείρισης ολικής ποιότητας. Η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί άμεσο ζητούμενο από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτά (σχεδιαστές, οργανωτές, εκπαιδευτές, αξιολογητές), καθώς οι συμμετέχοντες έχουν συγκεκριμένες ανάγκες, προσδοκίες και υψηλές απαιτήσεις.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Cedefop (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*.



- Council of Europe(2003). *Learning and teaching in the communication society*, Stransburg: Council of Europe.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning: fifteen quality indicators*, Brussels.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, ζ' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφρ. Αλεξ. Μανιάτη), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Moran, J. (2002). *Assessing adult learning: a guide for practitioners*, Florida: Krieger P.C.
- Savelson, R., D. C. Phillips, L. Towne, Feuer M. (1987). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1): pp.25-28.
- Seyfried, E. Kohlmeier & K. Futh-Riedesser, R. (1999). *Supporting quality in vocational training through networking*, Thessaloniki: CEDEFOP.
- Van den Berghe, W. (1997). *Indicators in perspective: the use of quality indicators in vocational education and training*, Thessaloniki: CEDEFOP.
- Βασιλόυ- Παπαγεωργίου, Β.( 2004). Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Παράδειγμα του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στα «Πρακτικά 1<sup>οο</sup> Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (9/11/2000). *Υπόμνημα σχετικά με την Εκπαίδευση καθ' όλη τη Διάρκεια της Ζωής*.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, ΠΤΔΕ, Πάτρα.
- Κόκκος, Α.(2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων*, τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κρίβας, Σ. (2005). *Αναζητώντας τον εαυτό μου και τον κόσμο: Θεωρία και Πράξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Σχολείο*, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, ΠΤΔΕ, Πάτρα.
- Ξένος, Μ. (2003). *Ποιότητα Λογισμικού*, Εκδόσεις Φιλομάθεια, Πάτρα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Έγγραφο με Αρ. Πρωτ. 8856/31-12-2002*.



## Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Δρ. Παπαβασιλείου - Αλεξίου Ιωάννα  
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
email: ioanna@komvos.edu.gr

### Περίληψη

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 έχει συντελεστεί μία σημασιολογική μετάθεση από τον περιοριστικό όρο «βασικές δεξιότητες» (*basic skills*) στον διευρυνόμενο όρο «δεξιότητες-κλειδιά» (*key-competencies*), ο οποίος δηλώνει ένα μεταφερόμενο, πολυλειτουργικό πακέτο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, το οποίο χρειάζονται όλα τα άτομα, προκειμένου να επιτύχουν προσωπική πλήρωση, ανάπτυξη, ενσωμάτωση και απασχόληση. Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στην απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων από όλους τους πολίτες έχει οδηγήσει στη διεξαγωγή ερευνητικών προγραμμάτων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (*European Commission, OECD*), με σκοπό την επιλογή και τον καθορισμό κοινά αποδεκτών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών οι δεξιότητες-κλειδιά μπορούν να ενταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: (1) αλληλεπιδραστική χρήση εργαλείων, (2) αλληλεπίδραση σε ετερογενείς ομάδες και (3) αυτόνομη δράση.

Οι «κοινωνικές δεξιότητες» εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία δεξιοτήτων. Η απόκτησή τους κρίνεται αναγκαία λόγω των εξελίξεων στο κοινωνικό επίπεδο όχι μόνο στις δυτικές αλλά και στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, όπου επίσης έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική επιτυχία στον χώρο της άτυπης οικονομίας. Δεσμίδες τέτοιων δεξιοτήτων αποτελούν (α) η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, (β) η ανάπτυξη συνεργασίας και (γ) η διαχείριση & επίλυση συγκρούσεων.

Σημαντικές μεταβολές στο πεδίο της απασχόλησης, με αντίκτυπο στα απαιτούμενα προσόντα, εγείρουν ιδιαίτερες αξιώσεις από τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, οι οποίες αναφέρονται στους τομείς της μάθησης, της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ισότητας. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να προσανατολίσουν τους πελάτες τους στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για έναν ευρύτερο σχεδιασμό ζωής και σταδιοδρομίας. Ειδικά για τον πληθυσμό-στόχο των ενηλίκων η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών και ειδικά κοινωνικών δεξιοτήτων σε ανέργους, εργαζόμενους ενήλικες, ευάλωτες ομάδες ενηλίκων και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Ένα ενδεικτικό παράδειγμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στην πράξη είναι «Η Άσκηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων», η οποία εφαρμόζεται στο Εργαστήριο Διαπραγμάτευσης της Νομικής Σχολής του Παν/μίου του Harvard.

### Summary

*Over the last decade there has been a conceptual moving from the narrow and restrictive concept "basic skills" to the broader one "key-competencies". Key competencies represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. The importance that is layed upon the acquisition of such competencies has led to the conducting of European and international projects, aiming to the definition and selection of commonly approved competencies. The groups of competencies, which have been selected can be put in three broad categories: (1) Using Tools Interactively, (2) Interacting in Heterogeneous Groups and (3) Acting Autonomously.*

*Social competencies are clearly integrated into the second category. Their acquisition is necessary because of the changes in the social field not only in the developed societies but also in the developing countries, where has been proved that social competency is central in conducting a business in the informal sector. Bounds of social skills are: (a) The ability to relate well to others, (b) the ability to cooperate and (c) the ability to manage and resolve conflicts.*

*Important changes in the world of work and in qualifications are posing special challenges and expectations for career guidance services. These concern (a) education and learning goals (b) labour market goals and (c) social equity goals. Career counselors should help clients to improve their competencies, in order to plan effectively life and career as a whole. Especially for the adults target-group career guidance may contribute to the development of key-competencies and social skills for the unemployed, the employed adults, the disadvantaged groups and the adult learners.*

*The development of social skills is being presented through the example of the "Interpersonal skills Exercise", which is implemented at the Negotiation Workshop of the Harvard Law School.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*Η κοινωνία του σήμερα θέτει υψηλές απαιτήσεις στα άτομα. Η τεχνολογία αλλάζει συνεχώς, οι κοινωνίες διαφοροποιούνται, η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί νέες μορφές αλληλεξάρτησης που ξεπερνούν την τοπική ή εθνική κοινότητα των υποκειμένων. Τα άτομα χρειάζεται όχι μόνο να διαχειρίζονται τα νέα δεδομένα αλλά και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να κατανοούν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα ατόμων και ομάδων, και, επιπλέον, να δραστηριοποιούνται ενεργά απέναντι στις νέες προκλήσεις.*

*Επομένως, καθίσταται αναγκαία όχι μόνο η κατοχή συγκεκριμένων, στενά οριοθετημένων ικανοτήτων, αλλά και πιο σύνθετων δεξιοτήτων, κατάλληλων για την κατά το δυνατό συντομότερη και αμεσότερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα. Αν και το εύρος των δεξιοτήτων είναι μεγάλο, πρακτική αξία δεν έχει η αυτόνομη απαρίθμηση και καταγραφή τους, αλλά ο ορισμός και ο εντοπισμός ενός συνόλου από δεξιότητες-κλειδιά, οι οποίες θα εδράζονται σε ένα κοινό ιδεολογικό υπόβαθρο. Τα ερωτήματα που τίθενται στο σημείο αυτό είναι καίρια:*

- *Τι και ποιες είναι οι δεξιότητες-κλειδιά και πώς διαφοροποιούνται από τις βασικές δεξιότητες;*
- *Ποια είναι η θέση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο παραπάνω πλαίσιο;*

*Τόσο την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στη διεθνή κοινότητα αναγνωρίζεται σήμερα ότι η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (ΣΥΠ) μπορεί να παίξει έναν σημαίνοντα ρόλο στην εκπλήρωση των σύγχρονων αναγκών του πολίτη, σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αγορά εργασίας. Η ΣΥΠ είναι σε θέση να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν δεξιότητες-κλειδιά, με τις οποίες όχι μόνο θα προβούν σε πιο συμφέρουσες επιλογές, αλλά θα σχεδιάζουν και θα διαχειρίζονται αυτόνομα τη σταδιοδρομία τους, όχι με την περιορισμένη έννοια του επαγγέλματος αλλά με την ευρύτερη, του συνόλου δηλαδή των δραστηριοτήτων της ζωής του ατόμου. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:*

- *Πώς συνδέονται οι προσδοκίες της διεθνούς κοινότητας από τη ΣΥΠ –ως προς την εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου– με την ανάπτυξη δεξιοτήτων;*
- *Μπορεί να συμβάλει η ΣΥΠ στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από την προοπτική της διά βίου μάθησης;*

## I. ΟΡΙΣΜΟΣ & ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ-ΚΛΕΙΔΙΩΝ - ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 1. Δεξιότητες-κλειδιά

*Η απόκτηση των δεξιοτήτων-κλειδιών από όλους τους πολίτες είναι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των τριών βασικών στόχων της Συνόδου της Λισσαβώνας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο: (α) την προσωπική πλήρωση και ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της ζωής (πολιτισμικό κεφάλαιο) (β) την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ενσωμάτωση (κοινωνικό κεφάλαιο) και (γ) την*

απασχολησιμότητα (ανθρώπινο κεφάλαιο). Σε αυτό το πλαίσιο εντάχθηκαν δύο βασικές δράσεις για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων-κλειδιών σε ευρωπαϊκό και σε διεθνές επίπεδο αντίστοιχα. Πρώτον, τον Σεπτέμβριο του 2001 η European Commission οργάνωσε ερευνητικό πρόγραμμα για τις «βασικές δεξιότητες, τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και την επιχειρηματικότητα». Δεύτερον, σε διεθνές επίπεδο, ο ΟΟΣΑ, σε σύνδεση με το πρόγραμμα PISA, ξεκίνησε ήδη από το 1998, ένα ακόμη πιο εξειδικευμένο ερευνητικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Ορισμός και επιλογή των δεξιοτήτων-κλειδιών», γνωστό από τα αρχικά του ως DeSeCo. Και στα δύο μεγάλης εμβέλειας προγράμματα συνεργάστηκε σημαντικός αριθμός θεωρητικών από ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, ειδικών ερευνητών και πολιτικών αναλυτών από όλες τις χώρες-μέλη αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα των εργασιών αυτών αποτελούν –ως πλέον αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά– τη βάση για τη σύγχρονη διεθνή συζήτηση ως προς τις δεξιότητες.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90 παρατηρείται μία μετακίνηση από τον στενό και περιοριστικό όρο «βασικές δεξιότητες» (basic skills) στον όρο «δεξιότητες» (competencies), ο οποίος προσδιορίζει τον συνδυασμό ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων αλλά και τη διάθεση του ατόμου απέναντι στη μάθηση. Μια «δεξιότητα» προχωρεί, πέρα από τις γνώσεις και τις ικανότητες, στην αντιμετώπιση σύνθετων καταστάσεων με την αξιοποίηση και ψυχοκοινωνικών αποθεμάτων. Επί παραδείγματι, η αποτελεσματική επικοινωνία συνιστά μια δεξιότητα, η οποία συναρτάται τόσο με τη γνώση της γλώσσας και τις πρακτικές ικανότητες στις νέες τεχνολογίες όσο και με τις στάσεις απέναντι σε εκείνους με τους οποίους το άτομο επικοινωνεί (European Commission 2003, 10, OECD-DeSeCo 2005, 4). Έτσι, ο όρος «δεξιότητες-κλειδιά» (key-competencies) εξειδικεύεται σε δεξιότητες που έχουν συγκεκριμένη αξία, βρίσκουν εφαρμογή σε πολλαπλές περιοχές και είναι χρήσιμες για τον καθένα. Η Ευρωπαϊκή Ομάδα Εργασίας έχει προχωρήσει στον παρακάτω ορισμό:

Οι δεξιότητες-κλειδιά αντιπροσωπεύουν ένα μεταφερόμενο, πολυλειτουργικό πακέτο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, το οποίο χρειάζονται όλα τα άτομα προκειμένου να επιτύχουν προσωπική πλήρωση και ανάπτυξη, ενσωμάτωση και απασχόληση. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να έχουν αναπτυχθεί με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή της κατάρτισης και να λειτουργούν ως θεμέλιο για περαιτέρω μάθηση ως κομμάτι της διά βίου μάθησης (E.C. 2003, 11).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι δεξιότητες-κλειδιά πρέπει να είναι μεταφερόμενες, αυτό σημαίνει εφαρμόσιμες σε πολλαπλές καταστάσεις, και πολυλειτουργικές, να μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την πραγματοποίηση έργων. Οι δεξιότητες-κλειδιά είναι, επομένως, προϋπόθεση για μία επιτυχή δράση στη ζωή, την εργασία και τη συνεχιζόμενη μάθηση.

Ως κοινό ιδεολογικό υπόβαθρο ορίζονται οι δημοκρατικές αξίες και η επίτευξη σταθερής

ανάπτυξης. Κοινός στόχος είναι να προάγεται τόσο η αυτόνομη ανάπτυξη των ατόμων όσο και η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Μέσω της καλλιέργειας των καθορισμένων δεξιοτήτων τα άτομα θα είναι σε θέση να αναπτύσσουν το δυναμικό τους, να σέβονται τους άλλους αλλά και να συμβάλλουν ενεργητικά στη δημιουργία μιας ισότιμης κοινωνίας (OECD-DeSeCo 2005, 7). Επιπλέον, αναγκαία είναι η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται αυτόνομα σε μία έκφραση ηθικής και πνευματικής ωριμότητας, καθώς και να αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησης και των πράξεών του (ό.π., 8). Οι δεξιότητες-κλειδιά πρέπει να έχουν εφαρμογή σε όλες τις περιοχές εκπαίδευσης και κατάρτισης: στη γενική-υποχρεωτική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, στην εκπαίδευση ομάδων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (E.C. 2003, 12).

Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρούμε την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων-κλειδιών στις οποίες κατέληξαν οι εργασίες των δύο προγραμμάτων. Η Ευρωπαϊκή Ομάδα κατέληξε σε 8 βασικές περιοχές δεξιοτήτων-κλειδιών, ενώ η ομάδα του ΟΟΣΑ όρισε τρεις μεγάλες κατηγορίες δεξιοτήτων, στις οποίες κατέταξε υποκατηγορίες δεξιοτήτων-κλειδιών.

#### **Πίνακας:** Δεξιότητες-κλειδιά (Key Competencies)

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ DESECO- ΟΟΣΑ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ Ε.Ε.
<b>1<sup>η</sup> Κατηγορία Δεξιοτήτων: Χρήση Εργαλείων σε αλληλεπίδραση</b>	–
Δεξιότητα-κλειδί 1α: Χρήση Γλώσσας, συμβόλων και κειμένων	1. Επικοινωνία στη μητρική Γλώσσα 2. Επικοινωνία σε μία ξένη Γλώσσα
Δεξιότητα-κλειδί 1β: Χρήση Γνώσης και πληροφορίας	3. Μαθηματικός Γραμματισμός και βασικές δεξιότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
Δεξιότητα-κλειδί 1γ: Χρήση Τεχνολογίας	4. Δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες
<b>2<sup>η</sup> Κατηγορία Δεξιοτήτων: Αλληλεπίδραση σε Ετερογενείς Ομάδες</b>	–
Δεξιότητα-Κλειδί 2α: Ανάπτυξη σχέσεων Δεξιότητα-κλειδί 2β: Ανάπτυξη συνεργασίας Δεξιότητα-κλειδί 2γ: Διαχείριση συγκρούσεων	5. Διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες του πολίτη
<b>3<sup>η</sup> Κατηγορία Δεξιοτήτων: Αυτόνομη Δράση</b>	
Δεξιότητα-κλειδί 3α: Δράση στο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο Δεξιότητα-κλειδί 3β: Σύνταξη σχεδίου ζωής Δεξιότητα-κλειδί 3γ: Διεκδίκηση δικαιωμάτων, συμφερόντων, αναγκών και ορίων	6. «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» 7. Επιχειρηματικότητα
–	8. Πολιτισμική Συνειδητοποίηση

Πηγές: European Commission 2003, OECD-DeSeCo 2005

## 2. Κοινωνικές Δεξιότητες

Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται σαφές ότι οι κοινωνικές δεξιότητες εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία δεξιοτήτων: *αλληλεπίδραση σε ετερογενείς ομάδες*. Η ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας αυτής της κατηγορίας προκύπτει από τις εξελίξεις που σημειώνονται στις μέρες μας σε κοινωνικό επίπεδο: οι κοινωνίες διαφοροποιούνται, οι υπάρχοντες κοινωνικοί δεσμοί εξασθενούν και δημιουργούνται νέοι, ενώ συχνά ενισχύεται η αποσπασματικότητα. Επομένως, είναι σημαντική η αξιοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της ικανότητας διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο για ατομικό όφελος όσο και για τη δημιουργία νέων μορφών συνεργασίας. Οι δεξιότητες-κλειδιά αυτής της κατηγορίας επιτρέπουν στα άτομα να μαθαίνουν, να ζουν και να δουλεύουν με τους άλλους.

Πρέπει να τονιστεί ότι αυτές οι δεξιότητες είναι βαρύνουσας σημασίας όχι μόνο για τις δυτικές κοινωνίες αλλά και για εκείνες των αναπτυσσόμενων χωρών, όπως έδειξαν έρευνες στον τομέα της άτυπης οικονομίας. Κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα για συνεργασία, επικοινωνία και εκπροσώπηση των συλλογικών συμφερόντων, είναι αποφασιστικές προκειμένου να διευθύνει κάποιος μια επιχείρηση στον άτυπο τομέα. Ένας μικρός παραγωγός, για παράδειγμα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις άτυπες σχέσεις του με τους πελάτες του· η διαφήμιση λαμβάνει χώρα μέσα από τις συστάσεις φίλων και γνωστών· η πληροφόρηση που αφορά καινούργιο εξοπλισμό διοχετεύεται, επίσης, μέσα από προσωπικές επαφές. Δεξιότητες γραμματισμού και γνωστικές δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές, επειδή χρησιμεύουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως είναι η παροχή συμβουλής, η πειθώ και η διαπραγμάτευση (Singh 2000, 601 κ.ε.).

Ως επιμέρους κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρονται οι ακόλουθες:

- *Ανάπτυξη σχέσεων*. Είναι μια δεξιότητα-κλειδί που επιτρέπει στα άτομα να δημιουργούν, να διατηρούν και να διαχειρίζονται επιτυχώς προσωπικές σχέσεις είτε σε ιδιωτικό επίπεδο είτε σε επαγγελματικό, με πελάτες ή συναδέλφους. Η δημιουργία ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων συνιστά προϋπόθεση οικονομικής επιτυχίας, εφόσον επιχειρήσεις και οικονομίες δίνουν πλέον έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman 2000). Η σύναψη καλών σχέσεων είναι υπερδεξιότητα, η οποία βασίζεται σε μια σειρά άλλων «μαλακών» λεγόμενων δεξιοτήτων (Goleman 2000, 59 κ.ε.): της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων του ίδιου και των άλλων.
- *Ανάπτυξη συνεργασίας*. Η ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται είναι απαραίτητη για στόχους που δεν μπορούν να επιτευχθούν ατομικά, αλλά προϋποθέτουν την ένωση ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα. Πρόκειται εκ νέου για μια υπερδεξιότητα που συνενώνει τις ακόλουθες επιμέρους δεξιότητες (OECD-DeSeCo 2005, 13, Goleman 2000, 292 κ.ε.): παρουσίαση ιδεών

και ενεργητική ακρόαση των ιδεών των άλλων, κατανόηση της δυναμικής της συζήτησης, ικανότητα διαπραγμάτευσης, ικανότητα λήψης απόφασης.

- *Διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων.* Η σύγκρουση αποτελεί ρεαλιστικό στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας και επομένως αναπόσπαστο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων. Το κλειδί για τη δημιουργική προσέγγιση μιας σύγκρουσης είναι η αποδοχή ότι πρόκειται για μια διαδικασία που χρήζει διαχείρισης και όχι αποφυγής (OECD-DeSeCo 2005, 13). Η L. Lantieri, η οποία έχει οργανώσει το Πρόγραμμα Δημιουργικής Επίλυσης Συγκρούσεων στη Νέα Υόρκη, ορίζει τέσσερις κλασικές κινήσεις για την αντιμετώπιση περιπτώσεων σύγκρουσης. Αυτές αποκαλύπτουν και τις δεξιότητες-κλειδιά που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα (στο Goleman 2000, 265):
  - Πρώτον ηρεμήστε, συντονιστείτε με τα συναισθήματά σας και εκφράστε τα
  - Δείξτε προθυμία να βρεθεί κάποια λύση συζητώντας το θέμα, αντί να κορυφώσετε την ένταση με περισσότερη επιθετικότητα
  - Αναφέρετε τη δική σας άποψη με ουδέτερη γλώσσα, αντί να χρησιμοποιήσετε μαχητικό ύφος
  - Προσπαθήστε να βρείτε δίκαιους τρόπους για την επίλυση της διαφωνίας, σε συνεργασία με τους άλλους, ώστε να βρεθεί μία λύση την οποία θα μπορούν να υιοθετήσουν και οι δύο πλευρές.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000, 265) η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών μπορεί μεν να φαίνεται απλή, προϋποθέτει όμως «την ύπαρξη των συναισθηματικών ικανοτήτων της αυτοεπίγνωσης, της αυτοπεποίθησης, του αυτοελέγχου και της ενσυναίσθησης. Θυμηθείτε: ενσυναίσθηση δεν σημαίνει υποχώρηση στις απαιτήσεις της άλλης πλευράς, επειδή συμπάσχετε· το να ξέρετε πώς αισθάνεται ο άλλος δεν σημαίνει ότι θα συμφωνήσετε οπωσδήποτε με αυτόν. Ωστόσο, η εξάλειψη της ενσυναίσθησης, με σκοπό της διατήρηση μιας σκληρής στάσης, μπορεί να οδηγήσει σε πόλωση και αδιέξοδα».

## II. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

### 1. Σύγχρονες εξελίξεις

Ο κοινωνιολόγος Domenico de Masi, σε δύο πρόσφατες εργασίες του: «Το μέλλον της εργασίας» 1999 και «Η μετα-βιομηχανική κοινωνία» 2000, εντοπίζει μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, με αποτέλεσμα την ανακατανομή του χρόνου που αφιερώνεται στην εργασία, τη μελέτη, τον ελεύθερο χρόνο και τις εργασίες του σπιτιού. Έκπληξη προκαλεί το συμπέρασμα ότι, αν στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αι. οι άνθρωποι αφιέρωναν το 50% της ζωής τους στην εργασία, σήμερα, που το όριο ζωής έχει σημαντικά αυξηθεί, ο άνθρωπος θα αφιερώνει, μέχρι τα 60 του χρόνια, μόλις το 1/7 του συνολικού χρόνου ζωής του στην εργασία. Το γεγονός αυτό



συνεπάγεται μετατόπιση στην κοσμοαντίληψη του ανθρώπου αναφορικά με το νόημα της ζωής και της σταδιοδρομίας καθώς και της σχέσης του με την εργασία, την εκπαίδευση και τον ελεύθερο χρόνο (στο Trachtenberg et al. 2002, 86).

Εντυπωσιακές είναι και οι μεταβολές στην εκπαίδευση, όχι στην τυπική εκπαίδευση – σύμφωνα με την Unesco στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αι. παρουσιάζεται μικρή αύξηση στον αριθμό παιδιών και νέων που πηγαίνουν στο σχολείο–, αλλά κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου σημειώνεται σημαντική αύξηση στη ζήτηση. Αυτό συνεπάγεται έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό ευκαιριών και επιλογών στα εκπαιδευτικά μονοπάτια και εμμέσως έναν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων που αναζητεί προσανατολισμό στη διαδικασία λήψης απόφασης. Η ικανότητα των μαθητών-εκπαιδευόμενων να διαχειρίζονται την εκπαιδευτική τους πορεία, να θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους και να επιλέγουν εκπαιδευτικές εμπειρίες, η ανάπτυξη δηλαδή συγκεκριμένων δεξιοτήτων-κλειδιών, είναι κεντρική (Streumer & Bjorkquist 1998).

Οι μεταβολές στο πεδίο των προσόντων αντανακλούν αυτές καθαυτές τις δεξιότητες-κλειδιά και την ανάγκη ανάπτυξής τους μέσα από μέτρα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Οι Berrymann και Bailey (στο Nijhof, 1998, 20) διατείνονται ότι στο νέο περιβάλλον εργασίας οι εργαζόμενοι χρειάζεται να παίρνουν αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα και να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα· να εργάζονται σε λιγότερο καθορισμένο περιβάλλον· να σκέπτονται δημιουργικά· να έχουν ευρύτερη κατανόηση των συστημάτων μέσα στα οποία λειτουργούν· να αποκτούν, να οργανώνουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες με αποδοτικό τρόπο· να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως επίλυση προβλημάτων στην ομάδα και διαπραγμάτευση. Αυτοί οι νέου τύπου εργαζόμενοι θα απασχοληθούν το πιθανότερο όχι σε μία αλλά σε αρκετές διαφορετικές εργασίες ή/και σε προγράμματα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ενώ η άποψη ότι κάποιος θα κάνει μία δουλειά για όλη του τη ζωή δεν έχει πλέον ισχύ.

Οι παραπάνω μεταβολές εγείρουν ιδιαίτερες αξιώσεις και προσδοκίες από τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Εκτεταμένες έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ<sup>49</sup>, αναγνωρίζουν στη ΣΥΠ έναν ρόλο-κλειδί για την επίτευξη σημαντικών στόχων της δημόσιας πολιτικής. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών σε 40 χώρες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για διαμόρφωση διά βίου συστημάτων Συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και διατυπώθηκε μια σειρά από

<sup>49</sup> Στις έρευνες συνεργάστηκαν: ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Κατάρτισης (ETF) και η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank). Οι έρευνες διεξήχθησαν στο διάστημα 2001-2003 και συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τα συστήματα ΣΥΠ στις ακόλουθες 40 χώρες: Αυστραλία, Αυστρία, Καναδάς, Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Γερμανία, Ιρλανδία, Κορέα, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο (έρευνα ΟΟΣΑ)· Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία (CEDEFOP)· Βουλγαρία, Κύπρος, Εσθονία, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σλοβενία (ETF) και Χιλή, Φιλιππίνες, Πολωνία, Ρουμανία, Ρωσία, Νότια Αφρική και Τουρκία (World Bank) (βλ. OECD / European Commission 2004, 3).

προσδοκίες-προκλήσεις για τη ΣΥΠ στις σύγχρονες κοινωνίες (OECD 2004, 30-33). Οι προσδοκίες προσδιορίζονται ανά επίπεδο στόχου: (α) στον τομέα της μάθησης, (β) στον τομέα της αγοράς εργασίας και (γ) στον τομέα της κοινωνικής ισότητας.

Για να αντεπεξέλθει η ΣΥΠ στις σύγχρονες προκλήσεις είναι ανάγκη να μεταθέσει το κέντρο βάρους της δράσης της από την παρέμβαση στην πρόληψη (Trachtenberg et al. 2002, 93 κ.ε.). Αντί να θεωρείται η ΣΥΠ ως μέτρο που καλύπτει τα κενά ενός ελλείμματος σε πληροφόρηση, επαγγελματική ανωριμότητα, αναποφασιστικότητα κ.τ.ό., πρέπει να καταστεί πιο προληπτική, στοχεύοντας όχι μόνο στα υπάρχοντα προβλήματα αλλά και στη μελλοντική προοπτική των ατόμων, να τα βοηθήσει δηλαδή να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για αυτόνομη διαχείριση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πορείας. Οι σύμβουλοι, προσαρμοσμένοι στην κινητικότητα στο περιβάλλον εργασίας αλλά και στην αυξανόμενη ευθύνη του εργαζόμενου για την εργασία του, καλούνται να προσανατολίσουν τους πελάτες τους στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για λήψη απόφασης και για αντιμετώπιση των αλλαγών. Τα περιεχόμενα που ενδείκνυνται να περιλαμβάνει η ΣΥΠ είναι δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτο-διαχείρισης, της στοχοθεσίας, της αναζήτησης εργασίας και του σχεδιασμού ζωής και σταδιοδρομίας (Krieshok, 1998).

## **2. Πληθυσμοί-στόχοι ενηλίκων και η συμβολή της ΣΥΠ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων**

Ανάλογα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των ομάδων-στόχων ενηλίκων, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών:

- *Οι άνεργοι* είναι η ομάδα ενηλίκων η οποία απευθύνεται συχνότερα στις υπηρεσίες συμβουλευτικής. Ο στόχος στην περίπτωση αυτή είναι η εύρεση εργασίας το συντομότερο δυνατόν, ώστε να μειωθούν τα ποσοστά ανεργίας. Ωστόσο, συχνά χρειάζεται να προηγηθεί κατάρτιση και εδώ είναι αναγκαία η ανάπτυξη τόσο βασικών (π.χ. γραμματισμών) όσο και εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Γενικότερα, παρέχεται βοήθεια στους χρήστες των προγραμμάτων, ώστε να ανακτήσουν την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων απασχολησιμότητας.
- *Για τους εργαζόμενους* ενήλικες ελάχιστα μέτρα και υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας είναι διαθέσιμα, δεδομένο που ισχύει για τις περισσότερες χώρες, που έλαβαν μέρος στις έρευνες που αναφέρθηκαν<sup>50</sup>. Εντούτοις και αυτή η ομάδα έχει ανάγκη συμβουλευτικής,

<sup>50</sup> Στις περισσότερες χώρες δεν έχουν αναπτυχθεί υπηρεσίες ΣΥΠ για εργαζόμενους ενήλικες ούτε στον δημόσιο, ούτε στον ιδιωτικό τομέα αλλά ούτε και σε εθελοντική βάση. Οι λίγες επιχειρήσεις που παρέχουν υπηρεσίες ΣΥΠ στους υπαλλήλους τους αποτελούν συνήθως μεγάλους οργανισμούς και απευθύνονται πρωτίστως στην εξέλιξη των στελεχών τους και όχι όλων των υπαλλήλων. Οι υπηρεσίες άλλωστε συνδέονται άμεσα με τα συμφέροντα της εκάστοτε επιχείρησης. Σχεδόν σε όλες τις χώρες η δράση του ιδιωτικού τομέα στη ΣΥΠ είναι πολύ περιορισμένη. Αυτό περιορίζει ακόμη περισσότερο την πρόσβαση των ενηλίκων εργαζόμενων, οι οποίοι θα είχαν τη δυνατότητα

προκειμένου είτε τα άτομα να αναπτύξουν την καριέρα τους στο υπάρχον εργασιακό πλαίσιο είτε να εξελιχθούν σε κάποιο παρόμοιο εργασιακό πλαίσιο ή ακόμη να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, προκειμένου να μετακινηθούν σε διαφορετικού τύπου εργασία. Είναι σαφές ότι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων αποτελεί κατεξοχήν αντικείμενο της ενδοεπιχειρησιακής ΣΥΠ, ειδικότερα όσον αφορά την ομαλή συνύπαρξη και την καλή εργασιακή απόδοση στο υπάρχον εργασιακό πλαίσιο.

- Μέτρα και υπηρεσίες ΣΥΠ προσφέρονται και σε *ειδικές ομάδες πληθυσμού*, όπως είναι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα, η ομάδα των παλιννοστούντων-μεταναστών-προσφύγων στη χώρα μας χρειάζεται υποστηρικτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, ώστε να αναπτύξει δεξιότητες προσαρμογής, συνεργασίας και ευρύτερης συνύπαρξης στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, εργασιακό και ιδιωτικό.
- Η σημασία της ΣΥΠ στον χώρο της *εκπαίδευσης ενηλίκων* είναι πολυεπίπεδη. Η αύξηση στη ζήτηση ακολουθείται από αύξηση στην προσφορά προγραμμάτων. Ο αυξανόμενος αριθμός υποψήφιων εκπαιδευόμενων συνεπάγεται μεγαλύτερη ανάγκη για πληροφόρηση σχετικά με το πλήθος των εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και για προσανατολισμό στη λήψη απόφασης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρέμβασης, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης -είτε παρέχονται ειδικές συμβουλευτικές υπηρεσίες από τον φορέα είτε όχι-, ο συμβουλευτικός ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτή ενηλίκων συμβάλλει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την ανάπτυξη συνεργασίας και δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για να λειτουργήσει η ομάδα και για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

Για να έχει πιθανότητες επιτυχίας η συμβουλευτική παρέμβαση, κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η γνώση και συνεκτίμηση των χαρακτηριστικών του ενήλικου εκπαιδευόμενου (Jarvis 1995, 90-94, Rogers 1999, 81-108). Η τάση των ενηλίκων για αυτοκαθορισμό αλλά και η συχνή εκδήλωση του αντίθετου άκρου της παθητικότητας, οι στόχοι ή/και οι προσδοκίες τους που συχνά είναι αδιευκρίνιστοι/ες ή ελλιπώς διαμορφωμένοι/ες, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που μπορεί να λειτουργήσουν ανασχετικά στην πρόσληψη της νέας γνώσης καθώς και τα πολλαπλά εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος δημιουργούν αυξημένες ανάγκες για συμβουλευτική στήριξη και καλλιέργεια κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Μόνον έτσι μπορούν άλλωστε να μειωθούν οι πιθανότητες ενδεχόμενης διακοπής του προγράμματος, συχνού φαινομένου στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η ανάπτυξη κοινωνικών αλλά και προσωπικών δεξιοτήτων<sup>51</sup>, όπως είναι π.χ. η αποφασιστικότητα, η αυτοπαρουσίαση και η αυτοπεποίθηση, θα παίζει κεντρικό ρόλο και στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, που είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση (Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2004).

Πέρα από τον αναμφισβήτητα σημαντικό συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων κάποιες ευρωπαϊκές χώρες –όπως η Αυστρία, η Δανία και η Ισπανία– έχουν αναπτύξει συμβουλευτικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Συχνά, βέβαια, αυτές οι υπηρεσίες εστιάζουν στον φορέα που τις παρέχει και αυτό περιορίζει την αμεροληψία και την καθολικότητα. Υπάρχουν, ωστόσο, και περιπτώσεις υπηρεσιών που παρέχουν συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε ενήλικους εκπαιδευόμενους χωρίς να εξαρτώνται από μεμονωμένους φορείς εκπαίδευσης. Το παράδειγμα που παραθέτουμε ανήκει σε αυτή την κατηγορία (OECD 2004, 62, 64).

Μία περιφερειακή υπηρεσία συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων

**Το παράδειγμα της Αυστρίας ( OECD 2004, 64).**

Στην περιφέρεια της Burgerland το αυστριακό Υπουργείο Παιδείας έχει ιδρύσει μια περιφερειακή υπηρεσία, για να παρέχει συμβουλευτική σταδιοδρομίας, ανεξάρτητα από τους μεμονωμένους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Η υπηρεσία έχει την έδρα της σε ένα περιφερειακό κέντρο υποστήριξης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πελάτες της είναι σε μεγάλο ποσοστό άνεργες γυναίκες άνεργες. Ως πελάτες γίνονται δεκτοί και οι ίδιοι οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι υπηρεσίες παρέχονται δωρεάν. Προκειμένου να δίνεται πληροφόρηση και καθοδήγηση σε ενδιαφερόμενους, στην έδρα τους και στις ώρες που τους εξυπηρετεί, παρέχονται υπηρεσίες τηλεφωνικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και πρόσωπο με πρόσωπο. Συμβουλευτική παρέχεται και μέσω κινητών μονάδων σε μικρότερες κοινότητες της περιφέρειας, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να μη μετακινούνται στην έδρα της υπηρεσίας.

Η υπηρεσία ιδρύθηκε ως αποτέλεσμα έρευνας για τις ανάγκες της ομάδας-στόχου και συντηρεί ηλεκτρονική βάση δεδομένων με τα προβλήματα και τις ανάγκες των πελατών, διοχετεύει δε τα αποτελέσματα στους φορείς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Η βάση δεδομένων αξιολογείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Graz. Για τη διαφήμιση των υπηρεσιών της αξιοποιούνται τα τοπικά μέσα ενημέρωσης. Η υπηρεσία επικοινωνεί με φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων της περιφέρειας μέσω τακτικής ενημέρωσης και έχει αναπτύξει βάση δεδομένων από συμβούλους εκπαίδευσης ενηλίκων στην περιφέρεια που βρίσκονται σε επαφή με τους περιφερειακούς φορείς.

### III. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ – Η ΠΡΑΞΗ

#### *Η Άσκηση Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων (Interpersonal Skills Exercise)*

*Το πλαίσιο:* Το IPS (Interpersonal Skills Exercise) είναι ένα διδακτικό εργαλείο που εφαρμόζεται, πάνω από 20 χρόνια, στο Εργαστήριο Διαπραγμάτευσης της Νομικής Σχολής του Harvard σε συνεργασία με το Family Intitute of Cambridge<sup>52</sup>. Η άσκηση προχωρεί, πέρα από την ανάπτυξη

<sup>51</sup> Έρευνα σε νέους ενήλικες που διέκοψαν προσωρινά τη σταδιοδρομία τους στη Γερμανία έδειξε ότι προσωπικές δεξιότητες-κλειδιά όπως η διακινδύνευση, η αυτοπεποίθηση και η οργανωτικότητα αποτελούν τους βασικούς παράγοντες παρέμβασης για την εκ νέου μετάβαση στην απασχόληση. Βλ. Heinz 2002, 236 κ.ε.

<sup>52</sup> Η Νομική Σχολή του Παν/μίου του Harvard προσφέρει ετησίως δύο εργαστήρια διαπραγμάτευσης: (α) εντατικό εργαστήριο που πραγματοποιείται κατά το χειμερινό εξάμηνο, διαρκεί τρεις εβδομάδες και οι συμμετέχοντες συναντιούνται 5 ημέρες την εβδομάδα, 9π.μ.-5π.μ. ημερησίως. (β) εργαστήριο εξάμηνης διάρκειας (Φεβρουάριος-Απρίλιος) με δύο εννιάωρες συναντήσεις την εβδομάδα. Για περισσότερα στοιχεία βλ. Bordone 2000, 377-384.

καλών δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, στο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να ασκηθούν σε ένα διευρυμένο σύνολο από βαθύτερες διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλες περιοχές στον ιδιωτικό και τον εργασιακό τομέα.

*Η εφαρμογή:* Η άσκηση παρέχει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εξασκήσουν μία συγκεκριμένη διαπροσωπική συμπεριφορά ή δεξιότητα, με την οποία αντιμετωπίζουν δυσκολία, σε ένα περιβάλλον φιλικό σε αυτούς. Για παράδειγμα: ένας συμμετέχων μπορεί να δυσκολεύεται να πει «όχι» στον προϊστάμενό του· κάποιος άλλος μπορεί να επιθυμεί να ασκηθεί στο να εκφράσει ότι ένιωσε προδωμένος από κάποιον φίλο, ενώ ένας τρίτος θέλει να μάθει να ακούει καλύτερα τη σύντροφό του, όταν εκείνη εκφράζει απόψεις με τις οποίες διαφωνεί έντονα. Συνοπτικά, η άσκηση βοηθά τους συμμετέχοντες να ασκήσουν, σε διάρκεια χρόνου και αλληλεπιδραστικά, διαφορετικές δεξιότητες, με την παρουσία ειδικών και συναδέλφων.

Η διεξαγωγή της άσκησης βασίζεται αποκλειστικά σε βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές, γεγονός που επιβεβαιώνει τη συμβολή αυτών των τεχνικών στη μετάδοση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο κάθε συμμετέχων περνά 8 ώρες στην άσκηση IPS, έξι από τις οποίες στην ολομέλεια και δύο κατά μόνας ή σε ομαδική προετοιμασία. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων. Κάθε άτομο εντοπίζει μία δεξιότητα στην οποία θα ήθελε να ασκηθεί καθώς και ένα σενάριο από τη ζωή του, στο οποίο εντοπίζεται η δυσκολία χρήσης της δεξιότητας. Εν συνεχεία, οι ομάδες αποσύρονται για τη φάση της προετοιμασίας. Κάθε ένα από τα τρία άτομα κοινοποιεί στα άλλα δύο τη δεξιότητα και το σενάριο που έχει επιλεγεί και πάνω στην οποία θα έχει την ευκαιρία να ασκηθεί. Ο κάθε παρουσιαστής διαλέγει το μέλος της ομάδας του που θα παίξει το «απόν μέλος». Το τρίτο μέλος της ομάδας θα είναι ο σύμβουλος του παρουσιαστή. Μετά τη φάση της προετοιμασίας η τριάδα είναι έτοιμη για την ολομέλεια. Το κομμάτι αυτό της άσκησης χωρίζεται σε τρεις συνεδρίες:

(α) Ένταξη στους ρόλους: Κεντρικός στόχος είναι να έχουν κατανοήσουν οι δύο διδάσκοντες και ο σύμβουλος όλες τις επιλεγμένες δεξιότητες και τα σενάρια. Μέσω καταιγισμού ιδεών συγκεντρώνονται όλες οι πιθανές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τρίωρη συνεδρία της βιντεοσκόπησης και να βοηθηθεί το πρόσωπο που παίζει το «απόν μέλος» να ταυτιστεί με τον ρόλο του χαρακτήρα που καλείται να παίξει. Στη φάση αυτή εξηγείται στους συμμετέχοντες ότι η άσκηση έχει καθαρά εθελοντικό χαρακτήρα. Ανά πάσα στιγμή που κάποιο άτομο δεν επιθυμεί να κάνει ή να πει κάτι, μπορεί να το ανακοινώσει και θα γίνει απόλυτα σεβαστό.

(β) Βιντεοσκόπηση: Στη συνεδρία αυτή κάθε τριάδα συνοδεύεται από έναν μόνο διδάσκοντα. Κάθε μέλος της τριάδας δουλεύει πάνω στη δεξιότητα και το αντίστοιχο σενάριο για μία ώρα σε ένα σύνολο τριών ωρών. Όλη η συνεδρία βιντεοσκοπείται. Ο παρουσιαστής παίζει τον ρόλο του σε

συνεργασία με το «απόν μέλος», με όλες τις πιθανές συμπεριφορές που ενισχύουν τη δεξιότητα. Η συνεδρία της βιντεοσκόπησης περιλαμβάνει αντιστροφή ρόλων, λήψεις διάγνωσης, λήψεις ανάπτυξης της δεξιότητας και επαναλαμβάνεται για κάθε μέλος της τριάδας.

(γ) Ανασκόπηση: Σε αυτή τη φάση επιστρέφουν στην ομάδα ο δεύτερος διδάσκων και ο σύμβουλος από το Family Institute of Cambridge. Δίνεται η ευκαιρία σε κάθε συμμετέχοντα να παρατηρήσει τα καλά σημεία της βιντεοσκόπησης, με κέρδος την ανατροφοδότηση των συνεργατών του στην ομάδα, των διδασκόντων και όσων συμμετείχαν στην πρώτη συνεδρία. Στη συνέχεια κάθε συμμετέχων αναλαμβάνει να συνεχίσει την ανασκόπηση συντάσσοντας μία γραπτή έκθεση για την εμπειρία του.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bordone, R.C., (2000). Teaching Interpersonal Skills for Negotiation and for Life, *Negotiation Journal*, 16(4), σ. 377-385
- European Commission, (2003). Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme. Working Group “Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages”. Progress Report. November 2003. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf) (03-10-2005)
- Goleman, D., (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Κόσμο της Εργασίας*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Heinz, W.R., (2002). Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers, *Journal of Vocational Behavior* 60, σ. 220-240
- Jaeger, A.J., (2003). Job competencies and the Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education, *Research in Higher Education*, 44(6), σ. 615-639.
- Jarvis, P., (1995<sup>2</sup>). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*, London, Routledge.
- Krieshok, T.S., (1998). An anti-introspectivist view of career decision making, *The Career Development Quarterly*, 46, σ. 210-229.
- Nijhof, W.J., (1998). Qualifying for the future, στο W.J. Nijhof & J.N. Streumer (επιμ.) *Key Qualifications in work and education*, Λονδίνο: Kluwer Academic Publishers, σ. 19-38.
- OECD, (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Παρίσι, OECD Publications.
- OECD-DeSeCo, (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (30 June 2005). [Summary of the results of the OECD’s Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project which provides a framework that could guide the longer-term extension of PISA assessments into new competency domains] διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm> (05-10-2005).
- OECD / European Commission, (2004). *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*, Παρίσι, OECD Publications.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, I., (2004). Συμβουλευτική & Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα & Λειτουργία, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 68-69, σ. 105-118.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

- Rychen, D.S. & L.H. Salganik (eds.), (2003). *Key competencies for a successful life and a well functioning society*. Goettingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Streumer, J.N. & D. Bjorkquist, (1998). Moving beyond vocational education and training: emerging issues, στο W.J. Nijhof & J.N. Streumer (επιμ.) *Key Qualifications in work and education*,. Λονδίνο, Kluwer Academic Publishers, σ. 249-264.
- Singh, M., (2000). Combining Work and Learning in the Informal Economy: Implications for Education, Training and Skills Development, *International Review of Education* 46(6), σ. 599-620.
- Tractenberg, L. et al., (2002). Career Guidance in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, σ. 85-99.





## Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα

Δρ. Καλογρίδη Σοφία

Σχολική- Σύμβουλος

ΣΕΠ-ΕΑΠ

kalogrid@otenet.gr

### Περίληψη:

Το 2005 έχει ανακηρυχθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως «Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης». Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί από το 1997 μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, με σκοπό την καλλιέργεια και την προώθηση αξιών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες. Στις διακηρύξεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου εκφράζεται η βαθιά ανησυχία ότι η πολύ χαμηλή συμμετοχή ιδιαίτερα των νέων στις πρόσφατες εκλογές στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και η αναζωπύρωση εθνικιστικών φαινομένων, όπως και η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης φανερώνουν σημαντικό έλλειμμα δημοκρατίας στην πολιτική και κοινωνική ζωή των κρατών μελών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτρέπει τα κράτη-μέλη να δώσουν *άμεση προτεραιότητα στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα*. Ο στόχος αυτής της προσπάθειας είναι οι σημερινοί πολίτες να ζήσουν σε ένα κόσμο με ειρήνη, δημοκρατία, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοχή και κοινωνική ένταξη.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να διερευνήσει τα εξής ερωτήματα: Ποιες είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα σήμερα, ποιες είναι οι γνώσεις και οι βασικές δεξιότητες που απαιτείται να αποκτήσει ο πολίτης από τη σχολική κιόλας ηλικία; Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται καλές (ορθές) πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών και ποιος είναι ο ρόλος και η συμβολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ανάδειξη τέτοιων πρακτικών, που μπορούν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης;

Οι κοινωνικές δεξιότητες που προάγονται στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης είναι: 1. Οι δεξιότητες δημοκρατικής συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης, 2. Οι δεξιότητες έρευνας και επικοινωνίας και 3. Οι δεξιότητες του ενημερωμένου πολίτη.

Στη συνέχεια διερευνάται ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται καλές (ορθές) πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας για την εκπαίδευση ενεργών πολιτών και θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για να συμβάλλουν στην εκπλήρωση των παραπάνω αρχών. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία αναδεικνύεται ως ένα προνομιακό πεδίο άντλησης εμπειρίας για τους τρόπους εκπαίδευσης των ενεργών πολιτών, και αυτό επειδή -κατά ένα σημαντικό μέρος- αναπτύχθηκε έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία της αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας.

Τέτοιες καλές (ορθές) πρακτικές ενδεικτικά είναι.

-Η εκπαίδευση σε θέματα που τα οποία θεωρούνται πολύ σημαντικά στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα, όπως: Τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο ρόλος των ΜΜΕ, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

-Η εκπαίδευση στη συνεργατική μάθηση και στην ομαδική εργασία, και

-η εκπαίδευση σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, που αναδεικνύουν το ρόλο της εμπειρίας στη μάθηση, όπως η μέθοδος project.

### Abstract:

The year 2005 has been declared “European Year of Citizenship through Education” by the Council of Europe. Since 1997, citizenship education has been one of the priorities of the Council of Europe, with the intention of cultivating and promoting the values and skills that citizens need in order to take part in democratic processes. Council of Europe declarations express profound concern regarding the very low participation, particularly by young people, in the recent elections in most European countries; in addition, the resurgence of nationalistic phenomena and the violation of human rights in some regions of Europe reveal a significant lack of democracy in the civic and social life of member states. The Council urges member states to give *immediate priority to citizenship education*, and to provide support in every way to prepare young people to participate in public life in the capacity of an active citizen. The object of this

effort is to help today's young people to live in a world with peace, democracy, freedom, social justice, human rights, tolerance and social integration.

Within this context, the present paper investigates the following questions: What are the basic principles that must govern citizenship education today? What knowledge and basic skills does the citizen require at school age? What educational techniques are considered sound (correct) teaching and learning practices in preparing tomorrow's citizens and what is the role and contribution of Adult Education in promoting such practices that can be adopted and applied at all levels of education?

The social skills that are being promoted in the context of this paper are: 1. *The skills of democratic participation and responsible action*, 2. *The skills of research and communication* and 3. *The skills of the informed citizen*.

Educational techniques are then explored that are regarded as sound (effective) practices for teaching and learning in order to train active citizens, practices that can be adopted and implemented at all levels of education in application of the above principles. In this context, methods and techniques are utilised that have been applied in Adult Education, which has proved to be the preferred field for gaining experience in citizenship education, because it developed largely outside the formal educational system, which tends to reproduce the mainstream culture.

Sound practices of this kind include:

- Education on issues that are considered very important in citizenship education such as: human rights, NGOs, and the role of the media.
- Education in cooperative learning and group work, and
- Education in empirical teaching methods that demonstrate the role of experience in learning, such as the project method.

## 1. Εισαγωγή

Το 2005 έχει ανακηρυχθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως «*Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης*». Η εκπαίδευση στην πολιτεότητα αποτελεί από το 1997 μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, με σκοπό την καλλιέργεια και την προώθηση αξιών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες. Στις διακηρύξεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου εκφράζεται η ανησυχία ότι η πολύ χαμηλή συμμετοχή ιδιαίτερα των νέων στις πρόσφατες εκλογές στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και η αναζωπύρωση εθνικιστικών φαινομένων, όπως και η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης φανερώνουν έλλειμμα δημοκρατίας στην πολιτική και κοινωνική ζωή των κρατών μελών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτρέπει τα κράτη-μέλη να δώσουν άμεση προτεραιότητα στην εκπαίδευση για την πολιτεότητα, με στόχο την ενίσχυση της Δημοκρατίας.

Αλλά και στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, υπό την Προεδρία του J. Delors, αναφέρεται ότι *το ιδανικό της Δημοκρατίας χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί ή τουλάχιστον να ενδυναμωθεί. Πρέπει, με κάθε κόστος, να παραμείνει η πρώτη*

μας προτεραιότητα, καθώς δεν υπάρχει κανένα άλλο πολιτικό ή κοινωνικό σύστημα που να μπορεί να αντικαταστήσει τη Δημοκρατία και να διαχειριστεί την κοινή δράση υπέρ της ελευθερίας, της ειρήνης, του γνήσιου πλουραλισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης.....Βασικό θέμα για συζήτηση αποτελεί η ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται ως αληθινός πολίτης με συναίσθηση του συλλογικού συμφέροντος και με διάθεση να παίζει ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή (Unesco, 2002:79).

Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έρχεται λοιπόν σήμερα στο προσκήνιο ως πραγματική πρόκληση τόσο για το πολιτικό όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ως ένα θέμα διά βίου εκπαίδευσης όπου ο πολίτης θα πρέπει να εκπαιδεύεται από το «λίκνο ως τον τάφο». Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση για την πολιτειότητα πρέπει να είναι διά βίου εκπαίδευση στα ιδανικά της δημοκρατίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας. Διά βίου εκπαίδευση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών με στόχο την κοινωνία των πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτό τα ερωτήματα που θα διαπραγματευτούμε σε αυτήν την εισήγηση είναι: Ποιες είναι οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα σήμερα, ποιες είναι οι γνώσεις και οι βασικές δεξιότητες που απαιτείται να αποκτήσει ο πολίτης από τη σχολική κιόλας ηλικία; Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται καλές (ορθές) πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών, αλλά και ποιος είναι ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ανάδειξη τέτοιων πρακτικών, που μπορούν να υιοθετηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης;

## **2. Η Εκπαίδευση στην πολιτειότητα: Σύντομη ιστορική αναφορά**

Η σχέση μεταξύ πολίτη και κράτους ήταν σημαντικό θέμα ήδη από την αρχαία Αθήνα. Πρώτος ο Αριστοτέλης μίλησε για ένα τύπο πολίτη με ενεργητική συμμετοχή στους θεσμούς και στη διακυβέρνηση. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη πολίτης είναι αυτός που συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και στην πολιτική δράση, αυτός που **μετέχει κρίσεως και αρχής**. Η ποιότητα της πολιτείας εξαρτάται από την παιδεία των πολιτών. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει πολίτες με ήθος, πολιτικές αρετές, με νου και με ψυχή (Αριστοτέλης, Τα Πολιτικά, Α,Ι,Ι). Οι πολίτες είναι προϊόν εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Στη σύγχρονη κοινωνία η πολιτειότητα ήλθε στο προσκήνιο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο όπου επικράτησε το φιλελεύθερο μοντέλο διακυβέρνησης. Η πολιτειότητα αναδείχθηκε από το δοκίμιο του T. H. Marshall, *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Citizenship and Social Class, 1950)*, στο οποίο ο Marshall διακρίνει τα δικαιώματα του πολίτη σε αστικά (δικαίωμα στην ιδιοκτησία, ελευθερία λόγου...), πολιτικά (εκλέγειν και εκλέγεσθαι...) και κοινωνικά (δικαίωμα στην υγεία, στην εκπαίδευση, στην πρόνοια...). Και τα τρία συνθέτουν την έννοια της ισότητας η οποία αποτελεί τη βάση για την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Για πρώτη φορά

δίδεται ιδιαίτερο βάρος στην απόκτηση των κοινωνικών δικαιωμάτων γιατί η απόκτησή τους ολοκληρώνει τα αστικά και τα πολιτικά δικαιώματα και ενδυναμώνει τους πολίτες να τα ασκούν καλύτερα. Η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί τη βάση για την κατανομή των πόρων και για την παροχή υπηρεσιών από το Κράτος Πρόνοιας στα άτομα. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση παύει να θεωρείται προνόμιο και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα όλων των πολιτών, θεσμοθετείται δε ως υποχρεωτική μέχρι τα 16 χρόνια. Ο Marshall ωστόσο αναγνωρίζει ότι υπάρχουν προβλήματα και περιορισμοί στη σχέση εκπαίδευσης και πολιτειότητας. Γιατί από τη μια αναγνωρίζεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλους τους πολίτες, αλλά από την άλλη η εκπαίδευση προετοιμάζει τα άτομα να καταλάβουν άνισες θέσεις στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία. Ο ίδιος αντιμετωπίζει αυτή την αντίφαση ότι στη σύγχρονη κοινωνία όλοι έχουν ίσα δικαιώματα να επιδείξουν διαφορές ή ανισότητες, ίσα δικαιώματα να αναγνωρισθούν άνισοι-the equal right to be recognized as unequal (Marshall, 1950:62-7).

Η διαπίστωση της ανισότητας ανάμεσα στους πολίτες μέσα από πλήθος ερευνών είχε ως αποτέλεσμα αρκετοί ριζοσπάστες θεωρητικοί και ερευνητές να αμφισβητήσουν το κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες με ελεύθερο πνεύμα και κριτική σκέψη, ικανούς να προκαλέσουν αλλαγές ή και να εισάγουν ένα νέο όραμα για την κοινωνία. Η εκπαίδευση έχει επικριθεί για την αναπαραγωγική της λειτουργία και έχει μάλιστα μελετηθεί ως ένας από τους βασικούς μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής (Althousser, 1971, Bowles & Gintis, 1976). Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις τα άτομα από τη σχολική τους ηλικία εσωτερικεύουν αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, τις οποίες το κρυφό σχολικό πρόγραμμα (hidden curriculum) τους επιβάλλει μέσω μιας διαφοροποιημένης ιδεολογίας ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις καπιταλιστικές παραγωγικές σχέσεις μέσα από την παραγωγή των ανισοτήτων και τη διαμόρφωση αλλοτριωμένων προσωπικοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγεται όχι μόνο η κοινωνική δομή, αλλά και η κυρίαρχη κουλτούρα σε κάθε κοινωνία (Bourdieu, 1977).

Απέναντι στη φιλελεύθερη προσέγγιση, που «νομιμοποιεί» την ανισότητα αλλά και στον ντετερμινισμό της ριζοσπαστικής προσέγγισης αναπτύχθηκε η κοινοτική εκπαίδευση στην οποία ιδιαίτερη θέση κατέχει η εκπαίδευση ενηλίκων. Η κοινοτική εκπαίδευση αξιοποίησε στοιχεία από τις δύο κλασσικές παραδόσεις, αλλά κυρίως «χτίστηκε» θεωρητικά πάνω στις βασικές ιδέες του Illich, του Freire, του Lovett κ.α., οι οποίοι υποστήριζαν ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες και ορισμένες προϋποθέσεις υπάρχουν περιθώρια αντίστασης στην κυρίαρχη κουλτούρα, περιθώρια για τη χειραφέτηση του ατόμου. Στο έργο του «Αγωγή του Καταπιεζομένου, 1970» ο Freire υποστήριξε την ιδέα ότι η παιδεία μπορεί να γίνει μέσο απελευθέρωσης του ατόμου. Ανέπτυξε την ιδέα της *Πράξης* στη μαθησιακή διαδικασία ως διάλογο ανάμεσα στη δράση και στο στοχασμό, με

στόχο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση. Ο διάλογος ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η δυνατότητα ερωτήσεων πάνω στις κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες βιώνουν μπορεί να διαμορφώσει κοινωνικά κινήματα τα οποία μπορούν να αφυπνίσουν τους ανθρώπους, με στόχο να μπορούν οι ίδιοι να αναλύουν την πραγματικότητα που ζουν και να αποκτήσουν την αξιοπρέπειά τους ως ανθρώπινες υπάρξεις. Η παιδεία για τον Freire μπορεί να είναι άσκηση ελευθερίας που απελευθερώνει το δάσκαλο και το μαθητή, καθώς αρχίζουν και οι δύο να μαθαίνουν, επικεντρώνοντας την προσοχή τους πάνω σε πραγματικά προβλήματα της κοινότητας που ζουν. Στο πλαίσιο αυτό η κεντρική ιδέα της κοινοτικής εκπαίδευσης είναι η επανασύνδεση του σχολείου, αλλά και συνολικά της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή δηλαδή την γειτονιά, το συνοικισμό, την κοινότητα. Ο στόχος της κοινοτικής εκπαίδευσης είναι να «ανοίξει» καταρχήν το σχολείο προς τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο, να μετατραπεί σε χώρο επιμόρφωσης για όλη τη γειτονιά με σκοπό την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση του πληθυσμού για την επίλυση προβλημάτων, όπως οι διακρίσεις, η αποξένωση, η ανεργία, ο επαγγελματισμός και η γραφειοκρατία του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος (Fletcher, 1982). Στο επίπεδο της κοινότητας αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η εκπαίδευση ενηλίκων με επίκεντρο την αναζήτηση μιας πιο συμμετοχικής και ενεργητικής εκπαίδευσης για τον πολίτη. Η εκπαίδευση που είναι βασισμένη στην κοινότητα μπορεί να κάνει το άτομο να «ανθίσει», γιατί εκεί που ζει μπορεί να αναπτύξει σχέσεις αλληλεγγύης και φιλίας, να δημιουργήσει «μια καλή ζωή» για τον ίδιο και την κοινότητά του, αλλά και να γίνει ενεργός πολίτης παίρνοντας πρωτοβουλίες για μια υγιή δημοκρατία (Hammond, 2000 in Thompson, 2000). Ωστόσο η κοινοτική εκπαίδευση παρά τα σημαντικά θετικά της επιτεύγματα εκεί που εφαρμόστηκε, κάτω και από την πίεση των κυρίαρχων κεντρικών πολιτικών για την εκπαίδευση, παραμένει στο επίπεδο της καινοτομίας. Σήμερα ζούμε στην κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης, όπου δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων, και την εκπαίδευση γενικότερα. Χρειαζόμαστε νέες πολιτικές, σχεδιασμούς και πρακτικές, νέα γνώση και θεωρία. Ωστόσο η εμπειρία από την εφαρμογή της κοινοτικής εκπαίδευσης (στηριγμένη στη θεωρία προοδευτικών παιδαγωγών όπως ο Freire, κá), θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη καλών πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας στο πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, αλλά και στην εκπαίδευση συνολικά.

### **3. Εκπαίδευση στην πολιτειότητα: Βασικές αρχές και δεξιότητες**

Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που είναι αναγκαίες για τον πολίτη ώστε να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία που ζει (Usher, Bryant & Johnston, 2001:28). Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις γνώσεις και στις

δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο σημερινός πολίτης για να συμμετέχει στη σύγχρονη δημοκρατία και στο πλαίσιο αυτό έχουν διευρυνθεί και οι αρχές που συγκροτούν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Σύμφωνα με τη Συμβουλευτική Ομάδα για την Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα της Μεγάλης Βρετανίας (Advisory Group on Citizenship Education), **οι βασικές αρχές** που θα έπρεπε να διατρέχουν σήμερα την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, είναι:

1. **Κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα.** Οι πολίτες μαθαίνουν από πολύ νωρίς να είναι κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνοι για τον εαυτό τους αλλά και για την κοινωνία, στην οποία ζουν.
2. **Συμμετοχή στην Κοινότητα:** Οι πολίτες μαθαίνουν να συμμετέχουν στη ζωή της γειτονιάς και ευρύτερα της κοινότητας στην οποία ζουν, βοηθώντας σε δραστηριότητες /υπηρεσίες της Κοινότητας και μαθαίνοντας από την εμπλοκή τους σε αυτές.
3. **Πολιτικός εγγραμματισμός:** Οι πολίτες μαθαίνουν για τους θεσμούς, τα προβλήματα και τις πρακτικές της Δημοκρατίας στην οποία ζουν και εκπαιδεύονται σε δεξιότητες και αξίες ώστε να είναι αποτελεσματικοί στη ζωή τους σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Με βάση αυτές τις αρχές εκπαίδευσης οι **κοινωνικές δεξιότητες** που πρέπει να αποκτήσουν οι πολίτες, είναι:

- Απόκτηση δεξιοτήτων **συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης** (participation/responsibility) για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα που ζουν. Να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τη φαντασία τους στην κατανόηση της εμπειρίας των άλλων ανθρώπων.
- Απόκτηση δεξιοτήτων **έρευνας και επικοινωνίας** (enquiry/communication) για να μπορούν να στοχάζονται πάνω σε ηθικά, πολιτικά, πολιτιστικά, πνευματικά και κοινωνικά θέματα. Να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου ώστε να μπορούν να εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη σχετικά με αυτά τα θέματα.
- **Γνώση και κατανόηση του να είσαι ενημερωμένος και ενεργός πολίτης.**

Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν:

-Τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα καθήκοντα,  
 -Την οργάνωση και τη λειτουργία της κεντρικής και τοπικής διοίκησης και των υπηρεσιών του κράτους. -Γνώση του συστήματος δικαιοσύνης. -Γνώση των χαρακτηριστικών της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και του εκλογικού συστήματος.-Τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους ως εργαζόμενοι, ως εργοδότες και ως καταναλωτές.-Τη διαφορετικότητα ως προς τη εθνότητα, τη θρησκεία και την ανάγκη για αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση. -Τη σημασία των ΜΜΕ. -Τον εθνικό και το διεθνή εθελοντισμό σε θέματα κοινωνικού έργου. -Το ρόλο και τη σημασία των φορέων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.

#### 4. Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα: Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Πώς όμως θα αποκτήσουν όλοι οι πολίτες αυτές τις δεξιότητες; Γνωρίζουμε ότι όλοι οι πολίτες δεν ενεργοί στις σύγχρονες κοινωνίες. Δεν απολαμβάνουν όλοι ίσα δικαιώματα και δεν εκπληρώνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο τις υποχρεώσεις τους. Υπάρχουν και παθητικοί πολίτες. Υπάρχουν αποκλεισμένοι πολίτες εξαιτίας κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια και η ανεργία. Υπάρχουν πολίτες στο περιθώριο, όπως οι μετανάστες, γυναίκες (Heater, 1999 στον Jarvis, 2003:83) κá. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση όλων των πολιτών ώστε να ασκούν τα δικαιώματά τους αλλά και να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους; Από πού θα αντλήσουμε εμπειρία για καλές πρακτικές στην εκπαίδευση των πολιτών; Οι καλές πρακτικές αφορούν τόσο τα θέματα-κλειδιά στην εκπαίδευση ενεργών πολιτών όσο και στις μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσής τους.

Αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων που παραδοσιακά αναπτύχθηκε έξω από την θεσμοποιημένη εκπαίδευση-αλλά και σήμερα ορισμένες πλευρές της παραμένουν έξω από αυτήν- αναδεικνύεται ως ένα προνομιακό πεδίο άντλησης εμπειρίας για τους τρόπους εκπαίδευσης των ενεργών πολιτών (Jarvis, 2002). Στην κατεύθυνση αυτή οι ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και το στυλ εκπαιδευτών της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να αποτελέσουν καλές πρακτικές εκπαίδευσης για την πολιτειότητα.

Τέτοιες καλές (ορθές) πρακτικές ενδεικτικά είναι:

- *Η εκπαίδευση σε θέματα που τα οποία θεωρούνται πολύ σημαντικά στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα, όπως: -Τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο ρόλος των ΜΜΕ, -Οι μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.*
- *Η εκπαίδευση στη συνεργατική μάθηση και στην ομαδική εργασία,*
- *Η εκπαίδευση σε ενεργητικές-βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, όπως η μέθοδος project.*

Οι καλές πρακτικές εκπαίδευσης στην πολιτειότητα που προτείνουμε αφορούν συνολικά την εκπαίδευση, προτείνονται δηλαδή ως πρακτικές διά βίου μάθησης, γιατί όπως επισημαίνει ο Jarvis όταν μιλάμε για τη διά βίου μάθηση δεν αναφερόμαστε πολύ στη σχολική εκπαίδευση, όμως η μάθηση σήμερα μοιάζει με ένα φόρεμα χωρίς ραφή που επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και πρέπει να προσπαθήσουμε να πείσουμε την εκπαιδευτική πολιτική να κάνει το ίδιο (Jarvis, 2003:88). Πολύ περισσότερο σήμερα που η σχολική εκπαίδευση χρειάζεται να αλλάξει και να προσαρμοστεί σε μια κοινωνία που μαθαίνει (Unesco, 2002).

#### **4. 1. Εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου**

Η εξοικείωση των πολιτών με τις δημοκρατικές διαδικασίες, η γνωριμία και ευαισθητοποίησή τους στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συστατικό στοιχείο για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο πρόγραμμα «**Παιδεία της Δημοκρατίας**» αναφέρει «*τρεις γενιές δικαιωμάτων*»:

1. **Τα πολιτικά δικαιώματα.** Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ασφάλεια, σε μια δίκαιη δίκη, στη συμμετοχή στο δημόσιο βίο.
2. **Τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα.** Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο και στην ποιότητα ζωής.
3. **Τα πολιτιστικά δικαιώματα.** Αυτά είναι: Το δικαίωμα στην Ειρήνη, στην αλληλεγγύη, στην προστασία του περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη, στην πολιτιστική ταυτότητα και τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ανεκτικότητας και της πολυπολιτισμικής συμβίωσης.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι τρεις γενιές δικαιωμάτων αποτελούν μια ενιαία και αδιάσπαστη ενότητα, που συνθέτει το περιεχόμενο μιας ελεύθερης και δημοκρατικής πολιτείας. Το σημαντικό είναι ότι τόσο το Συμβούλιο της Ευρώπης όσο και η Unesco έχουν δραστηριοποιηθεί ώστε να ενταχθούν τα δικαιώματα του ανθρώπου στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τονίζοντας ότι γι' αυτό απαιτείται σοβαρή προετοιμασία από τα κράτη-μέλη σε εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κλπ. Αλλά αυτό που τονίζεται περισσότερο είναι ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι μόνο η προσφορά γνώσεων σχετικά με τον Καταστατικό Χάρτη των δικαιωμάτων, η γνώση της ιστορίας τους, η γνώση των νόμων της κάθε χώρας, αλλά κυρίως η οικειότητα μέσω της υλοποίησης δραστηριοτήτων με τις πρακτικές αναγνώρισης και εφαρμογής των δικαιωμάτων στο σχολείο και στην κοινωνία ευρύτερα (Ηλιού, 1992).

Για παράδειγμα από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως καλές πρακτικές εκπαίδευσης των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα προτείνονται: Η εκπόνηση από τους μαθητές ενός Καταστατικού Χάρτη δικαιωμάτων και καθηκόντων για την σχολική κοινότητα, τα παιχνίδια προσομοίωσης της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών, όπως της Βουλής, η ίδρυση και η λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων, το παιχνίδι ρόλων για την επίλυση εικονικών ή και πραγματικών διαφορών που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου. Π.χ. διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική εθνική καταγωγή ή πολιτισμική ταυτότητα.

Στους ενήλικες δίδεται έμφαση στην αξιοποίηση της Τέχνης για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα, κυρίως στην αξιοποίηση του κινηματογράφου, της ζωγραφικής, των σκίτσων και της



γελοιογραφίας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1989 & Unicef, 1990). Ιδιαίτερα η προβολή ταινιών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα κλπ., δίνει στους πολίτες τη δυνατότητα να σκεφτούν, να ευαισθητοποιηθούν, να εμπνευστούν ακόμα και να σοκαριστούν, αλλά και να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν (Why use films to teach citizenship?, [www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/intro.html](http://www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/intro.html) 24/9/2005).

Η γνώση αλλά και η διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτικά εγγράμματων και ενημερωμένων πολιτών, που χαρακτηρίζονται από ηθική υπευθυνότητα και ευαισθησία και διάθεση να αγωνιστούν για ένα κόσμο με περισσότερη ελευθερία και ισονομία.

#### **4.2. Εκπαίδευση στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ)**

Η μάθηση για τη δράση και τα προγράμματα των ΜΚΟ είναι ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Η γνωριμία με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις όπως η Διεθνής Αμνηστία, η Greenpeace, η Actionaid, τα κινήματα Ειρήνης, τα φεμινιστικά κινήματα κ.ά., βοηθούν τους πολίτες να κατανοήσουν το ρόλο τους ως μέλη της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και ιδιαίτερα σε σχέση με τις αναπτυσσόμενες χώρες του Τρίτου Κόσμου. Η εμπλοκή σε δραστηριότητες που οργανώνονται από αυτές τις οργανώσεις είναι η καλύτερη πρακτική άσκηση για να κατανοήσουν οι πολίτες ότι η κοινωνία που ζούμε είναι άνηση και άδικη (Jarvis, 2002). Οι ΜΚΟ έχουν κινητοποιήσει μέχρι σήμερα χιλιάδες πολίτες για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ολόκληρο τον κόσμο. Μέσα από την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων οι πολίτες γνωρίζουν και ευαισθητοποιούνται στις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε προβλήματα φτώχειας, ασθενειών, περιβάλλοντος κλπ. Αλλά οι ΜΚΟ έχουν συμβάλλει ουσιαστικά με την επεξεργασία εισηγήσεων, εκθέσεων κλπ., και στον προβληματισμό ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα στη σύγχρονη κοινωνία (Καζαμίας, 2003).

#### **4.3. Η εκπαίδευση στη συνεργατική μάθηση και στην ομαδική εργασία**

Ενεργός πολίτης σημαίνει πρώτα απ' όλα συμμετοχή. Το βασικό επιχείρημα για τη Δημοκρατία, αναφέρει ο Dewey (1937), υπονοεί ότι ο καλύτερος τρόπος για την ύπαρξή της είναι να την ασκήσουμε. Η απόκτηση *δεξιοτήτων δημοκρατικής συμμετοχής* προϋποθέτει γνήσια συμμετοχή και υπεύθυνη δράση. Η εκπαίδευση πρέπει να αναγνωρίζει τα άτομα ως ενεργά υποκείμενα μάθησης και όχι ως παθητικούς αποδέκτες της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μόρφωσή τους, να προβάλλουν τους προτιμώμενους τρόπους της μάθησής τους, να στοχάζονται πάνω σε αυτά που έχουν μάθει και να σχεδιάζουν τα επόμενα μαθησιακά τους βήματα (Jerome L. et al. 2003).

Για να γίνουν αυτά οι πολίτες πρέπει καταρχήν να βιώσουν ένα δημοκρατικό σχολείο. Το δημοκρατικό σχολείο επιτρέπει την ελευθερία ιδεών, την άσκηση κριτικής, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του στοχασμού, τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου τους. Το σχολείο οφείλει να προσφέρει πολλές δυνατότητες άσκησης της

δημοκρατικής συμμετοχής, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες σε πραγματικές συνθήκες. Οι δραστηριότητες αυτές προετοιμάζουν τους νέους για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητά τους, αλλά και ευρύτερα στον κόσμο που θα ζήσουν ως ενήλικες.

Το δικαίωμα της συμμετοχής δεν αφορά μόνο το λόγο, τη συζήτηση, αφορά την πρακτική και μάλιστα μια πρακτική που πρέπει να έχει αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει να συμμετέχει κανείς σε διαδικασίες διαμέσου των οποίων η τάξη κατασκευάζεται, συντηρείται και αλλάζει. Η συμμετοχή είναι η συνθήκη για την πρακτική του πολίτη (civic practice) και λειτουργεί στο επίπεδο της πολιτικής (Bernstein, 1997).

Στην κατεύθυνση αυτή μία καλή πρακτική για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα είναι η εκπαίδευση στην εργασία σε ομάδες γιατί συμβάλλει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στην απόκτηση δεξιοτήτων δημοκρατικής συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης, αναζήτησης και επικοινωνίας και αφορά τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους.

Τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας ιδιαίτερα στην κατεύθυνση να αποκτηθούν δεξιότητες ενεργού πολίτη είναι πολλά. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να αποφασίζουν έστω και μερικώς για το σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, να συζητούν, να διαφωνούν, να ψηφίζουν και να παίρνουν αποφάσεις. Η συλλογική εργασία στο πλαίσιο της συνεργαζόμενης μικρο-ομάδας παρέχει τέτοιες δυνατότητες, αφού φυσικά και αβίαστα εμπλέκει τα μέλη της ομάδας σε συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, κατά τις οποίες παρέχονται επιπρόσθετες πληροφορίες, γίνονται αναλύσεις, διατυπώνονται και υποστηρίζονται αμφιβολίες και αντιπαραθέσεις και, γενικά, αναδεικνύονται πλευρές τις οποίες τα μέλη ήταν αδύνατο να προσεγγίζουν στην παραδοσιακή διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι ομάδες έχουν τη δική τους ζωή, αναφέρει ο A. Rogers, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση (Rogers, 1999:202). *Ιδιαίτερα οι ολιγομελείς ομάδες ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, που είναι ουσιαστικοί παράγοντες μάθησης...* (Jaques, 2004:42-43).

Στο πλαίσιο της ομάδας ενισχύεται η αλληλεπίδραση των μελών, ενισχύεται η ατομική αλλά και η συλλογική ευθύνη, ενώ περιορίζεται η κυριαρχία του εκπαιδευτή-δασκάλου. *Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι η εξουσία αποκεντρώνεται από το δάσκαλο στην ομάδα, η οποία δεν λειτουργεί ιεραρχικά, αλλά μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και εναλλασσόμενους ρόλους. Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν εναλλάξ ρόλους, που διευκολύνουν τη λειτουργικότητα της ομάδας* (Ματσαγγούρας, 2002:246-248).

Η ομαδική εργασία αποτελεί θετική πρακτική για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ενεργού πολίτη, ιδιαίτερα ως προς τη δεξιότητα της συμμετοχής. Με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι πολίτες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να συμβιώνουν με τους άλλους, πώς να ενεργούν.

Μαθαίνουν ακόμα το πόσο σημαντικό είναι να «ανήκουν» να «συμπεριλαμβάνονται» σε μια ομάδα χωρίς αναγκαστικά να απορροφηθούν και να καταργήσουν την αυτονομία τους (Bernstein, 1997).

#### **4.4. Εκπαίδευση σε ενεργητικές-βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας**

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης κατέχουν ουσιαστική θέση στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας που υιοθετούνται είναι ενεργητικές και βιωματικές, στηρίζονται στην εμπειρική μάθηση, στη μετασηματιζούσα μάθηση, στον κριτικό αναστοχασμό και ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τη μέθοδο project, τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος, την πρακτική άσκηση, τον καταγισμό ιδεών, το θεατρικό παιχνίδι κ.ά.

Οι μέθοδοι αυτές, που έχουν εφαρμοστεί κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων και μάλιστα στο πλαίσιο της *ανδραγωγικής* (Knowles, 1984), συγκροτούσαν ένα αυτόνομο γνωστικό χώρο, εντελώς διαχωρισμένο από την εκπαίδευση ανηλίκων. Ο διαχωρισμός αυτός σήμερα έχει υποστεί έντονη κριτική και δεν αποτελεί τον κυρίαρχο λόγο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Brookfield στο Κόκκος, 2005).

Σήμερα αντί του διαχωρισμού επικρατεί η ανάγκη καθολικής εφαρμογής τους σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια διά βίου προοπτική. Η όσμωση μαθησιακών μοντέλων, μεθόδων και εκπαιδευτικών τεχνικών ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εκπαίδευση ανηλίκων θεωρούμε ότι είναι πολύτιμη με βάση και την εκτίμηση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προχωρήσουν σε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να προσανατολιστούν στη διά βίου εκπαίδευσή τους (Unesco, 2002). Τα σχολικά προγράμματα πρέπει να εμπλουτιστούν με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αφορούν κυρίως στο μαθητή και πρέπει να αναγνωρίσουν ότι είναι ο ίδιος που δημιουργεί το δικό του τρόπο μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό η βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων δίνει έμφαση στην αναγνώριση και κατανόηση της εμπειρίας των ατόμων και μέσα από αυτή στην κατάκτηση της νέας μάθησης. Ένας από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς, ο οποίος έδωσε έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι ο Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η δημοκρατία και η εκπαίδευση είναι αλληλένδετες έννοιες, αφού οι βασικές συνιστώσες της εκπαίδευσης είναι η δημοκρατία, η κοινωνική φύση της μάθησης και η αυτοπραγμάτωση. Ο Dewey έδωσε ιδιαίτερη σημασία στη μέθοδο project, επειδή κατά την εφαρμογή της τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, εργάζονται ομαδικά, αλλά και τα θέματα που επιλέγονται για επεξεργασία μπορούν να αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία (Dewey, 1980).

Η μέθοδος project αν και έγινε γνωστή από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, διατηρεί μέχρι και σήμερα τη γοητεία μιας πετυχημένης

μεταρρυθμιστικής ιδέας. Η μέθοδος project παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον W. H. Kilpatrick στο άρθρο του “The project Method” και στη συνέχεια τελειοποιήθηκε από τους συνεργάτες του. Αυτό που κυρίως ενδιέφερε τον Kilpatrick ήταν να τονίσει τον προγραμματισμό ως μια χαρακτηριστική ενότητα της ανθρώπινης ζωής και ως αφετηρία μάθησης. Η μάθηση γίνεται έτσι μια φυσική διαδικασία της ζωής της ίδιας μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Ο Kilpatrick θεωρεί ότι ο πιο ευρύς σκοπός της μεθόδου είναι η δημοκρατική αγωγή. Ο γενικός αυτός σκοπός αναλύεται στους εξής επιμέρους στόχους: **1. νοητική αυτοκατεύθυνση, 2. αλληλοσεβασμός των δικαιωμάτων του άλλου, 3. αμοιβαία ευθύνη για το γενικό καλό** (Kilpatrick στον Rohrs, 1990:163). Το να εκπαιδεύεται επομένως κάποιος με αυτή τη μέθοδο εκπαιδεύεται στην ουσία για να γίνει ενεργός πολίτης σε μια δημοκρατική πολιτεία. Πραγματικά τα βασικά γνωρίσματα της μεθόδου, όπως διατυπώθηκαν από αρκετούς παιδαγωγούς, όπως τον Frey, θεωρούμε ότι αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την εκπαίδευση ενεργών πολιτών. Με συντομία αυτά είναι:

*-Η υιοθέτηση πρότασης που έκανε κάποιο μέλος της ομάδας για τη διεξαγωγή ενός project, παίρνοντας αφορμή από ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα (ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή),*

*-Η συζήτηση στην ομάδα σχετικά με τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στο στάδιο της επεξεργασίας, αλλά και η συζήτηση για τη μορφή διαπροσωπικών σχέσεων που θα επικρατήσουν στην ομάδα,*

*- η αυτοοργάνωση μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο, η ανάδειξη στόχων από κοινού, η ανταλλαγή απόψεων, η ανταλλαγή πληροφοριών, η επινόηση μεθόδων από τα μέλη της ομάδας, που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες επιθυμίες τους και η διευθέτηση συγκρούσεων που προκύπτουν στο εσωτερικό της ομάδας,*

*-Η επιδίωξη κατά τη διεξαγωγή του project να ικανοποιήσουν ατομικά και ομαδικά ενδιαφέροντα, προσπαθώντας να βρουν την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στα δύο, και η ανάπτυξη αλληλεγγύης, όταν παραστέκονται σε άτομα που δεν τα καταφέρνουν το ίδιο καλά (Frey, 1998:10-11).*

Ιδιαίτερα η σύνδεση της μεθόδου με την πραγματική ζωή μέσα από την επιλογή θέματος, η συμμετοχή και η συνεργασία στο επίπεδο της ομάδας, η αλληλεγγύη και η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών προάγουν την εμπειρική μάθηση, τον κριτικό αναστοχασμό, το μελλοντικό σχεδιασμό, τον αυτοκαθορισμό και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, υποστηρίζουν και οι Mayo και Collymore (2000), καταθέτοντας την εμπειρία τους από ένα εφαρμοσμένο project στη Μ. Βρετανία στο επίπεδο της κοινότητας.

Η μάθηση επομένως με τη μέθοδο project έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου γιατί εξασφαλίζει ιδεώδεις προϋποθέσεις για μια δημοκρατική αγωγή πλαίσιο αυτό θεωρούμε ότι είναι μια καλή πρακτική για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Γιατί

διαμόρφωση του χαρακτήρα και δημοκρατική αγωγή αλληλοενισχύονται μέσα στο σχέδιο εργασίας, γιατί και τα δύο ωριμάζουν πάνω στη βάση μιας προγραμματισμένης και σχετικά αυτόνομης δράσης και μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας (Rohrs, 1990:159-160).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα δεν είναι ασφαλώς απλά η απόκτηση κάποιων γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά είναι μία δραστηριότητα που αφορά συνολικά το άτομο. Αφορά τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες του ανθρώπου που μαθαίνει, αφορά δηλαδή συνολικά την προσωπική ανάπτυξη, η οποία σύμφωνα με την Αναφορά Delors, εστιάζει στο να μαθαίνει, να γνωρίζεις, να κάνεις, να ζεις με τους άλλους και να είσαι. Μόνο τότε θα ξεκινήσουμε να δημιουργούμε μια Ευρωπαϊκή κοινωνία ενεργών πολιτών (Jarvis, 2003:81).

## Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις – ιδεολογία και ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Bernstein, B. (1997). *Εκπαίδευση και Δημοκρατία*, Ο Πολίτης, 32, σ. 21-24.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in the Education, Society and Culture*, London. Sage Publicationς.

Bowles S. and Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, New York, Basics Books.

Cros, F. (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 23-38), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan Company.

**Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γλάρος.**

**Fletcher, C.(1982). *Adults in a community education centre*, International, *Journal of Lifelong Education*, 1(3).**

Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project»*, Θεσ/κη, Αφοί Κυριακίδη.

Hammond, K.(2000). *Friendship, flourishing and solidarity in community-based education in Thompson (ed) Stretching the Academy. The politics and practice of widening participation in Higher Education*, Great Britain, NIACE.

Ηλιού, Μ.(1992). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου στο σχολικό πρόγραμμα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 63, σ. 18-19.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London, Penguin.

Jarvis, P., (2002). *Globalization, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society*, Compare, 32 (1).

Jarvis, P.(2003). Παγκοσμιο-τοπικοποίηση, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και μαθαίνοντας να είσαι, στα *Πρακτικά του Συνεδρίου: Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ενεργούς Πολίτες στην Κοινωνία της Μάθησης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καζαμιάς, Α. (2003). Η παιδεία του πολίτη-Από την αρχαία πόλη στη νεωτερική εθνοπολη-Ιστορικο-συγκριτική θεώρηση, στα *Πρακτικά του Συνεδρίου: Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ενεργούς Πολίτες στην Κοινωνία της Μάθησης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Knowles, M. και Συνεργάτες (1984). *Andragogy in Action*, Jossey Bass, San Francisco.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge, CUP.

Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Jerome, L. et al. (2003). *The Citizenship Co-ordinators' Handbook*. London, N. Thornes Ltd.

Mayo, M., Collymore, A. (2000). Widening participation through Action Learning in the Community, in Thompson (ed) *Stretching the Academy. The politics and practice of widening participation in Higher Education*, Great Britain, NIACE.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Roger, A.(1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Rohrs, H.(1990).Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, Θεσ/κη, Αφοι Κυριακίδη.**

UNESCO,(2002). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. *Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> Αιώνα*, υπό την Προεδρία του Jaques Delors (Μετάφραση, Ομάδα Εργασίας του ΚΕΕ), Αθήνα, Guttenberg.

Usher R., Bryant I., Johnston R. (2001), *Adult education and the postmodern challenge-Learning beyond the limits*, London, Routledge.

Why use films to teach citizenship,(2005). Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: [www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/intro.html](http://www.bfi.org.uk/education/teaching/witm/intro.html) (24/9/2005).

## Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα

Δρ. Μάγος Κωνσταντίνος  
ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
email: [kmago@tee.gr](mailto:kmago@tee.gr)

«...για να μπορώ να είμαι, πρέπει να είμαι άλλος, να βγω από μένα, να με ψάξω ανάμεσα στους άλλους, που δεν είναι αν εγώ δεν υπάρχω, τους άλλους που μου δίνουν πλήρη ύπαρξη...»

Octavio Paz ( Piedra de sol, 1957)

### Περίληψη:

Με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα» εννοείται το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν. Η διαπολιτισμική ικανότητα συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων να αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές, να αναγνωρίζουν νέους πολιτισμικούς κώδικες και γενικώς να αποσκοπούν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής καθημερινής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους.

Βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στην αναθεώρηση προηγούμενων απόψεων και στάσεων. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από τις στερεοτυπικές αναπαράστασεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων που έχουν δημιουργηθεί από προηγούμενη μάθηση και οι οποίες συχνά αποτελούν εμπόδιο στην απόκτηση νέων αντιλήψεων και μορφών συμπεριφοράς.

Προκειμένου να μπορέσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να μετασηματίσουν προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις που αφορούν θέματα διαχείρισης της ετερότητας και σταδιακά να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα, απαιτείται η ύπαρξη τόσο του κατάλληλου εκπαιδευτή όσο και του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου. Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που υποστηρίζει τις παραπάνω αλλαγές είναι εκείνο της διεργασίας ομάδας.

Τα τελευταία χρόνια πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν συμπεριλάβει στο περιεχόμενό τους θέματα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Στο άρθρο παρουσιάζεται το παράδειγμα ενός τέτοιου προγράμματος, το οποίο αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης.

### Abstract

The term “intercultural capacity” expresses the social skills which enable people to recognize and accept otherness and to manage creatively its elements. The intercultural capacity is related to people’s social skills to readjust previous perceptions and attitudes, to develop new strategies, to recognize new cultural codes and generally to aim at the development of a functional everyday communication.

It is obvious that the intercultural capacity is not an inborn capacity, but a result of education. A basic characteristic of education for the development of intercultural capacity has to do with the special difficulties which adults face, as far as the reconsideration of their previous perceptions and attitudes is concerned. These difficulties derive to a great extent from the stereotypical ideas of adults trainees which result from previous learning and which are often an obstacle to new knowledge. The transformation of previous ideas and attitudes related to administration of otherness and the gradual creation of an intercultural capacity requires both an appropriate educator and an appropriate educational frame. An educational frame which will be able to support the above transformation is the frame of group process.

During the last years many programs of adult education have enriched their content with subjects related to the administration of otherness and the development of intercultural capacity. A program of such a type is introduced in this paper which concerns particularly the education of the teachers of the Minority Schools in Thrace.

### Η διαπολιτισμική ικανότητα

Οι αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού και η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή και στο ελληνικό λεξιλόγιο νέων όρων και εννοιών που αναφέρονται σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας. Διαπολιτισμική

εκπαίδευση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, διαπολιτισμική μάθηση, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ικανότητα είναι μερικές από τις έννοιες των οποίων η χρήση έχει εξαπλωθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Όλοι οι παραπάνω όροι στις περισσότερες αναφορές τους σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα, μια και αυτή αποτελεί το καινούργιο στοιχείο που μετέβαλε την εικόνα των παραδοσιακών κοινωνιών. Ωστόσο οι παραπάνω έννοιες αφορούν ένα ευρύτερο σύνολο ετεροτήτων, το οποίο εκτός από τις εθνοπολιτισμικές -δηλαδή εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές - διαφορές, περιλαμβάνει και άλλα χαρακτηριστικά της ετερότητας, όπως είναι το φύλο, η κοινωνική τάξη, η μόρφωση, το επάγγελμα, οι ειδικές ανάγκες, ο τρόπος ζωής.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δημοσίευσε το 1977 η «Επιτροπή για Πολιτισμική Συνεργασία» του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο όρος «διαπολιτισμική» περιλαμβάνει -αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα 'διά'- αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί η ολική σημασία και στη λέξη 'πολιτισμός', η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (στο Rolandi-Ricci, 1996, 59).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στις προσεγγίσεις, μεθόδους, πρακτικές και πολιτικές που συνδέονται με τη διαχείριση τόσο της εθνοπολιτισμικής όσο και κάθε άλλης μορφής ετερότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ η διαπολιτισμική επικοινωνία συνδέεται με τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας γνήσιας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τον διαφορετικό «Άλλο». Αντίστοιχα η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και η διαπολιτισμική μάθηση αφορούν στην ανάπτυξη ενός κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης που επιτρέπει την υπέρβαση των προκαταλήψεων και την καλλιέργεια εκτίμησης και σεβασμού απέναντι στην ετερότητα.

Σύμφωνα με τους Fennes και Hargood (1997) η επίτευξη της διαπολιτισμικής μάθησης εξελίσσεται μέσα από μια σειρά συνεχόμενων σταδίων, το τελευταίο εκ των οποίων αναφέρεται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Με τον όρο αυτό εννοείται το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν. Η διαπολιτισμική ικανότητα συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων να αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν στρατηγικές, να αναγνωρίζουν νέους πολιτισμικούς



κώδικες, να πειραματίζονται με νέες πρακτικές και γενικώς να αποσκοπούν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής καθημερινής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Επομένως, η διαπολιτισμική ικανότητα, τελικά, συνδέεται με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στο χώρο και στο χρόνο με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν.

Η απόρριψη ανοίκειων προς τους ίδιους στοιχείων της ετερότητας αποτελεί χαρακτηριστική στάση των ενηλίκων που δεν έχουν αναπτύξει διαπολιτισμική ικανότητα. Οι ενήλικοι αυτοί επιλέγουν μια στάση εχθρική απέναντι στην ετερότητα, η οποία στην περίπτωση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας αντιστοιχεί στην ανάπτυξη ακραίων συμπεριφορών που επιζητούν είτε την αφομοίωση του διαφορετικού από την κυρίαρχη ομάδα είτε την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό του, αν η αφομοίωση δεν είναι επιθυμητή. Αντίθετα, οι ενήλικοι που αναπτύσσουν διαπολιτισμική ικανότητα αναπροσαρμόζουν στόχους, δεξιότητες και στάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της ετερότητας και τις νέες πολιτισμικές αξίες που αυτά αντιπροσωπεύουν. Δημιουργούν μια ποικιλία ευέλικτων και αποτελεσματικών στρατηγικών που καθορίζουν την επιτυχή έκβαση των προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων και επιλογών. Η μετακίνηση τους από τις προηγούμενες απόψεις και στάσεις αποτελεί και για τους ίδιους μια γόνιμη διαδικασία γνωστικής και συναισθηματικής εξέλιξης. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή και αποτελεσματική προσαρμογή σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς, σε μια «ζωντανή κοινωνία» (Rogers, 2005).

Σύμφωνα με τον Diekamp (στο Κανακίδου-Παπαγιάννη, 2003), η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τις εξής βασικές δεξιότητες: διαδραστική ευαισθησία, ευκαμψία αντιλήψεων και στάσεων, αυτοπεποίθηση, συνειδητότητα του ίδιου πολιτισμού, αποδοχή της ετερότητας, ικανότητα δυναμικής διαχείρισης αντιφάσεων και αντιθέσεων και ενσυναίσθηση. Είναι φανερό ότι η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων βοηθούν το άτομο, μέσω της αναθεώρησης προηγούμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων και της υιοθέτησης νέων ανοιχτών απέναντι στην ετερότητα επιλογών, να αναπτύξει τις αξίες της αποδοχής, της συνύπαρξης, του σεβασμού και της συνεργασίας, δηλαδή τις αξίες ενός δημοκρατικού και πλουραλιστικού τρόπου σκέψης και δράσης. Η δυνατότητα επιλογών με άξονα τις παραπάνω αξίες αποτελεί μια σημαντική μορφή αντίστασης απέναντι στην ανάπτυξη ρατσιστικών φαινομένων που έχουν ως αφετηρία το φόβο απέναντι στο διαφορετικό, φαινόμενα τα οποία αυξάνονται όλο και περισσότερο στις σημερινές

πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αποτελεί, προφανώς, μια έμφυτη ικανότητα του ατόμου, αλλά είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και διεργασίας. Όπως υποστηρίζει η Bender-Szymanski (2000), η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση δεν μπορεί να δημιουργηθεί από μόνη της, μέσω της απλής εμπλοκής σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Αντίθετα, πρόκειται για μια επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία ανάπτυξης που απαιτεί μια συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή αφορά τόσο τη σχολική εκπαίδευση όσο και την εκπαίδευση ενηλίκων.

### **Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα**

Ο τρόπος ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας στη σχολική εκπαίδευση, ή αλλιώς η εφαρμογή της διαπολιτισμικής διάστασης στην καθημερινή σχολική πράξη, είναι ένα από τα πλέον σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα και αποτελεί αντικείμενο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προβληματισμού (Troyna, 1993, Banks, 1995, Gillborn, 1995). Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, με αντικείμενο τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών προκειμένου να είναι ενήμεροι και ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν σε βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται, αναλύουν και επανακαθορίζουν τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα.

Αντίθετα με τη σχολική εκπαίδευση, μικρότερης έκτασης και περισσότερο πρόσφατος είναι ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο προβληματισμός αυτός είχε ως αφετηρία την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά σταδιακά επεκτάθηκε ευρύτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διά βίου μάθηση. Στην επέκταση του παραπάνω προβληματισμού καθοριστικός ήταν ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία μέσα από μια σειρά σχετικών κειμένων που αφορούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων-κλειδιά στη διά βίου μάθηση (European Commission, 2004) υπογραμμίζει τις περιοχές των διαπροσωπικών ικανοτήτων και της πολιτισμικής έκφρασης. Τόσο οι διαπροσωπικές ικανότητες όσο και η πολιτισμική έκφραση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία συνδέονται άμεσα με τις ικανότητες γνωριμίας, συνδιαλλαγής και επικοινωνίας με άτομα και ομάδες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαχειρίζονται διαφορετικούς από τους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες.

Βασικό στοιχείο του διαλόγου που αφορά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ως μιας βασικής ικανότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στην αναθεώρηση προηγούμενων απόψεων και στάσεων. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των ενηλίκων

εκπαιδευομένων που έχουν δημιουργηθεί από προηγούμενη μάθηση και οι οποίες συχνά αποτελούν εμπόδιο στη νέα γνώση. Όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999, Coureau, 1999, Noye and Piveteau, 1999, Κόκκος, 2003), η διαδικασία της απομάθησης παλιών και παγιωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων είναι, στην περίπτωση των ενηλίκων, εξίσου σημαντική με τη διαδικασία της απόκτησης νέων. Η προηγούμενη εμπειρία, η οποία αποτελεί τη βάση για την πρόσκτηση της νέας γνώσης, συχνά αποτελεί και πηγή εμποδίων που δυσχεραίνει τη μάθηση λόγω των ήδη εγκατεστημένων αντιλήψεων, αξιών και στάσεων.

Ιδιαίτερα για την περίπτωση αντιλήψεων και στάσεων που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας και τη σχέση με τον διαφορετικό «Άλλο» τα στάδια της σύγκρουσης και άμυνας (Smith, 1993) μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης αποκτούν σημαντικά μεγαλύτερη ένταση και διάρκεια. Αυτό οφείλεται στο αυξημένο ειδικό βάρος των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που μεταφέρονται στο άτομο από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, και τα οποία αποτελούν δομικά στοιχεία του αξιακού του συστήματος. Η αναθεώρηση προηγούμενων αξιών σχετικά με θέματα ταυτότητας και ετερότητας συχνά οδηγούν τα άτομα σε συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνείδητο επίπεδο. Οι αντιδράσεις αυτές, οι οποίες πολλές φορές εμφανίζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων όταν αυτή ασχολείται με αντίστοιχα θέματα, δεν είναι αποτέλεσμα ούτε αφέλειας ούτε άγνοιας ούτε ελλιπούς πληροφόρησης. Αντίθετα, πρόκειται για μια ενεργητική απόρριψη γνώσεων και στάσεων που απειλεί τον εαυτό με διάλυση (Δραγώνα, 2004).

Προκειμένου να είναι δυνατή η υπέρβαση των εσωτερικών αντιστάσεων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας και επομένως να γίνει δυνατή η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι σημαντικό η εκπαίδευση των ενηλίκων να συνδυάζεται με διαδικασίες «ενδοσκόπησης» (Hidalgo, 1994). Η ενδοσκόπηση αυτή έχει σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να εντοπίσει προηγούμενες μη λειτουργικές, όσον αφορά την επικοινωνία, αντιλήψεις και στάσεις και να προσπαθήσει να τις μετασχηματίσει. Προκειμένου η παραπάνω προσπάθεια να είναι αποτελεσματική απαιτείται η ύπαρξη τόσο του κατάλληλου εκπαιδευτή όσο και του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, εκτός από το ρόλο του διευκολυντή-διαμεσολαβητή (Jarvis, 1999, Μαυρογιώργος, 2003, Κόκκος, 2005), απαιτείται να έχει βαθιά γνώση και εμπειρία στη διαχείριση θεμάτων ταυτότητας και ετερότητας. Απαιτείται να είναι ενήμερος των πολιτισμικών καθώς και των υπολοίπων χαρακτηριστικών της ταυτότητας των μαθητών του, να αναφέρεται σε αυτά με ιδιαίτερη ευαισθησία και να φροντίζει για την ανάπτυξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου θα εκφράζονται ελεύθερα και θα γίνονται σεβαστές όλες οι απόψεις, ενώ θα προσεγγίζονται

δημιουργικά τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές.

Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που υποστηρίζει την ελεύθερη έκφραση και την ενδοσκόπηση των εκπαιδευομένων είναι εκείνο της διεργασίας ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2003, Jaques, 2004). Η ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων που αναπτύσσεται στο επίπεδο της ομάδας βοηθά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν αναλυτικά θέματα σχετικά τόσο με τη δική τους ταυτότητα όσο και με την ταυτότητα των άλλων, να κατανοήσουν την ετερότητα και να αναπτύξουν τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος σύμφωνα με τον Freire (1997) αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση της συνειδητοποίησης, άρα και της χειραφέτησης από στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και συμπεριφορές.

### **Ένα ενδεικτικό παράδειγμα**

Τα τελευταία χρόνια πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν συμπεριλάβει στο περιεχόμενό τους θέματα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ενός προγράμματος που υλοποιήθηκε από το ΥΠΕΠΘ και το Πανεπιστήμιο Αθηνών με σκοπό την αναβάθμιση της μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης των παραπάνω εκπαιδευτικών ήταν η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Για να επιτευχθεί αυτό ακολουθήθηκαν τρεις μορφές εκπαίδευσης: συλλογικά σεμινάρια, διεργασία ομάδας και εξατομικευμένη εκπαίδευση (Ανδρούσου, 2005).

Τα σεμινάρια αποτέλεσαν τον κεντρικό κορμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Απευθύνονταν στο σύνολο των εκπαιδευομένων, γίνονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, ήταν σχεδιασμένα με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στηρίζονταν σε διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για ενήλικους εκπαιδευόμενους. Η συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες εργασίας, η επίλυση προβλήματος, η προσομοίωση, η μελέτη περίπτωσης ήταν οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες διδακτικές προσεγγίσεις. Η θεματολογία των σεμιναρίων περιλάμβανε ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας, τη λειτουργία των στερεοτύπων, τη δημιουργία των εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων, το ρατσισμό, τον εθνικισμό, καθώς και ειδικότερα παιδαγωγικά θέματα σχετικά με τις πολυπολιτισμικές τάξεις, τη διγλωσσία, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό.

Η διεργασία ομάδας ήταν ο δεύτερος τύπος εκπαίδευσης και αφορούσε ολιγομελείς ομάδες εκπαιδευομένων με σταθερή σύνθεση, που συναντιόνταν σε τακτά χρονικά διαστήματα για ένα τρίωρο κάθε φορά. Δημιουργήθηκαν δύο τύποι ομάδων. Στον πρώτο τύπο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που ανήκαν σε συγγενή σχολεία, δηλαδή σχολεία που λειτουργούν κάτω από τις ίδιες

γεωγραφικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Στις ομάδες αυτές η διεργασία αφορούσε κυρίως θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης, ενώ οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συζήτηση και η μελέτη περίπτωσης. Στο δεύτερο τύπο ομάδας συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι ανεξαρτήτως περιοχής σχολείου. Οι ομάδες του δεύτερου τύπου ήταν άλλοτε αμιγείς, όσον αφορούσε την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μελών, και άλλοτε μεικτές. Στις μεικτές ομάδες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ελληνικής, τουρκικής και πομακικής καταγωγής. Η διεργασία των ομάδων αυτών επεξεργάστηκε αντιλήψεις και στάσεις σχετικές με τη διαπραγμάτευση ταυτότητας και ετερότητας, συναισθήματα που προέρχονται από τη συνάντηση με το διαφορετικό «Άλλο», ζητήματα διακρίσεων, απόρριψης και αποδοχής. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως η συζήτηση και οι ομάδες εργασίας, με αφορμή τόσο βιώματα και εμπειρίες των μελών της ομάδας όσο και άλλα ερεθίσματα (κείμενα, εικόνες, φιλμ κ.λπ.).

Τέλος, η εξατομικευμένη εκπαίδευση γινόταν στο πλαίσιο προγραμματισμένων και συστηματικών συναντήσεων εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή. Οι συναντήσεις αυτές γίνονταν στο σχολείο όπου εργαζόταν ο εκπαιδευτικός και αφορούσαν ζητήματα σχετικά με τις δυσκολίες σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας που αντιμετώπιζε ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός στην υλοποίηση του έργου του. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στις παραπάνω εξατομικευμένες συναντήσεις ήταν συμβουλευτικός και διευκολυντικός και είχε στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να βρει ο ίδιος τρόπους, προκειμένου να υπερβεί τα εμπόδια που συναντούσε στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Ένας μικρός αριθμός εθελοντών εκπαιδευομένων, ύστερα από πρόταση των εκπαιδευτών, προκειμένου να αξιοποιήσει συστηματικότερα την εμπειρία του και να επεξεργαστεί σε βάθος στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμφώνησε να συνδυάσει την εκπαίδευσή του με την υλοποίηση μιας έρευνας-δράσης, που αφορούσε το σχεδιασμό και την υλοποίηση στις τάξεις τους διαθεματικών και διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας. Το μοντέλο ανάπτυξης της έρευνας-δράσης συνδέεται άμεσα με τον κύκλο της μάθησης όπως τον περιγράφει ο Kolb (1984), όπου καθοριστικός είναι ο ρόλος της εμπειρίας του εκπαιδευομένου και του αναστοχασμού σχετικά με αυτήν. Την αξιοποίηση της έρευνας-δράσης, τόσο γενικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και ειδικότερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προτείνουν πολλοί ερευνητές (Altrichter et al., 2001, Μπαγάκης, 2002, Μάγος, 2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η σύνδεση της έρευνας με τη δράση και η αλληλεπίδρασή τους μέσα από το σπειροειδές μοντέλο της έρευνας-δράσης οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και να αναβαθμίσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Τα οφέλη αυτά έγιναν φανερά στους εθελοντές εκπαιδευτικούς του παραπάνω προγράμματος που ασχολήθηκαν με την έρευνα-δράση. Όπως φάνηκε από το συνδυασμό

ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης, η οποία υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν έρευνα-δράση ανέπτυξαν μεγαλύτερη διαπολιτισμική ικανότητα από τους συναδέλφους τους που συμμετείχαν στην εκπαίδευση χωρίς, όμως, να υλοποιήσουν έρευνα-δράση. Ωστόσο η γενικότερη, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική, αξιολόγηση του προγράμματος επιβεβαίωσε ότι στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εκπαιδεύτηκαν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές όσον αφορά το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας πριν και μετά την εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναθεώρησαν προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις που υποστήριζαν την αφομοίωση ή την απομόνωση του διαφορετικού και σταδιακά υιοθέτησαν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς που διέπονταν από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **Συμπεράσματα**

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση που παρατηρήθηκε στους παραπάνω εκπαιδευτικούς του προγράμματος δεν έγινε ούτε ξαφνικά ούτε εύκολα. Απαιτήθηκαν πέντε συνολικά χρόνια συστηματικής, πολυδιάστατης και σε βάθος εκπαίδευσης, προκειμένου να αρχίσουν οι εκπαιδευόμενοι να εγκαταλείπουν προηγούμενες στερεοτυπικές απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας αντιλήψεις και να αποκτούν διαπολιτισμική ικανότητα. Η διαδρομή αυτή δεν αποτέλεσε μια γραμμική μετάβαση από το αρνητικό στο θετικό, αλλά χαρακτηριζόταν από πολλές αντιστάσεις, αμφιθυμίες και παλινδρομήσεις. Όπως έχουν αποδείξει αντίστοιχες έρευνες (Dragonas et al, 1999, Μάγος, 2005), οι καταστάσεις αυτές είναι χαρακτηριστικές στην εκπαίδευση ενηλίκων που έχει στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας.

Πιστεύουμε ότι για να είναι η εκπαίδευση αυτή αποτελεσματική απαιτούνται συντονισμένες προσπάθειες σε δύο παράλληλα επίπεδα. Το πρώτο αφορά στη συστηματική ανάλυση και στην κατανόηση, εκ μέρους των εκπαιδευομένων, των φαινομένων του εθνοκεντρισμού, των διακρίσεων και του ρατσισμού, καθώς και των πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες τα φαινόμενα αυτά παράγονται και διατηρούνται. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ανάλυση και κατανόηση των μηχανισμών αυτών μπορεί να γίνει μέσω της ατομικής ή ομαδικής επεξεργασίας και ανάλυσης των καθημερινών εμπειριών των εκπαιδευομένων και η βιωματική μάθηση (Jackson και Caffarella, 1994, Πολέμη-Τοδούλου, 2003, Φίλλιπς, 2004) αποτελεί μια από τις καταλληλότερες προσεγγίσεις για το σκοπό αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι, μαθαίνοντας, μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες, να παρατηρούν και να αναλύουν τις κυρίαρχες απόψεις, στάσεις και πρακτικές τους, μπορούν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση των διακρίσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που, συχνά χωρίς και οι ίδιοι να το αντιλαμβάνονται, αναπαράγουν. Η συνειδητοποίηση των αντιλήψεων αυτών, ενώ προφανώς δεν σηματοδοτεί και την αυτόματη

ανατροπή τους, συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία μιας περισσότερο ανοιχτής στάσης απέναντι στο διαφορετικό και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ως μιας βασικής αξίας ζωής.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην ανάπτυξη γενικότερων κοινωνικών δράσεων και πολιτικών, οι οποίες, μέσα από την καταδίκη των φαινομένων του ρατσισμού, του εθνοκεντρισμού και των διακρίσεων, υποστηρίζουν τις αντίστοιχες ατομικές ή ομαδικές προσπάθειες συνειδητοποίησης και παρέμβασης των εκπαιδευομένων. Χωρίς την ευρύτερη πολιτική και κοινωνική στήριξη, οι προσπάθειες εκπαίδευσης ενηλίκων στη διαπολιτισμική ικανότητα συχνά πέφτουν στο κενό ή αποτελούν απομονωμένες νησίδες με περιορισμένα αποτελέσματα. Η συνεργασία εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών, οργανισμών της εκπαίδευσης και τοπικής κοινωνίας και η από κοινού προσπάθεια ανατροπής των παραδοσιακών στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων που, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, υποθάλπουν το φόβο απέναντι στο διαφορετικό, καταδικάζουν την ετερότητα και καλλιεργούν το μύθο της ομοιογένειας. Ιδιαίτερα σήμερα, που η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που αποβλέπουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας θεωρούμε ότι είναι άμεσα αναγκαίος.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;». *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In Banks, J. and Banks, C. (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 5-24), New York: Mackmillan Publishing.
- Bender-Szymanski, D. (2000), «Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school», *European Journal of Teachers Education*, 23, 229-250.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2004). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο 'άλλο'. Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, *Ψυχολογία*, 11, 1, 20-33.
- Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K. & Inglessi, Ch. (1999), «Evaluation d' une formation sur le terrain dans le domaine de l' education interculturelle», *Carrefours de l' education*, 8, 56-83.
- European Commission (2004). Implementation of "Education and Training 2010" work programme, <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc>.
- Fennes, H. and Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*, London: Cassell.
- Freire, P. (1972). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππας.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and antiracism in real schools*, London: Open University Press.
- Hidalgo, N. (1994). Multicultural Teacher Introspection. In Perry, T. and Fraser, J. (Eds), *Freedom's Plow* (pp. 99-108), New York: Routledge.

- Jackson, L. and Caffarella, S. (Eds), *Experiential Learning: A New Approach*, San Fransico: Josey-Bass Publishers.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (1999). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*, London: Routledge.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2003). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών»*. Διδακτικό Υλικό, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, N. Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- Μάγος, Κ. (2004) Η συμβολή της έρευνας δράσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 11-15.
- Μάγος, Κ. (2005) Έρευνα δράσης εναντίον Συνθήκης Λοζάνης. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σ.214-221), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ο ρόλος του νέου εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών»*. Διδακτικό Υλικό, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noye, D., Riveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη-Τοδούλου.(2003).Αξιοποιώντας τη Διεργασία της Ομάδας στην Εκπαίδευση. Στο *Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών»*. Διδακτικό Υλικό, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. In Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi C. (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe* (pp. 57-68), Αθήνα: Νήσος.
- Smith, R.M. (1993). *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*, London: Open University Press.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τροyna, Β. (1993). *Racism and Education*, London: Open University Press.
- Φίλλιπς, Ν. (2004) Η βιωματική μάθηση: ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.



## «Είναι» του εκπαιδευτή ενηλίκων versus τεχνικές παραγωγής, ανάπτυξης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δρ. Μουλαδούδης Γρηγόρης  
Αναπλ. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ  
Ιωαννίνων, ΣΕΠ, Ελληνικό  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
bm-clwrzc@otenet.gr

### Περίληψη:

Στην εργασία αυτή αρχικά παρουσιάζονται οι διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες (γνησιότητα, ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και ενσυναισθητική κατανόηση) του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο, όπως αυτές προτείνονται από την ανθρωπιστική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια διερευνώνται τα αίτια προσφυγής μερίδας εκπαιδευτών σε τεχνικές παραγωγής, ανάπτυξης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ικανοτήτων. Αυτά επικεντρώνονται στην απειλή, στην έλλειψη εμπειρίας και την έλξη από την εξουσία. Επιπλέον, διατυπώνεται και αναλύεται ο προβληματισμός εάν μπορούν να «διδασχθούν» μέσω τεχνικών, διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες όπως η ενσυναισθητική κατανόηση. Υποστηρίζεται ότι η αυθεντικότητα του εκπαιδευτή αποτελεί την κορωνίδα του έργου του και αυτό μάλλον δεν μπορεί να αποκτηθεί με προκατασκευασμένες τεχνικές. Ακολουθεί η ανάλυση της διαλογικής προσέγγισης του φιλοσόφου Martin Buber, η οποία παρέχει το «ιδανικό» (Jarvis, 2003, 206) της σχέσης του εκπαιδευτή με τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση της έννοιας της αμοιβαιότητας υπό το πρίσμα των απόψεων των Buber και Rogers στο πλαίσιο της ανισότητας των ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ωστόσο, αυτή η ανισότητα δεν παρεμποδίζει τις "στιγμές" αμοιβαιότητας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπέρβαση των ρόλων βοηθού και βοηθούμενου, αποδοχή της ετερότητας αλλά και δυνατότητα για αλλαγή και στα δύο μέλη της σχέσης.

### Abstract:

In this paper we initially present the facilitative conditions (genuineness, unconditional positive regard and empathic understanding) of the adult educator towards the learner, and the way they are proposed by the humanistic approach in the adults education field. We thereafter search for the reasons why a part of the educators turn to techniques that create, develop and renovate the social skills. Predominant such reasons include the threat, the lack of experience, as well as the attraction of power. Moreover, first we suggest and then we analyse the question whether facilitative conditions, such as empathic understanding, can be taught through certain techniques. We support the idea that the educator's genuineness is the capstone of her/his job and that's something that pre-organised techniques simply can not do. We continue with analysing the Martin Buber's philosophical dialogical approach, which provides us with the educator's-adult's relationship "ideal" (Jarvis, 2003, 206). The paper is completed with the discussion of the meaning of reciprocity under the perspective of Buber's and Rogers's views, in the framework of the roles inequality that exists between the educator and the learner. This inequality, nevertheless, does not block the "moments" of reciprocity, which are defined by the roles' transcendence, the acceptance of the otherness and also the possibility for change for both parties of the relationship.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνικές, Κοινωνικές Δεξιότητες, Διευκολυντικές Στάσεις-Ιδιότητες, Σχέση «Εγώ-Συ», Αμοιβαιότητα

### Εισαγωγή

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, αλλά και οι φορείς οι οποίοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, υπερασπίζονται τη θέση ότι οι πολίτες για να ανταποκριθούν επιτυχώς στα δεδομένα της νέας εποχής, είναι αναγκαίο να διαθέτουν - μεταξύ άλλων - ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συνεργατικότητα. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι "μια πρόσκληση για τη διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων και η εκπαίδευση, αυτή καθαυτή, αποτελεί μια ανθρωπιστική διαδικασία" (Jarvis, 1995, 34). Οι ανθρωπιστικές θεωρίες και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων (Martin Buber, Malcolm Knowles, Jack Mezirow, Carl Rogers), ενισχύουν το ιδανικό της ενηλικιότητας: χαρακτηρίζονται από την εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο, τις δυνατότητες και τις θετικές τάσεις του. Επιπλέον, δίνουν μεγάλη σημασία στη μορφωτική και, γενικότερα, αναπτυξιακή επίδραση στον εκπαιδευόμενο της *παιδαγωγικής σχέσης*, η οποία εκτυλίσσεται σε τρεις διακριτές φάσεις: α. την εγκαθίδρυση της *εμπιστοσύνης* από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, η οποία μπορεί να επέλθει σύντομα ή και να καθυστερήσει, β. την *ανάπτυξη της οικειότητας* κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος γίνεται ικανός να αποκαλύψει μερικά από τα επίπεδα της εμπειρίας του και γ. την εγκαθίδρυση μιας αυξανόμενης *αμοιβαιότητας* ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή (βλ. Mearns & Thorne, 1996, 42). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, η κύρια αποστολή του εκπαιδευτή, είναι η *διευκόλυνση* της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευόμενου για μάθηση. Η συγκεκριμένη αποστολή συντελείται μέσω των λεπτών χειρισμών του εκπαιδευτή-διευκολυντή, ο οποίος επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο - ορμώμενο από τα ενδιαφέροντά του - να κινηθεί προς νέες κατευθύνσεις και να απελευθερώσει τη διάθεσή του για έρευνα. Προς το σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω βασικές στάσεις-ιδιότητες: α. τη *γνησιότητα* (realness, genuineness) και *συμφωνία* (congruence) με τον εαυτό του, β. την *ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση* (unconditional positive regard) κάτι που σημαίνει εμπιστοσύνη, εκτίμηση και αποδοχή προς τον εκπαιδευόμενο και γ. την *ενσυναίσθητική κατανόηση* (empathic understanding) ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία προς τον εκπαιδευόμενο (βλ. Rogers, 1983). Όταν ο εκπαιδευτής διαθέτει αυτές τις στάσεις, τότε διαμορφώνει ένα ψυχολογικά ασφαλές κλίμα που ευνοεί τη μάθηση και το οποίο χαρακτηρίζεται από αλληλοκατανόηση, αμοιβαίο σεβασμό και ελευθερία στην έκφραση. Προϋπόθεση για την επιτυχία του έργου του εκπαιδευτή είναι η ασφάλεια στη σχέση του τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τους συμμετέχοντες, η οποία του επιτρέπει να εμπιστευθεί την ικανότητα κάθε μέλους της ομάδας να αποφασίζει προσωπικά για την κατεύθυνση που επιθυμεί (βλ. Rogers, 1983).

### **Αίτια προσφυγής στις τεχνικές**

Όπως διατείνεται ο Jarvis (2004) «η κοινωνία μας σήμερα χρειάζεται να ανακαλύψει πάλι τα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης ενηλίκων» (27). Δεν είναι επομένως τυχαίο ότι ο

Patterson (1986) διακρίνει δύο αντιτιθέμενες προσεγγίσεις στις σχέσεις βοήθειας (helping relationships), εμείς θα προσθέταμε και στη σχέση εκπαιδευτή και ενήλικου: Η πρώτη, η *κατανοητική*, χαρακτηρίζεται από το σεβασμό προς το βοηθούμενο και την αυτονομία του αλλά και από την έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματός του για ελεύθερες επιλογές, αυτοπροσδιορισμό και προσωπική υπευθυνότητα. Η δεύτερη, η *χειριστική* προσέγγιση θεωρεί το βοηθούμενο ως μη ικανό για υπευθυνότητα και λήψη αποφάσεων και γ' αυτό κρίνει ότι χρειάζεται καθοδήγηση και κατεύθυνση από τους άλλους. Οι απαιτήσεις της εποχής για "γρήγορες" και "εύκολες" λύσεις φαίνεται να έχουν επηρεάσει και το πεδίο της Ε.Ε. "Το ενδιαφέρον σχετικά με τα ζητήματα των ανθρώπινων σχέσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση, δεν έχει αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτών ενηλίκων" (Jarvis, 1995, 34). Έτσι ορισμένοι εκπαιδευτές εφαρμόζουν στο έργο τους τη δεύτερη προσέγγιση και αυτό για τους παρακάτω λόγους (βλ. Rogers, 1983, 245-250):

α. *Η απειλή*. Η κατανοητική προσέγγιση στην Ε.Ε. ίσως είναι απειλητική για κάποιους από τους εμπλεκόμενους. Η απειλή υπάρχει γιατί οι άνθρωποι φαίνεται να προτιμούν για διάφορους λόγους την πυραμιδική μορφή οργάνωσης, κατά την οποία υπάρχει ένας ηγέτης στην κορυφή, ο οποίος ελέγχει τους υπόλοιπους. Έτσι, οι εκπαιδευτές οι οποίοι επιχειρούν να εφαρμόσουν αυτήν την προσέγγιση, έχουν να αντιμετωπίσουν δύο σοβαρά προβλήματα: από τη μια πλευρά την απώλεια της δύναμης και του ελέγχου και, από την άλλη, την από κοινού άσκησή τους με την υπόλοιπη ομάδα των εκπαιδευομένων. Δεν είναι μόνον οι εκπαιδευτές, εκείνοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα από την εφαρμογή της κατανοητικής προσέγγισης. Και οι εκπαιδευόμενοι, πολλοί από τους οποίους "απαιτούν" περισσότερη ελευθερία, καταλήγουν συχνά σε σύγχυση και παραιτούνται από αυτό το αίτημα, όταν τους παραχωρηθεί ελευθερία συνδεδεμένη με την προσωπική τους υπευθυνότητα. Αρκετοί από αυτούς νιώθουν ότι πρέπει να ελεγχθούν. Αισθάνονται ασφαλείς με παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, έχουν μάθει να κατευθύνονται και φαίνεται ότι επιθυμούν να συνεχισθεί αυτό το ασφαλές για τους ίδιους καθεστώς. Έτσι, είναι ευκολότερο να προσαρμοσθούν στο υπάρχον σύστημα και να παραπονούνται, παρά να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη για τις επιλογές τους. Η απειλή, λοιπόν, που νιώθουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία από την εφαρμογή της κατανοητικής προσέγγισης μεταφράζεται τις περισσότερες φορές είτε σε φόβο απώλειας εξουσίας και ελέγχου, είτε σε φόβο μπροστά σε μια άγνωστη γι' αυτούς κατάσταση.

β. *Η έλλειψη εμπειρίας*. Ορισμένοι εκπαιδευτές δε γνωρίζουν την πορεία που ακολουθεί στην πράξη μια αυτοκατευθυνόμενη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η έλλειψη εμπειρίας, τους οδηγεί με τις πρώτες δυσκολίες στη χρήση παραδοσιακών μεθόδων.

γ. *Η έλξη από την εξουσία*. Προτεραιότητα μέρους των εκπαιδευτών φαίνεται να αποτελεί η

άσκηση εξουσίας και ελέγχου στους εκπαιδευόμενους παρά η προαγωγή της μάθησης, αν και διατείνονται ότι μοχθούν γι' αυτήν. Η στάση αυτή έχει τις ρίζες της σε αρνητικές αντιλήψεις και δυσπιστία προς τον άνθρωπο και τις δυνατότητές του.

### **Μπορούν να «διδασθούν» οι διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες μέσω τεχνικών;**

Παρόλο που βρίσκεται σε εξέλιξη η συζήτηση για την αναγκαιότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτές θεωρούνται απαραίτητο εφόδιο των εκπαιδευτών ως προς την επαγγελματική τους λειτουργία και παράλληλα σημαντική περιοχή εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων. Αποπειρώμενοι να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τον όρο «δεξιότητα» θα λέγαμε ότι αυτός εμπεριέχεται στον ευρύτερό του «ικανότητα» (βλ. Κόκκος, 2005, 22). Από την άλλη πλευρά, «τεχνική» είναι «το σύνολο των επιστημονικών ή εμπειρικών μεθόδων με τις οποίες [ένας άνθρωπος] εκτελεί ένα έργο ή πετυχαίνει ένα ορισμένο αποτέλεσμα» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2001, 1336). Επομένως, οι τεχνικές είναι ενέργειες οι οποίες ασκούνται με σκοπιμότητα και προσοχή, χωρίς να είναι αυθόρμητες προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Αποκτούνται σταδιακά, με την επαναλαμβανόμενη άσκηση. Δεν εμπεριέχουν μια βασική φιλοσοφία και θεωρία και αποσκοπούν στην αλλαγή του εκπαιδευόμενου, ορισμένες φορές ακόμη και χωρίς τη θέλησή του. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η αντίληψη για την απόκτηση μιας ικανότητας μέσω τεχνικών, συνήθως υποδηλώνει ότι αρχίζουμε από μηδενικό σημείο με την παραδοχή του τύπου «δε γνωρίζω τίποτε», ώστε να γίνουμε βαθμιαία ικανοί, όπως π.χ. όταν μαθαίνουμε να οδηγούμε αυτοκίνητο. Επιπλέον, η έντονη επιθυμία του ανθρώπου να ελέγχει την εμπειρία μέσω της αντικειμενικοποίησης, συχνά, οδηγεί ορισμένους εκπαιδευτές να επιλέγουν τη χρήση τεχνικών «σαν έναν τρόπο για να κατευνάσουν το άγχος και την αμφιβολία που τους διακατέχει ως προς την αποτελεσματικότητά τους» (Friedman, 1976, 23).

Ο Carl Rogers τονίζει την αντίθεσή του σε καθετί τεχνητό από την πλευρά του εκπαιδευτή, δηλαδή στις διάφορες τεχνικές, ασκήσεις ή προγραμματισμένες δραστηριότητες. Τις θεωρεί απόπειρα χειραγώγησης, οι οποίες κατά κάποιον τρόπο αναγκάζουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν: «Γνωρίζω καλά ότι κάποιες ασκήσεις και δραστηριότητες που θέτει ο εκπαιδευτής, μπορούν σε πρακτικό επίπεδο να ενδυναμώσουν την ομάδα ως προς την εδώ και τώρα επικοινωνία ή σε συναισθηματικό επίπεδο. Υπάρχουν ηγέτες ομάδων που σε αυτό το επίπεδο, λειτουργούν με μεγάλη επιδεξιότητα και με καλά αποτελέσματα... Όμως αυτό στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να οδηγήσει σε μια μαθητεία (την οποία επικρίνω): 'τι υπέροχος ηγέτης που είναι που με έκανε να ανοιχτώ, ενώ δεν ήθελα να το κάνω!' Μπορεί επίσης να οδηγήσει σε απόρριψη όλης της εμπειρίας.

‘Γιατί έκανα τόσο ανόητα πράγματα, όταν μου το ζήτησε;’ Στη χειρότερη περίπτωση, μπορεί να κάνει τον άνθρωπο να νιώσει ότι έχει παραβιασθεί ο ιδιωτικός του εαυτός και στο μέλλον θα προσέχει, ώστε να μην εκφράσει ξανά τα συναισθήματά του σε ομάδα» (Rogers, 1980α, 54). Ο Rogers πιστεύει ότι κάθε ενήλικος, ως μέλος της ομάδας, πρέπει να έχει την ευκαιρία να απέχει από οποιαδήποτε δραστηριότητα και αυτό ο εκπαιδευτής οφείλει να το δηλώνει με σαφήνεια. Επιπλέον, εξαίρει τη σημασία που έχει ο αυθορμητισμός: δραστηριότητες όπως το παίξιμο ρόλων, η σωματική επαφή και το ψυχόδραμα αποδεικνύονται αποτελεσματικές και δεν είναι «κόλπα», εάν συμβαίνουν αυθόρμητα (βλ. Rogers, 1980α, 61-62).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαίδευση του ενηλίκου συντελείται μέσω της αυθεντικής κοινοποίησης των διευκολυντικών στάσεων-ιδιοτήτων από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο. Αυτές «δεν είναι τεχνικές και η μεταφορά τους σε επικοινωνία απαιτεί τις πιο εκλεπτυσμένες ικανότητες, γεγονός που στο μεγαλύτερο μέρος του πρέπει να προέρχεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτή και δε μαθαίνεται μέσα από αχνές απομιμήσεις...» (Thorne, 1991, 42). Εάν επρόκειτο για απλές τεχνικές, θα μπορούσαν να αποκτηθούν με μαθησιακές διαδικασίες. Όμως πρόκειται για *στάσεις*, δηλαδή για τις ρίζες συμπεριφορών οι οποίες έχουν γνωστικό, συναισθηματικό και πραξιακό περιεχόμενο. Αυτό προϋποθέτει την αυτογνωσία και την αυτοαποδοχή του εκπαιδευτή. Επιπλέον, τίθεται και ένα ακόμη ερώτημα: μπορεί άραγε η γνησιότητα και η συμφωνία του εκπαιδευτή με τον εαυτό του, να παράγεται ή να αναπαράγεται μέσω τεχνικών; Κατά συνέπεια, ζητείται από τον ίδιο να *είναι* ύπαρξη αυθεντική στο έργο του και η αυθεντικότητα δεν «διδάσκεται» με τεχνικές. Επομένως η εφαρμογή στην πράξη των διευκολυντικών στάσεων-ιδιοτήτων είναι ζήτημα επιλογής: προηγείται η γενικότερη στάση του εκπαιδευτή ο οποίος δεν προκαθορίζει τη λειτουργία του, αλλά τιμά τη φυσική διαδικασία και εξέλιξη της ομάδας των εκπαιδευομένων.

Ο σεβασμός και η αποδοχή του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο εκδηλώνονται με τη δυνατότητα ενσυναίσθησης και η γνησιότητά του εισπράττεται από το δεύτερο. Για να το επιτύχει αυτό - και πριν εμπλακεί στην πρακτική της Ε.Ε. - θα πρέπει ο εκπαιδευτής να γνωρίσει και να οικειοποιηθεί τη φιλοσοφία και τις βασικές θεωρητικές της αρχές. Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά την ενσυναισθητική κατανόηση η αξία της οποίας αναγνωρίζεται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει αυτή τη δυνατότητα, αλλά οι άμυνες τον εμποδίζουν να την εκδηλώσει. Η ενσυναισθητική κατανόηση συχνά συγχέεται ή ακόμη και ταυτίζεται με την τεχνική της ακρόασης (listening) του ενηλίκου, αλλά μια τέτοια αντίληψη αποτελεί παρερμηνεία της, γιατί ως στάση-ιδιότητα είναι πολύ πιο ευρεία και ποιοτική. Η

κοινοποίησή της είναι πηγαία και ίσως να μη χρειάζεται η μακρά περίοδος πρακτικής από τον εκπαιδευτή, αλλά η «κατάδυση» στον εαυτό του - ώστε να μάθει περισσότερο τον ίδιο - και ακόμη η αναγνώριση και συνειδητοποίηση των εσωτερικών εμποδίων, ώστε αυτά να περιορισθούν ή και να απαλειφθούν.

Από όσα προηγήθηκαν, καθίσταται σαφές ότι όταν οι διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες αντιμετωπίζονται ως απόρροια «συνταγών» ή/και τεχνικών, τότε μάλλον δε λειτουργούν. Αυτό δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να γεννηθεί με την ενσυναισθητική ικανότητα, αλλά είναι προτιμότερο αυτή να προέρχεται «εκ των έσω» και όχι εγκεφαλικά. Συνεπώς, η υιοθέτηση από την πλευρά του εκπαιδευτή της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας, απομακρύνει την ανάγκη του για προσφυγή σε τεχνικές. Παρόλ' αυτά οι εκπαιδευτές μπορούν να εκπαιδευτούν στην ενσυναισθητική κατανόηση - την πλέον εκπαιδευσιμη από τις διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες - ώστε να είναι σε θέση, εάν το επιθυμούν, να την κοινοποιούν προς τους εκπαιδευόμενους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από μια εντατική, θεωρητική και βιωματική εκπαίδευση διάρκειας το λιγότερο δέκα ημερών. Από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι η διάρκεια παρόμοιων προγραμμάτων εκπαίδευσης κυμαίνεται περίπου από 32 έως 100 ώρες, οι οποίες κατανέμονται το λιγότερο σε οκτώ ημέρες εκπαίδευσης (βλ. Μουλαδούδης, 2005, Μπακιρτζής, 1998, Rogers, 1980β, Thayer, 1981).

Θα ακολουθήσει η περιγραφή της διαλογικής προσέγγισης του φιλοσόφου Martin Buber, η οποία παρέχει το «ιδανικό» (Jarvis, 2003, 206) της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και του ενηλίκου.

### **Η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και του ενηλίκου εκπαιδευόμενου ως σχέση «Εγώ-Συ»**

Σύμφωνα με τον Buber η σχέση *Εγώ-Συ* ή «συνάντηση», κατανοείται ως ιδιαίτερο συμβάν, ως βαθιά και ουσιαστική συνεύρεση δύο ανθρώπων (Buber, 1965α, 168). Σκιαγραφώντας την ο φιλόσοφος ισχυρίζεται ότι αυτή δεν υφίσταται ούτε στον υποκειμενικό εσωτερικό κόσμο του *Εγώ*, ούτε στον υποκειμενικό εσωτερικό κόσμο του *Συ*, αλλά στη μεταξύ τους επικοινωνία. Πρόκειται για την κίνηση προς τη "συνάντηση", από την αντικειμενικοποίηση της εμπειρίας προς την απελευθερωτική για το *Εγώ* παρουσία του *Συ*. Το μέσον το οποίο εμπλουτίζει τη σχέση και συμβάλλει στην ολοκλήρωση των μετόχων της είναι ο «διάλογος». Εμπεριέχει ως έννοια και πράξη τη διάρκεια της σχέσης και το σεβασμό στις δυνατότητές τους. Παρόλο που δε μπορεί να προγραμματιστεί, οι μέτοχοι πρέπει να είναι σε ετοιμότητα γι' αυτόν (βλ. Buber, 1958, 110-111,

Ο Buber ίδρυσε το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ (1949) και οι απόψεις του επηρέασαν αυτό το πεδίο τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Υπό το πρίμα αυτών των ιδεών, η διαδικασία της εκπαίδευσης του ενηλίκου συντελείται με την χωρίς προκαταλήψεις από την πλευρά του εκπαιδευτή, είσοδό του στη σχέση με τον εκπαιδευόμενο. Η ίδια η σχέση επιτρέπει και μπορεί να δημιουργήσει μία νέα αντίληψη του εαυτού (Εγώ) ως προς τον άλλο (Συ), η οποία να συνδυάζει τη θετική αναγνώριση τόσο για τον ενήλικο, όσο και για τον εαυτό του. Για να έχει ο εκπαιδευτής πλήρη παρουσία, θα πρέπει να επενδύσει βαθιά στη σχέση, και να είναι ανοιχτός σε οτιδήποτε αυτή φέρει, ώστε ίσως αλλάξει τόσο ο ίδιος, όσο και ο ενήλικος. Λέει χαρακτηριστικά ο Buber στο διάλογό του με τον Rogers: "... δεν έχω το δικαίωμα να επιθυμώ να αλλάξω τον άλλο, εάν δεν είμαι ανοιχτός να αλλάξω και εγώ από αυτόν, στο βαθμό κατά τον οποίο είναι αυτό θεμιτό... Δεν μπορώ να είμαι πιο πάνω από αυτόν και να πω, Όχι! Είμαι έξω από το παιχνίδι..." (Buber στο Anderson & Cissna, 1997, 21).

Η σχέση συνεργασίας ως σχέση της μορφής *Εγώ-Συ*, δομείται μεταξύ του εκπαιδευτή και του ενηλίκου, με το μαθησιακό αντικείμενο ως μεσολαβητή. Ο εκπαιδευόμενος "ανυψώνεται" στη θέση του *Συ* και έτσι εκπαιδευτής και ενήλικος βρίσκονται σε συγχρονισμό, καθώς επίσης και σε μία κοινή επικοινωνιακή σφαίρα, όπου συναντώνται το *Εγώ* με το *Συ*, τη σφαίρα του "μεταξύ". Αυτή αναδύεται και δημιουργείται από την ολότητα, από την αμοιβαία μετοχή και την αυθεντικότητα των μετόχων: "Πέρα από το υποκειμενικό, μακριά από το αντικειμενικό, πάνω στη στενή ατραπό, όπου συναντώνται το *Εγώ* και το *Συ*, εκεί βρίσκεται η σφαίρα του 'μεταξύ'" (Buber, 1965α, 204). Αυτό το πεδίο επικοινωνίας, μετά την οικοδόμησή του, επιτρέπει τη συνύπαρξη του εκπαιδευτή και του ενηλίκου, πέρα από τη διαφορετικότητα του χρόνου, του τόπου, του πολιτισμού και των εμπειριών. Με τη συγκεκριμένη διαδικασία και επειδή "είναι αδύνατη μια αμιγώς ατομική ύπαρξη χωρίς σχέση με τους άλλους" (Jarvis, 1997, 89), κάθε μέτοχος υπερβαίνει τον ατομοκεντρισμό του λαμβάνοντας υπόψη του την ετερότητα και τις ανάγκες του άλλου. Στην ουσία της πρόκειται για πνευματική "συνάντηση", η οποία δεν προσδιορίζεται, ούτε μπορεί να μετρηθεί, επειδή "δεν υπόκειται στην αντικειμενικοποιημένη επιστημονική μελέτη" (Tournier 1982, 129).

### **Ισότητα και αμοιβαιότητα στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και του ενηλίκου εκπαιδευόμενου**

Παρόλο που δύο αυθεντικοί άνθρωποι είναι διαθέσιμοι ο ένας για τον άλλο, αυτό δε σημαίνει ότι η σχέση στην Ε.Ε.- όπως και στις άλλες σχέσεις βοήθειας - είναι ίση. Οι ρόλοι του

βοηθού και του βοηθούμενου και τα όρια που υπάρχουν στη σχέση και αφορούν και τους δύο, καθιστούν αδύνατη την πλήρη ισότητα. Εντούτοις, αυτοί οι ρόλοι - όπως θα δούμε παρακάτω - δεν αναιρούν την πιθανότητα αμοιβαιότητας μεταξύ τους, η οποία είναι βασικό χαρακτηριστικό της "συνάντησης". Η σχέση στην Ε.Ε. δεν είναι στο σύνολό της μονόπλευρη, αλλά υπάρχουν στιγμές αμοιβαιότητας. Η "συνάντηση" είναι στην εξέλιξή της αμοιβαία ή, τουλάχιστον, προσβλέπει στην αμοιβαιότητα, παρόλο που εξαρχής η τάση προς αυτήν την κατεύθυνση δεν εκδηλώνεται στον ίδιο βαθμό και από τα δύο μέλη. Συνήθως, στην αρχή, μόνον ο εκπαιδευτής - και όχι ο εκπαιδευόμενος - είναι εκείνος ο οποίος παρέχει αυτήν τη δυνατότητα για "συνάντηση". Ωστόσο, ο στόχος της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι η αμοιβαία "συνάντηση", κατά την οποία αναγνωρίζουν θετικά ο ένας τον άλλο με προσωπική υπευθυνότητα. Η αμοιβαιότητα δε μπορεί να προγραμματιστεί, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά και ένας βαθμός της μπορεί να είναι παρών στην - κατά τα άλλα άνιση - παιδαγωγική σχέση κατά τις κορυφαίες "στιγμές" της επικοινωνίας. Δεν αποτελεί ενότητα ή ταύτιση των μετόχων, αλλά στροφή προς τον άλλο και βίωση της σχέσης - όσο αυτό είναι εφικτό για τις πεπερασμένες δυνατότητες του ανθρώπου - όπως αυτή βιώνεται από τον άλλο. Θα ακολουθήσει σε συντομία η οπτική των Buber και Rogers για την αμοιβαιότητα.

Ο Buber κατανοεί την αμοιβαιότητα ως την πληρότητα μεταξύ ανθρώπου και ανθρώπου και την εξισώνει με τη σχέση: "Σχέση σημαίνει αμοιβαιότητα. Το *Συ* μου, επιδρά σε μένα, όπως εγώ επιδρώ σε αυτό. Οι μαθητές μας μάς διδάσκουν και τα έργα μας μάς διαμορφώνουν" (Buber, 1958, 15-16). Η αμοιβαιότητα εκδηλώνεται μέσω της ψυχικής επέκτασης (inclusion) κατά την οποία το Εγώ προσλαμβάνει την εμπειρία και την αντίληψη του άλλου και τις υιοθετεί ως προσωπικές: «...στην ουσία της αυτή η δωρεά δεν είναι θεώρηση του άλλου, αλλά μία τολμηρή αιώρηση, η οποία εξαρτάται από τη συναρπαστική παρουσία ενός όντος μέσα στη ζωή του άλλου" (Buber, 1965β, 81). Αλλά και ο Rogers με τη σειρά του υποστηρίζει ότι η ανισότητα των ρόλων, δεν αποκλείει την αμοιβαιότητα η οποία αναδεικνύεται όταν "η βαθιά αυθεντικότητα του ενός συναντά τη βαθιά αυθεντικότητα του άλλου" (Rogers, 1969, 232). Για τον ίδιο η αμοιβαιότητα αποτελεί "στιγμιαίο" ζήτημα. Ο εκπαιδευτής μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για να έλθουν οι "σύντομες στιγμές" της "άμεσης πρόσωπο με πρόσωπο σχέσης" και η αλλαγή επέρχεται σε αυτές τις "στιγμές" (βλ. Rogers & Stevens, 1967, 191-192).

Συνεπώς, ο «αληθινός διάλογος μπορεί να επιτευχθεί σε προσδιορισμένες από τους ρόλους σχέσεις» (Johannesen, 2000, 2), όπως αυτή του εκπαιδευτή και του ενηλίκου εκπαιδευόμενου. Η ανισότητα των ρόλων μεταξύ τους δεν παρεμποδίζει τις "στιγμές" αμοιβαιότητας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπέρβαση των ρόλων, αποδοχή της ετερότητας αλλά και δυνατότητα για αλλαγή και στα δύο μέλη της σχέσης. Παρόλο που θα μπορούσε να κατανοηθεί ως σχέση *Εγώ-Αυτό*, στις κορυφαίες στιγμές της επικοινωνίας αναδύεται η αμοιβαιότητα, η οποία δε μπορεί να



περιορισθεί από αντικειμενικοποιημένα κριτήρια του τύπου τι είναι και τι δεν είναι η αληθινή αμοιβαιότητα. Υπερβαίνει τους ρόλους εκπαιδευτή (βοηθού) και ενηλίκου εκπαιδευόμενου (βοηθούμενου) και ο καθένας "υπάρχει" μοναδικά και αποκρίνεται ελεύθερα προς τον άλλο, με αποτέλεσμα τη συνεχή μεταβολή και τη συνεξέλιξή τους (βλ. Buber, 1965α, 19-20).

### Επίλογος

Η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας, παρά τις όποιες αδυναμίες, είναι ένα πεδίο με δυναμική και ευόιωνες προοπτικές. Από όσα προηγήθηκαν προκύπτει - χωρίς αυτό να αποτελεί αφορισμό για τις τεχνικές παραγωγής και αναπαραγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων - ότι η λειτουργία του εκπαιδευτή είναι κάτι περισσότερο από την πρακτική ενός πακέτου τεχνικών. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, αναδεικνύεται το καίριο ερώτημα που ίσως πρέπει να απαντήσει ο εκπαιδευτής, πριν από την εμπλοκή του (βλ. Patterson 1986): πόση εμπιστοσύνη έχω στον άλλο και στις δυνατότητές του;

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson R., & Cissna K. (1997). *The Martin Buber-Carl Rogers Dialogue: A New Transcript with Commentary*, New York, State University of New York.
- Buber, M.(1958). *I and Thou*, Translated by R. G. Smith. New York, Charles Scribner's Sons.
- Buber, M.(1965α). *Between man and man*, Translated by R. G. Smith, New York, Macmillan.
- Buber, M.(1965β). *The knowledge of man: A philosophy of the interhuman*, Translated by M. Friedman and R. G. Smith, New York, Harper Torchbooks.
- Friedman, M.(1976). Aiming at the self: The paradox of encounter and the human potential movement, *Journal of Humanistic Psychology*, 16(2), 5-34.
- Jarvis, P.(1995). Teachers and Learners in Adult Education: Transaction or Moral Interaction? *Studies in the Education of Adults*, 27, 24-35.
- Jarvis, P.(1997). Power and personhood in teaching. *Studies in the Education of Adults*, 29, 82-91.
- Jarvis, P.(2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P.(2004). Εκπαίδευση Ενηλίκων Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα; Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευση Ενηλίκων 1<sup>ο</sup> Συνέδριο, σσ. 19-28, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Johannesen, R.(2000). The Role of "Roles" in Martin Buber's Philosophy of Dialogue, pp. 1-3. Position paper presented for the program on "Dialogue, Role Boundaries, and Public Discourse" at the 6<sup>th</sup> National Communication Ethics Conference, Gull Lake, Michigan.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. (2001). Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Κόκκος, Α.(2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Mearns, D. & Thorne, B.(1996). *Person-Centred Counselling in Action*, London, Sage.
- Μπακιρτζής, Κ.(1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, σ. 101-120.
- Μουλαδούδης, Γ. (2005). «Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο» στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σ. 340-347. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Patterson, C. (1986). *Games and Gimmicks in Groups*. Awards Luncheon Speech, Association for Specialists in Group Work, Los Angeles, California, April 22.

- Rogers, C.(1969). *Freedom to learn*, Columbus, Merill.
- Rogers, C.(1980α). *Encounter groups*, Middlesex, Penguin.
- Rogers, C.(1980β). *A way of being*, Boston, Houghton Mifflin.
- Rogers, C.(1983). *Freedom to learn for the 80s*, Columbus, Charles Merrill.
- Rogers, C. & Stevens, B.(1967). *Person to person: The problem of being human*, La Fayette, Real People Press.
- Thayer, L.(1981). Toward a more person-centered approach in teacher education, *Education*, 101(4), 322-329.
- Thorne, B.(1991). *Person-centred counseling, Christian and spiritual dimensions*, London: Whurr.
- Tournier, P.(1982). *The meaning of persons*, San Francisco, Harper.

## **Παραγοντική Ανάλυση για την ομαδοποίηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικές για την είσοδο στην εργασία και τη σταδιοδρομία: Απόψεις νέων και ενήλικων στην Ελλάδα**

Δρ. Κεδράκα Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος  
Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

email: [kateked@otenet.gr](mailto:kateked@otenet.gr)

### **Περίληψη:**

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός διευκολύνει σημαντικά την είσοδο και παραμονή στην απασχόληση αλλά και την προσαρμογή και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου στο πλαίσιο των απαιτήσεων της νέας εποχής. Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε να ομαδοποιήσουμε τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχημένη είσοδο στην απασχόληση και τη σταδιοδρομία στη χώρα μας, μέσα από την οπτική των νέων καθώς και των ενηλίκων γονέων τους, σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας, που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

### **Abstract:**

Career Guidance facilitates the successful job entrance and career. It also enables the individual's adjustment and personal development regarding the demands of the new era. In this paper we will attempt a grouping of social skills that are considered important for the career development in our country, by youngsters as well as adult parents, according to the results of a research that was carried out in the University Athens.

### **A. Εισαγωγή**

Η παρούσα μελέτη τοποθετείται στο πλαίσιο της προτεραιότητας που δίνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική, όπως αποτυπώνεται στην πρόσφατη δέσμευση του Συμβουλίου των αρμόδιων Υπουργών Παιδείας (βλ. Δουβλίνο 2004) για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητα υπηρεσιών δια βίου προσανατολισμού, «*οι οποίες θα είναι προσβάσιμες από τα άτομα σε όλα τα στάδια της ζωής τους και θα τους διευκολύνουν στη διαχείριση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους διαδρομής και των μεταβατικών σταδίων*» (βλ. Ψήφισμα του Συμβουλίου των Κρατών Μελών, Δουβλίνο, 2004).

Ο ερχομός του νέου αιώνα έφερε μαζί του οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, νέες ανάγκες

κι απαιτήσεις, καινούργια πρότυπα σπουδών και εργασίας. Το ανθρώπινο δυναμικό χρειάζεται συνεχώς να αναβαθμίζεται και αναδύονται νέα επαγγελματικά προσόντα που ζητούνται στην αγορά εργασίας, τόσο από τους νέους, όσο και από τους παλιότερους εργαζόμενους. Οι επιστήμονες στο χώρο του δια βίου Επαγγελματικού Προσανατολισμού σημειώνουν το ρόλο και τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχημένη επαγγελματική πορεία του ατόμου, σε μια δύσκολη κι απρόβλεπτη αγορά εργασίας η οποία χαρακτηρίζεται από πλήθος συνεχών αλλαγών κι ανακατατάξεων, από την άλλη, όμως, αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για άτυπα προσόντα, που δύσκολα μετρώνται και πιστοποιούνται.

### **A.1 Κοινωνικές Δεξιότητες: Εννοιολογικός Προσδιορισμός και η Σχέση τους με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό**

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Πρόκειται για δεξιότητες που βοηθούν το άτομο στην προσπάθειά του για επιτυχή κοινωνική συνύπαρξη και προσαρμογή στο κοινωνικό του περιβάλλον. Οι δεξιότητες αυτές καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων στο επίπεδο της κοινωνικής ζωής. Ο Goleman (1999) περιγράφει τις κοινωνικές δεξιότητες ως τη σύνθετη ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει: *«...Στον πυρήνα αυτής της ικανότητας εδράζονται δύο δεξιότητες: η ενσυναίσθηση, που έχει να κάνει με το "διάβασμα" των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν τον επιδέξιο χειρισμό αυτών των συναισθημάτων»* (Goleman, 1999, σ. 520). Ο ίδιος προτείνει αναλυτικό μοντέλο των δεξιοτήτων που θεωρεί ότι είναι κεντρικής σημασίας για μια επιτυχημένη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική πορεία του ατόμου και δίνει έμφαση στο σύνολο των χαρακτηριστικών που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς εκτιμά πως τα χαρακτηριστικά αυτά, παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπου (Goleman 1995, 1999). Πρόκειται για μια σημαντική κατηγορία δεξιοτήτων, η εκμάθηση των οποίων -κυρίως- αποσκοπεί: α) στην προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, β) στη

δημιουργία εποικοδομητικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, γ) στην κατανόηση των ρόλων, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μελών μιας κοινωνίας, με σκοπό μια ομαλή κοινωνική συμβίωση και προσαρμογή δ) στη διαμόρφωση από το άτομο γνώμης και στάσης γύρω από διάφορα τρέχοντα ψυχοκοινωνικά, επαγγελματικά, πολιτιστικά, οικονομικά κτλ, δρώμενα της ζωής και της κοινωνίας, στην οποία καλείται να ζήσει (Riggio & Throckmorton, 1988, Γεώργας, 1986).

Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την επαγγελματική πορεία κι εξέλιξη των ατόμων απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους ειδικούς του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πολλοί επιστήμονες που δραστηριοποιούνται επιστημονικά στο χώρο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, [βλ. Brown (1998, 2000). J. Bimrose (1999). Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2001). Κάντας, (1996)], τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και σημειώνουν ότι, ενώ οι δεξιότητες ως δομικό στοιχείο χρησιμοποιούνται ευρέως στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή, δεν έχουν, ακόμη, ενταχθεί στα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού. Η προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών μέσω των δεξιοτήτων, εκτιμάται ότι θα οδηγούσε τα άτομα όχι μόνον να επαναξιολογήσουν τον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους, αλλά επίσης, να αναπτύξουν μια ευρύτερη και πιο ρεαλιστική αντίληψη για τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις απαιτήσεις τους Bimrose (1999). Ο Goleman στο έργο του «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας» (1999) αναφέρεται ειδικά στον σημαντικό ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική πορεία του ατόμου. Ως συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας ορίζει το σύνολο των δεξιοτήτων που κάνουν τους ανθρώπους να ξεχωρίζουν και να πετυχαίνουν στην εργασία τους. Κατέδειξε ότι ορισμένες δεξιότητες όπως η αυτοπεποίθηση, ο αυτοέλεγχος, η αυτεπίγνωση, η αφοσίωση, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, το πνεύμα καινοτομίας και η αποδοχή της αλλαγής και της εξέλιξης, γενικότερα αποτελούν ορισμένα από τα βασικά εκείνα χαρακτηριστικά που εκτιμώνται ιδιαίτερα σήμερα στην αγορά εργασίας και τα οποία

διαφοροποιούν τους ανθρώπους και κάνουν ορισμένους να διακριθούν. Τονίζει ότι η ικανότητα για επικοινωνία αποτελεί μια από τις πιο συχνά ζητούμενες εργασιακές δεξιότητες και αποτελεί το θεμέλιο λίθο όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, σημειώνει ότι διαφορετικές εργασίες έχουν και διαφορετικές απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τις απαραίτητες δεξιότητες. Ο Richard Nelson Bolles στο πολυδιαβασμένο βιβλίο του “What color is your parachute?” αναφέρεται διεξοδικά στις δεξιότητες που αποτελούν βασικό συστατικό της επαγγελματικής ‘προίκας’ του κάθε ατόμου και τις προσεγγίζει χωρίζοντάς τις σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με το αν σχετίζονται με διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών, ανθρώπινων σχέσεων ή καταστάσεων (εκδ. 2001). Στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος ADAPT τα Πανεπιστήμια του Ανατολικού Λονδίνου και του Warwick, σε συνεργασία με διάφορα κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού της χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκπόνησαν εκτενή έρευνα που οδήγησε σε ορισμένες κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων (Brown, 1998, 2000. Bimrose, 1999). Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, εκτός από τις συγκεκριμένες τεχνικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν κάθε επάγγελμα, οι δεξιότητες αναφέρονται τόσο σε κοινωνικές δεξιότητες όσο και σε δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογικών μέσων ιδιαίτερα των προσωπικών υπολογιστών και των δικτύων.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες κατεξοχήν σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή, καθώς επιτρέπουν την όσο το δυνατόν ομαλότερη επικοινωνία και συνύπαρξη με άλλα μέλη της επαγγελματικής ομάδας, με την οποία συναλλασσόμαστε (προσωπικά και ηλεκτρονικά) κι έτσι αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι των δια βίου επαγγελματικών δεξιοτήτων, προσόντων και εφοδίων.

## **B. Ταυτότητα της Έρευνας**

### **B. 1 Μέθοδος**

Η προβληματική της έρευνας (βλ. Κεδράκα, 2003) ξεκινά από τη διαπίστωση ότι στη βιβλιογραφία η ομαδοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν φαίνεται να έχουν διασαφηνιστεί επαρκώς. Οι ερευνητές προτείνουν διάφορες κατηγορίες, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί μάλλον εννοιολογικά και εμπειρικά παρά ερευνητικά. Το

ερευνητικό ερώτημα είναι αν οι κοινωνικές δεξιότητες, που συνδέονται με την επαγγελματική αποκατάσταση, δηλ. οι δεξιότητες που αναφέρονται στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλοαποδοχή του ατόμου με τους άλλους συντελεστές του εργασιακού του περιβάλλοντος, τα επαγγελματικά του επιτεύγματα, την επικοινωνία του μέσα από ηλεκτρονικά δίκτυα, τη συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Jackson και συν., 1996. Bridges, 1995) και την αυτοπροβολή του, μπορούν να αποτελέσουν γενικότερες ομάδες δεξιοτήτων, σημαντικές για τον Προσανατολισμό των νέων. Καθώς παρατηρείται έλλειψη ερευνητικού υλικού στη χώρα μας γύρω από το θέμα της αποτίμησης της σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, κρίθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις νέων και ενηλίκων, ώστε να γίνει σύγκριση των απόψεων των δύο ομάδων. Έτσι, στο δείγμα περιλαμβάνονται δύο υπο-ομάδες: νέοι, ένα βήμα πριν την ενηλικίωση -τελειόφοιτοι μαθητές Εν. Λυκείου και ενήλικοι (γονείς) από την ευρύτερη περιοχή Αθήνας. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Οι εξεταζόμενες δεξιότητες, οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί κάθε δεξιότητας καθώς και η διάσταση με την οποία παρουσιάστηκαν στα ερωτηματολόγια νέων και ενηλίκων, επιλέχτηκαν να διερευνηθούν από την ερευνήτρια και στηρίχτηκαν στην εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τόσο στο χώρο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, όσο και της αγοράς εργασίας. Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Δεξιοτήτων το οποίο κατασκευάστηκε, μοιράστηκε το Νοέμβριο του 2000 έως τον Φεβρουάριο του 2001. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία έγινε με το SPSS X (Statistical Package for Social Sciences) σε 215 ερωτηματολόγια νέων και 210 ενηλίκων, αντίστοιχα, τα οποία κρίθηκαν ότι είχαν συμπληρωθεί με επαρκή για τον σκοπό αυτό, στοιχεία μέχρι και τον Απρίλιο του 2001. Το ερωτηματολόγιο περιείχε την αξιολόγηση των εξής δεξιοτήτων:

**Πίνακας 1.** Οι 21 αρχικές κοινωνικές δεξιότητες που διερευνήθηκαν

<i>Επικοινωνία</i>	<i>Δημιουργικότητα</i>	<i>Συλλογή των πληροφοριών</i>
<i>Συνεργασία</i>	<i>Αντοχή στην πίεση</i>	<i>Επεξεργασία των πληροφοριών</i>
<i>Ηγετικά προσόντα</i>	<i>Θετική σκέψη και αντιμετώπιση</i>	<i>Αξιολόγηση των πληροφοριών</i>
<i>Ευελιξία</i>	<i>Ανάληψη πρωτοβουλιών</i>	<i>Διάδοση των πληροφοριών</i>
<i>Αυτοπεποίθηση</i>	<i>Επίλυση προβλημάτων</i>	<i>Χρήση των Η/Υ</i>
<i>Υπευθυνότητα</i>	<i>Ικανότητα λήψης αποφάσεων</i>	<i>Δυνατότητα χρήσης ποικίλων τεχνολογικών μέσων</i>
<i>Διαπραγματευτικές ικανότητες</i>	<i>Διαχείριση του χρόνου</i>	<i>Τρόπος που παρουσιάζουμε τον εαυτό μας</i>

## **B. 2 Ευρήματα**

### **B. 2 .1. Νέοι**

Επιχειρήθηκε Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) για την ομάδα των νέων (τελειόφοιτων μαθητών Λυκείου), η οποία στηρίχτηκε στο ερευνητικό ερώτημα του Ερωτηματολογίου: *πόσο σημαντικές θεωρούν οι νέοι τις 21 αρχικές δεξιότητες προκειμένου να βρουν δουλειά*. Για την εξαγωγή παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Components) και περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Ως κατώτερο όριο των φορτίσεων για κάθε παράγοντα ορίστηκε το 0,40 και επιλέχθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που είχαν ιδιοτιμή >1. Η αξιοπιστία των τεσσάρων παραγόντων υπολογίστηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ , με συντελεστές που θεωρούνται αποδεκτοί και ικανοποιούν το κριτήριο της αξιοπιστίας.

**Πίνακας 2. Οι αρχικές δεξιότητες, οι τρεις νέοι παράγοντες και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για την ομάδα των νέων, όπως προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση των 21 αρχικών επαγγελματικών δεξιοτήτων**



<i>Αρχικές Δεξιότητες</i>	<i>Νέος Παράγοντας</i>
<p>Ανάληψη Πρωτοβουλιών Υπευθυνότητα Ηγετικά Προσόντα Διαχείριση Χρόνου Αντοχή στην πίεση Αυτοπεποίθηση Δημιουργικότητα Ικανότητα Λήψης Αποφάσεων Επίλυση Προβλημάτων</p>	<p><i>Δεξιότητες αυτόνομης εργασίας</i> <b><math>\alpha=0,85</math></b></p>
<p>Επικοινωνία Συνεργασία Θετική Σκέψη και Αντιμετώπιση Ευελιξία Τρόπος που Παρουσιάζουμε τον Εαυτό μας Διαπραγματευτικές Ικανότητες</p>	<p><i>Δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων</i> <b><math>\alpha=0,78</math></b></p>
<p>Δυνατότητα Χρήσης Ποικίλων Τεχνολογικών Μέσων <b>Χρήση Η/Υ</b> <b>Επεξεργασία Πληροφοριών</b> <b>Διάδοση Πληροφοριών</b> <b>Αξιολόγηση Πληροφοριών</b> <b>Συλλογή Πληροφοριών</b></p>	<p><i>Δεξιότητες διαχείρισης τεχνολογικών μέσων και πληροφοριών</i> <b><math>\alpha=0,75</math></b></p>

### **B. 2. 2. Ενήλικοι**

Επιχειρήθηκε Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) για την ομάδα των ενηλίκων (γονέων), η οποία στηρίχτηκε στο ερευνητικό ερώτημα του Ερωτηματολογίου: *πόσο σημαντικές θεωρούν οι γονείς τις 21 επαγγελματικές δεξιότητες προκειμένου τα παιδιά τους να βρουν δουλειά*. Για την εξαγωγή παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Components) με περιστροφή Varimax. Ως κατώτερο όριο των φορτίσεων για κάθε παράγοντα ορίστηκε το 0,4 και επιλέχθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1. Κατά

την παραγοντική ανάλυση, που ερμηνεύει το 71,27 % της διακύμανσης για την ομάδα των γονέων, προέκυψαν 4 παράγοντες, και επιλέχθηκαν οι παράγοντες με ιδιοτιμές >1. Η αξιοπιστία των τεσσάρων παραγόντων υπολογίστηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach α*, με συντελεστές που θεωρούνται αποδεκτοί και ικανοποιούν το κριτήριο της αξιοπιστίας.

**Πίνακας 3. Οι αρχικές δεξιότητες, οι τέσσερις νέοι παράγοντες και οι συντελεστές αξιοπιστίας *Cronbach α* για την ομάδα των ενηλίκων, όπως προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση των 21 αρχικών επαγγελματικών δεξιοτήτων**

<i>Αρχικές Δεξιότητες</i>	<i>Νέος Παράγοντας</i>
Υπευθυνότητα Ηγετικά Προσόντα Διαχείριση Χρόνου Αντοχή στην πίεση Δημιουργικότητα Ικανότητα Λήψης Αποφάσεων Επίλυση Προβλημάτων	Δεξιότητες Αυτόνομης Εργασίας <b><math>\alpha=0,84</math></b>
Επικοινωνία Συνεργασία Ευελιξία Διαπραγματευτικές Ικανότητες	Διαπροσωπικές δεξιότητες <b><math>\alpha=0,77</math></b>
Δυνατότητα Χρήσης Ποικίλων Τεχνολογικών Μέσων <b>Χρήση Η/Υ</b> <b>Επεξεργασία Πληροφοριών</b> <b>Διάδοση Πληροφοριών</b> <b>Αξιολόγηση Πληροφοριών</b> <b>Συλλογή Πληροφοριών</b>	<b>Δεξιότητες Διαχείρισης</b> <b>Τεχνολογικών Μέσων και</b> <b>Πληροφοριών</b> <b><math>\alpha=0,76</math></b>
<b>Θετική Σκέψη και Αντιμετώπιση</b> <b>Αυτοπεποίθηση</b> <b>Τρόπος που παρουσιάζουμε τον εαυτό μας</b> <b>Ανάληψη Πρωτοβουλιών</b>	Δεξιότητες Επιτυχημένης Προσωπικής Διαχείρισης <b><math>\alpha=0,74</math></b>

### **B.3 Συζήτηση**

Γενικά, παρατηρείται ότι οι δύο υπο-ομάδες σχημάτισαν συμπαγείς και παρόμοιες νέες ομάδες δεξιοτήτων. Ειδικότερα, ο παράγοντας *Δεξιότητες Αυτόνομης Εργασίας* περιλαμβάνει μια εννοιολογικά συγγενή ομάδα των αρχικών δεξιοτήτων, εκείνες που σχετίζονται με την αυτοδιαχείριση και την αυτονομία στον τρόπο εργασίας. Οι δεξιότητες που συνδέονται με την αυτόνομη εργασία αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για έναν μεγάλο αριθμό εργασιών, αν και οι διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες δεν απαιτούν τον ίδιο βαθμό αυτόνομης εργασίας. Οι δεξιότητες αυτές χαρακτηρίζουν τους έμπειρους εργαζόμενους και, συνήθως, είναι συνδεδεμένες με ανώτερες διοικητικά θέσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε πως πρόκειται για ‘δυναμικές’ δεξιότητες, που διαμορφώνουν ένα ηγετικό προφίλ εργαζόμενου, όμως, ταυτόχρονα μας παραπέμπουν στην απαραίτητη αυτοπειθαρχία για την εφαρμογή τους (Brown, 1998, 2000. Bimrose, 1999).

Ο παράγοντας *Διαπροσωπικές δεξιότητες* σχετίζεται με τις δεξιότητες που καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων στο επίπεδο της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής με στόχο τη δημιουργία εποικοδομητικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Πρόκειται για τις κοινωνικές εκείνες δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να χτίσει μια σωστή σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους, ειδικά στο επίπεδο του εργασιακού περιβάλλοντος (Adler, 1998. Josien και συν., 1995). Ο Goleman (1999) θεωρεί τις δεξιότητες αυτές πολύ σημαντικές στον εργασιακό χώρο και τις αναφέρει ως τη σύνθετη ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει.

Ο παράγοντας *Δεξιότητες Τεχνολογικών Μέσων και Πληροφοριών*. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως ένα πεδίο δεξιοτήτων που σχετίζεται καθαρά με σύγχρονες ανάγκες στον εργασιακό χώρο (Bolles, 2001), όπου οι εργαζόμενοι συνδέουν τα επαγγελματικά τους επιτεύγματα με την επικοινωνία τους μέσα από ηλεκτρονικά δίκτυα και τη συνεχή διακίνηση, παροχή και αναβάθμιση των πληροφοριών (Jackson και συν., 1996. Bridges, 1995). Οι δεξιότητες αυτές με έμφαση στη διαχείριση τους, θεωρούνται σημαντικές για την επαγγελματική εξέλιξη των νέων, καθώς η σημερινή κοινωνία θεωρείται κοινωνία της πληροφορίας, όπου η έγκαιρη, έγκυρη και αξιόπιστη πληροφόρηση αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό. (Κασσωτάκης, 1981. Δημητρόπουλος, 2000).

Από την παραγοντική ανάλυση των γονέων προκύπτει ένας ακόμη παράγοντας, στον οποίο δόθηκε η ονομασία *Επιτυχημένη Προσωπική Διαχείριση*. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται αφορούν αυτό που θα μπορούσε να περιγραφεί ως επιτυχημένο ‘marketing’ του εαυτού. Στη βιβλιογραφία συναντώνται ολοένα και συχνότερα οι δεξιότητες που συνδέονται με την ικανότητα να παρουσιάζει κανείς τον εαυτό του με επιτυχία, προκειμένου να βρει δουλειά (Καραλής, 1999.

Κεδράκα, 2004. Adler, 1998). Παράλληλα, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία θεωρούνται από τον Goleman (1999) ως σημαντικές δεξιότητες, που αναφέρονται στην επιμονή και ετοιμότητα του υποψήφιου εργαζόμενου να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες. Ο ίδιος τονίζει τη σημασία του αισιόδοξου τρόπου σκέψης στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα, όπου το στρες είναι πολύ έντονο και οι ματαιώσεις συχνές και θεωρεί ότι αν και η πρωτοβουλία είναι γενικώς αξιέπαινη, θα πρέπει να βρίσκεται σε ισορροπία με την κοινωνική επίγνωση, προκειμένου να αποφεύγονται απρόσμενες αρνητικές συνέπειες.

Συγκρίνοντας τις δύο παραγοντικές αναλύσεις, μαθητών και γονέων, παρατηρείται ότι η ομάδα των γονέων σημειώνει μια σαφή έμφαση σε ορισμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αυτορρύθμιση, την ισορροπημένη αλλά δυναμική διαχείριση του εαυτού στην εργασία, στοιχεία, που έχουν ήδη τονιστεί από ερευνητές (βλ Goleman, 1999. Brown, 1998, 2000). Φαίνεται πως οι ενήλικοι δίνουν μεγάλη σημασία στην συνολικότερη ικανότητα των νέων για αποτελεσματική και αυτοπειθαρχημένη εργασία, ενώ δεν παραγνωρίζουν το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, κάτι που φανερώνει αυτό που ο Φλουρής (2001) ονόμασε «*στροφή της ελληνικής οικογένειας από την επιβίωση στην επιτυχία*».

### Γ. Συμπεράσματα-Προτάσεις

**Η κατοχή ανεπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγεί σε κοινωνική και επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου, που περιλαμβάνει ισορροπία, συνεννόηση, επικοινωνία και ομαλή συνύπαρξη με το κοινωνικό και το επαγγελματικό του περιβάλλον (Goleman, 1999). Από καταγραφές των πιο σημαντικών δεξιοτήτων σε ποικίλους επαγγελματικούς χώρους φαίνεται ότι ο συνδυασμός των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων της νέας τεχνολογίας, σημειώνονται (εκτός από τα τυπικά προσόντα) ως ιδιαίτερα σημαντικά εφόδια στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο εκτιμάται ως σύνθετο, πολύπλοκο και απαιτητικό.**

Οι εικοσιμία αρχικές επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που διερευνήθηκαν στην ομάδα των νέων (μαθητών ακόμη) και στην ομάδα των ενηλίκων (γονέων) θα μπορούσαν να αποτελέσουν ευρύτερες ομάδες δεξιοτήτων, καθώς οι νέοι εκτιμούν ότι οι αρχικές δεξιότητες αναφέρονται στην αυτόνομη εργασία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διαχείριση νέων μέσων και πληροφοριών, ενώ οι ενήλικοι γονείς προσθέτουν έναν ακόμη παράγοντα 'ωριμότητας', αυτόν της επιτυχημένης διαχείρισης του εαυτού.

Επιπλέον, έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε πως υπάρχει ένα πεδίο προβληματισμού για το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος 'διδασκαλίας' των κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς η εκμάθηση

των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί γνωστικό αντικείμενο, στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών ή και της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, η ποικιλία κι ευρηματικότητα ανάλογων πρωτοβουλιών εκτιμάται ότι θα συμβάλλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή, συντελώντας ουσιαστικά στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ανθρώπων, που διεκδικούν τη θέση τους στον επαγγελματικό στίβο.

## Βιβλιογραφικές πηγές

- Adler, L. (1998). *Hire with your head*. John Wiley & Sons, Inc.
- Bimrose, J.(1999). “New for old? Using Skills to Describe the World of Work”. Paper produced for ADAPT project: ‘*Enhancing the use of labour market information in vocational guidance for adult clients*». University of East London, Center for Training in Careers Guidance. Δημοσιευμένο στο δικτυακό τόπο: <http://www.uel.ac.uk/psychology/research/adapt/paper12/4/01>.
- Bolles, N., R. (2001) (29<sup>th</sup> ed.). *What Color is your parachute?* Berkley -Toronto: Ten Speed Press.
- Bridges, W.(1995). *Jobshift*. London: Nicolas Brearley.
- Brown, A. (1998). ‘The search for “key qualifications” –going beyond current conceptions of core (key) skills.’ Paper produced for ADAPT project (ό.π.).
- Brown, A. (2000). ‘A critical review of skills research: a backdrop to attempts to develop a skills based approach to guidance practice’. Paper produced for ADAPT project (ό.π.).
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D.(1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jackson, C., Arnold, L., Nicholson, N., & Watts, A. (1996). *Managing careers in 2000 and beyond*. Brighton: IES.
- Josien, M., Βαγιάτης, Γ., και Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Η επικοινωνία μέσα κι έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Riggio, R., E., & Ritter, L. (1986). “Communication skills in various occupational groups”. Paper presented at the meeting of Western Psychological Association. Στο: R. E. Riggio. *Social Skills Inventory – Manual*. Research Edition. Consulting Psychologists Press.
- Riggio, R.E., & Throckmorton, B. (1988). ‘The relative effects of verbal and non-verbal behavior, appearance and social skills on evaluations made in hiring interviews’. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 331-348.
- Rosenthal, R. (1979). *Skill in non-verbal communication*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Β, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας – Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (μέρος Β’). Αθήνα: Γρήγορης.
- Κάντας, Α. (1996). «Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Νέων στις Σύγχρονες Κοινωνικο-οικονομικές Συνθήκες». *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 14, 16-17.
- Καραλής, Θ.(1999). *Τεχνικές Εξέυρεσης Εργασίας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Κασσωτάκης, Μ., (1981). *Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κεδράκα, Κ. (2004). «Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας». *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 123-134. Αθήνα.
- Κεδράκα, Κ., (2003). «Ψυχολογική Αξιολόγηση Σύγχρονων Επαγγελματικών Δεξιοτήτων» (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ- Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Πρόγραμμα Ψηφίσματος Του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων των Κρατών Μελών, που

λαμβάνουν μέρος στο Συμβούλιο «Για την ενίσχυση των πολιτικών, των συστημάτων και των πρακτικών στον τομέα του δια βίου προσανατολισμού στην Ευρώπη», Ιρλανδική Προεδρία της ΕΕ. Δουβλίνο: Ιούνιος 2004.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2001). «Νέες Δεξιότητες στη Σύγχρονη Αγορά Εργασίας: Νέα Δεδομένα για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό». Στο: *Πρακτικά του Β' Ελληδο-Κυπριακού Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Σπάρτη 22/4/99. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στον ηλεκτρονικό τόπο: <http://sep.pi-schools.gr>.

Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στο δείκτη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας, Στο: *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ (Αθήνα 9-11/5/2001) «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα»*, 292-304, Αθήνα.

## «Μαθαίνοντας πως να μαθαίνω»:μία διδακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων ενεργών πολιτών

Δρ. Σπηλιωτοπούλου Κωνσταντίνα  
Εκπαιδευτικός- Κοινωνική Ανθρωπολόγος και Εθνολόγος  
της Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Paris

### Περίληψη:

Από τη μια άκρη της Ευρώπης ως την άλλη ολοφάνερα πλέον οι πολίτες γίνονται όλο και περισσότερο αδιάφοροι για τις παραδοσιακές δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ οι κυβερνητικοί φορείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ο επιχειρηματικός κόσμος ιδιωτικός και δημόσιος φαντάζουν απόμακροι και ξεκομμένοι για τις ομάδες των ατόμων στα οποία απευθύνονται. Υπάρχει η κοινή πεποίθηση ότι οι φορείς εξουσίας λόγω των ποικίλων συμφερόντων που εμπλέκονται στα κέντρα δράσης τους δεν είναι σε θέση να παρέχουν τη διαφάνεια και τη δημοκρατική νομιμότητα που απαιτεί το ευρύτερο κοινό. Από την άλλη πλευρά η ανάδυση της παγκοσμιοποίησης που έχει θέσει σε αμφισβήτηση τον παραδοσιακό ρόλο του κράτους στη δημόσια πολιτική έχει ευνοήσει την ανάδυση του πλουραρισμού ως παραδείγματος διαμεσολάβησης συμφερόντων

Η έννοια και το περιεχόμενο **learning-to-learn** «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» έχει υιοθετηθεί για ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προκλήσεις που παρουσιάζονται στο μακρο-επίπεδο της εργασίας και της κοινωνίας και στο μικροεπίπεδο της εργασιακής απασχόλησης. Η προσέγγιση «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» επισύρει ιδιαίτερη προσοχή στις νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει γίνει προσπάθεια να εισαχθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί η χρησιμότητα αυτής της διδακτικής προσέγγισης που βοηθά τους πολίτες κάτω από τις τρέχουσες συνθήκες στο να μάθουν τρόπους μάθησης που ενισχύουν τη δυναμική τους παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ενδιαφέρον μίας τέτοιας εφαρμογής παρουσιάζει των ΜΚΟ που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την ενδυνάμωση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Συνοπτικά οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν γνώσεις, αξίες και κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνοντας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να αξιολογούν τους τρόπους σκέψης που μας καθοδηγούν να ενεργήσουμε συλλογικά και ατομικά τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια. Κατανοούν καλύτερα τους παγκόσμιους συσχετισμούς που διαμορφώνουν την καθημερινότητα τους και εστιάζονται σε μια ποιότητα ζωής που δεν θα επιφέρει μελλοντικές καταστροφικές συνέπειες. Επισημάνουμε επίσης πως τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στις συνιστώσες και στους παιδαγωγικούς στόχους **learning-to-learn** μπορούν να μεταφερθούν σαν πολλαπλασιαστικά οφέλη κάλλιστα και σε άλλα χώρους της δημόσιας ή ιδιωτικής σφαίρας.

### Abstract:

The concept of learning-to-learn has been adopted in response to the new challenges and demands presented by changes, at the macro-level of work and society, and at the micro-level of work processes. It refers to the diverse cognitive and affective factors that are central to the application of existing skills to novel tasks and to new learning. Learning-to-learn has been analysed in literature since the late 1970's and 1980's. Several approaches have been used, but they seem to converge predominantly into two main lines. Either the approach is in essence psychological, or it is more oriented toward society and its new and changing demands. The need for improved skills development among Europeans can be observed in a number of European Council decisions, especially in connection with the Lisbon Strategy. These decisions demonstrate a broadly shared awareness of the importance of skills and of the need to strengthen skills linked to the education of active citizenship –social skills often seen as being developed through trajectories of lifelong learning. From the other part, across Europe, there is clear evidence of declining engagement in traditional democratic processes, with governments, companies and other organisations considered to be remote, and insufficiently accountable to their stakeholders. Yet, it is also widely believed that globalisation calls for new, and more devolved kinds of political and social structure, in which individual citizens will play a more active part.

Through learning to learn education and training people engaged as “active citizens”, and enabled to take informed decisions about their lives, communities and workplaces. From this point of view “learning to learn” approach can be useful as an applied educational method with its own goals and ambitions. Citizenship learning to learn can be:

- ❖ social learning (learning in society, about society, for society)
- ❖ based on experience and practice, through learning by doing, through exploration, action and cooperation
- ❖ implies the democratisation of learning by focusing on the learner, valuing his/her situation and experience, fostering his/her autonomy and responsibility in the learning process

- ❖ is achieved through multiple, interconnected, transversal learning approaches, for example through civic education, human rights education, intercultural education, education for peace.

Also the production of "learning-to-learn" skills in adult education of an active citizenship can be used in several different contexts as the learning of a task or field-specific strategy after a similar educational program leads, in the learning situation, to transfer effects in the family or the workplace. It clearly indicates a positive educational approach enlarging the understanding of lifelong learning from the limited focus of economic development to personal, social and democratic development through active citizenship.

## **1. Προοπτικές και προκλήσεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων Ενεργών Πολιτών σε Ευρωπαϊκή και Διεθνή Κλίμακα**

Η Ουνέσκο αλλά και η Ε.Ε., για να θυμηθούμε τη γνωστή «Έκθεση Ντελόρ» ήρθε να καθορίσει τους «τέσσερις πυλώνες για την Εκπαίδευση», που μπορούμε να πούμε ότι συμπληρώνει το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης κάθε χώρας:

1. Ο άνθρωπος πρέπει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πώς να αποκτά τη γνώση.
2. Να μαθαίνει πώς να κάνει πράξη αυτά που μαθαίνει.
3. Να μαθαίνει να συνυπάρχει, να ζει με τους άλλους, να συνεργάζεται μαζί τους και να κατανοεί τα συναισθήματά τους.
4. Να μαθαίνει να υπάρχει, να ζει μια ολοκληρωμένη ζωή.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των πολιτών επαναλαμβάνεται επίσης σε ένα μεγάλο αριθμό αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που ιδιαίτερα σχετίζονται με τη στρατηγική της Λισσαβόνας. Σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισσαβόνας, μία ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία λειτουργεί προς όφελος όλων των κατοίκων που διαβιούν στο ευρωπαϊκό έδαφος και συμμετέχουν «στην κοινωνία της γνώσης, που είναι μία κοινωνία η οποία όχι μόνο διασφαλίζει πλήρη εργασιακή απασχόληση σε άνδρες και γυναίκες αλλά επαγγελματική απασχόληση που προσφέρει την ολοκλήρωση του ατόμου. Μία κοινωνία πληροφόρησης για όλους, όπου κάθε πολίτης είναι εφοδιασμένος με τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ζήσει και να εργαστεί» (Threlfall 2002).

Ως αποτέλεσμα της στρατηγικής της Λισσαβόνας το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο διατύπωσε το 2003 μια έκθεση για τους «Συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». Στην έκθεση τονίζεται ότι όλοι οι πολίτες πρέπει να βοηθηθούν ώστε να αποκτήσουν και αναπτύξουν δεξιότητες για να επιβιώσουν σε μια διαρκώς ενισχυόμενη διεθνή και πολυπολιτισμική κοινωνία. Επί πλέον στην έκθεση αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτότητας και της κοινωνικής συνοχής. Ένας μάλιστα από τους στόχους σαφώς λέει ότι θα επιδιωχθεί «η ενεργοποίηση του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής».



Ακόμα έχει γίνει ιδιαίτερα εμφανές όμως πως από τη μια άκρη της Ευρώπης ως την άλλη, οι πολίτες γίνονται όλο και περισσότερο αδιάφοροι για τις παραδοσιακές δημοκρατικές διαδικασίες. ενώ οι κυβερνητικοί φορείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ο επιχειρηματικός κόσμος ιδιωτικός και δημόσιος φαντάζουν απόμακροι και ξεκομμένοι για τις ομάδες των ατόμων στα οποία απευθύνονται. Υπάρχει η κοινή πεποίθηση ότι οι φορείς εξουσίας λόγω των συμφερόντων που εμπλέκονται στα κέντρα δράσης δεν είναι σε θέση να παρέχουν τη διαφάνεια και τη δημοκρατική νομιμότητα που απαιτεί το ευρύτερο κοινό.

Από την άλλη πλευρά η ανάδυση της παγκοσμιοποίησης που έχει θέσει σε αμφισβήτηση τον παραδοσιακό ρόλο του κράτους στη δημόσια πολιτική έχει ευνοήσει την ανάδυση του πλουραρισμού ως παραδείγματος διαμεσολάβησης συμφερόντων. Αυτή η θεμελιώδης μεταβολή των παραμέτρων στην εκπροσώπηση συμφερόντων με τη διαφαινόμενη επικράτηση ενός μάλλον ανταγωνιστικού παραδείγματος όπως ο πλουραρισμός συνδέεται με την επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων με αύξηση του αριθμού των πολιτών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες τόσο σε περιφερειακή όσο και σε διεθνή κλίμακα.

Σε αυτά τα πλαίσια αναδεικνύονται προκλήσεις και προοπτικές για νέες μορφές κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης στις οποίες οι πολίτες καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο. Αυτό προϋποθέτει ότι τα άτομα καλούνται να λάβουν μέρος στις διαμορφώμενες συνθήκες σαν «ενεργοί πολίτες» και να μπορούν να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις για τις οικογένειες τους, για την εργασία τους και για την κοινότητα στην οποία ανήκουν, αφού πρωτύτερα επεξεργαστούν και ερμηνεύσουν ορθά την απαιτούμενη πληροφόρηση (Hirst & Grahame, 1996).

Κυβερνητικά όργανα, ο ιδιωτικός τομέας, οι οργανώσεις και τα κοινωνικά κινήματα εστιάζονται όλο και περισσότερο στη δια βίου εκπαίδευση αλλά η αναγκαιότητα της εκμάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων όχι πλέον σε εμπειρική βάση για την ανάπτυξη συλλογικών δράσεων παραμένει υποτιμημένη σε σχέση με τις δεξιότητες που απαιτούνται στους εργασιακούς χώρους από τους εργαζόμενους.

Βεβαίως η έννοια «δεξιότητες» που παλιότερα αναφερόταν σε επαγγελματικές ικανότητες ή δεξιοτεχνικές ικανότητες του ατόμου σήμερα καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα από αντιλήψεις, στάσεις και ατομικά χαρακτηριστικά (επίλυση συγκρούσεων, συλλογική εργασία, επικοινωνία κ.λ.π) μέχρι και «αισθητικές δεξιότητες» (Stasz, 2001; Payne, 1999).

Αναγνωρίζοντας τον ευρύτερο προβληματισμό για τις μεθόδους ανάλυσης και καταμέτρησης των δεξιοτήτων, που επισημαίνουν την ανεπάρκεια των δεδομένων της διεθνούς βιβλιογραφίας για τα μεθοδολογικά ζητήματα που εγείρονται από τη μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων (TSER, 1999), εν τούτοις πιστεύουμε πως επιβάλλεται ένας αναστοχασμός σχετικά με τη συμβολή των τελευταίων στη διαμόρφωση της κοινωνίας των πολιτών.. Επισημαίνεται πως οι

ποιοτικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται στη μελέτη της δια βίου εκπαίδευσης δεν καλύπτουν τα κενά στην έρευνα της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και τα οφέλη που προσκομίζει ο πολίτης από τη συμμετοχή του σε άτυπες δραστηριότητες (Commission, 2002).

## 2. «Μαθαίνοντας πως να μαθαίνω»- Θεωρητική τεμηρίωση και γενικές επισημάνσεις

Σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε μία εκπαίδευση ενεργής πολιτότητας (active citizenship), έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία από τα τέλη της δεκαετίας του 70 και του 80. Έχουν κατά περιόδους χρησιμοποιηθεί διάφορες επιστημονικές αναλύσεις αλλά οι περισσότερες βασίζονται σε δύο κυρίαρχα επιστημονικά ρεύματα : είτε στην εξελικτική ψυχολογία (Piaget 1985, 2001; Piaget & Garcia 1989)όπως και στα μοντέλα ψυχολογικής ανάλυσης δεξιοτήτων (Hirsh 1996; Nuthall 1999; Weinert 1999), είτε προσανατολίζονται στο να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινωνίας κάτω από τις καινούριες διαμορφωμένες συνθήκες σε άμεσο συσχετισμό με την «κοινωνία της μάθησης» ή την «κοινωνία της διακινδύνευσης» (Claxton 1988).Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που επιλέγεται κυριαρχούν οι αναφορές σε ψυχολογικές θεωρίες και στις προσπάθειες να γενικευτούν τα αποτελέσματα των ψυχο-εκπαιδευτικών μελετών που ασχολούνται με την ικανότητα για μάθηση, τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, σε δεξιότητες δηλαδή διακριτές σε πολίτες που αρνούνται να γίνουν απλοί παθητικοί δείκτες της κοινωνικής και πολιτικής παθογένειας.

Αναφέραμε ενδεικτικά βασικές παραδόσεις που συνδέονται με την εκπαιδευτική πρόταση «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω». Από μία πολύ γενική σκοπιά και χωρίς να προχωρήσουμε σε περαιτέρω θεωρητική ανάλυση,η παραπάνω πρόταση εντάσσεται στη θεματική του Hirsh (1996) «Εργαλεία για μία Βασική Εκπαίδευση στις Δεξιότητες». Σύμφωνα με τον Hirsh η πιο βασική από τις επιτηδειότητες του ατόμου είναι η ικανότητα του να μαθαίνει – να διατηρεί αμείωτη την πνευματική του ενάργεια για καινούριες γνώσεις και δεξιότητες- χωρίς αυτή τη σπουδαία ικανότητα δεν μπορεί να υπάρξει η δια βίου μάθηση. Απαραίτητα εργαλεία, ο Hirsh θεωρεί «τεχνικές εκμάθησης δεξιοτήτων, δεξιότητες κριτικής σκέψης, δια βίου εκπαίδευση, τεχνικές που αποβλέπουν σε μεταγνωστικές δεξιότητες , δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων κ.λ.π.».

Η πνευματική αυτή ενάργεια ενεργοποιείται μέσα από ένα περίπλοκο σύστημα εμπεδωμένων επιτηδειοτήτων και αντιλήψεων που μπορούν να προσανατολιστούν εκπαιδευτικά προς τη μάθηση δράσεων.Η δυνατότητα προσαρμογής της μάθησης δράσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ομάδες στόχους εκπαιδευομένων ατόμων αποτελεί τον πυρήνα «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω». Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η έννοια και το περιεχόμενο *learning-to-learn* έχει υιοθετηθεί, για ανταποκριθεί

στις απαιτήσεις και προκλήσεις που παρουσιάζονται στο μακρο-επίπεδο της εργασίας και της κοινωνίας αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις και στο μικροεπίπεδο της εργασιακής απασχόλησης. Η εκπαιδευτική προσέγγιση «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» επισύρει ιδιαίτερη προσοχή στις νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει γίνει προσπάθεια να εισαχθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα. Το πιο πετυχημένο παράδειγμα εφαρμογής θεωρείται εκείνο του φιλανθικού εκπαιδευτικού συστήματος. (Hautamäki, A. & Hautamäki, J. , 2001).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν η χρησιμότητα αυτής της διδακτικής προσέγγισης που βοηθά τους πολίτες κάτω από τις τρέχουσες συνθήκες, στο να μάθουν τρόπους μάθησης που ενισχύουν τη δυναμική τους παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παρόλες τις κριτικές που έχουν ασκηθεί στο παράδειγμα «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω», όπως έχει επισημανθεί από τους ερευνητές Klauer (2000) τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στις συνιστώσες και στους παιδαγωγικούς στόχους *learning-to-learn* μπορούν να μεταφερθούν σαν πολλαπλασιαστικά οφέλη και σε άλλους χώρους της δημόσιας ή ιδιωτικής σφαίρας, όπως της εργασίας και της οικογένειας.

### **3. Το πεδίο της εκπαίδευσης των ενεργών πολιτών μελών των ΜΚΟ και η μέθοδος «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω»**

Για να ανατρέξουμε στον Habermas (1989) ο επανακαθορισμός του δημοσίου χώρου μέσα από το πρίσμα της επικοινωνίας συνέβαλε στη νοηματοδότηση των σχέσεων μεταξύ επικοινωνίας και συμβουλευτικής κοινωνικοποίησης σε όρους ενός ενσυνείδητου και συγκροτημένου συστήματος ηθικής ((morality) το οποίο παρέχει το έναυσμα της συμμετοχικότητας στην κοινωνία των πολιτών. Ο Habermas ισχυρίζεται ότι η συνταγματική δημοκρατία μπορεί να εξελίσσεται με τη συνδρομή των συγκρούσεων που προκαλεί η δημόσια παρέμβαση των πολιτών και να ευημερεί επιλύοντας τις με δημοκρατικά μέσα, υπό την προϋπόθεση ότι τους πολίτες τους ενώνει η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Τα ζητήματα ανάληψης συλλογικής δράσης βρίσκονται στον πυρήνα της σύγχρονης πολιτικής επιστήμης. Σε μια γενικότερη θεώρηση γύρω από τη διάρθρωση και το ρόλο της μεταβιομηχανικής κοινωνίας πολιτών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης αναδεικνύονται τα εθελοντικά, δίκτυα αυτοδέσμευσης των πολιτών και κοινωνικής αλληλεγγύης, τα οποία συνιστούν ένα διακριτό μοντέλο δομής και λειτουργίας, τόσο ως προς το γραφειοκρατικό και ιεραρχικό μοντέλο των κρατικών φορέων, όσο και ως προς το επιχειρηματικό μοντέλο (Warren, 1999). Αυτά τα «νέα» κοινωνικά κινήματα είναι συνήθως προσανατολισμένα προς συγκεκριμένους χώρους άσκησης πολιτικής πίεσης (π.χ. περιβάλλον, μετανάστες, προστασία καταναλωτών) και εμφανίζουν δράσεις σε τοπικό ή σε διεθνές επίπεδο. Οι λειτουργίες τις οποίες επιτελούν είναι κρίσιμες όσον αφορά την κινητοποίηση και διεκδίκηση αιτημάτων επηρεάζοντας σε κάποιο βαθμό την αποτελεσματικότητα των φορέων κρατικής εξουσίας. Η αναγνώριση της κοινωνίας των πολιτών

σαν φορέα ρυθμιστικού έχει γίνει αισθητή και στα πλαίσια των οργάνων της Ε.Ε. όπου οι πιο ισχυρές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις συμμετέχουν ως «κοινωνικοί εταίροι» υλοποίησης προγραμμάτων και αποτελούν το αντικείμενο δημοσίου διαλόγου από τη μεριά των πολιτικών. Επιπρόσθετα οι μεγαλύτερες από αυτές λειτουργούν με βάση τις αρχές δικτύου και παρέχουν σημαντικές δημόσιες υπηρεσίες όπως ιατρική φροντίδα, νομικές συμβουλές, στέγη κλ.π. τουλάχιστον στις τοπικές κοινωνίες στις οποίες δραστηριοποιούνται. Εντούτοις, τα κίνητρα της αυτοδέσμευσης και της κοινωνικής προσφοράς δεν επαρκούν για την επίτευξη κοινωνικών στόχων και κατά συνέπεια για την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών. Από τα προαναφερθέντα, προβάλλει η αναγκαιότητα για μια εκπαιδευτική συμβουλευτική στις κοινωνικές δεξιότητες συλλογικής δράσης η οποία θα ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα παροχής δημοσίων αγαθών από τους ενεργούς πολίτες προς τους ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Η Martha Nussbaum (1997) αναφέρει πως ένα ενσυνείδητο και συγκροτημένο σύστημα ηθικής και η ικανότητα για ορθολογιστική σκέψη πρέπει να αποτελέσουν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτούν οι νέες μορφές ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτά τα παραπάνω αποτελούν επίσης και τα απαραίτητα εννοιολογικά πλαίσια οποιoδήποτε προγράμματος της εκπαίδευσης «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» που στην περίπτωσή μας σημαίνει μαθαίνω τρόπους πως να μαθαίνω να γίνομαι ένας πολίτης που κατέχει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να ανταπεξέλθει στο σύγχρονο πολιτκοκοινωνικό περιβάλλον.

Ακολουθώντας παρόμοιους επιστημολογικούς προσανατολισμούς ο Klauer (2000) χρησιμοποιεί την έννοια *στρατηγική* σαν ένα σχέδιο που αποσκοπεί στην επίτευξη των σκοπών μίας δράσης. Οι *στρατηγικές* μπορεί να είναι είτε ασυνείδητες είτε συνειδητές. Ορισμένες δεξιότητες και ικανότητες που συνδέονται με *στρατηγικές* όταν αποτελούν ένα τμήμα της πρσέ «μαθαίνω πως να μαθαίνω» μπορούν να προσανατολιστούν προς μία συγκεκριμένη στοχοθεσία όπως είναι η ιδιότητα του πολίτη. Ο Klauer διακρίνει επίσης *γενικευμένες στρατηγικές* και *ιδιαιτερες στρατηγικές*. Όπως ο ίδιος σημειώνει : η *γενικευμένη στρατηγική* χρησιμοποιείται χωρίς εκπαίδευση, η *ειδική στρατηγική* μαθαίνεται. Απαραίτητο λοιπόν στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» είναι να προτείνουμε *ειδικές στρατηγικές* με έναυσμα τις *γενικευμένες στρατηγικές* που ήδη χρησιμοποιούμε.

**«μαθαίνοντας πως να μαθαίνω».**

#### **4. Περιγραφή ενός προγράμματος της μεθόδου «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω»**

Στη συνέχεια της παρουσίασης μας θα περιγράψουμε πως έχει εφαρμοστεί η προσέγγιση αυτή στην εκπαίδευση ενηλίκων μελών ΜΚΟ στο γενικότερο της πλαίσιο, γιατί όπως είναι φυσικό το κάθε πρόγραμμα είχε τους δικούς του εξειδικευμένους στόχους..

Οι εκπαιδευόμενοι ήσαν μέλη ΜΚΟ, που ασχολιόντουσαν με την Προστασία των Δικαιωμάτων των Παιδιών, σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ, από διάφορες χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Η σεμιναριακή εκπαίδευση διεξήχθη καλοκαίρια από το 2000-2004, σε διαφορετική χώρα κάθε φορά, με συντονιστές σκανδιναβικές ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η δική μας συμμετοχή αφορούσε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θεματικών ενοτήτων των συγκεκριμένων σεμιναρίων και την παρακολούθηση των εκπαιδευομένων (fellow-up), όταν αργότερα θα υλοποιούσαν δράσεις στις οργανώσεις. Είναι κοινός τόπος πως οι εκπαιδευτικές ανάγκες του ενήλικα οι διαφοροποιούνται αισθητά από εκείνες του μαθητή που παρακολουθεί το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Έτσι παρόλο που κάποιες όψεις της μεθόδου «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» είχαν εφαρμοστεί σε σκανδιναβικά σχολεία, θεωρήθηκε μία ιδιαίτερη πρόκληση να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαίδευση ενηλίκων ΜΚΟ. Σε κάθε περίπτωση ήταν αδιαμφισβήτητο στους συντονιστές, οι οποίοι είχαν χρόνια εμπειρία στην εκπόνηση αναλόγων προγραμμάτων, ότι η εκπαιδευτική αυτή μεθοδος παρείχε ένα πλήθος αναπτυξιακών επιλογών και δυνατοτήτων για τους συμμετέχοντες. Καταρχήν είναι πρόσφορη για την εκπαίδευση μελών ΜΚΟ, γιατί εστιάζεται σε προβλήματα της κοινωνίας από την οποία αντλούμε τρόπους μάθησης μέσα από κοινωνικές διεργασίες και προς όφελος του συνόλου. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός προυποθέτει επίσης συσχέτιση ποιοτικών παραμέτρων και ατομικών αναγκών.

Οι εκπαιδευόμενοι μάθαιναν τους τρόπους να μαθαίνουν, μέσα από την αναζήτηση αποτελεσματικών μορφών δράσεων κοινωνικής αλληλεγγύης και συνεργασίας από την εμπειρία και την πρακτική των συνεργαζόμενων διεθνών οργανώσεων. Σε διάφορες φάσεις του προγράμματος ενθαρρύναμε την αυτονομία και την υπευθύνότητα του ατόμου κατά τη διάρκεια της άτυπης εκπαίδευσης του, αναθέτοντας συγκεκριμένες εργασίες δικής τους επιλογής όπως για παράδειγμα να επικοινωνήσουν με τα σχολεία, ώστε να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους σε θέματα που αναφέρονται στην εφαρμογή άρθρων της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και να εντοπίσουν ομάδες παιδιών με ιδιαίτερα προβλήματα. Άλλοι επέλεξαν να συνεργαστούν με τη τοπική αυτοδιοίκηση σε ζητήματα που θεωρούσαμε κρίσιμα για τα παιδιά που ζούσαν σε δυσμενείς συνθήκες. Στη συνέχεια επανερχόντουσαν στο σεμινάριο και έκαναν ότι ακριβώς είχαν κάνει οι πολύμπειροι υπεύθυνοι των διεθνών οργανώσεων. Παρουσίαζαν στους υπεύθυνους και στους άλλους επιμορφούμενους πως είχαν εφαρμόσει όσα είχαν παρουσιαστεί στο σεμινάριο και που νόμιζαν ότι υστερούσαν ακόμα σε όσα είχαν κάνει στους χώρους που με δική τους πρωτοβουλία είχαν αναλάβει. Ολοι μαζί επιμορφωτές και εκπαιδευόμενοι αναζητούσαν πως να μάθουν καλύτερα από την εμπειρία που είχε αποκομίσει ο κάθε εκπαιδευόμενος, μέχρι τότε. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι συνέχιζαν να

επανερχονται στις δραστηριότητες Προστασίας των Δικαιωμάτων των Παιδιών που είχαν επιλέξει σε όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου και πολλοί από αυτούς και αργότερα. Δεν πρόκειται για τη τυπική «πρακτική κατάρτιση» γιατί οι συναντήσεις και οι εργασίες με τους φορείς και των μελών των ΜΚΟ, γινόντουσαν παράλληλα με την ανατροφοδότηση τεχνικών σε κοινωνικές δεξιότητες στο χώρο του σεμιναρίου. Όπως εκείνες του επαναπροσδιορισμού του στόχου, της δυνατότητας εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα που είχε προκύψει κατά την ανάληψη δράσης, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, καλύτερων τεχνικών επικοινωνίας, της συνεργατικότητας με όλους τους εμπλεκόμενους και τελικά της αναζήτησης ποιότητας. Ποτεινόντουσαν τεχνικές κοινωνικών δεξιοτήτων σε κάθε συνάντηση ανάλογα με το πρόβλημα που είχε παρουσιαστεί. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνώριζαν πως όσο και περισσότερο «μάθαιναν πως να μαθαίνουν καλύτερα αποκτώντας νέες γνώσεις που τους βοηθούσαν να λαμβάνουν αποφάσεις και σε ζητήματα της προσωπικής τους ζωής. Τα αποτελέσματα γινόντουσαν ορατά ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί, όσο προχωρούσαμε περισσότερο στις εκπαιδευτικές του σεμιναρίου παράλληλα με την παραμονή των εκπαιδευόμενων στους κοινωνικούς χώρους επιλογής τους, σύμφωνα με τη συνεχή αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που είχαν αναλάβει.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των εκπαιδευόμενων μας μετά το πέρας της κατάρτισής τους (follow-up), ότι γνώριζαν άριστα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και είχαν αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες συμμετοχικότητας σε οποιονδήποτε κοινωνικό χώρο είχαν δραστηροποιηθεί.

### **I. Παιδαγωγικές προθέσεις και στόχοι «μαθαίνοντας πως να μαθαίνω» την ιδιότητα του ενεργού πολίτη**

Στην εισαγωγική μας παρουσίαση πάντα προσπαθούμε να εξηγήσουμε στους εκπαιδευόμενους μας ότι «η μάθηση για τη μάθηση» της ιδιότητας του πολίτη πρέπει να γίνει στόχος ζωής ο οποίος για να επιτευχθεί απαιτείται η εκμάθηση ορισμένων ειδικών στρατηγικών ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ασχολείται με :

- ❖ Το να αναλύσει και να εξηγήσει τους συσχετισμούς μεταξύ της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος και τις ζωές των ανθρώπων που ζούν δίπλα μας αλλά και σε άλλες περιοχές του πλανήτη.
- ❖ Τις ανάγκες και τα δικαιώματα της παρούσας γενεάς αλλά και των επερχόμενων γενεών.
- ❖ Τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φορέων εξουσίας και των πολιτών ως προς τη διεκδίκηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- ❖ Τις βλαβερές επιπτώσεις των πράξεων μας αλλά και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την εξάλειψη των αρνητικών συνεπειών αυτών των πράξεων.

- ❖ Να διδάξει *ιδιαίτερες στρατηγικές* ανάπτυξης δράσεων .
- ❖ Να μάθει τους εκπαιδευόμενους πως να μάθουν να οργανώνονται βασισμένοι σε αρχές δημιουργίας δικτύων κ.λ.π.

Οποσδήποτε γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί το ενσυνείδητο και συγκροτημένο σύστημα ηθικής και η ικανότητα για ορθολογιστική σκέψη του κάθε εκπαιδευόμενου όπως έχει περιγραφεί στις εργασίες της Martha Nussbaum (1997). Επιπλέον οι προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις για τους λόγους που τους παρακινούν να ασχοληθούν με την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού ερμηνεύονται και αναλύονται από όλη την ομάδα ώστε να επισημανθούν τα κοινά κίνητρα και οι αρχές. Έχει παρατηρηθεί ότι οι προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις επιδρούν έμμεσα στους τρόπους που τα άτομα χρησιμοποιούν για να μάθουν καθήκοντα που δεν συνδέονται με τις επιταγές της καθημερινότητας τους αλλά επίσης αποτελούν και εμπόδιο ώστε να ολοκληρώσουν κάποιες δράσεις που έχουν αναλάβει σαν μέλη ανθρωπιστικών ΜΚΟ.

## II. Βασικές εισαγωγικές έννοιες που χρησιμοποιούνται σε κάθε σεμινάριο

**Αλληλοεξάρτηση** :Κατανοούμε πως οι άνθρωποι, η οικονομία και το περιβάλλον είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένα σε όλα τα επίπεδα από το τοπικό μέχρι το παγκόσμιο.

**Ιδιότητα του πολίτη και εθελοντισμός**, Αναγνωρίζουμε τη σημασία της ατομικής ευθύνης και του εθελοντισμού.

**Βιοποικιλότητα και πολιτισμική ποικιλότητα** : η βιολογική και πολιτισμική ποικιλότητα εμφανίζονται κατεξοχήν σαν η θετική έκφραση ενός γενικότερου στόχου της ανθρωπότητας που είναι η αξιοποίηση και η προστασία των «φυσικών» και «πολιτισμικών οικοσυστημάτων» του κόσμου μπροστά στην απειλή εξαφάνισης .

**Νοοτροπίες και αντιλήψεις**. Σύμφωνα με τους ιστορικούς της σχολής των *Annales* οι νοοτροπίες και οι αντιλήψεις είναι εκείνες που αλλάζουν πάρα πολύ αργά στο ρού της ιστορίας ακόμα και όταν μεγάλες επαναστάσεις συγκλονίζουν τις κοινωνικές δομές. Εγγράφονται στο απρόσωπο περιεχόμενο της σκέψης των υποκειμένων και εντοπίζονται στην διαμόρφωση της ιστορίας της καθημερινότητας από τα δρώντα πρόσωπα (Le Goff ; 1978) : Παρόλα αυτά θεωρούμε απαραίτητο να τις προσεγγίσουμε στη διδασκαλία μας. Συνήθως χρησιμοποιούμε την επιτόπια παρατήρηση για να αξιολογήσουμε τις αναπαραστάσεις που έχουμε διαμορφώσει για τον Άλλο τον διαφορετικό από μας. Έτσι επισκεπτόμαστε μαζί με τους καταρτιζομένους ομάδες ατόμων που συνήθως φέρουν λίγο ή πολύ ένα κοινωνικό στιγματισμό (π.χ.άτομα φορείς του AIDS ή διαφορετικές εθνοτικές ομάδες).Επίσης παρουσιάζουμε τους λαούς από τις λιγότερα οικονομικά αναπτυγμένες χώρες του κόσμου και θέτουμε υπό αμφισβήτηση τις νοοτροπίες και τις αντιλήψεις του αναπτυγμένου

δυτικού κόσμου που επιδρούν αρνητικά στις ζωές των πολιτών του Τρίτου Κόσμου.

### **III. Ενδυνάμωση στη λήψη αποφάσεων : ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα**

Το υποκείμενο, μέσα από μία συνεχή συνδιαλλαγή με το περιβάλλον του στο άμεσο επίπεδο της οικογένειας, της εργασίας, της κοινότητας, καθώς και στο έμμεσο επίπεδο της κουλτούρας και της γλώσσας, διαμορφώνει την υποκειμενική του πραγματικότητα . Αυτή η υποκειμενική πραγματικότητα αποτελεί τον μικρόκοσμο του ατόμου που περιλαμβάνει τις προσωπικές του εμπειρίες καθώς και την ιστορία ζωής του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά το άτομο, ως ενεργό και όχι παθητικό στοιχείο στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του δρά δυναμικά, παίρνει αποφάσεις και μπορεί να το αλλάξει. Πόσο μάλλον που οι επαναστατικές αλλαγές που επέφερε η πληροφορική τεχνολογία επέτρεψαν την αξιοποίηση πολύ περισσότερων πληροφοριών κατά τη λήψη αποφάσεων, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, και έθεσαν τις βάσεις για μια χωρίς ποροηγούμενο διακίνηση πληροφοριών. Σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση και τις εκθέσεις αναφοράς για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν πως, η ικανότητα λήψης αποφάσεων ήταν από τα ουσιαστικότερα οφέλη που είχαν αποκομίσει από την επιμόρφωση τους, είτε ενεργούσαν σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συλλογικό. Εκτιμούσαν ότι είχαν αποκτήσει νέες δυνατότητες άμεσα συνδεδεμένη με χαρακτηριστικά που φέρει μόνο κάποιος που ενεργεί με την ιδιότητες ενός ενεργού πολίτη (active citizen) αποφασισμένου να καθορίσει και ο ίδιος την πορεία της δικής του ζωής και των συμπολιτών του.

Συνοπτικά οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε μία εκπαίδευση και κατάρτιση της μεθόδου «μαθαίνοντας πως να μαθαίνουν», αναπτύσσουν γνώσεις, αξίες και κοινωνικές δεξιότητες , συμμετέχουν αποδεδειγμένα στη λήψη αποφάσεων και αξιολογούν τους τρόπους σκέψης που μας καθοδηγούν να ενεργήσουμε συλλογικά και ατομικά τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν κατανοούν καλύτερα τους παγκόσμιους συσχετισμούς που διαμορφώνουν την καθημερινότητα τους και εστιάζονται σε μια ποιότητα ζωής που ευελπιστούν πως δεν θα επιφέρει μελλοντικές καταστροφικές συνέπειες.

### **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Claxton, G. (1998). *Educational cultures for learning societies: a sociocultural perspective on the future of schooling*. Paper presented at the 4th ISCRAT Congress, Aarhus, Denmark, June.
- Commission, (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators, Brussels.
- Commission, (2003b). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress*. Report on the follow-up to the Council resolution of 2002 on lifelong learning, EU and EEA/EFTA countries; drawn up with the assistance of CEDEFOP.



- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγματευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δεδουσόπουλος, Α.(1998). *Η προσφορά εργασίας. Θεωρίες, πρακτικές και ερευνητικές αναζητήσεις*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Glaserfeld, E. von (1996). *Homage to Jean Piaget (1996-1980)*, <http://www.oikos.org/Piagethom.htm>.
- Hautamäki, A. & Hautamäki, J. (2001). Children's Self-Concept as Gendered and Contextual. Socio- Moral Self-Concepts Among 12-year-old Finnish Girls and Boys. in Hedegaard, M. (Ed.). *Learning, Teaching and Knowledge Appropriation in Different Institutional Contexts.*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Hirst P & Grahame T.,(1996). *Globalization in question : the international economy and the possibilities of governance*, Cambridge, Polity Press.
- Klauer, K.F. (2000). Das Huckepack-Theorem Asymmetrischen Strategietransfers. Ein Beitrag zur Trainings- und Transfertheorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische.*
- Le Goff, J. (1978). *La nouvelle histoire*, Paris, Retz.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: a classical defence of reform in liberal education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Payne, J. (1999). All things to all people: Changing perceptions of 'skill' among Britain's policymakers since the 1950s and their implications, *SKOPE Research*, paper no. 1, ESRC funded Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance, Oxford and Warwick Universities.
- Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*, Chicago: Chicago University Press.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1989). *Psychogenesis and the History of Science.*, New York:
- Piaget, J. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*, Hov e: Psychology Press.
- Salganik, Laura Hersh and Maria Stephens, (2003). Competence Priorities in Policy and Practice, in Rychen, D. S. and L. H. Salganik (eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, σ. 13-40.
- TSER, (1999). *New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problemsolving*, Final Report of project ERB-SOE2-CT98-2042. CEC, DGXII. Project Coordinator Jean-Paul Reff.
- Threlfall, Monica.(2002). "The European Employment Strategy and Guidelines: Towards and All Working Society", paper presented at the Workshop on the European Employment Strategy, University of Loughborough, 26 April.
- Warren, M.(1999). *Democracy and Trust*, σ.208-48, Cambridge, Cambridge University Press.



**Αρχιμήδης: μια διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Δρ. Πατουχέας Δήμητριος Καθηγητής ΜΕ -Βιολόγος	Αρχοντίδου Δόμνα Καθηγήτρια ΜΕ - Κοινωνιολόγος	Μπάνος Βασίλειος Καθηγητής ΜΕ - Πληροφορικής	Σαρακινίδου Σοφία Καθηγήτρια ΜΕ - Μαθηματικός
---	--	--	---

**Περίληψη:**

Μέχρι τώρα η βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε προγράμματα για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού σε υπό ανάπτυξη χώρες, Λατινική Αμερική, Αφρική, Ασία, σε ενήλικες με υψηλό επίπεδο μόρφωσης (ΑΕΙ, ΕΑΠ) ή σε σχολές κατάρτισης ενηλίκων (ΟΑΕΔ). Τα δύο τελευταία προϋποθέτουν ότι ο ενήλικας έχει αποκτήσει τις γυμνασιακές του γνώσεις σε ηλικία 12-15 ετών και οι διδακτικές προσεγγίσεις στηρίζονται στη διδακτική και αρχές ψυχολογίας για την ηλικία αυτή. Η ιδιαιτερότητα του ΣΔΕ, οφείλεται στο ότι παρέχει γνώσεις γυμνασιακού επιπέδου σε ενήλικες.

Αν δεχτούμε τις απόψεις των Piaget (1970), Bruner (1974), Dewey (1938), ότι κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση παίζουν οι ιδέες – εμπειρίες που έχουν τα παιδιά για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, είναι προφανές ότι απαιτείται η προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μεθόδων, αφού οι εμπειρίες και οι ιδέες των ενηλίκων είναι πολύ διαφορετικές στην προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης που τους προσφέρεται (επίπεδο γυμνασίου).

Στην τυπική εκπαίδευση, η διδακτική προσέγγιση εξαντλείται, συνήθως, με την «μετωπική διδασκαλία». Στο ΣΔΕΘ, αποφασίσαμε να χρησιμοποιηθεί η διεπιστημονική – ολιστική διδασκαλία με τη μέθοδο project. Σύμφωνα με τον Frey (1986), «η μέθοδος project είναι ένας τρόπος συνεργατικής μάθησης στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι, εφόσον η διαδικασία διαμορφώνεται και διεξάγεται από τους συμμετέχοντες». Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2002) με τη διεπιστημονικότητα επιτυγχάνεται η συνεργασία επιμέρους επιστημονικών κλάδων με σκοπό την ολόπλευρη μελέτη ενός θέματος όπου το όλον δεν αποτελεί απλό άθροισμα των επιμέρους αλλά έχει μια δική του ξεχωριστή δυναμική. Πολλές φορές στην προσέγγιση αυτήν εμφανίζονται διαφορετικές ή και συγκρουόμενες απόψεις λόγω της ιδιαιτερότητας της ορολογίας και των μεθόδων των επιμέρους επιστημών για αυτό απαιτείται μια ευρύτητα αντιλήψεων και πνεύματος συνεργασίας από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (UNESCO 1985). Με την ολιστική προσέγγιση επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες σε κοινωνικό, συναισθηματικό και επιστημονικό επίπεδο ώστε να αντιμετωπίζουν δημιουργικά τα διάφορα προβλήματα και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις.

Θέλοντας να υλοποιήσουμε τις παραπάνω διδακτικές αρχές, μετά από συνεργασία τεσσάρων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (βιολογία, κοινωνιολογία, μαθηματικά, πληροφορική) προτείναμε ως θέμα τον Αρχιμήδη, κεντρικό πρόσωπο στο διαχρονικό πρόβλημα στη σχέση επιστήμης και επιστήμονα, ως υποκείμενο, με τον πόλεμο και την ειρήνη. Με αφορμή την επέτειο των 60 χρόνων από τη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα – Ναγκασάκι παραλληλίσουμε τους δύο μεγάλους επιστήμονες, Αρχιμήδη και Αϊνστάιν και τις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους (Ελληνιστική περίοδος – 2<sup>ος</sup> Παγκόσμιος Πόλεμος) διερευνώντας τη γνωστή φράση του Αρχιμήδη <Μη μου τους κύκλους τάραττε>, ή όπως κατέληξε η ομάδα <τάραττε, τάραττε, τάραττε>.

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να απευθυνόμαστε σε υποστηρικτικές κοινωνικές δεξιότητες στη διδασκαλία των βασικών στοιχείων στα μαθηματικά, φυσική, πληροφορική, κοινωνιολογία και το αντίστροφο. Στρέψαμε το ενδιαφέρον μας στις παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες: προφορική και γραπτή επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, επεξεργασία προβληματικών καταστάσεων.

Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνονται και τα τρία είδη σκέψης, δημιουργική, κριτική και διερευνητική (Fisher, 1991).

**Abstract**

Most of the bibliography for adult education, up to now, has referred to programs for the fight against illiteracy in developing countries (Latin America, Africa, Asia), concerning adults with a high educational level (University, Open University) or in schools of training adults (OAED). The last two presuppose that the adult has obtained his compulsory years of schooling at the age of 12 – 15 years and the teaching approaches are based on the didactics and the principles of psychology appropriate for this age. The peculiarity of Second Chance Schools consists of the fact that it provides education at low secondary level to adults. Keeping in mind the views of Piaget (1970), Bruner (1974), Dewey (1938),

that in learning, children's ideas – experiences about the surrounding reality, play a predominant role, it is obvious, that an adaptation of the teaching goals and methods is necessary.

In formal education, the teaching approach, usually, exhausts itself, in the “frontal teaching”. In the Second Chance School of Thessalonica, we decided to apply an inter disciplinary – holistic approach through the project method. According to Frey (1986), “the project method is a way of cooperative learning in which everyone participates in a decisive way, since the procedure is shaped and carried out by the participants”. According to Kokkotas (2002) the inter disciplinary approach achieves the cooperation of different disciplines aiming at integration where the whole is not a mere addition of the concerned parts but it develops its own, special, dynamic. Often, in this approach, different or, even, conflicting views are expressed due to the peculiarities of the terminology and the methodology of the concerned disciplines. Consequently, a spirit of cooperation and a broad mind is demanded from the involved teachers (UNESCO 1985). The holistic approach aimed at enabling the students to develop social, emotional, scientific skills in order to face creatively the various problems and to search for alternative solutions.

Wishing to implement the above mentioned teaching principles, following the cooperation of four teachers from four different disciplines (biology, sociology, mathematics, computer science), we proposed Archimedes, as the central figure in the timeless problem of the relation between the issue of science and the scientist, as a subject, on the one hand and the issue of war and peace, on the other. The occasion of the anniversary of 60 years after the atomic bomb fall on Hiroshima and Nagasaki, triggered us to compare the two scientists, Archimedes and Einstein, the relevant historic periods (Hellenistic period – 2<sup>nd</sup> World War), investigating Archimedes famous saying “Do not disturb my cycles”, or, as the group concluded, “disturb, disturb and disturb”.

It was concluded that we should address underpinning social skills in the teaching of the basic elements of mathematics, physics, computer, sociology and vice versa. The following skills were enhanced: oral and written communication skills; team-working skills; conflict resolution skills; decision making skills; problem solving skills; skills in adjusting to a changing world; skills in taking responsibility.

In this way, all three ways of thinking, creative, critical and investigative were encouraged (Fisher, 1991).

## Εισαγωγή

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), είναι ένα σχολείο για ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (επίπεδο γυμνασίου). Έχει ως κύριο στόχο τον εγγραμματισμό των εκπαιδευόμενων, θέτοντας τις ανάγκες τους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιοποιώντας ταυτόχρονα όλη την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, ώστε να επιτευχθεί η επανένταξή τους στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας.

Μέχρι τώρα η βιβλιογραφία για εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε προγράμματα για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού σε υπό ανάπτυξη χώρες, Λατινική Αμερική, Αφρική, Ασία, σε ενήλικες με υψηλό επίπεδο μόρφωσης (ΑΕΙ, ΕΑΠ) ή σε σχολές κατάρτισης ενηλίκων (ΟΑΕΔ). Τα δύο τελευταία προϋποθέτουν ότι ο ενήλικας έχει αποκτήσει τις γυμνασιακές του γνώσεις σε ηλικία 12-15 ετών (τυπική εκπαίδευση). Συνεπώς, οι περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις στηρίζονται στη διδακτική και τις αρχές της ψυχολογίας για την ηλικία αυτή και συνήθως εξαντλούνται με την «μετωπική διδασκαλία».

Αν δεχτούμε τις απόψεις των Dewey (1938) Piaget (1970), Bruner (1974), ότι κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση παίζουν οι ιδέες – εμπειρίες που έχουν τα παιδιά για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, είναι προφανές ότι απαιτείται η προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μεθόδων, αφού οι εμπειρίες και οι ιδέες των ενηλίκων είναι πολύ διαφορετικές για το επίπεδο της επιστημονικής γνώσης που τους προσφέρεται.

Αυτό μας οδήγησε στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδακτικής προσέγγισης ώστε από τη μια να διατηρηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου που πηγάζουν από την νομοθεσία και από την άλλη να επιτευχθούν μια σειρά κοινωνικών δεξιοτήτων σχετικά με τους τρόπους αναζήτησης και άντλησης πληροφορίας, της επιστημονικής γνώσης και την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή, ικανότητα λήψης αποφάσεων (Cope and Kalanzis 2000). Θέλοντας να υλοποιήσουμε τους παραπάνω διδακτικούς στόχους, μετά από συνεργασία τεσσάρων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (φυσικές επιστήμες, κοινωνιολογία, μαθηματικά, πληροφορική) προτείναμε ως θέμα τον Αρχιμήδη, κεντρικό πρόσωπο στο διαχρονικό πρόβλημα στη σχέση επιστήμης και επιστήμονα, ως υποκείμενο, με τον πόλεμο και την ειρήνη. Με αφορμή την επέτειο των 60 χρόνων από τη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα – Ναγκασάκι παραλληλίσαμε τους δύο μεγάλους επιστήμονες, Αρχιμήδη και Αϊνστάιν και τις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους, Ελληνιστική περίοδος – 2<sup>ος</sup> Παγκόσμιος Πόλεμος.

### Σκοποί - στόχοι

Πριν εφαρμόσουμε την ιδέα στην πράξη οι τέσσερις καθηγητές συμφωνήσαμε:

α) Να εφαρμοστεί η μέθοδος project Frey (1986)

β) Η συνεργασία των επιμέρους επιστημονικών κλάδων να είναι ισότιμη, ώστε το όλον να μην αποτελεί απλό άθροισμα των επιμέρους αλλά να έχει μια δική του ξεχωριστή δυναμική (Κόκκοτας 2002) και

γ) Οι μέθοδοι και τα υλικά που επιλέγουμε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των τριών ειδών σκέψης, δημιουργική, κριτική και διερευνητική (Fisher, 1991). Επιπλέον, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι να προκύπτουν κάθε φορά ως αναγκαιότητα από την ομάδα και να μη «μεταφέρονται» από τους καθηγητές.

Για να το πετύχουμε θέσαμε τους παρακάτω βασικούς στόχους, που θα ακολουθούσαν οι όποιες ομάδες επρόκειτο να δημιουργηθούν και θα αποτελούσαν το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ των ομάδων:

- Να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι την ικανότητα να μεταφέρουν γνώσεις από έναν γραμματισμό σε έναν άλλον, Patoucheas & Rogdaki, A., (2005):
- Να μεταφέρουν γνώσεις από μια θεματική ενότητα σε μιαν άλλη, Patoucheas & Stamou, G., (1997)
- Να μεταφέρουν και να συνδέσουν γνώσεις και εμπειρίες από γραμματισμούς με την καθημερινή τους ζωή (φέρουσα γνώση), Archontidou (2005)
- Να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των περισσοτέρων από τους

εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια του project.

- Να βρεθούν τρόποι να μαθαίνουν. Δηλαδή, θεωρώντας ότι δεν μπορούμε να καλύψουμε όλα τα θέματα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι που οι εκπαιδευόμενοι να «μάθουν πώς να μαθαίνουν».
- Να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη της επιστήμης και του επιστήμονα στην εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Στους επιμέρους γραμματισμούς οι στόχοι που τέθηκαν από τους καθηγητές ήταν:

Στον **κοινωνικό γραμματισμό** δίνεται έμφαση στα κοινωνικά φαινόμενα και τους παράγοντες που τα γενούν, ώστε οι εκπαιδευόμενοι:

- ✓ Να καταλάβουν τι είναι κοινωνικά κριτήρια
- ✓ Να μπορούν να διακρίνουν τα κοινωνικά φαινόμενα από τα φυσικά φαινόμενα
- ✓ Να καταλάβουν ότι οι θεσμοί είναι κατασκευή της κοινωνίας
- ✓ Να αναγνωρίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες που γεννούν ή εξαφανίζουν ένα θεσμό (παράδειγμα ο θεσμός της δουλείας)
- ✓ Να εντοπίσουν τον καθοριστικό ρόλο της οικονομίας στο εποικοδόμημα και την αλληλεπίδραση τους
- ✓ Να μπορέσουν να τοποθετήσουν τη γέννηση ή εξαφάνιση θεσμών ή σημαντικά ιστορικά γεγονότα στη γραμμή του χρόνου

Στον **αριθμητικό γραμματισμό** δίνεται μεγαλύτερη ευαισθησία στην κοινωνική διάσταση της μάθησης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν ότι:

- ✓ Τα μαθηματικά αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο, παρουσιάζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν ένα τρόπο επικοινωνίας.
- ✓ Αποτελούν ένα ανθρώπινο δημιούργημα, το οποίο μέσα από το πέρασμα των αιώνων κληρονομείται ως πολιτισμικό αγαθό από γενιά σε γενιά.

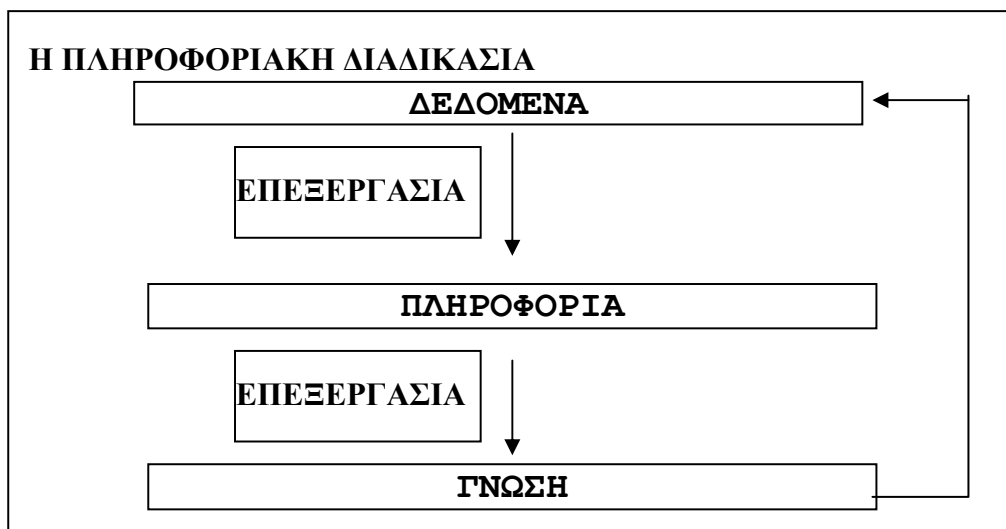
Επιπλέον οι εκπαιδευόμενοι να:

- ✓ Ανακαλύψουν τα μαθηματικά μέσα από την καθημερινότητα..
- ✓ Γνωρίσουν περισσότερο την ιστορία των μαθηματικών και να μπορούν από μόνοι τους να τη μελετούν και να τη συνδέουν με τα μαθηματικά που γνωρίζουν δίνοντας παράλληλα και την κοινωνική διάσταση.
- ✓ Καταλάβουν τη σημασία και τη συμβολή των μαθηματικών στις επιστήμες.
- ✓ Γνωρίσουν τη ζωή και το έργο ενός μεγάλου μαθηματικού

Στην **πληροφορική** (από τα δεδομένα στη γνώση) κύριος εκπαιδευτικός στόχος ήταν η κατανόηση του μοντέλου παραγωγής γνώσης (εικόνα 1) μέσα από αλληπάλληλες φάσεις επεξεργασίες της πληροφορίας και των μηχανισμών προστιθέμενης αξίας της πληροφορίας (value

added).

- ✓ Τα ΔΕΔΟΜΕΝΑ (DATA) αποτελούν πρωτογενές ακατέργαστο υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να αποθηκεύεται πάνω σε χαρτί (βιβλία, έγγραφα κλπ) με τη μορφή γραμμάτων του αλφαβήτου, πάνω σε δισκέτες και CD-ROMs με την ψηφιακή μορφή των bits και bytes, με τη μορφή ήχων (πχ. μιάς ομιλίας), που καταγράφονται σε σκληρούς δίσκους, μαγνητοταινίες κλπ.
- ✓ Αυτά τα ακατέργαστα δεδομένα δεν έχουν μεγάλη πληροφοριακή αξία (ίσως να μην έχουν και καμία πληροφοριακή αξία, αν σκεφτούμε για παράδειγμα ότι μια ομιλία σε μια ξένη άγνωστη σε μας γλώσσα μας είναι καταρχήν άχρηστη, ή ότι το περιεχόμενο ενός CD-ROM δεν μπορούμε να το «δούμε» χωρίς να χρησιμοποιήσουμε έναν υπολογιστή).
- ✓ Αποκτούν τα δεδομένα αυτά πληροφορική αξία όταν τα επεξεργαστούμε. Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ (DATA PROCESSING) είναι λοιπόν απαραίτητη για την μετατροπή των ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ σε ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ.
- ✓ Η πληροφορία από μόνη της έχει περιορισμένη αξία. Η συσχέτιση και ο συνδυασμός των μεμονωμένων πληροφοριών, δηλαδή η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ τους είναι εκείνη, που μετατρέπει την ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ σε ΓΝΩΣΗ.



Εικόνα 1. Απλοποιημένο μοντέλο μετατροπής της πληροφορίας σε γνώση.

Στον **επιστημονικό γραμματισμό** χαρακτήθηκαν οι εξής άξονες:

- ✓ Κατανόηση από τους εκπαιδευόμενους μια σειρά εννοιών που το νοηματικό περιεχόμενο τους διαφοροποιείται στην επιστημονική γλώσσα σε σχέση με την καθημερινή χρήση των λέξεων (Κόκκοτας 2002).
- ✓ Απόκτηση δεξιοτήτων εκτέλεσης απλών πειραμάτων και παρουσίασης αυτών σε κοινό.
- ✓ Συμβολή των επιστημονικών ανακαλύψεων στην ειρήνη, τον πόλεμο και την κοινωνική εξέλιξη (η χρήση του ατμού ως πυροβόλο όπλο –Αρχιμήδης, ως εργαλείο κίνησης και παραγωγής –βιομηχανική επανάσταση).

- ✓ Στην κατανόηση των αρχών λειτουργίας των μοχλών και της άνωσης και στις εφαρμογές τους στην καθημερινή ζωή (ζυγός, τροχαλίες, κοχλίας, πλοία).
- ✓ Στην κατανόηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων που μπορεί να έχουν οι εφαρμογές των επιστημονικών επιτευγμάτων (Αϊνστάιν-ατομική βόμβα-ραδιενέργεια) και συζήτηση για την αναγκαιότητα προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφορίας (Patoucheas & Varsami 2005).

### **Πορεία υλοποίησης-υλικά και μέθοδοι**

Στην αρχή ενημερώθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για τον τίτλο, τους καθηγητές που θα το υλοποιήσουν, μερικούς πολύ βασικούς στόχους και τη διάρκεια (4 μήνες με 3 ώρες συνεχόμενες κάθε εβδομάδα.) του προγράμματος. Το επέλεξαν 20 άτομα και ξεκινήσαμε.

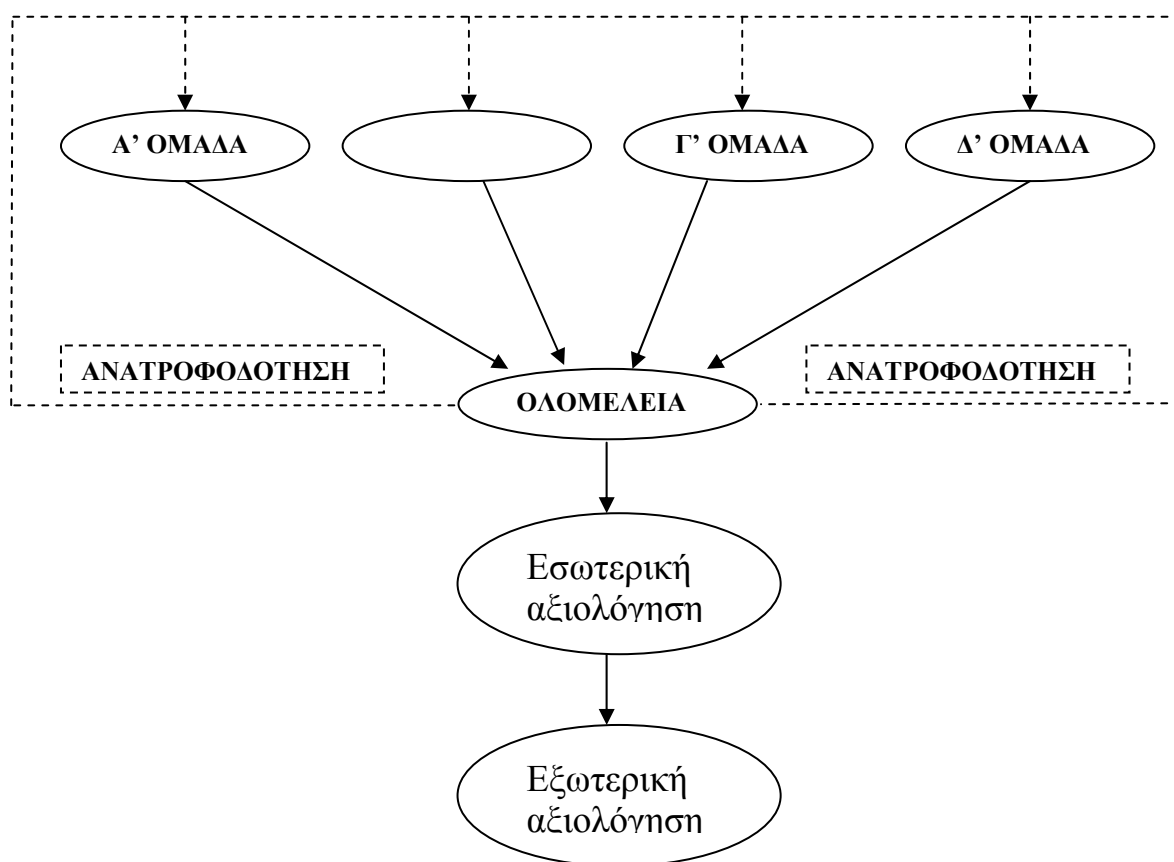
Το πρώτο τρίωρο με τη βοήθεια του διαδικτύου ανιχνεύσαμε τον Αρχιμήδη ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι παραστάσεις ή να ανακτήσουν από τη μνήμη τους τις όποιες σκέψεις, πληροφορίες ή ερωτηματικά είχαν.

Το δεύτερο τρίωρο με τη μέθοδο του «καταιγισμού ιδεών» αποφασίστηκε να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες, από τις οποίες η καθεμία ανέλαβε την παρουσίαση μιας υποενότητας του όλου έργου. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν αποτελούνταν από 5 άτομα και ένα καθηγητή και τα θέματα που επελέγησαν ήταν:

- ✓ Η ιστορική περίοδος του Αρχιμήδη (Ελληνιστική περίοδος), η συμβολή του στα μαθηματικά και η συμβολή των μαθηματικών στις υπόλοιπες επιστήμες.
- ✓ Η συμβολή του Αρχιμήδη στις Φυσικές επιστήμες και οι εφαρμογές τους (από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα) στην ειρήνη και τον πόλεμο.
- ✓ Η κοινωνική θέση του Αρχιμήδη στο κοινωνικό σύστημα των Συρακουσών (τυραννία), η εξέλιξη των πολιτευμάτων, ο ρόλος της επιστήμης και του επιστήμονα στο πόλεμο και την ειρήνη, διερεύνηση της φράσης «μη μου τους κύκλους τάραττε».
- ✓ Το γενεαλογικό δέντρο, η κοινωνική θέση του Αρχιμήδη, η σχέση του με την Αλεξάνδρεια, τα επιστημονικά επιτεύγματα της Ελληνιστικής εποχής (Αρχιμήδης, Ευκλείδης, Ήρωνας) και οι επιδράσεις τους στην εξέλιξη των επιστημών (χρυσός αιώνας των μαθηματικών).

Αποφασίστηκε ότι από το σημείο αυτό και μέχρι 3 συναντήσεις πριν το τέλος ή κάθε ομάδα έπρεπε να συλλέξει το πληροφοριακό υλικό, να το ταξινομήσει, να το οργανώσει και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια (1 ώρα την εβδομάδα). Στις τελευταίες τρεις συναντήσεις η κάθε ομάδα θα προετοιμάζε το υλικό που θα παρουσίαζε στους συμμαθητές τους και στο κοινό. Η μεθοδολογία που γενικά ακολουθήθηκε φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί (εικόνα 2).





**Εικόνα 2:** Μεθοδολογία εργασίας των ομάδων

Για τη συλλογή της πληροφορίας χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές πηγές και συμβατικές έντυπες πηγές της επιλογής του κάθε εκπαιδευόμενου. Μετά τη συγκέντρωση του πληροφοριακού υλικού ακολούθησε η ταξινόμησή του. Ο στόχος αυτής της φάσης ήταν να καταδείξει ότι μόνη η συγκεντρωμένη πληροφορία δεν αρκεί για την πληροφόρηση. Η επεξεργασία που προσδίδει την προστιθέμενη αξία στην πληροφορία είναι η νοηματική οργάνωσή της σε ενότητες με κοινά χαρακτηριστικά. Στην τελική φάση της επεξεργασίας έγινε ο εντοπισμός από τη μια μεριά των πληροφοριακών κενών και ελλείψεων και από την άλλη των περιττών (redundant) ή και επαναλαμβανόμενων πληροφοριών. Οι ελλείψεις αναπληρώθηκαν με μια ανατροφοδοτική έρευνα και η περιττή πληροφορία αφαιρέθηκε. Έτσι δημιουργήθηκε το κείμενο της τελικής παρουσίασης που έγινε στην ολομέλεια από ένα μέλος κάθε ομάδας.

## Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε σε δυο φάσεις

**A) Εσωτερική αξιολόγηση** (το τελευταίο τρίωρο). Στην τελική φάση του προγράμματος, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, ανατέθηκε στους εκπαιδευόμενους να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά που τους δόθηκαν, έπρεπε να αναδείξει το έργο του Αρχιμήδη από τη δική της προσέγγιση καθώς και να κάνει μια αντιπαράθεση δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάσταση. Έτσι αναδείχθηκε ο ρόλος του Αρχιμήδη ως μαθηματικός, ως φυσικός, ως εφευρέτης, ως αστρονόμος και προβλήθηκε η συμβολή του στην ιστορική περίοδο της εποχής. Ο ρόλος του κριτικού ιστορικού δίνοντας παράλληλα και την κοινωνική διάσταση συνέδεσε τα δρώμενα της εποχής εκείνης με τη σημερινή, τονίζοντας τις συνέπειες των επιστημονικών επιτευγμάτων στην ιστορική εξέλιξη της ανθρωπότητας. Μέσα από αυτό το παιχνίδι ρόλων η ομάδα έδειξε ότι είχε αναπτύξει κριτική σκέψη και κατέκτησε σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες που, το πιο σημαντικό κατά τη γνώμη μας, το κάθε μέλος της μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει με ευχέρεια.

**B) Εξωτερική αξιολόγηση.** Αποφασίστηκε να παρουσιάσουν στο κοινό:

- 1) Θεατρικό δρώμενο με αποσπάσματα από τη ζωή και το έργο του Αρχιμήδη. Τα κείμενα έγραψαν και παρουσίασαν οι εκπαιδευόμενοι.
- 2) Ένα κείμενο με τίτλο «Μη μου τους κύκλους τάραττε ή τάραττε τάραττε τάραττε» που περιείχε τα συμπεράσματα από τη συγκριτική μελέτη του Αϊνστάιν και Αρχιμήδη και τη σχέση επιστήμονα και επιστήμης στον πόλεμο και την ειρήνη
- 3) Μια σειρά πειραμάτων σχετικά με την άνωση (το πρόβλημα του χρυσού στεφάνου του Ιέρωνα), τους ζυγούς, τις τροχαλίες και το ατμοπυροβόλο.

Όλες οι εργασίες παρουσιάστηκαν αποκλειστικά από του εκπαιδευόμενους σε ειδική εκδήλωση στο τέλος του σχολικού έτους και αποτέλεσαν μια ευχάριστη έκπληξη.

### **Συζήτηση-συμπεράσματα**

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων διατηρήθηκε σε όλη την πορεία του project. Ενδιαφέρον παρουσίασε κατά την αναζήτηση σε ηλεκτρονικές πηγές, η κλιμάκωση των ερευνητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων: Η αρχική εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την χρήση των μηχανών αναζήτησης τους επέτρεπε απλά να υποβάλλουν ερωτήματα και να πλοηγούνται μέσα στα αποτελέσματα της έρευνας. Στην πορεία της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι κατανόησαν τη βαθύτερη ουσία της ηλεκτρονικής αναζήτησης, που είναι η αναζήτηση συγκεκριμένων λέξεων ή εκφράσεων, τις οποίες υποθέτουμε ότι ο συγγραφέας ενός ηλεκτρονικού κειμένου έχει συμπεριλάβει στο κείμενό του.

Η διερεύνηση της σχέσης της επιστήμης και του επιστήμονα στον πόλεμο και την ειρήνη καθώς και

η δραματοποίηση της ζωής και του έργου του Αρχιμήδη, συνέβαλλαν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση της ομάδας και τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ της επιστήμης και του κοινωνικού «γίγνεσθαι».

Με την ολοκλήρωση του project καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να απευθυνόμαστε σε υποστηρικτικές κοινωνικές δεξιότητες στη διδασκαλία των βασικών στοιχείων στα μαθηματικά, φυσική, πληροφορική, κοινωνιολογία και το αντίστροφο. Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι ενισχύθηκαν, σημαντικά, οι παρακάτω κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων: προφορική και γραπτή επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, επεξεργασία προβληματικών καταστάσεων, ανάληψη ευθύνης (Dumbrell et.al. 2002)..

### **Βιβλιογραφία**

- Archontidou, D., (2005). Lifelong learning and citizenship: the case of racism. In “Lifelong learning in The Balkans: A Historical Context and Current Needs”, Beograd, 2005.
- Bruner, J. (1974). Beyond the information given. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Cope, B. & M., Kalanzis eds. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Collier Books.
- Dumbrell, T., Montfort (de), R., Finnegan, W., (2002). New Skills in Process Manufacturing, National Centre for Educational Research, Leabrook, Australia
- Fisher, R., (1991). Teaching children to Think. Basil Blackwell, Oxford.
- Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Κόκκοτας, Π. (2002). Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Μέρος II, Αθήνα.
- Patoucheas, D.P. and Stamou, G., (1997). Environmental education as an unification tool of Science in High school. Proceedings of 1<sup>st</sup> Biological Meeting of Balkan Countries, Thessaloniki.
- Patoucheas D.P, Rogdaki,A., (2005). “Diet and genetic modified foods”: a co-operative project between Literacy and Science literacy. A case study. In “Lifelong learning in The Balkans: A Historical Context and Current Needs”, Beograd, 2005.
- Patoucheas D.P, Varsami, A., (2005). Educating adults in environment and sustainability. A multi-literate approach. In “Lifelong learning in The Balkans: A Historical Context and Current Needs”, Beograd, 2005.
- Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child. New York, Orion Press.
- UNESCO (1985). Interdisciplinary Approaches in Environmental Education, Unesco – Unep, EE Series 14, Unesco, Paris.



## Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων γονέων Ερμηνεία – Προτάσεις

Στρατούλιας Ιωάννης	Παπάζογλου Ευρυδίκη
Ψυχίατρος- Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος
Υπεύθυνος Συμβουλευτικού	Στέλεχος Συμβουλευτικού
Σταθμού Νέων Β/θμιας	Σταθμού Νέων Β/θμιας
Εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας	Εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας

### Περίληψη:

Η αποδόμηση της οικογένειας, μια από τις θεμελιώδεις κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών, λειτουργεί αποτρεπτικά στη διαμόρφωση μιας σταθερής εφηβικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα οι έφηβοι αφ' ενός να βιώνουν αισθήματα κενού και ματαιότητας και αφ' ετέρου να δυσχεραίνεται η προσαρμογή και η συμμόρφωσή τους σε οργανωμένα κανονιστικά συστήματα, όπως είναι το σχολείο.

Αυτό, σε συνδυασμό με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και το μαζικό σχολείο, δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπροστά στην οποία εκπαιδευτικοί και γονείς βρίσκονται σε σύγχυση και αμηχανία, παρόλο τον καταιγισμό αποσπασματικών πληροφοριών και δηλώνουν ότι αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά αποκλίνουσες συμπεριφορές εφήβων και ότι η εκπαίδευσή τους από οργανωμένους και υπεύθυνους φορείς είναι αναγκαία. Η πολιτεία για να ενισχύσει το μαζικό σχολείο δημιούργησε θεσμούς (Κ.Δ.Α.Υ – Σ.Σ.Ν) με στόχο την υποστήριξη των συντελεστών της εκπαιδευτικής κοινότητας μαθητές – καθηγητές – γονείς) τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Η άσκηση ατομικής συμβουλευτικής σε μαθητές των σχολικών μονάδων της β/θμιας εκπ/σης ν. Αχαΐας και η επαφή μας με καθηγητές και γονείς κατέδειξε πως η αδυναμία προσαρμογής πολλών μαθητών στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής, η εμφάνιση συμπεριφορών που δυσχεραίνουν τη διδακτική πράξη και η κακή τους επίδοση σχετίζονται και με την έλλειψη επικοινωνίας στην οικογένεια, δηλαδή στην αδυναμία των γονέων να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα παιδιά τους ή να διαχειρίζονται με επιτυχία κρίσιμες καταστάσεις. Η εκτίμηση αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα προληπτικής παρέμβασης του Σταθμού μας στο χώρο της οικογένειας, μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων ώστε να συμβάλουμε στη δημιουργία ενός πλαισίου στήριξής τους, ενδυναμώνοντας το γονεϊκό ρόλο και καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό στόχο οργανώσαμε πειραματικά σεμινάρια εκπαίδευσης γονέων σε δεξιότητες χειρισμού ψυχοπαιδαγωγικών προβλημάτων, συμπληρωματικά προς την εκπαίδευση γονέων από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων [Ι.Δ.ΕΚ.Ε] και από τα κέντρα πρόληψης του Ο.Κ.Α.Ν.Α.

Η εκπαίδευση είχε βιωματικό χαρακτήρα δηλαδή στηριζόταν στην ενεργό συμμετοχή των ίδιων των γονέων στη διαδικασία της μάθησης, η οποία τους ενθάρρυνε να βιώσουν και να στοχαστούν πάνω στα συναισθήματα, στις ιδέες, στις αξίες και στη στάση τους δημιουργώντας στην ομάδα μια ατμόσφαιρα υποστήριξης και αποδοχής. **Οι θεματικές ενότητες** της εκπαίδευσης ήταν οι εξής: *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας, Γονείς – Παιδιά [προσδοκίες- ανάγκες- αξίες], Αυτοεκτίμηση, Επικοινωνία, Λύση συγκρούσεων, Όρια, Συναισθήματα, Σεξουαλική αγωγή, Οργάνωση της μάθησης,, Σχολική αποτυχία.*

Η εκπαίδευση αυτή ολοκληρώθηκε σε πέντε τρίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις και στο τέλος της προτάθηκε συγκεκριμένη βιβλιογραφία για γονείς εφήβων. Οι γονείς, στο φύλλο αξιολόγησης, αξιολόγησαν θετικά όσα στοιχεία αποκόμισαν από τη βραχεία αυτή εκπαίδευσή τους, «έγραψαν» τον επίλογό της με το συμπέρασμα ότι «προσφέροντας στα παιδιά τους αγάπη και θέτοντας όρια, θέτουν τις βάσεις για μια υγιή ζωή στο μέλλον» και τόνισαν την αναγκαιότητα ψυχοκοινωνικής υποστήριξής τους και περιοδικής εκπαίδευσης στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων με τα παιδιά τους.

### Abstract:

The disintegration of family one of the fundamental social factors in the last decades, functions as a deterrent in the formation of stable adolescence identity, leading adolescents to experience sentiments of void and baffling on the one hand, and on the other hand to make harder their adaptation and compliance to organized ruling systems such as school.

This in conjunction with democratization of education and schooling en-mass, has created a new educational status (reality), against which teachers and parents feel baffled and confused although they are bombarded with partial pieces of information and declare that they are unable to handle effectively inclined behavior of adolescents or that specialized training by organized and responsible institutions is really essential. The state in order to support mass schooling, has created such institutions (Diagnostic – Evaluative – Supporting Centers or Advisory youth Centers) aiming at supporting members of the educational community (students – teachers – parents) not only on cognitive level but on psychosocial level as well.

Practicing individual advice on pupils of secondary Education in the prefecture of Achaia and our contact with

teachers and parents has shown that inability to adapt to the demands of school life for many pupils, as well as, the appearance of behavior that hinders teaching methods and their bad performance are related to back of communication within the family, that is inability of parents to provide a supportive framework to their children or to manage successfully states of crisis. This appreciation has brought about the necessity for preventive intervention of our Center within the family, through educational programs for parents, so as to contribute to the creation of supportive framework, enforcing parents 'vole end making them active participants in the educational procedure, with this aim we have organized seminars to educate parents on abilities to handle psychopaedagogical problems in addition to parents' education through the Institute of Constant Education of Adults and through Centers of Prevention by O.KA.NA.

The education had a hands on nature, that is it was based on the participation of the parents themselves in the procedure of learning, which encouraged them to experience and contemplate over feelings, ideas, values and their attitude creating an atmosphere of support and acceptance. The thematic units of the education included: Developing characteristics of adolescence, Parents – children [expectations – needs – values] self – esteem, communication, clearing up of conflicts, limits, sentiments, sexual education, organizing learning school failure.

This education was completed in five three – hour weekly meetings and at the end of it a certain bibliography was suggested for parents of adolescents. The parents, in their evaluation sheet, were positive about the things they acquired during this short educational period, and as an epilogue they concluded that “offering love to their children and putting up limits, they put up the foundations for a healthy life in the future” and they emphasized on the necessity of psychosocial support and intermittent education for acquiring the necessary skills in handling the relations with their children.

## Εισήγηση

Η προσαρμογή των πολιτών στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι συνδέεται με την απόκτηση αφενός τεχνικών δεξιοτήτων σχετικών με τη χρήση της τεχνολογίας και το σύγχρονο καταμερισμό εργασίας και αφετέρου κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η πρωτοβουλία, η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα και η πειθώ, για την επιτυχή διαχείριση σύγχρονων περίπλοκων κοινωνικών καταστάσεων (Goleman, 2000).

Η καθημερινή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύει ότι τα τελευταία χρόνια ολοένα και συχνότερα οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητικές συμπεριφορές μη συμβατές με τους κανόνες της σχολικής ζωής, συμπεριφορές αποκλίνουσες και προβληματικές οι οποίες δυσχεραίνουν το έργο τους και τους δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας και ανικανότητας να ανταποκριθούν σε νέους ρόλους (Μιτσέα, 2002). Από την άλλη οι γονείς, αμήχανοι μπροστά στη νέα πραγματικότητα, αισθάνονται ότι αδυνατούν να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα παιδιά τους ή να αντιμετωπίζουν με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις.

Οι κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών [αποδόμηση της οικογένειας, επίδραση των ΜΜΕ-κυριαρχία των εικόνων, τεχνοκρατικός προσανατολισμός της κοινωνίας, εμπορευματοποίηση, πολυπολιτισμικότητα κ.λ.π.] δημιουργούν ένα περιβάλλον, στο οποίο πιο εύκολα απ' ό,τι στο παρελθόν, διαμορφώνονται χαρακτήρες και προσωπικότητες με δυσκολίες στην προσαρμογή, στην έκφραση των συναισθημάτων τους και τη συναίσθηση του εαυτού τους (Lash, 2001). Η οικογένεια στο παρελθόν, και με τη μορφή που είχε, αποτελούσε το βασικό πόλο προστασίας της ταυτοποιητικής διαδικασίας και εγγύησης κοινωνικού δεσμού για το παιδί και το νέο. Σήμερα δομές και ρόλοι μέσα σε αυτήν άλλαξαν τόσο στο επίπεδο του καταμερισμού της εργασίας, όσο και στη διαμόρφωση προτύπων ταύτισης και συμπεριφοράς (Whitebook, 1989). Οι ίδιες κοινωνικές αλλαγές συνέβαλαν στην ύπαρξη και αύξηση του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών, είτε λόγω της αύξησης των διαζυγίων, είτε λόγω συνειδητής επιλογής κάποιων γυναικών να αποκτήσουν παιδί χωρίς γάμο και συμβίωση (ανύπαντρες μητέρες). Η οικογένεια πλέον δεν παρέχει στο νέο μια σταθερή δομή ταυτότητας, με αποτέλεσμα να κατακλύζεται ο νέος από αισθήματα κενού, ματαιότητας, άγχους εκμηδενισμού της ακεραιότητας του εαυτού του (Kristeva, 1999) αισθήματα τα οποία αποτυπώνονται στις εφηβικές συμπεριφορές αφού μέσα σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο η αναζήτηση και ανεύρεση σταθερού προτύπου από τους εφήβους καθίσταται δύσκολη και συνεπώς το πρόβλημα της ταυτότητάς τους παραμένει ανοιχτό, με αποτέλεσμα η συμμόρφωσή τους σε πάσης φύσεως κανόνες να βρίσκεται συνεχώς σε διαπραγμάτευση.

Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης με χαρακτηριστικά

την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, την ένταξη στο σχολείο όσο γίνεται περισσότερων νέων ανεξάρτητα από την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική τους καταγωγή και την υποχώρηση πειθαρχικών ποινών ή πρακτικών αποκλεισμού του παρελθόντος δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία αναδεικνύει νέες ανάγκες και εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την προοπτική του σημερινού σχολείου και το γονεϊκό ρόλο μέσα σ' αυτό.

Η Πολιτεία για να στηρίξει αποτελεσματικότερα το μαζικό σχολείο δημιούργησε θεσμούς υποστήριξής του [ΚΔΑΥ – Κέντρα Διάγνωσης – Αξιολόγησης- Υποστήριξης και ΣΣΝ – Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων] με στόχο να εντάξει στην εκπαίδευση μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες αλλά και να στηρίξει ψυχοκοινωνικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να ανταποκρίνονται με αξιώσεις στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής.

Η τετραετής θητεία μας στο ΣΣΝ Β/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, μας έφερε σε επαφή με ένα σημαντικό αριθμό προβληματικών συμπεριφορών μαθητών και ανέδειξε το πρόβλημα της διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς και από τους γονείς.

Κύρια προβλήματα στο μεγαλύτερο αριθμό περιστατικών που αντιμετωπίσαμε ήταν:

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση – ανασφάλεια – αίσθημα μειονεξίας – αίσθηση απόρριψης από το περιβάλλον.
- Αντικοινωνική συμπεριφορά [ εσωστρέφεια – δυσκολίες επικοινωνίας και προσαρμογής στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής].
- Επιθετική συμπεριφορά – εκρήξεις θυμού.

Τα προβλήματα αυτά εκφραζόταν με τις εξής μορφές: σχολική φοβία, διάθεση εγκατάλειψης της φοίτησης, άγχος, τάσεις απομόνωσης, συγκρούσεις με την οικογένεια, με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, παραβατικότητα (κλοπές, καταστροφές κλπ).

Μικρότερος αριθμός μαθητών παρουσίαζαν:

- Μαθησιακά προβλήματα π.χ. δυσλεξία
- Οριακή νοητική κατάσταση
- Διαταραχές στην ταυτότητα φύλου
- Χρήση ναρκωτικών ουσιών
- Παραβατικότητα που υπερέβαινε τα όρια της σχολικής ζωής και είχε νομικές διαστάσεις ( πορνεία, εφηβική εγκυμοσύνη).

Μικρός αριθμός περιστατικών ήταν καθαρά ιατρικά :

Μαθητές στους οποίους διαγνώστηκαν σοβαρές ψυχικές δυσλειτουργίες και παρατέμφθησαν σε παιδοψυχιατρικές εξετάσεις και μαθητές οι οποίοι βρισκόταν ήδη υπό

αντικαταθλιπτική ή αντιψυχωσική αγωγή.

Η άσκηση ατομικής συμβουλευτικής σε μαθητές των σχολικών μονάδων της β/θμιας εκπ/σης ν. Αχαΐας και η επαφή μας με καθηγητές και γονείς κατέδειξε πως η αδυναμία προσαρμογής πολλών μαθητών στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής, η εμφάνιση συμπεριφορών που δυσχεραίνουν τη διδακτική πράξη και η κακή τους επίδοση σχετίζονται και με την έλλειψη επικοινωνίας στην οικογένεια, δηλαδή στην αδυναμία των γονέων να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα παιδιά τους ή να διαχειρίζονται με επιτυχία κρίσιμες καταστάσεις. Η επαφή μας με τους γονείς ανέδειξε δύο κατηγορίες γονέων:

α) τους γονείς με υποστηρικτική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους και διάθεση συνεργασίας για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς τους, οι οποίοι μέσα στη δίνη της υπερπληροφόρησης και της συνεπακόλουθης αφερεγγυότητάς της, βρισκόταν σε σύγχυση και αμηχανία,

β) τους γονείς με μη υποστηρικτική, αδιάφορη ή και επιβαρυντική συμπεριφορά. Βρεθήκαμε αντιμέτωποι με:

- Υπερβολικές απαιτήσεις γονέων για υψηλές σχολικές επιδόσεις
- Αυστηρό έλεγχο, μετάδοση και πρόκληση άγχους
- Απουσία ενός γονέα (εγκατάλειψη- διαζύγιο- θάνατος)
- Απουσία ενδιαφέροντος
- Κατάχρηση αλκοόλ ή άλλων ουσιών από τους γονείς
- Βίαιες αντιδράσεις
- Νοσηρό περιβάλλον (ψυχική ασθένεια μέλους οικογένειας).

Σε αυτές τις περιπτώσεις προσανατολιστήκαμε:

- α) στην ανάδειξη της αναγκαιότητας ενός, όσο γίνεται υγιούς οικογενειακού κλίματος,
- β) στην παροχή στήριξης στους γονείς με σκοπό την εξομάλυνση των οικογενειακών σχέσεων,
- γ) στην από κοινού αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών,
- δ) στην παραπομπή σε ειδικούς φορείς, όπου θεωρείτο απαραίτητο.

Η εκτίμηση αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα προληπτικής παρέμβασης του Σταθμού μας στο χώρο της οικογένειας, μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων ώστε να συμβάλουμε στη δημιουργία ενός πλαισίου στήριξής τους, ενδυναμώνοντας το γονεϊκό ρόλο και καθιστώντας τους ενεργούς συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με αυτό στόχο οργανώσαμε πειραματικά σεμινάρια εκπαίδευσης γονέων σε δεξιότητες χειρισμού ψυχοπαιδαγωγικών προβλημάτων. Η παρέμβασή μας αφορούσε γονείς μαθητών της β/θμιας εκπ/σης του Νομού μας και η θεματολογία της εξειδικευόταν σε προβλήματα της εφηβικής



ηλικίας. Συμπλήρωνε και εξειδίκευε κατά κάποιο τρόπο την εκπαίδευση γονέων από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων [Ι.Δ.ΕΚ.Ε] και από τα κέντρα πρόληψης του Ο.Κ.Α.Ν.Α.

Η εκπαίδευση είχε βιωματικό χαρακτήρα δηλαδή στηριζόταν στην ενεργό συμμετοχή των ίδιων των γονέων στη διαδικασία της μάθησης, η οποία τους ενθάρρυνε να βιώσουν και να στοχαστούν πάνω στα συναισθήματα, στις ιδέες, στις αξίες και στη στάση τους δημιουργώντας στην ομάδα μια ατμόσφαιρα υποστήριξης και αποδοχής.

**Οι θεματικές ενότητες** της εκπαίδευσης ήταν οι εξής:

- **αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας:** Να κατανοήσουν οι γονείς σε βάθος γιατί η εφηβεία χαρακτηρίζεται «δύσκολη ηλικία», τι είναι η «κρίση της εφηβείας». Να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά των εφήβων που έχουν οι αλλαγές στο βιολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Τσιαντής, 1994). Να προσεγγίσουν την έννοια «κρίση ταυτότητας» της εφηβικής ηλικίας σε όλες της τις διατάσεις. Να μπουν στη θέση των παιδιών τους με γνώμονα τη δική τους εφηβεία [ομοιότητες-διαφορές] έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τις πιο συνηθισμένες αντιδράσεις των εφήβων στις αλλαγές της ήβης. Να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου.

- **γονείς – παιδιά [ προσδοκίες- ανάγκες- αξίες]** *Να αναζητήσουν οι γονείς τις προσδοκίες που συνοδεύουν τα παιδιά τους από τη γέννησή τους. Να εντοπίσουν κατά πόσο η πραγματικότητα αντιστοιχεί στις αρχικές τους προσδοκίες. Να διερευνήσουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και το κλίμα στην οικογένεια που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μεγαλώσουν σωστά. Να συνειδητοποιήσουν ότι μερικές φορές οι γονείς δεν απαντούν στις ανάγκες των παιδιών τους, αλλά σε κάποιες δικές τους ανεκπλήρωτες επιθυμίες ή ανάγκες. Να κατανοήσουν ότι αξία και ζητούμενο δεν είναι ο «τέλειος γονιός» , αλλά ο γονιός, ο οποίος δεν είναι υπεράνθρωπος αλλά ένας άνθρωπος που αναγνωρίζει τις δυσκολίες, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του και επιτρέπει στον εαυτό του να ικανοποιεί τις ανάγκες του, αφήνοντας έτσι χώρο και στα παιδιά του να κάνουν το ίδιο. (Ντικμέγιερ- Μακ Καίη, 1995).*

- **Αυτοεκτίμηση** Να καταδείξουμε ότι: Η αξία που αποδίδουν οι γονείς στους εαυτούς τους είναι καθοριστική για την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους. Από το βαθμό αυτοεκτίμησης γονέων και παιδιών εξαρτάται η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους και έτσι διευκολύνεται η σχέση τους (Winnicot, 1989). Να συνειδητοποιήσουν οι γονείς τους τρόπους με τους οποίους η αυτοεκτίμηση εκφράζεται μέσα από τις πράξεις τους. Να κατανοήσουν πώς συγκροτείται η αυτοεκτίμηση, πώς ενδυναμώνεται και αποδυναμώνεται. Ότι η ενίσχυσή της είναι

μια διαρκής διαδικασία. Πώς η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών τα εμποδίζει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής, ενώ, αντίθετα, η θετική εικόνα για τον εαυτό τους συμβάλλει στην επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων του σχολείου.

- **Επικοινωνία** Να αναγνωρίσουν τους λειτουργικού και δυσλειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειάς τους. Να κατανοήσουν ότι :η αποδοχή του άλλου όπως είναι (σεβασμός), η ικανότητα να μπαίνουμε στη θέση του άλλου(κατανόηση), η σωστή αποκωδικοποίηση του μηνύματος, αλλά και των συναισθημάτων που τα συνοδεύουν, η αυθεντικότητα και η ειλικρίνεια , η εμπιστοσύνη και η υπομονή, αποτελούν προϋποθέσεις της επικοινωνίας, αφού η επικοινωνία είναι σύνθετη ψυχοδιαφοητική διαδικασία (Μάρτινσεν, 1989). Να εξοικειωθούν με την «ενεργητική ακρόαση» ως στάση που διευκολύνει την επικοινωνία με τα παιδιά τους. Να κατανοήσουν ότι ενίσχυση της επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και στις ειδικότερες απαιτήσεις του σχολείου.

- **λύση συγκρούσεων** Να κατανοήσουν οι γονείς: Γιατί και πώς δημιουργούνται οι συγκρούσεις και ποια συναισθήματα αναπτύσσονται και διακινούνται μεταξύ των μελών της οικογένειας. Πώς μπορεί μια σύγκρουση να ενδυναμώσει τη σχέση όταν τα μέλη τους μπορούν να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους (Μέρυ, 2002). Πώς μπορούν να προληφθούν οι συγκρούσεις με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μελών της οικογένειας και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους. Ότι η επίλυση των συγκρούσεων απαιτεί συνεργασία: μεταξύ των μελών της οικογένειας [ όταν είναι μόνο ενδοοικογενειακές], μεταξύ των μελών της οικογένειας και των μελών της σχολικής κοινότητας [όταν μεταφέρονται από το σχολείο στο σπίτι], με τους ειδικούς [ όταν η δυνατότητα αντιμετώπισης του υπερβαίνει τα όριά μας].

- **Όρια** Να συνειδητοποιήσουν οι γονείς ότι η οριοθέτηση είναι αναγκαία προϋπόθεση μιας καλής σχέσης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Να κατανοήσουν ότι τα όρια δεν ταυτίζονται με τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους, οι οποίες εστιάζονται στο τι θέλουν εκείνοι με αποτέλεσμα να απειλούν τη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών, αλλά είναι κανόνες που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους. Προλαμβάνουν συγκρούσεις, μειώνουν το στρες και τον ανταγωνισμό, συμβάλλουν στον αμοιβαίο σεβασμό, ενισχύουν την υπευθυνότητα, μπορούν να βελτιώσουν συμπεριφορές. Για να έχουν αποτέλεσμα πρέπει να είναι σαφή, σταθερά και να τηρούνται πρώτα από τους ίδιους. βοηθούν τα παιδιά να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα όρια που υπάρχουν και σε άλλους χώρους κοινωνικής παρουσίας τους, όπως το σχολείο (Herbert, 1995). Έτσι, προσαρμόζονται ευκολότερα και αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα το ρόλο τους ως μαθητές.

- **Συναισθήματα** Να αναδείξουν το ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στη ζωή των γονέων. Να εντοπίσουν τη σχέση της πατρικής τους οικογένειας με τη σημερινή ως προς την έκφραση ή μη των συναισθημάτων. Να κατανοήσουν οι γονείς τον καταλυτικό ρόλο των «κρυμμένων συναισθημάτων» στην επικοινωνία με τα παιδιά τους (Goleman, 1997). Να καλλιεργήσουν δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, αναγκαία για τη σχέση τους με τα παιδιά τους. Να μπορούν να αναλαμβάνουν την ευθύνη των συναισθημάτων τους και να μην επιρρίπτουν ευθύνες στους άλλους για όσα εκείνοι νιώθουν. Οι υπεύθυνοι γονείς πρότυπα των υπεύθυνων παιδιών.

- **σεξουαλική αγωγή** Να κατανοήσουν οι γονείς ότι: Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση ξεκινά από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού. Δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της τεχνογνωσίας γύρω από τη σεξουαλική πράξη, αλλά αφορά τον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε την ταυτότητα του φύλου μας και το ρόλο μας ως άνδρες και ως γυναίκες και αποτελεί βασικό κομμάτι της σχέσης μας με την ή το σύντροφό μας. Το πρότυπο σχέσης των γονιών του που βιώνει το παιδί αποτελεί βασικό στοιχείο της σεξουαλικής αγωγής του (Δετοράκης-Παπαγεωργίου, 2002). Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με τις εμπειρίες που αποκτά το παιδί στη σχέση του με τα συνομήλικα παιδιά και με τις κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες αναπτύσσει μέσα σ' αυτές, γιατί η σεξουαλική συμπεριφορά είναι κοινωνική συμπεριφορά. Να αναγνωρίσουν την προσφορά των σχετικών σχολικών προγραμμάτων [π.χ. προγράμματα Αγωγής Υγείας] και να κρατούν θετική στάση απέναντι σ' αυτά.

- **οργάνωση της μάθησης** Να ενισχύσουμε τις δεξιότητες των γονέων ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν βασικές ικανότητες στον τρόπο μάθησης και μελέτης. Να κατανοήσουν ότι η μελέτη και η οργάνωσή της είναι ευθύνη των παιδιών. Ότι οφείλουν να σέβονται τις προτιμήσεις τους στον τρόπο που μαθαίνουν. Πώς να συμβάλουν ώστε η μάθηση να είναι μια εμπειρία διασκεδαστική απαλλαγμένη από το άγχος. Πώς να ενθαρρύνουν την περιέργεια των παιδιών για εξερεύνηση χωρίς προσδοκίες ή πίεση για απόδοση. Πώς να τα παροτρύνουν να δοκιμάζουν καινούργια πράγματα και να μαθαίνουν κι εκείνοι μαζί τους. Πώς να στρέψουν τα παιδιά τους σε πρότυπα που τους στέλνουν το μήνυμα ότι η μάθηση είναι μια συνεχής και ισόβια ενασχόληση.

- **σχολική αποτυχία** Να κατανοήσουν οι γονείς ότι: Η έννοια της σχολικής αποτυχίας δεν εξαντλείται στη βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης των παιδιών τους, αλλά εκφράζει τη γενικότερη αδυναμία ενός παιδιού να επωφελείται από την κοινή εργασία στην τάξη και να προοδεύει. Η αιτία της σχολικής αποτυχίας εντοπίζεται στη δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των δύο συστημάτων οικογένεια-σχολείο, δηλαδή στην αδυναμία παροχής κινήτρων, εφοδίων και στήριξης από τα δύο αυτά συστήματα (Κορντιέ, 1995). Ο δρόμος για την επίτευξη των γνωστικών στόχων

περνά και μέσα από τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών. Να πληροφορηθούν για το πώς επιτυγχάνεται η στήριξη των παιδιών από την οικογένεια και πώς να αναζητούν τρόπους στήριξης, όταν οι ίδιοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν.

Η εκπαίδευση αυτή ολοκληρώθηκε σε πέντε τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις κατά τις οποίες στο θεωρητικό μέρος επιχειρήθηκε ο εμπλουτισμός των γνωστικών εφοδίων των γονέων και στο βιωματικό η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην ομάδα (Αρχοντάκη – Φιλίππου, 2003).

Στο τέλος της προτάθηκε συγκεκριμένη βιβλιογραφία για γονείς εφήβων.

Οι γονείς, στο φύλλο αξιολόγησης, αξιολόγησαν θετικά όσα στοιχεία αποκόμισαν από τη βραχεία αυτή εκπαίδευσή τους, «έγραψαν» τον επίλογό της με το συμπέρασμα ότι «προσφέροντας στα παιδιά τους αγάπη και θέτοντας όρια, θέτουν τις βάσεις για μια υγιή ζωή στο μέλλον» και τόνισαν την αναγκαιότητα ψυχοκοινωνικής υποστήριξής τους και περιοδικής εκπαίδευσης στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων με τα παιδιά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχοντάκη, Ζ., - Φιλίππου, Δ., ( 2003). *Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας – κοινωνικής εργασίας- εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Δετοράκης Ι.- Παπαγεωργίου Ι. , (2002). *Αγωγή της Σεξουαλικής Συμπεριφοράς*, Αθήνα, εκδ. Πατάκης.
- Goleman D., (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D., (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M., (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κορντιέ, Α.,(1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*, Αθήνα, εκδ. Ολκός.
- Kristeva, J., (1999). *Οι νέες αρρώστιες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Lash, C., (2001). *Η κουλτούρα του νάρκισσου*, Αθήνα, εκδ. Νησίδες.
- Μάρτινσεν, Ο.,-Κίρστεν, Σ., (1989). *Οικογενειακά πρότυπα και προσωπικότητα*, Αθήνα, εκδ. Στάχυ.
- Μέρυ, Τ., (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Μιτσέα, Ζ., (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, Αθήνα, εκδ. Βιβλιόραμα.
- Ντικμέγιερ, Ν., - Μακ Καίη, Γ.,(1995). *Γονείς και έφηβοι*, Αθήνα, εκδ. Θυμάρι.
- Τσιαντής, Ι, (1994). *Εφηβεία*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Whitebook, J., (1989). *Λόγος και Ευτυχία*, Αθήνα, Λεβιάθαν.
- Winnicot, D., (1994). *Συζητήσεις με γονείς*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

## Η πρακτική εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με περιορισμένες ικανότητες:

### Η περίπτωση των νοητικά υστερούντων

Δρ. Χρυσός Μιχάλης  
Παιδαγωγός – Αναλυτής Σχεδιασμού  
Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων  
Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

#### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Η άποψη ότι οι οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές της σύγχρονης μετα-καπιταλιστικής κοινωνίας αναγκάζουν το άτομο να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του δεν είναι καινούργια. Διότι μόνο έτσι θα μπορέσει να διατηρήσει τη συμμετοχή του στην εργασία, κερδίζοντας συνάμα κοινωνική ένταξη και προσωπική ολοκλήρωση. Η κατάκτηση της γνώσης δεν αποτελεί πια αυτοσκοπό αλλά μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, προσαρμογής και στην εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις. Οι δεξιότητες αυτές και η ανάπτυξή τους όμως αποκτούν μεγαλύτερη σημασία σε ομάδες ατόμων που οι περιορισμένες ικανότητες και δυνατότητές τους τους απομακρύνουν από τους συνανθρώπους τους στο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να καταδείξει την ανάγκη εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική υστέρηση (κυρίως), παρουσιάζοντας καταρχήν όλες εκείνες τις γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ελλείψεις που τους υπονομεύουν το δικαίωμα τόσο για ισότιμη συμμετοχή στην αγορά εργασίας όσο για επιτυχή πρόσβαση και ολοκλήρωση δια βίου διαδικασιών μάθησης. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, προτείνεται ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων (από τις πιο βασικές σε πιο σύνθετες) που βρίσκεται κοντά στις ικανότητες, δυνατότητες και ανάγκες των ατόμων με νοητική στέρηση, ενώ επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση των βημάτων επίλυσης προβλήματος & λήψης απόφασης, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος εκμάθησης οποιασδήποτε δεξιότητας.

Το κύριο βάρος όμως δίνεται στην παρουσίαση των δύο (2) μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική στέρηση και των τεχνικών διδασκαλίας που τις συνοδεύουν και τις υποστηρίζουν. Η πρώτη προσέγγιση (skill-based training approach) επικεντρώνεται στη συστηματική εξάσκηση των εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένα βήματα, είναι επηρεασμένη από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και υποστηρίζεται κυρίως από μονολογικές και διαλογικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Η δεύτερη προσέγγιση (cognitive social skills training approach) επικεντρώνεται στη σημασία ερμηνείας των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ώστε να αξιολογούν και να ρυθμίζουν μόνοι τους διαπροσωπικά προβλήματα ή άλλες προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις. Είναι επηρεασμένη από τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης και υποστηρίζεται κυρίως από διαλογικές και διερευνητικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης.

Μετά την αποσαφήνιση των πτυχών της θεωρίας, ακολουθεί η παράθεση ενός υποδειγματικού σχεδίου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο στηρίζεται στην πρώτη μεθοδολογική προσέγγιση και το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί σε ατομική ή ομαδική βάση.

#### ABSTRACT:

The idea that the economic-social changes of the contemporary post-capitalist society force people to a lifelong learning is not new. By doing that, they will be able to maintain their participation in the work place resulting in their social integration and self-actualization. The knowledge acquisition does not form anymore an end in itself but greater emphasis is given both in communication, cooperation, adaptation skill development and in knowledge implementation in real daily situations. However, this skill development becomes more meaningful for groups whose limited abilities and capabilities alienate their fellow-beings in occupational and social settings.

The present article aims to demonstrate the need for social skill learning upon mentally retarded people (mainly), presenting at first all these cognitive, psychological and social inadequacies that undermine their right for both equal participation in workforce and successful access, completion of lifelong learning procedures. Considering that, a social skill-training program (from basic to more complex skills) is proposed as the one, which is closer to mentally

retarded abilities, capabilities and needs. In the meantime, an analytical step-by-step presentation of problem-solving and decision-making skills is undertaken while they are both integral parts of any skill learning process.

The main focus, however, is placed upon the display of the two (2) social skill-training approaches for mentally retarded and of the teaching techniques that follow and support the two approaches above. The first approach (the skill-based training approach) emphasizes the trainees' systematic practice upon concrete steps, is influenced by the social learning theory and is mainly supported by both direct and discursive teaching and learning techniques. The second approach (the cognitive social skill training approach) pays attention to how effectively the trainees can interpret their cognitive and meta-cognitive skills so that they will alone evaluate and adjust interpersonal or other social problems. This approach is influenced by the socio-cognitive learning theory and is mainly supported by both discursive and exploratory teaching and learning techniques.

After highlighting the outlines of the theory, a social skill development pattern is cited that underlines the principles of the first social skill training approach. This pattern could be implemented either in a person-centered or in a group-centered training context.

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή το άτομο καλείται να ανταποκριθεί σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, επηρεασμένη από τις κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Πληροφορίες που σήμερα είναι επίκαιρες ή εκπαιδεύσεις που απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας συνεχώς μεταβάλλονται. Μπροστά σ' αυτή την ανισόρροπη οικονομική ανάπτυξη σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο, οι πλέον θιγόμενες κοινωνικές ομάδες, ως ευαίσθητες και ευάλωτες, αυτές δηλαδή των «ατόμων με αναπηρία», των γυναικών, των αναλφάβητων παιδιών, των ηλικιωμένων και των οικονομικών μεταναστών δεν αντιμετωπίζουν μόνο τη στέρηση εισοδημάτων (φτώχεια) εξαιτίας της αδυναμίας απασχολησιμότητας αλλά και τη στέρηση στην εκπαίδευση, στη στέγαση και στις παρεχόμενες υπηρεσίες υγείας.

Μπροστά λοιπόν στον κίνδυνο μιας διαφαινόμενης επιλεκτικής κοινωνίας, η συνεχής εκπαίδευση και επανεκπαίδευση όλου του ανθρώπινου δυναμικού σε όλη τη διάρκεια της ζωής του φαίνεται ότι μπορούν να διαφυλάξουν την κοινωνική και επαγγελματική του ιδιότητα σε συνθήκες εργασιακής ρευστότητας. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν στην οικογένεια, στο σχολείο, στο κολέγιο ή στο πανεπιστήμιο δεν θα διαρκέσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το γνωστικό αυτό υπόβαθρο μετατρέπεται σε αναλώσιμο υλικό με ημερομηνία λήξεως (Druker, 1993), χρειάζεται συνεχή ανανέωση αλλά κυρίως πρέπει να εμπλουτιστεί με συνθετότερες νοητικές δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες χειρισμού και επίλυσης προβλημάτων, αναλυτική ικανότητα, κριτική ικανότητα, αξιολόγηση προτεραιοτήτων, μεταφορά της γνώσης και των δεξιοτήτων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο), διαμορφώνοντας έτσι τη θετική στάση μιας κοινωνίας που 'μαθαίνει πώς να μαθαίνει' (Jarvis, 2004). Η προσφορά μάλιστα εκπαίδευσης σε επαγγελματικές αλλά κυρίως σε κοινωνικές δεξιότητες όπως η αυτοπεποίθηση, ο αυτοπροσανατολισμός και η ανάληψη ρίσκου αποκτούν ολοένα και περισσότερη αξία (κυρίως για κοινωνικές ομάδες με περιορισμένη συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή), καθώς τα άτομα θα πρέπει να είναι σε θέση στο μέλλον να δρουν πολύ πιο αυτόνομα απ' ό,τι στο παρελθόν.

## Η ανάγκη για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Παρόλο που η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills acquisition) υπήρξε πάντα σημαντικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης του ατόμου – είτε πρωτογενούς μορφής (οικογένεια, σχολείο) είτε δευτερογενούς (επάγγελμα, ευρύτερες παρέες) – σήμερα η ανάπτυξη συστηματικών προγραμμάτων εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί πραγματικότητα αλλά και ανάγκη του ατόμου για βελτίωση και/ή διατήρηση της προσωπικής και κοινωνικής του προσαρμογής.

Έχει γενικότερα παρατηρηθεί ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζει το επίπεδο αυτονομίας του ατόμου (κυρίως των ευπαθών κοινωνικών ομάδων) με αποτέλεσμα εύκολα να βιώνει την κοινωνική απόρριψη και αυτοαπομόνωση (Πολυχρονοπούλου, 2001). Ειδικότερα η απουσία επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η κοινωνικότητα, η αυτοεξυπηρέτηση, η συνεργασία, ο σεβασμός και η τήρηση αρχών υγιεινής και επικοινωνίας, η ολοκληρωμένη εικόνα για τι ποιος είμαι και τι σημαίνει εργασία ή επαγγελματικές υποχρεώσεις δικαιολογούν την εμφάνιση δυσπροσαρμοσίας και διακοπής της εργασίας ατόμων ΑμεΑ (Καλαντζή-Αζίζι et al, 1991).

Είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί, ως εκπαιδευτές, να έχουν κατανοήσει καταρχήν τη διαφορά και/ή τη συσχέτιση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), στην κοινωνική επάρκεια (social competence) και στην κοινωνική συνειδητοποίηση (social awareness). Αν και στο παρελθόν οι κοινωνικές δεξιότητες ταυτίζονταν με την κοινωνική επάρκεια (Παρασκευόπουλος, 1979), σήμερα προσανατολίζονται περισσότερο στο τι διακριτές συμπεριφορές επιδεικνύει το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με τον άλλον ενώ η κοινωνική επάρκεια επικεντρώνεται στο πώς αξιολογούν οι άλλοι τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου στην προσπάθεια ελέγχου του περιβάλλοντός του (Gresham, 1986). Από την άλλη, η κοινωνική συνειδητοποίηση αναφέρεται στην ικανότητα (ευαισθησίας, ενόρασης, επικοινωνίας) του ατόμου να πετύχει κοινωνική επάρκεια, τονίζει δηλαδή την ικανότητα εκτέλεσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνική επάρκεια και συνειδητοποίηση αποτελούν τα προαπαιτούμενα επιτυχούς απασχολησιμότητας και αυτόνομης διαβίωσης του ατόμου (Bremer & Smith, 2004) και επηρεάζουν επιπλέον και το κοινωνικό του status.

## Η διαγνωστική αξιολόγηση

Συναντώνται διάφοροι κατάλογοι κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίοι άλλες φορές διακρίνουν τις δεξιότητες σε κατηγορίες και άλλες φορές ενσωματώνουν κοινά στοιχεία. Η σύσταση λοιπόν ενός περιεχομένου κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από την αξιολόγηση των αναγκών, των

προαπαιτούμενων ικανοτήτων, συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώσει η ομάδα στόχος και από τις εκτιμήσεις της κοινωνικής επάρκειας της ομάδας στόχου από το περιβάλλον (π.χ. γονείς, παρέες, κτλ).

Τα άτομα με νοητική στέρηση, εξαιτίας της δυσλειτουργίας που διατρέχει το γνωστικό τους σύστημα, αντιμετωπίζουν γνωστικές δυσκολίες, κάποιες από τις οποίες αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με την εκπαίδευση, ενώ άλλες παραμένουν κυρίαρχες στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σκέψη τους. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευόμενοι με νοητική στέρηση εμφανίζουν – λίγο έως πολύ – δυσκολίες συγκέντρωσης, αντίληψης, βραχύχρονης μνήμης, κριτικής σκέψης και μεταφοράς της μάθησης σε νέες καταστάσεις (Hawkins-Shepard, 1994), χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων, δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν ή να ανακαλέσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες στον εγκέφαλο και δεν κάνουν χρήση της λογικής στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα (Westling, 1986), ενώ παράλληλα έχουν περιορισμένη επαγγελματική αυτογνωσία, πληροφόρηση, εμπειρίες και μειωμένες φιλοδοξίες ή δεξιότητες για διεκδίκηση μιας θέσης απασχόλησης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1999). Ακόμη, ο προσδιορισμός των αναγκών των νοητικά υστερούντων χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα – όπως και στις περισσότερες ειδικές κοινωνικές ομάδες – , μια και εμπλέκονται οι προσωπικές (ψυχο-συναισθηματικές) ανάγκες αυτών με τις συλλογικές πεποιθήσεις/στάσεις της ομάδας-στόχου και τις μεταβαλλόμενες δεξιότητες (ανάγκες) που προκύπτουν από τις θέσεις εργασίας (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

### **Σχεδιασμός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων – Μεθοδολογία**

Κατά αναλογία του δομημένου προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των Goldstein & McGinnis (1997), οι οποίοι προτείνουν μια κλιμακωτή επάλληλη ιεράρχηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να επιμεριστεί στις παρακάτω κατηγορίες:

- ✓ Δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (πώς να είμαι καλός ακροατής ή ομιλητής, πώς να αυτοπαρουσιάζομαι, πώς να στέλνω και να λαμβάνω μηνύματα, πώς να κάνω ερωτήσεις για αναζήτηση πληροφοριών, πώς να εκθέτω ένα παράπονο, πώς να ανοίγω ή να κλείνω μια συζήτηση, πώς να ερμηνεύω χειρονομίες ή γκριμάτσες του άλλου, πώς να ζητώ άδεια, κτλ)
- ✓ Δεξιότητες σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων (πώς να κάνω φίλους, πώς να συνεργάζομαι με μεγάλους, πώς να ζητάω βοήθεια ή συμμετοχή σε ομάδα, πώς να



διαπραγματεύομαι ή να διεκδικώ, πώς να διαχειρίζομαι συγκρούσεις, πώς να διεκδικώ την αποδοχή του άλλου, κτλ)

- ✓ Δεξιότητες διαχείρισης συναισθήματος (πώς να αντιλαμβάνομαι τον τρόπο που σκέφτεται ή αισθάνεται ο άλλος, πώς να προσδιορίζω και να εκφράζω τα συναισθήματά μου, πώς να ελέγχω το θυμό μου, πώς να διαχειρίζομαι την αποτυχία ή απογοήτευση, πώς να επιδεικνύω την καταλληλότερη συμπεριφορά, κτλ)
- ✓ Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης. Η κατηγορία αυτή δεξιοτήτων αναφέρεται στη διαδικασία επιλογής μιας σειράς δραστηριοτήτων μεταξύ εναλλακτικών λύσεων ή αποφάσεων (Thoresen & Mehrens, 1967) και διευκολύνει τη σύνθεση και γενίκευση των παραπάνω επιμέρους κατηγοριών δεξιοτήτων. Η διαδικασία λήψης απόφασης σχετίζεται άμεσα με εκείνη της επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) όπου το άτομο καλείται, κατόπιν αξιολόγησης εναλλακτικών λύσεων ή αποφάσεων, να επιλέξει την καταλληλότερη ανάλογα τις περιστάσεις και συνάμα να αποφύγει εκείνες με τις πιθανότερες αρνητικές εκβάσεις και συνέπειες. Ένα μοντέλο καταγραφής των βημάτων της διαδικασίας θα περιλάμβανε:

1. *Συνειδητοποίηση του προβλήματος* (Ποια είναι η κατάσταση; Τα δεδομένα; Τι πληροφορίες έχω; Χρειάζομαι άλλες; Που και πώς μπορώ να τις βρω; Είναι αξιόπιστες; Έγκυρες;)
2. *Προσδιορισμός του προβλήματος* (Ποιο είναι το πρόβλημα; Πραγματικά υπάρχει; Πόσο σημαντικό είναι;)
3. *Καταγραφή στόχων* (Που θέλω να πάω; Τι θέλω να πετύχω;)
4. *Συλλογή και αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων ή αποφάσεων* (Πώς θα πετύχω το στόχο; Ποια είναι τα αίτια του προβλήματος; Ποιες οι πιθανές λύσεις ή αποφάσεις; Τι άλλο θα μπορούσα να κάνω;)
5. *Επιλογή λύσης ή απόφασης* (Ποια είναι τα κριτήρια; Ποιες οι συνέπειες κάθε επιλογής; Τι θα συνέβαινε αν.....;)
6. *Υλοποίηση και παρακολούθηση της επιλογής* (Πώς ξέρω ότι δουλεύει η λύση/απόφαση; Πώς μπορώ να την εφαρμόσω;)
7. *Επανατροφοδότηση – Αξιολόγηση* (Πέτυχαν οι στόχοι; Παρέβλεψα κάτι; Τι έμαθα; Τι θα έκανα για την επόμενη φορά;)

Τέτοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν σε ατομική ή ομαδική βάση είτε διαχέοντας ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης είτε αποτελώντας μια παράλληλη μ' αυτό συνοδευτική υποστηρικτική διαδικασία. Ακόμη έχουν αναπτυχθεί παρόμοια προγράμματα

απευθυνόμενα σε γονείς των εξυπηρετούμενων, ώστε να δράσουν συμπληρωματικά προς εκείνα που απευθύνονται άμεσα στα άτομα με νοητική στέρηση (Wright et al, 1993).

Όπως έχει αναφερθεί, για να είναι αποτελεσματική η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, προαπαιτείται η διερεύνηση αναγκών, ικανοτήτων και δυσκολιών των εκπαιδευομένων για την καλύτερη και πιστότερη ανταπόκριση του προγράμματος και τη γενίκευση των αποκτημένων δεξιοτήτων σε άλλα πλαίσια. Γενικότερα, έχουν καταγραφεί δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μία προσέγγιση (**skill-based training approach**) βασίζεται στην ακολουθία συγκεκριμένων σταδίων στα οποία πρέπει συστηματικά να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι:

- i) Περιγράψω αναλυτικά τη δεξιότητα, τη χρήση και σημασία της
- ii) Αναλύω τη δεξιότητα σε επιμέρους βήματα
- iii) Επιδεικνύω τη δεξιότητα
- iv) Χρησιμοποιώ τις καταλληλότερες τεχνικές
- v) Ο/Η εκπαιδευόμενος/η εκτελεί μόνος/η
- vi) Ο/Η εκπαιδευόμενος γενικεύει την εφαρμογή της δεξιότητας σε ανάλογες καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Cartledge & Millburn, 1995, Πολυχρονοπούλου, 2001)

Έμφαση δίνεται στον σαφή προσδιορισμό της προς μάθηση δεξιότητας και αξιοποιούνται περισσότερο *τεχνικές της άμεσης διδασκαλίας* όπως η παρατήρηση της επίδειξης της δεξιότητας και μίμησης αυτής (*modeling*), η διαφορική ενίσχυση και ανατροφοδότηση κάθε επιτυχημένης προσπάθειας του εκπαιδευομένου (*reinforcing*), η ανάλυση της δεξιότητας σε επιμέρους βήματα όπου κάθε μικρό βήμα, που οδηγεί στον επιθυμητό στόχο συμπεριφοράς, πρέπει να κατακτηθεί από τον εκπαιδευόμενο πριν προχωρήσει στο επόμενο (*task analysis*), η πρακτική εξάσκηση της δεξιότητας βάσει σεναρίου όπου το άτομο συμμετέχει βιωματικά (δοκιμάζει διάφορους ρόλους, π.χ. το άτομο που πληγώνει και το άτομο που πληγώνεται) (*role playing*), η επεξήγηση του τρόπου χρήσης της δεξιότητας μέσα από κοινωνικές ιστορίες (*social stories*) και η γενίκευση της μαθημένης δεξιότητας σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις (*generalization*) (Holmes & Fillary, 2000, Τριλίβα & Chimienti, 1998, Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η δεύτερη προσέγγιση (**cognitive social skills training approach**) δίνει έμφαση στις στρατηγικές που καλείται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευόμενος για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός κοινωνικού πλαισίου. Ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει την ικανότητα να κατανοεί την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους και να ελέγχει έτσι την κοινωνική του συμπεριφορά. Το

άτομο οργανώνει καλύτερα τις πληροφορίες που προσλαμβάνει, κάνει προβλέψεις για το τι θα ακολουθήσει και συνειδητοποιεί σκέψεις και πεποιθήσεις. Ειδικότερα,

- i) Ο/Η εκπαιδευόμενος/η καλύτερα να βρίσκεται σε φυσικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης
- ii) Ο/Η εκπαιδευόμενος/η συζητά και ερμηνεύει με τον εκπαιδευτή στοιχεία της κατάστασης
- iii) Προβλέπει με τον εκπαιδευτή τι ενδεχομένως θα συμβεί και διερευνά ποια συμπεριφορά θα ήταν προτιμότερη στην περίπτωση
- iv) Εκτελεί τη συμπεριφορά
- v) Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της επιλεγμένης συμπεριφοράς (Cartledge & Millburn, 1995, Rosenthal-Malek, 1997)

Ο εκπαιδευόμενος ενισχύεται (με σταδιακή μείωση της ενίσχυσης) και καθοδηγείται να καθορίσει το πρόβλημα (τι πρέπει να κάνω), να δρομολογήσει τη συμπεριφορά του (τι μπορώ να κάνω, ποιες είναι οι συνέπειες, πώς νιώθω, κτλ), ώστε σταδιακά να μάθει να αυτό-ενισχύεται (εφαρμόζω το σχέδιο, το κάνω καλά, Ωραία ως τώρα!) και να αυτο-αξιολογείται (πώς τα πήγα, Καλά αν και...). Ο εκπαιδευόμενος λοιπόν μέσα από την *τεχνική της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης (thinking aloud)* (Κολιάδης, 1997) μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζει μόνος του μια προβληματική κατάσταση στο κοινωνικό του περιβάλλον. Ο εκπαιδευτής έχει ρόλο παρατηρητή, καθοδηγητή και συνεργάτη. Μια συνοδευτική καινοτόμα *τεχνική* είναι η *κοινωνική αυτοψία (social autopsy)* (Lavoie, 1994) όπου εκπαιδευόμενος με εκπαιδευτή συζητούν για τυχόν λάθη της κοινωνικής συμπεριφοράς του πρώτου και σχεδιάζουν εναλλακτικές κινήσεις. Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα, πρέπει όλοι οι ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τον εκπαιδευόμενο να έχουν εκπαιδευτεί στην τεχνική, ώστε ο εκπαιδευόμενος να δοκιμάζει πλήθος 'αυτοψιών' καθημερινά, να ενισχύεται άμεσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και έτσι να γενικεύει επιθυμητές συμπεριφορές.

Η πρώτη προσέγγιση (κοίτα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) στηρίζεται στην κοινωνική μάθηση και ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευόμενους μέτριας ΝΥ (περίπου 10% των νοητικά υστερούντων) με προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικό λόγο, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών και δυνατότητες προσαρμογής στο σπίτι ή γειτονιά και συνεργασίας. Η δεύτερη προσέγγιση στηρίζεται στην κοινωνικο-γνωστική μάθηση και ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευόμενους ελαφράς ΝΥ (περίπου 85% των νοητικά υστερούντων) με ελαφρές διαταραχές του λόγου ή της ομιλίας και δυνατότητες αυτόνομης κοινωνικής προσαρμογής και επαγγελματικής

αποκατάστασης με ελάχιστη επίβλεψη (Πολυχρονοπούλου, 2001, Μπίρτσας, 1990). Έμφαση εδώ δίνεται στη βελτίωση της αυτορρύθμισης. Τέλος, ο διάλογος και το παιχνίδι ρόλων προτρέπει τους εκπαιδευόμενους, μέσα από καταστάσεις βιωματικής μάθησης, να επικοινωνήσουν λεκτικά (ή μη), να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και δεξιότητές τους, αποκτώντας επίγνωση – όσο το δυνατόν – των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους (Χρηστάκης, 1997).

Η κοινωνική επάρκεια αποκτάται μέσα από τη διάδραση των εξυπηρετούμενων με άλλους σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση ΑμεΑ για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία και να συνεχίζεται και μετά την επαγγελματική τοποθέτησή τους τη στιγμή που τα πλαίσια ένταξης αλλάζουν συνεχώς όπως και οι ανάγκες επικοινωνίας ανά κοινωνικές περιστάσεις.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΣΧΕΔΙΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

#### **ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (pre assessment)**

Ο Γιάννης, 22 χρονών με μέτρια ΝΥ, εδώ και δύο χρόνια εργάζεται ως εργάτης στην αποθήκη ενός μεγάλου υποκαταστήματος. Αυτά τα δύο χρόνια, αν και έχουν περάσει πολλά άτομα από την αποθήκη ως εργατικό δυναμικό, ο Γ δεν έχει καταφέρει να γνωρίσει κάποιον/α καλύτερα, να κάνει φίλους. Γενικά τα πηγαίνει καλά με όλους αλλά είναι συννεσταλμένος, προτιμά να κάθεται μόνος του την ώρα του διαλείμματος και να ακούει οδηγίες. Διστάζει όμως να ξεκινήσει αυτός μια συζήτηση γνωριμίας. Το ίδιο συμβαίνει και στο σπίτι ή στη γειτονιά.

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (educational objectives)**

Ο εκπαιδευόμενος θα είναι ικανός να:

- Επιδεικνύει την κατάλληλη συμπεριφορά, όταν γνωρίζει άλλους ανθρώπους (συνάντηση-χαιρετισμός)
- Χρησιμοποιεί μια σειρά βημάτων στη γνωριμία του/της με άλλους
- Γενικεύει τις επικοινωνιακές του/της δεξιότητες γνωριμίας σε διαφορετικές κοινωνικές ιστορίες

#### **ΜΕΣΑ (aids)**

Ακουστικά μέσα → ραδιόφωνο, μαγνητόφωνο, CDs

Οπτικοακουστικά μέσα → τηλεόραση, βιντεοσκόπηση της επιθυμητής εκτέλεσης της δεξιότητας

#### **ΜΕΘΟΔΟΣ (approach)**

The skill-based training approach

#### **ΠΟΡΕΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ (learning process)**

- ▶ Εισαγωγική δραστηριότητα (warm up)

Ο εκπαιδευτής θα μπορούσε να πει: «καθημερινά, Γιάννη, συναντάμε πολλούς ανθρώπους. Άλλους τους ξέρουμε καλά, άλλους καθόλου και άλλους θέλουμε να τους γνωρίσουμε ή να τους κάνουμε φίλους. Όσους δεν ξέρουμε μάλλον τους αγνοούμε ή τους αποφεύγουμε, όλους ωστόσο δεν μπορούμε να τους κάνουμε παρέα. Και είναι καλό αυτό αλλιώς θα ήμασταν υποχρεωμένοι να τους βλέπουμε και να τους χαιρετάμε όλη μέρα». Ακολουθεί συζήτηση

- ▶ Παρουσίαση δραστηριότητας (presentation)

- Γίνεται η περιγραφή της δεξιότητας γνωριμίας, της χρησιμότητάς της και ακολουθεί η συστηματική ανάλυσή της στα επιμέρους βήματα (γίνεται χρήση της επίδειξης και ερωταπόκρισης για την κατανόηση και επανάληψη της διαδικασίας, αν χρειάζεται)

1. Περπατώ προς το άλλο πρόσωπο
2. Κοιτάζω το άλλο πρόσωπο στα μάτια
3. Απλώνω το χέρι μου για χειραψία
  
4. Λέω το όνομά μου καθαρά
5. Ακούω το όνομα του άλλου
6. Ευχαριστώ τον άλλον που τον γνώρισα, επαναλαμβάνοντας το όνομά του

► Ανάλυση-Επεξεργασία (practice)

- Προβάλλεται ένα ορθό και ένα λανθασμένο υπόδειγμα της δεξιότητας μέσω ζωντανού προτύπου (εκπαιδευτής, γονιός, κτλ) ή μέσω βίντεο
- Αναπαρίσταται το ορθό υπόδειγμα μέσα από παιχνίδι ρόλων
- Ακολουθεί διεξοδική συζήτηση και επανατροφοδότηση για στοιχεία του ορθού υποδείγματος στην ομάδα ή μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου
- Ο εκπαιδευόμενος ενισχύεται να δώσει παρόμοια παραδείγματα από την καθημερινή του ζωή

► Εφαρμογή (production/transfer stage/free practice) – Ο εκπαιδευτής δρα συμβουλευτικά

- Μέσα από παιχνίδι ρόλων, γίνεται αναπαράσταση μιας ενδεχόμενης μελλοντικής κατάστασης γνωριμίας όπου ο εκπαιδευόμενος καλείται να χρησιμοποιήσει τη δεξιότητα
- Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί διαφορική ενίσχυση και συνεχή επανατροφοδότηση

► Έλεγχος επίτευξης στόχων (evaluation) – Ο εκπαιδευόμενος δρα μόνος του, no tutor interference

Δίνονται προβλήματα για εμπέδωση όμοια με κείνα της καθημερινής ζωής του εκπαιδευόμενου. Στόχος είναι να δούμε τι μπορεί να κάνει σε νέες καταστάσεις (mastery learning). Γίνεται γενίκευση λοιπόν της δεξιότητας μέσα από διαφορετικές κοινωνικές ιστορίες

- ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ: Βρίσκεσαι σε δείπνο όπου έχουν καλέσει εσένα και τους γονείς σου. Πώς θα γνωρίσεις τους υπόλοιπους καλεσμένους;
- ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ: Συναντάς στο δρόμο έναν παλιό σου γνωστό από τη δουλειά ο οποίος συνοδεύει την κοπέλα του αλλά βιάζονται πολύ. Πώς θα τους χαιρετούσες;

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο: Πάτρα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπεξεβέγκης, Η., Δημητρόπουλος, Α., Μανταδάκη, Ε., & Μαρνελάκης, Μ. (1991). *Παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση ατόμων με ΝΥ*. Εστία Επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης ατόμων με ΝΥ, Δήμος Ν. Ψυχικού: Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997β). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: γνωστικές θεωρίες* (τομ. Γ). Αθήνα: Του Ιδίου.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Η ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίρτσας, Χ. (1990β). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: Του Ιδίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Νοητική Καθυστέρηση: διαφορική διάγνωση, αιτιολογία, πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Του Ιδίου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001δ). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση* (τομ. Β). Αθήνα: Ατραπός.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός για μαθητές με Ειδικές Ανάγκες. *Νέα Παιδεία*, 90, σ.104-114.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (1997). *Διδακτική Προσέγγιση ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Η προσέγγιση ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Του Ιδίου.

### Ξενόγλωσση

- Bremer, C., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Addressing trends and developments in secondary education and transition*, 3, p.1-6.
- Cartledge, G., & Millburn, J.F. (1995c). *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. NY: HarperCollins, Inc.
- Goldstein, A.P. & McGinnis, E. (1997). *Skill streaming the adolescent*. Champaign, IL: Research Press.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: development, assessment and modification* (p.143-179). NY: Academic Press.
- Hawkins-Shepard, C. (1994). *Mental Retardation*. ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education, VA: Reston.
- Holmes, J., & Fillary, R. (2000). Handling small talk at work: challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, p.273-291.
- Lavoie, R. (1994). Social competence and the child with learning disabilities. *Learning Disabilities Online Newsletter*, p.1-5 ([www.ldonline.org](http://www.ldonline.org)).
- Rosenthal-Malek, A. (1997). Stop and think. Using metacognitive strategies to teach students social skills. *Teaching Exceptional Children*, 29, p.29-31.
- Thoresen, E., & Mehrens, A. (1967). Decision theory and vocational counseling: important concepts and questions. *Personnel and Guidance Journal*, 46, p.165-171.
- Westling, D.L. (1986). *Introduction to mental retardation*. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- Wright, L., Stroud, R., & Keenan, M. (1993). Indirect treatment of children via parent training: a burgeoning form of secondary prevention. *Applied and Preventive Psychology*, 2, p.191-200.

