



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

### **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα. Διερεύνηση του προφίλ και των λόγων επιλογής της σχολής στους φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο ΤΕΙ της Πάτρας.**

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:**

**Δρ. Δώρα-Δήμητρα Τελώνη**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΠΙΔΑ**

**ΤΑΛΑΡΟΥΓΚΑ ΕΙΡΗΝΗ**

**ΤΣΕΣΜΕΛΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ**

**Πάτρα, Φεβρουάριος 2013**

...γιατί η συνεργασία σημαίνει

και αποδοχή και χιούμορ...

Σ' ευχαριστώ...



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

### **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα. Διερεύνηση του προφίλ και των λόγων επιλογής της σχολής στους φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο ΑΤΕΙ της Πάτρας.**

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:**

**Δρ. Δώρα-Δήμητρα Τελώνη**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΠΙΔΑ**

**ΤΑΛΑΡΟΥΓΚΑ ΕΙΡΗΝΗ**

**ΤΣΕΣΜΕΛΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ**

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της σχολής επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

**Πάτρα, Φεβρουάριος 2013**

✓ © 2013 - All rights reserved

✓ © 2013, Copyright υπό Κωνσταντοπούλου Ελπίδα, Ταλαρούγκα Ειρήνη και  
Τσεσμελή Αφροδίτη

Η διπλωματική εργασία των Κωνσταντοπούλου Ελπίδα, Ταλαρούγκα Ειρήνη και Τσεσμελή Αφροδίτη εγκρίνεται:

Υπογραφές:

1. Δρ. Τελώνη Δήμητρα-Δώρα, Καθηγήτρια (Επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

- 2.
- 3.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μας στην Κοινωνική Εργασία. Το θέμα που πραγματεύεται είναι «Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα. Διερεύνηση του προφίλ και των λόγων επιλογής της σχολής στους φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο ΤΕΙ της Πάτρας». Η εξέταση αυτού του θέματος είναι σημαντική, καθώς η έρευνα και η βιβλιογραφία στον τομέα της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα είναι περιορισμένη.

Αρχικά, το πεδίο της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών εξετάζεται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και έπειτα μέσω ποσοτικής έρευνας διερευνώνται οι λόγοι επιλογής του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας από τους σπουδαστές. Αφού γίνει μία αδρή περιγραφή της Κοινωνικής Εργασίας ως επιστήμη και επάγγελμα, εξετάζεται η εκπαίδευση σε αυτή μέσα από δύο περιόδους, 1937-1973 και 1973 μέχρι σήμερα.

Ειδικότερα, θίγονται ζητήματα που αφορούν το ξεκίνημα της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα ουσιαστικά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη σχέση που είχαν με αυτό οργανώσεις του εξωτερικού αλλά και εγχώριες. Παραθέτεται το περιεχόμενο των σπουδών των πρώτων σχολών και των σημερινών και αναφέρονται τα κυριότερα θέματα που τις απασχολούσαν. Επίσης, καταγράφονται οι σύγχρονες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα τα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε επιπλέον το προφίλ και τους λόγους επιλογής αυτών των σχολών από τους σπουδαστές. Η ελλιπής έρευνα για το θέμα αυτό, το ενδιαφέρον της υπεύθυνης καθηγήτριάς μας, Δρ. Τελώνη, η προσωπική μας περιέργεια και η επιρροή μας από την έρευνα της Δρ. Papadaki (2004) συνετέλεσαν στην ανάδειξη -μέσω κοινωνικής έρευνας πια- των κοινωνικών χαρακτηριστικών των σπουδαστών της Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας και των λόγων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη σχολή.

Έως ότου ολοκληρωθεί η εργασία, περάσαμε από διαδικασίες που μας προσέφεραν αδιαμφισβήτητα πολύτιμη γνώση για ένα θέμα που αφορά άμεσα εμάς αλλά και όσους ενδιαφέρονται για την Κοινωνική Εργασία. Ήταν ένα αναχρονικό ταξίδι στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, το οποίο μας έδωσε την ευκαιρία να μελετήσουμε ιστορικά αρχεία, όπως αυτά του ΙΑΚΕ (Ίδρυμα Αναπτύξεως Κοινωνικής Εργασίας), ενώ η ερευνητική διαδικασία ήταν για εμάς μια πρωτόγνωρη και σημαντική εκπαιδευτικά εμπειρία.

Ακολουθεί, ένα έργο που έχει δημιουργηθεί μετά από πολλές ώρες δουλειάς σε διάστημα ενός χρόνου. Το διάστημα αυτό ήταν για εμάς γεμάτο αγωνία αλλά και χαρά και ικανοποίηση για το αποτέλεσμα. Στην προσπάθειά μας αυτή υπήρξαν πρόσωπα που μας στάθηκαν το καθένα με το δικό του τρόπο και θα θέλαμε να τα ευχαριστήσουμε θερμά. Ευχαριστούμε λοιπόν, τη Χριστίνα, την Παρασκευή, την Κική, την Αγγελική και τον κ. Δημήτρη Βάντση. Ευχαριστούμε επίσης, τις οικογένειές μας αλλά και τις/τους σπουδάστριες/τές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και χωρίς τη συμμετοχή τους δε θα είχε ολοκληρωθεί η εργασία. Τέλος, οφείλουμε ένα θερμό ευχαριστώ στην εποπτεύουσα καθηγήτριά μας, κ. Τελώνη Δήμητρα-Δώρα, που μας βοήθησε και μας επέτρεψε να «χτίσουμε» σταδιακά ένα δικό μας δημιούργημα με την ουσιαστική ανατροφοδότηση και υποστήριξή της δίνοντάς μας δύναμη για να συνεχίσουμε και να ολοκληρώσουμε το εγχείρημα αυτό.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένη επιστήμη, οι ρίζες της οποίας απαντώνται στην Αγγλία κατά την περίοδο 1601-1834 με την εφαρμογή των «Νόμων για τη Φτώχεια». Η πρακτική της χρησιμοποιεί μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί κυρίως βάσει κοινωνιολογικών και ψυχολογικών θεωριών. Η εφαρμογή της στηρίζεται σε ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες. Η επικύρωση του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 1978 και στο εξής οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί την ασκούν σε συγκεκριμένους τομείς κοινωνικής πρόνοιας έχοντας συγκεκριμένες υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα.

Οι απαρχές της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία εντοπίζονται την Αμερική το 1897, όπου δημιουργήθηκε η πρώτη σχολή στο Πανεπιστήμιο της Κολούμπια. Στην Ελλάδα το 1937 ιδρύθηκε η πρώτη σχολή με την ονομασία «Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας», η οποία το 1939 έπαψε να λειτουργεί λόγω της έναρξης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Μετά το τέλος του πολέμου η ελληνική κυβέρνηση σε συνεργασία με παράγοντες του εξωτερικού και κυρίως των ΗΠΑ και της Αγγλίας ίδρυσαν σχολές Κοινωνικής Εργασίας, ώστε οι απόφοιτοι να καλύψουν την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας στη χώρα. Οι σχολές αυτές ήταν: το Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce, η Χριστιανική Ένωση Νέων Ελλάδος (XEN), το Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας, η Σχολή Διακονισσών και το Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας. Η καθεμία ανάλογα με την επιρροή που δεχόταν από τα ιδρυτικά της στελέχη ανέπτυξε το προσωπικό της εκπαιδευτικό προφίλ. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτά της XEN, η οποία διακατεχόταν από το θρησκευτικό πνεύμα και του Pierce, όπου το αμερικανικό στοιχείο ήταν έκδηλο.

Η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία αλλάζει προφίλ, καθώς το 1973 εντάχθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι σχολές εισήχθησαν στα ΚΑΤΕΕ στην Πάτρα και στο Ηράκλειο με τις: XEN, Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων και τη σχολή Διακονισσών να λειτουργούν αυτόνομα μέχρι και το 1980. Αργότερα το 1983 με την ίδρυση των ΤΕΙ οι σχολές εντάχθηκαν στις Σχολές Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας και το 1996 τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ιδρύθηκε και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο με την επωνυμία «Κοινωνική Διοίκηση».

Από το 1973 μέχρι και σήμερα ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που άλλαξαν στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, εκτός από τη χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας, τη θεσμοθέτηση ανώτερων τυπικών προσόντων για το ακαδημαϊκό προσωπικό, την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, είναι το προφίλ των σπουδαστών. Διατηρείται μεν η γυναικεία αριθμητική υπεροχή, ωστόσο κυριαρχεί πια η μεσαία κοινωνική τάξη και όχι η ανώτερη, όπως συνέβαινε πριν τα ΚΑΤΕΕ. Το προφίλ αυτό εξετάζει το ερευνητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας. Ειδικότερα, με ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου διερευνά τους κοινωνικούς παράγοντες που πιθανόν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του προφίλ και την επιλογή του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας από τους σπουδαστές του. Ταυτόχρονα διερευνώνται οι απόψεις και οι προτάσεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα.

## SUMMARY

Social Work is an applied science. Social Work's roots are found in England during the period 1601-1834 by applying the "Laws on Poverty." Social work practice was mainly based on sociological and psychological theories. Therefore its methods were based upon the above theories. The implementation of Social Work is based on humanitarian and social values. The validation of the profession of Social Work in Greece was held in 1978. The following professional social workers can work in specific areas of social welfare and they have specific obligations and rights.

The beginning of Social Work Education in America was found in 1897, which created the first school at Columbia University. In Greece in 1937 was founded the first school called "Free School of Social Welfare", which in 1939 ceased to be operated due to the start of the Second World War. After the war, the Greek government in collaboration with the external factors, notably the USA and England founded schools of Social Work, so that graduates can meet the need for social welfare programs in the country. These schools were: American College "Pierce", Christian Youth Association of Greece, the Supreme tutorial Welfare, Faculty Deaconesses and the Department of Social Diakonia. Each one was depending on the influence it received from the founding members developed staff training profiles. Typical examples are those of Christian Youth Association of Greece, which was possessed by the religious spirit and Pierce, where the American element was evident.

Training in Social Work is changing profile, and in 1973 was joined in higher education, where schools were introduced in KATEE of Patras and of Heraklion. Christian Youth Association of Greece, School of the Society for the Protection of Minors and Deaconesses school, were operated simultaneously and independently until 1980. Later in 1983 with the founding of TEI schools joined the Faculty of Health and Welfare and the Department of Social Work 1996 and established at the Democritus University called "Social Management".

From 1973 until today one of the major elements that have changed in the training of social workers, in addition to funding from the Ministry of Education, the establishment of qualifications for senior academic staff, the European dimension of education is the profile of the students. The female numerical superiority is maintained, but now is dominated the middle class and not the superior, as was the case before KATEE. This profile examines the research part of the project. Specifically, quantitative survey using a questionnaire explores the social factors that may play a role in shaping the profile and select the Social Work department of TEI Patras from the students. Simultaneously investigated the views and suggestions to the training provided to the department.



# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

## ABSTRACT

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΙ/ΣΥΝΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### **Σκοπός-στόχοι και Αναγκαιότητα πτυχιακής**

#### ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....σελ.1	
1.1 Ιστορική αναδρομή και Ορισμός.....σελ.2	
1.2 Θεωρίες.....σελ.4	
1.3 Μέθοδοι.....σελ.7	
1.4 Επάγγελμα.....σελ.11	
1.4.1 Η επικύρωση .....σελ.11	
1.4.2 Αρχές και αξίες .....σελ.12	
1.4.3 Δεοντολογία .....σελ.13	
1.4.4 Τομείς άσκησης.....σελ.14	
1.4.5 Υποχρεώσεις και Δικαιώματα του κοινωνικού λειτουργού.....σελ.15	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....σελ.16	
2.1 Η έννοια της Εκπαίδευσης.....σελ.17	
2.2 Η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία.....σελ.19	
2.3 Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα (1937-1973).....σελ.21	
2.3.1 Σχολές Κοινωνικής Εργασίας.....σελ.23	
<i>Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας</i>	

*Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce*

*Χριστιανική Ένωση Νέων Ελλάδος (XEN)*

*Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας*

*Σχολή Διακονισσών*

*Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων (Ε.Π.Α.Α.)*

*Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας*

2.3.2 Συζήτηση.....σελ.30

2.4 Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα (1973-σήμερα).....σελ.34

2.4.1 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα ΚΑΤΕΕ.....σελ.36

2.4.2 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα ΤΕΙ.....σελ.38

*Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Κρήτης*

*Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Αθήνας*

*Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πάτρας*

2.4.3 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στο ΑΕΙ.....σελ.45

2.4.4 Συζήτηση.....σελ.48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ.....σελ.55

3.1 Ορισμός επιλογής επαγγέλματος.....σελ.56

3.2 Θεωρίες επιλογής επαγγέλματος.....σελ.57

3.2.1 Ψυχολογικές.....σελ.58

3.2.2 Μη ψυχολογικές.....σελ.64

3.2.3 Γενικές.....σελ.66

3.2.4 Σύγχρονες συνθετικές.....σελ.69

3.3 Το μοντέλο διαδικασίας της επιλογής του πρώτου επαγγέλματος.....σελ.71

3.4 Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος.....σελ.74

3.4.1 Κοινωνικοί Παράγοντες.....σελ.76

*Φύλο*

*Οικογένεια*

*Ευρύ περιβάλλον*

*Αξίες*

*Κοινωνική Τάξη*

*Εκπαίδευση*

*Εποπτεία*

## ΜΕΡΟΣ Β: ΈΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός – στόχοι έρευνας.....σελ.87
4.2 Σημαντικότητα έρευνας.....σελ.88
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.89
4.4 Είδος έρευνας.....σελ.90
4.5 Πληθυσμός – δείγμα.....σελ.91
4.6 Μέθοδος δειγματοληψίας.....σελ.91
4.7 Ερευνητικό εργαλείο.....σελ.92
4.8 Δεοντολογία έρευνας.....σελ.94
4.9 Πρόσβαση.....σελ.96

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

5.1 Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης.....σελ.97
5.2 Αξιοπιστία – εγκυρότητα.....σελ.97
5.3 Αποτελέσματα .....σελ.98
5.4 Συμπεράσματα .....σελ.135
5.5 Προτάσεις .....σελ.139

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.142**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....σελ.150**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....σελ.160**

## **ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΙ/ΣΥΝΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ**

ΚΕΑ = Κοινωνική Εργασία με Άτομα

ΚΕΟ = Κοινωνική Εργασία με Ομάδες

ΚΕΚ = Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα

ΣΚΛΕ = Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος

ΧΕΝ = Χριστιανική Ένωση Νέων

Ε.Π.Α.Α = Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών

ΒΕΙ = Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα

ΣΕΚΕ = Συμβούλιο Επιμορφώσεως στην Κοινωνική Εργασία

ΚΑΤΕ = Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης

ΚΑΤΕΕ = Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Ε.Π.Π.Σ.Κ.Ε.= Εταιρία Πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών Κοινωνικής Εργασίας

IFSW = International Federation of Social Workers = Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών

IASSW = International Association of Schools of Social Work = Διεθνής Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας

ML = Βρετανικός Στρατιωτικός Σύνδεσμος

UNRRA = United Nations Relief and Rehabilitation Administration = Ηνωμένα Έθνη για την Αρωγή και Αποκατάσταση της Διοίκησης

AMAG = American Mission for Aid to Greece = Αμερικανική Αποστολή για Βοήθεια στην Ελλάδα

USC = Unitarian Service Committee = Επιτροπή Ενωτικής Υπηρεσίας

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό-ιστορικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αφορά στην περιγραφή της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας και της μεθοδολογίας της, έτσι ώστε ο αναγνώστης να έχει μία εισαγωγική εικόνα που θα τον βοηθήσει να κατανοήσει τι ακριβώς είναι η Κοινωνική Εργασία και ποιός ο κοινωνικός λειτουργός. Με αυτόν τον τρόπο θα οδηγηθεί πιο ομαλά στη μελέτη της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, θεματική που αναπτύσσεται στο πρώτο μέρος της εργασίας και αφορά το κυρίως ζήτημα της πτυχιακής. Στο μέρος αυτό τέλος εμπεριέχεται και η παράθεση των θεωριών και των παραγόντων, πάνω στους οποίους βασίστηκε η έρευνα. Τέλος, ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ειδικότερα, αρχικά το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Κοινωνική Εργασία ως επιστήμη, στον ορισμό αλλά και την ιστορία της. Επίσης, γίνονται γνωστές οι θεωρίες, πάνω στις οποίες βασίζεται η Κοινωνική Εργασία αλλά και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την άσκησή της με έμφαση στο Γενικό Διαμεθοδικό Μοντέλο. Ακολούθως, γίνεται μια αναφορά στις αρχές και αξίες του επαγγέλματος, στη δεοντολογία που ακολουθεί, στους τομείς πάνω στους οποίους μπορεί να ασκηθεί αλλά και στις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που έχει ο κοινωνικός λειτουργός.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα κυρίως μια εμπεριστατωμένη περιγραφή της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα ξεκινώντας από τις απαρχές της και καταλήγοντας στη σημερινή εποχή. Πιο αναλυτικά, το εν λόγω κεφάλαιο ξεκινά με μια αναφορά στην έννοια της εκπαίδευσης γενικά, στις απαρχές της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία και στην παγκόσμια και ευρωπαϊκή διάστασή της. Συνεχίζει με την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο 1937-1973 και 1973 μέχρι και σήμερα. Παραθέτονται στοιχεία για την εκπαίδευση και τις σχολές Κοινωνικής Εργασίας που λειτουργούσαν και λειτουργούν σε κάθε περίοδο, καθώς και κριτικοί σχολιασμοί των ευρημάτων που ανέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Έπεται το τρίτο κεφάλαιο που αναφέρεται στην επιλογή επαγγέλματος, το οποίο και χαρακτηρίζεται ως το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίζεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Αρχικά, ορίζεται η επιλογή επαγγέλματος και έπειτα αναλύονται ενδελεχώς οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί ανά τα χρόνια για την επιλογή επαγγέλματος. Κατόπιν, παραθέτεται το μοντέλο διαδικασίας της επιλογής του πρώτου επαγγέλματος της Κούλας Κασιμάτη. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα άτομο στο να επιλέξει επάγγελμα και συγκεκριμένα οι κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι και έχουν επηρεάσει και τη διαμόρφωση του εργαλείου, μέσω του οποίου περατώθηκε η παρούσα έρευνα.

Ακολούθως, τοποθετείται βήμα-βήμα η μεθοδολογία της έρευνας και ο τρόπος που αυτή ήλθε εις πέρας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της, η σημαντικότητά της, το είδος της και το εργαλείο της καθώς και σε ποιους απευθύνεται. Τέλος, παραθέτονται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (ver.17), δηλαδή τα αποτελέσματα της έρευνας και ο τρόπος που αυτά ήλθαν στο φως. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια καταγραφή των συμπερασμάτων που αφορούν στη συνολική εικόνα της εργασίας (στο θεωρητικό και ερευνητικό μέρος) και με παράθεση προτάσεων από την σπουδαστική ομάδα.

## Σκοπός - στόχοι και αναγκαιότητα της πτυχιακής

Σκοπός της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να μελετήσει βιβλιογραφικά τη διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα από το 1937 (όπου εμφανίζεται η πρώτη σχολή Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα) έως και σήμερα. Επιπλέον, η πτυχιακή εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα βασικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο ΤΕΙ της Πάτρας αναφορικά με το προφίλ τους, τους λόγους επιλογής των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία, τις απόψεις και τις προτάσεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα. Επιμέρους στόχους της εργασίας αποτελούν:

- Ο εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας αναφορικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών και η συνεισφορά του στη γνώση.
- Η καταγραφή της διαχρονικής εξέλιξης της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία από το 1937- 2012 μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και κριτικής παράθεσης σχετικών με το θέμα πηγών.
- Η ανάδειξη του προφίλ των σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας, των λόγων επιλογής της σχολής από αυτούς, των απόψεων και των προτάσεών τους για την παρεχόμενη εκπαίδευσή τους στο τμήμα μέσω ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου.

Η μελέτη του προς διερεύνηση θέματος της παρούσας πτυχιακής είναι αναγκαία, καθώς αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί δομικό παράγοντα για την ανάπτυξη μίας κοινωνίας. Ειδικότερα αφορά στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι αποτελούν επαγγελματίες που σύμφωνα με τις διεθνείς διατάξεις της επιστήμης οφείλουν να υπηρετούν την κοινωνική αλλαγή και δικαιοσύνη, αρχές που διαφυλάσσουν την εύρυθμη λειτουργία των κοινωνιών. Για τον παραπάνω λόγο οποιαδήποτε στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευσή τους, ιστορικά και μη, συνιστούν αξιόλογους παράγοντες προς μελέτη. Τέλος, η έλλειψη βιβλιογραφίας αναφορικά με την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα, το προφίλ και τους λόγους επιλογής της σχολής από αυτούς, καθιστά αναγκαία την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

## ΜΕΡΟΣ Α΄ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το παρόν Κεφάλαιο αποτελεί μία επισκόπηση των βασικών παραγόντων που συνθέτουν την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας πριν παρουσιαστεί η εξέλιξη της εκπαίδευσης σε αυτή. Αρχικά, υπενθυμίζονται οι ρίζες της Κοινωνικής Εργασίας και παραθέτονται ο πρώτος και ο τελευταίος ορισμός, που προτάθηκαν από τη Mary Richmond και τη Διεθνή Συνομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (I.F.S.W.) σε συνεργασία με τη Διεθνή Οργάνωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (I.A.S.S.W.) αντίστοιχα. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία αδρή περιγραφή των θεωριών και των κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων, στα οποία βασίζεται η εφαρμογή των πρακτικών της. Ακολούθως, παραθέτεται η Γενική Διαμεθοδική μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας και αναλύονται οι επιμέρους μέθοδοί της, Κοινωνική Εργασία με Άτομα, με Ομάδες, με Κοινότητα, όπως και ο κοινωνικός σχεδιασμός, η κοινωνική έρευνα και η κοινωνική διοίκηση. Έπειτα, γίνεται ιστορική αναφορά στην επικύρωση του επαγγέλματος. Κατόπιν, περιγράφονται τα στοιχεία εκείνα, που αποδίδουν στο επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας τον «ανθρωπιστικό» χαρακτήρα του και αυτά είναι οι αρχές, οι αξίες και η δεοντολογία του. Τέλος, παρουσιάζονται οι τομείς άσκησης αλλά και οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των κοινωνικών λειτουργών.

## 1.1 Ιστορική αναδρομή και Ορισμός

Οι απαρχές της Κοινωνικής Εργασίας συναντώνται κατά την περίοδο 1601-1834 στην Αγγλία με την εφαρμογή των «Νόμων για τη Φτώχεια», οι οποίοι προέβλεπαν την υποχρέωση των φτωχών να εργάζονται και την εισαγωγή σε αναμορφωτήρια όσων δεν ενεργούσαν σύννομα. Η Κοινωνική Εργασία ξεκίνησε έχοντας χαρακτήρα εθελοντικό και την ασκούσαν γυναίκες της μεσαίας τάξης, οι επονομαζόμενες «φιλικές επισκέπτριες», παρέχοντας υλική υποστήριξη σε φτωχές οικογένειες (Καλλινικάκη 2008).

Στην Ελλάδα η εμφάνιση της Κοινωνικής Εργασίας δε συνδέεται με φιλανθρωπικές δραστηριότητες (Ioakimidis 2008). Η εφαρμογή της ξεκίνησε με τη σύσταση σχολών, οι οποίες ιδρύθηκαν μετά από συνεργασία της ελληνικής κυβέρνησης με διεθνείς οργανώσεις, με σκοπό την εκπαίδευση προσωπικού για την κάλυψη των προνοιακών αναγκών που προέκυψαν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007).

Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η πρακτική της οποίας είναι ευρεία και απαντάται στη λειτουργία των κοινωνικών υπηρεσιών και οργανώσεων στους τομείς της πρόληψης και αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων (Καλλινικάκη 2008). Ιστορικά, το θεωρητικό της υπόβαθρο οικοδομήθηκε στις δημοκρατικές χώρες της Δύσης και βασίζεται στις χριστιανικές-εβραϊκές αξίες. Ωστόσο, η πρακτική της ποικίλει ανάλογα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία εφαρμόζεται. Αυτό συμβαίνει, διότι οι αξίες, οι παραδόσεις, τα κοινωνικά προβλήματα και γενικότερα η σύσταση των κοινωνιών ανά τον κόσμο διαφοροποιούνται (Payne 2009).

Από τα πρώτα χρόνια άσκησης της ως επιστήμη μέχρι και το 2004 έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί. Επιχειρώντας μια συγκριτική απόδοση της εννοιολογικής οριοθέτησης της Κοινωνικής Εργασίας παραθέτονται ο πρώτος και ο τελευταίος ορισμός, που προτάθηκαν από τη Mary Richmond και τη Διεθνή Συνομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργιών (I.F.S.W.) σε συνεργασία με τη Διεθνή Οργάνωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (I.A.S.S.W.) αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον πρώτο «η Κοινωνική Εργασία αφορά τις διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω προσαρμογών που είναι απόρροια συνειδητών πράξεων από ένα άτομο σε άλλο άτομο, μεταξύ ατόμων και κοινωνικού περιβάλλοντος» (Richmond 1922, στο Καλλινικάκη 2008:45).

Σύμφωνα με τον I.F.S.W (2012α) «το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας προωθεί την κοινωνική αλλαγή, τη διαχείριση των προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις, την ενδυνάμωση και την ελευθερία των ανθρώπων, ώστε να ενισχύσει την ευημερία τους. Η Κοινωνική Εργασία παρεμβαίνει στους τομείς όπου οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον χρησιμοποιώντας θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών συστημάτων. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις στην Κοινωνική Εργασία».

Οι άνωθι ορισμοί δίνουν μία χαρακτηριστική εικόνα της πορείας που διένυσε η Κοινωνική Εργασία στο πέρασμα των χρόνων. Ο πρώτος ορισμός δίνει έμφαση στο άτομο ως στόχο της παρέμβασής της. Αναφέρει ωστόσο, την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον ως προϋπόθεση της προσωπικής του εξέλιξης. Η ατομική αυτή εστίαση μπορεί να εξηγηθεί ιστορικά μέσα από την επικράτηση θεωριών και μοντέλων παρέμβασης στην πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας, τα οποία είχε δανειστεί ή/και προσαρμόσει από άλλες επιστήμες, κυρίως αυτές της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.

Σύμφωνα με τον Hopkins (1986, στο Καλλινικάκη 2008) οι πιο πολλές από τις προσαρμοσμένες θεωρίες της Κοινωνικής Εργασίας επικεντρώνονταν στην παρέμβαση στο



άτομο. Επίσης, και η Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. (2009: 32) περιγράφει τη συγκεκριμένη χρονική φάση ανάπτυξης της Κοινωνικής Εργασίας (1920-1960 περίπου) ως «στάδιο ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών λειτουργιών του ατόμου» αναφέροντας ως σκοπό του «την ατομική αλλαγή ... μέσα στο ισχύον κοινωνικό σύστημα».

Ο τελευταίος ορισμός διατυπώνει μεν ως σκοπό την ευημερία του ατόμου, δίνει όμως έμφαση στην ανάπτυξη και την αλλαγή της κοινωνίας γενικότερα όσο και στην ομαλή αλληλεπίδραση των ατόμων μεταξύ τους. Επιπλέον, ο ορισμός αυτός με την πρόσθεση του τρόπου επίτευξης των παραπάνω σκοπών, δηλαδή της χρήσης των θεωριών, αποδίδει την επιστημονική διάσταση της Κοινωνικής Εργασίας, ένα στοιχείο που παραλείπεται στον ορισμό της Richmond. Ακόμη με την κατηγοριοποίηση των θεωριών αυτών, δηλαδή θεωρίες ανθρώπινης συμπεριφοράς και κοινωνικών συστημάτων, περιχαρακώνεται η μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας. Τέλος, ο I.F.S.W. και η IASSW καταγράφουν επιπλέον τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας δεσμεύοντας την πρακτική της υπέρ της ανθρώπινης αξίας. Οι αρχές αυτές, δηλαδή η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνική αλλαγή, η ενδυνάμωση και η απελευθέρωση των ανθρώπων είναι καινούρια στοιχεία για το επάγγελμα.

## 1.2 Θεωρίες

Σύμφωνα με τον Payne (2006) υπάρχουν τρεις θεωρήσεις που ερμηνεύουν τη φύση της Κοινωνικής Εργασίας. Οι «θεραπευτικές - ανακλαστικές απόψεις» για την Κοινωνική Εργασία υποστηρίζουν πως η τελευταία αποσκοπεί στην ευημερία, στην ανάπτυξη και στην αυτοπραγμάτωση του συνόλου της κοινωνίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της επιρροής που προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Οι υποστηρικτές των «σοσιαλιστικών - κολεκτιβιστικών απόψεων» θεωρώντας δεδομένη την ύπαρξη ανισότητας μέσα στην κοινωνία, διατείνονται πως ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας είναι η επίτευξη της ενδυνάμωσης των λιγότερο προνομιούχων μέσω της δημιουργίας και κατόπιν συμμετοχής όλων σε κοινά αποφασισμένους θεσμούς. Τέλος, σύμφωνα με την «ατομικιστική-μεταρρυθμιστική» θεώρηση η Κοινωνική Εργασία παρέχεται μέσα από τις προνοιακές δομές και αποσκοπεί στην κάλυψη των αναγκών των ατόμων με ταυτόχρονη επιδίωξη τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Έμφαση δίνεται στην από κοινού ομαλή και λειτουργική ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας.

Επιστημονικές θεωρίες και μοντέλα έχουν κατασκευαστεί ή αξιοποιηθεί για την εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας στην πράξη και σύμφωνα με τον Payne (2009) εμπίπτουν ανάλογα με τους σκοπούς και τα μέσα που χρησιμοποιούν στις άνωθεν θεωρήσεις της Κοινωνικής Εργασίας. Έτσι, στην ανακλαστική-θεραπευτική σκοπιά συγκαταλέγονται η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η ουμανιστική, η θεωρία των ρόλων και της επικοινωνίας και το μοντέλο της παρέμβασης στην κρίση. Εν συνεχεία, η ριζοσπαστική προσέγγιση, η θεωρία της εναντίωσης στην καταπίεση και το μοντέλο της ενδυνάμωσης ανήκουν στη ριζοσπαστική - κολεκτιβιστική άποψη. Τέλος, στην ατομικιστική-μεταρρυθμιστική θεώρηση ανήκουν οι προσεγγίσεις της κοινωνικής ανάπτυξης, η συστημική, η γνωστική συμπεριφορική θεωρία και το μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους εργασία.

Στη συνέχεια, παραθέεται μία αδρή περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών των παραπάνω θεωριών-μοντέλων-προσεγγίσεων, καθώς μία εκτενής αναφορά ξεπερνά τα όρια της θεματικής της πτυχιακής εργασίας. Αρχικά το ψυχοδυναμικό μοντέλο του Freud αναπροσαρμόζεται από τους Hollis και Woods (1990, στο Payne 2009) στη βάση των αναγκών της Κοινωνικής Εργασίας με άτομα. Δίνεται έμφαση στις συναισθηματικές αντιδράσεις με γνώμονα το παρόν. Έννοιες του παραδοσιακού μοντέλου, όπως μηχανισμοί άμυνας, άγχος και δομή της προσωπικότητας, παραμένουν κυρίαρχες (Payne 2009).

Όσον αφορά την ουμανιστική θεωρία, αυτή αντιμετωπίζει το άτομο ως ον με συνείδηση και λογική, το οποίο έχει την ικανότητα να δρα ελεύθερα. Το προσωποκεντρικό μοντέλο του Rogers, η θεωρία των αναγκών του Maslow, άλλες έννοιες προερχόμενες από την ανατολή, όπως το Ζεν, έχουν ασκήσει επιρροή στην Κοινωνική Εργασία. Ο υπαρξισμός επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή του και να αλλάζει τις απόψεις του που επιδρούν σε αυτή. Ο Thomson έχει κάνει μία προσπάθεια σύνδεσης των υπαρξιστικών αρχών με την πρακτική εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας (Payne 2009).

Στη συνέχεια, η θεωρία των ρόλων και της επικοινωνίας αποτελούν θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία των ρόλων κάθε άτομο κατέχει μία συγκεκριμένη θέση μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η θέση αυτή παραπέμπει σε ένα ρόλο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές και προσδοκίες. Η θεωρία της επικοινωνίας ασχολείται ειδικότερα με τη γλώσσα και άλλα σύμβολα, τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τις κοινωνικές πρακτικές (Burgoon et al. 1994, στο Payne 2009).

Το μοντέλο παρέμβασης στην κρίση προέρχεται από το χώρο της Κοινωνικής Εργασίας και ειδικότερα από τον τομέα της ψυχικής υγείας. Επικεντρώνεται στη

συναισθηματική αντίδραση των ατόμων σε στρεσογόνους εξωτερικούς παράγοντες. Δίνει ακόμη έμφαση στον τρόπο ελέγχου των συναισθημάτων αυτών με ορθολογικό τρόπο. Τα πιο γνωστά μοντέλα παρέμβασης στην κρίση είναι αυτά των Golan το 1978 και Roberts το 1999 (Payne 2009). Οι πρακτικές τους εφαρμόζονται αποτελεσματικότερα σε περιπτώσεις που απαιτείται βραχεία και άμεση αντιμετώπιση. Ειδικότερα, το μοντέλο του Roberts προτείνεται για την παρέμβαση σε οξεία περιστατικά με παροδικές συναισθηματικές κρίσεις ή διαταραχές (Δημοπούλου – Λαγωνίκα & συν. 2009).

Αναφορικά με τη ριζοσπαστική προσέγγιση, βασικές αρχές της αποτελούν η λειτουργία της κοινωνίας μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών πρακτικών, η κοινωνική αλλαγή μέσω πολιτικής δράσης και η αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για μία προσέγγιση, η οποία ουσιαστικά ασκεί κριτική στις παραδοσιακές μεθόδους και θεωρίες της Κοινωνικής Εργασίας δίνοντας έμφαση στην κοινωνική ερμηνεία των ανθρωπίνων προβλημάτων και όχι στην ατομική ερμηνεία. Ο Mullaly και η Fook αποτελούν δύο σημαντικούς εκπροσώπους της προσέγγισης αυτής. Η θεωρία της εναντίωσης στην καταπίεση και στις διακρίσεις αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ριζοσπαστικής Κοινωνικής Εργασίας και προσανατολιζόταν σε συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες βίωναν ρατσιστικές πρακτικές, όπως οι ομοφυλόφιλοι και οι γυναίκες (Payne 2009).

Επίσης, το μοντέλο της ενδυνάμωσης και συνηγορίας αφορά δύο πρακτικές. Η ενδυνάμωση εκπαιδεύει τα άτομα να αποφασίζουν και να δρουν μόνο τους για θέματα που αφορούν τα ίδια χωρίς να εμποδίζονται από περιβαλλοντικούς ή προσωπικούς παράγοντες. Η πρακτική της συνηγορίας προέρχεται από το χώρο της νομικής. Κατά τη συνηγορία πρόσωπα με ισχύ εκπροσωπούν τα δικαιώματα των ανίσχυρων ατόμων/ομάδων. Το μοντέλο της Solomon, που προτάθηκε το 1976, για την ενδυνάμωση του αфроαμερικανικού πληθυσμού και των Mullender και Ward, που αναπτύχθηκε το 1991, για την αυτοκατευθυνόμενη εργασία με ομάδες αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των πρακτικών αυτών (Payne 2009).

Εν συνεχεία, η κοινωνική ανάπτυξη είναι μία ευρεία έννοια, που σχετίζεται ιστορικά με τη γενικότερη ανάπτυξη μικρών ή μεγάλων περιοχών και συνδέεται με την ανάπτυξη της οικονομίας και της βιομηχανίας. Ο κυριότερος εκπρόσωπος της προσέγγισης αυτής είναι ο Midgley, ο οποίος έχει προσπαθήσει να οριοθετήσει και να εξηγήσει τη λειτουργία της έννοιας (Ζαϊμάκης 2010).

Όσον αφορά το μοντέλο της επικεντρωμένης σε στόχους Κοινωνική Εργασία, αυτή προέρχεται από το χώρο της Κοινωνικής Εργασίας με κύριους εκπροσώπους τους Reid, Shyne και Epstein (Payne 2009). Πρόκειται για ένα μοντέλο βραχείας παρέμβασης με βασικά συστατικά τη σύντομη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, τον ορισμό του προβλήματος από το ίδιο το άτομο, τη βοήθεια των σημαντικών άλλων και τον καθορισμό ενός κοινού συμβολαίου. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην πίστη στην ικανότητα των ατόμων να δρουν και να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα προβλήματά τους και στο δικαίωμά τους να αποφασίζουν για τις υπηρεσίες που λαμβάνουν (Δημοπούλου – Λαγωνίκα & συν. 2009).

Ακολούθως, η γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση εντοπίζεται στο χώρο της ψυχολογίας. Πρόκειται για τη σύνδεση δύο αρχικά διαφορετικών προσεγγίσεων, του συμπεριφορισμού και της γνωστικής προσέγγισης. Κατά τον γνωστικό συμπεριφορισμό η συμπεριφορά αποτελεί την αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα. Η αντίδραση αυτή υπόκειται σε επεξεργασία μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες του εγκεφάλου. Δύο γνωστά μοντέλα έχουν προταθεί από τους Sheldon το 1995 με εστίαση στη συμπεριφοριστική σκοπιά και Scott το 1989 με έμφαση στις γνωστικές παρεμβάσεις (Payne 2009).

Τέλος, η βασική αρχή των συστημικών – οικολογικών προσεγγίσεων προέρχεται από τη βιολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία ο κάθε οργανισμός συνίσταται σε ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα, τα οποία είναι μέρη υπερσυστημάτων. Η διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού αποτελεί βασική επιδίωξη. Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας των συστημάτων είναι οι Pincus και Minahan, οι οποίοι το 1973 υποστήριξαν, ότι η ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή του εξαρτάται από τη σχέση του με τα συστήματα και υποσυστήματα στα οποία ανήκει (Payne 2009). Άλλα γνωστά μοντέλα που βασίζονται στη λογική των συστημάτων είναι αυτά του Scott Briar το 1964 (οργανισμικό μοντέλο), του Minuchin το 1974 (δομικό μοντέλο), του Haley το 1971 (στρατηγικό μοντέλο), του Germain & Gitterman το 1980 (οικολογικό μοντέλο) (Δημοπούλου - Λαγωνίκα & συν. 2009).

### 1.3 Μέθοδοι

Μέθοδος ορίζεται ο «συστηματικός τρόπος προσέγγισης όλων των διαθέσιμων μέσων, ο οποίος ρυθμίζει τη δράση για την εκτέλεση μιας λειτουργίας» (Καλλινικάκη 2008: 123). Αναφορικά με την προτεινόμενη μέθοδο εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας υποστηρίζεται το γενικό διαμεθοδικό μοντέλο (Ζαιμάκης 2010, Ιατρίδης 2004, Δημοπούλου – Λαγωνίκα & συν. 2009), το οποίο βασίζεται κυρίως στο συστημικό και το οικολογικό μοντέλο και προϋποθέτει ευέλικτη και θεμελιωμένη κατάρτιση της γνώσης, που αφορά το μικροεπίπεδο (άτομο, οικογένεια), το μεσοεπίπεδο (ομάδες) και το μακροεπίπεδο, (κοινότητα) που προτάθηκε από επιστήμονες της Κοινωνικής Εργασίας, όπως οι Goldstein, Galaway, Compton κ.α. (Δημοπούλου –Λαγωνίκα & συν. 2009).

Τα επίπεδα αυτά παραπέμπουν σε κάθε μία από τις παραδοσιακές μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, την Κοινωνική Εργασία με άτομα (ΚΕΑ), με ομάδες (ΚΕΟ) και με κοινότητα (ΚΕΚ). Η Κοινωνική Εργασία για την ολόπλευρη και αποτελεσματικότερη δράση της χρησιμοποιεί συνάμα τις μεθόδους του κοινωνικού σχεδιασμού, της κοινωνικής έρευνας και της κοινωνικής διοίκησης. Το πώς θα χρησιμοποιήσει ο κάθε επαγγελματίας το γενικό διαμεθοδικό μοντέλο εξαρτάται αφενός από τη θεωρία για τη φύση της Κοινωνικής Εργασίας στην οποία είναι προσανατολισμένος και αφετέρου από τον τρόπο επιδίωξης της κοινωνικής αλλαγής μέσα στην κοινωνική υπηρεσία στην οποία εργάζεται (Καλλινικάκη 2008).

Ακολουθώς περιγράφονται οι παραδοσιακές μέθοδοι της Κοινωνικής Εργασίας μεμονωμένα, τα προτάγματα των οποίων ο κάθε επαγγελματίας οφείλει να γνωρίζει και να προσαρμόζει κριτικά κατά την εφαρμογή του γενικού διαμεθοδικού μοντέλου. Σύμφωνα με την Perlman (1957, στο Καλλινικάκη 2008:127) «ο πυρήνας της Κοινωνικής Εργασίας με άτομα είναι ένα άτομο με κάποιο πρόβλημα που έρχεται σε έναν τόπο όπου ένας επαγγελματίας (ο κοινωνικός λειτουργός) το βοηθά μέσω μιας ορισμένης διεργασίας». Ακολουθώντας την ίδια λογική η Παπαϊωάννου (1998) ορίζει την ΚΕΑ ως την επιστημονική μέθοδο που χρησιμοποιούν ο επαγγελματίας και το άτομο με σκοπό την επαναφορά της ισόρροπης αλληλεπίδρασης του τελευταίου με το περιβάλλον του. Σκοπό της ΚΕΑ αποτελεί η ολόπλευρη συνειδητοποίηση του προβλήματος από τον εξυπηρετούμενο, η διάθεση για επίλυσή του, η επαναφορά και η σταθεροποίηση της λειτουργικότητάς του μέσω της κινητοποίησης των δυνάμεών του. Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2008) απώτερη επιδίωξη της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η αποφυγή μέσω της πρόληψης των κοινωνικών προβλημάτων που είναι δυνατόν να επισυμβούν μετά από μία δυσλειτουργική και αναποτελεσματική διαχείριση μιας υπάρχουσας προβληματικής συνθήκης.

Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός για την άσκηση της ΚΕΑ είναι η επαγγελματική σχέση του ίδιου με τον εξυπηρετούμενο, η οποία διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από σειρά συνεντεύξεων. Επιπρόσθετα μέσα αποτελούν οι πηγές βοήθειας, οι οποίες είναι δυνατόν να προέρχονται από υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα και από το άμεσο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον του εξυπηρετούμενου (Καλλινικάκη 2008).

Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες αποδεχόμενη την κοινωνική φύση του ατόμου και αξιοποιώντας την ιδιότητά του ως μέλος μιας ομάδας ή ομάδων επιδιώκει να το βοηθήσει, ώστε να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, χωρίς να παραμελεί ωστόσο τις ανάγκες κάθε μέλους. Επικεντρώνεται στις ανάγκες της ομάδας ως σύνολο. Ειδικότεροι στόχοι της ΚΕΟ είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μελών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, η ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Καλλινικάκη 2008).

Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός για την ΚΕΟ είναι η επαγγελματική σχέση, τα μέσα προγράμματος και ουσιαστικά η ίδια η ομάδα. Μερικές από

τις αξίες – αρχές, στις οποίες βασίζεται η ΚΕΟ, είναι «η αξία του ατόμου μέλους όσο και η αξία της ομάδας ως σύνολο, η αλληλεξάρτηση και η αυτονομία του μέλους σε σχέση με το σύνολο, η αρχή της εξατομίκευσης της συμπεριφοράς ή η τυποποίηση της συμπεριφοράς του κοινωνικού λειτουργού» (Παπαδοπούλου - Κατσορίδου 2009:168), η αξία της βιωματικής μάθησης μέσω ανταλλαγής κοινών ανησυχιών και ενδιαφερόντων, η μοναδικότητα της κάθε ομάδας και η ομοιότητα μεταξύ τους, η δυναμική τους κ.α. (Καλλινικάκη 2008).

Όσον αφορά στην Κοινωνική Εργασία με κοινότητα σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2008:147) αντικείμενά της αποτελούν «η ενημέρωση της κοινότητας, η πρόληψη κοινωνικών προβλημάτων μέσω της οργάνωσης προγραμμάτων, η πρόληψη προβλημάτων υγείας, ο έλεγχος της εξάπλωσής τους και η επιμόρφωση σχετικά με αυτά. Επιπρόσθετα αντικείμενά της συνιστούν η ενεργοποίηση συλλόγων, η κινητοποίηση ομάδων αυτοβοήθειας, ο συντονισμός φορέων της κοινότητας, ώστε να αναλάβουν από κοινού δράση προς όφελος της τελευταίας».

Βασικές αρχές της κοινοτικής εργασίας αποτελούν η αναγνώριση του δικαιώματος και της ικανότητας του ατόμου να δρα και να επηρεάζει το περιβάλλον του προκαλώντας αλλαγές, είτε μέσα από την ατομική ή τη συλλογική δράση, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στις αξίες κάθε κοινότητας, καθώς και ο σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον της (Ζαϊμάκης 2010).

Οι απαρχές της θεωρητικής βάσης της κοινοτικής εργασίας εντοπίζονται σε κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν στη δομή και στις λειτουργίες της κοινωνίας. Έτσι, οι πρακτικές εφαρμογές του επαγγέλματος δύναται να βασίζονται είτε στο συναινετικό πρότυπο της κοινωνίας, είτε ακολουθούν το πρότυπο της σύγκρουσης. Στην πρώτη περίπτωση επιθυμείται η ισορροπία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω του κοινωνικού ελέγχου της ατομικής ή ομαδικής παθολογίας, όπως αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις που τείνουν να διαταράξουν την ομαλή λειτουργία των δομών της κοινωνίας. Στη δεύτερη περίπτωση στόχος είναι η κοινωνική αλλαγή των κοινωνικών δομών, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της συλλογικής δράσης κοινωνικών κινημάτων και πρωτοβουλιών «από τα κάτω» (Ζαϊμάκης 2010, Σταθόπουλος 2005). Μία τρίτη θεωρητική προσέγγιση αφορά στη σύνθεση των δύο παραπάνω θεωριών, η συνθετική, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία διέπεται από λειτουργίες που διασφαλίζουν την ισορροπία της αλλά η συμβολή των συγκρουσιακών πρακτικών στην εξελικτική της πορεία είναι καθοριστική (Σταθόπουλος 2001).

Η κοινοτική εργασία παρεμβαίνει σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη γειτονιά, τη συνοικία, το χωριό με σκοπό την κινητοποίηση των κατοίκων, συλλόγων κτλ., ώστε να επιλύσουν βασικά προβλήματα της κοινότητάς τους, όπως η φτώχεια και η ανεργία. Αποτελεί ουσιαστικά Κοινωνική Εργασία πεδίου. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην παρέμβαση σε υπηρεσίες της κοινότητας ή της τοπικής αυτοδιοίκησης και στο συντονισμό των ιδιωτικών και δημοσίων οργανώσεων που έχουν κοινούς στόχους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας των θεσμών της πρόνοιας και των τοπικών οργανώσεων. Η στρατηγική της κοινοτικής οργάνωσης ενδείκνυται για την παρέμβαση στο δεύτερο επίπεδο. Τέλος η κοινοτική εργασία παρεμβαίνει στο επίπεδο των εθνικών, κυβερνητικών υπηρεσιών και φορέων με σκοπό την ενίσχυση ή αλλαγή κοινωνικών πολιτικών που εφαρμόζονται διαχειριζόμενες κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία κτλ. Ο κοινωνικός σχεδιασμός αποτελεί την κατεξοχήν στρατηγική που χρησιμοποιείται για τον παραπάνω σκοπό (Σταθόπουλος 2005, Ζαϊμάκης 2010).

Στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο κοινωνικός λειτουργός κατά την άσκηση της κοινοτικής εργασίας, οι οποίες προκύπτουν μεταξύ άλλων από τις κοινωνικές συνθήκες, τον σκοπό της παρέμβασης, τα διαθέσιμα μέσα, τους πόρους ή και από την

ιδεολογική βάση του επαγγελματία είναι οι ακόλουθες: «κοινωνική και κοινοτική ανάπτυξη, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση, κοινοτική δράση, συμμετοχή των πολιτών και επικοινωνία, πράξις και συλλογική δράση» (Ζαϊμάκης 2010: 153-197).

Μία ακόμη μέθοδος παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας είναι ο κοινωνικός σχεδιασμός, η εμφάνιση της οποίας προέκυψε από τις ανάγκες της πολιτείας για τη διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων, που είχαν ανακύψει μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Κασιμάτη 2006). Ουσιαστικά, η εμφάνιση του κοινωνικού σχεδιασμού συμπίπτει με τη δημιουργία του Κράτους Πρόνοιας (Kirk 1980, στο ό. π.).

Ο κοινωνικός σχεδιασμός ορίζεται ως μια διαδικασία που στοχεύει στον ορθολογικό σχεδιασμό υπηρεσιών και στη λήψη πρωτοβουλιών που στηρίζονται σε ευρήματα κοινωνικών ερευνών (Moffat et al 1999, στο Καραγκούνης 2008). Επιπλέον, αποσκοπεί στην πρόληψη και στην άμεση - στοχευμένη διαχείριση κοινωνικών φαινομένων που χρήζουν αντιμετώπισης. Στο ευρύτερο πλαίσιο της Κοινωνικής Πολιτικής ο σχεδιασμός σχετίζεται με τη λειτουργία των προγραμμάτων της (Καλλινικάκη 2008). Ο σχεδιασμός σύμφωνα με τον Ιατρίδη (2004: 41) στο πλαίσιο της Κοινωνικής Πολιτικής σημαίνει: «ευρύτερο και ενιαίο σύστημα γνώσεων, αξιών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων που προωθούν την ευημερία της κοινωνίας και καθορίζουν τις κύριες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ατόμων, ομάδων, κοινωνικών μονάδων και αυτής καθεαυτής της κοινωνίας ως συνόλου».

Υπάρχουν διαφορετικά είδη κοινωνικού σχεδιασμού. Ο Ιατρίδης (2004) αναφέρει έξι είδη. Ο ορθολογικός σχεδιασμός, ο οποίος επιδιώκει μέσω των παρεμβάσεων να πετύχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα με το λιγότερο δυνατό κόστος. Ο κανονιστικός σχεδιασμός θέτει ως προτεραιότητα την ιδεολογική βάση σε κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες στις παρεμβάσεις του. Η γενικότερη συζήτηση γύρω από αυτά τα δύο είδη αφορά στη συνύπαρξη της λογικής του μειωμένου κόστους και της αναγκαιότητας ενός συστήματος αξιών. Ουσιαστικά, η διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους έγκειται στην έμφαση που δίνουν στη μία ή στην άλλη εκδοχή.

Ένα τρίτο είδος είναι ο συνολικός σχεδιασμός, ο οποίος βασίζεται στην πολυδιάστατη φύση των φαινομένων στα οποία παρεμβαίνει και τα αντιμετωπίζει ως τέτοια. Αντίθετα, ο στρατηγικός σχεδιασμός επικεντρώνεται σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά του φαινομένου. Τέλος, ο συμπτωματικός ή συγκυριακός σχεδιασμός εφαρμόζεται σε αιφνίδιες καταστάσεις και το τελευταίο είδος, ο σχεδιασμός συνηγορίας, επιδιώκει την αντιμετώπιση προβλημάτων συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων (Ιατρίδης 2004).

Από τα παραπάνω μοντέλα το ορθολογικό είναι αυτό που χρησιμοποιείται περισσότερο κατά τον κοινωνικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, η παρέμβαση με αυτό το μοντέλο ακολουθεί μία κυκλική πορεία ξεκινώντας από την ανάλυση του προς αντιμετώπιση φαινομένου, συνεχίζοντας με την εφαρμογή της σχεδιασμένης παρέμβασης και τελειώνοντας με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότησή της (ό. π.).

Η Κοινωνική Εργασία χρησιμοποιεί και την κοινωνική έρευνα ως μέθοδο παρέμβασης. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2001:17) «η κοινωνιολογική έρευνα αποτελεί προσπάθεια αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας». Η αναπαράσταση αυτή βασίζεται στη συστηματική και σχεδιασμένη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων που προκύπτουν από τη διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων που σχετίζονται με αυτά, όπως τα αίτια ή οι επιπτώσεις τους. (Καλλινικάκη 2008).

Ο Ζωγράφου (1992) διευρύνει τα όρια της κοινωνιολογικής έρευνας. Θέτει ως επιπρόσθετο χαρακτηριστικό τον παράγοντα της δράσης, η οποία αποσκοπεί στην κοινωνική

αλλαγή δίνοντας έμφαση στον εφαρμοσμένο χαρακτήρα της Κοινωνικής Εργασίας. Ο Sengling (1986, στο Ζωγράφου 1992) υποστηρίζει, ότι η έρευνα για να πετύχει την προαναφερόμενη κοινωνική αλλαγή, οφείλει να στοχεύει στις ανάγκες του πληθυσμού, όπως αυτές ορίζονται από τον ίδιο. Επίσης, να μην αρκείται μόνο στον ορισμό του προβλήματος αλλά να στοχεύει στην επίλυσή του μετά από ενδελεχή ανάλυση του πλαισίου αναφοράς του, δηλαδή των παραγόντων που αποτελούν συστατικά στοιχεία της εμφάνισης και της διατήρησής του π.χ. τα κοινωνικά αίτια του. Η Κοινωνική Εργασία τέλος με την έρευνα αξιολογεί τις παρεμβάσεις της (Καλλινικάκη 2008) και σύμφωνα με τον Sengling (1986, στο Ζωγράφου 1992) πρέπει να προωθεί τα θετικώς αξιολογημένα αποτελέσματά της σε συγγενικά πλαίσια εφαρμογής.

Την ιδεολογική βάση της κοινωνικής έρευνας συνιστούν οι θεωρίες ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του θετικισμού υποστηρίζει τη δυνατότητα γνώσης της πραγματικότητας, καθώς αυτή είναι αντικειμενική και υπαρκτή. Από την άλλη, οι υποστηρικτές της θεωρίας του αντιθετικισμού ή σχετικισμού διατείνονται, πως η πραγματικότητα αποτελεί μία κατασκευή και είναι υποκειμενική. Βάσει αυτής της λογικής η γνώση της πραγματικότητας είναι υποκειμενική (Robson 2010).

Ο κριτικός ρεαλισμός αποτελεί μία απόπειρα σύνδεσης των δύο αντίθετων μεταξύ τους πλαισίων θεωριών για τη φύση της διερεύνησης της πραγματικότητας και της αλήθειας της. Σύμφωνα με αυτόν, η πραγματικότητα προσεγγίζεται μέσα από την κριτική αναζήτηση των μηχανισμών εκείνων που γεννούν και διατηρούν τις κοινές εσφαλμένες κατανοήσεις (Γκίκας 2002, Robson 2010).

Η μέθοδος και τα εργαλεία της κοινωνικής έρευνας που θα επιλέξει ο ερευνητής εξαρτώνται από την ιδεολογική βάση του και το σκοπό της έρευνάς του. Πιο συγκεκριμένα, για την ποιοτική μέθοδο δύναται να κάνει χρήση της συνέντευξης και της παρατήρησης και για την ποσοτική χρήση του ερωτηματολογίου (Robson 2010). Ο σεβασμός στην προσωπική ζωή, η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία αποτελούν μερικές από τις βασικές αρχές της κοινωνικής έρευνας (Cohen et all 2008).

Επιπλέον, στη μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας χρησιμοποιείται και η κοινωνική διοίκηση, η οποία «μελετά κοινωνικά προβλήματα, κοινωνικές ανάγκες και κοινωνικές υπηρεσίες και ασχολείται με τη λήψη μέτρων που απαιτούνται για τη διαχείριση τους» (Καλλινικάκη 2008:151). Γενικότερα, η διοίκηση κατέχει σημαίνοντα ρόλο στη δημιουργία κάθε κοινωνικής οργάνωσης, καθώς δραστηριοποιείται σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης και λειτουργίας της οργάνωσης με γνώμονα τον άνθρωπο και τις ανάγκες του (Καλλινικάκη 2008).

Η γνώση των παραπάνω μεθόδων και η ικανότητα οργανωμένου συντονισμού τους από μέρος του επαγγελματία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την άσκηση του γενικού διαμεθοδικού μοντέλου. Επιπλέον, ο επαγγελματίας οφείλει να διαθέτει και να καλλιεργεί δεξιότητες, που καλύπτουν όλο το φάσμα εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του επαγγέλματος. Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείπεται η αξιολόγηση της παρέμβασής του (Schatz, Jenkins & Sheafor 1990, στο Καλλινικάκη 2008).



## 1.4 Το επάγγελμα

### 1.4.1 Η επικύρωση

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2008) τα κριτήρια κατοχύρωσης του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας συνιστά η γνώση γύρω από το πεδίο άσκησης του επαγγέλματος, όπως για παράδειγμα η ενημέρωση γύρω από τη λειτουργία και τη στοχοθεσία των κοινωνικών υπηρεσιών. Η βάση της πρακτικής της Κοινωνικής Εργασίας σε θεωρητικές προσεγγίσεις, δηλαδή μοντέλα και τεχνικές, οι οποίες έχουν κατασκευαστεί και προταθεί μετά από έγκυρες και αξιόπιστες μελέτες αποτελούν ακόμη μια ουσιαστική προϋπόθεση.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική επικύρωση, η οποία παρέχεται από τη σχετική νομοθεσία και πιο συγκεκριμένα τα Φ.Ε.Κ./213/7-12-1978, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 981 «Περί καθορισμού του αντικειμένου εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών» και το Φ.Ε.Κ./6/30-1-1992, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 23 «Άσκησης του επαγγέλματος του Κοινωνικού Λειτουργού» αποτελεί μία ακόμη βασική προϋπόθεση επικύρωσης του επαγγέλματος (Καλλινικάκη 2008, Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. 2009).

Ένα πλαίσιο κανονισμών, οι οποίοι υπόκεινται σε αρχές και αξίες του επαγγέλματος, αποτελούν ένα κριτήριο επιπρόσθετο. Η Κοινωνική Εργασία κατά την πρακτική άσκησή της συμπορεύεται με τις αρχές και αξίες των μεθόδων της, με τις αρχές και αξίες των υπηρεσιών στις οποίες εργάζονται οι επαγγελματίες, τη δεοντολογία του επαγγέλματος και με το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. 2009). Ο McMahon (1996, στο Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. 2009) αναφέρει, πως οι υπηρεσίες και ο ωφελούμενος παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην επικύρωση του επαγγέλματος. Ο επαγγελματίας οφείλει να λειτουργεί σύννομα και παράλληλα με τα παραπάνω κριτήρια (Skidmore & Thackery 1976, στο Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. 2009).

#### 1.4.2 Αρχές και αξίες

Η Κοινωνική Εργασία ως επάγγελμα δε βασίζεται μόνο πάνω σε θεωρίες και πρακτικές γνώσεις αλλά και πάνω σε αρχές και αξίες (Δημοπούλου – Λαγωνίκα & συν. 2009), οι οποίες καθορίστηκαν από διεθνή όργανα του επαγγέλματος, όπως η Διεθνής Συνομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών, η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικής Πρόνοιας, η Διεθνής Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας, κ.ά. (Καλούτση 1982, στο Δημοπούλου-Λαγωνίκα & συν. 2009).

«Η επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας βασίζεται σε θεμελιώδεις αξίες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής αλλαγής» (Καλλινικάκη 2008:43). Μια πολύ βασική αξία της Κοινωνικής Εργασίας είναι ο σεβασμός της μοναδικότητας του κάθε ατόμου ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση, τα πιστεύω και τις απόψεις του. Με βάση την αξία αυτή διαμορφώνεται και η ιδεολογία της Κοινωνικής Εργασίας (Καλλινικάκη 2008).

Οι αρχές της Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα, όπως αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ./6/30-1-1992, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 23 άρθρο 4, βασίζονται στην αξία της ανθρώπινης ύπαρξης, στην πίστη των δυνάμεών της αλλά και στην ελευθερία και δικαιοσύνη. Με βάση αυτά, ο κοινωνικός λειτουργός σέβεται και αναγνωρίζει την αυτοδιάθεση του κάθε εξυπηρετούμενου, υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών όλων των ατόμων, ομάδων, κοινοτήτων χωρίς διακρίσεις, καθώς και την ανάπτυξη του πνεύματος κοινωνικής ευθύνης και κινητοποίησης για δράση και αλλαγή.

Πάντως, οι αρχές και οι αξίες της Κοινωνικής Εργασίας συμβαδίζουν με την εκάστοτε εποχή επομένως αποτελούν θέμα σύγχρονο και επίκαιρο κάθε φορά. Το ίδιο ισχύει και για το επάγγελμα, καθώς αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου, όπως αλλάζουν και οι καταστάσεις στην κοινωνία, τα κοινωνικά προβλήματα οι φορείς, οι συνθήκες εργασίας κ.ά. (Δημοπούλου – Λαγωνίκα & συν. 2009).

### 1.4.3 Δεοντολογία

Η πρώτη απόπειρα καθορισμού δεοντολογικού κώδικα για την Κοινωνική Εργασία πραγματοποιήθηκε από τη Mary Richmond το 1920 στις ΗΠΑ υπό πιλοτική μορφή. Εν συνεχεία, ο ΣΚΛΕ ψήφισε τον πρώτο ελληνικό κώδικα δεοντολογίας το 1959, ο οποίος κατοχυρώθηκε δύο χρόνια αργότερα και τέλος τροποποιήθηκε το 1976 (Καλλινικάκη 2008).

Όλοι οι κώδικες δεοντολογίας περικλείονται από συγκεκριμένες αρχές, κανόνες και αξίες αλλά και χαρακτηρίζονται από την ιδιαίτερη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ επαγγελματία και λήπτη υπηρεσιών. Ειδικότερα, ο ελληνικός κώδικας περιέχει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται οι προϋποθέσεις για χορήγηση άδειας άσκησης επαγγέλματος και οι περιπτώσεις που αυτή ανακαλείται, όπως και τα πλαίσια άσκησης του επαγγέλματος. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται οι αρχές του επαγγέλματος, οι υποχρεώσεις προς αυτό, προς τους εξυπηρετούμενους, προς την υπηρεσία – φορέα εργασίας, προς τους συναδέλφους. Επιπλέον, αναφέρονται οι απαγορεύσεις και οι διευκολύνσεις κατά την επαγγελματική διαδικασία (Καλλινικάκη 2008).

Ο κώδικας δεοντολογίας θεμελιώνεται σε ανθρωπιστικές αρχές, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από συμβάσεις - σταθμούς για την ιστορία. Ο χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η σύμβαση της Ρώμης για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ανθρώπων και των θεμελιωδών ελευθεριών, το πρωτόκολλο των Παρισίων, η ευρωπαϊκή σύμβαση για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, η διεθνής σύμβαση οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, ο ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης, η νομοθεσία κάθε χώρας αποτελούν αυτούς τους σταθμούς (Καλλινικάκη 2008: 80). Επίσης, το 2004 υιοθετήθηκε από τη Διεθνή Ομοσπονδία των Κοινωνικών Λειτουργών (IFSW) και από τη Διεθνή Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW) ο διεθνής κώδικας δεοντολογίας, ο οποίος εμπεριέχει πρότυπα συμπεριφοράς των κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια και επαγγελματική συμπεριφορά (Αγλαντζιάς 2011).

#### 1.4.4 Τομείς άσκησης

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ./6/30-1-1992, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 23 άρθρο 3 για την άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού, οι κοινωνικοί λειτουργοί, κάτοχοι άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, μπορούν να εργαστούν σε κοινωνικές υπηρεσίες στο Δημόσιο αλλά και τον Ιδιωτικό τομέα. Εφόσον έχουν συμπληρώσει τα πέντε χρόνια προϋπηρεσίας που απαιτούνται, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και ως ελεύθεροι επαγγελματίες πάνω στο αντικείμενο στο οποίο είχαν εργαστεί στα πέντε αυτά χρόνια της προϋπηρεσίας τους. Ένας κοινωνικός λειτουργός μπορεί να ασκήσει το επάγγελμα ως ελεύθερος επαγγελματίας μόνο εάν διαθέτει κατάλληλο χώρο και εάν τηρεί και διαφυλάττει κοινωνικό ιστορικό εξυπηρετούμενων.

Στο Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 50 για «τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» στο άρθρο 1 περιγράφονται οι τομείς δραστηριοποίησης των κοινωνικών λειτουργών. Πιο αναλυτικά, απασχολούνται στον τομέα Κοινωνικής Πρόνοιας και ειδικότερα σε προγράμματα παιδικής προστασίας, προστασίας ηλικιωμένων, ατόμων με αναπηρίες αλλά και γενικά με όσους έχουν κοινωνικές ανάγκες. Επίσης, εργάζονται στον τομέα κοινωνικής ασφάλισης, όπου παρέχουν κοινωνικές, ενημερωτικές, συμβουλευτικές και επιβοηθητικές υπηρεσίες σε άτομα που είναι ασφαλισμένα σε φορείς, όπως ΙΚΑ, ΟΓΑ κ.α. Δικαίωμα εργασίας έχουν και στον τομέα ψυχικής υγείας, όπου παρέχουν διαγνωστικές, συμβουλευτικές, θεραπευτικές υπηρεσίες σε άτομα, ομάδες και οικογένειες. Ένας ακόμη τομέας δραστηριοποίησης είναι αυτός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού παρέχοντας κοινωνικές υπηρεσίες σε συμβουλευτικό επίπεδο.

Επίσης, η Κοινωνική Εργασία εφαρμόζεται στον τομέα της εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα παρέχοντας εξειδικευμένες υπηρεσίες αλλά και στον τομέα της πρόληψης και αποτροπής εγκληματικότητας και νεανικής παραβατικότητας προσφέροντας ενημερωτικές, συμβουλευτικές και επιβοηθητικές υπηρεσίες. Σε αυτή την περίπτωση, οι κοινωνικοί λειτουργοί, εργάζονται σε Δικαστήρια Ανηλίκων, Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων, Εταιρίες Προστασίας Ανηλίκων, Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων, Σωφρονιστικά Καταστήματα, Εταιρίες Προστασίας Αποφυλακιζόμενων, Ιδρύματα και Υπηρεσίες για παρεκκλίνοντα άτομα. Τέλος, στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης και ανάπτυξης παρέχονται κοινωνικές υπηρεσίες που σκοπό έχουν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην κοινότητα (Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989).

#### 1.4.5 Υποχρεώσεις και Δικαιώματα του κοινωνικού λειτουργού

Όπως αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 50 στο άρθρο 5, οι υποχρεώσεις που έχει ο κοινωνικός λειτουργός προς το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας, αφορούν στη συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευσή του αλλά και στην ενημέρωσή του σχετικά με τις νέες εξελίξεις της Κοινωνικής Εργασίας διεθνώς. Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να τηρεί τις αρχές και να χρησιμοποιεί τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας προσαρμόζοντάς τες στις σύγχρονες ανάγκες και προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία.

Ακόμα, οφείλει να ενημερώνει το κοινό σχετικά με το έργο της Κοινωνικής Εργασίας προκειμένου να γίνεται όλο και περισσότερο ευρέως γνωστό το επάγγελμα, οι στόχοι του και οι υπηρεσίες του. Συμμετέχει επίσης, στη διαμόρφωση της κοινωνικής πολιτικής αλλά και το σχεδιασμό προγραμμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών (Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989).

Στο άρθρο 6 περιγράφονται τα καθήκοντά του προς τους εξυπηρετούμενους. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εργασία του με το άτομο, την ομάδα, την κοινότητα, ο επαγγελματίας οφείλει να δείχνει σεβασμό στους εξυπηρετούμενους, να διαφυλάττει την αξιοπρέπεια, τα δικαιώματά τους αλλά και την αυτοδιάθεσή τους (Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989).

Επίσης, ο εξυπηρετούμενος οφείλει να είναι πλήρως ενημερωμένος για τα πλαίσια της συνεργασίας του με τον κοινωνικό λειτουργό, ώστε η συνεργασία να διέπεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει επίσης να συλλέγει και να χρησιμοποιεί στοιχεία για τον εξυπηρετούμενο σχετικά μόνο με το αίτημα για το οποίο έχει καταφύγει σε αυτόν. Ακόμα, η τήρηση του απορρήτου αλλά και η μη επιδίωξη προσωπικού συμφέροντος εις βάρος του εξυπηρετούμενου πρέπει να χαρακτηρίζουν τον επαγγελματία (Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989).

Όσον αφορά στο άρθρο 7, αναφέρονται οι υποχρεώσεις που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός προς τον φορέα εργασίας του. Αρχικά, πρέπει να γνωρίζει τους στόχους, τους σκοπούς και τους κανόνες της οργάνωσης, στην οποία εργάζεται, και έπειτα να συμβάλλει στη βέλτιστη λειτουργία της. Στο άρθρο 8, αναφέρονται οι υποχρεώσεις προς το συνάδελφο και πιο συγκεκριμένα, η αμοιβαία εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων κοινωνικών λειτουργών, το ειρηνικό κλίμα συνεργασίας τους, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός μεταξύ τους, η δεκτικότητα στην εποικοδομητική κριτική αλλά και η άσκηση αυτή (Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989). Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις του κοινωνικού λειτουργού εμπεριέχονται επίσης στο Διεθνή κώδικα δεοντολογίας. Αφορούν αφενός στη συμπεριφορά του προς τους συναδέλφους, τον εργοδότη, την οργάνωση όπου εργάζεται, το νόμο, τους εξυπηρετούμενους, τις σχολές Κοινωνικής Εργασίας και αφετέρου στην ανάπτυξη των προσωπικών του επαγγελματικών δεξιοτήτων (Αγλαντζιάς 2011).

Στο Φ.Ε.Κ./23/26-1-1989, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 50 για «τον καθορισμό επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» στο άρθρο 1 περιγράφονται τα δικαιώματα των επαγγελματιών κατά την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας αυτόνομα είτε διεπαγγελματικά σε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα ακολουθώντας τις ισχύουσες διατάξεις. Πιο συγκεκριμένα, δικαιούνται να απασχοληθούν στα αντικείμενα της κοινωνικής ή ψυχοκοινωνικής μελέτης (σε ατομικό, ομαδικό ή κοινοτικό πλαίσιο), του σχεδιασμού δράσης για αντιμετώπιση των προβλημάτων που εντόπισαν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στο προηγούμενο Κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία συνοπτική περιγραφή της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας. Στο Κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί η διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία, η οποία και αποτελεί τη βασική θεματολογία της πτυχιακής εργασίας. Πριν τη σχετική παρουσίαση κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια αναφορά στην έννοια της εκπαίδευσης γενικά και ειδικότερα στις απαρχές της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία, καθώς και στη γενική εικόνα που παρουσιάζει αυτή διεθνώς.

Στη συνέχεια, περιλαμβάνονται πληροφορίες που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα. Αποφασίστηκε η εκπαίδευση να παρουσιαστεί σε δύο χρονικές περιόδους, καθώς διαπιστώθηκε πώς η ένταξή της το 1973 στα ΚΑΤΕ αποτέλεσε σημείο σταθμό στην εξέλιξή της. Έτσι, αρχικά περιγράφεται αναλυτικά η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία κατά την περίοδο 1937-1973. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτονται όσα στοιχεία συλλέχθηκαν από την επισκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών για τις σχολές Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας, Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce, Χριστιανική Ένωση Νέων Ελλάδος (XEN), Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας, Σχολή Διακονισσών, Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας, οι οποίες ξεκίνησαν τη λειτουργία τους στη συγκεκριμένη περίοδο. Τα απαντώμενα στοιχεία αφορούν κυρίως τη διαδικασία και το ιστορικό πλαίσιο ίδρυσης των σχολών, τα προγράμματα σπουδών, το διδακτικό προσωπικό, τα συγγράμματα, την πρακτική άσκηση των σπουδαστών, τα προβλήματα των σχολών κ.α. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία κατά την περίοδο από το 1973 μέχρι και σήμερα. Ειδικότερα, σκιαγραφείται η εκπαίδευση κατά την είσοδό της στα ΚΑΤΕ και στη συνέχεια στα ΤΕΙ και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

## 2.1 Η έννοια της εκπαίδευσης

«Εκπαίδευση είναι η ενέργεια που ασκούν οι γενιές των ωρίμων πάνω σε αυτές που δεν είναι ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή. Σκοπεύει να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που απαιτούν από αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει ... Η κοινωνία με τη γέννηση παραλαμβάνει ένα βιολογικό, ένα ατομικό ον που πάνω του επενδύει ένα άλλο, το κοινωνικό ον, τέτοιο που να τη διαιώνίζει» (Durkheim 1973, στο Μυλωνάς 2006: 18).

Εξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης μέσα από μία περισσότερο ανθρωπιστική σκοπιά σύμφωνα με το Άρθρο 26 παρ. 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρώπινων Δικαιωμάτων «αυτή πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (UNHCR 2012).

Η έννοια της εκπαίδευσης μπορεί να ειπωθεί μέσα από ποικίλες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις μερικές από τις οποίες είναι η θεωρία του λειτουργισμού (ή αιτιακή ερμηνεία), η συγκρουσιακή θεωρία και η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Τσουραμάνης 2003). Σύμφωνα με τη λειτουργική θεωρία η κοινωνία είναι ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα. Το κάθε υποσύστημα έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και μία σχέση αλληλεξάρτησης από τα υπόλοιπα υποσυστήματα. Η διεργασία αυτή έχει ως σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (ό. π.). Όπως αναφέρει και ο Johnson (στο Ζαϊμάκης 2010: 121), η «εκπαίδευση αποτελεί ένα από αυτά τα υποσυστήματα το οποίο περιλαμβάνει τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες, τις σχολικές μονάδες, τα προγράμματα σπουδών, τις δράσεις των μαθητικών κοινοτήτων εκτός σχολείων και τη σχέση των εκπαιδευτικών μονάδων με τις ευρύτερες δομές».

Ο Durkheim υποστηρίζει πως η εκπαίδευση μεταβάλλεται και εξελίσσεται με βάση τις μεταβολές που απαντώνται στην κοινωνία. Ουσιαστικά διατείνεται, ότι οι εκπαιδευτικές θεωρίες δεν μπορούν να επιφέρουν κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές αλλά αναδύονται συγχρόνως με αυτές. Ως εκ τούτου η σχέση της εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής δεν είναι αμφίδρομη (1972, στο Blackledge & Hunt 1995).

Η συγκρουσιακή θεωρία υποστηρίζει ότι η διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας επιτυγχάνεται μέσω της ελεγχόμενης σύγκρουσης των επιθυμιών και αναγκών των ομάδων που έρχονται σε αντιπαράθεση μέσα στην κοινωνία. Η ένταση της σύγκρουσης αυτής θα καθορίσει την κατεύθυνση και τη δυναμική της αλλαγής (Ζαϊμάκης 2010). Η κατάκτηση της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους λόγους αντιπαράθεσης, καθώς αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την κοινωνική και εργασιακή ανέλιξη. Το μέσο αυτό δεν είναι ισομερώς κατανομημένο σε όλες τις κοινωνικές ομάδες λόγω της διαφορετικής οικονομικής τους κατάστασης. Ειδικότερα, οι οικονομικά ασθενέστεροι διαθέτουν λιγότερες ευκαιρίες πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, ενώ αντίθετα οι έχοντες οικονομική ευμάρεια τα αποκτούν ευκολότερα (Τσουραμάνης 2003).

Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προσανατολίζεται στη διαντίδραση μεταξύ αυτού που παρέχει την εκπαίδευση και αυτού που τη λαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα, «οι κοινωνικές προσδοκίες και οι κοινωνικές αναφορές που συνοδεύουν αυτήν την αλληλεπίδραση παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση των διδασκομένων και στην ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους – την αυτοεκτίμησή τους» (ό. π.).

Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (1998) η εκπαίδευση μπορεί επίσης να οριστεί και ως το αποτέλεσμα της διαδικασίας της ανάπτυξης. Προσθέτει πως η εκπαίδευση συμβαδίζει με την κουλτούρα της κάθε χώρας, την κάθε χρονική περίοδο και ελέγχεται από την πολιτεία και άλλους φορείς. Έτσι, η θεσμοθετημένη διδασκαλία υλοποιείται σε όλες τις βαθμίδες των σχολείων, στις τεχνικές επαγγελματικές σχολές, στα πανεπιστήμια κ.α. (Πεσμαζόγλου 1999). Τα εφόδια που λαμβάνουν οι νεότεροι μέσω της επίδρασης που τους ασκούν οι ώριμοι αλλά και η φύση και η κοινωνία χρησιμεύουν στην μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους (Durkheim 1972, στο Καζάζη 2000).

Τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής και θεσμοθετημένης διαδικασίας, της διαφορετικότητας ανά τον χρόνο και τον τόπο και της συσχέτισης με την επαγγελματική σταδιοδρομία διαθέτει και η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία. Ένα ακόμη στοιχείο, αυτό της κοινωνικής αλλαγής, δίνει μία ιδιαίτερη διάσταση ευθύνης στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών.

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ένας από τους κυρίαρχους σκοπούς της Κοινωνικής Εργασίας είναι η κοινωνική αλλαγή. Η ενέργεια αυτή σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς, όπως και ο Durkheim, δε δύναται να προκύψει μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η συγκρουσιακή θεωρία ωστόσο χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ως το σημαντικότερο μέσο για την κοινωνική αλλαγή.

Αν αναλογιστεί κανείς τη σημαντικότητα της κοινωνικής αλλαγής για την επιστήμη και το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας και τη συζήτηση γύρω από τη φύση και την προέλευση της και συνάμα τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, ως αγαθό, ως θεσμό, ως μέσο κοινωνικοποίησης και μάθησης, μπορεί να αντιληφθεί την ευθύνη των παραγόντων που συσχετίζονται με την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών.

Στην επόμενη ενότητα δίνεται συνοπτικά η εικόνα της απαρχής της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία και την εικόνας του σήμερα για να ακολουθήσει μία εκτενής περιγραφή της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα στις επόμενες σελίδες.



## 2.2 Η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία

Οι απαρχές της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία εντοπίζονται το 1897 στην Αμερική, όταν η Mary Richmond εισηγήθηκε την έναρξη εκπαιδευτικού προγράμματος στις φιλανθρωπικές πρακτικές, καθώς οι αρμοδιότητες των φιλικών επισκεπτών έπρεπε να γίνουν πιο συγκεκριμένες και μεθοδευμένες. Το 1898 τελικά λειτούργησε τη θερινή περίοδο για έξι εβδομάδες το πρόγραμμα Summer School of Philanthropy στη Σχολή Φιλανθρωπίας της Νέας Υόρκης, όπως ονομαζόταν τότε η σχολή Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου της Κολούμπια (Popple 1995, στο Καλλινικάκη 2008). Στη συνέχεια, στην Αγγλία το 1902 η Εταιρεία Οργάνωσης Φιλανθρωπίας στο Λονδίνο έκρινε απαραίτητη τη μεθοδευμένη εκπαίδευση των μελών της στις φιλανθρωπικές εφαρμογές. Την εκπαίδευση ανέλαβαν πανεπιστήμια της χώρας. Εν τω μεταξύ, το 1923 13 από τις 17 σχολές που λειτουργούσαν στην Αμερική ήταν πανεπιστημιακού επιπέδου (Καλλινικάκη 2008).

Η ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας και της εκπαίδευσης σε αυτή στα χρόνια που ακολούθησαν διευρύνθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο. Σήμερα παρέχεται στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Στον IFSW (2012β) είναι ήδη εγγεγραμμένες 90 χώρες μέλη και από τις πέντε ηπείρους. Το 2004 μάλιστα εκπονήθηκε και εγκρίθηκε από τις γενικές συνελεύσεις των IFSW και IASSW το παγκόσμιο πλαίσιο εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία. Δημιουργήθηκε με αφορμή την επιρροή της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση αλλά και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας. Προβλέπει κριτήρια για τους σκοπούς και τη στοχοθεσία των προγραμμάτων σπουδών των σχολών, το διδακτικό προσωπικό, τους σπουδαστές και τη διοίκηση. Το πλαίσιο αυτό έχει δομηθεί στη βάση της ύπαρξης διαφορετικών αναγκών κάθε χώρας, οπότε είναι αρκετά ευέλικτο (IASSW 2009).

Τα κυριότερα σημεία του αφορούν στη σαφήνεια της διατύπωσης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών, την ένταξη σε αυτά των αρχών της Κοινωνικής Εργασίας, την ενσωμάτωση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, την πλαισίωση του προγράμματος σπουδών γύρω από τις έννοιες Κοινωνική Εργασία, μέθοδοι πρακτικής, κοινωνικός λειτουργός και πρότυπο επαγγέλματος. Επίσης, βασικά στοιχεία του αφορούν τα κριτήρια επιλογής του ακαδημαϊκού προσωπικού (ακαδημαϊκοί τίτλοι, αμεροληψία, συνεχής επιμόρφωση και δράση κτλ.), τη σαφήνεια των κριτηρίων εισαγωγής των σπουδαστών, την εκπροσώπηση των μειονοτήτων, τη συμβουλευτική για τις σπουδές τους. Τέλος, αναφορικά με τη διοίκηση τα κύρια σημεία αφορούν την επάρκεια του προϋπολογισμού, την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων, το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των υπαλλήλων των τμημάτων (IFSW 2012γ).

Λίγα χρόνια πριν, το 1999, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού ιδεώδους και ειδικότερα της αμοιβαίας κινητικότητας και πρόσβασης στην εργασία των πολιτών των χωρών μελών της ευρωπαϊκής ένωσης, αποφασίστηκε με τη διακήρυξη της Μπολόνια ο επαναπροσδιορισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτόν, τέθηκαν στόχοι που αναφέρονταν αρχικά στην οργάνωση της εκπαίδευσης σε τρεις κύκλους σπουδών, στο προπτυχιακό, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό, έπειτα στη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών, στην ευρωπαϊκή διάσταση των προγραμμάτων σπουδών, στην εξασφάλιση για ποιότητα στην εκπαίδευση και στην αναγνώριση και αποδοχή των πτυχίων με βάση κοινά κριτήρια από κάθε ευρωπαϊκή χώρα. Η αμοιβαία μετακίνηση σπουδαστών και εκπαιδευτικών μέσα στις χώρες-μέλη και η εστίαση της έρευνας στο διεθνές πεδίο αποτέλεσε επιπλέον μία σημαντική ιδέα της ανάπτυξης του ευρωπαϊκού ιδεώδους μέσα από το πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bologna Bergen Summit 2005).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Weiss & Welbourne (2008) για τη θέση της Κοινωνικής Εργασίας σε δέκα χώρες του κόσμου, εκ των οποίων οι πέντε ήταν ευρωπαϊκές

(Βρετανία, Γερμανία, Ισπανία, Ουγγαρία, Σουηδία), διαπίστωσε πως στις προπτυχιακές σπουδές διδάσκεται κατά κύριο λόγο η Γενική Κοινωνική Εργασία. Επίσης, στη Σουηδία, στην Ουγγαρία και στη Βρετανία το πρόγραμμα σπουδών είναι κοινό, ενώ στη Γερμανία υπάρχει σημαντική απόκλιση. Ακόμη, στη Βρετανία και στη Γερμανία η προώθηση των μεθόδων παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας είναι σημαντική, ενώ η Ουγγαρία και η Ισπανία δεν επικεντρώνουν τόσο το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης. Διαφορές παρατηρούνται στη σημαντικότητα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών στις δύο τελευταίες χώρες. Ειδικότερα, στη Βρετανία ο μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της επιστήμης, ενώ στην Σουηδία δίνεται έμφαση στην έρευνα και στις διδακτορικές σπουδές. Στις δύο αυτές χώρες παρατηρείται αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού με κατοχή διδακτορικού διπλώματος. Στην Ισπανία οι διδακτορικές σπουδές παρέχονται από άλλες κοινωνικές επιστήμες, ενώ στην Ουγγαρία δεν έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στο συγκεκριμένο κύκλο σπουδών.

Μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολών Κοινωνικής Εργασίας σε εικοσιτέσσερις χώρες παρατηρεί κοινά σημεία και αποκλίσεις όσον αφορά την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών, τη χρονική διάρκεια των σπουδών και τη διαμόρφωση των μαθημάτων. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι η παροχή εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κατά κύριο λόγο Πανεπιστημιακού επιπέδου. Παρόλα αυτά, ιδιωτικές και δημόσιες ανώτερες σχολές, καθώς και διάφοροι φορείς έχουν αναλάβει την εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών. Επίσης, διαπιστώθηκε πως στην Ισπανία, το Βέλγιο, την Ιταλία, τη Νορβηγία, την Ελβετία και την Εσθονία οι προπτυχιακές σπουδές διαρκούν τρία χρόνια. Ακόμη, στις τέσσερις τελευταίες οι μεταπτυχιακές σπουδές διαρκούν δύο χρόνια (Campanini & Frost 2004).

Στην Ελλάδα, τη Γερμανία, την Ισλανδία, στις Κάτω Χώρες και στην Κύπρο οι σπουδές στο προπτυχιακό στάδιο ολοκληρώνονται σε τέσσερα χρόνια, ενώ στην Πορτογαλία σε πέντε έτη. Η ομοιότητα που παρατηρήθηκε μεταξύ αρκετών χωρών αφορά την κοινή διδασκαλία μαθημάτων κοινωνιολογικού, ψυχολογικού, παιδαγωγικού, περιεχομένου, καθώς και γνώσεις από την κοινωνική πολιτική και το δίκαιο. Ωστόσο, αναφορικά με τη θεωρία και την πρακτική της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία εντοπίζονται διαφορές που σχετίζονται με τη διάρκεια, τη συχνότητα εποπτείας, τη μεθοδολογία της άσκησης. Οι διαφορές αυτές στην εκπαίδευση οδηγούν στη δημιουργία διαφορετικού επαγγελματικού προφίλ επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών (Campanini & Frost 2004).

Η εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα οφείλει να ενημερώνεται για τα σύγχρονα παγκόσμια δεδομένα στο επιστημονικό της πεδίο και να προσαρμόζει ανάλογα και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές της την εκπαίδευση που παρέχει στους κοινωνικούς λειτουργούς. Προτού όμως φτάσει να ακολουθεί και αυτή τις σύγχρονες εξελίξεις διέγραψε τη δική της πορεία στο χρόνο. Η πορεία αυτή περιγράφεται στις ακόλουθες ενότητες ξεκινώντας από την πρώτη σχολή το 1937 πριν την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και συνεχίζοντας με τις σχολές που αναπτύχθηκαν μετά από αυτόν σε συνεργασία της κυβέρνησης και παραγόντων του εξωτερικού. Η περιγραφή ολοκληρώνεται με την ένταξη των σχολών αυτών στα ΚΑΤΕ, ακολούθως στα ΤΕΙ και στο Πανεπιστήμιο Θράκης.

## 2.3 Η Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα (1937-1973)

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 1.1, οι πρωτογενείς ανάγκες (σίτιση, στέγαση, ένδυση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κτλ.) που παρουσιάστηκαν στην Ελλάδα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο οδήγησαν στη δημιουργία σχολών με σκοπό την εκπαίδευση προσωπικού, το οποίο θα εργαζόταν στον τομέα της πρόνοιας, ο οποίος εκείνη την περίοδο αποτελούσε βασική προτεραιότητα του κράτους (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Η ύπαρξη του ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού, ήταν επιτακτική ανάγκη, καθώς η μέχρι τότε πολιτική στελέχωσης των προνοιακών προγραμμάτων ήταν μη λειτουργική. Αυτό συνέβαινε, διότι σύμφωνα με τον Μαστρογιάννη (1960, στο Σταθόπουλος 2005) το προσωπικό, αφενός είχε διοριστεί αναξιοκρατικά βάσει πελατειακών σχέσεων και οικογενειοκρατίας και αφετέρου δεν είχε τις κατάλληλες επαγγελματικές δεξιότητες.

Ο Ioakimidis (2008) εξετάζοντας από μία πολιτική σκοπιά τις απαρχές της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών υποστηρίζει, πως η ίδρυση των πρώτων σχολών Κοινωνικής Εργασίας αποτέλεσαν το μέσο εφαρμογής των προνοιακών πολιτικών που σχεδιάστηκαν για την Ελλάδα σε συνεργασία της κυβέρνησης και Διεθνών Προνοιακών Οργανώσεων. Ουσιαστικά, επρόκειτο για πολλές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις εποπτευόμενες από το Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ.

Το Ηνωμένο Βασίλειο παρενέβη μέσω του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού και του Βρετανικού στρατιωτικού συνδέσμου (ML). Από το 1945 η παρέμβαση των ΗΠΑ ήταν μεγαλύτερη από αυτή του Ηνωμένου Βασιλείου. Το UNRRA (Ηνωμένα Έθνη για την Αρωγή και Αποκατάσταση της Διοίκησης) υπήρξε το σημαντικότερο όργανο μέσω, του οποίου οι ΗΠΑ επηρέασαν τις εξελίξεις στην Ελλάδα και ειδικότερα τις εξελίξεις στην Κοινωνική Εργασία. Το 1947 το UNRRA απασχολούσε περίπου 3000 άτομα για την κάλυψη του τομέα της Κοινωνικής Εργασίας και της νοσηλευτικής (Close 2004, στο Ioakimidis 2008).

Επιπλέον, η AMAG (Αμερικανική Αποστολή για Βοήθεια στην Ελλάδα) απαρτιζόταν από ειδικούς και τεχνοκράτες και ασκούσε αυστηρό έλεγχο στις πολιτικές των υπουργείων (Kofas 1989, στο Ioakimidis 2008). Συγκεκριμένα, στο Υπουργείο Δημόσιας Υγείας και Πρόνοιας η AMAG αναδιοργάνωσε πλήρως τη δομή των υπηρεσιών και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή των υπαλλήλων. Η βελτίωση της δημόσιας υγιεινής και η προστασία των παιδιών του πολέμου αποτέλεσαν βασικές προτεραιότητές της και ουσιαστικά αποτέλεσαν τη βάση ανάπτυξης της Κοινωνικής Εργασίας. Φιλανθρωπικοί οργανισμοί, όπως και η AMAG, εξουσιοδοτήθηκαν να αξιολογήσουν τις δυνατότητες δημιουργίας τοπικών κοινωνικών λειτουργιών. Ο Ioakimidis (2008) υποστηρίζει, πως η προνοιακή πολιτική στον τομέα της προστασίας των παιδιών στόχευε στον ιδεολογικό έλεγχο της νέας γενιάς των αριστερών μέσω της επανεκπαίδευσης των παιδιών των αριστερών οικογενειών.

Επιπρόσθετα, η Επιτροπή Ενωτικής Υπηρεσίας (USC) ήταν μία αμερικανική φιλανθρωπική οργάνωση. Συνεργαζόταν με τη Χριστιανική Ένωση Νέων (XEN) και την Κοινωνία των Αμερικανίδων Γυναικών στην Ελλάδα. Το 1956 ανέλαβε να εκπαιδεύσει κοινωνικούς λειτουργούς και να επανδρώσει τα προγράμματα προνοιακής πολιτικής. Στήριξε οικονομικά τις σχολές Κοινωνικής Εργασίας και την ελληνική εταιρεία κοινωνικών λειτουργιών. Επίσης, διεξήγαγε σεμινάρια πάνω στις βασικές αρχές της Κοινωνικής Εργασίας και εθνικά συνέδρια. Είχε αναλάβει ακόμη τη μετάφραση των εγχειριδίων και το σχεδιασμό προγραμμάτων. Η δράση της διήρκησε μέχρι και το 1967 (Ioakimidis 2008).

Η Mary Keeley, ακαδημαϊκός της Κοινωνικής Εργασίας και μέλος της USC, βοήθησε το Υπουργείο Πρόνοιας στην ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης προσωπικού για την πρόνοια σε όλη την Ελλάδα. Υπήρξε σημαντικό μέλος του Συμβουλίου Παιδικής Προστασίας, του Υπουργείου Πρόνοιας και των εθελοντικών οργανώσεων. Η Kelley μαζί με την Hellen Fogg, διευθύντρια της USC, την Καίτη Στασινοπούλου, ακαδημαϊκό της Κοινωνικής Εργασίας και μέλος του διοικητικού συμβουλίου του Ελληνικού Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών και την Eileen Younghusbund, γνωστή βρετανίδα ακαδημαϊκό της Κοινωνικής Εργασίας κυριάρχησαν στις εξελίξεις της Κοινωνικής Εργασίας γενικά και υπήρξαν ηγετικές φυσιογνωμίες στον τομέα της εκπαίδευσης (Ioakimidis 2008).

Η δραστηριοποίηση αυτών των Διεθνών Προνοιακών Οργανώσεων στην Ελλάδα, όπως αναφέρουν οι Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) κινητοποίησε το Υπουργείο Πρόνοιας, ώστε να αντλήσει εμπειρία και γνώσεις στον τομέα της προνοιακής πολιτικής και εν συνεχεία, να εκπαιδεύσει κοινωνικούς λειτουργούς που να μπορούν να προσαρμόζονται σε κάθε κατάσταση ανάγκης και όχι μόνο σε εξειδικευμένες περιοχές αναγκών. Οι απεσταλμένοι από το εξωτερικό ήδη γνώριζαν σχετικά με τη μεθοδολογία και την εφαρμογή του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας, οπότε και ήταν έτοιμοι να προωθήσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους.

Συνεπώς, οι κοινωνικοί λειτουργοί έπρεπε να εκπαιδευτούν λαμβάνοντας γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους Κοινωνικής Εργασίας, οι οποίες προέρχονταν από το εξωτερικό και μέχρι τότε στην Ελλάδα αποτελούσαν άγνωστο επιστημονικό πεδίο (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Ωστόσο, η σκέψη αυτή αποδείχτηκε, ότι δεν ήταν αποτελεσματική, καθώς δεν ανταποκρινόταν στις εγχώριες ανάγκες και προβλήματα, όσο θα ήταν σύμφωνα με τον Σταθόπουλο (2005) η έμφαση της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών κυρίως στην κοινοτική ανάπτυξη.

Ο Σταθόπουλος (2005: 181) επίσης παραθέτει και την άποψη του Πάτρα (1974) η οποία αναφέρει πως «η κυριωτέρα αδυναμία εις την εκπαίδευσιν των κοινωνικών λειτουργών εν Ελλάδι έγκειται εις το ότι αυτή αποβλέπει εις την θεραπείαν αναγκών μελών ομάδων μίας λίαν αναπτυγμένης κοινωνίας και ουχί μίας αναπτυσσόμενης κοινωνίας, έχει δηλαδή οργανωθεί βάσει λανθασμένης επιλογής αναπτυξιακού κοινωνικού υποδείγματος». Επιπρόσθετα, ο Ζαϊμάκης (2010: 47) επισημαίνοντας τα προαναφερόμενα ζητήματα υποστηρίζει, πως μεταξύ άλλων «...η έλλειψη επαρκούς και καταρτισμένου προσωπικού και οι ξενόφερτοι σχεδιασμοί για κοινοτική ανάπτυξη... περιόρισαν τις προοπτικές εξέλιξης της κοινωνικής αλλαγής».

Μέσα στο προαναφερθέν ιστορικοπολιτικό πλαίσιο λειτούργησαν με χρονολογική σειρά ίδρυσης οι ακόλουθες σχολές Κοινωνικής Εργασίας, Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας (1937), Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce (1945), Χριστιανική Ένωση Νέων Ελλάδος (XEN) (1948), Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας (1953), Σχολή Διακονισσών (1957), Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων (Ε.Π.Α.Α.) (1960) και το Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας (1960). Η επιρροή των άνωθι φιλανθρωπικών οργανώσεων και η παρέμβαση της τότε κυβέρνησης μέσω των υπουργείων και της βασίλισσας Φρειδερίκης διέφερε από σχολή σε σχολή και άρχισε να εξασθενεί με την επιβολή της δικτατορίας το 1967.

### 2.3.1 Σχολές Κοινωνικής Εργασίας

#### *Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας*

Η Ελευθέρα Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας, που υπαγόταν στο Υπουργείο Πρόνοιας, αποτέλεσε την πρώτη σχολή Κοινωνικής Εργασίας και τέθηκε σε λειτουργία το 1937 (Καλλιδικακή 2008). Δύο χρόνια αργότερα, το 1939, έπαψε να λειτουργεί λόγω της έναρξης του Β' Παγκοσμίου πολέμου (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Η απόφαση για την ίδρυση της σχολής πάρθηκε από επιφανή πρόσωπα της εποχής εκείνης, τα οποία διατηρούσαν επαφές με την κυβέρνηση, τον υπουργό Κρατικής Αντιλήψεως και την εκκλησία. Η επιτροπή, η οποία ήταν υπεύθυνη για την οργάνωση της σχολής, οραματιζόταν τη μετάβαση από την εποχή της εμπειρικής, μη επιστημονικής παρέμβασης στην επιστημονική. Σκοπός ήταν «να δημιουργήσει και να καθοδηγήσει το ενδιαφέρον ευρύτερου κύκλου δια τα προβλήματα και τας ανάγκας της Κοινωνικής Προνοίας και αφετέρου να εφοδιάσει τα πρόσωπα εκείνα, άτινα εργάζονται ήδη ή επιθυμούν να εργασθώσιν εις τα φιλανθρωπικά ή κοινωφελή ιδρύματα της χώρας με την απαιτούμενη θεωρητικήν κατάρτισιν και εν μέρει πρακτικήν κατάρτισιν» (Μαστρογιάννης 1960, στο Ταυλαρίδου – Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007: 141-2).

Στοιχεία για τη συγκεκριμένη σχολή σχετικά με τη διάρκεια σπουδών, τον αριθμό των αποφοίτων, τη δραστηριοποίησή τους και την πρακτική άσκηση δεν υπάρχουν. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι οι απόφοιτοι ονομάζονταν κοινωνικοί εργάτες, άντρες και γυναίκες (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Ο Μαστρογιάννης (1960, στο Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007) αναφέρει, ότι τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν φιλοσοφικά, ιατρικά, κοινωνικά – οικονομικά, ιστορία της κοινωνικής πρόνοιας, διοίκηση οργανισμών. Επιπλέον, αναφέρει, πως δεν υπήρχε εκπαίδευση πάνω στη μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας.

#### *Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce*

Το Σεπτέμβρη του 1945 μέχρι και το 1975 στο Αμερικάνικο Κολέγιο Pierce λειτούργησε τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, το οποίο ήταν και το πρώτο που ουσιαστικά παρήγαγε απόφοιτους πτυχιούχους κοινωνικούς λειτουργούς στην Ελλάδα (Ioakimidis 2008). Δημιουργήθηκε με την απόφαση αμερικανών συμβούλων (Σταθόπουλος 2005), καθώς θεώρησαν το κολέγιο ως τον πιο κατάλληλο χώρο, που θα μπορούσε να στεγάσει την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία, μιας και οι εκπαιδευτικοί ήταν αμερικάνοι και οι σπουδαστές θα μούνταν στη μεθοδολογία της αμερικανικής Κοινωνικής Εργασίας. Επρόκειτο για ένα γνωστό εκπαιδευτικό ίδρυμα στην υψηλή κοινωνική τάξη, καθώς οι σπουδές σε αυτό κόστιζαν ακριβά. Ως συνέπεια, εκεί είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν μόνοι υποψήφιοι σπουδαστές αυτών των οικογενειών (Ioakimidis 2008).

Το κολέγιο είχε στενή σχέση με τα αμερικανικά φιλανθρωπικά σωματεία (Σταθόπουλος 2005). Η Κοινωνία των Αμερικανίδων Γυναικών στην Αθήνα και η USC υπήρξαν δύο από τις οργανώσεις που ασκούσαν τη μεγαλύτερη επιρροή στο κολέγιο (Ioakimidis 2008). Ειδικότερα η USC στήριζε οικονομικά το κολέγιο και μετέφρασε στα ελληνικά τα αμερικανικά συγγράμματα. «Η τέχνη της συνέντευξης» της Annete Garret και «Η Κοινωνική Εργασία με ομάδες» των Wilson και Ryland αποτέλεσαν για πολλά χρόνια τα βασικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Παρείχε υποτροφίες σε αριστούχους κοινωνικούς λειτουργούς για σπουδές στην Αμερική με σκοπό την αύξηση των επαγγελματιών κατόχων διδακτορικού.

Διεξήγαγε το 1957 σεμινάριο σχετικά με τις βασικές αρχές στην Κοινωνική Εργασία, το 1959 σεμινάριο σχετικά με το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και το 1962 ένα ακόμη

σεμινάριο αναφορικά με την εποπτεία στις σχολές και στις κοινωνικές υπηρεσίες. Στο σεμινάριο αυτό συμμετείχαν σχολές της Αμερικής, το Υπουργείο Πρόνοιας και άλλες υπηρεσίες. Η Eileen Younghusband προσκλήθηκε και παρέμεινε μετά την εκδήλωση ως σύμβουλος σε θέματα δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας. Η USC οργάνωσε επίσης, το πρώτο Εθνικό συνέδριο Κοινωνικής Εργασίας (Ioakimidis 2008).

Το αρχικό σχέδιο του κολεγίου ήταν να οριστεί ένα πλήρες τετραετές πρόγραμμα σπουδών μόνο για γυναίκες. Ωστόσο, η άμεση ανάγκη για προσωπικό στον τομέα της πρόνοιας οδήγησε στην οργάνωση βραχυπρόθεσμων σεμιναρίων. Στη συνέχεια, το διοικητικό συμβούλιο αποφάσισε να ιδρύσει ένα διετές πρόγραμμα σπουδών (Ioakimidis 2008).

Οι υποψήφιας σπουδάστριες έπρεπε να έχουν γνώση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, ειδικά έπρεπε να παρακολουθήσουν το μάθημα των αγγλικών κατά τον πρώτο χρόνο σπουδών τους στη σχολή. Επιπλέον, η σχολή έκρινε απαραίτητο για την επιλογή του εκπαιδευόμενου να είναι άτομο «επιδεκτικό και ικανό για εξέλιξη, να είναι επιπέδου ολίγο άνω του μετρίου από απόψεως ακαδημαϊκής ικανότητας, να παρουσιάζει κίνητρα επαρκή που να επιτρέψουν στην υποψήφια να παραδεχτεί το ιδανικό της κοινωνικής λειτουργού» (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959:45-6).

Εκπαιδευτικοί σκοποί της πρώτης περιόδου σπουδών αποτελούσαν η αυτογνωσία όσον αφορά τη συνειδητοποίηση της απόφασης της επιλογής της σχολής, η επίδειξη ενδιαφέροντος της σπουδάστριας για κοινωνικά θέματα και η δεκτικότητα στις γνώσεις που αφορούν το περιβάλλον του ατόμου αλλά και τον ίδιο της τον εαυτό. Κατά τη δεύτερη περίοδο οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν να κάνουν πράξη μερικές από τις γνώσεις που είχαν λάβει μέσω της θεωρίας, να μάθουν ότι υπάρχει μια άρρηκτη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, να αποκτήσουν εμπειρία και ικανότητες μέσα από την πρακτική άσκηση και να είναι σε θέση να προγραμματίζουν την εργασία τους (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959) .

Κατά την τρίτη περίοδο σπουδών οι εκπαιδευτικοί στόχοι ήταν να επιδείξει η σπουδάστρια αποδοχή της διαφορετικής πολιτιστικής κουλτούρας με την οποία θα ερχόταν σε επαφή. Επίσης, ήταν να καταλάβει ότι το άγχος που μπορεί να αντιμετωπίζει κατά τη φοίτησή της δεν έρχεται ιδιαίτερης ανησυχίας, ότι η σχέση μεταξύ σπουδάστριας-επόπτριας και σπουδάστριας-εξυπηρετούμενου πρέπει να διαπνέεται από αμεσότητα. Ακόμη έπρεπε να μάθει να προγραμματίζει τις συνεντεύξεις των περιστατικών της και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται όλες τις παραμέτρους τους. Κατά την τέταρτη περίοδο απαιτούνταν η εφαρμογή των μέχρι στιγμής αποκτηθέντων θεωρητικών γνώσεων, η αναζήτηση επιπρόσθετων, η αποτελεσματική αξιοποίησή τους και τέλος η αξιολόγησή τους (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Επιπλέον, η εκπαιδευόμενη όφειλε να είναι δημιουργική και να αντιλαμβάνεται τις ελλείψεις των κοινωνικών υπηρεσιών όσον αφορά τις παροχές στους εξυπηρετούμενους. Τέλος να αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό της ρόλο μέσα στην κοινωνική εξέλιξη και αλλαγή. Στην πέμπτη περίοδο οι σκοποί αφορούσαν κυρίως την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων και την ενασχόληση με την κοινωνική έρευνα (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Επίσης, όσον αφορά στην πρακτική άσκηση των σπουδαστριών οι πρωτοετείς απλώς παρατηρούσαν, οι δευτεροετείς αναλάμβαναν εξυπηρετούμενους εφαρμόζοντας την Κοινωνική Εργασία με Άτομα τρεις ημέρες την εβδομάδα (περίπου 15 ώρες) και στη συνέχεια εκτός από την ΚΕΑ εφάρμοζαν και την Κοινωνική Εργασία με Ομάδες μία φορά

την εβδομάδα. Σημειώνεται, ότι οι σπουδάστριες έκαναν πρακτική σε διαφορετική υπηρεσία σε κάθε έτος. Επίσης, οι δευτεροετείς για 15 ημέρες το καλοκαίρι έκαναν πρακτική σε χωριά (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαιδεύσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

### *Χριστιανική Ένωση Νέων Ελλάδος (XEN)*

Το 1948 η XEN λειτούργησε σχολή Κοινωνικής Εργασίας στην Αθήνα, η διάρκεια σπουδών στην οποία ήταν αρχικά ένας χρόνος. Έπειτα, το 1950 έως και το 1952 η διάρκεια σπουδών αυξήθηκε σε δύο έτη και στη συνέχεια, το 1954 ο χρόνος φοίτησης έγινε τρία χρόνια (Καλλιδικάκη 2008). Η σχολή ήταν η δεύτερη σε σειρά μετά το Κολλέγιο Pierce, η οποία παρείχε πτυχίο στους εκπαιδευόμενους. Υποστηριζόταν από το ελληνικό κράτος αλλά και από την AMAG (Ioakimidis 2008). Στην ίδρυση της σχολής ο Σταθόπουλος (2005) αναφέρει, ότι συνέβαλαν οικονομικά και η Βασιλική Πρόνοια και η Παγκόσμια XEN. Στον Ioakimidis (2008) αναφέρονται οι αρχές της σχολής Κοινωνικής Εργασίας της XEN, οι οποίες ήταν η αποφυγή πολιτικοποίησης και προπαγάνδας, η χριστιανική κατεύθυνση και η εθνική παράδοση, καθώς και το αίσθημα δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και ανθρωπισμού.

Πρόεδρος της σχολής ήταν η Αλεξάνδρα Δέλτα Παπαδοπούλου, κόρη του Στέφανου και της Πηνελόπης Δέλτα. Η ίδια, δώρισε στη XEN το πατρικό της σπίτι που βρισκόταν στην Κηφισιά, όπου και πρωτοστεγάστηκε η σχολή (Νέα Εστία 2012). Από το πρώτο έτος λειτουργίας της σχολής διορίστηκαν ως εκπαιδευτικοί δύο σημαντικοί διανοούμενοι της ελληνικής αστικής τάξης, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Αλέξανδρος Παπανούτσος. Επίσης, οι Eileen Younghusbund και Mary Keeley συνέβαλαν στη λειτουργία της σχολής (Ioakimidis 2008).

Στη σύσκεψη «επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαιδεύσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν» το 1959 αναφέρεται, ότι την περίοδο λειτουργίας της σχολής πολλοί σπουδαστές επιθυμούσαν την εισαγωγή τους εκεί, διότι απαιτούνταν μόνο ιατρικές εξετάσεις σε αντίθεση με τη Σχολή του Αμερικανικού Κολεγίου, όπου ήταν απαραίτητη η γνώση Αγγλικών και με το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα, όπου ήταν απαραίτητο το πτυχίο Ανώτερης Σχολής. Επισημαίνεται, ότι το 1968 δικαίωμα φοίτησης είχαν και οι άντρες και ότι το έτος 1979 η σχολή μετονομάστηκε σε «Σχολή Κοινωνικής Εργασίας ΙΑΚΕ (Ίδρυμα Αναπτύξεως Κοινωνικής Εργασίας)» (Ταυλαρίδου – Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007).

Οι νέες σπουδάστριες είχαν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν στη σχολή τις πρώτες οχτώ ημέρες (αν και θεωρούνταν λίγες) πριν την έναρξη των μαθημάτων, η επονομαζόμενη «οχταήμερη περίοδος προσαρμογής για την καινούρια ζωή» λόγω της δυσκολίας με την οποία έρχονταν συνήθως αντιμέτωπες, δηλαδή την απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον. Κατά την περίοδο αυτή οι εκπαιδευόμενες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον τόπο, στον οποίο θα φοιτούσαν αλλά και το πολιτιστικό, κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο θα ενεργούσαν (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαιδεύσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Στο οικοτροφείο της σχολής της XEN στο Ioakimidis (2008) οι συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευόμενων κατά την μεταπολεμική περίοδο περιγράφονται ως απομονωτικές, καθώς οι εκπαιδευόμενες δεν ενημερώνονταν για πολιτικές και άλλες καταστάσεις. Ζούσαν σε μια συνεχή ρουτίνα με καθημερινή προσευχή και αυστηρότητα, καθώς τους επιτρέπονταν μόνο εκπαιδευτικές έξοδοι σε μουσεία κ.α. Η Κοινωνική Εργασία τότε θεωρούταν ένα

ουδέτερο, φιλανθρωπικό επάγγελμα, οπότε και οι εκπαιδευόμενες δεν επιτρεπόταν να εμπλακούν στις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις.

Με την έναρξη της λειτουργίας της σχολής ξεκίνησε και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων κοινωνικών λειτουργών σε διαφορετικές κάθε φορά υπηρεσίες και προγράμματα Κοινωνικής Πρόνοιας με σκοπό την απόκτηση ποικίλων εμπειριών. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική της σχολής στόχευε στην κάλυψη των αναδυόμενων κοινωνικών αναγκών. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνετο μέσω της έμφασης της εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας σε υπηρεσίες, προγράμματα και περιοχές που συσχετιζόνταν άμεσα με τις κοινωνικές εξελίξεις (Ioakimidis 2008).

Οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι οποίες αποτελούσαν κέντρα πρακτικής άσκησης των σπουδαστών από το 1950 έως και το 1984, κατηγοριοποιούνταν σε: «κοινωνικές υπηρεσίες σε ιατρικά και ψυχιατρικά πλαίσια, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου/κοινοτική ανάπτυξη, γενικά προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας, προστασία παιδιού-εφήβου (ανοιχτή, κλειστή), κοινωνική παθολογία (ανοιχτή, κλειστή περίθαλψη), προστασία ατόμων με ειδικές ανάγκες, προστασία ηλικιωμένων (ανοιχτή, κλειστή), κοινωνικές υπηρεσίες σε βιομηχανίες» (Ioakimidis 2008: 328). Οι υπηρεσίες για να λειτουργήσουν ως κέντρα πρακτικής άσκησης έπρεπε να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις, μερικές από τις οποίες ήταν η επιθυμία για συνεργασία με τη σχολή, η διάθεση του επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού να αναλάβει εκπαιδευτικό ρόλο, η δυνατότητα εφαρμογής στην υπηρεσία και των τριών μεθόδων της Κοινωνικής Εργασίας κ.α. (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Οι σπουδάστριες του δεύτερου εξαμήνου του πρώτου έτους έκαναν πρακτική δύο φορές την εβδομάδα για δύο μήνες ασκώντας την ΚΕΑ και την ΚΕΟ. Οι δευτεροετείς έκαναν πρακτική τέσσερις ημέρες την εβδομάδα για έξι μήνες ασκώντας επίσης την ΚΕΑ και την ΚΕΟ και ακόμη πραγματοποιούσαν επίσκεψη στην επαρχία έχοντας το ρόλο του παρατηρητή (ό. π.). Κατά την πρακτική άσκηση, οι εκπαιδευόμενοι της ΧΕΝ καλούνταν να εφαρμόσουν τις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας, ΚΕΑ, ΚΕΟ, ΚΕΚ, υπό την εποπτεία του υπευθύνου καθηγητή αλλά και του επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού που εργαζόταν στην υπηρεσία. Η εν λόγω διαδικασία εκτός από εκπαιδευτικούς σκοπούς για τον ίδιο τον σπουδαστή, στόχευε και στην κάλυψη των αναγκών των εξυπηρετούμενων (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007).

Επίσης, η ΧΕΝ εισήγαγε στην εκπαίδευση των σπουδαστών και το «έτος δοκίμου», όπου επί ένα χρόνο ασκούσαν το επάγγελμα σε υπηρεσίες της επαρχίας, σε λέσχες ΧΕΝ, σε κέντρα κοινωνικής πρόνοιας και κυρίως στα «σπίτια του παιδιού». Το έτος αυτό αποτελούσε προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Κατά την επιστροφή τους συνέτασσαν ατομικές εκθέσεις για τα πεπραγμένα τους, οι οποίες χρησίμευαν ως αντικείμενο προς συζήτηση και διδασκαλία (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Αναφορικά με την πρακτική άσκηση σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) με θέμα την «Αποδοτικότητα τη βιοματικής διδασκαλίας στην προετοιμασία κοινωνικών λειτουργών» με δείγμα αποφοίτους της σχολής ΧΕΝ, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν στο σύνολό τους αξιολογούσαν θετικά την πρακτική άσκηση. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό χαρακτήρισε την πρακτική άσκηση γενικά «ως χρήσιμη και βοηθητική για το επάγγελμα, πως συνέβαλε στην αλλαγή στάσεων και στην αύξηση της



αυτογνωσίας». Οι ερωτηθέντες ανέφεραν επίσης, πως η εμπειρία που αποκόμισαν από την πρακτική τους συνοδευόταν από δυσκολίες, παρ' αυτά ήταν χρήσιμη και διαφωτιστική αναφορικά με τη απόσταση που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας. Ακόμη, αναφέρθηκε ως επιθυμητή αλλαγή η μεγαλύτερη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκαταλέγονταν και δραστηριότητες που προετοίμαζαν τις εκπαιδευόμενες για την άσκηση του επαγγέλματος. Τέτοιες ήταν η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, σε ερευνητικά προγράμματα κοινωνικών οργανώσεων και οι επισκέψεις σε κοινωνικές υπηρεσίες (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007). Άλλες δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν ήταν οι θεατρικές παραστάσεις και η συλλογή χρημάτων για τα ταμεία της σπουδαστικής κοινότητας (Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Κατά τη διάρκεια των σπουδών διδάσκονταν μαθήματα πάνω στη θεωρία και πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας και πιο συγκεκριμένα Κοινωνική Εργασία με άτομα, με ομάδες και κοινότητα, φιλοσοφία και αρχές της Κοινωνικής Εργασίας, φορείς Κοινωνικής Πρόνοιας, Διαχείριση φορέων κοινωνικής πρόνοιας, Τομείς στην Κοινωνική Εργασία, Κοινωνική ηθική (υποχρεωτικά) Κοινωνική Πολιτική, κοινωνική έρευνα. Επίσης, διδάσκονταν μαθήματα γενικής γνώσης γύρω από τον άνθρωπο και την κοινωνία, όπως Κοινωνιολογία, Κοινωνική Παθολογία, Ψυχοπαθολογία, Ψυχολογία, Εγκληματολογία και ποινικό δίκαιο, Θεωρητική και εφαρμοσμένη κοινωνική οικονομία (υποχρεωτικά), Δίκαιο, Δημογραφία, Στατιστική στις κοινωνικές επιστήμες. Τέλος, στο πρόγραμμα σπουδών υπήρχαν μαθήματα σχετικά με άλλες περιφερειακές ενότητες, όπως χριστιανική εκπαίδευση, ελληνική ιστορία και ιστορία του δυτικού πολιτισμού, Λογοτεχνία, Εθνολογία, Πρακτική Φιλοσοφία, Βιολογία-κοινωνική υγιεινή, Πρώτες βοήθειες-μητρικός θηλασμός, Κοινωνικές επιπτώσεις των ασθενειών, Οικιακή οικονομία, τακτική της ψυχαγωγίας, διοικητική εργασία, Αγγλικά (Ioakimidis 2008).

Γενικότερα, όπως αναφέρει ο Ioakimidis (2008) από το 1948 έως το 1973 το πρόγραμμα σπουδών παρέμεινε το ίδιο με κάποιες μικρές παραλλαγές σε όλο αυτό το διάστημα. Οι σπουδάστριες αξιολογούνταν μέσω των εκθέσεων των περιστατικών τους, της συμμετοχής τους κατά τη διδασκαλία και τις συνεντεύξεις τους με την επόπτριά τους. Η σχολή επιδίωκε να διδάξει στις σπουδάστριες να κινούνται μέσα στα επαγγελματικά όρια και να σέβονται την αυτοδιάθεση και τα δικαιώματα του εξυπηρετούμενου (Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της σχολής Κοινωνικής Εργασίας της ΧΕΝ έλληνες πανεπιστημιακοί ήταν αυτοί που δίδασκαν μαθήματα γενικής υποδομής, ενώ τα μαθήματα ειδικότητας τα δίδασκαν αμερικανοί εκπαιδευτικοί. Έπειτα, στην αρχή της δεκαετίας του 60' δίδασκαν μόνο οι έλληνες εκπαιδευτικοί, αν και δεν ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ενώ οι αμερικανοί είχαν κατά κύριο λόγο εποπτικό ρόλο (Ioakimidis 2008).

#### *Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας*

Το Ανώτατο φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας αποτελούσε μια σειρά μαθημάτων που διήρκεσαν δύο έτη (από το 1953 έως το 1954) και πραγματοποιούνταν στην Πάντειο Σχολή

από αποφοίτους Κοινωνικής Εργασίας σχολών των Η.Π.Α (Καλλινικάκη 2008). Οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά μαθήματα Κοινωνικής Εργασίας μπορούσαν να παρακολουθήσουν και άντρες (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007).

Το 1956 η άνωθι εκπαιδευτική ομάδα μετά τη λήξη της λειτουργίας του Ανωτάτου Φροντιστηρίου Κοινωνικής Πρόνοιας δημιούργησε τη Σχολή Κοινωνικής Πρόνοιας Εθνικού Ιδρύματος υπό την εποπτεία του Εθνικού Βασιλικού Ιδρύματος (ΒΕΙ), η οποία σταμάτησε να λειτουργεί το 1963 (Καλλινικάκη 2008).

Οι Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) αναφέρουν, ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην εν λόγω σχολή αποτέλεσε έναυσμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών και την άνθιση του επαγγέλματος στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Σταθόπουλο (2005) το ΒΕΙ, το μετέπειτα Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, έθεσε σε εφαρμογή πρωτοπόρες δράσεις κοινοτικής ανάπτυξης, όπως μορφωτικά, καλλιτεχνικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, που απευθύνονταν σε νέους αγροτικών περιοχών με σκοπό τη βελτίωση του επιπέδου μόρφωσής τους και την ένταξή τους σε πρακτικές τεχνικές σχολές. Επιπρόσθετα, το ΒΕΙ ίδρυσε προνοιακές δομές, όπως το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής.

Οι εκπαιδευόμενοι στο ΒΕΙ έκαναν πρακτική για ένα χρόνο στην ίδια υπηρεσία. Η πρακτική διαρκούσε 15 ώρες την εβδομάδα. Η εποπτεία πραγματοποιούνταν δύο ώρες την εβδομάδα. Κατά το τέταρτο εξάμηνο των σπουδών τους οι εκπαιδευόμενοι ατομικά παρατηρούσαν για τρεις ημέρες προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης σε περιοχές της χώρας, όπου αυτά διεξάγονταν. Κατόπιν, την εμπειρία τους αυτή τη γνωστοποιούσαν κατά τη διδασκαλία κοινοτικής ανάπτυξης έχοντας συντονιστικό ρόλο (Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Κατά το πρώτο εξάμηνο οι σπουδαστές έπρεπε να αποδείξουν επαρκώς τις επαγγελματικές τους δυνατότητες. Αναμενόταν να είναι γνώστες της λειτουργίας των υπηρεσιών, στις οποίες έκαναν πρακτική, συνεπείς ως προς τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις και τη συνεργασία τους με το προσωπικό. Επίσης αναμενόταν να χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα στις παρεμβάσεις τους, να επιδεικνύουν παραδοχή και αποδοχή των αντιδράσεων των εξυπηρετούμενων κατά την παρέμβαση και να μην κατευθύνουν (Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να συμβάλουν, ώστε οι εξυπηρετούμενοι να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματά τους. Να αντιμετωπίζουν τον κάθε άνθρωπο ως μοναδική οντότητα γνωρίζοντας, ότι επιδρούν σε αυτή εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που είναι δυνατόν να του προκαλέσουν εντάσεις. Επιπρόσθετα ήταν απαραίτητο να γνωρίζουν την αναγκαιότητα και το ρόλο της εποπτείας. Κατά το δεύτερο εξάμηνο οι σπουδαστές έπρεπε να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους στις παραπάνω επιδιώξεις και ειδικότερα να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί κατά την εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας, να είναι ικανοί να εξηγούν την παρούσα συμπεριφορά των εξυπηρετούμενων σε σχέση με το παρελθόν τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι ικανοί να εκτιμούν τα ζητήματα που πρέπει άμεσα να επιλυθούν (Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Όσον αφορά το τρίτο εξάμηνο, οι σπουδαστές έπρεπε εμβαθύνοντας στη λειτουργία της οργάνωσης να είναι σε θέση να αξιολογήσουν την πολιτική της και να επιδεικνύουν ευελιξία στις απαιτήσεις της. Όφειλαν να είναι σε θέση να μετέχουν στους προβληματισμούς

και τις παρεμβάσεις της υπηρεσίας αναφορικά με τα κοινοτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επίσης, να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική τους κατάσταση κατά τις παρεμβάσεις τους και να μοιράζονται ανοιχτά τις εμπειρίες τους κατά την διάρκεια της εποπτικής διαδικασίας. Ακόμα να είναι επιδέξιοι κατά την άσκηση της ΚΕΑ και να αξιοποιούν στο έπακρο τις εξωτερικές πηγές βοήθειας και να αξιολογούν την εργασία που παρέχουν με αντικειμενικότητα (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Κατά το τέταρτο εξάμηνο έπρεπε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα όρια της παρέμβασής τους και το πότε κρίνεται αναγκαία η παραπομπή, να αναγνωρίζουν τις δεξιότητες και τις αδυναμίες τους και το πότε χρειάζεται να απευθυνθούν για υποστήριξη στον επόπτη ή σε άλλο επαγγελματία. Επίσης, όφειλαν να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα στην εργασία τους με τις διάφορες πληθυσμιακές ομάδες με τις οποίες έρχονταν σε επαφή. Επιπρόσθετα, έπρεπε να έχουν διαμορφώσει την επαγγελματική τους συνείδηση και να έχουν τη δεξιότητα να προσαρμόζουν τις γνώσεις τους κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Αξίζει να αναφερθεί πως μέχρι το 1959 δε διδασκόταν και δεν εξασκούταν η ΚΕΟ, καθώς υπήρχε έλλειψη εξειδικευμένων σε αυτή καθηγητών (Σύσκεψις επί της καταρτίσεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

#### *Σχολή Διακονισσών*

Η Σχολή Διακονισσών ιδρύθηκε το 1957 από την Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος και η διάρκεια σπουδών σε αυτή ήταν ένα ακαδημαϊκό έτος. Δικαίωμα εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη σχολή είχαν μόνο γυναίκες, οι οποίες είχαν ολοκληρώσει σπουδές σε ανώτατες σχολές (Καλλινικάκη 2008). Οι απόφοιτες θα παρείχαν υπηρεσίες σε Μητροπόλεις και Ενορίες (Σταθόπουλος 2005). Η Σχολή Διακονισσών μέχρι το 1985 αποτελούσε Ν.Π.Ι.Δ., χρηματοδοτούμενο από το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών (Καλλινικάκη 2008).

#### *Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων (Ε.Π.Α.Α.)*

Το 1960 συστάθηκε στην Αθήνα η Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων, η οποία μέχρι το 1985 αποτελούσε Ν.Π.Ι.Δ., χρηματοδοτούμενο από το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών (Καλλινικάκη 2008). Τα ιδρυτικά της στελέχη είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές στο Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα και εργάζονταν στην Ε.Π.Α.Α. Επίσης, στην εν λόγω σχολή φοιτούσαν άντρες και γυναίκες που είχαν ολοκληρώσει το Λύκειο (Ταυλαρίδου - Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007) αλλά και εργάζονταν στον τομέα της Πρόνοιας. Τα μαθήματα παραδίδονταν απογεύματα για να εξυπηρετηθούν και οι εργαζόμενοι, οι οποίοι δούλευαν τις πρωινές ώρες (Σταθόπουλος 2005).

#### *Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας*

Το Τμήμα Κοινωνικής Διακονίας ιδρύθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 1960 και λειτούργησε έως και το 1967 και απευθυνόταν σε αποφοίτους της Θεολογικής Σχολής που αναζητούσαν εκπαίδευση με σκοπό να εργαστούν σε τομείς της πρόνοιας (Καλλινικάκη 2008).

### 2.3.2 Συζήτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η παράθεση των καίριων στοιχείων σχετικά με την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία έγιναν αφορμή για περαιτέρω σκέψεις. Η περίοδος αυτή συνδέεται με σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος και η εμπλοκή παραγόντων από το εξωτερικό στην κοινωνική πολιτική της χώρας, τα οποία επηρέασαν σημαντικά την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη της Ελλάδας και συνεπακόλουθα την ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας.

Αναλυτικότερα, ο κυρίαρχος ρόλος των αμερικανικών φιλανθρωπικών οργανώσεων (AMAG, USC) στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα είχε αντίκτυπο στα επιμέρους δομικά συστατικά της. Αρχικά, όπως αναφέρει και η Καλλινικάκη (2008) το πρόγραμμα σπουδών των σχολών βασιζόταν στο αμερικανικό πρότυπο των αντίστοιχων σχολών στην Αμερική. Τα προγράμματα σπουδών στην Αμερική έδιναν έμφαση στην Κοινωνική Εργασία με άτομα. Προβλέπονταν μαθήματα σχετικά με την κοινοτική οργάνωση, την Κοινωνική Εργασία με ομάδες, τη διαχείριση Κοινωνικής Πρόνοιας, την παιδική προστασία και την έρευνα αλλά μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας έμφαση δινόταν στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της ΚΕΑ. Γενικότερα, η ΚΕΑ είχε γίνει ευρέως αποδεκτή από τους εξυπηρετούμενους και οι εκπαιδευτικοί Κοινωνικής Εργασίας έδιναν ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία σε αυτόν τον τομέα (Wenocur & Reisch 1989).

Πέρα από τα προγράμματα σπουδών, το αμερικανικό στοιχείο επηρέασε και τη διδασκαλία μέσω των συγγραμμάτων. Οι σχολές χρησιμοποιούσαν ξενόγλωσσα (μεταφρασμένα στα ελληνικά) εκπαιδευτικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα οι σπουδάστριες να διδάσκονται μεθόδους εφαρμογής της Κοινωνικής Εργασίας προερχόμενες από το εξωτερικό.

Οι μέθοδοι αυτές, οι οποίες εντοπίζονταν και στο πρόγραμμα σπουδών και στα συγγράμματα, βασίζονταν στις θεωρίες για την ανθρώπινη συμπεριφορά που κυριαρχούσαν εκείνη την περίοδο. Η κυριότερη από αυτές που επηρέασε έντονα την Κοινωνική Εργασία, όπως αναφέρουν και οι Καλλινικάκη (2008) και Payne (2009) ήταν η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud. Πάνω σε αυτή τη θεωρία χτίστηκαν οι πρώτες μέθοδοι παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας με άτομα. Σύμφωνα με τη Δημοπούλου - Λαγωνίκα & συν. (2009) η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στις ΗΠΑ συνέβαλε στην ενσωμάτωση του ψυχοδυναμικού μοντέλου στις πρακτικές τους.

Βέβαια, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς πως παράλληλα με την ΚΕΑ αναπτύχθηκαν και οι μέθοδοι της ΚΕΟ και της ΚΕΚ, οι οποίες επηρεάστηκαν κυρίως από κοινωνιολογικές θεωρίες (Johnson 1998, στο Δημοπούλου - Λαγωνίκα & συν. 2009). Όπως διαφαίνεται όμως από την εξέταση των εκπαιδευτικών στόχων των σχολών, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, έμφαση δινόταν στις δεξιότητες που θα έπρεπε να αναπτύξουν οι σπουδάστριες στην εφαρμογή του επαγγέλματος σε άτομα και λιγότερο σε ομάδες και κοινότητα. Βέβαια, δε πρέπει να παραβλεφθούν οι κοινοτικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν οι σπουδαστές του ΒΕΙ, όπως αυτές αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

Η ΚΕΑ και ο κλινικός προσανατολισμός στην Κοινωνική Εργασία χαρακτήριζαν την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών αλλά και την εφαρμογή του επαγγέλματος. Ο παραπάνω ισχυρισμός υποστηρίζεται και από την Καλλινικάκη (2008), καθώς η ΚΕΑ ήταν εκείνη που χρησιμοποιήθηκε πρώτη με σκοπό να «καλύψει άμεσες, ατομικές – κυρίως υλικές – ανάγκες». Ωστόσο, η εκπαίδευση και κατ' επέκταση η παρέμβαση με πρακτικές κοινοτικού προσανατολισμού, πιθανολογούμε, όπως υποστηρίζει και ο Σταθόπουλος (2005), ότι θα ήταν

καταλληλότερη λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, στην οποία είχε περιέλθει η χώρα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Συνεχίζοντας, το αμερικανικό στοιχείο διαφαίνεται και από το γεγονός ότι το διδακτικό προσωπικό ήταν αρχικά αμερικανοί εκπαιδευτικοί και έπειτα έλληνες με σπουδές στο εξωτερικό. Το παραπάνω είχε ως συνέπεια την εφαρμογή και διατήρηση του κλινικού προσανατολισμού αφενός και αφετέρου επηρέασε και την ακαδημαϊκή πορεία των ελληνίδων σπουδαστριών. Η αναγκαιότητα για έλληνες εκπαιδευτικούς στην Κοινωνική Εργασία οδήγησε στην επιστροφή ελλήνων σπουδαστών, που είχαν μεταβεί στο εξωτερικό για σπουδές, μόνο με μεταπτυχιακό τίτλο.

Η εξειδίκευση όμως, σαφώς και ήταν μία σημαντική εξέλιξη στα όσα συνέβαιναν στην εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία. Η έλλειψη ωστόσο ακαδημαϊκών χωρίς διδακτορικό τίτλο περιόριζε την εξέλιξη της εκπαίδευσης (και κατ' επέκταση του επαγγέλματος) στον τομέα της έρευνας, της εξειδίκευσης σε αντικείμενα της Κοινωνικής Εργασίας, της επιμόρφωσης γενικότερα και πολύ πιθανόν στην ανάπτυξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα (έχοντας βέβαια κατά νου τις απαιτήσεις, χρηματικές και μη, για την ανάπτυξη ενός μεταπτυχιακού προγράμματος).

Σχετικά με την επιμόρφωση κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε, ότι οι κύριες δράσεις προέρχονταν από τη USC για τρέχοντα θέματα της Κοινωνικής Εργασίας (αρχές, προγράμματα σπουδών κτλ). Οι ελληνικοί φορείς Κοινωνικής Εργασίας, που είχαν συσταθεί εκείνη την περίοδο, ήταν ο Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργιών Ελλάδος (ΣΚΛΕ) που ιδρύθηκε 1955, η «Μόνιμος Επιτροπή Επιμορφώσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν» (μετέπειτα ΣΕΚΕ), που συγκροτήθηκε το 1956 και η Ένωση Πτυχιούχων ΑΕΙ, μία ομάδα από απόφοιτους σχολών Κοινωνικής Εργασίας του εξωτερικού που συστάθηκε το 1962.

Ο Ioakimidis (2008) σχολιάζει πως η δράση του ΣΚΛΕ ήταν περιορισμένη, καθώς βρισκόταν υπό τη σκιά της USC. Ακόμη και μετά την αποχώρηση της USC με την επιβολή της δικτατορίας, όταν το πεδίο δράσης ήταν ελεύθερο δεν ενεπλάκη στην ανάπτυξη της Κοινωνικής Εργασίας και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Ένωση Πτυχιούχων ΑΕΙ δρούσε παράλληλα με τον ΣΚΛΕ. Μία σημαντική συμβολή της στην επιμόρφωση στην Κοινωνική Εργασία ήταν η έκδοση του περιοδικού ΕΚΛΟΓΗ θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας. Στο Νικολαΐδης (1981) αναφέρεται, πως το ΣΕΚΕ δραστηριοποιήθηκε κυρίως στην έκδοση ελληνικών βιβλίων για την Κοινωνική Εργασία και την οργάνωση συσκέψεων/συνεδρίων.

Επίσης, κατά την αναζήτηση των στοιχείων για την εκπαίδευση στις σχολές Κοινωνικής Εργασίας εντοπίστηκαν πολύ συχνές αναφορές στην πρακτική άσκηση των σπουδαστών. Αυτό καταδεικνύει τη σημαντική θέση που είχε στην εκπαίδευση της Κοινωνικής Εργασίας η πρακτική άσκηση και την έμφαση που δινόταν στον εφαρμοσμένο χαρακτήρα της επιστήμης. Αξιοσημείωτο είναι το ζητούμενο για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η οποία αποτελούσε εκπαιδευτικό στόχο, όπως αποτελεί και σήμερα. Βέβαια, η σύνδεση αυτή κατά τις πραγματικές συνθήκες του επαγγέλματος δεν εφαρμοζόταν συχνά. Όπως έδειξε έρευνα των Ταυλαρίδου – Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί βασίζονταν στην καθημερινή εμπειρία τους και όχι στη θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας.

Εφόσον, η πρακτική άσκηση κάλυπτε σημαντικό κομμάτι των προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς όφελος, όχι μόνο των ίδιων των σπουδαστριών ως μέρος της εκπαίδευσής τους, αλλά και της επιστήμης – επαγγέλματος της Κοινωνικής

Εργασίας. Ο Payne (2009: 68) υποστηρίζει «ότι η κοινωνική εργασία κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους πελάτες, διότι και οι ίδιοι ορίζονται ως πελάτες από κοινωνικές διαδικασίες, μέσω της διαμόρφωσής της ως επάγγελμα στα πλαίσια ενός δικτύου συναφών επαγγελματιών και μέσω των κοινωνικών δυνάμεων που την ορίζουν βάσει του οργανωτικού, υπηρεσιακού και κοινωνικού της πλαισίου».

Βάσει της στοχοθεσίας των σχολών υπήρχε η δυνατότητα οι σπουδάστριες να εμπλέκονται στην καθημερινή λειτουργία των υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο αποτελούσε ο εντοπισμός των ελλειμμάτων στις υπηρεσίες και η αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας από την πλευρά των σπουδαστριών. Κατά αυτόν τον τρόπο λοιπόν, οι σπουδάστριες μπορούσαν να φιλτράρουν τις πραγματικές ανάγκες των εξυπηρετούμενων και με μεθοδευμένες κινήσεις να μεριμνήσουν για την ανάπτυξη παρεμβάσεων αντιμετώπισης αλλά και πρόληψης των επικείμενων αναγκών. Ένας τρόπος πραγματοποίησης του ισχυρισμού αυτού θα ήταν η καταγραφή της εμπειρίας από την πρακτική άσκηση και σε συνδυασμό με τα μαθήματα της κοινωνικής έρευνας η κατασκευή μοντέλων παρέμβασης βασισμένα στις ανάγκες της τότε ελληνικής πραγματικότητας. Η συσσωρευμένη αυτή εμπειρία όμως σύμφωνα με τον Ioakimidis (2008) δεν καταγράφηκε.

Επιπρόσθετα, αξίζει να γίνει λόγος για το προφίλ όσων φοιτούσαν στις σχολές Κοινωνικής Εργασίας εκείνη την περίοδο. Το γυναικείο φύλο ήταν αυτό που υπερτερούσε σε αριθμό. Άντρες γίνονταν δεκτοί από το 1954 στο Ανώτατο Φροντιστήριο Κοινωνικής Πρόνοιας και από το 1968 στη ΧΕΝ. Παρόλα αυτά, στη συνέχεια δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στο προφίλ των σπουδαστριών αναφορικά με το φύλο. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με το ρόλο της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία (και όχι μόνο) εκείνη την περίοδο, ο οποίος συνδεόταν με τη φροντίδα της οικογένειας και του σπιτιού. Οι γυναίκες λοιπόν, εκπαιδεύονταν ώστε να εργαστούν πάνω σε επαγγέλματα που σχετίζονταν με τη φροντίδα, όπως νοσηλεύτρια, δασκάλα και κοινωνική λειτουργός. Τα επαγγέλματα αυτά σύμφωνα και με το Fischer (2003) συσχετίζονται μέχρι και σήμερα με το γυναικείο φύλο.

Ακόμη παρατηρήθηκε, πως οι σχολές είχαν επιλεκτικό χαρακτήρα αναφορικά με την εισαγωγή σπουδαστριών σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενες για να γίνουν δεκτές έπρεπε να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις. Κριτήρια επιλογής σπουδαστριών για τις σχολές Κοινωνικής Εργασίας εκείνη την περίοδο γενικά αποτελούσαν η ηλικία, η υγεία, η εκπαίδευση, η εμπειρία και η προσωπικότητα. Επιπλέον κριτήριο, ήταν η επικοινωνία των σπουδαστριών και των σχολών με σκοπό να ενημερώνονται οι σπουδάστριες εκτενώς για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να διαγιγνώσκεται εγκαίρως, ποιές πραγματικά επιθυμούν την Κοινωνική Εργασία και ταιριάζουν με το επάγγελμα της κοινωνικής λειτουργού (Σύσκεψις επί της κατάρτισης προγραμμάτων εκπαίδευσης εις την Κοινωνικήν Εργασίαν 1959).

Τα χρηστά ήθη και οι συνεντεύξεις πριν και κατά τη διάρκεια των σπουδών συνιστούσαν επιπρόσθετη προϋπόθεση (Ioakimidis 2008). Στη «σύσκεψη επί της κατάρτισης προγραμμάτων εκπαίδευσης εις την Κοινωνικήν Εργασίαν» το 1959 όμως αναφέρθηκε ότι «σύμφωνα με την πείρα των σχολών τα συστατικά γράμματα δεν είναι πολύ βοηθητικά κριτήρια. Τα περισσότερα είναι πολύ υποκειμενικά και δε δίνουν την ακριβή εικόνα της υποψήφιας. Γραπτό υλικό, όπως η αυτοβιογραφία, αξιολογείται από τις διάφορες σχολές σύμφωνα με τα ατομικά τους κριτήρια». Στόχος αυτών των ρυθμίσεων σύμφωνα με τον Ioakimidis (2008) ήταν ο έλεγχος των εισακτέων στις σχολές, της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και κατ' επέκταση της εφαρμογής του επαγγέλματος στο πλαίσιο του γενικότερου ελέγχου της αριστερής ιδεολογίας.

Παρατηρείται ότι για την εισαγωγή και τη φοίτηση στις σχολές απαιτούνταν ένα συνονθύλευμα πνευματικών και επαγγελματικών ικανοτήτων, γνώσης, προσαρμοστικότητας, υπευθυνότητας και συγκεκριμένης πολιτικής ιδεολογίας. Επίσης, για τη φοίτηση σε κάποιες σχολές απαιτούνταν χρηματική καταβολή στην οποία μικρό ποσοστό των σπουδαστριών μπορούσε να ανταπεξέλθει. Συνεπώς, δεν είχαν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση στις συγκεκριμένες σχολές. Άτομα που προέρχονταν από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις έμμεσα αποκλείονταν από τη φοίτηση, καθώς αφενός δε διέθεταν την οικονομική άνεση και αφετέρου ήταν πολύ πιθανόν να έχουν αριστερά φρονήματα.

Πρέπει ακόμη να επισημανθεί, ότι το σύνολο των παραπάνω παρατηρήσεων αφορούσαν στο γενικότερο κλίμα που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στην εκπαίδευση στη Κοινωνική Εργασία. Η κάθε σχολή όμως είχε και τα δικά της στοιχεία που επηρέαζαν τον τρόπο που λειτουργούσε. Για παράδειγμα, η σχολή Διακονισσών, η οποία ιδρύθηκε από πόρους της εκκλησίας, διοχέτευε τις αποφοίτους της μόνο σε μητροπόλεις και ενορίες. Επίσης, η σχολή Κοινωνικής Εργασίας, που λειτούργησε στη ΧΕΝ, ήταν αναμενόμενο να εντάξει στο πρόγραμμά της θρησκευτικά μαθήματα και η φιλοσοφία της να διαπνέεται από την ορθόδοξη χριστιανική ιδεολογία.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί, ότι η Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα εμφανίστηκε μέσα σε ένα κλίμα μεταπολεμικό, με ό,τι και αν αυτό συνεπάγεται για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση μίας χώρας. Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές δομές με τη δημιουργία των σχολών και την προώθηση μέσω αυτών της μεθοδολογίας, των αρχών και της δεοντολογίας της μέχρι τότε διαμορφωμένης επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας.

## 2.4 Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα (1973-σήμερα)

Το 1973 αποτελεί έτος σταθμό στην εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία, καθώς τη χρονολογία εκείνη εντάχθηκε στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και στην εκπαιδευτική βαθμίδα των ΚΑΤΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολές Κοινωνικής Εργασίας εντάχθηκαν σε τμήματα των σχολών Στελεχών Υγείας και Πρόνοιας των ΚΑΤΕ στο Ηράκλειο Κρήτης και στην Πάτρα (Καλλινικάκη 2008). Μέχρι και το 1980 λειτουργούσαν επιπλέον εποπτευόμενες από το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών η σχολή της ΧΕΝ, η οποία το 1979 μετονομάστηκε σε Σχολή Κοινωνικής Εργασίας ΙΑΚΕ (Ίδρυμα Αναπτύξεως Κοινωνικής Εργασίας), η Σχολή από την Εταιρία Προστασίας Ανηλίκων και η σχολή Διακονισσών.

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής για την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία είναι η συζήτηση γύρω από την ένταξή της στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και την ανάπτυξη μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών με σκοπό την αναβάθμισής της αλλά και την αναβάθμιση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Η έλλειψη διδακτορικών αλλά και μεταπτυχιακών τίτλων δημιουργούσε κωλύματα στην ανάπτυξη του έργου της εκπαίδευσης και περιόριζε το ερευνητικό έργο, την παραγωγή ακαδημαϊκού προσωπικού αλλά και την ανάπτυξη της βιβλιογραφίας της Κοινωνικής Εργασίας (Ioakimidis 2008).

Πολλές είναι οι δημοσιεύσεις εκπροσώπων του ακαδημαϊκού χώρου της Κοινωνικής Εργασίας που πραγματεύονται το ζήτημα αυτό. Το 1977 υπογραμμίζουν την ανάγκη για πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι Καλούτση & Παπαφλέσσα (1977) απευθυνόμενες στην επιτροπή που συστάθηκε για τη μελέτη της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στον τομέα των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών επιστημών. Υποστηρίζουν, πως οι κοινωνικές υπηρεσίες έχουν ανάγκη από εξειδικευμένα στελέχη με υψηλό επίπεδο γνώσεων, έτσι ώστε να παρέχονται αποδοτικότερες υπηρεσίες. Πρόσθεσαν, ότι ένα επαρκέστερα εκπαιδευμένο προσωπικό θα είναι σε θέση να συμμετάσχει πιο παραγωγικά στη χάραξη της Κοινωνικής Πολιτικής.

Την ίδια περίοδο με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας συστάθηκε Ομάδα Εργασίας με σκοπό τη μελέτη της αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας και της πρακτικής των εν γένει επιστημών στην Ελλάδα. Οι προτάσεις της αφορούσαν την ίδρυση Ινστιτούτου μεταπτυχιακών σπουδών στην Κοινωνική Εργασία στο πλαίσιο του Αττικού Πανεπιστημίου με διάρκεια τριών εξαμήνων με σκοπό την εξειδίκευση «στην Κοινωνική Διοίκηση και Κοινωνική Έρευνα, στην Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνικό Σχεδιασμό, στην Ανάπτυξη θεωρητικών γνώσεων και επιστημονικών τεχνικών για παροχή κοινωνικών υπηρεσιών σε άτομα και ομάδες». Οι προτάσεις ωστόσο, δεν υλοποιήθηκαν (Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας 1977).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην Έκθεση Ομάδας Εργασίας που πραγματοποιήθηκε το 1976 στην Αθήνα με θέμα την Κοινωνική Πρόνοια – (Πρόγραμμα αναπτύξεως 1976-1980) είχε προταθεί είτε η ίδρυση μιας αυτόνομης σχολής Κοινωνικής Εργασίας, που θα ενσωματωνόταν στην Πάντειο ή στη Φιλοσοφική και θα οδηγούσε σε κλείσιμο των μέχρι τότε σχολών, είτε η ύπαρξη αυτών των σχολών με τη δυνατότητα όμως παροχής μετεκπαίδευσης. Όμως, καμία από τις δύο αυτές προτάσεις δεν πραγματοποιήθηκε (Κέντρο Προγραμματισμού και Κοινωνικών Ερευνών 1976).

Αργότερα, το 1982 η Εταιρεία Πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών Κοινωνικής Εργασίας απέστειλε υπόμνημα στον τότε υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ανωτατοποίησης της εκπαίδευσης των κοινωνικών



λειτουργιών και παρέθεσε ένα σχέδιο προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.Κ.Ε. 1982). Εν τέλει, το 1983 με το Νόμο 1404/1983 οι σχολές Κοινωνικής Εργασίας παρέμειναν στην τεχνολογική εκπαίδευση, καθώς εντάχθηκαν στα ΤΕΙ (πρώην ΚΑΤΕΕ) στις πόλεις της Πάτρας, του Ηρακλείου και της Αθήνας. Από το 1984 ξεκίνησαν να διδάσκονται μαθήματα Κοινωνικής Εργασίας και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια στους τομείς Κοινωνικών Υπηρεσιών και στα Πολυκλαδικά Λύκεια στον κλάδο της Πρόνοιας (Καλλινικάκη 2008).

Οι συζητήσεις και οι προσπάθειες όμως, για μία πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία συνεχίστηκαν. Οι Βάγια & Παπαδοπούλου το 1993 επισημαίνουν, ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση θα διασφαλίσει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση του προπτυχιακού επιπέδου σπουδών και την ανάπτυξη του μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών. Το μεταπτυχιακό επίπεδο με την εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων θα συμβάλλει στην εξέλιξη της νέας γνώσης πάνω σε μεθοδολογικά ζητήματα της Κοινωνικής Εργασίας αλλά και στην καταγραφή των αναδυόμενων κοινωνικών φαινομένων που χρήζουν αντιμετώπισης. Οι εξειδικευμένες γνώσεις των αποφοίτων θα λειτουργήσουν ενδυναμωτικά στην αποδοτικότερη οργάνωση και διοίκηση των κοινωνικών υπηρεσιών που θα στελεχώσουν. Η λειτουργία ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στη χώρα θα αυξήσει το ενδιαφέρον περισσότερων επαγγελματιών για επιμόρφωση, ενώ ταυτόχρονα θα μειωθεί ο αριθμός των σπουδαστών που μεταβαίνουν στο εξωτερικό για τις εν λόγω σπουδές (Βάγια & Παπαδοπούλου 1993).

Η Papadaki (2005) υποστηρίζει επιπλέον, πως οι μεταπτυχιακές σπουδές θα συμβάλλουν στην εξέλιξη της θεωρίας αναφορικά με τις κοινωνικές δομές, έτσι ώστε στη συνέχεια να προωθήσουν την αναβάθμιση της κοινωνικής πρόνοιας και της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία. Το 1994 τελικά με το Π.Δ. 304/94 εγκρίνεται η ίδρυση του τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης στην Κομοτηνή (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Στη συνέχεια, περιγράφεται η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ), στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και στο Πανεπιστημιακό τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια αναφορά στη στοχοθεσία των σχολών αυτών, στα προγράμματα σπουδών τους και γενικότερα σε παροχές της εκπαίδευσης τους.

#### 2.4.1 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα ΚΑΤΕ

Τα ΚΑΤΕ ιδρύθηκαν με το Ν.Δ. 652/1970 σε πέντε πόλεις της Ελλάδας, την Αθήνα, την Πάτρα, το Ηράκλειο, τη Θεσσαλονίκη και τη Λάρισα. Βρίσκονταν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με το Ν.Δ. 869/1971 επικυρώνεται η σύμβαση μεταξύ της ελληνικής κυβέρνησης και της Διεθνούς Τράπεζας Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης με σκοπό την εφαρμογή του προγράμματος ιδρύσεως των ΚΑΤΕ. Η ελληνική κυβέρνηση δανείστηκε 13.800.000 δολάρια με σκοπό «να καταστήσει το εκπαιδευτικό σύστημα δραστικό μέσο της οικονομικής ανάπτυξης». Οι απόψεις για την ίδρυση των εκπαιδευτικών αυτών κέντρων δίσταντο. Οι υποστηρικτές του προγράμματος εξέφραζαν την αισιοδοξία τους για την απορρόφηση των αποφοίτων των ΚΑΤΕ από μία αγορά εργασίας που τους έχει ανάγκη, ενώ η άλλη πλευρά διατηρούσε επιφυλάξεις για το ρόλο των ΚΑΤΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση των αποφοίτων τους στην ελληνική κοινωνία γενικότερα (Χριστομάνος 1981).

Τα ΚΑΤΕ ξεκίνησαν να λειτουργούν κάτω από αντίξοες για εκείνη την περίοδο πολιτικές συνθήκες λόγω του δικτατορικού καθεστώτος. Η κοινωνική αποδοχή τους κατέστη αδύνατη λόγω της αρνητικής στάσης της ελληνικής κοινωνίας για την εμπλοκή της Διεθνούς Τράπεζας και των τότε αμερικανών συμβούλων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στα Ιδρύματα αυτά. Μετά τη μεταπολίτευση και μέσα στα πλαίσια των μεταβολών στην παιδεία το 1976-77, τα ΚΑΤΕ μετονομάστηκαν σε Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) και εισήχθησαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με τον Ν.576/77 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» (Παπαθεοδοσίου 2012).

Τα ΚΑΤΕ ήταν σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά όχι πανεπιστημιακού επιπέδου. Περιελάμβαναν σχολές Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές. Σκόπευαν στην εκπαίδευση των σπουδαστών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο παρέχοντας εξειδικευμένες γνώσεις. Απώτερος σκοπός ήταν η ανάπτυξη ορισμένων τομέων της εθνικής οικονομίας μέσω της αξιοποίησης των αποφοίτων. Οι τομείς αυτοί αφορούσαν π.χ. την τεχνολογία τροφίμων, την κλωστοϋφαντουργία, τις γραφικές τέχνες κ.α. καθώς και την Υγεία και την Κοινωνική Πρόνοια (Ευαγγελόπουλος 1999).

Το 1973 οι σχολές Κοινωνικής Εργασίας εντάχθηκαν στα τμήματα των σχολών Στελεχών Υγείας και Πρόνοιας των ΚΑΤΕ στο Ηράκλειο Κρήτης και στην Πάτρα (Καλλινικάκη 2008) με τους πρώτους σπουδαστές να αποφοιτούν το 1977 (Καλούτση 1981). Το γεγονός αυτό σύμφωνα με τον Ιοακίμιδης (2008) σηματοδοτεί τη χειραφέτηση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία από την αρωγή της εκκλησίας. Επιπλέον, αναφέρει πως δόθηκε η δυνατότητα και σε άτομα προερχόμενα από την κατώτερη κοινωνική τάξη να σπουδάσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς μέχρι τότε στις σχολές Κοινωνικής Εργασίας φοιτούσαν κατά κύριο λόγο άτομα προερχόμενα από τη μεσαία-ανώτερη τάξη.

Η μετάβαση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία στη βαθμίδα των ΚΑΤΕ κληρονόμησε και τα προβληματικά σημεία της που σχετίζονταν με τη λογική της ίδρυσής τους. Ο Ιοακίμιδης (2008) εντοπίζει δύο σημαντικές ελλείψεις των ΚΑΤΕ, τη μη επαρκή χρηματοδότηση και την έλλειψη μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Ειδικότερα για τα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται κατά την περίοδο 1976-1980 είναι οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό υλικό, στη βιβλιογραφία για την Κοινωνική Εργασία, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε υπηρεσίες που μπορούσαν να αποτελέσουν κέντρα πρακτικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το

εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρέχονταν κίνητρα στα στελέχη του επαγγελματικού αυτού κλάδου, ώστε να εργασθούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έλλειψη κοινωνικών υπηρεσιών αποτελούσε επιπρόσθετο πρόβλημα γιατί μεγιστοποιούσε το κόστος της εκπαίδευσης, καθώς οι σπουδάστριες έπρεπε να μετακινούνται συχνά για την πρακτική τους άσκηση (Νικολαΐδης 1981).

Όσον αφορά στον τρόπο εκπαίδευσης, οι σπουδαστές διδάσκονταν βασικές γνώσεις Κοινωνικής Εργασίας. Ο λίγος χρόνος παραμονής τους στις υπηρεσίες πρακτικής άσκησης δεν τους άφηνε περιθώρια για περεταίρω εμβάθυνση και ενασχόληση με το αντικείμενο της Κοινωνικής Εργασίας. Γενικότερα, εκείνη την περίοδο δινόταν βαρύτητα από τις σχολές και τις οργανώσεις στην Κοινωνική Εργασία με άτομα και όχι στην ΚΕΟ και ΚΕΚ. Αν και σε πολλές οργανώσεις η Κοινωνική Εργασία με ομάδες δεν ήταν αναπτυγμένη, οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν να την ασκήσουν κατά την πρακτική τους. Συνεπώς, μόνο όταν ασκούσαν οι εκπαιδευόμενοι ΚΕΟ στις υπηρεσίες υπήρχε ενασχόληση με αυτή τη μέθοδο. Το γεγονός αυτό δημιουργούσε σύγχυση. Οι σπουδαστές από τη μία εφαρμόζοντας ΚΕΟ θεωρούταν ότι δε λειτουργούσαν σύμφωνα με τους σκοπούς της οργάνωσης, ενώ από την άλλη θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μετέβαιναν από τη θεωρία στην πράξη και επιπλέον, συνδύαζαν όλες τις μεθόδους Κοινωνικής Εργασίας. Οι σπουδαστές, κατά το πρώτο έτος σπουδών τοποθετούνταν σε υπηρεσίες έχοντας καθαρά παρατηρητικό ρόλο (Νικολαΐδης 1981).

Σε σχέση με το παρελθόν ωστόσο, οι σπουδαστές Κοινωνικής Εργασίας ήταν πιο ενημερωμένοι και το επίπεδο μόρφωσης ήταν πιο υψηλό. Η ανάγκη για επιμόρφωση όμως ήταν έντονη. Αξίζει να σημειωθεί, πως εκείνη την περίοδο η UNESCO επιχορηγούσε προγράμματα, ώστε να πραγματοποιείται τρίμηνη επιμόρφωση (Νικολαΐδης 1981).

Στη συνέχεια παραθέτονται τα μέχρι και σήμερα στοιχεία για την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα ΤΕΙ αλλά και στο τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Θράκης.

#### 2.4.2 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στα ΤΕΙ

Τμήματα Κοινωνικής Εργασίας λειτούργησαν από το 1984 στα ΤΕΙ στην Πάτρα, στο Ηράκλειο και στην Αθήνα. Στις δύο πρώτες πόλεις τα τμήματα ήδη λειτουργούσαν από το 1973 ως ΚΑΤΕΕ. Με το ΦΕΚ 173 του Ν. 1404/1983 τα ΚΑΤΕΕ, όπως έχει προαναφερθεί, καταργήθηκαν και στη θέση τους ιδρύθηκαν τα ΤΕΙ. Τα ΤΕΙ τότε, όπως και σήμερα, ανήκαν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ήταν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου. Βρίσκονταν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο διατηρεί ακόμη αυτήν την αρμοδιότητα. Διαφοροποιήσεις κατά το πέρασμα των χρόνων αφορούν στην ονομασία του συγκεκριμένου Υπουργείου. Σήμερα ονομάζεται Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΦΕΚ 173 Ν. 1404/1983 στο άρθρο 1 τα ΤΕΙ με την έναρξή τους είχαν ως σκοπό:

«την δωρεάν παροχή θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών και άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στο επάγγελμα. Επίσης, είχαν ως σκοπό να παράγουν πολίτες ικανούς να συνεισφέρουν ως επαγγελματίες στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας. Επιπρόσθετα, είχαν υπ' ευθύνη τους τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αποφοίτων αλλά και την επιμόρφωση γενικότερα. Η συμμετοχή τους σε ερευνητικά προγράμματα αλλά και η ενημέρωση του κοινού για την πορεία τους αποτελούσαν επιπλέον στόχους».

Ο νέος νόμος για τα ΤΕΙ προβλέπει «την εστίαση της προσοχής στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, στον εφαρμοσμένο χαρακτήρα των επιστημών, της τεχνολογίας και των τεχνών στους εκάστοτε επαγγελματικούς τομείς. Για τη διεκπεραίωση αυτού του σκοπού συνδέουν την ανάπτυξη του κατάλληλου θεωρητικού υποβάθρου σπουδών με υψηλού επιπέδου εργαστηριακή και πρακτική άσκηση» (ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011).

Αναφορικά με το σκοπό των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας ειδικότερα, σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση 34397/Ε5/4.4.06/ΦΕΚ 463/13.4.2006 «έχουν ως αποστολή την εκπαίδευση Κοινωνικών Λειτουργών υψηλού επιπέδου, παρέχοντας σύγχρονες γνώσεις που θα τους διασφαλίζουν επιτυχή επιστημονική και επαγγελματική δραστηριότητα, στο πλαίσιο των μεταβαλλόμενων κοινωνικών αναγκών και της ραγδαία αναπτυσσόμενης επιστήμης και τεχνολογίας. Παράλληλα έχουν ως αποστολή την προώθηση και διεξαγωγή της έρευνας, συμβάλλοντας στην πρόοδο της Κοινωνικής Εργασίας ως εφαρμοσμένης κοινωνικής επιστήμης, αλλά και στην αναπτυξιακή διαδικασία της χώρας» (ΤΕΙ Αθήνας 2012).

Η εισαγωγή των ενδιαφερόμενων στα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας των ΤΕΙ πραγματοποιείται είτε με τις Πανελλήνιες εξετάσεις, είτε με κατατακτήριες εξετάσεις. Η εκπαίδευση των σπουδαστών είναι προκαθορισμένη να διαρκεί 4 έτη (8 ακαδημαϊκά εξάμηνα). Τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, τα οποία διδάσκονται μέσα στα πρώτα επτά ακαδημαϊκά εξάμηνα, ενώ κατά το όγδοο και τελευταίο εξάμηνο σπουδών πραγματοποιείται η εξάμηνη πρακτική άσκηση στο επάγγελμα. Για τη λήψη πτυχίου ο σπουδαστής πρέπει, εκτός από την ολοκλήρωση της εξάμηνης πρακτικής άσκησης σε κάποιο αρμόδιο φορέα, να έχει εκπονήσει την πτυχιακή του εργασία υποχρεωτικά (ΤΕΙ Αθήνας 2009, ΤΕΙ Πάτρας 2007-2008, ΤΕΙ Κρήτης 2007).

Πρακτική άσκηση πραγματοποιείται επίσης και στα υπόλοιπα ακαδημαϊκά εξάμηνα με κάποιες διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή της ανάμεσα στα τρία τμήματα. Αν και ο θεσμός

της πρακτικής άσκησης στα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας υπήρχε ανέκαθεν, ο ρόλος της περιγράφεται πιο συστηματικά κατά την εμφάνιση των πρώτων συγγραμμάτων Κοινωνικής Εργασίας στη σύγχρονη ιστορία της. Για το λόγο αυτό η παράθεση των στοιχείων για την πρακτική άσκηση τοποθετείται σε αυτήν την χρονική περίοδο.

Η πρακτική άσκηση αποτελεί για τους σπουδαστές υποχρεωτική μορφή διδασκαλίας και εντάσσεται σε όλα τα προγράμματα σπουδών όλων των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας. Μέσω αυτής οι σπουδαστές μαθαίνουν να εφαρμόζουν στην πράξη τις θεωρητικές γνώσεις της Κοινωνικής Εργασίας που έχουν λάβει από το τμήμα τους. Σκοπός λοιπόν της πρακτικής είναι η εξοικείωση του εκπαιδευόμενου με την εφαρμογή της θεωρίας, η απόκτηση εμπειριών και η επαφή με το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Επίσης, η πρακτική άσκηση έχει ως στόχο να παρέχει στο σπουδαστή ερεθίσματα και κίνητρα, ώστε να κατανοεί πότε χρησιμοποιείται η κάθε μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας σε σχέση με την ποικιλία των προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εξυπηρετούμενος (Καλλινικάκη 2008).

Επιπλέον στόχο της πρακτικής άσκησης αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας που αφορούν στο επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας. Ακόμη, οι σπουδαστές μέσω της πρακτικής μαθαίνουν πότε και πώς παρεμβαίνει μέσω σχεδιασμού ο επαγγελματίας κοινωνικός λειτουργός. Τέλος, οι ασκούμενοι αναπτύσσουν το αίσθημα της ευθύνης, της πρωτοβουλίας και της αυτογνωσίας αλλά και κατανοούν τους κανόνες δεοντολογίας στην συνεργασία τους με τον εξυπηρετούμενο αλλά και διεπαγγελματικά (Καλλινικάκη 2008).

Η πρακτική άσκηση πραγματοποιείται σε κοινωνικές υπηρεσίες, στις οποίες οι φοιτητές καλούνται να είναι παρόντες συγκεκριμένες ώρες και ημέρες εντός του ωραρίου λειτουργίας τους. Καθοδηγούνται από επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στις υπηρεσίες και εποπτεύονται από καθηγητές Κοινωνικής Εργασίας από τους οποίους και βαθμολογούνται (ό. π.). Επίσης, η εποπτεία είναι δυνατόν να ασκείται και από το έκτακτο εκπαιδευτικό προσωπικό (ΤΕΙ Αθήνας 2011).

Βέβαια, εκτός από τα παραπάνω, η πρακτική άσκηση των σπουδαστών σε συγκεκριμένες υπηρεσίες αποτελεί και μορφή συνεργασίας των τμημάτων με τις υπηρεσίες αυτές. Επίσης, μέσω της πρακτικής υπάρχει η δυνατότητα να γίνεται όλο και περισσότερο ευρέως γνωστή η υπηρεσία αλλά και οι δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζει. Η ανάδειξή της λοιπόν μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για βελτιωτικές ενέργειες της ίδιας της υπηρεσίας (Καλλινικάκη 2008).

Η πρακτική άσκηση υποστηρίζεται εκπαιδευτικά και από την εποπτεία των σπουδαστών, όπως προαναφέρθηκε. Η εποπτεία αποτελεί μια επιπλέον εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο επόπτης καθηγητής παρέχει στον σπουδαστή την απαραίτητη καθοδήγηση και υποστήριξη, ώστε να εφαρμόσει στις πραγματικές συνθήκες του επαγγέλματος κατά την πρακτική άσκηση τη θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας. Ειδικότερα, ο σπουδαστής μέσα από την εποπτεία μαθαίνει να σχεδιάζει και να αξιολογεί τις παρεμβάσεις του και μέσα από αυτές να αποκτά και να εξελίσει τις επαγγελματικές δεξιότητές του. Η διαχείριση των συναισθηματικών συνιστωσών της πρακτικής άσκησης αποτελεί επιπρόσθετο εκπαιδευτικό αντικείμενο της εποπτείας. Η εποπτεία ασκείται ατομικά και ομαδικά, συνήθως σε ομάδες 4-5 ατόμων (Καλλινικάκη 2008).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΤΕΙ, ασκεί διδακτικό και ερευνητικό έργο. Επισημαίνεται ότι χωρίζεται σε καθηγητές, αναπληρωτές καθηγητές, επίκουρους καθηγητές και καθηγητές εφαρμογών. Ανάλογα με τη βαθμίδα που κατέχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αλλά και με το έργο που ασκεί, οφείλει ο ίδιος να συνδυάζει τις θεωρητικές

γνώσεις που έχει λάβει αλλά και την αποκτηθείσα επαγγελματική εμπειρία του. Τα προσόντα που πρέπει ο κάθε καθηγητής να έχει στο ελάχιστο προκειμένου να επιλεγεί για την κάλυψη της θέσης, είναι αρχικά να έχει πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ της Ελλάδας ή του εξωτερικού, διδακτορικές σπουδές σε Ελλάδα ή εξωτερικό σχετικές με τη θέση για την οποία προορίζεται. Επιπλέον, πρέπει να έχουν προηγηθεί επτά έτη επαγγελματικής δραστηριότητας. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι διδασκαλία μαθημάτων συναφών με τον διδακτορικό τίτλο, πρωτότυπες επιστημονικές δημοσιεύσεις και μονογραφίες ή βιβλία με καλές κριτικές (Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων 2012).

Αναφορικά με τους επίκουρους καθηγητές, ισχύουν τα προαναφερθέντα με τη διαφοροποίηση των ετών επαγγελματικής δραστηριότητας, τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να είναι τέσσερα. Όσον αφορά τους καθηγητές εφαρμογών ΤΕΙ, απαιτείται πτυχίο και τίτλος μεταπτυχιακών σπουδών από Ελλάδα ή εξωτερικό. Επίσης, απαιτούνται έξι έτη επαγγελματικής δραστηριότητας όμοια με των άνωθι βαθμίδων. Επισημαίνεται ακόμη, πως στα ΤΕΙ οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε μόνιμους και σε εκπαιδευτικό προσωπικό με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου (Επιστημονικοί Συνεργάτες, Εργαστηριακοί Συνεργάτες, Εκπαιδευτικοί Ειδικών Μαθημάτων) πλήρους ή μερικής απασχόλησης (Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων 2012).

Σήμερα το σύνολο των μόνιμων καθηγητών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στην Αθήνα σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών 2012-13 είναι 9 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 1 κοινωνιολόγος, 1 ψυχολόγος και 7 κοινωνικοί λειτουργοί. Στο ΤΕΙ της Πάτρας οι μόνιμοι καθηγητές είναι 4, εκ των οποίων 3 κοινωνικοί λειτουργοί και ένας μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής σύμφωνα με την ετήσια Εσωτερική Έκθεση του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ της Πάτρας 2010-2011. Τέλος, στο ΤΕΙ της Κρήτης το μόνιμο διδακτικό προσωπικό είναι 9 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 6 με σπουδές Κοινωνικής Εργασίας και οι 3 Κοινωνιολογίας (ΤΕΙ Κρήτης 2007).

Συνεχίζοντας την παράθεση των στοιχείων για την εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία, αναφορικά με τα διδακτικά συγγράμματα αυτά χορηγούνται στους σπουδαστές Κοινωνικής Εργασίας αλλά και σε όλους τους φοιτητές των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας μέσω της ηλεκτρονικής υπηρεσίας διαχείρισης συγγραμμάτων και λοιπών βοηθημάτων, ΕΥΔΟΞΟΣ. Οι σπουδαστές σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα μπορούν να δηλώσουν τα εγχειρίδια της επιλογής τους (μέσα από μια λίστα προτεινόμενων) και στη συνέχεια να τα παραλάβουν από επιλεγμένα σημεία διανομής δωρεάν (Ηλεκτρονική υπηρεσία διαχείρισης συγγραμμάτων και λοιπών βοηθημάτων 2012).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών στα ΤΕΙ παραθέτονται τα προγράμματα σπουδών του κάθε τμήματος. Τα τρία τμήματα Κοινωνικής Εργασίας έχουν τον ίδιο εκπαιδευτικό σκοπό, ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφορές στα προγράμματα σπουδών όπως ο αριθμός μαθημάτων, ο τρόπος διεξαγωγής της Εργαστηριακής Πρακτικής Άσκησης, καθώς επίσης και η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων (επιλογής και υποχρεωτικά).

### *Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Κρήτης*

Συγκεκριμένα, στο ΤΕΙ της Κρήτης στο σύνολό τους τα μαθήματα είναι 43, εκ των οποίων τα 35 είναι υποχρεωτικά και τα 8 επιλογής, από τα 8 ο φοιτητής δικαιούται να επιλέξει 4 υποχρεωτικά. Οπότε το σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών είναι 39. Τα μαθήματα χωρίζονται στις εξής κατηγορίες (ΤΕΙ Κρήτης 2007):

Πρόκειται για τα υποχρεωτικά μαθήματα ειδικότητας: Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία, Επικοινωνία και Συνέντευξη στην Κοινωνική Εργασία, Θεωρία - Δεοντολογία Γενικής Κοινωνικής Εργασίας, Μεθοδολογία Γενικής Κοινωνικής Εργασίας, ΚΕΟ-Μέσα προγράμματος, Κλινική Κοινωνική Εργασία, Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια, Κοινοτική Εργασία, Κοινοτική Εργασία και Μέθοδοι Παρέμβασης, Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία, Θεωρητικές προσεγγίσεις στην Κοινωνική Εργασία, Οργάνωση και Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών, Εκτίμηση Αναγκών και Κοινωνικός Σχεδιασμός.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα γενικής υποδομής: Δίκαιο, Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας-Πληροφορική Ι, Πληροφορική ΙΙ, Πολιτική Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας, Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα, Στατιστική, Παραπτωματικότητα: Πρόληψη-Αντιμετώπιση, Ορολογία Ξένης Γλώσσας, Σεμινάρια Τελειοφοίτων.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα ειδικής υποδομής: Κοινωνική Πολιτική, Οικογενειακή Πολιτική, Κοινωνική Πολιτική για ευάλωτες ομάδες, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Κοινωνιολογία των Θεσμών, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία, Ψυχοπαθολογία Ενηλίκων και Παιδιών-Εφήβων. Πρακτική Άσκηση -Εποπτεία: Πρακτική Άσκηση -Εποπτεία Ι, Πρακτική Άσκηση-Εποπτεία ΙΙ, Πρακτική Άσκηση -Εποπτεία ΙΙΙ, Πρακτική Άσκηση-Εποπτεία ΙV (9 ώρες/εβδομάδα στο Δ' εξάμηνο, 8 ώρες/εβδομάδα στο Ε' εξάμηνο, 12 ώρες/εβδομάδα στο ΣΤ' εξάμηνο και 12 ώρες/εβδομάδα στο Ζ' εξάμηνο).

Τα μαθήματα ειδικότητας κατ' επιλογή: Κοινωνική Εργασία και Φροντίδα Υγείας, Ηλικιωμένα και Ανάπηρα Άτομα: Παρεμβάσεις Κοινωνικής Εργασίας.

Τα μαθήματα επιλογής-γενικής υποδομής: Παρέμβαση σε Κοινωνικά Αποκλεισμένες Ομάδες, Τοπική Αυτοδιοίκηση και Κοινωνική Πολιτική, European Social Policy: a comparative approach, Θέματα Φύλου και Ισότητας.

Και τα μαθήματα ειδικής υποδομής κατ' επιλογή: Συμβουλευτική παιδιών-εφήβων, Συμβουλευτική οικογένειας-Παρέμβαση σε Κρίση.

### *Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Αθήνας*

Στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών 2012-13 τα μαθήματα είναι 43 στο σύνολο τους, εκ των οποίων υποχρεωτικά είναι τα 35 και τα 8 επιλογής. Από τα 8 ο φοιτητής υποχρεούται να επιλέξει 4. Επομένως 39 είναι ο αριθμός των απαραίτητων για τη λήψη πτυχίου μαθημάτων. Τα μαθήματα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Γενικής υποδομής υποχρεωτικά: Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία, Γενική Κοινωνιολογία, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Συγγραφή Επιστημονικής Μελέτης και Βιβλιογραφική Έρευνα, Προγράμματα Κοινωνικής Πρόνοιας, Κοινωνιολογία της Υγείας, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κλινική Ψυχολογία.

Ειδικής υποδομής υποχρεωτικά: Αυτογνωσία Κοινωνικού Λειτουργού, Κοινωνική Ψυχολογία, Οργάνωση-Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών, Κοινωνιολογία της Οικογένειας, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Πληροφορική και Κοινωνική Εργασία, Κοινωνικός Σχεδιασμός στις Κοινωνικές Υπηρεσίες, Κοινωνιολογία της Απόκλισης, Κοινωνική Εργασία με Παιδιά και Εφήβους, Κοινωνική Έρευνα στη Κοινωνική Εργασία I, Κοινωνική Έρευνα στη Κοινωνική Εργασία II, Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια.

Ειδικότητας υποχρεωτικά: Τεχνικές Έκφρασης και Επικοινωνίας στην Κ.Ε.Ο., Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Άτομα, Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα, Συνέντευξη, Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδες, Κοινοτική Εργασία στο Τοπικό Επίπεδο, Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση I, II - Εποπτεία I, II Ξένη Γλώσσα - Ορολογία, Κοινωνική Εργασία σε Καταστάσεις Κρίσης, Συστήματα Διαγνωστικής Εκτίμησης στην Κοινωνική Εργασία.

Ειδικότητας επιλογής υποχρεωτικά: Κοινωνική Εργασία με Αναπήρους και Ηλικιωμένους, Κοινωνική Εργασία στον Εργασιακό Χώρο, Κοινωνική Εργασία με Εξαρτημένα Άτομα, Κοινωνική Εργασία στην Υγεία-Ψυχική Υγεία, Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία, Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση.

Ειδικής υποδομής επιλογής υποχρεωτικά: Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελληνική Κοινωνία, Κοινωνιολογία της Επικοινωνίας.

Διοίκησης Οικονομίας και Νομικών Αρχών: Στοιχεία Δικαίου, Σύγχρονη Κοινωνική Πολιτική & Ευρωπαϊκή Ένωση, Επαγγελματική Ηθική και Δεοντολογία, Ψυχιατρική.

### *Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πάτρας*

Το ΤΕΙ της Πάτρας εφόσον αποτελεί το χώρο πραγματοποίησης της έρευνας της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα περιγραφεί εκτενέστερα. Το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας λειτουργεί με βάση τον Πρότυπο Γενικό Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας των Α.Ε.Ι. (Π.Δ. 160 / 08, ΦΕΚ 220 / 3-11-2008) και τον Κανονισμό Σπουδών ΤΕΙ Πάτρας (ΦΕΚ 1474 / 4-12-2000) (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Το τμήμα στοχεύει σύμφωνα με το έντυπο της ετήσιας Εσωτερικής Έκθεσης για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών του σε σχέση με το πεδίο της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής και το ρόλο της Κοινωνικής Εργασίας, μέσω της παροχής επιστημονικών γνώσεων σε αυτούς, που αφορούν σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα που προβληματίζουν το ελληνικό αλλά και το ευρωπαϊκό περιβάλλον. Επιπλέον στόχους αποτελούν η εκπαίδευση των σπουδαστών στη Γενική/διαμεθοδική Κοινωνική Εργασία, στην έρευνα και την αξιολόγηση των εφαρμογών του επαγγέλματος, καθώς και στις αρχές, στις αξίες και στην ιστορία του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού.

Εκτός από την εκπαίδευση που παρέχει στους σπουδαστές το τμήμα αποσκοπεί μέσω της έρευνας στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, ομάδας και κοινότητας και στη σύνδεση των εμπειριών από αυτές τις παρεμβάσεις με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, στοχεύει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των κοινωνικών υπηρεσιών με τις οποίες συνεργάζεται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών και γενικότερα στη συνεργασία με φορείς τοπικούς και μη, έτσι ώστε να πετυχαίνει τη σύνδεση του τομέα της εκπαίδευσης με την κοινότητα και τις ανάγκες της. Επιπλέον, συνεργασίες με εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα για την οργάνωση σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου και με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα με



στόχο την επικοινωνία αποκτηθέντων γνώσεων εμπίπτουν στη στοχοθεσία του. Η οργάνωση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί γενικότερο στόχο του. Τέλος, το τμήμα επιδιώκει τη διασφάλιση και την αύξηση της ποιότητας της λειτουργίας του (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών αυτό διαχωρίζεται σε δύο τομείς, στον Τομέα Ειδικότητας και στον Τομέα Μεθοδολογίας. Στους τομείς αυτούς τοποθετούνται ανάλογα τα γνωστικά αντικείμενα εκπαίδευσης. Το παρόν πρόγραμμα σπουδών εμπεριέχει στοιχεία από προγράμματα σπουδών σχολών Κοινωνικής Εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των ΗΠΑ με στόχο τον εφοδιασμό των σπουδαστών του «με γνώσεις που θα τους καθιστούν ανταγωνιστικούς σε μια διεθνή αγορά εργασίας». Γενικότερα, έχει κατασκευαστεί βάσει των ισχυόντων ευρωπαϊκών και διεθνών κριτηρίων για την προπτυχιακή εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία. Επίσης, το τμήμα επιδιώκει κατά τις ανανεώσεις του προγράμματος σπουδών του να παρέχει επίκαιρες γνώσεις, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Ειδικότερα, το Πρόγραμμα Προπτυχιακών σπουδών είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε να προετοιμάζει τους φοιτητές για την απαιτητική φύση της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας και να τους παρακινεί για την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα στοχεύουν στη δημιουργία συνθηκών για κοινωνική αλλαγή. Παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την άσκηση του επαγγέλματος διαμεθοδικά σε συνεργασία με ποικίλα πλαίσια πρακτικής άσκησης βάσει της δεοντολογίας του. Έτσι, οι απόφοιτοι θα είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν σύνθετα ατομικά και κοινωνικά προβλήματα που έχουν προκύψει από τις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές και να συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου μέσω της ενδυνάμωσής του, της προάσπισης των δικαιωμάτων του και της υπεράσπισης της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Τα μαθήματα που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών είναι στο σύνολό τους 40 υποχρεωτικά και χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

Γενικής υποδομής: Κοινωνική Πολιτική, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας με Η/Υ, Ψυχοπαθολογία Ενηλίκων, Ψυχοπαθολογία Παιδιών-Εφήβων, Στατιστική, Κοινωνική Έρευνα I, Ορολογία Ξένης Γλώσσας.

Ειδικής υποδομής: Πολιτική Κοινωνικής Πρόνοιας-Προγράμματα, Κοινωνιολογία της Οικογένειας, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κλινική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνική Έρευνα II, Διεπαγγελματική Συνεργασία, Κοινωνιολογία της Απόκλισης, Σεμινάρια Τελειοφοίτων, Ψυχοθεραπευτικές Προσεγγίσεις στην Κλινική Κοινωνική Εργασία, Πληθυσμιακές Ομάδες II.

Ειδικότητας: Συνέντευξη στην Κοινωνική Εργασία, Γενική Κοινωνική Εργασία, Κλινική Κοινωνική Εργασία I, Κλινική Κοινωνική Εργασία II, Κοινοτική Εργασία, Κοινοτική Οργάνωση και Ανάπτυξη, Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια, Κοινωνικός Σχεδιασμός, Κοινωνική Εργασία με Πληθυσμιακές Ομάδες I, Εργαστηριακή Πρακτική Άσκηση- Εποπτεία I, II, III, V, IV.

Διοίκηση/οικονομία: Δίκαιο, Πληροφορική στην Κοινωνική Εργασία, Πολιτική Οικονομία, Δεοντολογία.

Από τα παραπάνω μαθήματα τα κάτωθι παρέχονται και σε θεωρητικό αλλά και σε εργαστηριακό επίπεδο: Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία, Πληροφορική στην Κοινωνική Εργασία, Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας με Η/Υ, Συνέντευξη στην Κ.Ε., Πολιτική,

Κοινωνικής Πρόνοιας-Προγράμματα, Κλινική Ψυχολογία, Κλινική Κοινωνική Εργασία Ι, Κλινική Κοινωνική Εργασία ΙΙ, Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια, Κοινωνική Έρευνα ΙΙ, Ορολογία Ξένης Γλώσσας (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Στα θεωρητικά μαθήματα η διδασκαλία παρέχεται μέσω διαλέξεων, πρακτικών ασκήσεων με στόχο την εφαρμογή της θεωρίας σε πραγματικά προβλήματα και μέσω διαφανειών. Αναφορικά με το εργαστηριακό μέρος η εκπαίδευση των σπουδαστών παρέχεται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαφανειών (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

### 2.4.3 Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στο ΑΕΙ

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011

«τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία, να προετοιμάζουν τους φοιτητές για την εφαρμογή της στο επαγγελματικό πεδίο και να καλλιεργούν τις τέχνες και τον πολιτισμό. Επίσης, αποσκοπούν στο να προσφέρουν ανώτατη εκπαίδευση και να συμβάλλουν στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια ... Ακόμη, τα ΑΕΙ έχουν ως αποστολή να προωθούν τη συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς στην ημεδαπή και την αλλοδαπή, την αποτελεσματική κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, των φοιτητών και των αποφοίτων τους, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Τα ΑΕΙ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην υψηλή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνών, καθώς και της διεθνούς επιστημονικής πρακτικής σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία».

Σύμφωνα με το ιδρυτικό Π.Δ. 304/94 το Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης ειδικότερα έχει ως αποστολή την ανάπτυξη των επιστημονικών πεδίων της Κοινωνικής Διοίκησης, της Κοινωνικής Πολιτικής και της Κοινωνικής Εργασίας μέσω της εφαρμοσμένης εκπαίδευσης και της έρευνας. Ακόμη, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα της κοινωνικής αλληλεγγύης και στη βελτίωση της ποιότητας των παροχών των κοινωνικών υπηρεσιών. Τέλος, έχει ως σκοπό την εκπαίδευση στελεχών ικανών να εκπονούν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν προγράμματα Κοινωνικής Πολιτικής (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Κύριοι στόχοι του προγράμματος σπουδών του τμήματος αφορούν στην εξέταση της κοινωνικής προστασίας μέσω των σχετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και των προοπτικών εξέλιξης της, στην καλλιέργεια του διεπιστημονικού πνεύματος εργασίας και στη μελέτη των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη. Επίσης, αφορούν στην εις βάθος εξέταση θεμάτων κοινωνικής πολιτικής στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και στην απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που απαιτεί η επιτυχής άσκηση του επαγγέλματος του ειδικού στην κοινωνική πολιτική/διοίκηση, καθώς και του κοινωνικού λειτουργού (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Από το τμήμα παρέχεται εκπαίδευση σε δύο επιστημονικές κατευθύνσεις, την Κοινωνική Πολιτική/Διοίκηση και την Κοινωνική Εργασία. Ο αριθμός των μαθημάτων είναι κατά τον πρώτο κύκλο σπουδών 25 υποχρεωτικά και ονομάζονται μαθήματα κορμού. Κατά το Β' κύκλο σπουδών, οι σπουδαστές κατανέμονται στις δυο κατευθύνσεις. Στην κατεύθυνση της Κοινωνικής Εργασίας τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι 15 και 4 είναι μαθήματα της πρακτικής άσκησης. Επίσης υπάρχουν οκτώ κατά επιλογή μαθήματα, κοινά και για τις δύο κατευθύνσεις (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Κατά τον Α΄ κύκλο σπουδών οι φοιτητές διδάσκονται: Εισαγωγή στην Κοινωνική Πολιτική, Εισαγωγή στην Κοινωνική Εργασία, Εισαγωγή στο Δίκαιο, Οικονομική Ανάλυση I, II, Οργάνωση και Δυναμική της Κοινωνίας, Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη, Μεθοδολογία της Κοινωνικής Έρευνας I, II, Κράτος και Κρατικές Πολιτικές, Εγκληματολογία και Αντεγκληματική Πολιτική, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Συνταγματικό Δίκαιο I - Οργάνωση του Κράτους, Κοινωνική Στατιστική I, Οργάνωση και Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Διοικητικό Δίκαιο I - Οργάνωση Δημόσιας Διοίκησης, Κοινοτική Εργασία, Κοινωνικός Σχεδιασμός, Δημόσια Οικονομική, Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συνταγματικό Δίκαιο II - Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Το Θεσμικό Πλαίσιο της Κοινωνικής Προστασίας, Κοινωνική Ψυχολογία (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Κατά το Β΄ κύκλο σπουδών στην Κατεύθυνση της Κοινωνικής Εργασίας οι φοιτητές διδάσκονται: Θεωρία Κοινωνικής Εργασίας, Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες, Διαγνωστική Εκτίμηση στην Κοινωνική Εργασία, Κοινωνική Φροντίδα Οικογένειας - Παιδιού, Δίκαιο και Παραβατικότητα Ανηλίκων, Κοινωνική Εργασία στο Χώρο της Υγείας, Κοινοτική Εργασία και Μειονότητες, Κοινωνική Εργασία με Ομάδες, Εξελικτική ψυχολογία, Ψυχοπαθολογία, Οργάνωση και Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών, Κλινική Κοινωνική Εργασία, Διαπολιτισμική Ψυχολογία, Κοινωνική Εργασία με Άτομα με Αναπηρίες, Κοινωνική Εργασία στις Εξαρτήσεις, Πρακτική Άσκηση I,II,III,IV - Εποπτεία Πρακτικής Άσκησης. Ειδικότερα, η διάρκεια της πρακτικής άσκησης είναι 4 εξάμηνα Ε, ΣΤ, Ζ και Η και πραγματοποιείται 18 ώρες την εβδομάδα. Η Πρακτική Άσκηση συνοδεύεται από την εποπτεία, η οποία παρέχεται μία ώρα την εβδομάδα (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

Η πρακτική άσκηση – εποπτεία στο τμήμα ονομάζεται «Πρακτική Άσκηση στις εφαρμογές και την έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας». Ξεκινά στο Ε΄ και ολοκληρώνεται στο Η΄ εξάμηνο. Η Πρακτική Άσκηση λαμβάνει χώρα σε κοινωνικές υπηρεσίες, όπως ισχύει και στα ΤΕΙ. Ωστόσο, η πρακτική άσκηση μπορεί να πραγματοποιείται στο πλαίσιο ειδικών προγραμμάτων που οργανώνει το ίδιο το Τμήμα ή το Εργαστήριο Κοινωνικής Κοινοτικής Εργασίας και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου (Καλλινικάκη 2012).

Το Πρόγραμμα του Εργαστηρίου Κοινωνικής Κοινοτικής Εργασίας και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου άρχισε να λειτουργεί από το έτος 1998-1999. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα συνεργασίας του Πανεπιστημίου με κοινωνικές υπηρεσίες της Θράκης και Μακεδονίας, του οποίου οι στόχοι είναι αρχικά να έρθουν οι φοιτητές σε επαφή με τις αρχές και τη μεθοδολογία της Κοινωνικής Εργασίας, να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες συνέντευξης, διάγνωσης, παρέμβασης, αξιολόγησης και τέλος να αποκτήσουν την ικανότητα κριτικής ανάλυσης θεμάτων που αφορούν στην Κοινωνική Εργασία και στην Κοινωνική Πολιτική (Καλλινικάκη 2012).

Ειδικότερα, οι σπουδαστές Ε΄ εξαμήνου έχουν το ρόλο του παρατηρητή. Κατά τα επόμενα εξάμηνα αποκτούν πιο σύνθετες και παρεμβατικές δράσεις. Οι σπουδαστές του Ζ΄ και Η΄ εξαμήνου υποχρεούνται να ενασχοληθούν με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή έρευνας και να εκπονήσουν μία σχετική εργασία. Οι φοιτητές εποπτεύονται από εκπαιδευτές-επιλεγμένους επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία (Καλλινικάκη 2012).

Γενικότερα, σύμφωνα με το Ν. 1268/82 (ΦΕΚ Α 87) και τις τροποποιήσεις των παρ. 6 αρθ. 79 Νομ.1566/1985 (ΦΕΚ Α 167) και παρ. 26 αρθ. 28 Νομ. 2083/1992 ΦΕΚ Α 159 στα ΑΕΙ το διδακτικό προσωπικό κατηγοριοποιείται σε μέλη ΔΕΠ (Διδακτικό Ερευνητικό

Προσωπικό), σε μέλη Ε.Ε.ΔΙ.Π. (Ειδικό και Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό), σε μη διδάκτορες Βοηθούς και Επιστημονικούς Συνεργάτες, σε Διδάσκοντες του Π.Δ. 407/80 και σε Ε.Τ.Ε.Π. (Ειδικό Τεχνικό και Εργαστηριακό Προσωπικό).

Το προσωπικό στα ΑΕΙ αποτελείται από τους καθηγητές πρώτης βαθμίδας, τους αναπληρωτές καθηγητές και τους επίκουρους καθηγητές. Προϋποθέσεις για την κάλυψη της θέσης του καθηγητή αποτελούν η κατοχή διδακτορικού διπλώματος και η συνάφειά του με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης. Επιπλέον, στο εκπαιδευτικό προσωπικό συγκαταλέγονται και τα μέλη της κατηγορίας του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), τα οποία διδάσκουν ειδικά μαθήματα όπως ξένες γλώσσες, φυσική αγωγή, σχέδιο κτλ. Απαραίτητα προσόντα για την κάλυψη αυτής της θέσης αποτελούν πτυχίο Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι. σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης και σχετικό διδακτορικό δίπλωμα (ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011).

Μία τρίτη κατηγορία προσωπικού αποτελεί το Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.), το οποίο είναι αρμόδιο κυρίως για διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων και κλινικών ασκήσεων. Προϋποθέσεις για την κάλυψη της θέσης αποτελούν η κατοχή πτυχίου Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι., σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης και συναφής μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Η τελευταία κατηγορία προσωπικού αφορά στο Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Τ.Ε.Π.), το οποίο προσφέρει εξειδικευμένες γνώσεις σε τεχνικό και εργαστηριακό επίπεδο. Τα τυπικά κριτήρια για την κάλυψη της θέσης Ε.Τ.Ε.Π. αποτελούν το πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (κλάδου ΠΕ ή ΤΕ) ανάλογο με τη θέση που προκηρύσσεται (ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011).

Συγκεκριμένα στο τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης τα μέλη ΔΕΠ στο σύνολό τους είναι 25. Οι 5 είναι καθηγητές, 5 αναπληρωτές καθηγητές, 10 επίκουροι καθηγητές και 5 λέκτορες. Από αυτούς, οι 4 έχουν σπουδές Κοινωνικής Εργασίας, οι 2 ψυχολογίας, 3 Κοινωνιολογίας και οι υπόλοιποι, οικονομικές, κοινωνικοπολιτικές, πολιτικές και νομικές σπουδές (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012).

#### 2.4.4 Συζήτηση

Τα σημαντικότερα σημεία σταθμοί της περιόδου αυτής ήταν η μετάβαση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία από τα ΚΑΤΕΕ στα ΤΕΙ το 1983, η ίδρυση πανεπιστημιακού τμήματος Κοινωνικής Εργασίας το 1996 και η διακήρυξη της Μπολόνια το 1999, η οποία προέβλεπε την αναμόρφωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο Ιοακίμιδης (2008) υποστηρίζει ότι κατά τη μετάβαση από τα ΚΑΤΕΕ στα ΤΕΙ δεν υπήρξε σημαντική πρόοδος. Παρόλο που τα νέα τμήματα εποπτεύονταν από το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που τους παρείχε μία σχετική διοικητική και ακαδημαϊκή αυτονομία, υπήρχαν σημεία που δυσχέραιναν την ποιοτική λειτουργία των ιδρυμάτων. Ένα από αυτά αφορούσε το γεγονός, πως οι εκπαιδευτικοί που διορίζονταν δεν είχαν τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διορίστηκαν στην Ανώτατη εκπαίδευση στο πλαίσιο της νομοθεσίας του 1983, η οποία επέτρεπε σε άτομα που δε κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου να διδάξουν.

Παράλληλα η ύπαρξη στα μετέπειτα χρόνια εκπαιδευτικών, οι οποίοι σπούδαζαν στο εξωτερικό και διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα, προκαλούσε ισχυρές αντιφάσεις στη συμβαίνουσα πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Οι αντιφάσεις αυτές ήταν έκδηλες ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες 80' – 90' και σχετιζόνταν με τη χαμηλότερη μισθοδοσία τους σε σχέση με τους μόνιμους καθηγητές, καθώς διορίζονταν ως συμβασιούχο εργαστηριακό προσωπικό, με μειωμένα δικαιώματα ψήφου στις συνελεύσεις και στη χρηματοδότηση των δράσεών τους (Ιοακίμιδης 2008).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο που αφορά στα προσόντα των καθηγητών των ΤΕΙ, όσοι ανήκουν στη βαθμίδα των καθηγητών πρέπει να έχουν στην κατοχή τους διδακτορικό τίτλο (και οι καθηγητές εφαρμογών και οι επίκουροι). Πράγματι, σύμφωνα με τα στοιχεία που προέρχονται από τις ιστοσελίδες των τμημάτων και τις εσωτερικές εκθέσεις τους όλο το μόνιμο ακαδημαϊκό προσωπικό διαθέτει τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο).

Το γεγονός αυτό αφενός αναβαθμίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΤΕΙ, αφετέρου δίνει τη δυνατότητα ευγενούς συναγωνισμού και συνεργασίας με το πανεπιστημιακό τμήμα με ίσους όρους επιστημονικής κατάρτισης, τουλάχιστον όσον αφορά στα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι εκτός από τα τυπικά προσόντα που προβλέπει ο νόμος για τους καθηγητές, για τη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητα και προσόντα, όπως επαγγελματισμός, αμεροληψία, μεταδοτικότητα, ευσυνειδησία, επιστημονική ενημερότητα αναφορικά με το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Τα παραπάνω, μπορούν να ελεγχθούν και να καλλιεργηθούν μέσω της συστηματικής αξιολόγησης και εποπτείας των καθηγητών.

Σύγχρονα βασικά προβλήματα, που παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα ΤΕΙ έχοντας επίπτωση στην αποτελεσματικότητά τους ως μονάδες αλλά και ως φορέων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και μη φορείς, σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή τους, τον εξοπλισμό τους, την έλλειψη εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού και τη χρηματοδότηση της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας για το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, φαίνεται πως σχετικά με το τμήμα υπάρχει έλλειψη κτιριακών υποδομών και εξοπλισμού. Οι αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι επαρκείς στον αριθμό και έχουν έλλειψη κατάλληλων μέσων διδασκαλίας. Επιπλέον, αν και το τμήμα διαθέτει οργανωμένη

γραμματειακή υποστήριξη, η έλλειψη προσωπικού δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της, κάτι που συμβαίνει και με τη βιβλιοθήκη του τμήματος (ΤΕΙ Αθήνας 2011). Ίδια εικόνα επικρατεί και στο τμήμα της Κρήτης. Υπάρχει έλλειψη κτιριακών υποδομών, οι φοιτητές είναι πολυάριθμοι σε σχέση με το μόνιμο διδακτικό προσωπικό και στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης – Εποπτείας οι επόπτες είναι λίγοι σε αριθμό σε σχέση με τους φοιτητές (ΤΕΙ Κρήτης 2009).

Αναφορικά με το ΤΕΙ της Πάτρας, το οποίο αποτελεί και το χώρο διεξαγωγής της έρευνας της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με την ετήσια εσωτερική έκθεση για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 υπάρχει έλλειψη εργαστηριακού προσωπικού με αποτέλεσμα η λειτουργία και η συντήρηση των εργαστηρίων να αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Ελάχιστο είναι και το μόνιμο προσωπικό, 4 καθηγητές. Ειδικότερα, προβλέπεται η προκήρυξη 2 θέσεων βαθμίδας Αναπληρωτή Καθηγητή και 4 θέσεων Καθηγητή Εφαρμογών μέσα στην επόμενη τετραετία. Σε ότι αφορά στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή, το Τμήμα θα ήθελε άμεσα να προκηρύξει μία θέση. Οι άλλες δύο διαθέσιμες θέσεις προβλέπεται να καλυφθούν αργότερα (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Η εικόνα της κτιριακής υποδομής δε διαφέρει σημαντικά από τα δύο τμήματα της Αθήνας και της Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, οι αίθουσες διδασκαλίας, εξοπλισμός και τα εποπτικά μέσα δεν επαρκούν. Αναφορικά με τις εργαστηριακές αίθουσες διδασκαλίας είναι λίγες αριθμητικά και σημαντικά ανεπαρκής ο εξοπλισμός τους (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Η ανυπαρξία ερευνητικού προσανατολισμού αποτελούσε σύμφωνα με τον Ioakimidis (2008) ένα ακόμη από τα σημεία που δυσχεραίνουν την ποιοτική λειτουργία των ΤΕΙ. Η ερευνητική δραστηριότητα παραμένει νωθρή ακόμη και σήμερα. Τα τμήματα δε διαθέτουν συγκροτημένη πολιτική έρευνας. Η ελλιπής χρηματοδότηση, η μη λειτουργία ερευνητικού εργαστηρίου και η ενασχόληση του ακαδημαϊκού προσωπικού και με διοικητική εργασία (ΤΕΙ Κρήτης 2009, ΤΕΙ Αθήνας 2011) αποτελούν επιπρόσθετα εμπόδια.

Αναφορικά με το τμήμα της Αθήνας στην έκθεση επισημαίνεται, ότι υπήρξαν ερευνητικές προτάσεις για τα προγράμματα του ΕΣΠΑ από μέλη του επιστημονικού προσωπικού, οι οποίες δεν εγκρίθηκαν. Μεμονωμένα ωστόσο, υπάρχουν αρκετές δημοσιεύσεις και έργα από καθηγητές του τμήματος σε συνεργασία με διάφορους φορείς, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στην έκθεση (ΤΕΙ Αθήνας 2011).

Στο τμήμα της Πάτρας σύμφωνα με την ετήσια έκθεση δεν έχει θεσμοθετηθεί ερευνητική πολιτική και δεν έχουν πραγματοποιηθεί συνεργασίες με ιδρύματα του εξωτερικού αλλά έχουν υπάρξει σχετικές προτάσεις. Αναφέρεται επίσης, πως το ακαδημαϊκό προσωπικό, συνηθέστερα χωρίς υποστήριξη, κάνει προσπάθειες για την προώθηση της έρευνας με στόχο την ανάπτυξη και προβολή του τμήματος (ΤΕΙ Πάτρας 2012).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι το τμήμα της Κρήτης έχει πραγματοποιήσει περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες σε σύγκριση με τα άλλα τμήματα του ΤΕΙ. Σύμφωνα με την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, έχουν περατωθεί περίπου 16 ερευνητικά έργα, αυτοχρηματοδοτούμενα κυρίως, και 4 συμμετοχές σε άλλα προγράμματα του εξωτερικού (ΤΕΙ Κρήτης 2009).

Αναφορικά με την έρευνα το πανεπιστημιακό τμήμα ανέπτυξε τις εξής δραστηριότητες: «Ανάπτυξη δεικτών αξιολόγησης προνοιακών δομών και δράσεων» - το 2001, «Μοντέλο δικτύου κοινωνικών υπηρεσιών για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού» το 2002, οι οποίες χρηματοδοτήθηκαν από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Το 2002-2005 συμμετείχε στο έργο: «European thematic network on indicators of

social quality», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Directorate General for Research of the European Commission και τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης 2012). Η αποστολή των ΑΕΙ λοιπόν, που αφορά στη προώθηση της συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, εκπληρώθηκε κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του τμήματος. Κατά την τελευταία δεκαετία η δραστηριοποίησή του σε αυτόν τον τομέα φαίνεται να έχει ελαχιστοποιηθεί.

Η ερευνητική δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας υπό την έννοια της συσχέτισής της με το μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο σπουδών. Όπως έχει προαναφερθεί και στην εισαγωγή της αναφερόμενης περιόδου, κυρίαρχο ζήτημα αποτελούσε η ανάγκη για οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών.

Όμως, ακόμη και όταν ιδρύθηκε το πανεπιστημιακό τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης το 1996, η πολυπρόθετη ανάπτυξη της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών δε σημείωσε σημαντική πρόοδο. Ειδικότερα, αν και το διδακτικό προσωπικό κατείχε τα προβλεπόμενα από το νόμο προσόντα, μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο, ο τομέας των μεταπτυχιακών σπουδών και της έρευνας καθυστέρησε να λειτουργήσει. Το 2007 το τμήμα πρότεινε τη δημιουργία μεταπτυχιακού προγράμματος, η οποία δεν έγινε δεκτή. Ωστόσο, το 2008 οργανώθηκε διατμηματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα με θέμα «Συμβουλευτική ψυχολογία και συμβουλευτική στην εκπαίδευση, την υγεία, την εργασία», στο οποίο συμμετείχε και το τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης. Το πρόγραμμα αυτό λειτουργούσε μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011.

Μέχρι και πρόσφατα λοιπόν, μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης αποκλειστικά στην Κοινωνική Εργασία δε λειτουργούσε. Φέτος, για την ακαδημαϊκή περίοδο 2012-2013 στο τμήμα του Δημοκρίτειου πανεπιστημίου έχει δημιουργηθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα με θέμα «Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνική Εργασία». Οι απόφοιτοι Κοινωνικής Εργασίας σήμερα τελικά μπορούν να ακολουθήσουν μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές σε οποιοδήποτε τμήμα ανώτερης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πάνω σε παρεμφερείς με το αντικείμενο της Κοινωνικής Εργασίας σπουδές ή όχι, αρκεί να πληρούν τις προϋποθέσεις που προβλέπονται από το καθένα τμήμα. Οι απόφοιτοι Κοινωνικής Εργασίας μπορούν επίσης, να αποκτήσουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο σπουδών ειδίκευσης στην Κοινωνική Εργασία κατά κύριο λόγο στο εξωτερικό.

Ο Ιοακimidis (2008) όσον αφορά την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος της Κοινωνικής Εργασίας σε σχέση με την ίδρυση του πανεπιστημιακού τμήματος υποστηρίζει, πως οι αντιθέσεις που προέκυψαν μεταξύ του συγκεκριμένου τμήματος και των ΤΕΙ αποτέλεσαν τροχοπέδη στην επιδιωκόμενη αναβάθμιση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ως παράδοξο το γεγονός ότι, εάν ένας απόφοιτος ΤΕΙ θελήσει να αναβαθμίσει το πτυχίο του φοιτώντας στο Πανεπιστημιακό τμήμα και παρακολουθήσει την πρακτική άσκηση θα βρεθεί στη θέση σπουδαστή που θα εκπαιδεύεται από έναν επαγγελματία κοινωνικό λειτουργό που ουσιαστικά κατέχει τα ίδια τυπικά προσόντα με εκείνον. Τα πιο ισχυρά επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων του πανεπιστημιακού τμήματος σε σχέση με εκείνα των αποφοίτων των ΤΕΙ, όπως ο μισθός κ.α., αποτέλεσαν ένα ακόμη σημείο διαμάχης στον κύκλο των κοινωνικών λειτουργών.

Γενικότερα, όσον αφορά στην επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση σύμφωνα με την Papadaki (2005) δεν υπάρχει συστηματική οργάνωση σχετικών προγραμμάτων ούτε



από τα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας και ούτε από κοινωνικές οργανώσεις, παρά μόνο από τον ΣΚΛΕ κυρίως με τη μορφή σεμιναρίων.

Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί ίσως τον πιο ισχυρό παράγοντα, ο οποίος μπορεί να κινήσει το μοχλό της εξέλιξης και εν τέλει της ζητούμενης αναβάθμισης της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος σήμερα. Πιστεύουμε πως, εφόσον η Κοινωνική Εργασία επιδιώκει την πρόληψη και την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και την κοινωνική αλλαγή σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως προβλέπεται από το σκοπό και τη στοχοθεσία των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας, οφείλει να επικαιροποιήσει τις γνώσεις που παρέχει στους μελλοντικούς αλλά και στους νυν επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς.

Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία από τις εκθέσεις των τμημάτων και αφορούν απόψεις των σπουδαστών τους για αυτά. Ακολουθώντας, παραθέτουμε μία γενική εικόνα των συμπερασμάτων των εκθέσεων, καθώς μία εκτενής περιγραφή των στατιστικών δεδομένων όλων των παραγόντων που εξετάστηκαν θα ήταν κουραστική για τον αναγνώστη. Οι εκθέσεις είναι αναρτημένες στις ιστοσελίδες των τμημάτων, όπου τα υπόλοιπα στοιχεία είναι διαθέσιμα.

Όπως προκύπτει λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, φαίνεται πως ικανοποιεί πολύ τους φοιτητές. Οι σπουδαστές στην πλειοψηφία τους ήταν γενικά ικανοποιημένοι από τη σαφήνεια των στόχων των μαθημάτων, την ανταπόκριση της διδασκείας ύλης σε αυτούς και το εκπαιδευτικό υλικό. Όσον αφορά στη διδασκαλία, οι φοιτητές φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι από τους καθηγητές τους και ειδικότερα από τους καθηγητές της εποπτείας πολύ ικανοποιημένοι. Το τελευταίο ισχύει και για την εποπτεία ως μάθημα. Η πλειοψηφία των σπουδαστών θεωρεί επίσης απαραίτητα τα προαπαιτούμενα μαθήματα (ΤΕΙ Αθήνας 2011).

Στην έκθεση επισημαίνεται ακόμη από το διδακτικό προσωπικό η αδυναμία του τμήματος στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς δεν υπάρχει ερευνητικό εργαστήριο, δεν προκηρύσσονται σχετικά προγράμματα και επιπλέον το διδακτικό προσωπικό είναι υπερφορτωμένο με καθήκοντα διοικητικής φύσεως, οπότε δυσκολεύεται να ασχοληθεί με το πεδίο της έρευνας (ΤΕΙ Αθήνας 2011).

Σύμφωνα με την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του τμήματος στην Κρήτη, το πρόγραμμα σπουδών αξιολογήθηκε ως μέτρια ικανοποιητικό. Οι φοιτητές ήταν γενικά ικανοποιημένοι από τους καθηγητές, από τους επόπτες καθηγητές και από την εποπτεία ειδικότερα. Σχετικά με σαφήνεια των στόχων των μαθημάτων και την οργάνωση της ύλης δήλωσαν επίσης αρκετά ικανοποιημένοι. Θέματα, όπως επικαλύψεις μαθημάτων, έλλειψη σε παροχές γνώσεων σε κάποια επιστημονικά πεδία και η αναγκαιότητα των προαπαιτούμενων μαθημάτων, επισημάνθηκαν (ΤΕΙ Κρήτης 2009).

Όσον αφορά στα μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών των τεσσάρων τμημάτων παρατηρούνται ομοιότητες και διαφορές. Η εικόνα έχει ως εξής: σε όλα τα τμήματα υπάρχουν αυτοτελή μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών που αναφέρονται στις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας (ΚΕΑ, ΚΕΟ, ΚΕΚ). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει συγκεκριμένο μάθημα που να αναφέρεται αποκλειστικά στο Γενικό Διαμεθοδικό Μοντέλο. Επιπλέον, υπάρχουν και στα τέσσερα τμήματα μαθήματα πληροφορικής και στατιστικής, Δεοντολογίας, Δικαίου, Κοινωνικής Πολιτικής, διεπαγγελματικής συνεργασίας – Κοινωνική Εργασία στον εργασιακό

χώρο, Κοινωνικής Έρευνας και μαθήματα Κοινωνιολογίας με μικρές διαφοροποιήσεις στα αντικείμενά της ανά τμήμα.

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι οι ακόλουθες: σε όλα τα τμήματα εκτός από της Πάτρας διδάσκεται η Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία και ειδικότερα, στο τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης υπάρχει και μάθημα σχετικό με την πολυπολιτισμικότητα. Τα τμήματα της Αθήνας, της Κρήτης και του Δημοκρίτειου παρέχουν εκπαίδευση συσχετιζόμενη με συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, π.χ. ηλικιωμένους, άτομα με αναπηρία κτλ., ενώ της Πάτρας διαθέτει δύο μαθήματα με τίτλο: πληθυσμιακές ομάδες (I και II). Επίσης, τα τρία τμήματα πλην αυτό της Πάτρας, διδάσκουν μάθημα σχετικό με την Οργάνωση και Διοίκηση Κοινωνικών Υπηρεσιών. Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος της Αθήνας και του Δημοκρίτειου είναι ενταγμένο μάθημα διαγνωστικής εκτίμησης στην Κοινωνική Εργασία, γνωστικό αντικείμενο που δε διαθέτουν τα υπόλοιπα τμήματα. Ακόμη, μία ιδιαιτερότητα του τμήματος της Αθήνας είναι η διδασκαλία μαθήματος που αναφέρεται στην Κοινωνική Εργασία σε καταστάσεις κρίσης. Στο τμήμα της Κρήτης το αντικείμενο αυτό διδάσκεται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σε οικογένεια.

Πρέπει να αναφερθεί, ότι τα άνωθι στοιχεία παρατέθηκαν συγκριτικά έχοντας κατά νου, ότι κάποια μαθήματα μπορεί να μην υπάρχουν ονομαστικά στο πρόγραμμα σπουδών αλλά η διδασκαλία τους να συμπεριλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη κάποιων από τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα. Συνεχίζοντας, εκτός από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθημάτων των τμημάτων, υπάρχει διαφοροποίηση στην κατηγοριοποίηση τους. Στα τμήματα της Κρήτης και της Αθήνας το πρόγραμμα σπουδών διαθέτει υποχρεωτικά και κατ' επιλογήν μαθήματα (43 στο σύνολο), ενώ της Πάτρας όλα τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά (40 στο σύνολο). Το τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης διαθέτει και αυτό υποχρεωτικά μαθήματα αλλά και επιλογής (52 στο σύνολο). Οι διαφορετικές διατάξεις για το πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων αιτιολογούν το μεγαλύτερο αριθμό απαιτούμενων μαθημάτων για τη λήψη πτυχίου και τη διαφορετική κατηγοριοποίησή τους (κορμού, κατεύθυνσης).

Τέλος, όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών παρατηρούνται για τη διεξαγωγή των εργαστηριακών πρακτικών τα εξής: Από την παράθεση των στοιχείων που αφορούν τη διεξαγωγή της Εργαστηριακής Πρακτικής Άσκησης – Εποπτείας στα τρία τμήματα των ΤΕΙ παρατηρούμε, ότι το τμήμα της Αθήνας διαθέτει Εργαστηριακή Πρακτική Άσκηση μόνο στο πέμπτο και έκτο εξάμηνο σπουδών. Στα τμήματα της Κρήτης και της Πάτρας η εργαστηριακή πρακτική διεξάγεται στο τέταρτο, πέμπτο, έκτο και έβδομο εξάμηνο σπουδών. Σημειώνεται ότι στα ΤΕΙ οι Εργαστηριακές Πρακτικές των σπουδαστών λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικές υπηρεσίες, οργανώσεις και φορείς. Στο Δημοκρίτειο από την άλλη, η πρακτική άσκηση των σπουδαστών ξεκινά στο πέμπτο, λήγει στο όγδοο σπουδαστικό εξάμηνο και διενεργείται στο πλαίσιο ειδικών προγραμμάτων που τελούνται από το ίδιο το Τμήμα ή σε κοινωνικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με έρευνα του Ιοακίμινι (2008) που πραγματοποιήθηκε στο ΤΕΙ Πάτρας παρατηρήθηκε, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών είναι κλινικού προσανατολισμού, ενώ η εκπαίδευση στις θεματικές κοινωνικής πολιτικής μειονεκτεί. Πράγματι, αν κρίνουμε τον κλινικό προσανατολισμό από τον αριθμό μαθημάτων σχετικών με τη ψυχολογία και τη ψυχοπαθολογία, το τμήμα της Πάτρας διαθέτει 7 ανάλογα μαθήματα (με ένα από αυτά να είναι της κοινωνικής ψυχολογίας), ενώ το τμήμα της Κρήτης 4 και της Αθήνας 5. Το τμήμα της Κρήτης φαίνεται να προσανατολίζεται κοινοτικά περισσότερο από τα υπόλοιπα τμήματα, καθώς εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών του 7 σχετικά μαθήματα, ενώ στο τμήμα της Αθήνας 3 και 4 στις Πάτρας.

Το τρίτο βασικό θέμα που προέκυψε κατά τη δεύτερη περίοδο είναι η επιζητούμενη ευρωπαϊκή διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις διατάξεις της συνθήκης της Μπολόνια το 1999. Οι Παπαδάκη & Παπαδάκη (στο Papadaki 2005), υποστηρίζουν, ότι η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση είχε θετική επίδραση στην εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία. Εξηγούν ότι η παρεχόμενη χρηματοδότηση συνέβαλλε στη λειτουργία προγραμμάτων ανταλλαγής φοιτητών και ακαδημαϊκού προσωπικού, στην αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών, στην αγορά υποστηρικτικού εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού και στην αναβάθμιση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Η προσπάθεια για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία ωστόσο, δεν απέδωσε καθώς η κυβέρνηση έδωσε περισσότερη προσοχή στην πρόσληψη προσωπικού στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας.

Ο Ioakimidis (2008) επισημαίνει, πως τα πανεπιστήμια στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διάστασης αντιμετωπίζονται ως μονάδες ανταγωνιστικής αγοράς και οι σπουδαστές ως καταναλωτές της γνώσης. Οι Walter & Lorenz (2003, στο Ioakimidis 2008) πιθανολογούν ότι η μείωση των προπτυχιακών σπουδών σε τρία έτη, όπως προβλέπεται από τη διακήρυξη της Μπολόνια, θα οδηγήσει στην υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς το πρόγραμμα σπουδών θα συρρικνωθεί με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση κυρίως στις επαγγελματικές δεξιότητες και όχι στην μεθοδολογία ή την έρευνα.

Σήμερα η ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση των τμημάτων διαφαίνεται μέσα από την ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και την εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών μαθημάτων που σχετίζονται με αυτή. Ειδικότερα, στο τμήμα της Κρήτης αναπτύσσονταν ήδη από το 1989 συνεργασίες με Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ευρώπης. Ενέργειες αυτών των συνεργασιών είναι οι ανταλλαγές φοιτητών, καθηγητών από όλη την Ευρώπη για 3 έως 12 μήνες (πρόγραμμα Erasmus). Επίσης, επιχειρήθηκε οργάνωση ευρωπαϊκού προγράμματος διάρκειας δύο ετών από το 2005 έως το 2007, το Modulo Europeo (Ευρωπαϊκή Ενότητα). Το θέμα ήταν: «Η Κοινωνική Εργασία στην Ευρώπη. Διαπολιτισμικά και συγκριτικά μαθήματα στις λατινογενείς γλώσσες». Επιπρόσθετα, αναπτύχθηκε το ερευνητικό σχέδιο «Μεταφορά καινοτομίας για την ανάπτυξη σχέσης βοήθειας με πληθυσμιακές ομάδες σε κατάσταση εγκατάλειψης (παιδιά, έφηβοι, ηλικιωμένα άτομα) στην Ευρώπη – Relais Plus». Το πρόγραμμα αυτό αναμενόταν να λειτουργήσει από 1 Οκτωβρίου του 2009 έως 30 Σεπτεμβρίου του 2011. Επίσης, η ευρωπαϊκή διάσταση του τμήματος διαφαίνεται και από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία, European Social Policy: a comparative approach.

Η διεθνής και ευρωπαϊκή διάσταση του τμήματος της Αθήνας διαφαίνεται από τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων (Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία, Σύγχρονη Κοινωνική Πολιτική και Ευρωπαϊκή Ένωση) αλλά και μέσα από τις συνεργασίες του Τμήματος με ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus, Thematic Network, TEMPUS). Αναφορικά με το πρόγραμμα Erasmus, η ανταλλαγή φοιτητών πραγματοποιείται για τρεις ή έξι ακαδημαϊκούς μήνες. Επίσης, υπάρχει και συμμετοχή του Τμήματος σε προγράμματα διεθνούς εκπαιδευτικής συνεργασίας (π.χ. Erasmus, Leonardo, Tempus, Alpha) σε προπτυχιακό επίπεδο με ανταλλαγή φοιτητών και καθηγητών. Ακόμη, και το τμήμα της Πάτρας λαμβάνει μέρος στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus, όπου οι ανταλλαγές φοιτητών με ευρωπαϊκά πανεπιστήμια γίνεται για ένα σπουδαστικό εξάμηνο.

Το ευρωπαϊκό και διεθνές στοιχείο στην εκπαίδευση των φοιτητών του τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης διαφαίνεται από τα μαθήματα: Οργάνωση και Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες, Διαπολιτισμική Ψυχολογία, Διεθνής Κοινωνική Πολιτική,

Κοινωνία, Οικονομία και Πολιτική στην ΝΑ Ευρώπη, Κινητικότητα στον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και με τα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών: Socrates και Erasmus.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση γύρω από τη δεύτερη περίοδο της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία, αξίζει να σχολιαστεί το προφίλ των σπουδαστών. Ο Ιοακίμιδης (2008) παρατηρεί, ότι το γεγονός της εισαγωγής της Κοινωνικής Εργασίας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης στην Κοινωνική Εργασία γενικά αλλά και στο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Η δυνατότητα φοίτησης στα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας, που παρεχόταν μέσω των πανελληνίων εξετάσεων άλλαξε το προφίλ των σπουδαστών σε αυτά. Για πρώτη φορά οι σπουδαστές δεν ελέγχονταν προφορικά για την ιδεολογική τους ταυτότητα. Επίσης, τους σπουδαστές δεν αποτελούσαν πια μεσαίας τάξης γυναίκες αλλά και άτομα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Ωστόσο, ο ιδεολογικός πλουραλισμός που θα μπορούσε να επιτευχθεί στην εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία δε συνέβη. Ο ίδιος αναφέρει ως πιθανούς λόγους τους ακαδημαϊκούς περιορισμούς του ΤΕΙ (έλλειψη χρηματοδότησης και έρευνας), την αντίσταση στην αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών από τα παλαιότερα ακαδημαϊκά μέλη, την υποτίμηση του επαγγέλματος κατά τη δεκαετία του '80 (ανεργία και ασάφεια του ρόλου του) και τέλος τη νεοφιλελεύθερη επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εφαρμόστηκε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω της συμφωνίας της Μπολόνια.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, από το 1973 μέχρι και σήμερα, αναμφισβήτητα σημειώθηκαν δομικές αλλαγές που επηρέασαν θετικά την πορεία της. Τέτοιες θετικές εξελίξεις αφορούν κυρίως την έκδοση συγγραμμάτων Κοινωνικής Εργασίας, αν και ο Ιοακίμιδης (2008) επισημαίνει τις ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα. Ελάχιστα είναι τα ελληνικά βιβλία που πραγματεύονται έννοιες και μεθόδους που σχετίζονται με τις κοινωνικές πρακτικές εφαρμογές της Κοινωνικής Εργασίας και επιπλέον, περιγράφουν μεθόδους που βασίζονται σε ξένα πρότυπα. Άλλες θετικές εξελίξεις αφορούν στη θεσμοθέτηση της τετραετούς φοίτησης με το Π.Δ. 227/1995/ΦΕΚ 130/Α'/20.6.95. και στις αλλαγές στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού προσωπικού με την εισαγωγή αυξημένων τυπικών προσόντων για τους καθηγητές.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Κατά την επεξεργασία του προηγούμενου κεφαλαίου, που αφορούσε στην εκπαίδευση των κοινωνικών στην Ελλάδα, εντοπίστηκαν πληροφορίες που σχετίζονταν με το προφίλ των σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας στις δύο περιγραφόμενες χρονικές περιόδους (1937-1973 και 1973-σήμερα). Το αναδυόμενο προφίλ συνέθεταν χαρακτηριστικά των σπουδαστών με κυρίαρχα αυτά του φύλου, της κοινωνικής τάξης, της «πνευματικής οξύτητας» και της πολιτικής ιδεολογίας, τις οποίες είχαν θέσει ως κριτήρια επιλογής των εκπαιδευομένων οι σχολές κατά την πρώτη περίοδο. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι συσχετίζονται άμεσα ή/και έμμεσα με τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων σχολών από τους σπουδαστές. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μία προσπάθεια διερεύνησης του προφίλ και των λόγων επιλογής της σχολής Κοινωνικής Εργασίας στη σημερινή πραγματικότητα. Έτσι, αποφασίστηκε η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας με την επιλογή επαγγέλματος γενικά και την επιλογή της Κοινωνικής Εργασίας ως σπουδή ειδικότερα.

Το παρόν κεφάλαιο αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία στηρίζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής. Αρχικά κρίνεται απαραίτητο να οριοθετηθεί η επιλογή επαγγέλματος ως έννοια. Έπειτα γίνεται μία αναλυτική παράθεση των σχετικών θεωριών που την ερμηνεύουν. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτονται κατηγοριοποιημένα οι θεωρίες βάσει της σκοπιάς που η καθεμία προσεγγίζει το θέμα. Έτσι, παρουσιάζονται ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και γενικές-συνθετικές θεωρίες. Κατόπιν, περιγράφεται εκτενώς το μοντέλο διαδικασίας της επιλογής πρώτου επαγγέλματος της Κούλας Κασσιμάτη, που αποτελεί τη μοναδική απεικόνιση του φαινομένου στην Ελλάδα. Τέλος, επιχειρείται μία εμπειρισταωμένη ανάλυση των κοινωνικών παραγόντων-αξόνων, οι οποίοι επιλέχθηκαν ως βάση για την κατασκευή του εργαλείου της έρευνας.

### 3.1 Ορισμός επιλογής επαγγέλματος

Στο Κάντας & Χαντζή (1991) η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως μια μακρόχρονη εξελικτική διαδικασία που σχετίζεται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό του ατόμου, τις επιθυμίες του, τις επιλογές που κάνει και συνδέεται άμεσα και συγχρονίζεται με τη ψυχολογική ανάπτυξη. Ο όρος επαγγελματική επιλογή υποδηλώνει την τελική απόφαση του ατόμου να ασχοληθεί με ένα επάγγελμα κατά την είσοδό του στην αγορά εργασίας. Πολλές φορές παρατηρείται, πως η επιλογή δεν είναι συνυφασμένη με την προτίμηση. Η επιθυμία του ατόμου δηλαδή να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα δεν πραγματοποιείται, καθώς ποικιλόμορφοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες ασκούν επιρροή (Κάντας & Χαντζή 1991) και δεν μπορούν να ελεγχθούν από το άτομο (Ginsberg 1972, στο Κασιμάτη 1991). Λόγω τέτοιων παραγόντων (π.χ. η ανεργία, η απόλυση, το νεαρό της ηλικίας κ.α.) μια επιλογή μπορεί να γίνει εξαναγκαστικά ή βεβιασμένα, επομένως το άτομο υπάρχει πιθανότητα να αλλάξει επαγγελματική πορεία κατά το πέρασμα του χρόνου. Εάν όμως η επιλογή γίνει ηθελημένα, το άτομο διατηρείται στο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο και είχε επιλέξει εκούσια το ίδιο (Κανελλόπουλος 1992).

Επιπρόσθετα, ο Ginsberg (1972, στο Κασιμάτη 1991) ταυτίζει την επαγγελματική επιλογή με μια διαδικασία απόκτησης εργασιακών προσόντων. Παράλληλα, η Roe (1956, στο Κασιμάτη 1991) ισχυρίζεται, πως ο όρος επιλογή επαγγέλματος σχετίζεται αφενός με τις ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ένα άτομο προκειμένου να εισαχθεί στην αγορά εργασίας και αφετέρου με τις μεταβαλλόμενες διαδικασίες που πιθανόν έπονται της εισαγωγής και της εγκατάστασης σε αυτή. Ο Super (1951, στο Κασιμάτη 1991) από την άλλη, από τη ψυχολογική σκοπιά δε θεωρεί τόσο σημαντικές αυτές τις διαδικασίες όσο θεωρεί απαραίτητες τις επιθυμίες και προτιμήσεις που έχει ο καθένας προκειμένου να ασκήσει κάποιο επάγγελμα.

Επίσης, στον Κανελλόπουλο (1992) αναφέρεται, πως η άσκηση ενός επαγγέλματος καλύπτει το άτομο σε οικονομικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η κάθε επαγγελματική επιλογή λοιπόν που γίνεται προκαθορίζει την επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση, καθώς επίσης και την επαγγελματική επιτυχία.

Καταληκτικά πάντως η Κασιμάτη (1991) θεωρεί, πως η επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται αφενός από το άτομο, αφετέρου από το φορέα στον οποίο αυτό απασχολείται. Σε αυτές τις δύο κατευθύνσεις επικρατούν διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την κάθε επιλογή χαρακτηρίζοντάς την ηθελημένη ή εξαναγκαστική ανάλογα με την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ηθελημένη είναι όταν γίνεται από το ίδιο το άτομο και εξαναγκαστική όταν γίνεται από το φορέα.

### 3.2 Θεωρίες επιλογής επαγγέλματος

Έχουν διατυπωθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών για την επιλογή επαγγέλματος. Ο Herr (1970, στο Κάντας & Χαντζή 1991) ταξινομεί τις θεωρίες σε έξι κατηγορίες: τις θεωρίες χαρακτηριστικών και παραγόντων, τις οικονομικές, της κοινωνικής δομής, αναγκών, αυτοαντίληψης και τέλος θεωρίες επεξεργασίας σύνθετων πληροφοριών. Ο Osipow (1983, στο Κάντας & Χαντζή 1991) προτείνει τον εξής διαχωρισμό των θεωριών: θεωρίες χαρακτηριστικών – παραγόντων, κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής επιλογής, εξελικτική θεωρία και θεωρία της αυτοαντίληψης, θεωρίες προσωπικότητας και συμπεριφορικές θεωρίες.

Σύμφωνα με τον Crites (1969, στο Κάντας & Χαντζή 1991) οι θεωρίες επιλογής επαγγέλματος διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, στις μη ψυχολογικές, στις ψυχολογικές και στις γενικές. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις θεωρίες της τύχης, τις οικονομικές, τις πολιτιστικές και τις κοινωνιολογικές. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες των χαρακτηριστικών – παραγόντων, οι ψυχοδυναμικές, οι εξελικτικές και οι θεωρίες των αποφάσεων. Στις γενικές θεωρίες συγκαταλέγονται η θεωρία του Blau et al. και του Holland.

Για την παρουσίαση των κάτωθι θεωριών επιλέχθηκε η ταξινόμηση του Crites, καθώς θεωρήθηκε πιο κατανοητή, μιας και οι κατηγορίες διαμορφώθηκαν βάσει ενός μόνο χαρακτηριστικού, της εστίασης δηλαδή στο άτομο ή όχι. Κατά αυτόν τον τρόπο έχουμε θεωρίες που από τη μία επικεντρώνονται στο άτομο, από την άλλη στις κοινωνικές δομές και άλλους παράγοντες και τέλος σε θεωρίες που συνταιριάζουν ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, στην ενότητα, παραθέεται μία ακόμη θεωρία, των Hodkinson and Sparkes, η οποία δεν εμπεριέχεται στην ταξινόμηση του Crites.

### 3.2.1 Ψυχολογικές

Ο Parsons (1909, στο Κάντας & Χαντζή 1991) συνδυάζοντας τη ψυχολογία των ατομικών διαφορών και τη διαφοροποίηση των επαγγελματίων ανέπτυξε την πρώτη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία συμπεριλαμβάνεται στις θεωρίες των χαρακτηριστικών και των παραγόντων. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν πως κάθε άτομο διαθέτει τη δική του προσωπικότητα, χαρακτηριστικά, κλίσεις και ενδιαφέροντα. Παράλληλα, για την άσκηση κάθε επαγγέλματος απαιτούνται συγκεκριμένες προδιαγραφές από την πλευρά του ασκούντος, οι οποίες σχετίζονται με τις προαναφερθείσες ατομικές διαφορές. Κατά αυτήν τη λογική, ένα άτομο δε δύναται να ασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα, παρά μόνο αυτό που συνάδει με τα ατομικά χαρακτηριστικά του.

Η διαδικασία επιλογής ενός επαγγέλματος περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο και στο δεύτερο το άτομο ανακαλύπτει και συνειδητοποιεί ιδιότητες που αφορούν στην προσωπικότητά του, τις αξίες του, τα μέσα που διαθέτει, τους ανασταλτικούς παράγοντες και αποκτά γνώση γύρω από τα επαγγέλματα που είναι διαθέσιμα (μειονεκτήματα, πλεονεκτήματα, υποχρεώσεις, δικαιώματα κτλ) αντίστοιχα. Το τρίτο στάδιο αφορά στην απόφαση που θα λάβει το άτομο συνεκτιμώντας τις πληροφορίες από τα δύο προηγούμενα στάδια (Parsons 1909, στο Amundson et al 2008).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στον Parsons αφορά στην παράβλεψη των αληθινών αναγκών των ατόμων, στην υπεραπλουστευμένη κατηγοριοποίηση των επαγγελματίων (όπου μία κατηγορία επαγγελματίων αντιστοιχεί με συγκεκριμένο προφίλ ατόμων) και στη μη στήριξή της σε ένα θεωρητικό μοντέλο που συνταιριάζει το προφίλ των ατόμων με το επάγγελμα που επιλέγουν (Hopson & Hayes 1968, Super & Bohn 1971, στο Κάντας & Χαντζή 1991). Οι Amundson et al (2008:17) από την άλλη αναφέρουν, πως η θεωρία του Parsons δίνει έμφαση «στο λογικό θετικισμό και στην αντικειμενική μεθοδολογία. Το μοντέλο του Parsons προέτρεψε τους επαγγελματίες να αντικειμενικοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις ικανότητες χρησιμοποιώντας τυποποιημένες αξιολογήσεις με σκοπό να βοηθήσουν τους ανθρώπους να κάνουν τις επιλογές τους στον εργασιακό τομέα».

Ακολούθως παραθέτονται τρεις εξελικτικές θεωρίες για την επαγγελματική επιλογή, του Ginsberg, του Super και των Tiedeman και O'Hara βάσει της χρονολογικής σειράς που διατυπώθηκαν. Σύμφωνα με τον Ginsberg η επιλογή επαγγέλματος είναι μία διαδικασία, η έναρξη της οποίας εντοπίζεται στην παιδική ηλικία και η λήξη της στην επαγγελματική αποκατάσταση (1951, στο Δημητρόπουλος 1998). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια και έχει μη αναστρέψιμο χαρακτήρα. Δηλαδή, η απόφαση που έχει παρθεί σε ένα στάδιο σχετίζεται αφενός με την ηλικία του ατόμου, αφετέρου με τη φάση ανάπτυξής του, οπότε δεν είναι δυνατό η απόφαση αυτή να επαναληφθεί σε επόμενο στάδιο (Κάντας & Χαντζή 1991).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο, το στάδιο της φαντασίας, αναφέρεται στις ηλικίες από 6-11 ετών, όπου οι επαγγελματικές προτιμήσεις του παιδιού δεν αποτελούν συνειδητή επιλογή (Κασιμάτη 1998). Επίσης, το παιδί έχει την τάση να πιστεύει πως οι επιθυμίες του είναι εφικτές, διότι δε συνεξετάζει τους εξωτερικούς παράγοντες (Κανελλόπουλος 1992), οι οποίες εκφράζονται κυρίως μέσα από τη μίμηση επαγγελματικών ρόλων των ενηλίκων κατά το παιχνίδι. Το δεύτερο στάδιο, το πειραματικό-δοκιμαστικό, αφορά στις ηλικίες 11-17, όπου ο έφηβος αρχίζει να ενδιαφέρεται και να διερωτάται για τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Δημητρόπουλος 1998). Εκφράζει τις επιθυμίες του, οι οποίες ακόμη βρίσκονται σε πρώιμη φάση, δεν είναι σταθερές (Κασιμάτη 1998) και επιπλέον, εξετάζονται και παραπέμπουν όχι στο ρεαλιστικό χρόνο αλλά στο μελλοντικό (Κανελλόπουλος 1992).



Το τελευταίο στάδιο, το ρεαλιστικό, αναφέρεται στις ηλικίες 18-25 (ώριμη εφηβεία – πρώιμη ενήλικη ζωή). Σε αυτό το στάδιο οι επαγγελματικές προτιμήσεις του ατόμου προκύπτουν μετά από συνεκτίμηση των πραγματικών συνθηκών και των προσωπικών χαρακτηριστικών (Κασιμάτη 1998). Το στοιχείο του συμβιβασμού των επιθυμιών και της πραγματικότητας είναι κυρίαρχο και αφορά στην αλληλεπίδραση δύο ανεξάρτητων πλαισίων. Το ένα πλαίσιο περιλαμβάνει τις προσωπικές ικανότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις και το άλλο τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, διαδικασίες και περιορισμούς (Patton & McMahon 2006).

Ο Ginsberg στο πέρασμα των χρόνων αναδιατύπωσε τη θεωρία του τροποποιώντας μερικές από τις θέσεις της. Επισήμανε, πως τελικά η διαδικασία της επιλογής επαγγέλματος μπορεί να έχει μεγαλύτερη διάρκεια, όχι και' ανάγκη μέχρι την πρώιμη ενήλικη ζωή. Επιπρόσθετα, οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί είναι δυνατό να αναθεωρηθούν. Τέλος, η διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής δεν ολοκληρώνεται πάντα με συμβιβασμό. Ο όρος «βελτιστοποίηση» χρησιμοποιήθηκε από τον Ginsberg για να υποδηλώσει, πως είναι δυνατό το άτομο να μην καταλήξει σε συμβιβασμό αλλά να προσπαθήσει να συνδυάσει τις ατομικές επιθυμίες με τις πραγματικές συνθήκες (1972, στο Κάντας & Χαντζή 1991).

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρουν, πως ο Ginsberg ήταν ο πρώτος θεωρητικός που αναφέρθηκε στον εξελικτικό χαρακτήρα της διαδικασίας και στο ρόλο των αξιών σε αυτή, καθώς και στους περιορισμούς που είναι δυνατό να υποστούν οι ατομικές επιθυμίες από τις συνθήκες της πραγματικότητας. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι δεν εξηγεί πως ακριβώς συμβαίνει ο συμβιβασμός επιθυμιών και πραγματικότητας ή η βελτιστοποίηση.

Ο Super (1953, στο Δημητρόπουλος 1998) είναι επηρεασμένος από τη διαφορετική ψυχολογία, τη θεωρία αυτοαντίληψης και από την εξελικτική ψυχολογία. Στη θεωρία του αρχικά παραθέτει τις αρχές που κατά τον ίδιο συνθέτουν τη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αρχικά, υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει ξεχωριστές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Επίσης, το κατά πόσο είναι κατάλληλο ένα άτομο για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα εξαρτάται από τα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, για κάθε επάγγελμα είναι απαραίτητα συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά. Εν συνέχεια, η αυτοαντίληψη του ατόμου, οι εργασιακές συνθήκες και οι επαγγελματικές επιλογές και ικανότητες διαμορφώνονται ανάλογα με την εμπειρία που καθένας με το χρόνο αποκτά. Γενικότερα, διαχωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη σε πέντε «περιόδους ζωής», την ανάπτυξη, τη διερεύνηση, τη δημιουργία, τη συντήρηση και τέλος την παρακμή. Οι περίοδοι αυτές σύμφωνα με τους Κάντα & Χαντζή (1991) αναφέρονται η κάθε μία σε συγκεκριμένες εξελικτικές περιόδους και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα καθήκοντα.

Το είδος της επαγγελματικής πορείας εξαρτάται από προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, το νοητικό επίπεδό του, από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του και από τις ευκαιρίες που του παρέχονται. Η πορεία αυτή είναι δυνατό να διευκολυνθεί μέσα από τη διαδικασία ωρίμανσης, την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και την εξέταση των πραγματικών συνθηκών. Επιπρόσθετα, η ισορροπία μεταξύ των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, ουσιαστικά μεταξύ της αυτοαντίληψης και της πραγματικότητας επιτυγχάνεται μέσα από την ανάληψη φανταστικών ή αληθινών ρόλων σε διάφορα πλαίσια, όπως π. χ. το σχολείο (Δημητρόπουλος 1998).

Οι τρεις τελευταίες αρχές αναφέρονται στην ικανοποίηση που απολαμβάνει το άτομο σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ειδικότερα, ο Super εξηγεί πως η ικανοποίηση αυτή εξαρτάται από το βαθμό πραγμάτωσης της αυτοαντίληψης του ατόμου και τη σταθεροποίηση της επαγγελματικής του επιλογής. Το επάγγελμα που έχει επιλέξει το άτομο είναι δυνατό να επηρεάσει την οργάνωση της ζωής του και την προσωπικότητά του. Σαφώς όμως, υπάρχει το

ενδεχόμενο άλλα πλαίσια, όπως η οικογένεια, που είναι σημαντικότερα για το άτομο, να κατέχουν αυτό το ρόλο (Δημητρόπουλος 1998).

Ο Super το 1984 αναδιατύπωσε τη θεωρία του προσθέτοντας την έννοια του ουράνιου τόξου σταδιοδρομίας. Πρόκειται για την τοποθέτηση των πέντε περιόδων ζωής κατά μήκος ενός σχεδιασμένου τόξου. Ουσιαστικά, ο Super με αυτό το σχήμα απορρίπτει την ευθύγραμμη πορεία της διαδικασίας επιλογής επαγγέλματος αναγνωρίζοντας τη πιθανότητα μεταπήδησης ανάμεσα στα στάδια (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ακόμη, για να κάνει ευκολότερη την εφαρμογή της θεωρίας του κατασκεύασε το τεστ επαγγελματικής ανάπτυξης (Career Development Inventory - CDI), ένα ψυχοτεχνικό εργαλείο με τη μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο μετρά το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Δημητρόπουλος 1998). Αναλυτικότερα, ο Super κατανοεί τέσσερις πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης, «τον επαγγελματικό σχεδιασμό, τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας, τη λήψη αποφάσεων και την πληροφόρηση για τον κόσμο των επαγγελμάτων» (Δημητρόπουλος 1998:128).

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρουν ότι η θεωρία του Super έτυχε ιδιαίτερης προσοχής λόγω κυρίως της έννοιας της αυτοαντίληψης, την οποία το 1984 ανέπτυξε περισσότερο. Συγκεκριμένα, ο Super (1984, στο Κάντας & Χαντζή 1991: 54) υποστηρίζει ότι «η θεωρία της αυτοαντίληψης στην επαγγελματική ψυχολογία αποτελεί στην ουσία θεωρία ταιριάσματος, καθώς τα άτομα συγκρίνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τα επαγγέλματα». Οι συγγραφείς προσθέτουν, ότι η θεωρία μετά τις τελευταίες προσθήκες αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια, η οποία προσπαθεί να συνδέσει την κοινωνιολογική με τη ψυχολογική ερμηνεία για την επιλογή επαγγέλματος. Επισημαίνουν, πως το παραπάνω γεγονός μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα σημείο κριτικής για δυσκολία στην εμπειρική διερεύνηση του διττού χαρακτήρα παραγόντων της.

Οι Tiedeman & O'Hara (1963, στο Κάντας & Χαντζή 1991) βασισμένοι στη θεωρία του Erikson πιστεύουν, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα σε δύο περιόδους. Η πρώτη, η περίοδος της προσμονής ή προετοιμασίας εμπεριέχει τέσσερα στάδια: το στάδιο της διερεύνησης, όπου το άτομο πληροφορείται και εκτιμά τις εναλλακτικές επαγγελματικές λύσεις, το στάδιο της αποκρυστάλλωσης, όπου το άτομο επικεντρώνεται σε μία εναλλακτική λύση, το στάδιο της επιλογής, κατά το οποίο γίνεται τελική εκλογή επαγγέλματος και τέλος το στάδιο της διασαφήνισης, όπου οριστικοποιείται η απόφαση.

Εν συνεχεία, στην περίοδο υλοποίησης και προσαρμογής συγκαταλέγονται τρία στάδια: εισαγωγής, αναμόρφωσης, ολοκλήρωσης. Κατά το πρώτο στάδιο, το άτομο προσαρμόζεται στον επαγγελματικό-εκπαιδευτικό χώρο. Κατά το δεύτερο, εφόσον έχει γίνει η προσαρμογή του στο χώρο, προσπαθεί να ασκήσει επιρροή σε αυτόν. Τέλος, στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται ο συμβιβασμός των απαιτήσεων του επαγγελματικού περιβάλλοντος και των αναγκών του ατόμου. Μέσα από την παραπάνω πορεία το άτομο επιχειρεί να αναπτύξει τη δική του επαγγελματική ταυτότητα. Επίσης, ο Δημητρόπουλος (1998) προσθέτει πως, έπειτα από τη διαδικασία αυτή το άτομο είτε διαφοροποιείται από το επαγγελματικό του περιβάλλον, είτε ταυτίζεται με αυτό.

Οι Κάντας & Χαντζή (1991: 56) σχολιάζουν ότι «το μοντέλο αυτό δεν έτυχε ιδιαίτερης προσοχής». Παρόλα αυτά, ο Tiedeman (1968, στο Δημητρόπουλος 1998) είχε δημιουργήσει το Πληροφοριακό Σύστημα για Επαγγελματικές Αποφάσεις (Information System for Vocational Decisions-ISVD), στο οποίο στηρίζονται σημερινά συστήματα, όπως το DISCOVER και το SIGI (System for Interactive Guidance Information).

Στη συνέχεια, παραθέτεται η θεωρία της Roe, η οποία αποτελεί τη βασικότερη ψυχοδυναμική θεωρία για την επιλογή επαγγέλματος (1956, στο Κάντας & Χαντζή 1991). Η Roe βασίστηκε σε δύο κύριες θεωρίες, τη θεωρία των αναγκών του Maslow και τις θεωρίες γενετικών επιδράσεων στη συμπεριφορά του ατόμου (Δημητρόπουλος 1998). Πιο συγκεκριμένα, διατείνεται πως τα πρώτα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο σε συνδυασμό με τους γενετικούς παράγοντες, όπως η νοητική ικανότητα, επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος (Κάντας & Χαντζή 1991). Ειδικότερα, αναφορικά με το οικογενειακό πλαίσιο οι τύποι ψυχολογικής συμπεριφοράς των γονέων είναι τρεις: η συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με τρυφερότητα, αποδοχή, στοργή για το παιδί, η αδιάφορη, ψυχρή και απορριπτική συμπεριφορά και τέλος, η υπερπροστατευτική συμπεριφορά (Δημητρόπουλος 1998).

Η Roe διαχωρίζει τα επαγγέλματα σε οχτώ κατηγορίες ανάλογα με τη φύση των σχέσεων που συνάπτονται κατά την άσκησή τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα επαγγέλματα που σχετίζονται με υπηρεσίες, με επιχειρήσεις, με οργάνωση, με την τέχνη και τη ψυχαγωγία, τα επαγγέλματα που εστιάζουν στον πολιτισμό, όσα σχετίζονται με την τεχνολογία, την ύπαιθρο και με την επιστήμη. Όπως προαναφέρθηκε, οι σχέσεις γονέων- παιδιού επηρεάζουν την μελλοντική επιλογή επαγγέλματος (Κάντας & Χαντζή 1991).

Σύμφωνα με τη θεωρία οι πέντε πρώτες άνωθεν κατηγορίες επαγγελμάτων χαρακτηρίζονται από έντονες διαπροσωπικές σχέσεις και επιλέγονται από άτομα που προέρχονται από στοργικό, υπερπροστατευτικό περιβάλλον. Απεναντίας, οι υπόλοιπες κατηγορίες επαγγελμάτων, που έχουν λιγότερο προσανατολισμό προς το άτομο, επιλέγονται από άτομα προερχόμενα από απορριπτικό ή αδιάφορο οικογενειακό περιβάλλον (Κάντας & Χαντζή 1991). Ωστόσο, το 1972 η θεωρητικός προσπάθησε να επανατοποθετηθεί επισημαίνοντας, πως ο διαχωρισμός των επαγγελμάτων σε αυτά που εστιάζουν στο άτομο και σε όσα δεν εστιάζουν, δεν είναι απόλυτος (Δημητρόπουλος 1998).

Η Roe επίσης, πιστεύει πως όλες οι κατηγορίες επαγγελμάτων διαβαθμίζονται ανάλογα με τη δυσκολία και την υπευθυνότητα που πρέπει να επιδείξει ο ασκών σε έξι επίπεδα. Τα επίπεδα παρατίθενται με φθίνουσα σειρά με βάση το προαναφερθέν κριτήριο και είναι το υψηλό-διευθυντικό επίπεδο I, το υψηλό-διευθυντικό II, το ενδιάμεσο, το ειδικευμένο, το ημειδικευμένο και το ανειδίκευτο. Το νοητικό επίπεδο του ατόμου και τα κίνητρά του συνδέονται άμεσα με το επίπεδο (ανώτερο, κατώτερο) του επαγγέλματος που θα επιλέξει (Κάντας & Χαντζή 1991).

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρουν, πως η θεωρία της Roe δεν επιβεβαιώνεται επαρκώς και επιπλέον, πως οι έρευνές της δεν ήταν μεθοδολογικά σωστές λόγω επιλογής μη αντιπροσωπευτικού δείγματος και έλλειψη αντικειμενικότητας στις μετρήσεις της (προβολικά τεστ, αναμνήσεις). Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν πως είναι πιθανό πράγματι κάποια άτομα και επαγγέλματα να στρέφονται προς τον άνθρωπο, ενώ άλλα όχι.

Μία ακόμη ψυχαναλυτική θεωρία είναι αυτή των Bordin, Segal & Nachmann (1963, στο Κάντας & Χαντζή 1991), οι οποίοι τονίζουν τη σημαντικότητα των πρώτων παιδικών χρόνων στη μετέπειτα επαγγελματική επιλογή. Το 1984 ο Bordin προσθέτει ως βασικό παράγοντα στην επιλογή επαγγέλματος την ανάληψη επαγγελματικών ρόλων κατά το παιχνίδι. Η ηλικιακή φάση του παιδιού και το οικογενειακό περιβάλλον παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το σημείο. Το παιδί προσπαθεί να αναπτύξει τη δική του ταυτότητα μέσα από τα πρότυπα των γονέων του. Η προσπάθεια αυτή είναι κυρίαρχη στη μετέπειτα θεωρία του Bordin, ο οποίος αναγνωρίζει την απολυτότητα των πρώτων θέσεων της θεωρίας του. Οι Κάντας & Χατζή (1991) λαμβάνοντας υπόψη ότι η ψυχαναλυτική θεωρία αμφισβητείται, αναφέρουν πως η θεωρία των Bordin et al. δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση.

Στις ψυχολογικές θεωρίες συγκαταλέγεται επίσης και εκείνη του Krumboltz (1978, στο Κάντας & Χαντζή 1991), η οποία στηρίζεται στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura, κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη θετική ή την αρνητική ενίσχυση συμπεριφορών. Ο Krumboltz διατύπωσε τη δική του θεωρία περί επαγγελματικής ανάπτυξης - επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως τρεις παράγοντες συσχετίζονται με την επιλογή επαγγέλματος. Ο πρώτος αφορά τα κληρονομικά χαρακτηριστικά και τις ατομικές ικανότητες, οι οποίες οριοθετούν το εύρος των επιλογών που αφορούν στο επάγγελμα. Ο δεύτερος αφορά τις συνθήκες του περιβάλλοντος, οι οποίες είτε υπόκεινται στον έλεγχο του ατόμου (π.χ. κοινωνικές, πολιτιστικές συνθήκες), είτε οφείλονται σε φυσικά αίτια (π.χ. φυσικές καταστροφές). Ο τρίτος σχετίζεται με τις μαθησιακές εμπειρίες του ατόμου.

Ένας τέταρτος παράγοντας, οι δεξιότητες προσέγγισης έργου, αναπτύσσεται μετά από την αλληλεπίδραση των τριών προαναφερθέντων παραγόντων. Πρόκειται για τις αξίες, τις στάσεις, τα πρότυπα, τις αντιληπτικές ικανότητες που έχει αποκτήσει το άτομο, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα μίας πράξης, ενός έργου. Μετά από την κατοχή και την αλληλεπίδραση των τεσσάρων αυτών παραγόντων, το άτομο είναι δυνατό να προχωρήσει σε γενικεύσεις που αφορούν τον κόσμο (π.χ. τον τρόπο με τον οποίο κανείς επιβιώνει μέσα στην κοινωνία) και σε αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις (αξιολογικές κρίσεις για τον εαυτό) (Kottler & Shepard 2011).

Ο Krumboltz επισημαίνει πως τρεις προϋποθέσεις μεγιστοποιούν την πιθανότητα να αρχίσει ένα άτομο να υλοποιεί την απόφαση της επιλογής του επαγγέλματος που προτιμά. Πρώτον, να έχει εκφράσει την επιθυμία για το συγκεκριμένο επάγγελμα, δεύτερον, να έχει εμπλακεί σε διαδικασίες μάθησης ή πρόσληψης σε αυτό το επάγγελμα και τρίτον, να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες για αυτό. Προσθέτει, πως κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διαθεσιμότητα των επαγγελματιών και τα απαραίτητα κριτήρια για την άσκησή τους (1978, στο Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο Krumboltz (1978, στο Κάντας & Χαντζή 1991) υποστήριξε πως η θεωρία είναι δύσκολο να ελεγχθεί εμπειρικά στο σύνολό της. Ωστόσο, ο έλεγχος της φύσης των εμπειριών που έχουν μαθευτεί και σχετίζονται με την επιλογή επαγγέλματος, των δεξιοτήτων προσέγγισης έργου και των παραγόντων που σχετίζονται με την υλοποίηση της απόφασης της επιλογής επαγγέλματος μπορεί ευκολότερα να επιβεβαιώσει τη θεωρία. Το ίδιο υποστηρίζουν οι Κάντας & Χαντζή (1991) επισημαίνοντας, πως η θεωρία είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί μέσα από τον έλεγχο σε πραγματικές συνθήκες, διότι αφενός αναφέρεται στο παρελθόν, αφετέρου δεν είναι εφικτό να ελεγχθούν όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες (κοινωνικοί, οικονομικοί κ.α.). Παρόλα αυτά, κάποιες από τις αρχές της θεωρίας, όπως η αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις, μπορούν να φανούν χρήσιμες σε όσους ασχολούνται με το θέμα.

Ο Δημητρόπουλος (1998) παραθέτει στην κατηγορία των κυρίως ψυχολογικών και τη θεωρία του O'Hara, η οποία όμως δε συμπεριλαμβάνεται στην ταξινόμηση του Crites. Σύμφωνα με τη θεωρία του O'Hara (1968, στο Δημητρόπουλος 1998) η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μέρος της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου. Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, μαθαίνοντάς το ουσιαστικά από την παιδική ηλικία να επιθυμεί να ακολουθήσει κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα. Η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στις νοητικές-γνωστικές ικανότητες του ατόμου, χωρίς ωστόσο να απορρίπτει το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό του υπόβαθρο.

Η επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται σε τρία κυρίως στοιχεία: την ετοιμότητα, την κατάσταση μάθησης και το συμβολισμό. Όσον αφορά την ετοιμότητα, ο O'Hara (1968, στο

Δημητρόπουλος 1998) υποστηρίζει ότι η ετοιμότητα διαμορφώνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση των αναγκών και των επαγγελματικών σκοπών τους. Η κατάσταση μάθησης σχετίζεται με την πείρα και με τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων που έχει το άτομο, μέσα από την οποία μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται επαγγελματικά αλλά και να αναπτύσσει τις επαγγελματικές του αξίες. Με την έννοια του συμβολισμού νοούνται όλα τα σύμβολα, η ορολογία, οι κώδικες κ. τ. λ. του κάθε επαγγέλματος, που αποτελούν τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα τα οποία συμβάλλουν στη μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Δημητρόπουλος (1998) χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη θεωρία ως την πιο αξιοπρόσεκτη από τις θεωρίες μάθησης.

Τη δεκαετία του '60, η επαγγελματική επιλογή επιχειρείται να ερμηνευτεί μέσα από τη θεωρία λήψης αποφάσεων, η οποία προέρχεται από τον τομέα των οικονομικών και στη συνέχεια εισήχθη στον τομέα της ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία, τρεις προϋποθέσεις πρέπει να ισχύουν για να λάβει κάποιος μία απόφαση. Πρώτον να υπάρχει ένα πρόσωπο που πρέπει να λάβει μία απόφαση, δεύτερον μία συνθήκη που απαιτεί λήψη απόφασης και τρίτον στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη λήψη αυτής της απόφασης. Τελικά, η απόφαση λαμβάνεται μετά από συνεξέταση των εναλλακτικών λύσεων που είναι διαθέσιμες στο άτομο και την αξία των πιθανών αποτελεσμάτων τους. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται συνοπτικά κάποια από τα μοντέλα λήψης αποφάσεων που υπάγονται, το καθένα με κάποιες αποκλίσεις, στην άνωθεν θεωρία (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο Hilton το 1962 υποστήριξε ότι η επαγγελματική επιλογή πραγματοποιείται μετά από την επίλυση της ασυμφωνίας που είναι δυνατόν να συμβεί, καθώς το άτομο δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον σχετικά με τη σταδιοδρομία του, οι οποίες δε ταιριάζουν με τις προσωπικές του απόψεις. Την ίδια χρονολογία ο Gelatt αναπτύσσει το δικό του μοντέλο υποστηρίζοντας, πως η λήψη απόφασης αναφορικά με το επάγγελμα πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια: εκτίμηση αναμενόμενων αποτελεσμάτων, αξιολόγηση της επιθυμίας του για κάθε πιθανό αποτέλεσμα και λήψη απόφασης, μόνιμης ή προσωρινής (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο Katz, ένα χρόνο αργότερα, δίνει ιδιαίτερη σημασία στις αξίες που έχει το άτομο, το οποίο εξετάζει μέσα από τις εναλλακτικές επιλογές επαγγελμάτων που διαθέτει την πιθανότητα εκπλήρωσή τους. Τέλος, ο Vroom το 1964 υποστήριξε, πως κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία δύο έννοιες κατέχουν σημαντικό ρόλο. Η μία είναι το σθένος της εναλλακτικής επιλογής, δηλαδή η δύναμη που έχει μία εναλλακτική να επιλεγεί βάσει της αξίας που εκτιμάται από το άτομο ότι έχουν τα αποτελέσματά της. Η άλλη έννοια είναι η επιλογή της εναλλακτικής, της οποίας την πιθανότητα να συμβεί κρίνει το ίδιο το άτομο. Οι παραπάνω έννοιες συμβάλλουν στη λήψη της επαγγελματικής απόφασης (Κάντας & Χαντζή 1991).

Τα μοντέλα αυτά με εξαίρεση αυτό του Vroom δεν έχουν ελεγχθεί εμπειρικά. Η κύρια κριτική που τους έχει ασκηθεί είναι πως δεν μπορούν να πιστοποιήσουν, εάν τα άτομα πράγματι παίρνουν αποφάσεις με τον τρόπο που περιγράφουν. Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται πως προβλέπουν ικανοποιητικά τις αποφάσεις για τη σταδιοδρομία (Κάντας & Χαντζή 1991).

### 3.2.2 Μη ψυχολογικές

Οι οικονομικές θεωρίες, όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος (1998) δεν έχουν συγκεκριμένους υποστηρικτές, παρά έχουν διατυπωθεί στη βάση της κλασσικής οικονομικής θεωρίας. Υποστηρίζουν, πως η επαγγελματική επιλογή βασίζεται στον ορθολογικό τρόπο σκέψης, δηλαδή στη συνεκτίμηση του κόστους και του οφέλους που προκύπτει από την εν λόγω επιλογή (Κάντας & Χαντζή 1991). Λανθασμένες εκτιμήσεις σε σχέση με το κόστος και το όφελος, είναι πιθανό να προκύψουν λόγω άγνοιας των θετικών και αρνητικών στοιχείων που μπορεί να ενέχει ένα επάγγελμα (Δημητρόπουλος 1998).

Η θεωρία της τύχης αποτελεί μία ακόμη μη ψυχολογική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή η εργασιακή επιλογή είναι απόρροια ενός τυχαίου γεγονότος, δηλαδή ενός γεγονότος που δεν έχει προσχεδιαστεί από το άτομο. Ωστόσο, υποστηρίζεται πως η αντίδραση σε ένα τυχαίο, μη προγραμματισμένο ερέθισμα διαφέρει από άτομο σε άτομο. Δηλαδή, υπάρχει η πιθανότητα στο ίδιο τυχαίο γεγονός ένα άτομο να αντιδράσει θετικά, ενώ κάποιος άλλος να μην αντιδράσει καθόλου (Κάντας & Χαντζή 1991). Συμπερασματικά, οι Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρουν, πως η τύχη δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή επαγγέλματος. Οι «ψυχολογικές δομές» του ατόμου θα καθορίσουν τη φύση της αντίδρασης στο τυχαίο γεγονός που σχετίζεται με την επαγγελματική επιλογή.

Στη Βρετανία, η πιο γνωστή θεωρία επιλογής επαγγέλματος είναι αυτή του Roberts (1968, στο Killeen 1999). Αυτό συνέβη, διότι η θεωρία του έρχεται σε αντίθεση με τις ψυχολογικές θεωρίες (Killeen 1999), οι οποίες την χρονική περίοδο που αξιολογούνταν από τον Roberts, κατείχαν κυρίαρχο ρόλο ανάμεσα σε άλλες θεωρίες (Κάντας & Χαντζή 1991). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, πως στο Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρεται το ερώτημα του Roberts σχετικά με το, αν όντως με την επαγγελματική επιλογή επέρχεται και η αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου, όπως υποστηρίζουν οι εξελικτικές θεωρίες.

Μετά από έρευνα που διεξήγαγε ο Roberts το 1968, που σκοπό είχε να διεισδύσει πρακτικά στις θεωρίες του Super και του Ginsberg, οι προς διερεύνηση υποθέσεις του ήταν οι εξής (οι οποίες ωστόσο δεν επιβεβαιώθηκαν επαρκώς): «α) οι φιλοδοξίες των νέων θα γίνονται ολοένα και πιο συνεπείς προς τις εργασίες που έχουν, όσο εκδηλώνεται η σταδιοδρομία τους β) η ικανοποίηση από την εργασία θα αυξάνεται καθώς εκδηλώνεται η σταδιοδρομία και γ) η επαγγελματική κινητικότητα θα μειώνεται σε συχνότητα καθώς εξελίσσεται η σταδιοδρομία» (Κάντας & Χαντζή 1991: 83).

Η θεωρία του Roberts λοιπόν ανήκει στις μη ψυχολογικές θεωρίες για την επιλογή επαγγέλματος και συγκεκριμένα στις κοινωνιολογικές – πολιτιστικές. Επικεντρώνει την προσοχή της στη διαθεσιμότητα επιλογών που έχει κάθε άτομο, ώστε να επιλέξει ένα επάγγελμα και πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει, πως το άτομο συνεχίζει να ακολουθεί ένα επάγγελμα λόγω της τελικής του προσαρμογής σε αυτό και όχι απαραίτητα λόγω της αρχικής του επιθυμίας να ασχοληθεί με αυτό (Κασιμάτη 1998). Συγκεκριμένα, ο Killeen (1999) παραθέτει την άποψη του Roberts, πως τα άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να αρνηθούν την απασχόληση με την οποία έχουν καταπιαστεί.

Επίσης, ο Roberts συνδέει άμεσα την επαγγελματική εκλογή με τις εκπαιδευτικές επιλογές που έχει κάνει το άτομο. Δεν επικεντρώνεται στο άτομο. Θεωρεί καθοριστικούς επαγγελματικούς παράγοντες το εκπαιδευτικό σύστημα, το οικογενειακό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική τάξη του κάθε ατόμου. Σημαντική θεωρείται η «δομή ευκαιριών», που έχουν τα άτομα, περισσότερο από τις ατομικές επιθυμίες και ελπίδες τους για μια εργασία σε αυτή τη δομή. Στη «δομή ευκαιριών» υπάγονται οι υπάρχουσες

οικονομικές συνθήκες και η κινητικότητα στην αγορά εργασίας, που διαφέρει από εποχή σε εποχή και από χώρα σε χώρα (Κασιμάτη 1991).

Ο Daws (1981, στο Κάντας & Χαντζή 1991) επικρίνει τη θεωρία του Roberts υποστηρίζοντας πως, ενώ πρόκειται για μία κοινωνιολογική ερμηνεία τοποθετεί τον παράγοντα προσωπική επιλογή, ο οποίος συγκαταλέγεται κυρίως στις ψυχολογικές θεωρίες. Εντούτοις, οι Κάντας & Χαντζή (1991) χαρακτηρίζουν τη θεωρία ιδιαίτερα σημαντική και με μεγάλη απήχηση, καθώς συνάδει με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εργασίας, δηλαδή χάσμα στόχου - μέσων. Επισημαίνεται όμως, πως οι συγγραφείς αναφέρονται στη χρονική περίοδο, κατά την οποία εκδόθηκε το βιβλίο τους, δηλαδή το 1991.

Ο Musgrave (1967, στο Κάντας & Χαντζή 1991) βασισμένος στις θεωρίες της κοινωνικοποίησης και των ρόλων ανέπτυξε τη δική του θεωρία για την επιλογή επαγγέλματος. Βασική έννοια στη θεωρία του είναι η «οικονομική κοινωνικοποίηση», η οποία ενέχει τους ρόλους του καταναλωτή και του παραγωγού, που σχετίζονται με τους οικονομικούς θεσμούς της κοινωνίας. Οι ρόλοι του παραγωγού συσχετίζονται εντονότερα με την επιλογή επαγγέλματος, διότι αφορούν θέματα, όπως η επαφή με τα επαγγελματικά στερεότυπα, οι στάσεις και οι αξίες για τα επαγγέλματα και η διάκριση των ενδιαφερόντων και μη επαγγελμάτων.

Υποστηρίζει πως η επαγγελματική επιλογή είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία συντελείται εξελικτικά μέσα από τρεις φάσεις: τη φάση πριν την εργασία, τη φάση εισόδου στην εργασία και τη φάση μέσα στην εργασία. Στην πρώτη φάση στην κοινωνικοποίηση του ατόμου συμβάλλουν η οικογένεια, το σχολείο και το φιλικό περιβάλλον του (Κανελλόπουλος 1992). Αυτό το στάδιο αναφέρεται ουσιαστικά στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση κατά την οποία τα άτομα μαθαίνουν αξίες και στάσεις, ποιό ρόλοι υπάρχουν και ποιούς από αυτούς θα μπορούσαν να αναλάβουν. Η δεύτερη φάση αναφέρεται στην πραγματοποίηση της επιλογής του επαγγέλματος για το οποίο υπάρχει προτίμηση (Κάντας & Χαντζή 1991). Η διερεύνηση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας, της προσφοράς και της ζήτησης, συνήθως επηρεάζουν την επαγγελματική προτίμηση του ατόμου (Κανελλόπουλος 1992).

Η τρίτη φάση αφορά στην άσκηση του ρόλου, η οποία αναμένεται μετά τη λήψη της επαγγελματικής θέσης (Κάντας & Χαντζή 1991). Στο Κάντας & Χαντζή (1991) αναφέρεται και μία τέταρτη φάση, η οποία αφορά στη δοκιμή ρόλων, που σχετίζονται με το ίδιο το επάγγελμα ή και άλλα επαγγέλματα. Η τεχνολογική ανάπτυξη ή η λανθασμένη πρώτη επιλογή επαγγέλματος είναι πιθανόν να οδηγήσουν στη δοκιμή ρόλων. Το πέραςμα από τις παραπάνω φάσεις συμβάλλει, ώστε το άτομο να αναπτύξει συνείδηση των επαγγελματικών προτιμήσεών του και προσαρμοστικούς μηχανισμούς για πιθανές αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών (Κανελλόπουλος 1992).

Οι Κάντας & Χαντζή (1991:76) αναφέρουν πως η θεωρία αυτή «δεν έτυχε ιδιαίτερης προσοχής», πιθανόν διότι πρόκειται για μία «αναδιατύπωση της κοινωνιολογικής θεωρίας για την κοινωνικοποίηση». Η θεωρία έχει αξιολογηθεί αρνητικά, καθώς σύμφωνα με τους Coulson et all (1967, στο Κάντας & Χαντζή 1991) θεωρεί ως δεδομένη τη λειτουργία της κοινωνίας σύμφωνα με το συναινετικό πρότυπο και επιπλέον, η ορολογία της δεν είναι σαφής. Ο ίδιος ο Musgrave απαντά πως για τις αξίες, ως επί το πλείστον, υπάρχει κοινωνική συναίνεση (1968, ό. π.). Επιπρόσθετα, η Κασιμάτη (1991) σχολιάζει πως ο Musgrave συνδέει τους ρόλους, που είναι δυνατόν να αναληφθούν, με τη λειτουργία της κοινωνικής οργάνωσης, διότι πιστεύει πως η επιλογή επαγγέλματος πραγματοποιείται κυρίως μέσα από το σχολείο και τους οργανισμούς/επιχειρήσεις.

### 3.2.3 Γενικές

Σύμφωνα με τη θεωρία του Holland, η οικογένεια, η κληρονομικότητα και το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, αποτελούν για το άτομο σημαντικούς παράγοντες για την επιλογή επαγγέλματος (Amundson et al 2008). Σύμφωνα με τον Ηλιάδη (1996) οι παράγοντες αυτοί είναι η κοινωνική τάξη, οι προσωπικότητες που αποτελούν σημαντικούς άλλους για το άτομο αλλά και ατομικοί παράγοντες, όπως η αυτογνωσία του ατόμου. Συγκεκριμένα η αυτογνωσία ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει επαγγελματικούς χώρους με δυνατότητα εξέλιξης σε συσχέτιση με τις προσωπικές του επιθυμίες και ικανότητες» (ό. π.:171). Ο θεωρητικός ωστόσο, υποδηλώνει και την ανάγκη για εστίαση στο εδώ και τώρα, καθώς θεωρεί πως σε αυτό το χρονικό σημείο κρίνεται σημαντική η επίδραση των παραπάνω παραγόντων (Amundson et al 2008). Επικεντρώνει τη θεωρία του και στα ενδιαφέροντα του ατόμου (Killeen 1999).

Επιπρόσθετα, στο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρεται, πως η τυπολογική θεωρία του Holland συνδέει την επιλογή επαγγέλματος με την έκφραση της προσωπικότητας του ατόμου. Επίσης, υποστηρίζεται πως άτομα τα οποία εργάζονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο παρουσιάζουν ομοιότητες σε ποικίλα επίπεδα και πως η επαγγελματική ικανοποίηση διακατέχει το άτομο, μόνο όταν εκείνο συνταιριάζει με το επαγγελματικό περιβάλλον του. Η Κουνεκάκη-Χατζηνικολάου (1999) προσθέτει πως, εάν αυτό το συνταίριασμα δεν υφίσταται, τότε το άτομο νιώθει ανικανοποίητο. Για να αποφευχθούν τα αρνητικά συναισθήματα είναι απαραίτητη η πληροφόρηση των ενδιαφερομένων σχετικά με το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν αλλά και με τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας.

Επίσης, ο Holland κατανοεί έξι επαγγελματικούς τύπους προσωπικοτήτων, αναφέροντας το ρεαλιστικό, το διερευνητικό, τον καλλιτεχνικό, τον κοινωνικό, τον επιχειρηματικό και το συμβατικό, οι οποίοι συγκαταλέγονται ο καθένας σε ένα αντίστοιχο επαγγελματικό περιβάλλον. Συνεπώς, ο κάθε τύπος ατόμου ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του επιλέγει το περιβάλλον, στο οποίο θα ενταχθεί, έχοντας κατά νου την επίτευξη της ατομικής του ευημερίας και λειτουργικότητας. Ωστόσο, δεν αποκλείεται το άτομο να εκφράζεται από παραπάνω από έναν τύπο ή περιβάλλον (Amundson et al 2008, Δημητρόπουλος 1998).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλες θεωρίες, οι οποίες συμπληρώνουν τη θεωρία του Holland. Αυτές συνδέουν την επαγγελματική επιλογή με την αυτοέκφραση, αποδέχονται την ύπαρξη επαγγελματικών στερεοτύπων και τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν άτομα, που ασκούν το ίδιο επάγγελμα (Κάντας & Χαντζή 1991).

Παρακάτω αναλύονται οι τύποι και τα αντίστοιχα περιβάλλοντα του Holland. Όσον αφορά το ρεαλιστικό τύπο, πρόκειται για τα άτομα που ενασχολούνται με τεχνικά επαγγέλματα, δεν είναι πολύ κοινωνικοί, είναι φειδωλοί, υποτακτικοί χωρίς φαντασία και μονόπλευροι. Αποφεύγουν την εργασία που έχει ως αντικείμενο την προσφορά και την επαφή με τον άνθρωπο. Στον ερευνητικό τύπο ανήκουν άτομα που αγαπούν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, τις δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτή, την εφευρετικότητα, είναι άτομα με περιέργεια, αναλύουν πολύ, ακολουθούν μεθοδολογία στη σκέψη και στις κινήσεις τους. Στον καλλιτεχνικό τύπο ανήκουν άτομα που ακολουθούν απασχολήσεις ελεύθερου, καλλιτεχνικού περιεχομένου και όχι συστηματοποιημένου. Είναι ευαίσθητοι, παρορμητικοί, αντικομφορμιστές, ανεξάρτητοι, ιδεολόγοι (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο κοινωνικός τύπος εμπλέκεται σε περιβάλλοντα που έχουν σαν αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο, την παροχή βοήθειας, τη διδασκαλία και είναι άτομα φιλικά, κοινωνικά, υπεύθυνα και συνεργατικά. Δεν ενδιαφέρονται για τις τεχνικές, πρακτικές δραστηριότητες.



Στον επιχειρηματικό τύπο ανήκουν άτομα με ηγετικούς και εποπτικούς ρόλους και επιθυμία για απόκτηση κέρδους. Είναι φιλόδοξα, αισιόδοξα, κοινωνικά και αρκετά ομιλητικά γεμάτα αυτοπεποίθηση. Ο συμβατικός τύπος υποτάσσεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας, στρέφεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την τάξη, αποφεύγει τη σωματική κούραση και τις διαπροσωπικές επαφές (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο Super παρατηρεί πως και η θεωρία του Holland και οι έρευνές του ενέχουν σφάλμα στη μεθοδολογία. Ουσιαστικά, με το VPI (Vocational Preference Inventory-Ευρετήριο Επαγγελματικών Προτιμήσεων), στο εργαλείο που χρησιμοποίησε για τις έρευνες, διερευνάται η μεταβλητή της επιλογής επαγγέλματος, η οποία έχει μικρή προγνωστική αξία, εφόσον η πραγματική επιλογή θα συμβεί σε μελλοντικό χρόνο. Ο Super επισημαίνει, πως αφού οι έρευνες διεξάγονταν σε μαθητές, δεν ήταν δυνατό να επιβεβαιωθεί η αντιστοιχία τύπου και επαγγελματικού περιβάλλοντος. Πρότεινε, τη διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών στο ίδιο δείγμα, στους μαθητές, οι οποίοι εν συνεχεία έγιναν επαγγελματίες, ώστε να επαληθευτεί, εάν η προτίμηση επαγγέλματος που είχαν εκφράσει κατά τη συμπλήρωση του VPI, είναι το πραγματικό τους επάγγελμα. Με αυτόν τον τρόπο, θα διαπιστωθεί και η ισχύς της θεωρίας, εάν δηλαδή συγκεκριμένοι τύποι εργάζονται σε αντίστοιχα περιβάλλοντα σύμφωνα με το Holland. Ο Holland αναγνωρίζει, ότι το VPI είναι μέτρια έγκυρο αναφορικά με την πρόβλεψη της επαγγελματικής επιλογής αλλά προσθέτει, πως είναι ίσης ή και μεγαλύτερης αξίας συγκριτικά με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια που διερευνούν την ίδια μεταβλητή (Κάντας & Χαντζή 1991).

Επίσης, ο Weinrach έχει διατυπώσει και εκείνος τις αμφισβητήσεις του για το SDS του Holland (αυτοκατευθυνόμενη έρευνα, αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο με τη χρήση βοηθητικών γραπτών οδηγιών), καθώς τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας διαφοροποιούν τους άνδρες από τις γυναίκες τοποθετώντας τους πρώτους και στους έξι τύπους της θεωρίας του Holland, ενώ τις δεύτερες μόνο στον καλλιτεχνικό, συμβατικό και κοινωνικό τύπο. Αυτό συμβαίνει, διότι οι τρεις τύποι στους οποίους οι γυναίκες δεν τοποθετούνται, παρουσιάζονται ως καθαρά αντρικοί στο ερωτηματολόγιο. Δεν γίνεται δηλαδή, προσπάθεια να τοποθετηθούν και οι γυναίκες στους έξι αυτούς τύπους μέσα από κατάλληλη διαμόρφωση του VPI. Ο Holland αποδίδει το διαχωρισμό που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες για τους ρόλους των δύο φύλων (Κάντας & Χαντζή 1991).

Ο Osipow από την άλλη υποστηρίζει πως η θεωρία του Holland επιβεβαιώνεται από αρκετές εμπειρικές έρευνες. Ωστόσο, επισημαίνει πως είναι πιθανό το άτομο και το περιβάλλον, οπότε και τα χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και τα επαγγέλματα, να αλλάζουν στο πέρασμα των χρόνων. Ο Holland δεν λαμβάνει υπόψη στη θεωρία του τη συνθήκη αυτή αλλά τη σταθερότητα που διέπει τα πράγματα. Ακόμη, προσθέτει πως η θεωρία δεν εξηγεί με ποιόν τρόπο διαμορφώνονται οι τύποι προσωπικότητας. Ο Holland απαντά, πως οι τύποι προσωπικότητας διαμορφώνονται κατά την εξέλιξη του ατόμου με αρχή τις πρώτες παιδικές εμπειρίες και τα βιολογικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, το άτομο προτιμά ορισμένου τύπου ενασχολήσεις, οι οποίες του προσφέρουν ικανοποίηση. Μέσα από αυτές αναπτύσσονται δεξιότητες, στάσεις και αξίες, οι οποίες εν τέλει σφυρηλατούν την προσωπικότητα του ατόμου. Βάσει αυτής το άτομο αντιλαμβάνεται την αυτοεικόνα του και το περιβάλλον. Οι προτιμήσεις που αφορούν στο επάγγελμα αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο (Κάντας & Χαντζή 1991). Οι ίδιοι οι Κάντας & Χαντζή (1991) σχολιάζουν πως το πρόβλημα της θεωρίας έγκειται στο, αν τελικά η αιτιακή σύνδεση αφορά στις πρώτες εμπειρίες του ατόμου με το επάγγελμα που αυτό θα επιλέξει ή σε κατοπινές εμπειρίες και σε ποιο βαθμό το τελευταίο ισχύει.

Ο Blau και μία ομάδα που απαρτιζόταν από ψυχολόγους και οικονομολόγους προσπάθησαν να εξετάσουν την επαγγελματική επιλογή μέσα από ένα διεπιστημονικό πλαίσιο (1956, στο Κάντας & Χαντζή 1991). Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν, ότι η επαγγελματική επιλογή επηρεάζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων, τις οποίες συνεξετάζει το άτομο επηρεασμένο από την κοινωνική εμπειρία του. Η μία αφορά την αποδεχόμενη αμοιβή από κάθε επάγγελμα και η άλλη σχετίζεται με τις πιθανότητες που το άτομο έχει να ασκήσει τα διάφορα επαγγέλματα. Οι κατηγορίες αυτές μπορούν να ιεραρχηθούν σε προτιμήσεις και προσδοκίες. Το επάγγελμα που τελικά θα επιλέξει το άτομο αποτελεί συμβιβασμό μεταξύ των προτιμήσεων και των προσδοκιών του. Ο συμβιβασμός αυτός είναι πιθανό να αλλάζει, όσο αλλάζει και η πληροφόρηση του ατόμου για τα επαγγέλματα αλλά και οι ευκαιρίες που του παρουσιάζονται (Κάντας & Χαντζή 1991).

Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν αφορούν ατομικά στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή επαγγέλματος. Ο Blau et al. (1956, στο Κάντας & Χαντζή 1991) πιστεύουν ότι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες συμβάλλουν στην παραπάνω διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία της αγοράς εργασίας με την αναζήτηση εργατικού δυναμικού για την πλήρωση συγκεκριμένων θέσεων επιδρά στην επαγγελματική επιλογή. Ουσιαστικά, κατά την είσοδο σε μία εργασία, πραγματοποιούνται δύο επιλογές, αυτή του ίδιου του ατόμου (που επέλεξε το επάγγελμα) και αυτή του εργοδότη (που επέλεξε το άτομο).

Πριν πραγματοποιηθεί η τελική επιλογή του επαγγέλματος από το άτομο μία σειρά παραγόντων συμβάλλει στην εξέλιξή της. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται από τη μία με τα χαρακτηριστικά του σε ψυχολογικό-κοινωνικό επίπεδο (εκπαίδευση, κοινωνική θέση, στάση προς την εργασία) και από την άλλη με την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (κοινωνικοποίηση, επιρροή οικογένειας, εκπαιδευτική πορεία), η οποία επηρεάζεται από τα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τις κοινωνικές συνθήκες και η ίδια επηρεάζει στη συνέχεια τα ψυχολογικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά (Κάντας & Χαντζή 1991, Δημητρόπουλος 1998). Όσον αφορά τον εργοδότη ο παράγοντας οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες επηρεάζει την επιλογή του. Συνεπώς, οι Blau et al. συνδέουν με αυτόν τον τρόπο την «την ψυχοκοινωνική οργάνωση του ατόμου... με την κοινωνικοοικονομική οργάνωση των φορέων...» (Κάντας & Χαντζή 1991: 74).

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) επικροτούν τους Blau et al για την ανάπτυξη μίας ολοκληρωμένης θεωρίας, η οποία επιχειρεί το συνδυασμό ατομικών και κοινωνικών παραγόντων για το υπό εξέταση θέμα αλλά επισημαίνουν τη δυσκολία εμπειρικής διερεύνησής της εξαιτίας ακριβώς της πληθώρας αυτών των παραγόντων.

### 3.2.4 Σύγχρονες συνθετικές

Οι Hodkinson & Sparkes (1997, στο Papadaki 2004) βασισμένοι στη θεωρία του Bourdieu ανέπτυξαν τη δική τους θεωρία, *careership theory*, για την επιλογή επαγγέλματος. Σκοπός τους ήταν η σύνδεση των μέχρι τότε θεωριών (ψυχολογικών, κοινωνιολογικών), οι οποίες από τη μία υποστήριζαν πως ατομικοί παράγοντες και από την άλλη δομικοί εμπλέκονται στη διαδικασία της επιλογής αυτής. Στη θεωρία τους οι ατομικές επιλογές είναι υπαρκτές αλλά περιορίζονται από τις πραγματικές συνθήκες. Επίσης, το *habitus* (έξεις) και το πεδίο του Bourdieu αποτελούν συχνά αναφερόμενες έννοιες στη θεωρία. Το μοντέλο αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους.

Το πρώτο αφορά στη ρεαλιστική ορθολογική λήψη απόφασης, η οποία συσχετίζεται με το *habitus*. Το *habitus* είναι ο διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ των κοινωνικών δομών και των ατομικών πρακτικών. Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με τις επιλογές ως αλληλεπίδραση με άλλα άτομα σε ένα πεδίο. Αφορά σχέσεις δυναμικές και αδύναμες βάσει των πόρων που προσφέρουν. Οι σχέσεις αυτές για έναν φοιτητή σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικές για την περαιτέρω κατανόηση του επαγγέλματος που επέλεξε και την ικανοποίηση που θα του προσφέρει αυτή η επιλογή. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στις επιλογές κατά τη διάρκεια της ζωής που σχετίζονται με σημεία σταθμούς (*turning points*), στη ροή της καθημερινότητας (*routine*), τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε απρόσμενα μονοπάτια επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Hodkinson & Sparkes 1997, στο Papadaki 2004).

Κάποια από αυτά τα σημεία μπορούν να σχεδιαστούν, ενώ άλλα είναι απρόβλεπτα. Παρόλα αυτά, όταν μία απόφαση παρθεί υπό τη συνθήκη ενός τέτοιου σημείου, το *habitus* του ατόμου αλλάζει ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, η μετάβαση ενός μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιθανόν να σημάνει την αναπτυξιακή πορεία του, ενώ σε άλλες περιπτώσεις το σημείο σταθμός να επιφέρει τραυματικές αλλαγές. Τα σημεία σταθμοί διαχωρίζονται σε τρεις τύπους, αν και μπορεί να γίνει συνδυασμός των δύο ή και των τριών τύπων. Ο πρώτος τύπος σημείων είναι αυτά που καθορίζονται από δομές των θεσμών, ο δεύτερος τύπος αφορά αυτά, τα οποία «επιβάλλονται» στα άτομα από εξωτερικά γεγονότα ή/και από ενέργειες άλλων ατόμων και ο τρίτος τύπος αναφέρεται σε αυτά τα σημεία, που συμβαίνουν τυχαία και τα ίδια τα άτομα θα αποφασίσουν πώς θα τα διαχειριστούν (Hodkinson & Sparkes 1997, στο Papadaki 2004)).

Τα σημεία σταθμοί δε διαχωρίζονται από τη ροή της καθημερινότητας, στην οποία επιδρούν. Οι Hodkinson & Sparkes (1997, στο Papadaki 2004) αναφέρουν πέντε είδη καθημερινότητας. Η επιβεβαιωτική καθημερινότητα ενδυναμώνει μία επιλογή επαγγέλματος που έχει ήδη συμβεί, έτσι ώστε η νέα ταυτότητα του ατόμου να αναπτυχθεί με τον τρόπο που απαιτείται σύμφωνα με το επάγγελμα. Η αντιφατική αναφέρεται σε εμπειρίες, οι οποίες εξασθενούν την αρχική απόφαση του ατόμου και το δυσαρεστούν. Το άτομο σε αυτήν την περίπτωση, είτε αποφασίζει ότι η εμπειρία του δεν είναι ικανοποιητική ή κατάλληλη, είτε αρχίζει να απογοητεύεται από την αρχική του επιλογή. Γενικότερα, επηρεάζεται η ανάπτυξη των στρατηγικών του αντιμετώπισης προβλημάτων. Το τρίτο είδος είναι η κοινωνικοποίηση, η οποία επιβεβαιώνει μία ταυτότητα. Στην περίπτωση της «εκφυλιστικής» καθημερινότητας το άτομο ζει με μία ταυτότητα που δεν επιθυμεί, ούτε έχει σκοπό να την αποδεχτεί, ούτε αισθάνεται ικανό να την αλλάξει. Τέλος, η εξελικτική καθημερινότητα αναφέρεται στη βαθμιαία αλλαγή ενός ατόμου και στη μέγιστη ανάπτυξη της ταυτότητάς του με τρόπο που δεν είναι αντιφατικός ή επώδυνος.

Οι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις μέσα σε «ορίζοντες δράσης», δηλαδή μέσα σε μία αρένα, στην οποία αποφάσεις μπορούν να ληφθούν και δράσεις να αναληφθούν. Το *habitus*

και η ευκαιρία που σχετίζεται με την αγορά εργασίας αποτελούν από κοινού ορίζοντες για δράση και συνδέονται μεταξύ τους. Συνδέονται επίσης, με την αντίληψη του ατόμου για το τι μπορεί να είναι διαθέσιμο και προσιτό σε αυτό και μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις του. Επιπλέον, οι ευκαιρίες αποτελούν για το άτομο ταυτόχρονα υποκείμενο (όπως το ίδιο αντιλαμβάνεται την ευκαιρία) και αντικείμενο (όπως πραγματικά είναι) (Hodkinson & Sparkes 1997, στο Papadaki 2004)).

Οι Hodkinson & Sparkes (1997, στο Paton et al., χ. χ.) επισημαίνουν, πως οι φοιτητές μπορεί να δίνουν ορθολογικές ερμηνείες για τους λόγους των επιλογών τους δημιουργώντας την εντύπωση στους ίδιους και στους άλλους, ότι οι αποφάσεις τους είναι ρεαλιστικές, αν και είναι βασισμένοι σε αποσπασματικές πληροφορίες σε σχέση με το πλαίσιο. Ωστόσο, οι προσωπικές εμπειρίες, το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τα συναισθήματα δεν μπορούν να υποτιμηθούν.

Σύμφωνα με τον White (2007, στο Paton et al., χ. χ.) ένα πρόβλημα με αυτήν την προσέγγιση είναι ότι δε λαμβάνει υπόψη της τα άτομα εκείνα που δεν κάνουν ορθολογιστικές επιλογές. Οι Ball et al (2000, στο Paton et al., χ. χ.) επεκτείνουν δύο σημεία στη θεωρία των Hodkinson και Sparkes. Το πρώτο αφορά τα πεδία δράσης και τα κέντρα λήψης αποφάσεων, τα οποία σύμφωνα με εκείνους αλληλεπιδρούν με 1. την οικογένεια, το περιβάλλον του σπιτιού γενικότερα, 2. με το πεδίο της εργασίας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και 3. τα πεδία του ελεύθερου χρόνου και της κοινωνικής ζωής, ώστε να πραγματοποιηθεί η επιλογή. Το δεύτερο σημείο αφορά μία πρόταση των Ball et al (2000, στο Paton et al., χ. χ.) η οποία θέτει το χώρο και το χρόνο ως σημαντικά συστατικά της επιλογής. Οι επιλογές πραγματοποιούνται μέσα στον οριοθετημένο από το ίδιο το άτομο προσωπικό του χώρο, είναι δυναμικές κατά τη διάρκεια του χρόνου εμπεριέχοντας φιλοδοξίες, προσδοκίες στο συνεχώς εξελισσόμενο παρόν.

### 3.3 Το μοντέλο διαδικασίας της επιλογής του πρώτου επαγγέλματος

Η Κούλα Κασιμάτη το 1991 δημοσίευσε έρευνα που πραγματοποίησε για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης με ειδικότερους επιδιωκόμενους στόχους τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος, την απόδοση της διαδικασίας της επιλογής και τον προσδιορισμό των έμμεσων και άμεσων επιρροών των διαφόρων παραγόντων στην επιλογή του πρώτου επαγγέλματος. Η έρευνα έλαβε χώρα στην Αθήνα με δείγμα οικονομικά ενεργά άτομα ηλικίας 18 και άνω (εκτός όσων αναζητούσαν εργασία για πρώτη φορά).

Από τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής διαπιστώθηκε ότι δύο είναι κύριες κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες αλληλοσυνδέονται και επηρεάζουν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά το άτομο. Πρόκειται για το κοινωνικό περιβάλλον του και οι διαρθρωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με δομές της κοινωνίας. Η οικογένεια, το φύλο, οι αξίες και η ταξική ένταξη, είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εκλογή επαγγέλματος και εντάσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, η σχέση που αναπτύσσει το άτομο με την εργασία και η ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας αποτελούν τους διαρθρωτικούς παράγοντες (Κασιμάτη 1991).

Η Κασιμάτη (1998) αναφέρει, πως στην εργασία δεν υπάρχει ισότητα ανδρών και γυναικών καθώς, οι άνδρες αναλαμβάνουν εργασίες, οι οποίες έχουν βαρύτητα περισσότερο από αυτές που αναλαμβάνουν γυναίκες. Οι τελευταίες εμπλέκονται σε απασχολήσεις, όπου είναι αναγκαία η ανάληψη ρόλων λιγότερο δυναμικών και περισσότερο υποβοηθητικών. Επίσης παρατηρείται, πως οι άνδρες ασκούν «κυριαρχικό ρόλο» μέσω της εργασίας προς τις γυναίκες, οι οποίες ασκούν περισσότερο, επαγγέλματα που συγχέονται με δουλειές σπιτιού και ανατροφή του παιδιού όπως παιδαγωγοί, νοσηλεύτριες. Αυτό σύμφωνα με τη συγγραφέα (1991) συμβαίνει, διότι πάντα ο άντρας συμμετείχε περισσότερο στην ανάπτυξη της παραγωγής.

Όσον αφορά την οικογένεια η Κασιμάτη (1998) υποστηρίζει, πως ασκεί μεγάλη επιρροή στο άτομο σχετικά με την εργασιακή του επιλογή. Πληθώρα ατόμων επιλέγουν συγκεκριμένο επάγγελμα, το οποίο δεν τα ελκύει, όμως προκειμένου να ικανοποιήσουν την απαίτηση ή τη γονεϊκή επιθυμία για συνέχιση του «οικογενειακού επαγγέλματος», το ακολουθούν. Η Κασιμάτη (1991) αναφέρει την ύπαρξη αρκετών ερευνών, οι οποίες αποδεικνύουν την επιρροή που έχει η οικογενειακή υποδομή στην εκπαίδευση και στην εκλογή επαγγέλματος για το άτομο. Σε έρευνα που διεξήγαγε η ίδια το 1977, που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε πως το 44% των παιδιών ακολούθησαν σπουδές τις οποίες δεν επιθυμούσαν.

Πιο αναλυτικά, αναφέρει αρχικά πως, ηθελημένα ή όχι, η οικογένεια μεταλαμπαδεύει στα παιδιά, αξίες, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση αλλά και το εν δυνάμει επάγγελμά τους. Επιπρόσθετα, γίνεται κατανοητό, πως το επάγγελμα του πατέρα είναι αυτό που ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο παιδί. Ωστόσο, το τελευταίο αξιολογεί το επάγγελμα του γονέα, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Ανεξάρτητα όμως, από τα υπάρχοντα επαγγέλματα των γονέων, παρατηρείται -μετά από έρευνα που διεξήχθη σε εργαζόμενους μιας βιομηχανίας- πως το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων επιθυμεί για το παιδί τους την άσκηση ενός επαγγέλματος, το οποίο θα ικανοποιήσει τους ίδιους και θα είναι επιστημονικού επιπέδου, με σκοπό να «βελτιώσουν» ή έστω να διατηρήσουν σε ικανοποιητικά επίπεδα την αυτοεικόνα τους (Κασιμάτη 1991). Βαθμό επιρροής έχει κατά πολύ και η κοινωνική τάξη ή/και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Κασιμάτη 1998).

Αναφορικά με την κοινωνική τάξη υποστηρίζεται, πως οι επαγγελματικές επιλογές καθορίζονται από τις ευκαιρίες που έχει το άτομο μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο και στην εκάστοτε ταξική θέση, στην οποία ανήκει. Κάθε κοινωνική τάξη έχει διαφορετικές αξίες και διαφορετικές ευκαιρίες για εκπαίδευση. Η Κασιμάτη αναφέρεται στον «τεχνικό διαχωρισμό της εργασίας», κατά τον οποίο τα άτομα συγκαταλέγονται σε συγκεκριμένη θέση στην κοινωνία ανάλογα με το επάγγελμα που ασκούν. Έτσι, οι χειρώνακτες επαγγελματίες τοποθετούνται στην εργατική τάξη, οι μη χειρώνακτες στην μεσαία τάξη και τέλος οι εργαζόμενοι σε επιστημονικού επιπέδου επαγγέλματα ή σε διοικητικά τοποθετούνται στην ανώτερη κοινωνική τάξη (Κασιμάτη 1991).

Όσον αφορά τις κοινωνικές αξίες, η Κασιμάτη (1998) πρεσβεύει πως κάθε άτομο έχει τα δικά του πιστεύω, τα οποία τον οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και επιλογές, όπως οι επαγγελματικές επιλογές, ασκώντας επιρροή στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον. Τοποθετεί τις αξίες στους σημαντικούς παράγοντες επιλογής επαγγέλματος και τις συνδέει άμεσα με την κοινωνική τάξη.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στις βαθμίδες εκπαίδευσης που έχει κάθε μέλος της κοινωνίας, αυτές εξαρτώνται από την ταξική του θέση. Όσο πιο υψηλή είναι, τόσες περισσότερες είναι και οι ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτές (Κασιμάτη 1991). Η Κασιμάτη (1991) υποστηρίζει, πως ακόμα και αν το εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί να δείχνει ένα πρόσωπο αντικειμενικό, δημοκρατικό, ουσιαστικά αυτό που καταφέρνει είναι να περιορίζει τα άτομα, να μειώνει τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες τους για είσοδο στην εκπαίδευση και εν συνεχεία στην επαγγελματική επιλογή. Αυτό το καταφέρνει με το να στηρίζει το διαχωρισμό της κοινωνίας σε τάξεις, την ανισότητα που υπάρχει μεταξύ αυτών των τάξεων και τις ευκαιρίες εκπαίδευσης, που παρουσιάζονται περισσότερο στους όντες στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και λιγότερο στον υπόλοιπο πληθυσμό. Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ακόμα ένα παράγοντα επιλογής επαγγέλματος.

Τα παραπάνω φαίνονται και από έρευνες που έχουν γίνει σε Ελλάδα και εξωτερικό. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο το 1975, έδειξε πως μαθητές, που οι γονείς τους απασχολούνταν σε επαγγέλματα ανώτατων ταξικών στρωμάτων, είχαν καλύτερους βαθμούς από παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκαν στην εργατική τάξη (Κασιμάτη 1991).

Η συγγραφέας αναφέρει μεν, ότι η εκπαίδευση κάθε ατόμου εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει, ωστόσο οι εξαιρέσεις δεν λείπουν και από αυτή την περίπτωση. Αυτό οφείλεται στην εμφάνιση νέων επαγγελμάτων, κυρίως τεχνολογικών και σχετιζόμενων με την πληροφορική, και στην επικράτηση της κυρίαρχης τάσης για κοινωνική άνοδο. Επίσης, η επιθυμία κάποιων γονέων να ανελιχτούν κοινωνικά μέσα από την εισαγωγή του παιδιού τους στο πανεπιστήμιο, τα ατομικά ταλέντα, η νοητική ικανότητα του κάθε ατόμου και η τύχη είναι μερικές ακόμη από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκπαίδευση είναι ανεξάρτητη από τη χαμηλή κοινωνική τάξη του ατόμου (Κασιμάτη 1991).

Αναφορικά με τη συσχέτιση εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης η Κασιμάτη (1991) περιγράφει, πως υπάρχει χρονική απόκλιση μεταξύ της περιόδου που το άτομο εκπαιδεύεται και αυτής που το άτομο ασκεί το επάγγελμα του. Ο χρόνος λοιπόν αυτός που μεσολαβεί μπορεί να είναι καθοριστικός για την τελική επαγγελματική του επιλογή. Ωστόσο, η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απασχόληση, αφού ο επαγγελματικός ρόλος για να κατακτηθεί πρέπει να έχει προηγηθεί η κατάλληλη εκπαίδευση από το σύστημα.

Η Κασιμάτη (1991) αναφέρει τη λειτουργία του επαγγελματικού προσανατολισμού και πως αυτός συμβάλλει στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος για το κάθε άτομο με γνώμονα τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Οι μεταβολές βέβαια που παρεμβάλλονται κάθε τόσο στην αγορά εργασίας, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική ευμάρεια από τη μία και η ανεργία από την άλλη, μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην επιλογή του ατόμου ανεξάρτητα από αυτό που τον συμβουλεύει ο επαγγελματικός προσανατολισμός να ασκήσει.

Ειδικότερα, η Κασιμάτη (1991) διατείνεται ότι το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας επηρεάζει και την αγορά εργασίας αναφορικά με τις θέσεις εργασίας αλλά και τον τύπο των επαγγελμάτων που ενυπάρχουν σε αυτή. Για παράδειγμα, η μετάβαση από την αγροτική ανάπτυξη στη βιομηχανική ή από τη βιομηχανική στην ανάπτυξη της τεχνολογίας/πληροφορικής επέφερε σημαντικές αλλαγές στο είδος των επαγγελμάτων, όπως π.χ. από το επάγγελμα του αγρότη σε αυτό του μηχανικού υπολογιστών. Οι μεταβάσεις αυτές αναφέρονται και στις αντίστοιχες αυξομειώσεις των θέσεων εργασίας.

Επιπρόσθετα, η οικονομική ανάπτυξη, καθώς συνδέεται με την ομαλή λειτουργία της αγοράς εργασίας και κατά συνέπεια με την πλήρη απασχόληση, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο για περισσότερες επαγγελματικές επιλογές. Αντίθετα, η ανεργία οδηγεί στον περιορισμό των επαγγελματικών επιλογών, όπως και στην άσκηση επαγγελμάτων διαφορετικών από την επαγγελματική εκπαίδευση που λαμβάνουν τα άτομα (Κασιμάτη 1991).

Η Κασιμάτη (1991) επισημαίνει, πως η οικονομία και η εκπαίδευση συνδέονται άμεσα, καθώς η προσφορά και η ζήτηση θέσεων εργασίας αυτόματα καταδεικνύουν την ανάγκη εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού που θα στελεχώσει τις θέσεις αυτές. Η διαδικασία αυτή είναι συνεχώς εξελισσόμενη και κατά τη διάρκειά της διαμορφώνονται ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές προτιμήσεις και οι επιλογές των επαγγελματικών ρόλων των ατόμων.

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) χαρακτηρίζουν ως ψευδοδίλλημα το ερώτημα που θέτει η Κασιμάτη (1989) «επαγγελματική επιλογή: μύθος ή πραγματικότητα;», καθώς πιστεύουν στην ύπαρξη της ατομικής βούλησης κατά την επαγγελματική επιλογή, χωρίς ωστόσο, να παραγνωρίζουν την επίδραση των δομικών παραγόντων σε αυτή. Η ίδια η Κασιμάτη (1991) επισημαίνει πως αναφορικά με τους δομικούς παράγοντες μέσα από την έρευνά της, επιβεβαιώνεται η άποψη του Roberts (στον οποίο βασίστηκε), ότι ο παράγοντας «αγορά εργασίας» επηρεάζει την επιλογή επαγγέλματος. Επιπρόσθετα, η Papadaki (2004) αναφέρει, ότι με την έρευνά της «Students' choice to study social work in Iraklio, Greece (study 1)» επιβεβαιώνεται το μοντέλο της Κασιμάτη.

### 3.4 Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Οι Κάντας & Χαντζή (1991) διατείνονται πως στην επιλογή επαγγέλματος επιδρούν κοινωνικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί και ψυχολογικοί παράγοντες. Κατά αυτήν τη λογική, οι ψυχολογικές και οι κοινωνιολογικές ερμηνείες της επιλογής επαγγέλματος πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές και όχι αντίθετες.

Οι ψυχολογικές θεωρίες ούτως ή άλλως έχουν αρχίσει να αναθεωρούνται, καθώς διαφαίνεται, ότι οι επαγγελματικές επιλογές περιορίζονται τουλάχιστον από το δομικό παράγοντα της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, η αυξημένη επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων απορρίπτει τη θέση των περισσότερων ψυχολογικών θεωριών, ότι η επαγγελματική επιλογή είναι μία διαδικασία που καταλήγει στην άσκηση ενός μόνο επαγγέλματος. Επιπρόσθετα, και οι κοινωνιολογικές θεωρίες στρέφουν πια το ενδιαφέρον τους, όχι στο πώς γίνεται η επιλογή, αλλά πώς επιδρούν δομικοί παράγοντες, εκπαίδευση-οικονομία-κοινωνία, σε αυτή και στη ρύθμιση της αγοράς εργασίας (Κάντας & Χαντζή 1991).

Η ερευνητική ομάδα υποστηρίζει και εκείνη πως, όταν το άτομο καλείται να επιλέξει επάγγελμα επηρεάζεται από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Πιο συγκεκριμένα, η προσωπικότητα του ατόμου, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, οι αξίες του αλλά και η εκπαίδευση που λαμβάνει, το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι συνθήκες της αγοράς εργασίας και η γενικότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας μπορούν να αποτελέσουν επιδρώντες παράγοντες. Παρόλα αυτά, το ποιά κατηγορία παραγόντων παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται από τον τόπο και το χρόνο που αυτή λαμβάνει χώρα.

Όπως διαφαίνεται, η ερευνητική ομάδα βρίσκει εύστοχη την ερμηνεία των γενικών, σύνθετων θεωριών. Όμως, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν να διερευνηθούν μόνο οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος. Η επιλογή αυτή έγινε, διότι εντοπίστηκε κατά τη μελέτη των θεωριών ότι δύσκολα μπορούν να ελεγχθούν θεωρίες, οι οποίες συνδυάζουν και τις δύο κατηγορίες παραγόντων (ατομικούς και κοινωνικούς) (Κασιμάτη 1991, Κάντας & Χαντζή 1991).

Η επικέντρωση στους κοινωνικούς παράγοντες οφείλεται επιπλέον στη διαπίστωση, ότι το μοντέλο της Κούλας Κασιμάτη (1991), που αποτελεί τη μοναδική απεικόνιση του φαινομένου «της επιλογής του πρώτου επαγγέλματος» στην Ελλάδα, εστιάζει στους κοινωνιολογικούς παράγοντες, οπότε και θα ήταν παράβλεψη να μην αξιοποιηθεί. Με αυτό το ερευνητικό εγχείρημα επιχειρείται να ελεγχθεί εμπειρικά η ισχύς του μοντέλου στα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα, καθώς το μοντέλο αυτό πήρε μορφή 22 χρόνια πριν. Ειδικότερα, η Κασιμάτη (1991: 407) υποστηρίζει «...για την ελληνική περίπτωση με την άναρχη ανάπτυξη που παρουσίασε κατά τη μακρά περίοδο που εξετάζουμε, με όψεις ανάπτυξης αλλά και υπανάπτυξης, με πολιτική αστάθεια, με μεγάλες μεταναστευτικές εκροές, με σημαντικές κοινωνικές ανακατατάξεις είναι φυσικό οι επαγγελματικές επιλογές να επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από όλους αυτούς τους παράγοντες και να επιβεβαιώνεται για ακόμη άλλη μία φορά η ιδιαίτερη πολυπλοκότητα του φαινομένου στην εμπειρική του διερεύνηση». Η παραπάνω περιγραφή της ερευνήτριας δεν απέχει πολύ από την επικρατούσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση στη χώρα μας.

Η Βασιλεία Παπαδάκη (2004) στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της, διεξήγαγε μια έρευνα στο ΤΕΙ της Κρήτης και συγκεκριμένα στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας με θέμα την επιλογή της Κοινωνικής Εργασίας ως αντικείμενο σπουδών από τους φοιτητές του αντίστοιχου τμήματος. Πρόκειται για τη μοναδική μέχρι και σήμερα προσπάθεια σκιαγράφησης της συγκεκριμένης πραγματικότητας στον ελληνικό χώρο και προτείνει να διεξαχθούν παρόμοιες με τη δική της έρευνες με σκοπό να γενικευτούν τα αποτελέσματά της.



Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται έρευνα και στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας που διδάσκουν Κοινωνική Εργασία. Καθώς λοιπόν και η Παπαδάκη διερευνά τους κοινωνικούς παράγοντες που παραπέμπουν στο μοντέλο της Κασιμάτη, κρίθηκε απαραίτητο και αναγκαίο να συνεχιστεί η προσπάθειά της. Συμπερασματικά, και για αυτό το λόγο οι κοινωνικοί παράγοντες αποτέλεσαν τον επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Παρακάτω αναλύονται οι επιδρώντες στην εκλογή επαγγέλματος παράγοντες, οι οποίοι και αποτέλεσαν τους άξονες του ερωτηματολογίου της έρευνας.

### 3.4.1 Κοινωνικοί παράγοντες

#### Φύλο

Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο στην επαγγελματική εκλογή, τα τελευταία έτη έχει αρχίσει να απασχολεί τους τομείς της ψυχολογίας αλλά και της κοινωνιολογίας (Κάντας & Χαντζή 1991). Η Κασιμάτη (1991) επίσης, αναγνωρίζει τον παράγοντα φύλο ως σημαντικό στην επιλογή αυτή και αναφέρει τις διαφορές στους επαγγελματικούς ρόλους μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι οποίες σύμφωνα και με τους Rosenberg et al. (1957) προκύπτουν από τη διαφορετική κοινωνικοποίησή τους.

Τις διαφορετικές προσδοκίες και επαγγελματικές κατευθύνσεις μεταξύ των δύο φύλων πολλοί τις αποδίδουν στο, ότι η είσοδος της γυναίκας στο χώρο της εργασίας έγινε πολύ αργότερα από τον άνδρα και ξαφνικά. Υπολογίζεται ότι, ενώ στην έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι γυναίκες δεν εργάζονταν παρά μόνο όσες είχαν σοβαρές οικονομικές δυσχέρειες, το 1983 στην Αμερική εργάζονταν το 63% των γυναικών 18-64 ετών και η αύξηση του ποσοστού τα επόμενα χρόνια ήταν αναμενόμενη. Αυτό συνέβη για ποικίλους λόγους, όπως διότι διεξήχθησαν οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι και η γυναικεία συμβολή στον εργατικό χώρο ήταν απαραίτητη (Κάντας & Χαντζή 1991).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Hansen (1979, στο Κάντας & Χαντζή 1991) η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία έκανε πιο εύκολη την οικιακή εργασία, η πληθυσμιακή έκρηξη, η διάδοση της αντισύλληψης σε συνδυασμό με τη αλλαγή του τρόπου σκέψης για τον αριθμό παιδιών και τη συνεπαγόμενη μείωση των γεννήσεων αποτέλεσαν παράγοντες που μετέβαλαν το γυναικείο ρόλο. Επιπρόσθετα, η μείωση των επαγγελματικών στερεοτύπων, η αύξηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών με την ταυτόχρονη εμφάνιση της ημιαπασχόλησης, καθώς και μεταβολές στη νομοθεσία αναφορικά με τη γυναικεία εργασία συντέλεσαν στην αλλαγή του ρόλου που είχε παλαιότερα η γυναίκα στην αγορά εργασίας.

Βέβαια, όπως φαίνεται και από πρόσφατες έρευνες σχετικά με το φύλο και την εργασία, ακόμα και σήμερα οι γυναίκες δεν έχουν καταφέρει να εμπλακούν σε μεγάλο βαθμό σε θέσεις εξουσίας ή διευθυντικές και αυτό φαίνεται από τη μειονότητα των γυναικών στη Βουλή και στον επιχειρηματικό χώρο (Σιάνου - Κύργιου 2007). Όσον αφορά την εμπλοκή των δύο φύλων στα επαγγέλματα από έρευνα των Δημάκη & συν. (2004) φαίνεται πως τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση στα παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, ενώ το ίδιο δεν συμβαίνει με τα αγόρια ως προς τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα. Επίσης, από στοιχεία της ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος) διαφαίνεται, πως η ανεργία απασχολεί περισσότερο τις γυναίκες από ότι τους άνδρες και πως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες (Σιάνου - Κύργιου 2007).

Από μελέτη που έκανε ο Psathas το 1968 (Κάντας & Χαντζή 1991) σε αμερικανίδες νοσοκόμες φάνηκε, πως για τη γυναίκα γενικά ο γάμος έπαιζε πολύ σημαντικό ρόλο, κάτι το οποίο συνεχίζει λίγο πολύ να ισχύει και στην Ελλάδα. Σύμφωνα πάλι με τον Psathas διαπιστώθηκε, ότι για πολλά κορίτσια και τους γονείς τους προτεραιότητα ήταν ο γάμος και το πως η κοπέλα θα ασκούσε καλύτερα το ρόλο της συζύγου κάτι που επιδρούσε στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους.

Αναφορικά με το φύλο και την άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας έχει παρατηρηθεί από έρευνες στην Ελλάδα (Ταυλαρίδου – Καλούτση & Παπαφλέσσα 2007, Papadaki 2004) αλλά και στο εξωτερικό (Vincent 1996, στο Waterman 2002, Marsh 1998, στο Rogers 2008) πως το γυναικείο φύλο υπερτερεί αριθμητικά. Η Καλλινικάκη (1998) αναφέρει, πως οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί έχουν συνδεθεί με τη φροντίδα σε πληθυσμιακές

ομάδες, όπως άτομα με αναπηρία, παιδιά κτλ. Η Dominelli (1997, στο Papadaki 2004) εξηγεί πως ακριβώς για αυτόν τον λόγο η Κοινωνική Εργασία έχει χαρακτηριστεί ως γυναικείο επάγγελμα. Η συσχέτιση του γυναικείου φύλου με την παροχή φροντίδας έχει ιστορική βάση, η ισχύς της οποίας ακόμη μέχρι και σήμερα δύσκολα παραβλέπεται και για αυτόν το λόγο αποτελεί κοινό τόπο (Giddens 2002).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Papadaki (2004) διαπιστώθηκε, ότι κανένα από τα αγόρια του δείγματος δεν είχε σκεφτεί ότι θα γινόταν κοινωνικός λειτουργός, αφού όλοι ήθελαν να αποκτήσουν πτυχίο πανεπιστημίου. Ακόμα, τα αγόρια δεν είχαν κατά νου να ακολουθήσουν επάγγελμα που να σχετίζεται με τη βοήθεια προς τους άλλους, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία και πιστεύουν πως το επάγγελμα της κοινωνικής λειτουργού ταιριάζει στις γυναίκες.

### *Οικογένεια*

Επιπρόσθετα, το οικογενειακό περιβάλλον είναι μια δομή που επηρεάζει το άτομο στη διάπλαση του χαρακτήρα του αλλά και στην ανάπτυξη του γενικά και ειδικότερα στην επιλογή του επαγγέλματος που πρόκειται να ακολουθήσει (Δημητρόπουλος 1998). Ο Carter (1966, στο Κάντας & Χαντζή 1991) κατανοεί την ύπαρξη τριών διαφορετικών οικογενειακών περιβαλλόντων, τα οποία επηρεάζουν το άτομο όσον αφορά την επαγγελματική επιλογή. Το περιβάλλον που είναι επικεντρωμένο στην οικογενειακή ζωή αλλά και στις φιλοδοξίες για κοινωνική ανέλιξη, το περιβάλλον της εργατικής τάξης και το «σκληρό» περιβάλλον που ανήκουν άτομα των χαμηλών – μη προνομιούχων στρωμάτων.

Οι γονείς, που ανήκουν στο πρώτο περιβάλλον, παρεμβαίνουν στις αποφάσεις των παιδιών τους και πολλές φορές ταυτίζονται μαζί τους κατανοώντας την ανάγκη των παιδιών τους ως δική τους. Άλλοι αποφασίζουν από μόνοι τους για το ποιο επάγγελμα ταιριάζει στο παιδί τους προσπαθώντας να του «περάσουν» με έμμεσο τρόπο συγκεκριμένες απόψεις και αντιλήψεις. Στο δεύτερο περιβάλλον, τα άτομα δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να επιλέξουν επάγγελμα αφού τα περισσότερα ακολουθούν παρόμοιο με των γονιών τους. Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι το παιδί δεν έχει σημασία τι επαγγέλλεται αρκεί να ασκεί επάγγελμα, ότι και αν είναι αυτό. Στο τρίτο περιβάλλον οι γονείς επιθυμούν απλά να έχει το παιδί κάποιο εισόδημα, με το οποίο και θα συνεισφέρει στο σπίτι χωρίς να δίνουν σημασία στο τι θα είναι η εργασία του (Carter (1966, στο Κάντας & Χαντζή 1991).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ο διαχωρισμός που κάνει ο Δημητρόπουλος (1998) αναφορικά με την επίδραση της οικογένειας στην επαγγελματική και γενική ανάπτυξη του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει πως η επίδραση ασκείται με συνειδητό και ασυνειδητό τρόπο. Ασυνείδητα γίνεται με την οικονομική κατάσταση της κάθε οικογένειας, την πολιτιστική της ταυτότητα, το εκπαιδευτικό της υπόβαθρο, με το επάγγελμα που ασκεί ο κάθε γονέας, με τις αξίες που κληροδοτούνται αλλά και γενικότερα με το πορτρέτο του κάθε οικογενειακού περιβάλλοντος και τις συνήθειες που υπάρχουν σε αυτό. Συνειδητά γίνεται όταν για παράδειγμα η οικογένεια εκφράζει στο άτομο τις προσδοκίες, τις επιθυμίες της, καθώς και όταν οι ίδιοι οι γονείς μπαίνουν στη διαδικασία να κατευθύνουν το άτομο.

Από έρευνες (Σιάνος 2005, Sianos 2009, Tsaplakides 2009, στο Γούβιας 2010) διαπιστώθηκε, πως η πρόσβαση ή μη των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται πολύ στο οικογενειακό τους περίγυρο και πιο συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, σε έρευνα των Δημάκη & συν. (2004) διαπιστώθηκε, πως οι μαθητές Λυκείου θεωρούν την οικογένεια σημαντικό επιδρώντα παράγοντα στην επιλογή επαγγέλματος.

Η έρευνα της Papadaki (2004) κατέδειξε το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ των οικογενειών του δείγματος των φοιτητών στους οποίους διεξήχθη η έρευνα. Διαπιστώθηκε, πως η πλειοψηφία των πατέρων ήταν απόφοιτοι δημοτικού σχολείου και γυμνασίου. Η πλειονότητα των μητέρων ήταν απόφοιτές δημοτικού. Η ίδια εικόνα διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) σε επαγγελματίες κοινωνικές/ούς λειτουργούς απόφοιτους της ΧΕΝ. Αναφορικά με τα επαγγέλματα των γονέων στην πρώτη έρευνα βρέθηκε, ότι οι περισσότεροι πατέρες ήταν μεσαία στελέχη του δημοσίου τομέα και ελεύθεροι επαγγελματίες, ενώ οι μητέρες στην πλειοψηφία τους ασχολούνταν με τα οικιακά. Όσες από αυτές (16%) εργάζονταν ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες. Στη δεύτερη έρευνα διαπιστώθηκε, πως οι πατέρες ήταν στην πλειοψηφία τους αγρότες και τεχνίτες και οι μητέρες ήταν ανεπάγγελτες και όσες εργάζονταν ασχολούνταν με αγροτικές δραστηριότητες.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Papadaki (2004) αναφορικά με τις προσδοκίες της οικογένειας βρέθηκε ότι οι γονείς κυρίως των μαθητών από γενικά λύκεια προσδοκούσαν την εισαγωγή των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι γονείς των μαθητών από τεχνικά λύκεια δεν είχαν πολλές απαιτήσεις. Αναφορικά με το φύλο και τις προσδοκίες των γονέων, κυρίως οι γονείς αγοριών ήθελαν το παιδί τους να πετύχει εισαγωγή σε πανεπιστήμιο. Επίσης, τα αγόρια εκτός από ένα, προτίμησαν πρώτα πανεπιστημιακές σχολές κάτι που δε συνέβη με τα κορίτσια.

Όσον αφορά τους γονείς, εκείνοι οι οποίοι είχαν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, περίμεναν και από τα παιδιά τους να επιτύχουν και τα ίδια σαν αυτούς, ενώ και αυτοί που είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ήθελαν από τα παιδιά τους να επιτύχουν ακαδημαϊκά προκειμένου και οι ίδιοι να ανέβουν κοινωνικά. Οι περισσότεροι γονείς αποφοίτων τεχνικού λυκείου ήταν χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με τους γονείς παιδιών απόφοιτων γενικού λυκείου και γενικότερα είχαν χαμηλότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους οι πρώτοι από τους δεύτερους (Papadaki 2004).

Η γενική αυτή εικόνα για τις προσδοκίες των γονέων ήταν διαφορετική στη έρευνα των Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007), καθώς το 76% των απαντήσεων έδειξε, πως η στάση της οικογένειας και κυρίως των μητέρων για τη φοίτηση στη σχολή της ΧΕΝ ήταν πολύ θετική. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί, ότι σαφώς η σύγκριση αναφέρεται γενικά στη φύση των προσδοκιών των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους στην Κοινωνική Εργασία και όχι στον τύπο της εκπαίδευσης (πανεπιστημιακή - τεχνολογική). Μία τέτοια σύγκριση θα ήταν άτοπη, καθώς κατά την περίοδο που λειτουργούσε η ΧΕΝ τα ΤΕΙ ακόμα δεν είχαν ιδρυθεί.

Πιθανόν, η περίοδος, στην οποία αναφέρεται η συγκεκριμένη έρευνα (1948-1984) εξηγεί τη διαφορετική αντιμετώπιση της φοίτησης στην εν λόγω σχολή. Πιο συγκεκριμένα, η περίοδος αυτή παραπέμπει σε μία διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας, όπου μικρό ποσοστό του γυναικείου πληθυσμού ήταν ενεργό στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, οι γυναίκες τα πρώτα χρόνια μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εργάζονταν χωρίς αμοιβή κυρίως σε αγροτικές εργασίες. Τα επόμενα χρόνια, κατά τη δεκαετία '70 σημειώθηκε μία αύξηση στο γυναικείο εργαζόμενο με πληρωμή πληθυσμό στις αστικές περιοχές (Πετρινωτή-Κώνστα 1982). Οπότε είναι πιθανό, το γεγονός ότι υπήρχε η δυνατότητα για κάποιες γυναίκες να σπουδάζουν την Κοινωνική Εργασία και στη συνέχεια να εξασκήσουν το επάγγελμα επί πληρωμή, να αντιμετωπιζόταν θετικά. Οι ίδιες οι Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα υποθέτουν, πως ειδικότερα η θετική στάση των μητέρων οφείλεται στο γεγονός, ότι η Κοινωνική Εργασία θεωρείται γυναικείο επάγγελμα.

Επιπρόσθετα, ο αριθμός των παιδιών που έχει κάθε οικογένεια (Μυλωνάς 2006) αλλά και με ποιά σειρά γεννήθηκε το καθένα παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος του κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνονται υπόψη οι οικονομικές δυνατότητες που έχει κάθε οικογένεια και κατά πόσο μπορεί να επενδύσει εκπαιδευτικά στα παιδιά. Για μια πολυπληθή οικογένεια υπάρχει πιθανότητα περιορισμού των παροχών αυτών σε σχέση με μια οικογένεια που έχει μόνο ένα τέκνο. Επίσης, όσον αφορά στη σειρά γέννησης, έχει υποστηριχτεί πως ένα παιδί έχει πιθανότητα να επηρεαστεί όσον αφορά τις επιλογές του από το μεγαλύτερο αδελφό/αδελφή προς μία παρόμοια απόφαση. Συνεπώς, διαφαίνεται πως για ένα παιδί υπάρχει επιρροή και από τους γονείς αλλά και από τα αδέρφια (Κασιμάτη 1991).

Ο τόπος κατοικίας της οικογένειας και συνεπακόλουθα (στις περισσότερες περιπτώσεις) των παιδιών παίζει έμμεσο αλλά σημαντικό ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, το που έχουν ζήσει τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους και κυρίως τα εφηβικά, (σε χωριό ή πόλη) σχετίζεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που αυτά έχουν, καθώς σε αστικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικές παροχές και οι επαγγελματικές δυνατότητες είναι περισσότερες. Συνεπώς, μέσω της διαπίστωσης του τόπου κατοικίας, διαφαίνεται το κοινωνικό προφίλ κάθε ατόμου και της οικογένειάς του αλλά και είναι δυνατό να ερμηνευτούν οι επιλογές στις οποίες αυτό προβαίνει (Κασιμάτη 1991).

Στην έρευνα της Papadaki (2004) διαπιστώθηκε ότι η καταγωγή της πλειονότητας του δείγματος ήταν τα μεγάλα αστικά κέντρα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη. Αξίζει να σημειωθεί, πως στην έρευνα των Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) διαπιστώθηκε, πως ο τόπος καταγωγής των φοιτητριών ήταν η επαρχία κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της σχολής (η έρευνα διενεργήθηκε για την περίοδο 1948-1984) και προς τις τελευταίες δεκαετίες άρχισαν να εγγράφονται στη σχολή και άτομα από αστικά κέντρα. Αυτή η διαφοροποίηση είναι λογική, εάν αναλογισθεί κανείς, πως η ΧΕΝ αρχικά στόχευε στην εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών, οι οποίες κατάγονταν από επαρχιακές πόλεις, με σκοπό όταν ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους να επιστρέψουν σε αυτές, ώστε να στελεχώσουν τις ελλειπείς από προσωπικό κοινωνικές υπηρεσίες.

Η σημαντικότητα της οικογένειας ως παράγοντας που επηρεάζει το άτομο στις επαγγελματικές επιλογές διαπιστώνεται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από τους Super, Roberts, Musgrave, Holland, Hodgkinson και Sparkes, Blue et al., Papadaki και Κασιμάτη. Επίσης, ο Waterman (2002) υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ οικογένειας και επιλογής επαγγελματιών υγείας.

#### *Ευρύ περιβάλλον*

Επιπρόσθετα, το φιλικό και ευρύ περιβάλλον σύμφωνα με τους Holland, Musgrave, Roberts αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική επιλογή του ατόμου, όπως έχει ήδη σημειωθεί στην παράθεση των θεωριών τους. Η Καντζάρα (2007) αναφέρει, ότι διαπιστώθηκε από έρευνα πως το 25% των νέων πληροφορείται για την εργασία από φιλικά πρόσωπα. Ακόμα, οι Hodgkinson και Sparkes, όπως προαναφέρθηκε, προσθέτουν τους σημαντικούς άλλους στους παραπάνω παράγοντες. Στο ευρύ περιβάλλον θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Έρευνα των Κακανά & συν. (2000) επιβεβαιώνει την επίδραση αυτού του παράγοντα στην επιλογή επαγγέλματος.

Στην έρευνα της Papadaki (2004) διαπιστώθηκε, ότι η πλειονότητα του δείγματος πληροφορήθηκε από κάποιον κοινωνικό λειτουργό που γνώριζε (ένα ποσοστό της τάξης του 26% πληροφορήθηκε από την ίδια ακριβώς πηγή, όπως διαφαίνεται και από την έρευνα των Ταυλαρίδου – Καλούτση & Παπαφλέσσα μεταξύ 1948-1984). Δεύτερη σε σειρά πηγή πληροφόρησης ήταν ο ΣΕΠ (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός), τρίτη πηγή

αποτελέσαν η οικογένεια και οι συγγενείς, ακολούθησαν τα ΜΜΕ και τέλος, το μικρότερο ποσοστό ενημερώθηκε από το φιλικό περιβάλλον.

### *Αξίες*

Συνεχίζοντας, αναφορικά με τις αξίες και την επιλογή επαγγέλματος ο Rosenberg το 1957 αναφέρθηκε πρώτος στη συσχέτιση μεταξύ τους. Παραδείγματος χάρη, εντοπίστηκε στενή σχέση στις ανθρωπιστικές αξίες και στην επιλογή επαγγελμάτων, όπως Κοινωνική Εργασία, Ιατρική κ. α. Ο Rosenberg θεωρούσε πως οι αξίες και οι επιλογές γενικότερα έχουν την τάση να αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις στο άτομο, που πιθανόν θα προκαλούνταν από τη μεταξύ τους απόσταση. Όπως προαναφέρθηκε, και ο Musgrave το 1967 στο πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, φιλικό περιβάλλον) σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος εντοπίζει τις αξίες ως έναν από τους επιδρώντες παράγοντες (Κάντας & Χαντζή 1991). Κατά την ίδια λογική η Κασιμάτη (1991) πιστεύει πως οι οικογενειακές αξίες επηρεάζουν την επιλογή εργασίας. Ο Rokeach το 1973 υποστήριξε πως οι αξίες καθοδηγούν την απόφαση για οποιαδήποτε δράση και επιπλέον μπορούν να εξεταστούν ως ανεξάρτητες αλλά και εξαρτημένες μεταβλητές σε κοινωνικού περιεχομένου αναλύσεις (Κάντας & Χαντζή 1991).

Οι Kidd & Knasel το 1980 παρέθεσαν τις αξίες που αναφέρονται συχνότερα και πρόκειται για την ασφάλεια, το γόητρο, το μισθό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ανεξαρτησία, τον αλτρουισμό, τις συνθήκες εργασίας, την εξουσία/ηγεσία, το αίσθημα επίτευξης και την ενδιαφέρουσα εργασία (Κάντας & Χαντζή 1991). Ο Ηλιάδης (1996: 174) παραθέτει ως εργασιακές αξίες την προσωπική ικανοποίηση, την οικονομική ικανοποίηση, τον αλτρουισμό σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο, τον αλτρουισμό σε σχέση με τον εργοδότη, την ανάπτυξη και αξιολόγηση δεξιοτήτων και τέλος την εξασφάλιση κοινωνικής θέσης και αποδοχής. Ωστόσο, ο Watson (2003) επισημαίνει την πιθανότητα να αναφέρονται ως εργασιακές αξίες, οι αξίες που σχετίζονται με το επάγγελμα των ερωτώμενων στις ανάλογες έρευνες.

Σύμφωνα με τον Marsh (1988, στο Rogers 2008) η κυρίαρχη αξία κατά την επιλογή της Κοινωνικής Εργασίας ως επάγγελμα είναι ο προσανατολισμός στους άλλους. Επιπρόσθετα, οι Csikai & Rozensky (1997, στο Papadaki 2004) αναφέρουν τον αλτρουισμό ως την πιο σημαντική αξία των κοινωνικών λειτουργών. Η συμβολή στην κοινωνία αλλά και στο άτομο έχει διαπιστωθεί από τους Golden et al (1972) πως αποτελεί σημαντική αξία για τους σπουδαστές Κοινωνικής Εργασίας. Στην έρευνα των Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007) διαπιστώθηκε πως στην επιλογή του επαγγέλματος έπαιξε σημαντικό ρόλο το αντικείμενό του, δηλαδή η παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας.

Ακόμη στην έρευνα της Papadaki (2004) βρέθηκε, ότι οι κυρίαρχες εργασιακές αξίες (με μικρή απόκλιση μεταξύ τους) των φοιτητών Κοινωνικής Εργασίας ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων, η προσανατολισμένη στον άνθρωπο εργασία, η συμβολή στην αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών και η παροχή βοήθειας.

Αναφορικά με τις αξίες στην επιλογή επαγγέλματος γενικά σε σχέση με το φύλο δε βρέθηκε μεγάλη διαφοροποίηση παρά μόνο μία τάση του αντρικού φύλου να προσανατολίζεται στις εξωγενείς αξίες, όπως ο μισθός και η προαγωγή και του γυναικείου φύλου στις εσωγενείς, όπως η δημιουργικότητα και ανεξαρτησία (Κάντας 1990, Beutell & Brenner 1986, στο Κάντας & Χαντζή 1991). Τα συμπεράσματα αυτά διαπιστώθηκαν και από τους Δημάκη & συν. (2004), οι οποίοι κατέδειξαν πως για τα αγόρια η βασική επιδίωξη από το επάγγελμα είναι η οικονομική άνεση, ενώ για τα κορίτσια είναι η προσωπική έκφραση και ικανοποίηση. Επιπρόσθετα, έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, πως είναι πιθανό

ένα άτομο να επιλέξει ένα επάγγελμα, διότι δεν ικανοποιούταν από το προηγούμενο (Musgrave 1967, Ginsberg 1972 στο Κάντας & Χαντζή 1991).

Σχετικά με τις αξίες στην επιλογή επαγγέλματος σε σχέση με την κοινωνική τάξη υποστηρίζεται πως η εργατική τάξη τείνει να κατευθύνεται στις εξωγενείς αξίες, ενώ οι ανώτερες στις πνευματικές αξίες. Για την ύπαρξη διαφοροποίησης των αξιών ανάλογα με την κοινωνική τάξη έχει τοποθετηθεί και η Κασιμάτη (1991). Ωστόσο, επισημαίνεται από τους Κάντας & Χαντζή (1991) η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

### *Κοινωνική τάξη*

Ακολουθώντας, σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος και τον παράγοντα κοινωνική τάξη στο Κατσίρας (2012) αναφέρεται ότι μαθητές από την ανώτερη κοινωνική τάξη επιλέγουν σπουδές και κατ' επέκταση ελεύθερα επαγγέλματα ή επαγγέλματα δημοσίου τομέα. Απεναντίας, μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αποσκοπούν σε επαγγέλματα που θα τους εξασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική άνοδο και οικονομική σταθερότητα. Την κοινωνική τάξη ως παράγοντα επιλογής επαγγέλματος αναγνωρίζουν και οι Roberts, Holland, Blau et al., όπως προαναφέρθηκε.

Επίσης, και η Κασιμάτη (1991) διατείνεται πως οι επαγγελματικές επιλογές καθορίζονται από τις ευκαιρίες που έχει το άτομο μέσα σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο και στην εκάστοτε ταξική θέση, στην οποία ανήκει. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας της Papadaki (2004) παρατηρείται ότι στην πλειονότητα τους οι φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας προέρχονται από τα χαμηλά ή μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα με γονείς που το εκπαιδευτικό τους επίπεδο είναι χαμηλού ή μεσαίου επιπέδου.

### *Εκπαίδευση*

Επίσης, το σχολικό περιβάλλον ασκεί επιρροή στο άτομο σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά την επαγγελματική του σταδιοδρομία μέσα από τις αξίες και τα πρότυπα που του προβάλλει αλλά και τον επαγγελματικό προσανατολισμό που του παρέχει (Δημητρόπουλος 1998). Επιπλέον, ο Boudon (1973, στο Κασιμάτη 1991) θεωρεί, ότι ο τύπος της εκπαίδευσης αποτελεί το προστάδιο της επιλογής επαγγέλματος. Η εκπαίδευση ως παράγοντας επιλογής επαγγέλματος υποστηρίζεται και από τους Roberts, Musgrave, Blau et al., Hodgkinson & Sparkes, όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) συνιστά έναν παράγοντα της εκπαίδευσης, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την επιλογή επαγγέλματος. Στην Ελλάδα ο ΣΕΠ καθιερώθηκε να διδάσκεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 1977-1978. Αρκετοί είναι οι όροι που συνδέονται με την εξελικτική ανάπτυξη του και με την κοινωνικοοικονομική και εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. Τέτοιοι όροι είναι η Επαγγελματική Συμβουλευτική, η Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας κ.ά. (Κασσωτάκης 2004).

Οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος αυτού μπορούν να χωριστούν σε 4 κατηγορίες και αυτές σχετίζονται αρχικά με την αυτογνωσία και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, την ενημέρωση του για σπουδές, επαγγέλματα και γενικότερα την αγορά εργασίας σε Ελλάδα και εξωτερικό. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να αναζητούν πληροφορίες και να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητά τους, να λαμβάνουν αποφάσεις και τέλος τους προετοιμάζει για τη μετάβασή τους από το στάδιο της εκπαίδευσης σε αυτό της επαγγελματικής προσαρμογής (Βάγγερ 2004).

Αναφορικά με το διδακτικό υλικό του ΣΕΠ περιλαμβάνονται άξονες που χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: στη γνώση του εαυτού, στη γνώση του κόσμου και στη λειτουργία του ατόμου μέσα στον κόσμο. Στην πρώτη κατηγορία εννοούνται η αυτοαντίληψη, η διερεύνηση του εαυτού αλλά και η ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων. Στη δεύτερη, νοείται η αγορά εργασίας, το εκπαιδευτικό σύστημα και η γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στη χώρα, όπως η ανεργία. Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνεται ο ρόλος που παίζει η προσωπικότητα του ατόμου στην επαγγελματική επιλογή, η είσοδος και η «επιβίωσή» του στον εργασιακό χώρο αλλά και οι διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (Βάγγερ 2004).

Ο Κασσωτάκης & Μαρμαρίνος (2004) υποστηρίζουν, πως ο ΣΕΠ από τη μία επηρεάζει άμεσα το άτομο στην εκπαιδευτική και επαγγελματική του επιλογή και κατ' επέκταση η επιλογή αυτή επηρεάζει έμμεσα την κοινωνία μέσα στην οποία ζει και εργάζεται το άτομο. Επιπλέον, ο Γούβιας (2010) υποστηρίζει, ότι ο σωστός επαγγελματικός προσανατολισμός δεν είναι θετικός μόνο για το άτομο αλλά και σημαντικός σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας, στις οποίες η ανεργία πρωταγωνιστεί, η παροχή συμβουλευτικής στήριξης και προσανατολισμού μπορεί να αποτελέσει μία βάση για το άτομο αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία (Πάππας 2004). Ο Γούβιας (2010) αναφέρει ότι ουσιαστικά οι μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια έχουν κατά νου τις συνθήκες, που επικρατούν στην αγορά εργασίας και συνεπώς οι προσδοκίες, που ο καθένας θα έχει, εξαρτώνται από αυτές τις συνθήκες.

Αξίζει να σημειωθεί, πως ο ΣΕΠ δεν έχει βοηθήσει αρκετά τους μαθητές στην επιλογή σχολής και επαγγέλματος και έχει ανάγκη από βελτίωση. Τα παραπάνω διαφαίνονται από την έρευνα της Papadaki (2004) κατά την οποία οι φοιτητές ανέφεραν, πως ο ΣΕΠ και γενικότερα η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν τους ενημέρωσε, ούτε τους βοήθησε αρκετά στην επιλογή επαγγέλματος αλλά και από άλλες σχετικές έρευνες (Πάππας 1994, Κασσωτάκης & συν. 1994, 1995, στο Πάππας 2004, Δημάκη & συν. 2004). Συγκεκριμένα σχετικά με την ενημέρωση για το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας, στο Papadaki (2004) αναφέρεται, πως η πλειονότητα των φοιτητών δε γνώριζε πολλά για την Κοινωνική Εργασία πριν την εισαγωγή τους στο τμήμα. Από το τεχνικό λύκειο ωστόσο, όλοι οι μαθητές ήθελαν να σπουδάσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Εκτός από τον ΣΕΠ, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και συγκεκριμένα το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει κατά πολύ τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών (Papadaki 2004). Η γενική άποψη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πως χαρακτηρίζεται από περιορισμό και αυστηρότητα, διότι πολλές φορές ωθεί το άτομο να σπουδάσει κάτι που δε θέλει (Papadaki 2001). Την πραγματικότητα αυτή είχε ήδη αντιληφθεί και η Κασσιμάτη (1991) με έρευνα που διεξήγαγε το 1977 σε πρωτοετείς φοιτητές στον ελλαδικό χώρο.

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα γίνεται μέσω πανελληνίων εξετάσεων, οι οποίες διενεργούνται στην τρίτη Λυκείου, όπου και οι μαθητές συνηθέστερα διανύουν το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Όπως αναφέρει και ο Ginsberg, στις ηλικίες μεταξύ 18-25 τα άτομα είναι σε θέση να συνεκτιμήσουν τις πραγματικές συνθήκες και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά για να αποφασίσουν το επάγγελμα που θα επιλέξουν (Κασσιμάτη 1998). Σε έρευνα όμως της Papadaki (2004) οι φοιτητές απάντησαν πως στα 18 χρόνια είναι δύσκολο να λάβει κανείς μία σοβαρή επαγγελματική απόφαση.



Οι μαθητές εξετάζονται σε συγκεκριμένα μαθήματα ανάλογα με την κατεύθυνση μαθημάτων που έχουν επιλέξει. Από την έρευνα της Papadaki (2004), φαίνεται πως η πλειονότητα των παιδιών που πέρασαν από αυτή τη διαδικασία ακολουθούσαν σκληρό πρόγραμμα μελέτης και πιέζονταν αρκετά. Από τις απαντήσεις του δείγματος γίνεται φανερός ο περιοριστικός χαρακτήρας του συστήματος εισαγωγής που σχετίζεται άμεσα με τη δαιδαλώδη εξάπλωση της ανεπίσημης, συμπληρωματικής παιδείας, δηλαδή των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, την οποία αν δεν παρακολουθούν οι μαθητές έχουν ελάχιστες πιθανότητες να πετύχουν την εισαγωγή τους στην ανώτερη εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικά τους προκαλούσαν σύγχυση.

Ειδικότερα, τους δυσκόλεψε η απόφαση σχετικά με το είδος του Λυκείου, στο οποίο θα φοιτήσουν (γενικό ή τεχνικό), καθώς και τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα, για τους μαθητές του γενικού λυκείου που ήταν απαραίτητα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί, πως οι τελευταίοι είχαν τοποθετήσει τα ΤΕΙ στη λίστα επιλογής τους σκεπτόμενοι την περίπτωση της ανεπιτυχούς προσπάθειας εισαγωγής τους σε Πανεπιστήμιο. Επίσης, δέχονταν μεγάλη πίεση από γονείς και καθηγητές για την εισαγωγή τους σε Πανεπιστήμια, ενώ οι μαθητές από τεχνικό λύκειο ήλπιζαν απλά για την εισαγωγή τους σε ΤΕΙ. Επιπλέον, οι μαθητές από γενικά λύκεια είχαν σκληρό πρόγραμμα μελέτης και πιέζονταν αρκετά. Αντίθετα οι μαθητές από τεχνικά λύκεια δε χρειαζόταν να διαβάζουν συστηματικά, καθώς οι περισσότεροι από τους γονείς τους δεν μπορούσαν να διαθέσουν χρήματα για φροντιστήρια και ιδιαίτερα (Papadaki 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η συμπληρωματική εκπαίδευση χρειάζεται οικονομική ευχέρεια την οποία και δε διαθέτουν όλες οι οικογένειες, οπότε πιθανόν όσες ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δυσκολεύονται να προσφέρουν τους πόρους, ώστε τα παιδιά τους να πετύχουν την είσοδό σε ανώτερες σχολές (Papadaki (2004). Ο Boudon (1973, στο Κασιμάτη 1991) έχει επισημάνει τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνικής τάξης.

Όπως υποστηρίζει και η θεωρία των αξιών, οι ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες οφείλονται στις διαφορετικές τάξεις που υφίστανται στην κοινωνία. Έπειτα, η θεωρία της κοινωνικής θέσης σύμφωνα με τους Keller & Zavalloni (1964, στο Κασιμάτη 1991) μιλά μεν για τις ίσες ευκαιρίες, που πρέπει όλοι να έχουν, όμως, για το ποιό θα καταφέρουν να επιτύχουν το στόχο τους εξαρτάται από την κοινωνική ένταξή τους. Όσο πιο υψηλή είναι τόσο πιο εύκολα θα κάνουν πραγματικότητα τις φιλοδοξίες τους. Συνάμα, η θεωρία της «κουλτούρας» επικεντρώνεται στο, ότι οι ευκαιρίες που έχει ένα άτομο στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την πολιτιστική ταυτότητα της οικογένειας και την κοινωνική καταγωγή της (το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει) (Κασιμάτη 1991).

Η Σαλακάκη (1984, στο Κασιμάτη 1991) αναφέρει χαρακτηριστικά, πως λαμβάνοντας υπόψη ότι, εάν ένα είδος εκπαίδευσης σηματοδοτεί και το ανάλογο επάγγελμα, τότε το επάγγελμα αποτελεί τον καθρέπτη των αξιών που επικρατούν στην κοινωνία την εκάστοτε χρονική περίοδο. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει μνεία στις αναφορές που κάνει ο Γούβιας (2010) σε παλαιότερη έρευνα του ίδιου το 2002, η οποία δείχνει πως η αύξηση της εισαγωγής μαθητών σε ΤΕΙ καταδεικνύει ταυτόχρονα, πως μαθητές από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αύξηση της εισαγωγής μαθητών σε ΤΕΙ συνδέεται σύμφωνα πάλι και με την έρευνα της Papadaki (2004) αλλά και με την Κασιμάτη (1991) με το ότι οι γονείς από χαμηλά στρώματα επιθυμούν την εισαγωγή του παιδιού τους σε ανώτερες σχολές.

Στην έρευνα της Papadaki (2004) αναφορικά με την προτίμηση της Κοινωνικής Εργασίας ως επάγγελμα και τη σχέση της με τον τύπο της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε, ότι οι

λόγοι για τους οποίους, οι απόφοιτοι από γενικά λύκεια επέλεξαν την Κοινωνική Εργασία ήταν διότι πρώτον, δεν άντεχαν να ξαναδώσουν πανελλήνιες, χωρίς ωστόσο να τους φοβίζει η ιδέα να γίνουν κοινωνικοί λειτουργοί. Δεύτερον, διότι κάποιοι είχαν ήδη αποτύχει σε προηγούμενες εξετάσεις και πίστευαν ότι ποτέ δεν θα καταφέρουν να περάσουν στην πανεπιστημιακή σχολή της επιλογής τους και τρίτον γιατί ήθελαν από την αρχή να σπουδάσουν Κοινωνική Εργασία. Σημειώνεται ότι μόνο ένας από αυτούς ήθελε από την αρχή να σπουδάσει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Επίσης, οι φοιτητές που προέρχονταν από γενικό λύκειο την είχαν τοποθετήσει στις μεσαίες ή τελευταίες επιλογές.

Από την άλλη, οι λόγοι που απόφοιτοι τεχνικών λυκείων επέλεξαν την Κοινωνική εργασία ήταν, διότι είτε ήθελαν ένα οποιοδήποτε πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης, είτε διότι δεν ενδιαφέρονταν για την ανώτερη εκπαίδευση, ενώ άλλοι γνώριζαν με μεγαλύτερη σαφήνεια ότι ήθελαν να την σπουδάσουν (Papadaki 2004).

Οι Δημάκη & συν. (2004) με έρευνα σε μαθητές Λυκείου απέδωσαν τη γενικότερη εικόνα που επικρατεί στην Ελλάδα. Διαπίστωσαν την επιθυμία για απόκτηση πτυχίου ανώτερων σπουδών στο ποσοστό του 95,8% των ερωτηθέντων. Έπεται η επιθυμία για εισαγωγή σε ΤΕΙ, ενώ τα ΙΕΚ επιλέγουν όσοι δεν έχουν πολλές πιθανότητες να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το παραπάνω διαπιστώνεται και από την αναφορά της Papadaki (2004) στην έννοια «εκπαιδευτικός φετιχισμός» που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, τη γενικότερη επιθυμία και ανάγκη δηλαδή, να σπουδάζουν τα άτομα σε πανεπιστήμια και να αποφοιτούν από αυτά με σκοπό την κοινωνική ανέλιξη. Επίσης, στην έννοια αυτή εμπεριέχεται η γενικότερη επιθυμία να εργάζονται τα άτομα στο δημόσιο τομέα, όπου και εξασφαλίζουν μια μόνιμη εργασία. Επιπρόσθετες έρευνες δείχνουν τη σημαντικότητα που έχει για τους γονείς η φοίτησή των παιδιών σε πανεπιστήμια (Tsoukalas 1987, Maratou-Aliprandi et al, 1988, στο Papadaki 2004). Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από πρόσφατες έρευνες, η απόκτηση ενός πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου δε συνάδει με την αυτόματη τοποθέτηση του κατόχου στην αντίστοιχη με τις σπουδές του εργασία, ούτε σε μια εργασιακή θέση που του εξασφαλίζει οικονομική ευχέρεια, εξέλιξη και μονιμότητα (Γούβιας 2010).

Τέλος, όσον αφορά την εκπαίδευση έρευνα των Φρόση & συν. το 2001 κατέδειξε την άμεση συσχέτιση της εκπαίδευσης και της διατήρησης του παραδοσιακού ρόλου των κοριτσιών ως συζύγων και μητέρων. Επομένως, η επιλογή του επαγγέλματός τους επηρεάζεται από το φύλο και τα επαγγελματικά στερεότυπα που κυριαρχούν γύρω από αυτό (Μάνεσης & συν. 2007).

### *Εποπτεία*

Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Papadaki (2004) διαπιστώθηκε ότι και η εμπειρία της εποπτείας επηρεάζει την απόφαση για τη συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία αλλά και την επιλογή άσκησης του επαγγέλματος. Τη συμβολή της πρακτικής άσκησης γενικότερα, ως βιωματική διδασκαλία, στην εμπέδωση των σπουδών και στην εξάσκηση του επαγγέλματος έχουν διαπιστώσει και οι Ταυλαρίδου-Καλούτση & Παπαφλέσσα (2007). Μέσα από την έρευνα της Παπαδάκη διαπιστώθηκε, ότι οι φοιτητές θεώρησαν την εποπτεία ως μια θετική εμπειρία στις περιπτώσεις που ήταν ικανοποιημένοι με την παρεχόμενη εκπαίδευση, που κατανόησαν καλύτερα/ επίλυσαν καλύτερα προσωπικά ζητήματα, που βίωσαν το ομαδικό πνεύμα κατά την εποπτεία.

Ειδικότερα, οι φοιτητές ανέφεραν πως επωφελούνται από τα μαθήματα, όταν αυτά διεξάγονται σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα με έναν καθηγητή που έχει φιλική διάθεση και

ανοιχτό μυαλό, που ανησυχεί πραγματικά για αυτούς, έχει τόσο τη γνώση αλλά και τη θέληση να παρέχει την απαραίτητη βοήθεια και καθοδήγηση, ενθαρρύνει την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή (Papadaki 2004). Ο Knight (2001) προσθέτει τη σαφήνεια των σκοπών της εποπτείας ως έναν ακόμη παράγοντα.

Η γνώση και η ικανότητα του καθηγητή να εκπαιδεύει φοιτητές έχει διαπιστωθεί ως παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των σπουδαστών απέναντι στο επάγγελμα και στις σπουδές και από τους Baker & Smith (1987, στο Bogo & Vayda 2004), τους Ronnestad & Scovholt (1993) και τον Knight (2001). Η ενθάρρυνση της αυτονομίας των σπουδαστών και η διάθεση για ανοιχτή συζήτηση από την πλευρά του διδάσκοντα αποτελούν παράγοντες που έχουν διερευνηθεί και από τους Urbanowski & Dwyer (1988).

Επίσης, η έρευνα της Papadaki (2004) ανέδειξε πως η στάση των φοιτητών για τις σπουδές και το επάγγελμα ποικίλλει ανάλογα με τη σχέση που έχουν με τον καθηγητή της πρακτικής και τους άλλους συμφοιτητές στην ομάδα της εποπτείας. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν πως α) συχνά διστάζουν να μιλήσουν για τις ανησυχίες τους, όταν βρίσκονται στην αρχή της συνεργασίας τους με τον καθηγητή και μια θετική σχέση δεν έχει ακόμη συναφθεί β) είναι έτοιμοι να μοιραστούν, όταν τα μέλη της ομάδας της πρακτικής έχουν ήδη αναπτύξει μια υποστηρικτική σχέση, μία σχέση εμπιστοσύνης και όλοι μοιράζονται το ίδιο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το έργο.

Τη συζήτηση των ανησυχιών των φοιτητών, ως ένα στοιχείο από το οποίο επωφελούνται οι σπουδαστές κατά την εποπτεία, έχει επισημάνει και ο Knight (2001). Οι Walter & Young (2001, στο Weiss et al. 2004) διευκρινίζουν αναφορικά με την εποπτεία ότι τα ατομικά μαθήματα συμβάλλουν στη διαχείριση των τρωτών σημείων των φοιτητών και τα ομαδικά στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικής υποστήριξης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Οι Bogo et al. (2004) προσθέτουν ότι κατά την εποπτεία ο καθηγητής οφείλει να αποτελεί πρότυπο μέλους μίας ομάδας.

Οι φοιτητές προσδιόρισαν διάφορους τρόπους διδασκαλίας που έχουν επηρεάσει θετικά τις απόψεις τους σχετικά με την Κοινωνική Εργασία. Πρώτα από όλα απέκτησαν μια ρεαλιστική άποψη για το επάγγελμα, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν την αυτονομία τους. Απέκτησαν επιπλέον έναν πιο ενεργό ρόλο και αυτό επηρέασε θετικά την αυτοεικόνα τους ως επαγγελματίες. Οι συζητήσεις με τους καθηγητές κέντριζαν το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές στην Κοινωνική Εργασία. Συνολικά, αυτές οι θετικές εμπειρίες οδήγησαν τους φοιτητές που είχαν αρνητική ή ουδέτερη στάση προς την κατεύθυνση της Κοινωνικής Εργασίας να αναπτύξουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο επάγγελμα. Οι φοιτητές που είχαν ήδη θετική κλίση προς την Κοινωνική Εργασία, διατήρησαν τη θετική στάση (Papadaki 2004).

Οι φοιτητές χαρακτήρισαν την εποπτεία ως μια αρνητική εμπειρία στις περιπτώσεις που οι καθηγητές δεν τους παρείχαν τις απαραίτητες οδηγίες, πληροφορίες και υποστήριξη. Όταν επικεντρώνονταν υπερβολικά σε προσωπικά τους θέματα, όταν έκαναν κακή χρήση της εξουσίας τους και όταν η στάση τους ήταν αντίθεση με τις αξίες της Κοινωνικής Εργασίας. Όταν οι φοιτητές αισθάνονταν ότι η διδασκαλία δεν ικανοποιούσε τις ανάγκες τους, αποφάσιζαν αρχικά να περιμένουν μήπως τα πράγματα θα βελτιωθούν. Ήταν διστακτικοί να μιλήσουν, διότι φοβούνταν ότι αυτό μπορεί να είχε επιπτώσεις στην αξιολόγησή τους από τον καθηγητή (Papadaki 2004).

Επιπρόσθετα, οι Rosenblatt & Mayer (1975, στο Papadaki 2004) έχουν επισημάνει, πως οι καθηγητές που εμποδίζουν την αυτονομία της δράσης των φοιτητών και δεν είναι υποστηρικτικοί δεν μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των

σπουδαστών. Οι Knight (2001) και Fortune et al. (2001) προσθέτουν την ανατροφοδότηση των φοιτητών από τον καθηγητή ως ένα στοιχείο που επηρεάζει τη στάση απέναντι στην εποπτεία. Ο τελευταίος προσθέτει την αξιολόγηση του καθηγητή από τους σπουδαστές ως έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα.

Ακόμη, μέσα από την έρευνα της Papadaki (2004) διαφάνηκε πως η έλλειψη καθοδήγησης και διδασκαλίας έκανε τους φοιτητές να νιώθουν ανεπαρκείς αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο στις υπηρεσίες πρακτικής. Μερικές φορές, η άγνοια και η έλλειψη στήριξης τους έκανε να αντιλαμβάνονται την Κοινωνική Εργασία ως απειλή για τη σωματική τους ή ψυχική τους υγεία. Κάποιοι από αυτούς άρχισαν να αμφισβητούν, αν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολής. Άρχισαν να αμφισβητούν το ίδιο το επάγγελμα, εάν παρατηρούσαν πως στις υπηρεσίες αλλά και στην εποπτεία δεν τηρούνταν οι αρχές του. Συνολικά, αυτές οι αρνητικές εμπειρίες οδήγησαν κάποιους φοιτητές να εξετάσουν την εγκατάλειψη της σχολής για ένα εξάμηνο ή ακόμη και σε μόνιμη βάση, ενώ άλλοι άρχισαν να έχουν αμφιβολίες ως προς αν θα ήθελαν να εργαστούν ως κοινωνικοί λειτουργοί και υπό ποιες συνθήκες. Η Papadaki επισημαίνει πως τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμβάλλουν στη γνώση όσων συμβαίνουν στην πρακτική άσκηση, αλλά υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

## ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1 Σκοπός – στόχοι έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του προφίλ των σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας, των λόγων επιλογής του συγκεκριμένου τμήματος από αυτούς, καθώς και των απόψεων και των προτάσεών τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα. Ειδικότερους στόχους της έρευνας αποτελούν:

- η περιγραφή του προφίλ των ενεργών σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ της Πάτρας, όπως προκύπτει από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους λόγους επιλογής του τμήματος,
- η διερεύνηση των λόγων οι οποίοι συνέβαλαν, ώστε οι σπουδαστές να επιλέξουν το συγκεκριμένο τμήμα,
- η καταγραφή των απόψεων των σπουδαστών σχετικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα
- και η καταγραφή των προτάσεων των σπουδαστών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα.

#### 4.2 Σημαντικότητα έρευνας

Η εν λόγω έρευνα είναι σημαντική, διότι επιδιώκει να αναδείξει τις πτυχές ενός φαινομένου που σχετίζεται άμεσα, αφενός με την εξέλιξη των σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας ως επαγγελματίες (Lewis-Rompf & Royle 1994) και αφετέρου με την ανταπόκριση που μπορεί να έχει η παρεχόμενη διδασκαλία σε συνδυασμό με το επιδεικνυόμενο ενδιαφέρον τους για τις συγκεκριμένες σπουδές (Papadaki 2004). Το γεγονός, ότι γενικότερα η έρευνα πραγματοποιείται και αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί βάση για τη λειτουργία μίας κοινωνίας, την καθιστά σημαντική επίσης.

Επιπροσθέτως, με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η ευρύτερη απεικόνιση του διερευνώμενου φαινομένου στον ελλαδικό χώρο, καθώς λήφθηκε υπόψη η πρόταση της Papadaki (2004) για τη διεξαγωγή επιπρόσθετων και παρόμοιων με τη δική της ερευνών με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ειδικότερα, κατά την επισκόπηση της έρευνάς της εντοπίστηκε ο παράγοντας «εποπτεία» ως πιθανά συσχετιζόμενος με την απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία και την απόφαση για άσκηση του επαγγέλματος. Κρίθηκε αναγκαίο λοιπόν, η εποπτεία να διερευνηθεί περαιτέρω, καθώς πρόκειται για μία έννοια που αφορά αποκλειστικά την Κοινωνική Εργασία και δεν έχει εξεταστεί μέχρι και σήμερα περεταίρω. Για τους παραπάνω λόγους η έρευνα αυτή αποτελεί μία σημαίνουσα προσπάθεια.

### 4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στοχεύουν στην οργανωμένη αποτύπωση του αρχικού προβληματισμού (που πηγάζει από το θέμα, το σκοπό και το στόχο) της μελέτης. Αποτελούν τη «ραχοκοκαλιά» της ερευνητικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, κρίνεται επιβεβλημένη η ανάλυση του προαναφερθέντος προβληματισμού σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να δομηθεί ένα ολοκληρωμένο λογικό σύνολο, που θα διατυπώνει με ακρίβεια και σαφήνεια τον «νοητικό γρίφο» της μελέτης (Mason 2003). «Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν οχήματα από τα οποία πρέπει να εξαρτάστε για να κινήσετε από το ευρύ ερευνητικό σας ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο ερευνητικό σας επίκεντρο και έργο...» (Mason 2003: 43).

Στην παρούσα έρευνα, ο προβληματισμός «ποιοί είναι εν τέλει οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν τη σχολή οι σπουδαστές και ποιοί είναι το προφίλ τους» και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας οδήγησαν στην αποτύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων.

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο «να περιγραφεί το προφίλ των ενεργών σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ της Πάτρας, όπως προκύπτει από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους λόγους επιλογής του τμήματος» εξάγεται το ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιά είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενεργών σπουδαστών που φοιτούν στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο ΤΕΙ της Πάτρας και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά.

Εν συνεχεία, από το δεύτερο στόχο «να διαπιστωθεί ποιοί λόγοι συνέβαλαν, ώστε οι σπουδαστές να επιλέξουν το συγκεκριμένο τμήμα» προκύπτει το ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιοί παράγοντες συνέβαλαν, ώστε οι σπουδαστές να επιλέξουν το συγκεκριμένο τμήμα και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά.

Ο τρίτος στόχος «να διερευνηθούν οι απόψεις των σπουδαστών σχετικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας» οδηγεί στο ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιές είναι οι απόψεις των σπουδαστών για την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά.

Εν κατακλείδι, από τον τέταρτο στόχο «να καταγραφούν οι προτάσεις των σπουδαστών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας» προκύπτει το ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιές είναι οι προτάσεις των σπουδαστών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά.

#### 4.4 Είδος έρευνας

Όπως προκύπτει από το σκοπό της παρούσας έρευνας, η ερευνητική ομάδα επιδιώκει την περιγραφή μίας συμβαίνουσας πραγματικότητας σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Επιπλέον στόχο, αποτελεί η εξαγωγή ποσοτικών αποτελεσμάτων, η διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ αυτών και η ανάδειξη τάσεων που επικρατούν. Για τους παραπάνω λόγους για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, καθώς «η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη στατιστική μέτρηση και στη συσχέτιση μεταβλητών, μέθοδοι με τις οποίες διερευνώνται οι αιτιατές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές και κατ' επέκταση οι διεργασίες και τα αίτια εμφάνισης και αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων» (Ζαϊμάκης 2010: 216). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει και ο Muijs (2011), η ποσοτική μέθοδος επιλέγεται για να εξηγήσει φαινόμενα με τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια αναλύονται με τη χρήση μαθηματικών μεθόδων και ειδικότερα τη στατιστική.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διαπιστωθεί, εάν και κατά πόσο υπάρχει αιτιατή σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία είναι η επιλογή του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και των ανεξάρτητων, οι οποίες είναι το φύλο, η οικογένεια, το ευρύ περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνική τάξη, οι εργασιακές αξίες και η εποπτεία, όπως αυτές διαπιστώθηκαν από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2001) η ποσοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης σημαντικού ποσοστού ενός πληθυσμού. Λόγω αυτής της δυνατότητας η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις κοινωνικές επιστήμες. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος (η οποία αναφέρεται και ως δειγματοληπτική) μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση αποτελεσμάτων (Robson 2010).

Όπως έχει αναφερθεί και στην ενότητα «σημαντικότητα της έρευνας», τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία σχετικά με το εν λόγω θέμα και πιο συγκεκριμένα τα συμπεράσματα της αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο τμήμα της Κρήτης από τη Βασιλεία Παπαδάκη (2004). Επιδιώκεται λοιπόν, αν όχι μία γενίκευση των αποτελεσμάτων (καθώς προς το παρόν δεν έχει διεξαχθεί ανάλογη έρευνα στο ΤΕΙ της Αθήνας και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο), η συνέχιση της ερευνητικής προσπάθειας της Παπαδάκη.

Τέλος, η ποσοτική μέθοδος σύμφωνα με τον Robson (2010) χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Στην παρούσα έρευνα αναζητούνται οι απόψεις και οι προτάσεις των σπουδαστών για την παρεχόμενη εκπαίδευση από το τμήμα τους, στόχος που μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της εν λόγω μεθόδου.



#### 4.5 Πληθυσμός – δείγμα

Πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν οι 903 ενεργοί σπουδαστές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας εκ των οποίων οι 102 είναι άντρες και οι 801 είναι γυναίκες. Το δείγμα, το οποίο «αποτελεί τη συγκεκριμένη αντιπροσωπευτική μικρότερη ομάδα ή υποομάδα του πληθυσμού» (Cohen et al, 2008:149), είναι 267 (30 αγόρια και 237 κορίτσια) ενεργοί σπουδαστές που φοιτούν στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ της Πάτρας και συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

#### 4.6 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Κατά την απλή τυχαία δειγματοληψία το υπό μελέτη δείγμα προσεγγίζεται με τυχαίο τρόπο, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν όλοι την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν και επιπλέον η επιλογή τους να μην δέχεται επιρροή από την επιλογή άλλων περιπτώσεων του πληθυσμού (Cohen et al 2008). Κατά αυτό το είδος της δειγματοληψίας είναι απαραίτητη η γνώση της εικόνας του συνολικού πληθυσμού (Robson 2010).

Στην παρούσα έρευνα αρχικά μας έγινε γνωστός ο ακριβής αριθμός του συνολικού πληθυσμού των σπουδαστών από πληροφορίες που δόθηκαν από τη γραμματεία του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Στη συνέχεια, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας σε ώρες πριν την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη των μαθημάτων εντός των αιθουσών διδασκαλίας αλλά και στον κεντρικό διάδρομο του ΤΕΙ μοιράστηκαν στους παρόντες/ούσες σπουδαστές/στριες Κοινωνικής Εργασίας τα ερωτηματολόγια.

#### 4.7 Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του δείγματος, καθώς μέσα από το δείγμα παρέχονται οι απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος 2004). Η επικοινωνία αυτή πραγματοποιείται πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις που δίνει το δείγμα στις διαδοχικές ερωτήσεις που αφορούν το προς διερεύνηση θέμα (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών 1998).

Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να δοθεί στους αποκρινόμενους με τρεις τρόπους, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, την αυτό-συμπλήρωση και την τηλεφωνική συνέντευξη. Κατά τον πρώτο τρόπο ο ερευνητής συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο βάσει των απαντήσεων του παρόντος δείγματος θέτοντας ο ίδιος τις ερωτήσεις, ενώ στην αυτό-συμπλήρωση οι ερωτώμενοι απαντούν μόνοι τους. Κατά την τηλεφωνική συνέντευξη η λήψη των πληροφοριών πραγματοποιείται τηλεφωνικά μέσω των ερωτήσεων του ερευνητή προς τον ερωτηθέντα (Robson 2010).

Τα είδη του ερωτηματολογίου είναι τρία. Τα μη δομημένα ερωτηματολόγια δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να καταγράψει ανοιχτά τις απόψεις του πάνω στο προς διερεύνηση θέμα. Τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια παρέχουν πληροφορίες υπό τη μορφή ερωτήσεων ή απλών προτάσεων, στις οποίες ο αποκρινόμενος είναι ελεύθερος να απαντήσει με όποιον τρόπο επιθυμεί. Τέλος, τα δομημένα ερωτηματολόγια αποτελούνται από κλειστές και δομημένες ερωτήσεις (Cohen et al 2008)

Η ερευνητική ομάδα έκανε χρήση δομημένου, αυτό-συμπληρώμενου, ανώνυμου ερωτηματολογίου, καθώς είχε ως σκοπό να αποκτήσει μια γενική εικόνα για το προς διερεύνηση θέμα λαμβάνοντας ως δείγμα ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών. Επίσης, το γεγονός ότι επιδιώκεται να αποδοθεί ποσοτικά η γενική αυτή εικόνα, δυνατότητα που παρέχει η στατιστική ανάλυση του δομημένου ερωτηματολογίου, εξηγεί την επιλογή του. Βέβαια, μπορεί μεν να είναι η κατασκευή του χρονοβόρα διαδικασία, όμως η ανάλυση των δεδομένων του γίνεται σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα (Cohen et al 2008).

Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο έχει κατασκευαστεί βάσει έξι αξόνων και περιέχει 25 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 1). Ο πρώτος άξονας «Δημογραφικά στοιχεία» εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το έτος σπουδών και την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Ο δεύτερος άξονας «Οικογένεια» διερευνά τη σχέση του παράγοντα οικογένεια και επιλογής σπουδών/επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας ενέχει ερωτήσεις σχετικές με τη σύσταση της οικογένειας, τον τόπο διαμονής της, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το κύριο επάγγελμα των γονέων, τις αξίες τους για την εργασία γενικά, τις προσδοκίες για τις σπουδές των παιδιών τους αλλά και τη στάση τους για την εισαγωγή των τελευταίων στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Ο τρίτος άξονας «Εκπαιδευτικό σύστημα» περιέχει ερωτήσεις που διερευνούν την επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στην επιλογή του τμήματος. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι σπουδαστές προετοιμάστηκαν για την εισαγωγή τους στο τμήμα και στον τρόπο με τον οποίο εισήχθησαν σε αυτό. Επίσης, διερευνούν τη σειρά επιλογής του τμήματος στο μηχανογραφικό δελτίο. Στον άξονα εμπεριέχεται ερώτηση που διερευνά γενικά τους πιθανούς λόγους που επέλεξαν οι σπουδαστές το τμήμα και σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση έχει τοποθετηθεί και ένα υποερώτημα ανοιχτού τύπου, το οποίο διερευνά τους λόγους επιλογής του τμήματος σε

περίπτωση συνειδητής επιλογής του από την αρχή. Τέλος διερευνάται η επιθυμία τους να εξασκήσουν το επάγγελμα ή όχι στο μέλλον.

Κατόπιν, στον τέταρτο άξονα «Αξίες/ στάσεις» έχουν τοποθετηθεί ερωτήσεις που αναζητούν τις αξίες εργασίας που εκφράζουν το σπουδαστή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση έχουν τοποθετηθεί και δύο υποερωτήματα, τα οποία διερευνούν την κυρίαρχη αξία και την ταύτιση με τις αξίες της Κοινωνικής Εργασίας ειδικότερα. Στον άξονα αυτό ερευνάται η στάση των σπουδαστών για την Κοινωνική Εργασία σε σχέση με το φύλο. Στη συνέχεια, ο έκτος άξονας «Ευρύ περιβάλλον» διερευνά τις πηγές πληροφόρησης για το επάγγελμα της/του κοινωνικής λειτουργού. Ο έκτος άξονας «Εκπαίδευση στο τμήμα» εξετάζει αφενός τον παράγοντα εποπτεία ως επιδρόντα στη συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία και την άσκηση του επαγγέλματος και αφετέρου τις απόψεις των σπουδαστών και τις προτάσεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα. Στο συγκεκριμένο άξονα εμπεριέχεται και μία ανοιχτή ερώτηση με σκοπό, όπως αναφέρουν οι Cohen et al (2008), οι ερωτώμενοι να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις προτάσεις τους χωρίς να περιορίζονται από ήδη δοσμένες εναλλακτικές απαντήσεις.

Επισημαίνεται, ότι ο άξονας «Δημογραφικά χαρακτηριστικά» αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιά είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενεργών σπουδαστών που φοιτούν στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο ΤΕΙ της Πάτρας». Οι ακόλουθοι άξονες «Οικογένεια», «Εκπαιδευτικό σύστημα», «Αξίες/ στάσεις», «Ευρύ περιβάλλον», και από τον άξονα «Εκπαίδευση στο τμήμα» οι ερωτήσεις 20 και 21, που εμπίπτουν σε αυτόν, διερευνούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοί παράγοντες συνέβαλαν, ώστε οι σπουδαστές να επιλέξουν το συγκεκριμένο τμήμα και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά». Διευκρινίζεται ωστόσο, ότι η ερώτηση του άξονα «Δημογραφικά χαρακτηριστικά», που αφορά στο φύλο, έχει τοποθετηθεί και ως παράγοντας επιλογής επαγγέλματος.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των προαναφερθέντων αξόνων θα αναδείξουν και το προφίλ των σπουδαστών, στόχος της έρευνας που ήδη έχει αναφερθεί στην ενότητα 4.3. («να περιγραφεί το προφίλ των ενεργών σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ της Πάτρας, όπως προκύπτει από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους λόγους επιλογής του τμήματος»).

Εν συνεχεία, οι ερωτήσεις 23 και 24 που εμπίπτουν στον άξονα «Εκπαίδευση στο τμήμα» αφορούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιές είναι οι απόψεις των σπουδαστών για την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά», ενώ η ερώτηση 25 αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιές είναι οι προτάσεις των σπουδαστών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και πώς διαμορφώνονται ποσοτικά».

#### 4.8 Δεοντολογία έρευνας

Κάθε έρευνα που πραγματοποιείται, έχει κάποιο θέμα, στόχους, σκοπό, συγκεκριμένα εργαλεία, μεθόδους. Αυτό όμως που πρέπει αρχικά να λάβει υπόψη του ο ερευνητής, προτού ξεκινήσει τις διαδικασίες, είναι εάν η έρευνά του ακολουθεί τους κανόνες της δεοντολογίας (Cohen et al 2008).

Η μη τήρησή τους μπορεί να εμπλέξει τον ερευνητή σε καταστάσεις αδιέξοδες ακόμα και εν αγνοία του. Οι αρχές της δεοντολογίας σέβονται τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Η διασφάλιση της ιδιωτικής ζωής, η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα, η σωστή συμπεριφορά αλλά και η συνεργασία εντός των ορίων, εξασφαλίζουν μια καλά δομημένη έρευνα. Σύμφωνα και με τον Cavan (1977, στο Cohen et al 2008: 92), «η δεοντολογία λέει ότι, ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, είναι καλύτερος». Ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη το κόστος που θα έχει η έρευνα, έως ότου πραγματοποιηθεί αλλά και το όφελός της στην επιστήμη και στην κοινωνία γενικότερα. Κατά κύριο λόγο, το κόστος έρχεται αντιμέτωπο με το όφελος. Μια έρευνα δηλαδή, μπορεί να περιέχει ψυχοφθόρες και καταπονητικές διαδικασίες προς τα αντικείμενά της, όμως τα αποτελέσματα που θα έχει να είναι πολύ θετικά για την επιστημονική εξέλιξη (Cohen et al 2008).

Τα δεοντολογικά προβλήματα μπορούν να προκύψουν από την αρχή ακόμα της έρευνας και σχετίζονται με το πώς είναι διαμορφωμένο το ερευνητικό πρόγραμμα, με το χώρο που διεξάγεται η έρευνα, με τα άτομα που συμμετέχουν, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τα στοιχεία που συλλέγει ο ερευνητής. Καθώς η έρευνα προχωρά, τα προβλήματα συνήθως δεν παύουν να υπάρχουν. Ο ερευνητής υπάρχει πιθανότητα να αντιληφθεί μία συμπεριφορά των συμμετεχόντων που αντιβαίνει σε κοινά αποδεκτούς ηθικούς κανόνες. Σε αυτήν την περίπτωση, αναρωτιέται εάν είναι υποχρεωμένος να μιλήσει ή να είναι πιστός στην εχεμύθεια. Επίσης, ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει είναι το, εάν τα άτομα έχουν δικαίωμα να μη συμμετάσχουν και εάν είναι πλήρως ενημερωμένα για το τι πρόκειται να συμβεί κατά τη διάρκεια της έρευνας (Robson 2010).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι η ευθύνη που έχει ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της έρευνας. Η ευθύνη του είναι σημαντική και αυτή τον κινητοποιεί, ώστε να κατευθύνει την έρευνα, να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία, τις τεχνικές και γενικά τις γνώσεις που έχει λάβει με ορθό και εύστοχο τρόπο. Επίσης, πρέπει να είναι απόλυτα προσεκτικός, ακολουθώντας τους κανόνες δεοντολογίας. Σύμφωνα με τον Craig (2000, στο Robson 2010: 81), έχουν καταγραφεί τα ακόλουθα είδη δυνητικού κινδύνου για τους ερευνητές:

- «Ο κίνδυνος της σωματικής απειλής ή κακοποίησης
- Ο κίνδυνος ψυχολογικού τραύματος
- Κίνδυνος εμπλοκής σε μια επικίνδυνη κατάσταση
- Γενικοί κίνδυνοι της καθημερινής ζωής όπως ατυχήματα, ταξίδια, μεταδοτικές ασθένειες».

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αρχικά θα πρέπει να συμμετέχουν με τη θέλησή τους και να αποφευχθεί ο καταναγκασμός. Οφείλει ο ερευνητής να είναι δίκαιος μαζί τους και να δείχνει σεβασμό στην επιθυμία, τη διαφορετικότητα και την ιδιωτική ζωή του συμμετέχοντα. Ο ερευνητής οφείλει από την αρχή της συνεργασίας να ενημερώσει όλους τους συμμετέχοντες για τα στοιχεία, την εχεμύθεια, το σκοπό, το στόχο αλλά και τα οφέλη της έρευνας χωρίς να αποκρύψει την παραμικρή λεπτομέρεια, ώστε να αποφευχθεί η εξαπάτηση και η προδοσία. Τα άτομα δεν είναι υποχρεωμένα να εκτεθούν, να πονέσουν σωματικά και

ψυχικά και να αναγκαστούν να πράξουν κάτι χωρίς τη θέλησή τους, γεγονός που πιθανόν θα οδηγήσει στη μείωση της αυτοεκτίμησής τους (Cohen et al 2008).

Ειδικότερα, η ερευνητική ομάδα λειτούργησε με βάση τις αρχές της δεοντολογίας της έρευνας, καθώς αρχικά έλαβε την απαραίτητη άδεια από τον προϊστάμενο της σχολής για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη λήψη των απαιτούμενων πληροφοριών από τη γραμματεία. Επίσης, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε εκούσια. Πριν την παράδοση των ερωτηματολογίων στο υπό μελέτη δείγμα, γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας και το ότι διεξάγεται στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας της εν λόγω ερευνητικής ομάδας. Επίσης, έγιναν οι απαραίτητες διευκρινήσεις από αυτήν για αποφυγή τυχόν παρανοήσεων.

#### 4.9 Πρόσβαση

Η ερευνητική ομάδα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας με βάση την αρχή της προσβασιμότητας επέλεξε το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πατρών, ως πεδίο λήψης του δείγματος, καθώς το συγκεκριμένο τμήμα αποτελεί το χώρο εκπαίδευσής της. Ζήτησε άδεια από τον υπεύθυνο φορέα, όπου διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή το Τ.Ε.Ι. Πάτρας και πιο συγκεκριμένα, με επιστολή προς τον προϊστάμενο του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Έπειτα, η ομάδα απευθύνθηκε στη γραμματεία του τμήματος, έτσι ώστε να της παρασχεθούν πληροφορίες σχετικά με τον ακριβή αριθμό των ενεργών σπουδαστών του τμήματος και επιπρόσθετα, πληροφορίες για την αριθμητική αναλογία των δύο φύλων.

Στη συνέχεια, και συγκεκριμένα τις ημέρες Πέμπτη 22 και Παρασκευή 23 Νοεμβρίου 2012, πραγματοποιήθηκε η έρευνα στο ΤΕΙ της Πάτρας, αφού είχε προηγηθεί πιλοτική έρευνα την Τρίτη 13 Νοεμβρίου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε ώρες πριν την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη των μαθημάτων στους φοιτητές εντός των αιθουσών διδασκαλίας αλλά και στον κεντρικό διάδρομο του ΤΕΙ. Το δείγμα αποτέλεσαν τυχαία σπουδαστές και από τα δύο φύλα, από όλα τα εξάμηνα σπουδών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

### 5.1 Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Science (SPSS ver. 17), το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες (Νόβα-Καλτσούνη 2006). Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πακέτο. Στη συνέχεια, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος.

### 5.2 Αξιοπιστία – εγκυρότητα

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από την πιθανότητα εξαγωγής παρόμοιων ευρημάτων σε επανάληψη της έρευνας. Εάν δηλαδή τα αποτελέσματα των δύο εγχειρημάτων συγκλίνουν, τότε το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος 2004). Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία θα πρέπει το ερωτηματολόγιο να απαντηθεί όσο το δυνατόν από περισσότερα υποκείμενα του δείγματος. Επίσης, η ανωνυμία και η κινητοποίηση για ειλικρίνεια των απαντήσεων αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες της αξιοπιστίας (Cohen et al 2008). Με τον όρο εγκυρότητα εννοείται η ταυτοποίηση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων με τα προγραμματισμένα προς διερεύνηση ζητούμενα, που παρέχει ένα ερευνητικό εργαλείο (Robson 2010).

### 5.3 Αποτελέσματα

Η ανάλυση της έρευνάς μας χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση (πίνακες συχνοτήτων-διαγράμματα) και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι πίνακες συνάφειας των μεταβλητών.

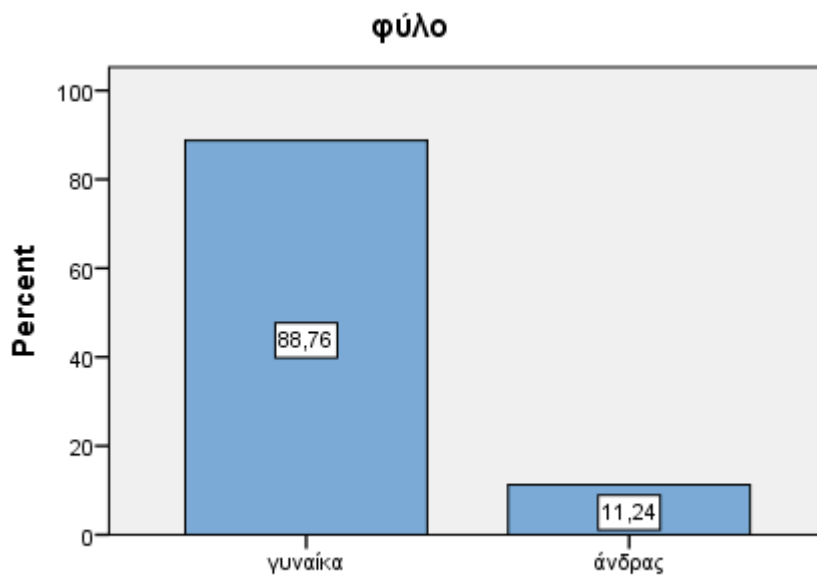
#### A. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

##### 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 267 άτομα, καθώς τόσα ήταν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους ερωτηθέντες. Από τα 267 άτομα τα 237 (88,8%) είναι γυναίκες και τα 30 (11,2%) είναι άντρες.

<b>Φύλο (N=267)</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
	Άνδρες	30	11,2
	Γυναίκες	<b>237</b>	<b>88,8</b>

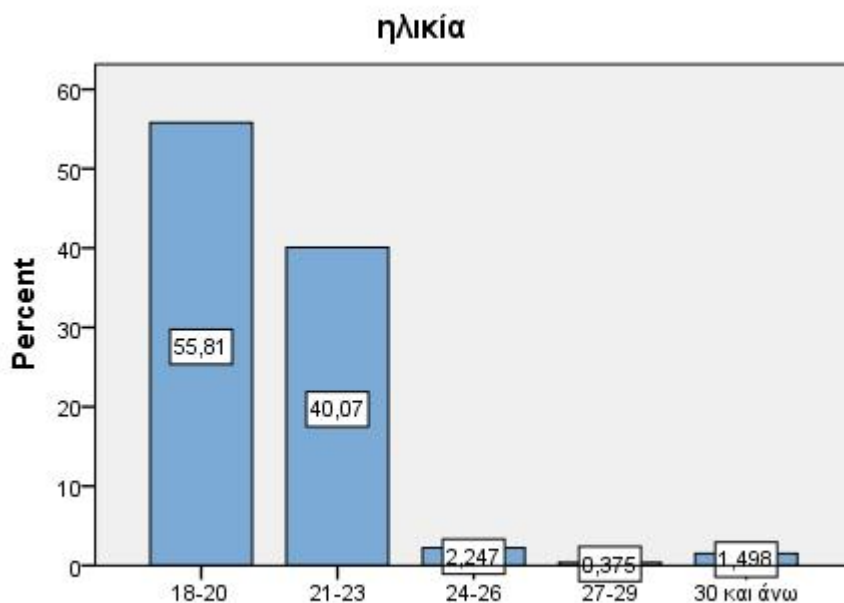
Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται καλύτερα και στο παρακάτω διάγραμμα.



Σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (55,8%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 18-20 ετών και το 40,1% στην ηλικιακή ομάδα 21-23 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 24-26 ετών με ποσοστό 2,2%, ενώ οι ομάδες 27-29 και άνω των 30 ετών καταγράφουν ποσοστά της τάξεως του 0,4% και 1,5% αντιστοίχως.

<b>Ηλικία (N=267)</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
	18-20	149	55,8
	21-23	107	40,1
	24-26	6	2,2
	27-29	14	0,4
	30 και άνω	4	1,5





Η πλειοψηφία του δείγματος (30,3%) δήλωσε πως παρακολουθεί το Ε εξάμηνο, ενώ ακολουθούν αυτοί που βρίσκονται στο Γ, Ζ και Α εξάμηνο με ποσοστά 25,1%, 15,0% και 13,1% αντίστοιχα. Τα πιο χαμηλά ποσοστά καταγράφονται για τα εξάμηνα Δ και Γ (0,7% και 0,4%).

Εξάμηνο σπουδών (N=267)		N	%
	A	35	13,1
	B	1	0,4
	Γ	67	25,1
	Δ	2	0,7
	E	<b>81</b>	<b>30,3</b>
	ΣΤ	17	7,1
	Z	40	15,0
	H	12	4,5
	Πτυχίο Α και πάνω	10	3,7

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, το 92,9% του δείγματος δήλωσε πως είναι άγαμο χωρίς παιδιά, το 3,4% πως βρίσκεται σε συμβίωση χωρίς παιδιά, το 0,7% σε διάσταση χωρίς παιδιά και ένα άτομο (0,4) δήλωσε πως είναι διαζευγμένο με παιδιά. Επίσης από τα 7 άτομα (2,6%), που δήλωσαν πως είναι παντρεμένα, τα δύο απάντησαν πως έχουν παιδιά.

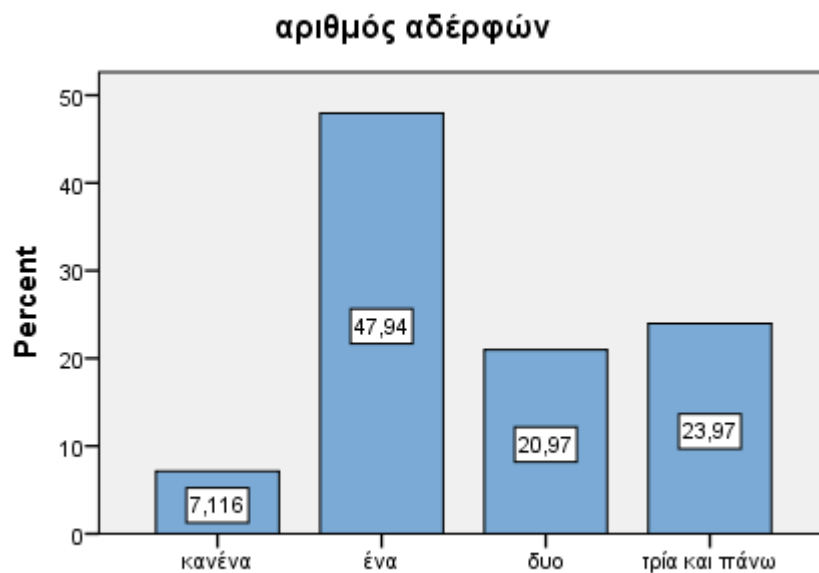
Οικογενειακή κατάσταση (N=267)		N	%
	Έγγαμος/η	7	2,6
	Άγαμος/η	<b>248</b>	<b>92,9</b>
	Διαζευγμένος/η	1	0,4
	Σε συμβίωση	9	3,4
	Σε διάσταση	2	0,7

## 2.Οικογένεια

Ακολουθεί η περιγραφή των οικογενειακών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως το 47,6% των ερωτηθέντων έχουν έναν/μία αδερφό/ή και ακολουθούν αυτοί που έχουν τρία αδέρφια και πάνω με ποσοστό 24,3%. Τα ποσοστά για δύο αδέρφια και κανένα είναι 21,0% και 7,1% αντιστοίχως.

Αριθμός αδερφών (N=267)	N	%
Κανένα	19	7,1
Ένα	<b>127</b>	<b>47,6</b>
Δύο	56	21,0
Τρία και πάνω	65	24,3

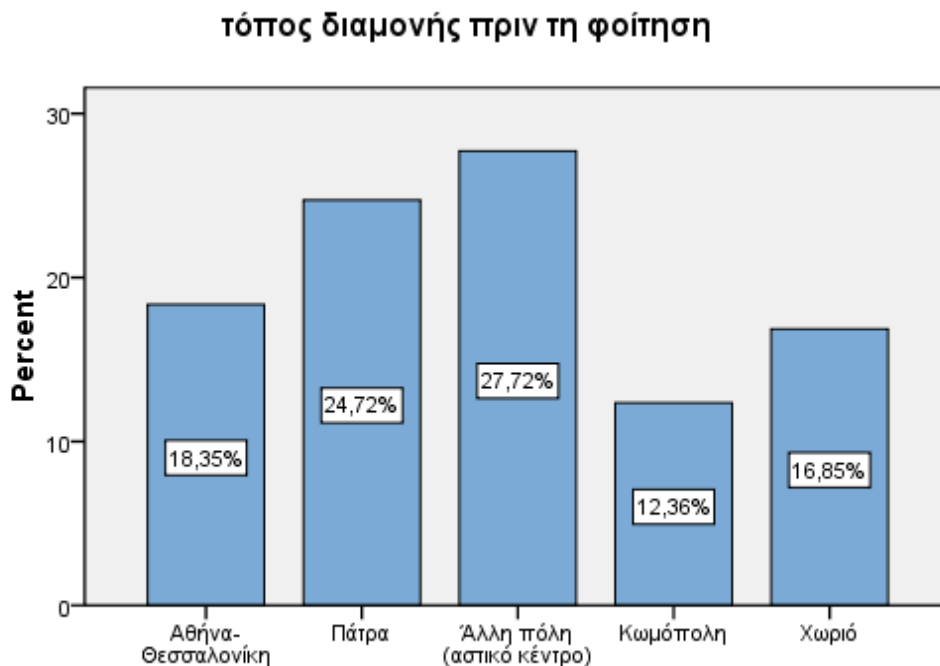
Τα αποτελέσματα του πίνακα περιγράφονται διαγραμματικά ακολούθως.



Σε ότι αφορά τον τόπο διαμονής πριν τη φοίτηση το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (27,7%) διέμεινε σε άλλη πόλη (αστικό κέντρο). Στο ίδιο μέρος (Πάτρα) διέμεινε το 24,7% και έπονται αυτοί που διέμεναν σε Αθήνα-Θεσσαλονίκη, χωριό και κωμόπολη με ποσοστά 18,4%, 16,9% και 12,4% αντίστοιχα.

Τόπος διαμονής (N=267)	N	%
Αθήνα-Θεσσαλονίκη	49	18,4
Πάτρα	66	24,7
Άλλη πόλη (αστικό κέντρο)	<b>74</b>	<b>27,7</b>
Κωμόπολη	33	12,4
Χωριό	45	16,9

Τα αποτελέσματα αυτά περιγράφονται και στο ακόλουθο διάγραμμα.

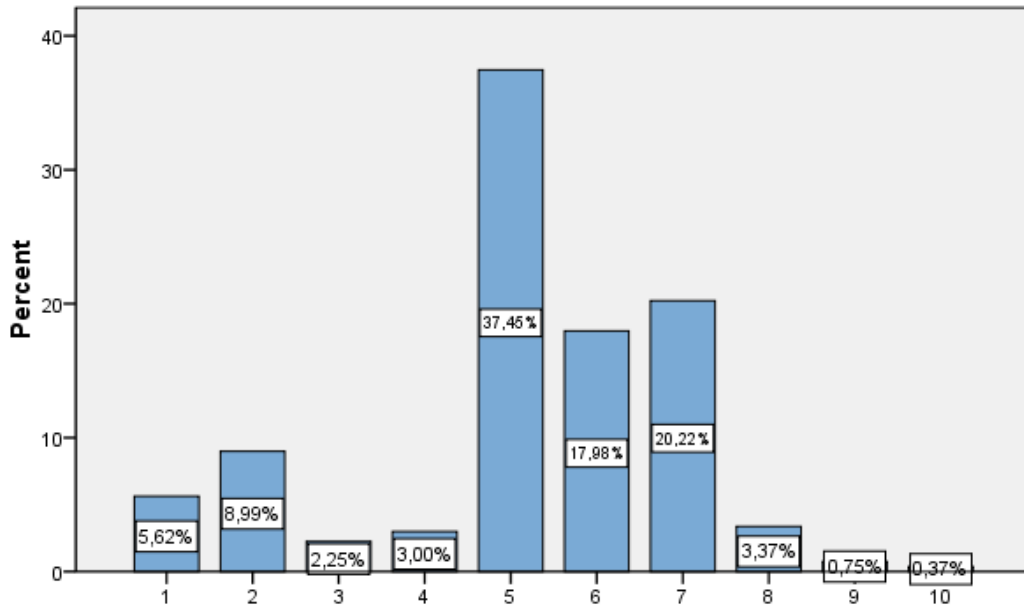


Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ανέρχονται στις 266, καθώς ένα άτομο δε συμπλήρωσε την ερώτηση. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα διακρίνουμε, πως το εκπαιδευτικό επίπεδο που συγκεντρώνει τα περισσότερα ποσοστά τόσο για τον πατέρα όσο και για τη μητέρα είναι οι απόφοιτοι Λυκείου ή ΤΕΕ (37,5% για τους πατέρες και 42,5% για τις μητέρες των ερωτηθέντων). Επίσης, οι μητέρες φαίνεται να υπερτερούν σε σχέση με τους πατέρες σε ότι αφορά τις αποφοιτήσεις από ΙΕΚ, ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, ενώ περισσότερους Μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών κατέχουν οι πατέρες (5,6% έναντι 1,1%). Τα ποσοστά των αποφοιτήσεων Γυμνασίου παρουσιάζονται ίδια και για τους δύο γονείς, ενώ μικρά ποσοστά καταγράφονται για τα χαμηλότερα μορφωτικά επίπεδα.

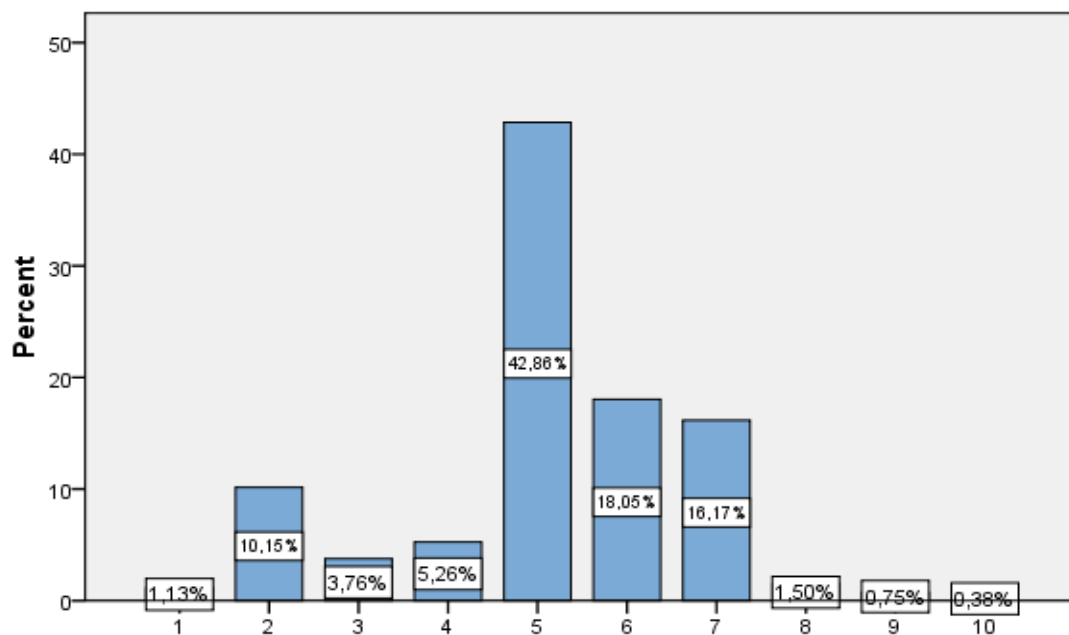
Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων:	Πατέρας		Μητέρα	
	N (267)	%	N (266)	%
Μεταπτυχιακές σπουδές	15	5,6	3	1,1
Απόφοιτος/η ΑΕΙ	24	9,0	27	10,1
Απόφοιτος/η ΑΤΕΙ	6	2,2	11	4,1
Απόφοιτος/η ΙΕΚ	8	3,0	14	5,3
Απόφοιτος/η Λυκαίου ή ΤΕΕ	<b>100</b>	<b>37,5</b>	<b>113</b>	<b>42,5</b>
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	48	18,0	48	18,0
Απόφοιτος/η Δημοτικού	54	20,2	43	16,2
Λίγες τάξεις Δημοτικού	9	3,4	4	1,5
Καμία τάξη Δημοτικού	2	0,7	2	0,8
Άλλο	1	0,4	1	0,4

Τα αποτελέσματα της έρευνας για το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας των ατόμων που αποτελούν το δείγμα απεικονίζονται στα παρακάτω δύο διαγράμματα.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ**



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ**



Όπου:

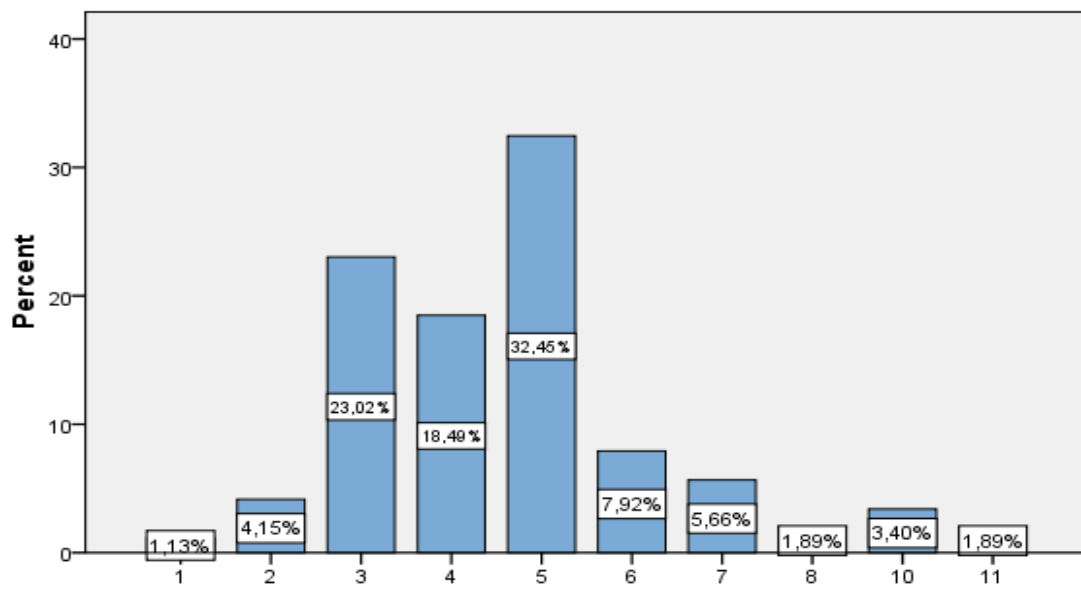
1:Μεταπτυχιακές σπουδές, 2:Απόφοιτος/η ΑΕΙ, 3:Απόφοιτος/η ΑΤΕΙ, 4:Απόφοιτος/η ΙΕΚ, 5:Απόφοιτος/η Λυκείου ή ΤΕΕ, 6:Απόφοιτος/η Γυμνασίου, 7:Απόφοιτος/η Δημοτικού, 8:Λίγες τάξεις Δημοτικού, 9:Καμία τάξη Δημοτικού, 10:Άλλο

Σχετικά με το επάγγελμα των γονέων την πρώτη θέση κατέχουν οι ελεύθεροι επαγγελματίες για τους πατέρες με ποσοστό 32,2% και οικιακά για τις μητέρες με ποσοστό 38,3% αντιστοίχως. Ακολουθούν οι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και για τους δύο γονείς, ενώ περισσότερα χρέη διευθυντικού στελέχους φαίνεται να ασκούν οι άνδρες γονείς. Χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται για τις υπόλοιπες κατηγορίες επαγγελμάτων. Να σημειώσουμε, πως το δείγμα για το επάγγελμα του πατέρα είναι 265, καθώς ένα άτομο δε συμπλήρωσε την ερώτηση και μια κοπέλα του δείγματος απάντησε, πως ο πατέρας της είναι αποθανών.

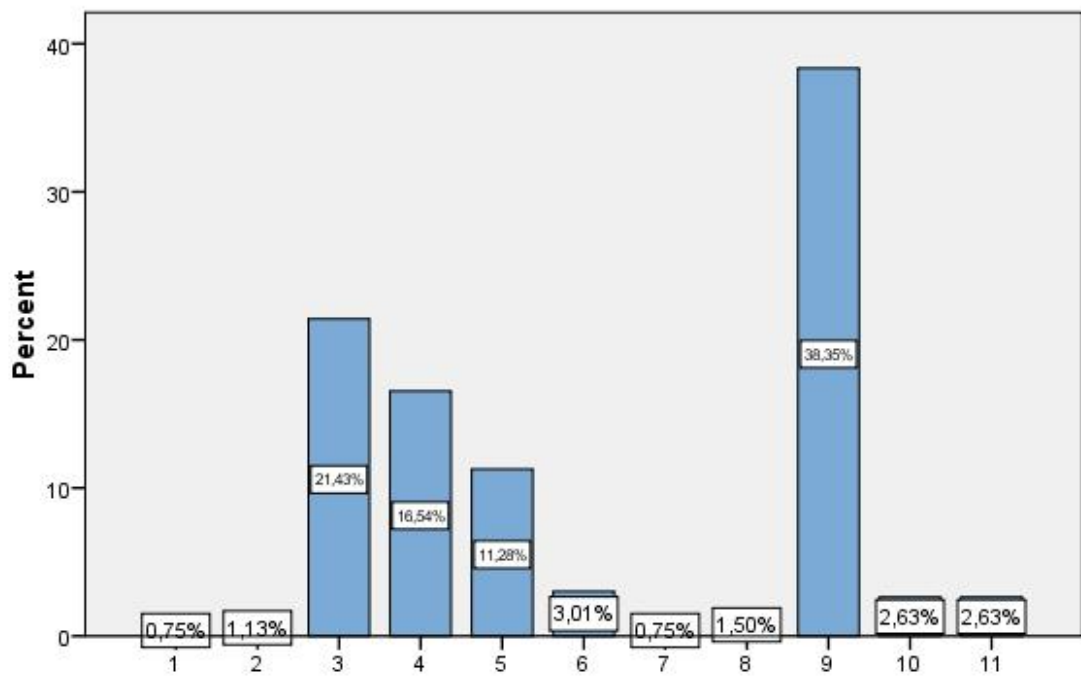
Κύρια απασχόληση γονέων :	Πατέρας		Μητέρα	
	N (265)	%	N (267)	%
Διευθυντικό στέλεχος δημοσίου τομέα	3	1,1	2	0,8
Διευθυντικό στέλεχος ιδιωτικού τομέα	11	4,1	3	1,1
Δημόσιος/α υπάλληλος	61	22,8	57	24,4
Ιδιωτικός/η υπάλληλος	49	18,4	44	16,5
Ελεύθερος/η επαγγελματίας	<b>86</b>	<b>32,2</b>	30	11,3
Γεωργός/Αλιεύς/ Κτηνοτρόφος	21	7,9	8	3,0
Ειδικευμένος/η εργάτης/ια	15	5,6	2	0,8
Ανειδίκευτος/η εργάτης/ια	5	1,9	4	1,5
Οικιακά	0	0,0	<b>102</b>	<b>38,3</b>
Άνεργος/η	9	3,4	7	2,6
Εποχιακά επαγγέλματα	5	1,9	7	2,6

Τα στοιχεία του πίνακα απεικονίζονται στα παρακάτω δύο διαγράμματα.

### κύρια απασχόληση πατέρα



### κύρια απασχόληση μητέρας



Όπου:1:Διευθυντικό στέλεχος δημοσίου τομέα, 2:Διευθυντικό στέλεχος ιδιωτικού τομέα, 3:Δημόσιος/α υπάλληλος, 4:Ιδιωτικός/η υπάλληλος, 5:Ελεύθερος/η επαγγελματίας, 6:Γεωργός/Άλιεύς/Κτηνοτρόφος, 7:Ειδικευμένος/η εργάτης/ια, 8:Ανειδίκευτος/η εργάτης/ια, 9:Οικιακά, 10:Εποχιακά επαγγέλματα

Στην ερώτηση «ποια ήταν η προσδοκία της οικογένειάς σας πριν την εισαγωγή σας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας;» το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (61,4%) απάντησε «Να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ», ενώ ακολουθούν με ποσοστό 16,1% αυτοί που δήλωσαν πως η προσδοκία των γονιών τους ήταν η εισαγωγή τους σε ΑΕΙ. Ακολουθεί η εισαγωγή σε οποιαδήποτε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η εισαγωγή σε ΑΤΕΙ με ποσοστά 12,4% και 5,6%. Την επιλογή «Άλλο» της ερώτησης επέλεξε ένα άτομο το οποίο διευκρίνισε, πως η προσδοκία της οικογένειάς του ήταν η εισαγωγή του σε οποιοδήποτε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την προοπτική όμως να βρει εργασία.

Ποια ήταν η προσδοκία της οικογένειάς σας πριν την εισαγωγή σας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας; (N=267)	N	%
Η εισαγωγή μου σε ΑΕΙ	43	16,1
Η εισαγωγή μου σε ΑΤΕΙ	15	5,6
Η εισαγωγή μου σε ΙΕΚ	1	0,4
Η εισαγωγή μου σε οποιοδήποτε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	33	12,4
Να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ	<b>164</b>	<b>61,4</b>
Να ολοκληρώσω τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	2	0,7
Να βρω εργασία	5	1,9
Να κάνω οικογένεια	0	0,0
Άλλο	1	1,5

Σε ό,τι αφορά τη στάση της οικογένειάς μετά την εισαγωγή των ερωτηθέντων στο τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας οι περισσότεροι απάντησαν πως ήταν θετική (85,8%), 37 άτομα (13,9%) απάντησαν πως ήταν ουδέτερη και ένα άτομο (0,4%) δήλωσε πως ήταν αρνητική.

Ποια ήταν η στάση της οικογένειάς σας μετά την εισαγωγή σας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας; (N=267)	N	%
Θετική	<b>229</b>	<b>85,8</b>
Αρνητική	1	0,4
Ουδέτερη	37	13,9

Τέλος, η ανεξαρτησία φαίνεται να είναι η αξία για την εργασία που υποστηρίζει περισσότερο η οικογένεια με ποσοστό 49,5%. Ακολουθεί η οικονομική ικανοποίηση και η κάλυψη των βιοποριστικών αναγκών με ποσοστά 49,1% και 47,2% αντίστοιχα. Μεγάλα ποσοστά καταγράφουν η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και η κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη (32,6% και 32,2%), ενώ λίγοι είναι αυτοί που υποστηρίζουν την ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας ως αξία για την εργασία (2,2%).

<b>Ποιες από τις παρακάτω αξίες για την εργασία υποστηρίζει η οικογένειά σας; (N=267)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ανεξαρτησία	<b>132</b>	<b>49,4</b>
Οικονομική ικανοποίηση	131	49,1
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο	87	32,6
Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων	64	24,0
Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών	126	47,2
Ανθρωποκεντρισμός	17	6,4
Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη	86	32,2
Ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας	6	2,2
Άλλο	3	1,1

### 3.Εκπαιδευτικό σύστημα

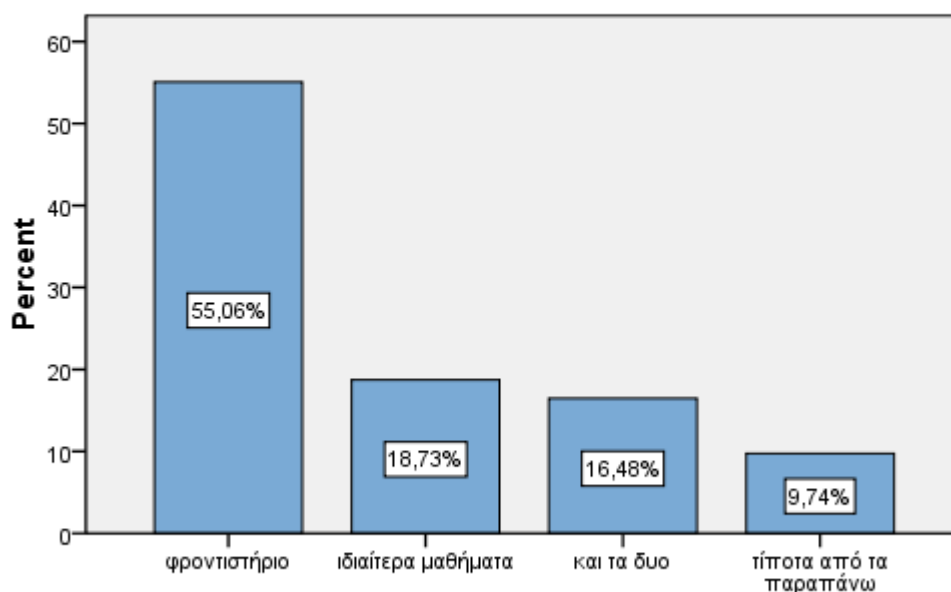
Στη συνέχεια, αναλύονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των ερωτήσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την προετοιμασία τους προκειμένου να εισαχθούν στο τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα, το 55,1% του δείγματος δήλωσε πως προετοιμάστηκε μέσω φροντιστηρίων, το 18,7% μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων και το 16,5% μέσω και των δύο. Το ποσοστό των ατόμων που δεν προετοιμάστηκε με καμία από τις παραπάνω μεθόδους κυμαίνεται στο 9,7%.

<b>Για την εισαγωγή σας στο τμήμα προετοιμαστήκατε με τη βοήθεια: (N=267)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Φροντιστηρίου	<b>147</b>	<b>55,1</b>
Ιδιαίτερων μαθημάτων	50	18,7
Και τα δύο	44	16,5
Τίποτα από τα παραπάνω	26	9,7

Τα αποτελέσματα αυτά απεικονίζονται διαγραμματικά παρακάτω.



### ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ



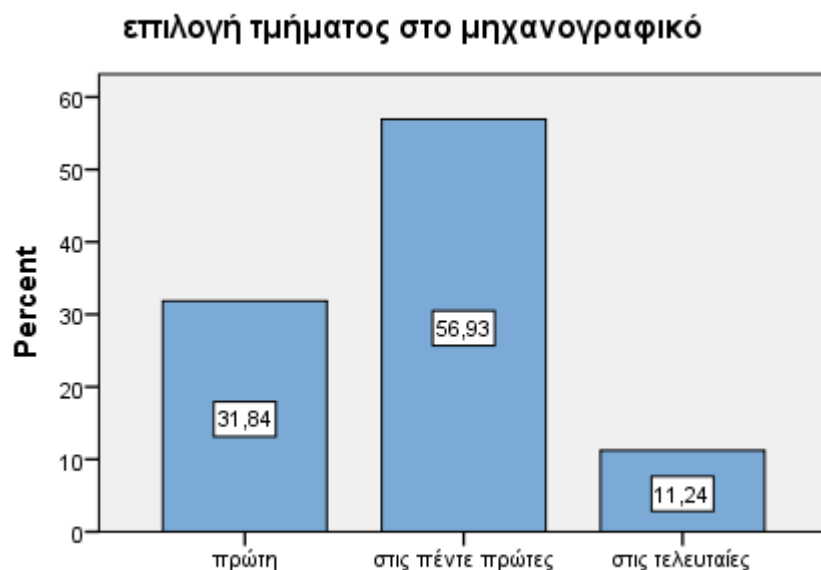
Σε ό,τι αφορά τον τρόπο εισαγωγής τους στο τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (81,3%) απάντησε μέσω Πανελλήνιων εξετάσεων από Ενιαίο Λύκειο και ακολουθούν τα άτομα που εισήχθησαν μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ με ποσοστό 14,2%. Τέλος, το ποσοστό που πέρασε στη σχολή με το 10% κυμαίνεται στο 4,5%.

Ποιός ήταν ο τρόπος εισαγωγής σας στο τμήμα; (N=267)	N	%
Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω Ενιαίου Λυκείου	<b>217</b>	<b>81,3</b>
Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ	38	14,2
Κατατακτήριες εξετάσεις	0	0,0
10%	12	4,5
Άλλο	0	0,0

Επίσης, για τους περισσότερους (56,9%) το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας φαίνεται να αποτελεί μια από τις πέντε πρώτες επιλογές στο μηχανογραφικό τους. Ένα ποσοστό της τάξεως του 31,8% δήλωσε πως ήταν η πρώτη επιλογή του και το υπόλοιπο 11,2% δήλωσε πως το τμήμα ήταν στις τελευταίες επιλογές τους.

Ποιά επιλογή αποτελούσε το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο μηχανογραφικό σας; (N=267)	N	%
Πρώτη	85	31,8
Στις πέντε πρώτες	<b>152</b>	<b>56,9</b>
Στις τελευταίες	30	11,2

Τα αποτελέσματα του πίνακα που απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.

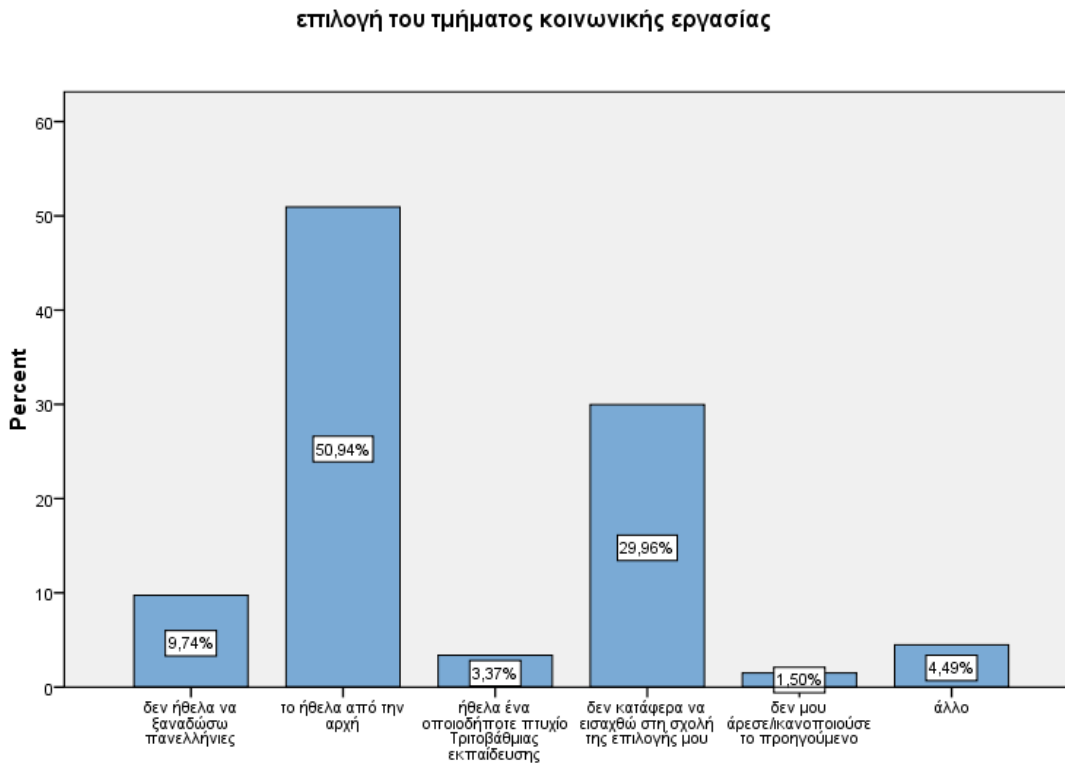


Σε ό,τι αφορά το λόγο που επέλεξαν το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας το 53,6% του δείγματος απάντησε πως το ήθελε από την αρχή και ακολουθούν αυτοί που απάντησαν πως δεν κατάφεραν να εισαχθούν στη σχολή μου επιθυμούσαν με ποσοστό 30,0%. Επίσης, το 10,1% απάντησε πως δεν ήθελε να ξαναδώσει πανελλήνιες εξετάσεις ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις καταγράφουν χαμηλά ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα, από τα 4 άτομα που επέλεξαν "άλλο" δόθηκαν τρεις διευκρινήσεις, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- § "το αντικείμενο ήταν κοντά στην επιστήμη που με ενδιέφερε"
- § "ακουγόταν ενδιαφέρον"
- § "η σχολή ήταν στην πόλη μου"

<b>Επέλεξα το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας γιατί: (N=267)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Δεν ήθελα να ξαναδώσω πανελλήνιες εξετάσεις	27	10,1
Το ήθελα από την αρχή	<b>143</b>	<b>53,6</b>
Ήθελα ένα οποιοδήποτε πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	9	3,4
Δεν κατάφερα να εισαχθώ στη σχολή της επιλογής μου	80	30,0
Δε μου άρεσε/ικανοποιούσε το προηγούμενο επάγγελμά μου	4	1,5
Άλλο	4	1,5

Τα αποτελέσματα του πίνακα απεικονίζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



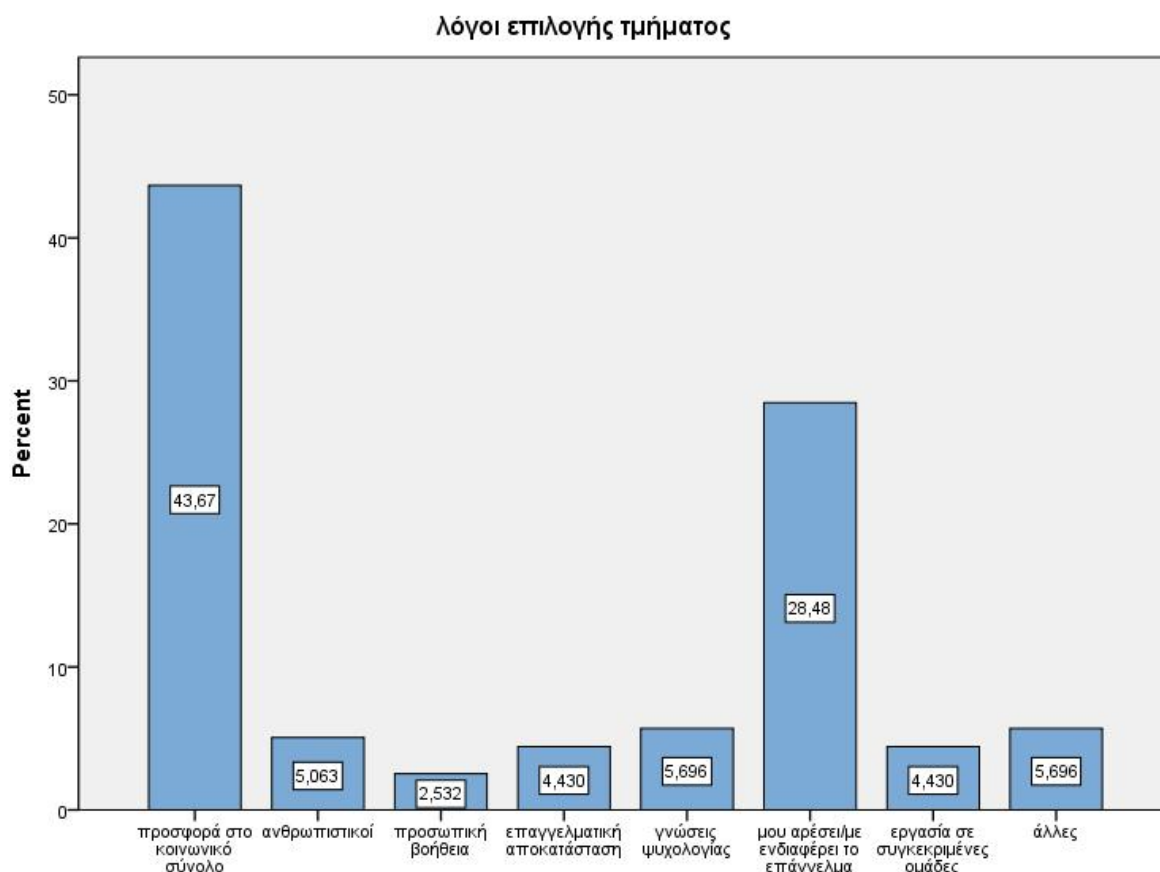
Επίσης, τα άτομα που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση πως επέλεξαν το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας επειδή το ήθελαν από την αρχή, στη συνέχεια καλούνταν να αναφέρουν τους λόγους που το επιθυμούσαν. Οι απαντήσεις είναι ανοικτού τύπου οπότε κρίθηκε αναγκαία η κατηγοριοποίηση τους με βάση τις κοινές απαντήσεις που δόθηκαν. Ακόμη δημιουργήθηκε μια επιπλέον κατηγορία για τις απαντήσεις που δεν ήταν σχετικές με την ερώτηση, η οποία ονομάστηκε «άλλες απαντήσεις». Το δείγμα αφορά 136 άτομα και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Αν το θέλατε από την αρχή, ποιός/ποιοί ήταν οι λόγοι που το επιλέξατε; (N=136)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο	<b>69</b>	<b>43,7</b>
Ανθρωπιστικοί λόγοι	8	5,1
Θα με βοηθήσει σε προσωπικό επίπεδο	4	2,5
Επαγγελματική αποκατάσταση	7	4,4
Μου προσφέρει γνώσεις ψυχολογίας	9	5,7
Μου αρέσει/μου ταιριάζει/με ενδιαφέρει το επάγγελμα	45	28,5
Θέλω να εργασθώ με συγκεκριμένες ομάδες	7	4,4
Άλλες απαντήσεις	9	5,7

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων (43,7%) επέλεξε το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας, επειδή θέλει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και ακολουθούν με ποσοστό 28,5% αυτοί που δήλωσαν, πως τους αρέσει/ταιριάζει/ενδιαφέρει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ποσοστά της τάξεως των 5,7% καταγράφουν οι άλλες απαντήσεις και αυτοί που επέλεξαν τη σχολή γιατί το αντικείμενό της είναι σχετικό με το αντικείμενο της ψυχολογίας. Έπονται αυτοί που δήλωσαν ότι την επέλεξαν για ανθρωπιστικούς λόγους με ποσοστό 5,1%. Επίσης, το 4,4% επέλεξε το τμήμα, καθώς θεωρεί πως του παρέχει εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση σε πολλούς τομείς εργασίας, ενώ το ίδιο ποσοστό θέλει να εργαστεί με συγκεκριμένες ομάδες ατόμων (πχ κακοποιημένα παιδιά, φυλακισμένους, χρήστες ναρκωτικών ουσιών). Τα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφουν αυτοί που απάντησαν ότι θα τους βοηθήσει η σχολή σε προσωπικό επίπεδο (2,5%). Επίσης, η κατηγορία «άλλες απαντήσεις», που συγκεντρώνει ποσοστό της τάξεως του 5,7%, περιλαμβάνει τις ακόλουθες απαντήσεις:

- § εξαιτίας της καταγωγής μου
- § σαν πρώτο πτυχίο για να ακολουθήσω μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή
- § με ενθουσίασε η ενημέρωση που πήρα από τον καθηγητή του φροντιστηρίου μου
- § δεν ήθελα μια δουλειά που κάθε μέρα θα ήταν η ίδια
- § γνώριζα το επάγγελμα από συγγενικό πρόσωπο και ήθελε να κάνω το ίδιο
- § πολλοί και διάφοροι
- § πολλά ρωτάς, προσωπικά δεδομένα
- § μη γίνεσαι αδιάκριτη
- § γιατί υπάρχει η σπουδάστρια Α.

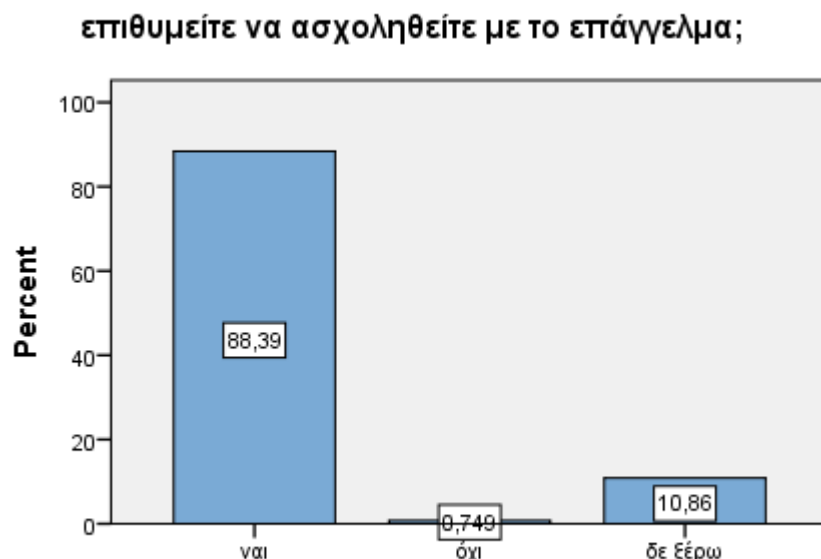
Τα αποτελέσματα του πίνακα απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος (88,4%) απάντησε πως θα ασχοληθεί με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών της, το 10,9% απάντησε πως δε ξέρει και μόνο δύο άτομα (0,7%) δήλωσαν πως δε θα ασκήσουν το επάγγελμα.

<b>Επιθυμείτε να ασχοληθείτε με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας; (N=267)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	236	88,4
Όχι	2	0,7
Δεν ξέρω	29	10,9

Τα ποσοστά αυτά περιγράφονται και στο διάγραμμα που ακολουθεί.



#### 4. Αξίες/Στάσεις

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις αξίες/στάσεις της εργασίας. Συγκεκριμένα, το 72,2% απάντησε πως από τις αξίες που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα αυτή που τους εκφράζει περισσότερο είναι η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Ακολουθούν η ανεξαρτησία (με ποσοστό 57,3%), η αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (49,4%), η οικονομική ικανοποίηση (44,2%), η κάλυψη βιοποριστικών αναγκών (36,7%) και η κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη με ποσοστό 36,0%. Ο ανθρωποκεντισμός καταγράφει το 15,4% των απαντήσεων, ενώ η ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας το 4,5%.

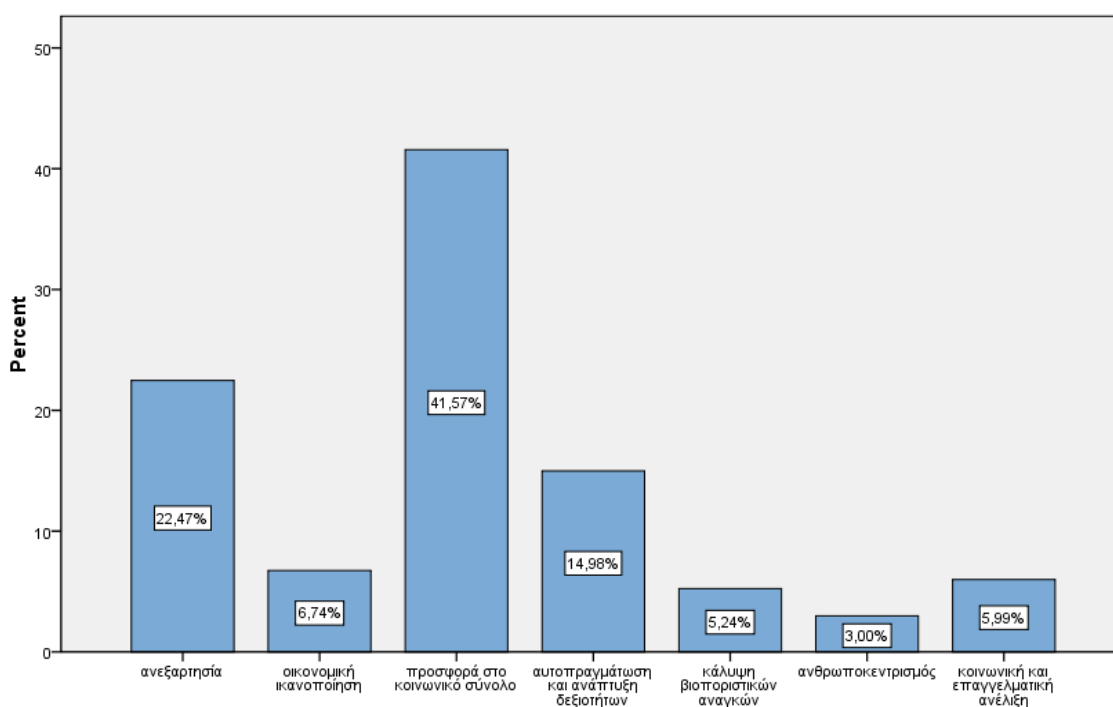
Ποιές από τις παρακάτω αξίες της εργασίας σας εκφράζουν; (N=267)	N	%
Ανεξαρτησία	153	57,3
Οικονομική ικανοποίηση	118	44,2
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο	<b>194</b>	<b>72,7</b>
Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων	132	49,4
Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών	98	36,7
Ανθρωποκεντισμός	41	15,4
Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη	96	36,0
Ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας	12	4,5
Άλλο	0	0,0

Στην επόμενη ερώτηση οι ερωτηθέντες καλούνταν να επιλέξουν μία μόνο από τις αξίες/στάσεις που τους εκφράζουν. Τα αποτελέσματα δε φαίνεται να διαφέρουν από τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα, καθώς και πάλι την πρώτη θέση κατέχει η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο (41,6%) και έπονται η ανεξαρτησία (22,5%), η αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (15,0%) και η οικονομική ικανοποίηση (6,7%). Η κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη φαίνεται να κερδίζει έδαφος, σε σχέση με πριν, με ποσοστό 6,0% και ακολουθεί η κάλυψη βιοποριστικών αναγκών με ποσοστό 5,2%. Ο ανθρωποκεντισμός βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις με το ποσοστό να καταγράφεται στο 6,0%, ενώ καμία απάντηση δε δόθηκε για την ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας.

<b>Από τις αξίες που επιλέξατε, ποιά σας εκφράζει περισσότερο; (N=267)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ανεξαρτησία	60	22,5
Οικονομική ικανοποίηση	18	6,7
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο	<b>111</b>	<b>41,6</b>
Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων	40	15,0
Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών	14	5,2
Ανθρωποκεντισμός	8	3,0
Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη	16	6,0
Ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας	0	0,0
Άλλο	0	0,0

Τα στοιχεία του πίνακα απεικονίζονται διαγραμματικά ακολούθως.

ποία αξία σας εκφράζει περισσότερο;



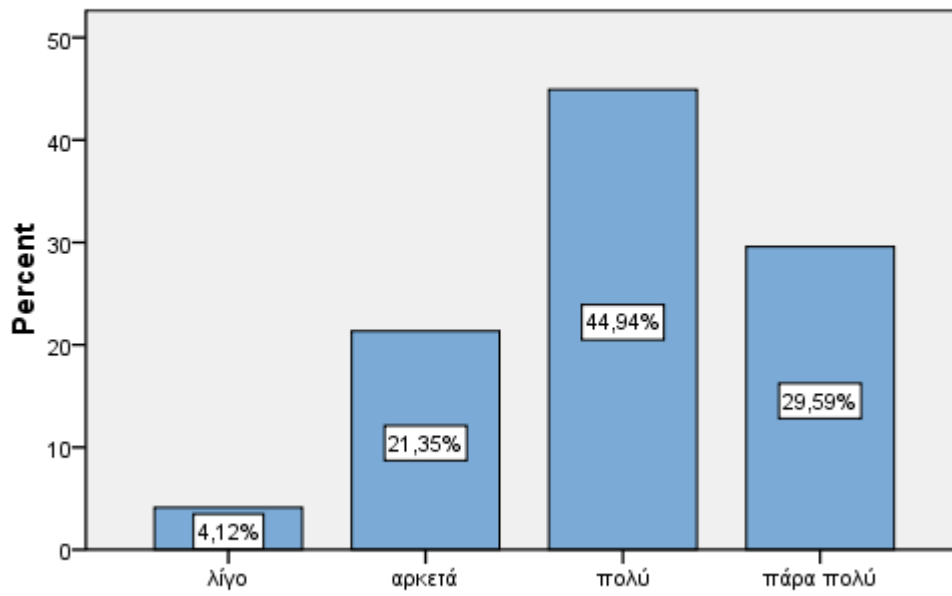
Στη συνέχεια, περιγράφονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις αξίες της Κοινωνικής Εργασίας που τους αντιπροσωπεύουν. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται να ταυτίζεται πολύ/πάρα πολύ με όλες τις αξίες που αναφέρονται. Καθόλου δεν απάντησε κανένα άτομο του δείγματος, ενώ η απάντηση λίγο σημειώνει χαμηλά ποσοστά.

Πόσο ταυτίζεστε με τις παρακάτω αξίες της Κοινωνικής Εργασίας; (N=267)	%	%	%	%	%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κοινωνική δικαιοσύνη	0,0	3,0	22,8	<b>40,8</b>	33,3
Κοινωνική αλλαγή	0,0	0,4	7,9	26,6	<b>65,2</b>
Πίστη στην αξιοπρέπεια και την αξία κάθε ανθρώπου	0,0	4,1	21,3	<b>44,9</b>	29,6
Ενδυνάμωση και ελευθερία των ανθρώπων	0,0	1,5	10,9	30,7	<b>56,9</b>
Ισότητα όλων των ανθρώπων	0,0	2,2	9,4	24,0	<b>64,4</b>
Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα	0,0	0,4	3,0	12,0	<b>84,6</b>

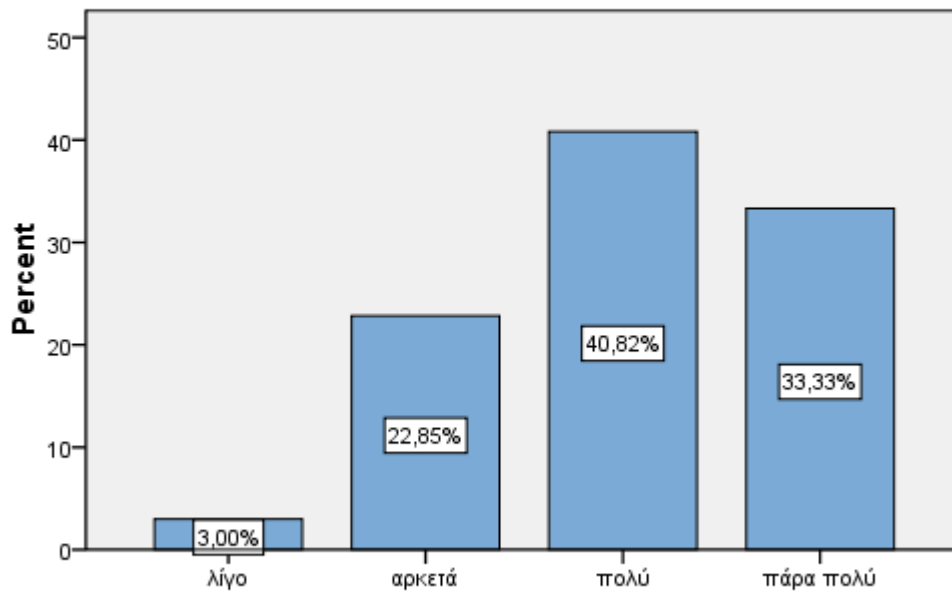
Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων περιγράφονται διαγραμματικά για κάθε με από τις παραπάνω αξίες ξεχωριστά.



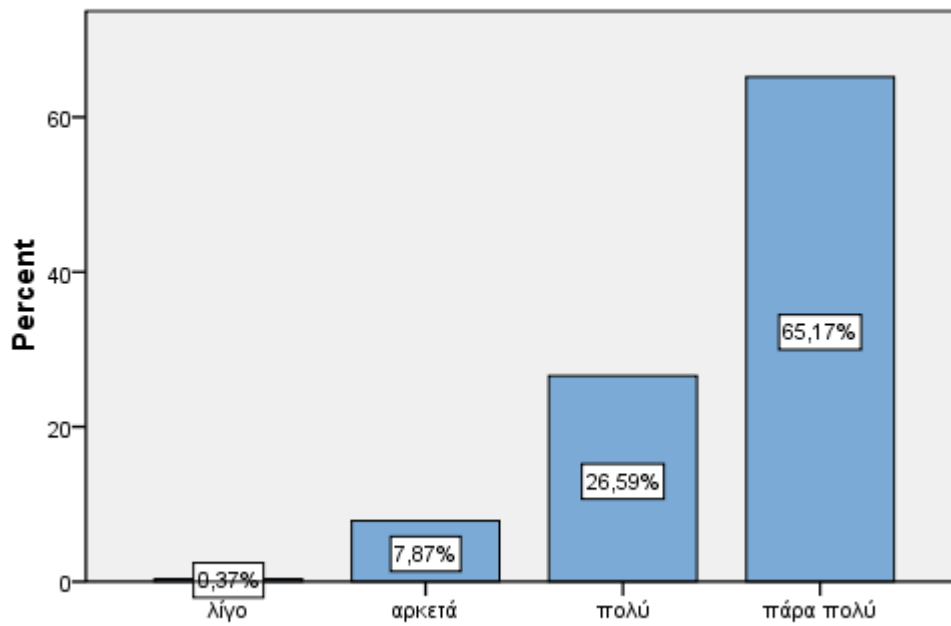
### κοινωνική αλλαγή



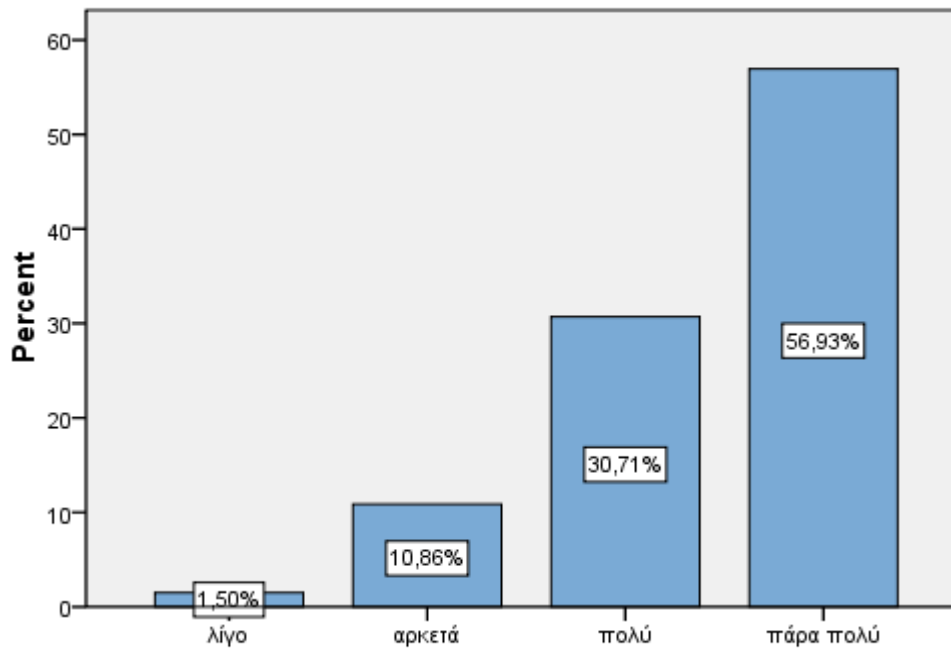
### κοινωνική δικαιοσύνη



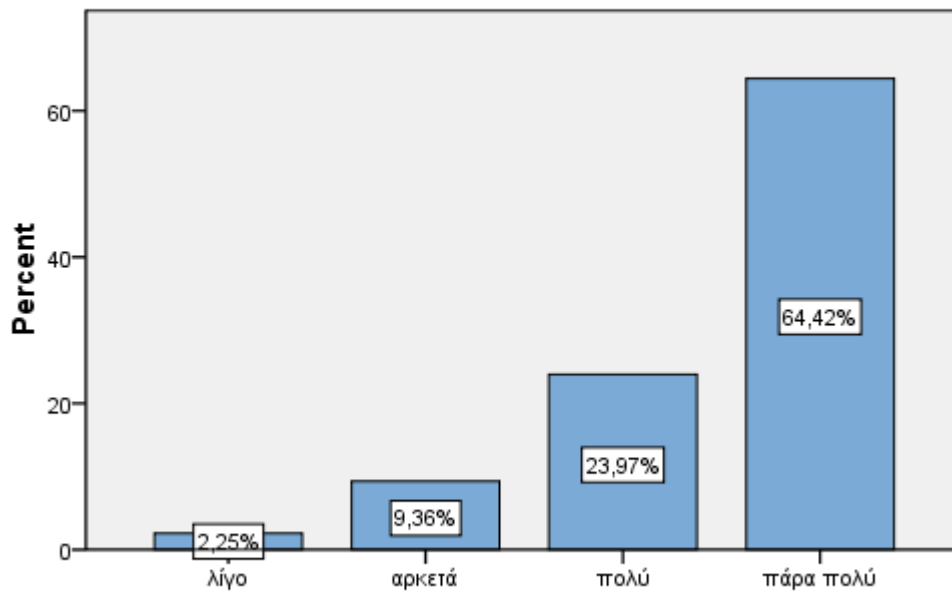
### πίστη στην αξιοπρέπεια και την αξία κάθε ανθρώπου



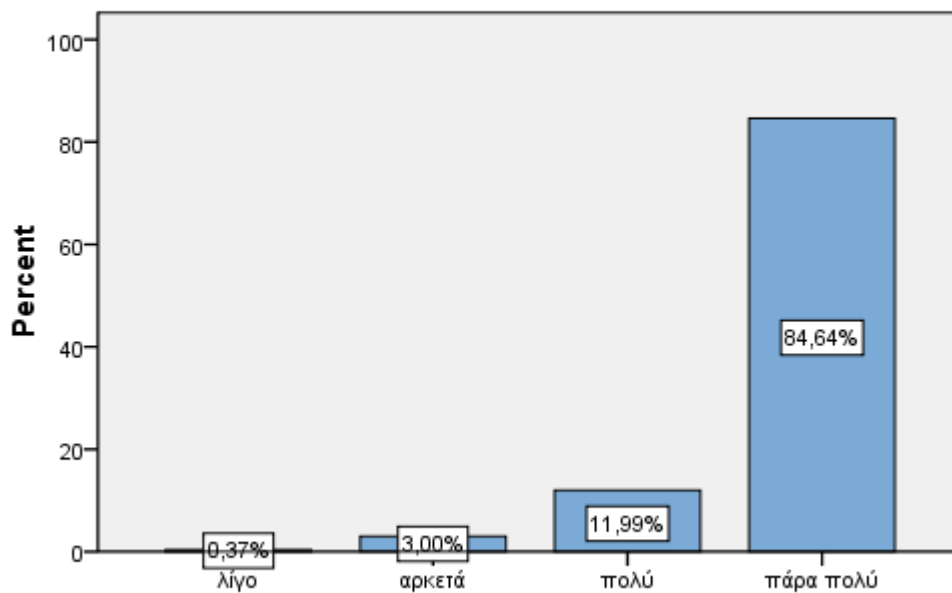
### ενδυνάμωση και ελευθερία των ανθρώπων



### ισότητα όλων των ανθρώπων



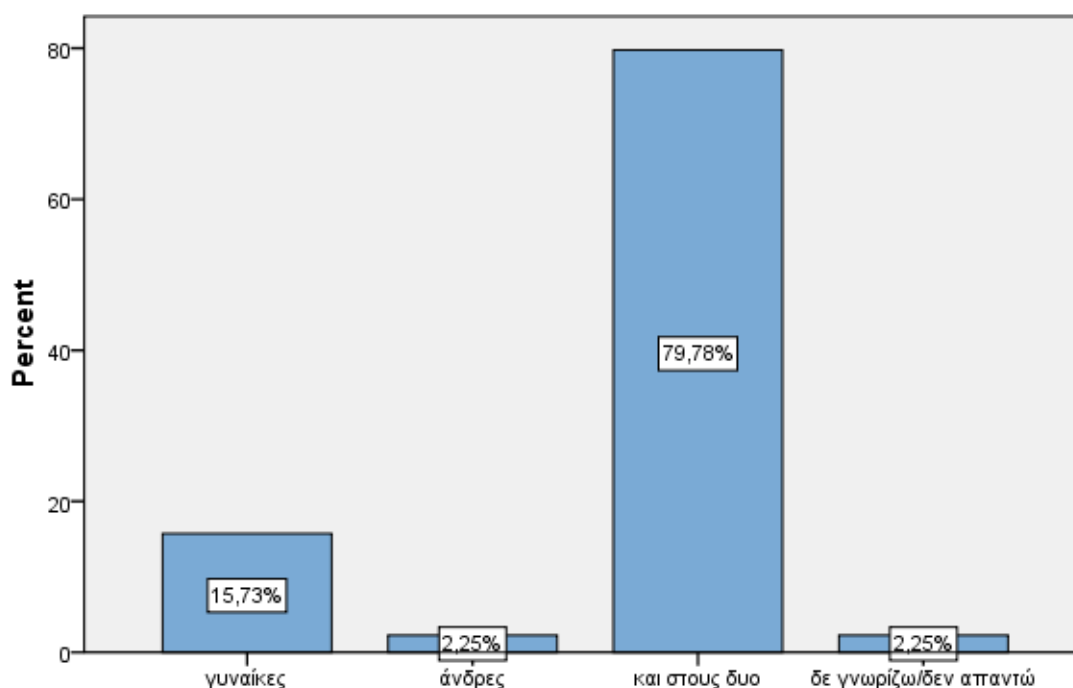
### σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα



Τέλος, στην ερώτηση, σε ποιό από τα δύο φύλα πιστεύετε ότι ταιριάζει η Κοινωνική Εργασία, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε, πως ταιριάζει και στους δύο (79,8%). Στις γυναίκες απάντησε το 15,7% ενώ στους άνδρες το 2,2% και το υπόλοιπο 2,2% απάντησε δε γνωρίζω/δεν απαντώ.

Πιστεύετε πως η Κοινωνική Εργασία ταιριάζει περισσότερο σε: (N=267)	N	%
Γυναίκες	42	15,7
Άνδρες	6	2,2
Και στους δύο	<b>213</b>	<b>79,8</b>
Δε γνωρίζω/δεν απαντώ	6	2,2

### Σε ποιόν ταιριάζει περισσότερο η Κοινωνική Εργασία



### 5. Ευρύ περιβάλλον

Ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν το ευρύ περιβάλλον. Από τα στοιχεία του πίνακα συμπεραίνουμε, πως η πλειοψηφία του δείγματος (22,5%) ενημερώθηκε για το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού από το οικογενειακό/συγγενικό περιβάλλον. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 21,7% ενημερώθηκε από τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) και ακολουθούν με ποσοστό 19,5% αυτοί που ενημερώθηκαν μέσω ΜΜΕ και από το διαδίκτυο. Έπονται το φιλικό περιβάλλον και ο επαγγελματίας κοινωνικός λειτουργός με ποσοστά 15,5% και 13,5% αντίστοιχα. Από τα 20 άτομα που επέλεξαν "άλλο" τα 9 δε διευκρίνισαν, ενώ οι υπόλοιπες 11 απαντήσεις διακρίνονται σε:

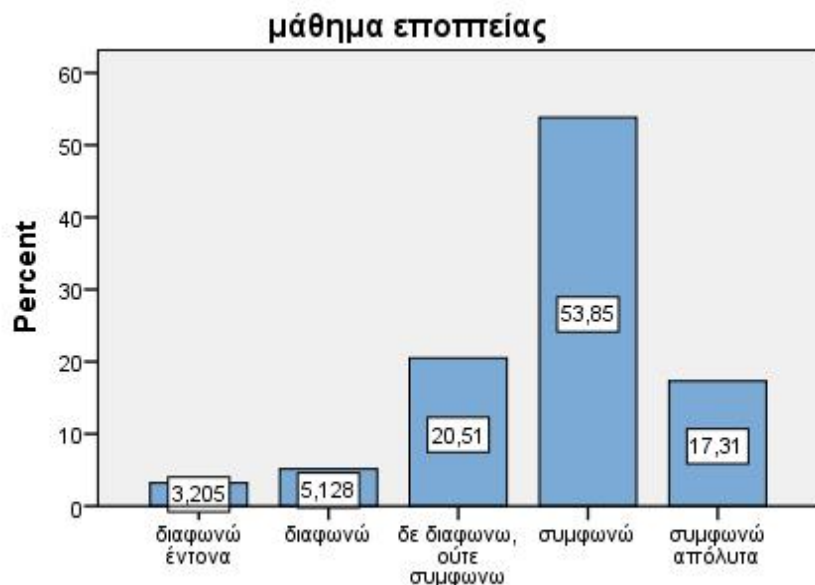
- 5 ενημερώθηκαν από το φροντιστήριό τους
- 1 από την καθηγήτρια των ιδιαίτερων μαθημάτων
- 1 από ψυχολόγο
- 1 από φιλόλογο στο Λύκειο
- 1 "μόνη μου".

Ποιές από τις παρακάτω πηγές σας βοήθησαν στην ενημέρωσή σας για το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού; (N=267)	N	%
Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)	58	21,7
MME/Διαδίκτυο	52	19,5
Οικογενειακό/Συγγενικό περιβάλλον	<b>60</b>	<b>22,5</b>
Φιλικό περιβάλλον	41	15,4
Επαγγελματίας κοινωνικός/η λειτουργός	36	13,5
Άλλο	20	7,5

Η ερώτηση που ακολουθεί αφορά το μάθημα της εποπτείας και καλούνταν να απαντήσουν μόνο οι φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει Εργαστηριακή Πρακτική Άσκηση II και πάνω. Από τα 162 άτομα, που παρακολουθούν το Δ εξάμηνο και πάνω, απάντησαν οι 156 και τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

«Το μάθημα της εποπτείας μπορεί να επηρεάσει την απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία και την απόφαση για την άσκηση του αντίστοιχου επαγγέλματος» Πόσο συμφωνείτε με αυτή την άποψη; (N=156)	N	%
Διαφωνώ έντονα	5	3,2
Διαφωνώ	8	5,1
Δε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	32	20,5
Συμφωνώ	<b>84</b>	<b>53,8</b>
Συμφωνώ απόλυτα	27	17,3

Από τα στοιχεία του πίνακα παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ το ποσοστό αυτών που ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί κυμαίνεται στο 20,5%. Επίσης, το 17,3% συμφωνούν απόλυτα, ενώ το υπόλοιπο 8,3% διαφωνούν/διαφωνούν έντονα. Τα αποτελέσματα αυτά περιγράφονται διαγραμματικά ακολούθως.



Τα άτομα που συμφωνούσαν με την παραπάνω άποψη στη συνέχεια προσδιόρισαν τους παράγοντες της εποπτείας που τους επηρεάζουν σχετικά με την απόφασή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να ασκήσουν το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού. Το δείγμα αποτελείται από 156 άτομα και οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μια απάντηση.

<b>Εάν συμφωνείτε με την παραπάνω άποψη, πιστεύετε ότι η απόφαση για συνέχιση των σπουδών και η απόφαση για την άσκηση του επαγγέλματος εξαρτάται από: (N=156)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Τον τρόπο διδασκαλίας κατά την εποπτεία	<b>106</b>	<b>67,9</b>
Τη σχέση με τον επόπτη καθηγητή	44	28,2
Τη σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της εποπτικής ομάδας	30	19,2
Άλλο	14	9,0

Συγκεκριμένα, ο τρόπος διδασκαλίας κατά την εποπτεία καταγράφει το υψηλότερο ποσοστό (67,9%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων και ακολουθεί η σχέση με τον επόπτη (28,2%) και τα υπόλοιπα μέλη της εποπτικής ομάδας (19,2%). Η απάντηση «άλλο» καταγράφει ποσοστό της τάξεως του 9,0%. Από τα 14 άτομα που επέλεξαν την απάντηση "άλλο" τα 8 άτομα δήλωσαν τα παρακάτω:

- το πώς νιώθουμε και πως διαχειριζόμαστε την επαφή με το επάγγελμα
- όλα τα παραπάνω
- όλη την ομάδα, τον τρόπο λειτουργίας στην υπηρεσία
- εξαρτάται κατά πόσο είσαι πεπεισμένος με την αξία του να γίνεις η αλλαγή που θες να δεις στον κόσμο
- σχέση με επόπτη, ομάδα και επαγγελματία κοινωνικό λειτουργό
- την επιθυμία του/της φοιτητή/τριας για την ενασχόλησή του με το γνωστικό αντικείμενο
- τις εμπειρίες που μπορεί να λάβει κάποιος φοιτητής από το πλαίσιο που είναι
- το πόσο ενδιαφέρον είναι σαν άσκηση

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα που πηγαίνουν οι φοιτητές στη σχολή οι περισσότεροι απάντησαν πως πηγαίνουν συχνά (41,7%) και πολύ συχνά (35,7%). Επίσης, 31 άτομα (11,7%) δήλωσαν πως πηγαίνουν πάντα, 27 (10,2%) πως πηγαίνουν σπάνια και δύο άτομα (0,8%) πως δεν πηγαίνουν καθόλου.

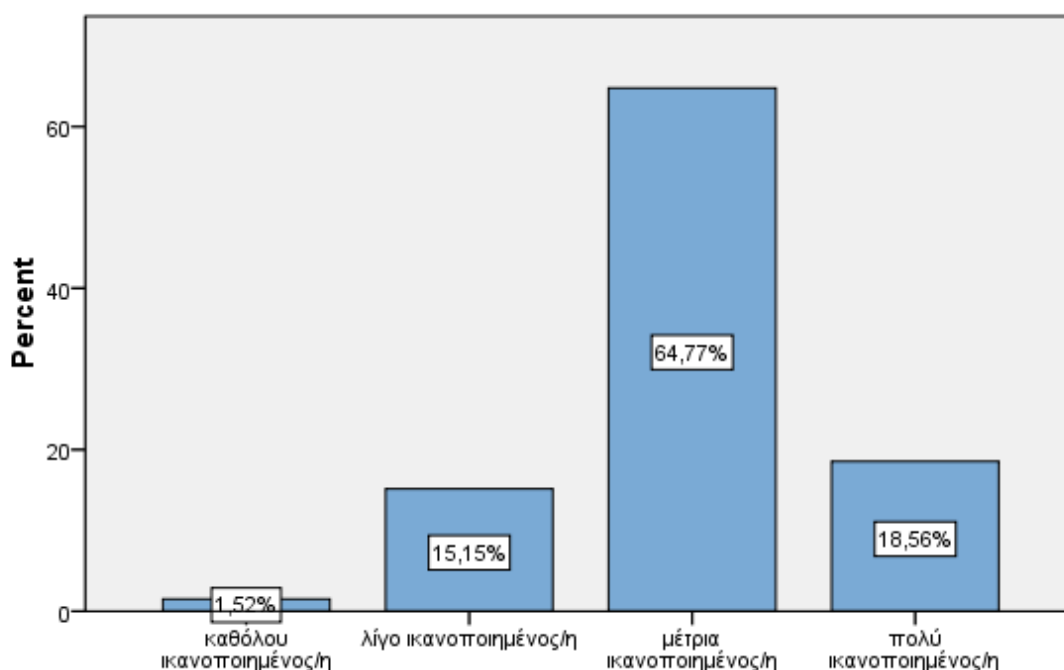
<b>Πόσο συχνά πηγαίνετε στη σχολή; (N=266)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Δε πηγαίνω καθόλου	2	0,8
Πηγαίνω σπάνια	27	10,2
Πηγαίνω συχνά	<b>111</b>	<b>41,7</b>
Πηγαίνω πολύ συχνά	95	35,7
Πηγαίνω πάντα	31	11,7

Στην ερώτηση που ακολουθεί οι ερωτηθέντες καλούνταν να εκφράσουν τη γνώμη τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται να είναι μέτρια ικανοποιημένο σε ό,τι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, τα συγγράμματα/σημειώσεις, τα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, τη βιβλιοθήκη και το εξεταστικό σύστημα. Επίσης, με βάση τα στοιχεία του πίνακα οι περισσότεροι δεν έχουν μείνει καθόλου ικανοποιημένοι με τα μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες, ενώ λίγο ικανοποιημένοι έχουν μείνει από την κτιριακή υποδομή του τμήματος.

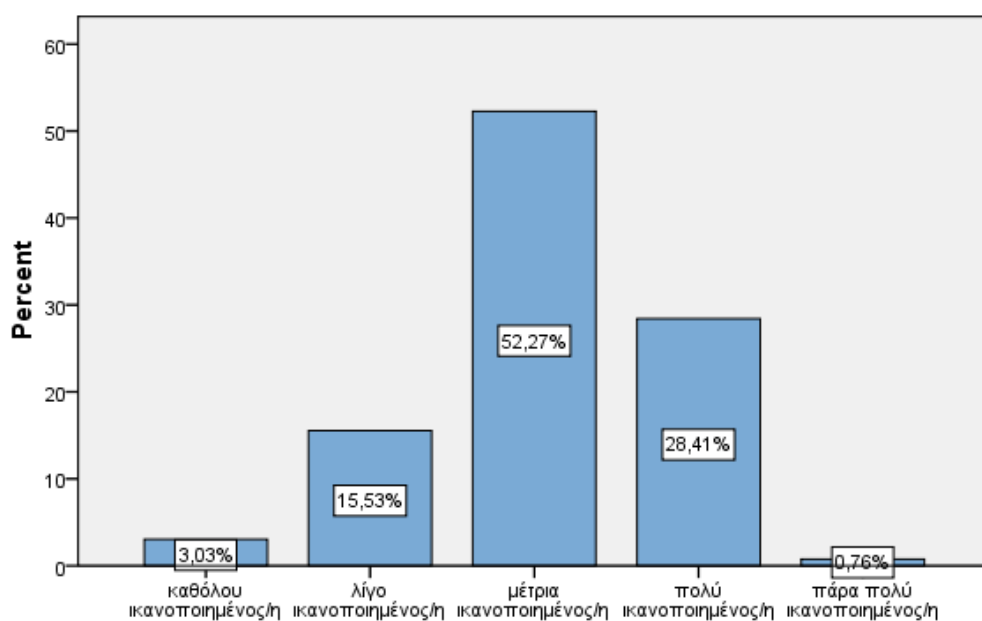
<b>Ποιά είναι η άποψη σας για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα; (N=264)</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
	<b>Καθόλου ικανοποιημένος/η</b>	<b>Λίγο ικανοποιημένος/η</b>	<b>Μέτρια ικανοποιημένος/η</b>	<b>Πολύ ικανοποιημένος/η</b>	<b>Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η</b>
Τρόπος διδασκαλίας	1,5	15,2	<b>64,8</b>	18,6	0,0
Συγγράμματα/σημειώσεις	3,0	15,5	<b>52,3</b>	28,4	0,8
Θεωρητικά μαθήματα	3,0	22,3	<b>51,1</b>	21,2	2,3
Εργαστηριακά μαθήματα	3,0	13,6	<b>42,0</b>	34,1	7,2
Μέσα διδασκαλίας/νέες τεχνολογίες	<b>35,6</b>	34,8	23,1	4,9	1,5
Βιβλιοθήκη	6,8	28,4	<b>41,3</b>	18,6	4,9
Κτιριακή υποδομή	26,9	<b>34,1</b>	32,2	6,4	0,4
Εξεταστικό σύστημα	11,0	23,5	<b>53,0</b>	11,4	1,1

Τα ποσοστά του πίνακα περιγράφονται διαγραμματικά παρακάτω.

### τρόπος διδασκαλίας

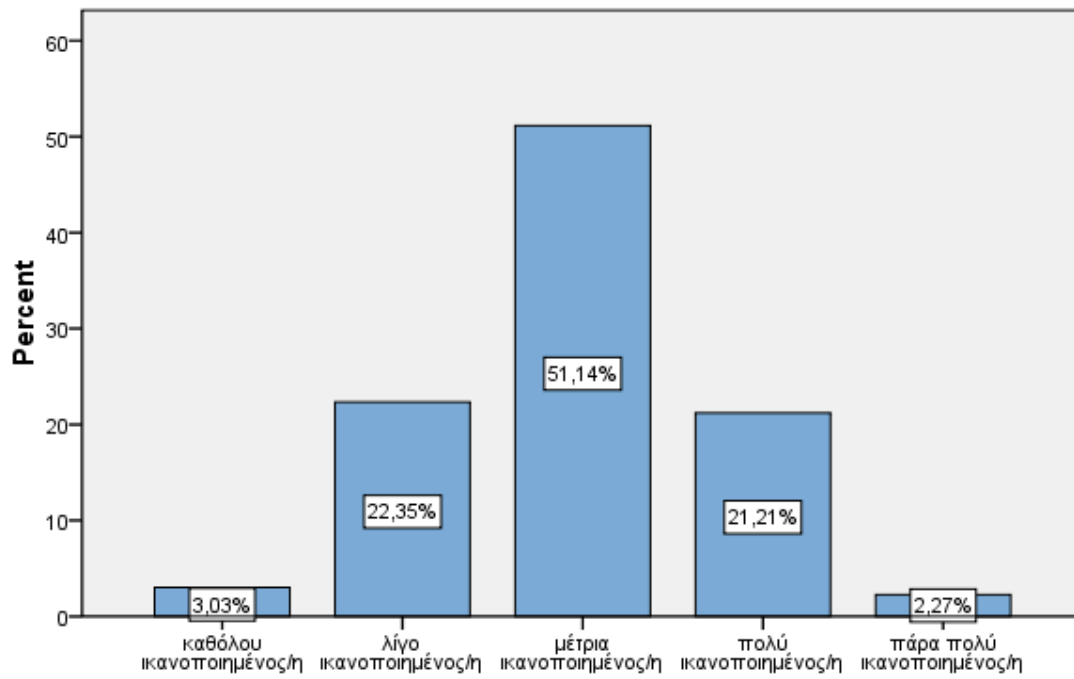


### συγγράμματα/σημειώσεις

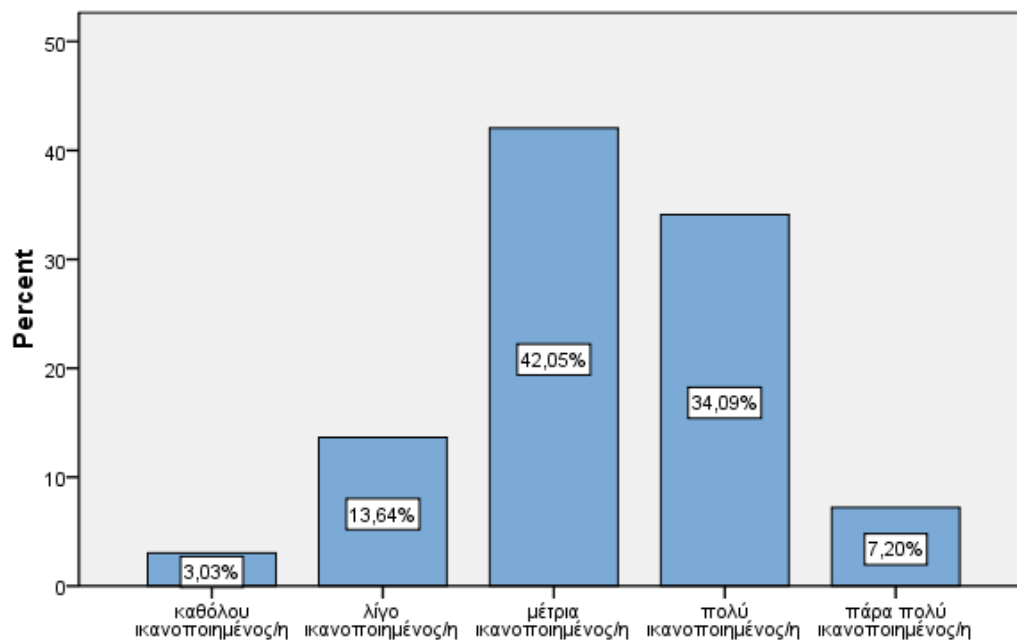




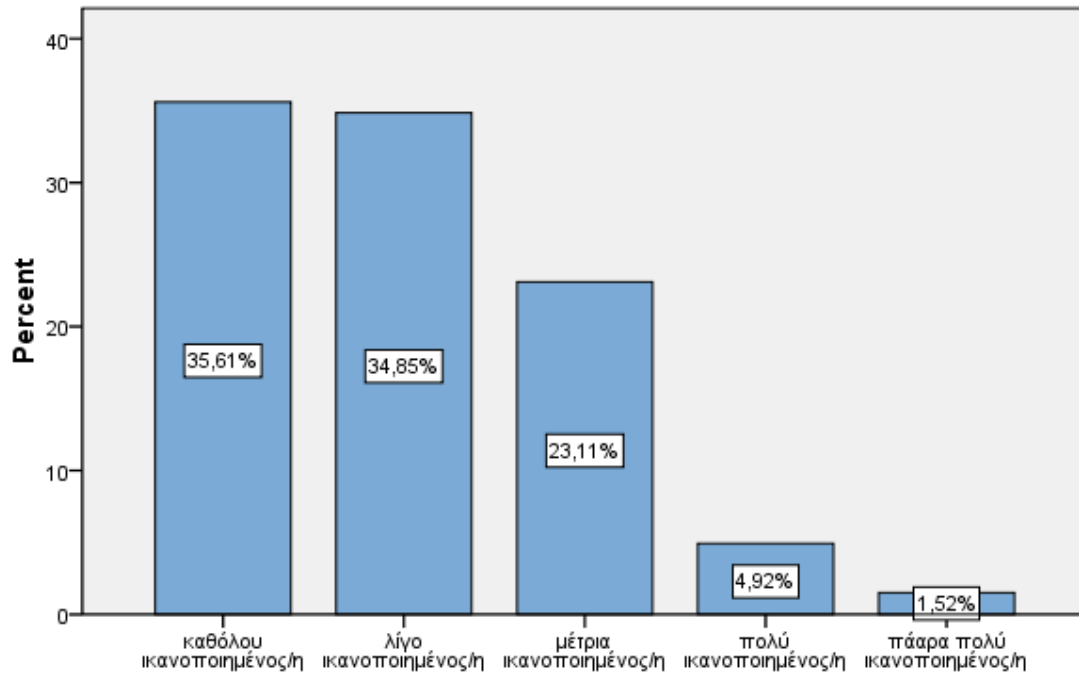
### θεωρητικά μαθήματα



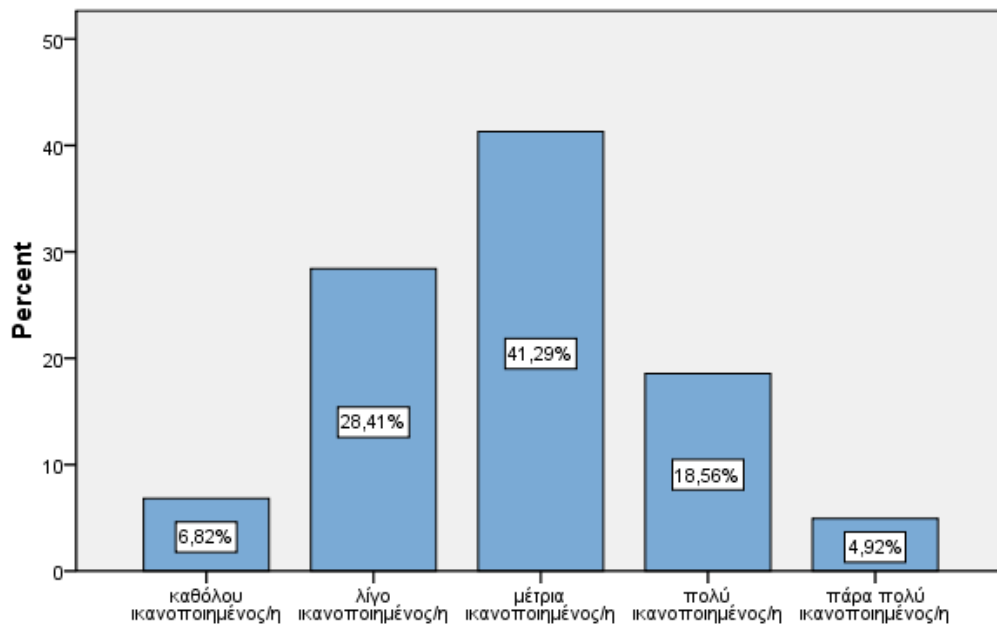
### εργαστηριακά μαθήματα



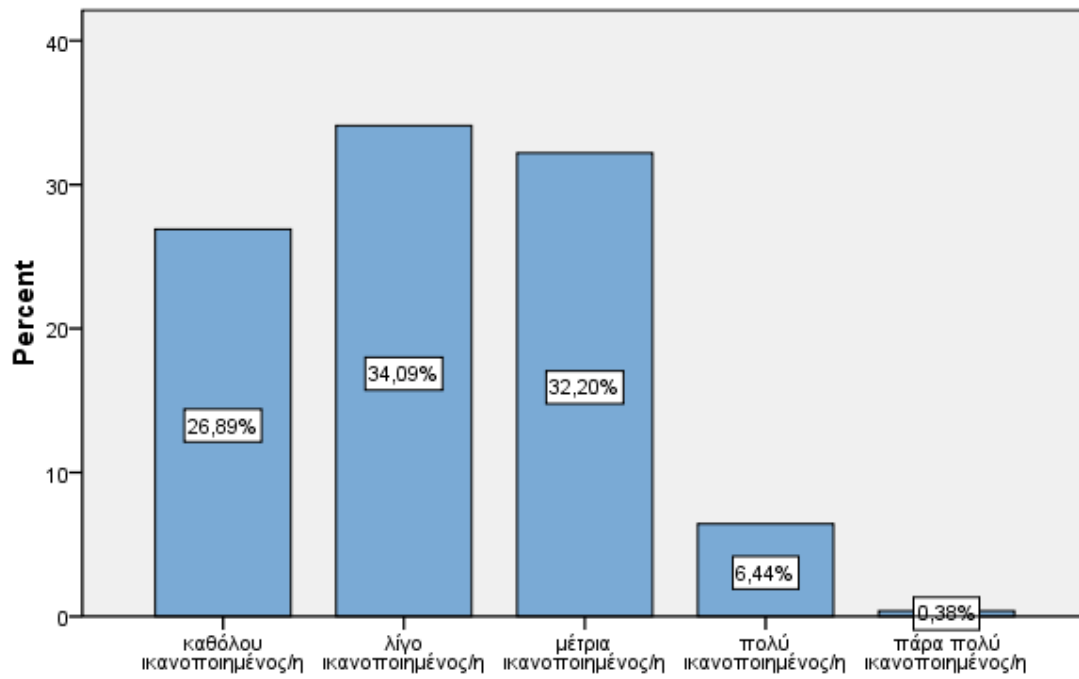
### μέσα διδασκαλίας/νέες τεχνολογίες



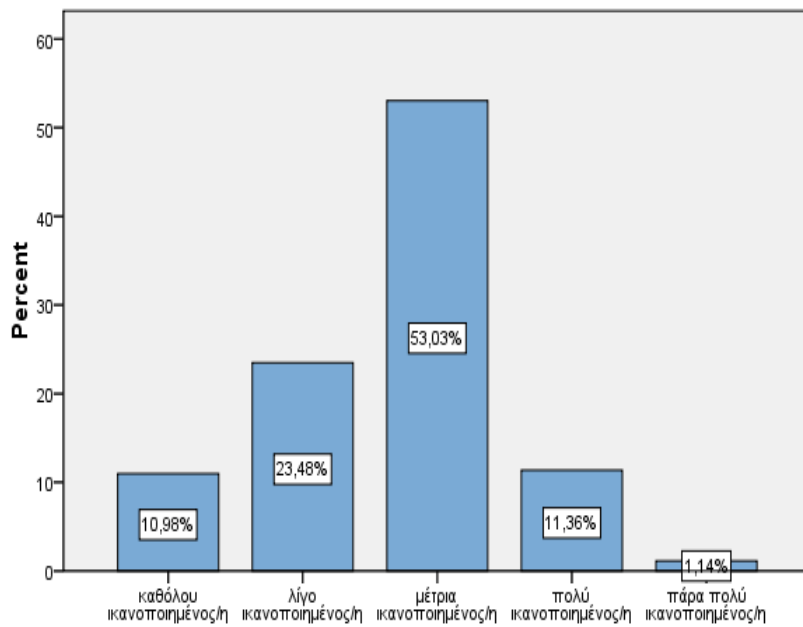
### βιβλιοθήκη



### κτιριακή υποδομή



### εξεταστικό σύστημα

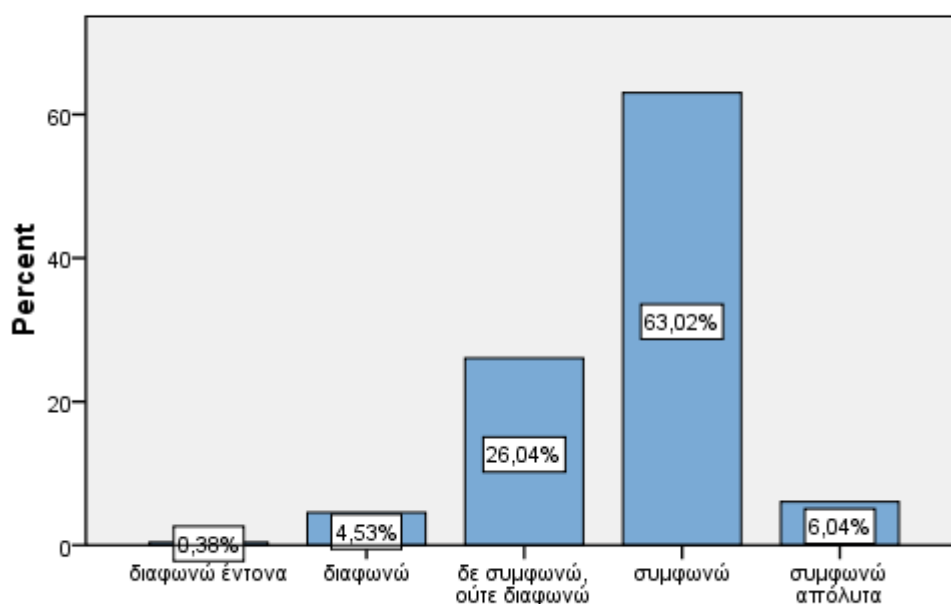


Στην ερώτηση, αν τα μαθήματα που διδάσκονται στη σχολή θα βοηθήσουν τους φοιτητές στην άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συμφωνεί (63,0%), ενώ το ποσοστό που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί κυμαίνεται στο 26,0%. Επιπλέον, το 6,0% απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 4,9% δήλωσε πως διαφωνεί/διαφωνεί έντονα.

<b>Τα μαθήματα που διδάσκονται θα με βοηθήσουν στην άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας: (N=265)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Διαφωνώ έντονα	1	0,4
Διαφωνώ	12	4,5
Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	69	26,0
Συμφωνώ	<b>167</b>	<b>63,0</b>
Συμφωνώ απόλυτα	16	6,0

Τα αποτελέσματα αυτά περιγράφονται διαγραμματικά ακολούθως.

**Τα μαθήματα που διδάσκονται θα με βοηθήσουν στην άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας;**



Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (Ερώτηση 25) οι φοιτητές καλούνταν, σε μια ανοικτή ερώτηση, να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις αλλαγές που πιστεύουν ότι χρειάζεται άμεσα το τμήμα. Δόθηκαν 231 απαντήσεις, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν με βάση τις κοινές απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες. Για τις απαντήσεις, που η συχνότητά τους ήταν μικρή, δημιουργήθηκε μια κατηγορία με την ονομασία «άλλες», στην οποία συμπεριλαμβάνονται και μη σχετικές απαντήσεις των φοιτητών. Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

<b>Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει άμεσα στην εκπαίδευσή σας στο τμήμα;</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Τρόπος διδασκαλίας θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων	<b>73</b>	<b>31,6</b>
Λιγότερα άτομα στα εργαστήρια	45	19,5
Πιο ουσιαστική μάθηση (πιο σχετικά μαθήματα και περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες)	24	10,4
Μέσα διδασκαλίας/νέες τεχνολογίες και υλικοτεχνικός εξοπλισμός	38	16,5
Μέλη ΔΕΠ	31	13,4
Οργάνωση/Διοίκηση τμήματος	14	6,1
Βελτίωση ΕΠΑ/Εποπτείας	28	12,1
Καλύτερη συνεργασία/επικοινωνία καθηγητών-μαθητών	8	3,0
Κτιριακή υποδομή	6	2,6
Συγγράμματα/σημειώσεις	11	4,8
Κατάργηση αλυσίδων	8	3,5
Εξεταστικό σύστημα	2	0,9
Αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των φοιτητών	7	3,0
Συμμετοχή/παρουσία φοιτητών στα θεωρητικά μαθήματα	3	1,3
Τα πάντα	5	2,2
Τίποτα	3	1,3
Άλλες	16	7,0

Από τα στοιχεία του πίνακα βλέπουμε ο τρόπος διδασκαλίας των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων κατείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (31,6%). Τη δεύτερη θέση καταγράφουν οι απαντήσεις που αφορούν τον μεγάλο αριθμό των ατόμων, κυρίως στα εργαστηριακά μαθήματα, καθώς πολλοί ήταν αυτοί που δήλωσαν δυσαρεστημένοι με τα πολυάριθμα τμήματα (19,5%). Ακολουθούν τα μέσα διδασκαλίας και τα μέλη ΔΕΠ με ποσοστά απαντήσεων 16,5% και 13,4% αντιστοίχως. Στην κατηγορία μέλη ΔΕΠ περιλαμβάνονται απαντήσεις τόσο για τον αριθμό των μελών όσο και για το διδακτικό έργο των καθηγητών.

Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη βελτίωση ΕΠΑ/Εποπτείας καταγράφουν ποσοστό της τάξης του 12,1%, ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που εξέφρασαν την επιθυμία τους για πιο ουσιαστική μάθηση και περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες (10,4%). Ακολουθεί η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση/λειτουργία του τμήματος με ποσοστό απαντήσεων 6,1% και τα συγγράμματα/σημειώσεις με ποσοστό 4,8%.

Χαμηλότερα ποσοστά καταγράφουν οι απαντήσεις που αφορούν την κατάργηση αλυσίδων (3,5%), την κτιριακή υποδομή (2,6%) και το εξεταστικό σύστημα (0,9%). Η καλύτερη συνεργασία/επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και φοιτητών συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό απαντήσεων (3,0%) με την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές διευκρίνισαν, πως κάποιοι καθηγητές λειτουργούν με συμπάθειες. Επιπλέον, στο 1,3% των απαντήσεων οι ερωτηθέντες δήλωσαν την επιθυμία για μεγαλύτερη συμμετοχή/παρουσία των φοιτητών στα θεωρητικά μαθήματα. Σε ποσοστό 2,2% οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι πρέπει να αλλάξουν τα πάντα, ενώ το 1,3% ότι δεν απαιτείται να αλλάξει τίποτα. Τέλος η κατηγορία «άλλες», όπου περιλαμβάνει απαντήσεις που δεν κατηγοριοποιήθηκαν, (αλλά και μη σχετικές απαντήσεις), καταγράφει ποσοστό 7,0%. Συγκεκριμένα η κατηγορία "άλλες" περιλαμβάνει τις ακόλουθες απαντήσεις:

-σύνδεση της σχολής με την αγορά εργασίας, -επιζητάμε την ενιαία πανεπιστημιακή εκπαίδευση που θα μας καθιστά ολοκληρωμένους επαγγελματίες αντί να μας βγάλει από το τμήμα ανειδίκευτους με ανίσχυρα πτυχία έρμια στα εργοδοτικά χέρια εξουσίας, -χα χα όταν το βρω θα σου το πω, αλλά ως τότε ελπίζω να έχω φύγει με το πτυχίο, -το ζήτημα των "χρηματοδοτήσεων", -όχι ομαδικές εργασίες γιατί πολλοί αδικούνται, -να αναπτύσσεται η κριτική μας σκέψη, -η επαφή του τμήματος με την αγορά εργασίας, -τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μου έτσι ώστε να βοηθήσω περισσότερο στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία, -χρηματοδότηση στο τμήμα, -να μην τηρούνται οι δυο απουσίες για να κοπεί κάποιος. Αν θέλει έρχεται αν θέλει όχι, δεν, τιμωρείται, -αξιολόγηση καθηγητών, -προς το παρόν όλα καλά, αργότερα να μη δίνουμε δίδακτρα στα συγγράμματα, -επιτήρηση κατά τη διάρκεια της εξεταστικής, -το Υπουργείο Παιδείας, -δεν πρέπει να αλλάξει η σπουδάστρια Α. -περισσότερες καφετέριες στη πύλη.

## B. Πίνακες συνάφειας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι πίνακες συνάφειας των εξεταζόμενων μεταβλητών, οι οποίοι εξήχθησαν μέσω της εντολής crosstabs του SPSS (ver.17,0). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γυναικών και των ανδρών ξεχωριστά σχετικά με τις αξίες της εργασίας που τους εκφράζουν. Από τα στοιχεία του πίνακα είναι φανερό, πως το μεγαλύτερο μέρος τόσο των γυναικών (72,6%) όσο και των ανδρών (73,3%) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Σε ό,τι αφορά την αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων το 50,2% των γυναικών δήλωσε, πως τους εκφράζει ως αξία εργασίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών κυμαίνεται στο 43,3%.

Επιπλέον, ενώ η οικονομική ικανοποίηση φαίνεται να εκφράζει περισσότερο τις γυναίκες (44,7% έναντι 40,0%) το ίδιο δε φαίνεται να ισχύει για την κάλυψη των βιοποριστικών αναγκών, όπου το ποσοστό των ανδρών υπερτερεί σε σχέση με αυτό των γυναικών (53,3% έναντι 34,6%). Τέλος, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός, ότι κανένας άνδρας δεν απάντησε, πως τον εκφράζει η ανάληψη ηγεσίας σε αντίθεση με τις γυναίκες, όπου δόθηκαν 12 απαντήσεις.

Ποιές από τις παρακάτω αξίες της εργασίας σας εκφράζουν; (Ερ.17)	Γυναίκες		Άνδρες	
	N	%	N	%
Ανεξαρτησία	137	57,8	16	53,3
Οικονομική ικανοποίηση	<b>106</b>	<b>44,7</b>	<b>12</b>	<b>40,0</b>
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο	<b>172</b>	<b>72,6</b>	<b>22</b>	<b>73,3</b>
Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων	<b>119</b>	<b>50,2</b>	<b>13</b>	<b>43,3</b>
Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών	<b>82</b>	<b>34,6</b>	<b>16</b>	<b>53,3</b>
Ανθρωποκεντρισμός	35	14,8	6	20,0
Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη	88	37,1	8	26,7
Ανάληψη ηγεσίας	<b>12</b>	<b>5,1</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
Άλλο	0	0,0	0	0,0

Στον επόμενο πίνακα παρατηρούμε, πως το 95,6% των ατόμων που επιθυμούν να ασχοληθούν με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους επέλεξε το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας γιατί το ήθελαν από την αρχή. Επίσης, το 4,4% απάντησε πως δε ξέρω, ενώ κανείς δεν απάντησε πως δε θα ασχοληθεί με το επάγγελμα από αυτούς που το ήθελαν από την αρχή.

Επέλεξα το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας γιατί το ήθελα από την αρχή	Επιθυμείτε να ασχοληθείτε με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας;					
	Ναι		Όχι		Δε ξέρω	
	N	%	N	%	N	%
	130	95,6	0	0,0	6	4,4

Επίσης, από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα συμπεραίνουμε πως τα άτομα όπου το τμήμα της Κοινωνικής εργασίας αποτελούσε την πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό δείχνουν πρόθυμα να ασχοληθούν με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (94,1%). Ακολουθούν αυτοί που η επιλογή του τμήματος ήταν στις πρώτες πέντε επιλογές στο μηχανογραφικό τους με ποσοστό 88,8%, ενώ για το μεγαλύτερο μέρος που δήλωσε πως δε ξέρει αν θα ασκήσει το επάγγελμα ήταν στις τελευταίες τους επιλογές. Επίσης, δυο άτομα που απάντησαν, πως δε θα ασκήσουν το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού, η επιλογή του τμήματος από αυτά άνηκε στις πέντε πρώτες.

Ποιά επιλογή αποτελούσε το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας στο μηχανογραφικό σας;	Επιθυμείτε να ασχοληθείτε με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας;					
	Ναι		Όχι		Δε ξέρω	
	N	%	N	%	N	%
Πρώτη	80	94,1	0	0,0	5	5,9
Στις πέντε πρώτες	135	88,8	2	1,3	15	9,9
Στις τελευταίες	21	70,0	0	0,0	9	30,0

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των προσδοκιών της οικογένειας σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους. Συγκεκριμένα, οι δυο πρώτοι πίνακες αφορούν τη προσδοκία των γονέων «να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ», ενώ οι επόμενοι πίνακες αφορούν την προσδοκία των γονέων να εισαχθούν σε κάποιο τμήμα ΑΕΙ.

Σχετικά με την προσδοκία «να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ» στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματος οι γονείς φαίνεται να είναι απόφοιτοι Λυκείου ή ΤΕΕ, ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι Δημοτικού για τους πατέρες (19,5%) και οι απόφοιτοι Γυμνασίου για τις μητέρες (17,1%).

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Προσδοκία: Να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ	
	N	%
Μεταπτυχιακές σπουδές	9	5,5
Απόφοιτος ΑΕΙ	13	7,9
Απόφοιτος ΑΤΕΙ	5	3,0
Απόφοιτος ΙΕΚ	4	2,4
Απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΕ	<b>62</b>	<b>37,8</b>
Απόφοιτος Γυμνασίου	30	18,3
Απόφοιτος Δημοτικού	32	19,5
Λίγες τάξεις Δημοτικού	7	4,3
Καμία τάξη Δημοτικού	1	0,6
Άλλο	1	0,6

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Προσδοκία: Να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ	
	N	%
Μεταπτυχιακές σπουδές	2	1,2
Απόφοιτος ΑΕΙ	16	9,8
Απόφοιτος ΑΤΕΙ	4	2,4
Απόφοιτος ΙΕΚ	12	7,3
Απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΕ	<b>74</b>	<b>45,1</b>
Απόφοιτος Γυμνασίου	28	17,1
Απόφοιτος Δημοτικού	25	15,2
Λίγες τάξεις Δημοτικού	2	1,2
Καμία τάξη Δημοτικού	1	0,6
Άλλο	0	0,0

Σε ό,τι αφορά τη προσδοκία των γονέων να εισαχθούν τα παιδιά τους σε κάποιο τμήμα του ΑΕΙ το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων του δείγματος είναι επίσης απόφοιτοι Λυκείου ή ΤΕΕ. Επιπλέον, το 16,3% των πατέρων που ήθελαν τα παιδιά τους να περάσουν στο Πανεπιστήμιο είναι και αυτοί απόφοιτοι κάποιου τμήματος του ΑΕΙ.

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Προσδοκία: Η εισαγωγή μου σε ΑΕΙ	
	N	%
Μεταπτυχιακές σπουδές	1	2,3
Απόφοιτος ΑΕΙ	7	16,3
Απόφοιτος ΑΤΕΙ	0	0,0
Απόφοιτος ΙΕΚ	1	2,3
Απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΕ	<b>20</b>	<b>46,5</b>
Απόφοιτος Γυμνασίου	6	14,0
Απόφοιτος Δημοτικού	5	11,6
Λίγες τάξεις Δημοτικού	2	4,7
Καμία τάξη Δημοτικού	1	2,3
Άλλο	0	0,0



Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Προσδοκία: Η εισαγωγή μου σε ΑΕΙ	
	N	%
Μεταπτυχιακές σπουδές	0	0,0
Απόφοιτος ΑΕΙ	5	11,6
Απόφοιτος ΑΤΕΙ	3	7,0
Απόφοιτος ΙΕΚ	0	0,0
Απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΕ	<b>18</b>	<b>41,9</b>
Απόφοιτος Γυμνασίου	8	18,6
Απόφοιτος Δημοτικού	5	11,6
Λίγες τάξεις Δημοτικού	2	4,7
Καμία τάξη Δημοτικού	1	2,3
Άλλο	1	2,3

Με βάση τα στοιχεία του ακόλουθου πίνακα συμπεραίνουμε, πως το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των γυναικών (81,4%) όσο και των ανδρών (66,7%) πιστεύει πως η Κοινωνική Εργασία ταιριάζει και στα δυο φύλα. Στις γυναίκες πιστεύει ότι ταιριάζει το 16,5% των γυναικών και το 10,0% των ανδρών, ενώ αντίστοιχα μόνο στους άνδρες δήλωσε το 16,7% των ανδρών και το 0,4% των γυναικών.

Πιστεύετε ότι η Κοινωνική Εργασία ταιριάζει περισσότερο σε:	Γυναίκες		Άνδρες	
	N	%	N	%
Γυναίκες	39	16,5	3	10,0
Άνδρες	1	0,4	5	16,7
Και στους δύο	<b>193</b>	<b>81,4</b>	<b>20</b>	<b>66,7</b>
Δε ξέρω/δεν απαντώ	4	1,7	2	6,7

Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος (53,0%) αυτών που δήλωσαν ότι επέλεξαν το τμήμα της Κοινωνικής εργασίας επειδή το ήθελαν από την αρχή εισήχθησαν στο τμήμα μέσω πανελλήνιων εξετάσεων από Ενιαίο Λύκειο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που πέρασαν μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ κυμαίνεται στο 36,8%. Αξίζει να σημειώσουμε, πως το ίδιο ποσοστό αυτών που εισήχθησαν στο τμήμα μέσω πανελλήνιων εξετάσεων από ΤΕΕ/ΕΠΑΛ (36,8%), δήλωσε πως δεν κατάφερε να περάσει στη σχολή που επιθυμούσε.

Επέλεξα το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας γιατί:	Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω Ενιαίου Λυκείου		Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ	
	N	%	N	%
Δεν ήθελα να ξαναδώσω πανελλήνιες εξετάσεις	18	8,3	7	18,4
Το ήθελα από την αρχή	<b>115</b>	<b>53,0</b>	<b>14</b>	<b>36,8</b>
Ήθελα ένα οποιοδήποτε πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	6	2,8	1	2,6
Δεν κατάφερα να εισαχθώ στη σχολή της επιλογής μου	66	30,4	<b>14</b>	<b>36,8</b>
Δε μου άρεσε/ικανοποιούσε το προηγούμενο επάγγελμά μου	3	1,4	1	2,6
Άλλο	9	4,1	1	2,6

Στους επόμενους πίνακες περιγράφονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το μάθημα της εποπτείας και το εξάμηνο σπουδών στο οποίο βρίσκονται. Το μεγαλύτερο ποσοστό που πιστεύει πως η συνέχιση των σπουδών τους και η άσκηση του επαγγέλματος εξαρτάται από τον τρόπο διδασκαλίας κατά την εποπτεία παρακολουθεί το Ε εξάμηνο σπουδών (47,2%), ενώ ακολουθούν αυτοί που βρίσκονται στο Ζ και ΣΤ εξάμηνο με ποσοστά 22,6% και 16,0% αντιστοίχως.

Εξάμηνο σπουδών	Τρόπος διδασκαλίας κατά την εποπτεία	
	N	%
Δ	1	0,9
Ε	<b>50</b>	<b>47,2</b>
ΣΤ	17	16,0
Ζ	24	22,6
Η	8	7,5
Πτυχίο Α και άνω	6	5,7

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για τη σχέση με τον επόπτη καθηγητή και τα υπόλοιπα μέλη της εποπτικής ομάδας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που επέλεξε αυτή την απάντηση παρακολουθεί το Ε εξάμηνο και ακολουθούν αυτοί που παρακολουθούν το Ζ και ΣΤ εξάμηνο.

Εξάμηνο σπουδών	Σχέση με τον επόπτη καθηγητή	
	N	%
Δ	0	0,0
Ε	<b>20</b>	<b>45,5</b>
ΣΤ	5	11,4
Ζ	10	22,7
Η	4	9,1
Πτυχίο Α και άνω	5	11,4

Εξάμηνο σπουδών	Σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της εποπτικής ομάδας	
	N	%
Δ	0	0,0
E	<b>12</b>	<b>40,0</b>
ΣΤ	3	10,0
Z	10	33,3
H	2	6,7
Πτυχίο Α και άνω	3	10,0

Επιπλέον, οι περισσότεροι που απάντησαν «άλλο» ανήκουν στο E εξάμηνο και έπονται αυτοί που ανήκουν στο Z και H εξάμηνο με ποσοστά 28,6% και 21,4% αντιστοίχως.

Εξάμηνο σπουδών	Άλλο	
	N	%
Δ	0	0,0
E	<b>6</b>	<b>42,9</b>
ΣΤ	0	0,0
Z	4	28,6
H	3	21,4
Πτυχίο Α και άνω	1	7,1

Στον τελευταίο πίνακα της έρευνάς μας παρουσιάζονται οι προτάσεις των φοιτητών σχετικά με το τι θεωρούν πως πρέπει να αλλάξει άμεσα στην εκπαίδευσή τους ανάλογα με το εξάμηνο στο οποίο φοιτούν. Από τα στοιχεία του πίνακα συμπεραίνουμε, πως τα περισσότερα άτομα που δήλωσαν τον τρόπο διδασκαλίας των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων ανήκουν στο E εξάμηνο (22 άτομα) και ακολουθούν αυτοί που βρίσκονται στο A (14 άτομα) και Z εξάμηνο (12 άτομα). Ακόμα η πλειοψηφία των ατόμων που δήλωσε πως επιθυμεί λιγότερα άτομα στα εργαστήρια παρακολουθεί το E εξάμηνο (25 άτομα) και έπονται αυτοί που βρίσκονται στο Γ εξάμηνο (9 άτομα). Οι φοιτητές του Γ εξαμήνου επίσης, είναι αυτοί που ζητάνε περισσότερη ουσιαστική μάθηση και παραπάνω βιωματικές δραστηριότητες (9 άτομα).

Σε ό,τι αφορά τα μέσα διδασκαλίας, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τις νέες τεχνολογίες οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από τους φοιτητές που παρακολουθούν το E εξάμηνο σπουδών (13 άτομα) και ακολουθούν αυτοί που βρίσκονται στο Γ εξάμηνο (8 άτομα). Επιπλέον, τα περισσότερα άτομα που δήλωσαν πως πρέπει να αλλάξει άμεσα στο τμήμα τα μέλη ΔΕΠ ανήκουν στο E εξάμηνο (8 άτομα) και έπονται αυτοί που βρίσκονται στο Z (7 άτομα) και Γ εξάμηνο (6 άτομα), ενώ οι περισσότερες απαντήσεις για την οργάνωση/λειτουργία/διοίκηση του τμήματος δόθηκαν από τους φοιτητές που παρακολουθούν το Γ και το H εξάμηνο σπουδών.

Σχετικά με τη βελτίωση των ΕΠΑ/Εποπτείας το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων δόθηκε από τους φοιτητές του Z (9 άτομα) και H εξαμήνου (8 άτομα), ενώ καλύτερη συνεργασία/επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και σπουδαστών επιθυμούν οι φοιτητές που παρακολουθούν το Γ εξάμηνο της σχολής. Οι απαντήσεις που αφορούν την κτιριακή υποδομή, τα συγγράμματα/σημειώσεις και τη κατάργηση αλυσίδων συγκεντρώνουν χαμηλό ποσοστό απαντήσεων οι οποίες προέρχονται κυρίως από φοιτητές του Γ εξαμήνου. Όσον αφορά στις μεταβλητές (κατηγορίες) βελτίωση εξεταστικού συστήματος, αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των φοιτητών, συμμετοχή/παρουσία των φοιτητών στα θεωρητικά

μαθήματα, τα πάντα και τίποτα τα ποσοστά των απαντήσεων είναι πολύ χαμηλά. Τέλος, η κατηγορία «άλλες» συγκεντρώνει 16 απαντήσεις και περιλαμβάνει τόσο απαντήσεις με μικρές συχνότητες όσο και απαντήσεις μη σχετικές.

Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει άμεσα στην εκπαίδευσή σας στο τμήμα;	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Πτυχίο A και άνω
	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Τρόπος διδασκαλίας θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων	14	0	8	0	22	8	12	6	3
Λιγότερα άτομα στα εργαστήρια	4	0	9	0	25	1	4	2	0
Πιο ουσιαστική μάθηση (πιο σχετικά μαθήματα και περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες)	3	0	9	0	4	1	3	2	2
Μέσα διδασκαλίας/νέες τεχνολογίες και υλικοτεχνικός εξοπλισμός	3	0	8	0	13	3	5	3	3
Μέλη ΔΕΠ	3	0	6	0	8	4	7	1	2
Οργάνωση/Διοίκηση τμήματος	1	0	5	1	1	0	2	4	0
Βελτίωση ΕΠΑ/Εποπτείας	1	0	5	0	8	4	9	1	0
Καλύτερη συνεργασία/επικοινωνία καθηγητών-μαθητών	1	0	4	0	2	0	1	0	0
Κτιριακή υποδομή	2	0	2	0	2	0	0	0	0
Συγγράμματα/σημειώσεις	1	0	5	0	2	1	2	0	0
Κατάργηση αλυσίδων	0	0	4	0	3	0	1	0	0
Εξεταστικό σύστημα	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των φοιτητών	1	0	0	0	1	0	3	0	2
Συμμετοχή/παρουσία φοιτητών στα θεωρητικά μαθήματα	0	0	1	0	1	0	0	1	0
Τα πάντα	0	0	0	0	2	1	2	0	0
Τίποτα	2	0	1	0	0	0	0	0	0
Άλλες	1	0	9	1	2	0	2	1	0

## 5.4 Συμπεράσματα

Από τα άνωθι εξαγόμενα αποτελέσματα συμπεραίνουμε πως η γενική εικόνα του προφίλ και των λόγων επιλογής του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας από τους σπουδαστές δε διαφέρει σημαντικά από αυτή που γνωρίζουμε μέχρι σήμερα από τις σχετικές έρευνες. Γενικά, το προφίλ ενός σπουδαστή Κοινωνικής Εργασίας στο τμήμα της Πάτρας αφορά μία γυναίκα ηλικίας μεταξύ 18-23 ετών, άγαμη χωρίς παιδιά, προερχόμενη από μεσαία κοινωνική τάξη, καταγόμενη από μία αστική πόλη και απόφοιτη Ενιαίου Λυκείου.

Ειδικότερα, η γυναικεία αριθμητική υπεροχή είναι έκδηλη με 237 άτομα από τα 267 να αποτελούν σπουδάστριες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως η πλειοψηφία των σπουδαστών απάντησε πως το επάγγελμα ταιριάζει και στα δύο φύλα, ενώ αναμενόταν η επιλογή του γυναικείου φύλου ως απάντηση σύμφωνα με την επικράτηση της άποψης ότι η Κοινωνική Εργασία είναι γυναικείο επάγγελμα. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τη στάση προς το επάγγελμα βρέθηκε ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Ωστόσο, βρέθηκε ότι ένα ποσοστό (16.7%) των ανδρών υποστηρίζει πως το επάγγελμα ταιριάζει σε άντρες μόνο, ενώ μόνο το 0,4 % των γυναικών απάντησε ότι ταιριάζει μόνο σε άντρες.

Αναφορικά με τη σύσταση της πατρικής οικογένειας του δείγματος σχεδόν οι μισοί απάντησαν πως έχουν ένα ακόμη αδερφό/ή, ενώ σχεδόν μόνο το ένα τέταρτο προέρχεται από πολύτεκνη οικογένεια. Σύμφωνα με τη θεωρία είναι πιθανόν οικογένειες που διαθέτουν πολλά παιδιά να έχουν λιγότερες οικονομικές δυνατότητες, ώστε να επενδύσουν εκπαιδευτικά σε αυτά. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, εφόσον δε βρέθηκε να υπάρχουν πολλές πολύτεκνες οικογένειες, δείχνουν να επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση για το συγκεκριμένο δείγμα. Δηλαδή, πράγματι στην τεχνολογική εκπαίδευση, που σήμερα εντάσσεται στην ανώτερη βαθμίδα, εντοπίζονται λίγες πολύτεκνες οικογένειες τουλάχιστον για το συγκεκριμένο δείγμα.

Εν συνεχεία, η έρευνα δεν έδειξε μεγάλη διαφοροποίηση στον τόπο καταγωγής των σπουδαστών, οι οποίοι σχεδόν στο σύνολό τους προέρχονταν από πόλεις συμπεριλαμβανομένης και της Πάτρας. Συνεπώς, οι σπουδαστές έχουν βιώσει στα μαθητικά τους χρόνια σημαντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πολύ πιθανόν αυτό συνδέεται με τη φοίτησή τους σε τμήμα της ανώτερης εκπαίδευσης, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία οι έφηβοι που διαμένουν σε αστικά περιβάλλοντα δέχονται περισσότερα εκπαιδευτικά ερεθίσματα σε σύγκριση με όσους κατοικούν σε χωριό.

Η πλειοψηφία των γονέων των σπουδαστών βρέθηκε να έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο ή από ΤΕΕ, οι πατέρες να επαγγέλλονται ελεύθεροι επαγγελματίες και οι μητέρες να ασχολούνται με τα οικιακά. Η εικόνα αυτή προβάλλει και την μεσαία κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι περισσότερες οικογένειες των σπουδαστών, όπως έδειξε και η έρευνα της Papadaki (2004). Αναφορικά με την προσδοκία των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους πριν την εισαγωγή τους στο τμήμα λίγο περισσότεροι από τους μισούς σπουδαστές απάντησαν (61,4%), ότι οι γονείς τους ήθελαν να σπουδάσουν, ό, τι επιθυμούν οι ίδιοι οι σπουδαστές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τη θετική στάση για το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της πλειοψηφίας των γονέων. Ειδικότερα, όσον αφορά τις προσδοκίες των γονέων σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδό τους υπάρχει το ενδιαφέρον εύρημα, ότι και οι γονείς που είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου αλλά και όσοι έχουν μέτριο επίπεδο σπουδών, επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν ό, τι επιθυμούν τα ίδια, ενώ αναμενόταν οι πρώτοι να προσδοκούν ίση με αυτούς εξέλιξη και οι δεύτεροι ανώτερη από αυτούς εξέλιξη.

Οι περισσότερες οικογένειες των σπουδαστών υποστηρίζουν ως σημαντικότερες αξίες εργασίας την ανεξαρτησία, την οικονομική ικανοποίηση και την κάλυψη βιοποριστικών αναγκών σχεδόν στο ίδιο ποσοστό (από 49, 4 – 47, 2 %), ενώ ένα ποσοστό 32, 2 % υποστηρίζει την κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη. Τα ευρήματα αυτά ταιριάζουν με την υπόθεση ότι οικογένειες από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα επιδιώκουν από την εργασία κυρίως εξωγενείς αξίες. Ωστόσο, η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, μία εσωτερική αξία, εκφράζει την πλειοψηφία των σπουδαστών γενικά και ειδικότερα, όσους είχαν επιλέξει το τμήμα συνειδητά. Η ανεξαρτησία, η αυτοπραγμάτωση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η οικονομική ικανοποίηση ακολουθούν με μικρές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά, ευρήματα που αποδεικνύουν πως όντως και εξωγενείς αξίες λαμβάνονται υπ' όψη από τους σπουδαστές για την επιλογή εργασίας. Η επιρροή της οικογένειας και του συγγενικού περιβάλλοντος φαίνεται και από το εύρημα ότι ήταν η κυρίαρχη πηγή ενημέρωσης για την ύπαρξη της σχολής.

Να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στις αξίες τους για την εργασία. Αναφορικά όμως με την αξία «κάλυψη βιοποριστικών αναγκών», είναι εμφανές πως υποστηρίζεται περισσότερο από τους άντρες, όπως υποστηρίζει και η θεωρία. Ωστόσο, διαφαίνεται πως η αξία «ανάληψη ηγεσίας» εκφράζει περισσότερο τις γυναίκες του δείγματος σε αντίθεση με την άποψη πως οι άντρες εκφράζονται περισσότερο από τη συγκεκριμένη αξία. Το εύρημα αυτό πιθανόν καταδεικνύει τη θέση της γυναίκας στο σύγχρονο επαγγελματικό χώρο, όπου η ανάληψη ηγετικών ρόλων είναι συχνότερη σε σχέση με το παρελθόν.

Επίσης, παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος για την εισαγωγή του στη σχολή προετοιμάστηκε με τη βοήθεια φροντιστηρίου. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών εισήχθη στο τμήμα μέσω Πανελλήνιων εξετάσεων από Ενιαίο Λύκειο έναντι ενός μικρού ποσοστού που εισήχθη μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ (14,2%), ενισχύει το εύρημα ότι οι οικογένειες του δείγματος είναι κυρίως μεσαίας κοινωνικής τάξης (καθώς οι εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα φοιτούν σε ΤΕΕ κυρίως). Οπότε, η συμπληρωματική εκπαίδευση κυρίως μέσω ομαδικών φροντιστηρίων και λιγότερο μέσω ιδιαίτερων που παρείχαν στα παιδιά τους είναι αναμενόμενη. Ανάμεσα στους αποφοίτους Ενιαίου Λυκείου και ΤΕΕ/ΕΠΑΛ σε σχέση με τους λόγους επιλογής του τμήματος βρέθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην επιλογή «δεν ήθελα να ξαναδώσω πανελλήνιες», την οποία επέλεξαν κυρίως οι δεύτεροι. Επίσης, παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι και των δύο τμημάτων απάντησαν στο ίδιο ποσοστό περίπου ότι «δεν κατάφεραν να εισαχθούν στη σχολή της επιλογής τους», γεγονός που αποδεικνύει, τουλάχιστον για το συγκεκριμένο δείγμα, ότι το εξεταστικό σύστημα για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στους δύο τύπους λυκείων έχει προβληματικά σημεία. Επίσης, διαπιστώνεται και η έντονη σύνδεση της παραπαιδείας με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Το παραπάνω διαφαίνεται από την πλειοψηφία των σπουδαστών που απάντησαν πως για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν τη βοήθεια φροντιστηρίου ή/και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Το εύρημα πως το 56, 9 % των σπουδαστών είχε τοποθετήσει το τμήμα ανάμεσα στις 5 πρώτες επιλογές του, και όχι στην πρώτη, επιβεβαιώνει την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί τους μαθητές σε σχολές που δε τις επιθυμούν πραγματικά. Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό, 30 %, επιβεβαίωσε ότι δεν κατάφερε να εισαχθεί στη σχολή της επιλογής του ισχυροποιεί το παραπάνω εύρημα. Βέβαια στην ερώτηση εάν οι σπουδαστές ήθελαν από την αρχή να σπουδάσουν σε αυτό το τμήμα, οι μισοί από αυτούς απάντησαν θετικά. Πάντως στη συντριπτική πλειοψηφία του το δείγμα απάντησε πως επιθυμεί να ασχοληθεί με το επάγγελμα της Κοινωνικής Εργασίας και αξίζει να σημειωθεί ότι το 95,6 % από αυτούς ήθελε από την αρχή να σπουδάσει στο ανάλογο τμήμα. Επιπλέον, βρέθηκε πως

πράγματι οι σπουδαστές ταυτίζονται με τις αξίες του επαγγέλματος από πολύ έως πάρα πολύ, με αυτήν του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα να τους εκφράζει πάρα πολύ. Επίσης, το γεγονός, πως οι σπουδαστές τοποθετούν την κοινωνική αλλαγή ψηλά στις προτιμήσεις τους, έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η Κοινωνική Εργασία πρέπει να αναλαμβάνει δραστικό ρόλο στη σύγχρονη εποχή. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ένα σημαντικό ποσοστό (70 %) των σπουδαστών που είχαν τοποθετήσει την Κοινωνική Εργασία στις τελευταίες επιλογές του μηχανογραφικού τους, τελικά θέλουν να ασκήσουν το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού.

Η εκπαίδευση ωστόσο, μέσω του ΣΕΠ φάνηκε να έχει επηρεάσει σημαντικά τους σπουδαστές για την επιλογή του τμήματος, καθώς ήταν η δεύτερη σε σειρά απάντηση από αυτούς μετά το οικογενειακό/συγγενικό περιβάλλον. Ακολουθούν οι απαντήσεις ΜΜΕ/Διαδίκτυο, το φιλικό περιβάλλον και ο επαγγελματίας κοινωνικός λειτουργός με μικρή διαφορά στα ποσοστά. Ωστόσο, αναμενόταν ο ΣΕΠ να βρίσκεται σε πολύ μικρότερη θέση, καθώς και στην έρευνα της Papadaki (2004) αλλά και γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι δεν επηρεάζει τους μαθητές ως προς την επιλογή επαγγέλματος. Αξίζει να σημειωθεί, πως η εικόνα για τις πηγές ενημέρωσης για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού στην έρευνα της Papadaki είναι σημαντικά διαφορετική. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά έχουν ως εξής: το 38,3% των σπουδαστών γνώριζε έναν/μία κοινωνικό λειτουργό, το 17% πληροφορήθηκε από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, το 13,8% από συγγενείς ή την οικογένεια, το 12,8% από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το 5,3% από φίλους και το 12,8% έδωσε άλλες απαντήσεις. Πιθανόν, η αύξηση της πρόσβασης στο Διαδίκτυο τα τελευταία χρόνια από μεγαλύτερο εύρος ηλικιών και η ολοένα αυξανόμενη ανεργία στη χώρα αύξησε το ενδιαφέρον των οικογενειών των μαθητών για ενημέρωση σχετικά με το πεδίο της αγοράς εργασίας σε σχέση με την επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, ίσως έχει επαναπροσδιοριστεί η αξία του ΣΕΠ στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το εύρημα της Papadaki (2004), ότι «Το μάθημα της εποπτείας μπορεί να επηρεάσει την απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία και την απόφαση για την άσκηση του αντίστοιχου επαγγέλματος», αυτό επιβεβαιώθηκε και στη δική μας έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το 53, 8 % συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ ένα ποσοστό 20, 5 % δήλωσε ότι δε συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που διαφωνούν ή διαφωνούν έντονα. Εκείνοι που συμφωνούν απόλυτα αντιπροσωπεύουν το 17, 3 %. Ο τρόπος διδασκαλίας κατά την εποπτεία βρέθηκε να αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα (67, 9 %) που επηρεάζει την άνωτη απόφαση και επιλέχθηκε ως κυρίαρχος από όλα τα εξάμηνα. Ακολουθούν, η σχέση με τον επόπτη καθηγητή και η σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως η γνώμη των σπουδαστών για τους διερευνώμενους παράγοντες της εποπτείας δεν επηρεάζεται από το εξάμηνο που εκείνοι παρακολουθούν.

Σχετικά με τις απόψεις των σπουδαστών για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα τα κύρια ευρήματα είναι τα ακόλουθα: το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φαίνεται να είναι μέτρια ικανοποιημένο σε ότι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, τα συγγράμματα/σημειώσεις, τα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, τη βιβλιοθήκη και το εξεταστικό σύστημα. Ειδικότερα, όσον αφορά στα μαθήματα οι περισσότεροι σπουδαστές απάντησαν πως συμφωνούν ότι θα τους βοηθήσουν στην άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης με βάση τα στοιχεία του πίνακα οι περισσότεροι δεν έχουν μείνει καθόλου ικανοποιημένοι με τα μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες, ενώ λίγο ικανοποιημένοι έχουν μείνει από την κτιριακή υποδομή του τμήματος. Η ίδια εικόνα επικρατεί και στα υπόλοιπα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας στην Αθήνα και Κρήτη, όπως προκύπτει από τις εσωτερικές αξιολογήσεις τους.

Από τις προτάσεις των σπουδαστών συμπεραίνουμε ότι ο τρόπος διδασκαλίας θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων, τα λιγότερα άτομα στα εργαστήρια, τα μέσα διδασκαλίας/νέες τεχνολογίες και υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα μέλη ΔΕΠ και η βελτίωση ΕΠΑ/Εποπτείας αποτελούν με φθίνουσα σειρά τα περισσότερα αναφερόμενα προβλήματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο τμήμα. Λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική μας εκπαιδευτική εμπειρία στο τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας, κρίναμε αναγκαίο να διερευνήσουμε τις προτάσεις των σπουδαστών ανά εξάμηνο σπουδών, καθώς πιστεύουμε ότι οι ανάγκες και οι απόψεις τους διαφοροποιούνται ανά τα εξάμηνα. Πιο συγκεκριμένα, είδαμε πως στην πλειοψηφία τους οι σπουδαστές του Α΄ εξαμήνου προτείνουν αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων. Το εύρημα αυτό πιθανόν εξηγεί τη δυσκολία προσαρμογής που αντιμετωπίζουν κατά την μετάβασή τους από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ένα διαφορετικό για αυτούς τρόπο εκπαίδευσης, πχ. εκπόνηση εργασιών, ακαδημαϊκό ύφος διδασκαλίας κλπ.

Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι τα εξάμηνα, Γ΄ και Ε΄, πρότειναν κυρίως να μειωθούν αριθμητικά οι σπουδαστές στα εργαστήρια. Η άνωθι πρόταση εξηγείται από το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα εξάμηνα διαθέτουν τα περισσότερα εργαστηριακά μαθήματα. Η κατάργηση του εαρινού εξαμήνου που διπλασίασε τον αριθμό των εισακτέων κατά το χειμερινό εξάμηνο, είχε ως αποτέλεσμα να προκληθεί συμφόρηση στα εργαστηριακά τμήματα. Ταυτόχρονα, η μείωση των συμβασιούχων εκπαιδευτικών στα ΤΕΙ αλλά και στα ΑΕΙ σε ποσοστό 90 % λόγω του νέου μνημονίου (Νο3) ενέτεινε το πρόβλημα.

Εν συνεχεία, τα εξάμηνα Στ΄, Ζ΄, Η΄, πτυχίο Α και άνω, δηλαδή οι σπουδαστές που βρίσκονται προς το τέλος της φοίτησής τους, πρότειναν κατά κύριο λόγο αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων. Αυτό αποδεικνύει ότι και οι σπουδαστές, που ήδη έχουν αποκτήσει την εμπειρία της παρακολούθησης του τμήματος, έχουν σχηματίσει για αυτή μια προβληματική εικόνα που χρήζει αλλαγής, όπως και οι σπουδαστές του Α΄ εξαμήνου. Εν τέλει, συμπεραίνουμε ότι όλοι οι φοιτητές έχουν άμεση ανάγκη να τους παρέχεται διδασκαλία με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που λαμβάνουν ήδη.



## 5.5 Προτάσεις-Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή συζητούνται οι προτάσεις της ομάδας για την εικόνα της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, όπως αυτή αναπτύχθηκε στη μελέτη. Επειδή το θέμα της εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατο και ευρύ, η συζήτηση γύρω από αυτό θα ήταν ατέρμονη. Για τον παραπάνω λόγο, μετά την οριοθέτηση των σκέψεών μας επιλέχθηκαν να αναλυθούν τα πιο φλέγοντα κατά την κρίση μας ζητήματα.

Τα σημαντικότερα ζητήματα λοιπόν που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση αφορούν αφενός στην αναγκαιότητα ύπαρξης μεταπτυχιακών/διδακτορικών προγραμμάτων και αφετέρου στην έμφαση που δίνεται στον κλινικό προσανατολισμό της Κοινωνικής Εργασίας στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα ζητήματα της διαθεσιμότητας /ποιότητας των μέσων διδασκαλίας και η ανάγκη για αλλαγή τους, όπως και αυτό του μειωμένου αριθμού του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η έλλειψη χρηματοδότησης των ΤΕΙ έχει επισημανθεί ως σημαντικό πρόβλημα από πολλά πρόσωπα του ακαδημαϊκού χώρου και μη. Το πρόβλημα αυτό συνεχίζει να υπάρχει ακόμη και σήμερα και εντείνεται μετά την ψήφιση του τελευταίου μνημονίου. Για τα παραπάνω ζητήματα, η υποχρηματοδότηση των ΤΕΙ είναι και πάλι η αιτία που φαίνεται να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο.

Είθισται τα πανεπιστημιακά τμήματα να χρηματοδοτούνται περισσότερο από το Υπουργείο Παιδείας, από ιδιωτικούς φορείς, από προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ κτλ. σε σύγκριση με τα ΤΕΙ. Ωστόσο, όπως προκύπτει από το νέο νόμο, ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011, η ανώτατη εκπαίδευση είναι μία και απλώς διαχωρίζεται σε δύο παράλληλους τομείς, την πανεπιστημιακή και την τεχνολογική. Η ισότιμη μεταχείριση λοιπόν των ΤΕΙ σε σχέση με τα ΑΕΙ πρέπει να εφαρμόζεται σε όλο το εύρος των δομικών παραγόντων που συγκροτούν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά και των αναδυόμενων αναγκών του. Επιπλέον, η παύση της διαίωνισης του διαχωρισμού από τα ΜΜΕ της ανώτατης εκπαίδευσης σε ευυπόληπτα πανεπιστήμια και σε ΤΕΙ κατώτερης μοίρας, θα συνέβαλε πιστεύουμε ουσιαστικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο ζήτημα των μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών η χρηματοδότηση για λειτουργία ανάλογων προγραμμάτων θα μπορούσε να αποτελέσει εφελτήριο αφενός για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ΤΕΙ και αφετέρου για την αύξηση του κοινωνικού γοήτρου των ΤΕΙ γενικότερα. Αποτελεί κοινό τόπο η κυρίαρχη επιθυμία των ελληνικών οικογενειών να φοιτούν τα παιδιά τους σε Πανεπιστήμια, γνωστό και ως φαινόμενο του «εκπαιδευτικού φετιχισμού». Η ανάπτυξη λοιπόν μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα ΤΕΙ πιθανόν να απομαγνήτιζε την προσήλωση στην πολυπόθητη απόκτηση πτυχίων από πανεπιστημιακά τμήματα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στο πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας, τα μεταπτυχιακά προγράμματα μέσω της επιδοτούμενης έρευνας θα συνέβαλαν, ώστε από τη μία οι απόφοιτοι κοινωνικοί λειτουργοί να αναβάθμιζαν τις γνώσεις τους και από την άλλη να γινόταν δυνατή μια καταγραφή των φαινομένων, στα οποία παρεμβαίνει η πρακτική της επιστήμης. Με αυτόν τον τρόπο οι επαγγελματίες θα μπορούσαν να δράσουν περισσότερο συστηματικά έχοντας απτά και σύγχρονα δεδομένα στην κατοχή τους. Ακόμη, σύγχρονα συγγράμματα βασισμένα στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα θα μπορούσαν να εκδοθούν και να εμπλουτίσουν την ελληνική βιβλιογραφία παρέχοντας μεθόδους που θα «ταιριάζουν» στις ανάγκες της Ελλάδας. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων θα προωθούσε την προσέλκυση φοιτητών και από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, γεγονός που θα εξυπηρετούσε την κινητικότητα των κοινωνικών λειτουργών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και θα καλλιεργούσε τον ευγενή ανταγωνισμό τους με ίσους όρους, όπως προβλέπεται στη συνθήκη της Μπολόνια.

Εκτός της έλλειψης μεταπτυχιακών σπουδών, η οποία εντοπίστηκε ως κυρίαρχο ζήτημα κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, παρατηρήθηκε από τη βιβλιογραφική έρευνά μας, πως η γενική εικόνα της παρεχόμενης προπτυχιακής εκπαίδευσης στα τμήματα Κοινωνικής Εργασίας είναι μέτρια (βλέπε ενότητες 2.4.4 και 5.4). Προβλήματα εντοπίζονται στις εγκαταστάσεις των ΤΕΙ και στα μέσα διδασκαλίας. Η λειτουργία τους με μη επαρκές ακαδημαϊκό προσωπικό αποτελεί επίσης ένα καίριο σημείο. Η αντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών – φοιτητών είναι πλέον δυσανάλογη με αποτέλεσμα τα εργαστηριακά τμήματα να είναι πολυπληθή και να υπολειτουργούν.

Η αύξηση της χρηματοδότησης για την κάλυψη των σχετικών αναγκών είναι όπως έχει προαναφερθεί πρωτεύον ζήτημα. Βέβαια, από τη μία υπάρχει κατά νου το οικονομικό αδιέξοδο της χώρας σήμερα, όμως από την άλλη οι τομείς της Υγείας-Πρόνοιας και της Παιδείας πάντα έχουν προτεραιότητα κατά τη γνώμη μας. Κατά συνέπεια λοιπόν, δε νοείται μείωση ούτε στο ελάχιστο του αναφαίρετου δικαιώματος του ανθρώπου για υγεία και παιδεία. Περικοπές σε αυτούς τους τομείς οδηγούν στην παραγωγή μη υγιών σωματικά-ψυχικά και ημι-μορφωμένων πολιτών.

Αναφορικά με το πρόβλημα της διαθεσιμότητας ή της ποιότητας των μέσων διδασκαλίας πιστεύουμε, πως η επαρκής χρηματοδότηση πρέπει να συγχρονίζεται με την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας. Η ευρεία χρήση του ομαδο-συνεργατικού μοντέλου εκπαίδευσης από το σύνολο των διδασκόντων σε όλα τα μαθήματα (και όχι μόνο στα εργαστηριακά) θα ήταν μία λειτουργική λύση. Η διάθεση των εκπαιδευτικών για καλλιέργεια της - αναγκαίας πια - δημιουργικότητας και ευρηματικότητας των σπουδαστών ως προς τη δική τους συμμετοχή στη διδασκαλία, από τη μία θα μείωνε τη διάσταση που έχει δοθεί στις ελλείψεις στα μέσα διδασκαλίας, αφετέρου θα εμψυσούσε στους μελλοντικούς κοινωνικούς λειτουργούς τη συνείδηση της σύγχρονης πραγματικότητας, όπου η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών θα πρέπει να επιτυγχάνεται γρήγορα και με ελάχιστο κόστος. Τα παραπάνω υποστηρίζονται χωρίς να παραγνωρίζονται τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων μέσων διδασκαλίας, όπως η προσέλκυση της προσοχής του ακροατηρίου, ή γενικότερα η σημαντικότητα της προσβασιμότητας σε πηγές ενημέρωσης, όπως τα συμβατικά συγγράμματα, τα ηλεκτρονικά βιβλία και περιοδικά κ.α.

Κατά την κριτική ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας παρατηρήθηκε ακόμη, πως από τα τρία τμήματα που ανήκουν στην τεχνολογική εκπαίδευση μόνο αυτό της Κρήτης διαθέτει σχεδόν ισόποσα μαθήματα κλινικού και κοινοτικού προσανατολισμού (βλέπε ενότητες 2.4.2 και 2.4.4.). Ωστόσο, και οι δύο προσανατολισμοί έχουν χρησιμοποιηθεί κατά την άσκηση του επαγγέλματος από την έναρξή του ακόμη. Πιστεύουμε ότι στη σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μαζικοποίηση των προνοιακών αναγκών, η παρέμβαση με μεθόδους της ΚΕΚ θα είχαν πιο συστηματοποιημένο, ολόπλευρο, στοχευμένο και εν τέλει αποτελεσματικότερο αντίκρισμα.

Ειδικότερα, η διδασκαλία μεθόδων που σχετίζονται με μεθόδους παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας σε καταστάσεις κρίσης είναι επιτακτική, καθώς η φτωχοποίηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού της χώρας είναι πλέον παρατηρούμενο και μετρήσιμο γεγονός. Η επικαιροποίηση της γνώσης αποτελεί υποχρέωση των τμημάτων, καθώς σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 34397/Ε5/4.4.06/ΦΕΚ 463/13.4.2006 «έχουν ως αποστολή εκπαίδευση Κοινωνικών Λειτουργών υψηλού επιπέδου, με σύγχρονες γνώσεις που θα τους διασφαλίζουν επιτυχή επιστημονική και επαγγελματική δραστηριότητα, στο πλαίσιο των μεταβαλλόμενων κοινωνικών αναγκών...».

Πέραν δε της αναγκαιότητας για εκπαίδευση των μελλοντικών κοινωνικών λειτουργών στις κοινοτικές μεθόδους παρέμβασης, η ισόρροπη ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών αναφορικά με τη φύση των θεωριών που έχουν μέχρι σήμερα προταθεί για το εν λόγω επιστημονικό πεδίο, θα δώσει την ευκαιρία στους σπουδαστές να λάβουν πιο ολοκληρωμένη γνώση και εμπειρία για την πρακτική του επαγγέλματος. Έτσι όταν καλούνται να εφαρμόσουν το Γενικό Διαμεθοδικό Μοντέλο, το οποίο όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα (βλέπε ενότητα 1.3) αποτελεί την κύρια μέθοδο παρέμβασης, θα είναι πιο άρτια καταρτισμένοι. Προτείνεται λοιπόν, η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία.

Να επισημανθεί, πως η άνωθεν πρόταση παραθέτεται σεβόμενη την ιστορία, την αξία και την ερευνητική εμπειρία των μεθόδων της ΚΕΑ και δεν εννοείται ο πλήρης παραγκωνισμός των μοντέλων παρέμβασής της. Ωστόσο, πιστεύουμε πως η Κοινωνική Εργασία πρέπει να συμβαδίζει με της ανάγκες της εποχής της – αν όχι να προηγείται. Η εγχώρια εμπειρία σε ανάλογες με το σήμερα περιστάσεις, η εμπειρία άλλων κρατών, η συνεχής επιμόρφωση σε προσωπική βάση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η κινητοποίηση των σπουδαστών από εκείνους για ενημέρωση σχετικά με τις αναδυόμενες ανάγκες αποτελούν παράγοντες που θα ενισχύσουν την αποδοτικότητα ενός επίκαιρου προγράμματος σπουδών.

Η συνεχής-διαχρονική μελέτη της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών και γενικότερα οι μελέτες στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αναγκαίες, καθώς πιστεύουμε, ότι η εκπαίδευση μπορεί να προηγηθεί της κοινωνικής αλλαγής μέσω της έρευνας προλαμβάνοντας ζητήματα που ανακύπτουν ανά τα χρόνια. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα στο τμήμα της Αθήνας, καθώς υπάρχει αντίστοιχη έρευνα στην Κρήτη από την Βασιλεία Παπαδάκη (Papadaki 2004). Επίσης, σε προπτυχιακό επίπεδο (με την Βασιλεία Παπαδάκη ως υπεύθυνη καθηγήτρια) η σπουδάστρια Μακρυγιάννη Αγγελική πραγματοποίησε έρευνα το 2008 ξανά στην Κρήτη και στο τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης με το ίδιο θέμα.

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων των φοιτητών για την εκπαίδευση που τους παρέχεται, η πραγματοποίηση και η δημοσίευση της ετήσιας (εσωτερικής και εξωτερικής) αξιολόγησης του κάθε τμήματος, η κατάρτιση και η εφαρμογή σχεδίων τροποποίησης των κακώς αξιολογημένων παραγόντων, πιστεύουμε πως θα προκαλούσε σημαντικές αλλαγές στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους κοινωνικούς λειτουργούς. Ο συνεχής έλεγχος των τμημάτων από το Υπουργείο Παιδείας επίσης, θα συνέβαλλε στην πιστότερη εφαρμογή όσων προβλέπονται από το νόμο και κατ' επέκταση στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Amundson, E. N., Harris-Bowlsbey, J., Niles, G. S. (2008) Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής, Διαδικασίες και τεχνικές, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στο [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1151&bitstream=1151\\_01#page/6/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1151&bitstream=1151_01#page/6/mode/2up) (πρόσβαση στις 20/4/12).
- Αγλαντζιάς (2011) Διεθνής Κώδικας Δεοντολογίας Κοινωνικών Λειτουργών, στο [http://www.aglantzia.com/dska/files/Kodikas\\_2.pdf](http://www.aglantzia.com/dska/files/Kodikas_2.pdf) (πρόσβαση στις 7/2/13).
- Βάγγερ, Α. (2004) «Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 441-449.
- Βάγια, Χ. & Παπαδοπούλου, Χ. (1993) «Πρόταση για τη δημιουργία πανεπιστημιακού, προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Κοινωνική Εργασία», *Εκλογή*, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, σελ.: 232- 243.
- Blackledge, D. & Hant, H. (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετάφραση: Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Έκφραση.
- Γκίκας, Σ. (2002) *Νέο Φιλοσοφικό Λεξικό*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Γούβιας, Δ. (2010) «Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή “της μεταρρύθμισης Αρσένη”», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (132-133), σελ.: 99-146, στο [http://www.grsr.gr/pdf/EKKE\\_132\\_133\\_99-146.pdf](http://www.grsr.gr/pdf/EKKE_132_133_99-146.pdf) (πρόσβαση στις 12/8/12).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A. (2002) *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημάκη, Κ., Καμινιώτη, Ο., Κωστάκη, Α., Τσούρτη, Ζ., Ψαράκης, Σ. (2004) «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών του Λυκείου στα αστικά κέντρα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (114), σελ.: 147-176, στο [http://www.grsr.gr/preview.php?c\\_id=263](http://www.grsr.gr/preview.php?c_id=263) (πρόσβαση στις 26/6/12).
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) «Επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες», στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 75-163.
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2012) Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης <http://www.socadm.duth.gr/index.shtml> (πρόσβαση στις 7/12/2012).
- Δημοπούλου– Λαγωνίκα, Μ., Ταυλαρίδου– Καλούτση, Α., & Μουζακίτης, Χ. (2009) *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας: Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική-ολιστική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1998) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, επιμέλεια: Φίλιας, Β., Αθήνα: Gutenberg.
- Ε.Π.Π.Σ.Κ.Ε. (1982) «Υπόμνημα για τη δημιουργία πανεπιστημιακού προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην κοινωνική εργασία», *Εκλογή*, Απρίλιος, σελ.: 6-15.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999) *Ελληνική Εκπαίδευση 20<sup>ος</sup> αιώνας*, τόμος β., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2010) *Κοινοτική Εργασία και τοπικές κοινωνίες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ❑ Ζωγράφου, Α. (1992) *Κοινωνική Εργασία με κοινότητα. Θεωρία, πράξη, προβληματισμοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ❑ Ηλεκτρονική υπηρεσία ολοκληρωμένης διαχείρισης συγγραμμάτων (2012) Δήλωση Συγγραμμάτων, στο <http://eudoxus.gr/Files/User%20Manual%20Foitites.pdf> (πρόσβαση στις 17/10/2012).
- ❑ Ηλιάδης, Ν. (1996) *Η επιλογή του επαγγέλματος*, Αθήνα: Έλλην.
- ❑ Ιακωβίδης, Γ. Ι. (1998) *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*, Αθήνα: Gutenberg.
- ❑ Ιατρίδης, Σ. Ι. (2004) *Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής. Θεωρία και πράξη του Κοινωνικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Gutenberg.
- ❑ Καζάζη, Μ. (2000) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Κοινωνικοποίηση- εκπαίδευση. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Έλλην.
- ❑ Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ., Μεταλλίδου, Π. (2000) Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός: ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα, στο [http://1epas-kalam.thess.sch.gr/files/O\\_ROLOS\\_TON\\_MME.pdf](http://1epas-kalam.thess.sch.gr/files/O_ROLOS_TON_MME.pdf) (πρόσβαση στις 22/8/12).
- ❑ Καλλινικάκη, Θ. (2008) *Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❑ Καλλινικάκη, Θ. (2012) Οδηγός Πρακτικής άσκησης στις εφαρμογές και την έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας και εποπτείας της πρακτικής άσκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, στο <http://www.socadm.duth.gr/undergraduate/practice/entypa.shtml> (πρόσβαση στις 7/12/2012).
- ❑ Καλούτση, Α. (1981) *2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνικών Λειτουργών. Συμπεράσματα. 15-17 Δεκεμβρίου 1978*, Αθήνα.
- ❑ Καλούτση, Α. & Παπαφλέσσα, Ν. (1977) «Σκέψεις και προτάσεις για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών», *Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας*, Δεκέμβριος, σελ.: 3-6.
- ❑ Κανελλόπουλος, Χ. (1992) *Σχεδιασμός σταδιοδρομίας*, Αθήνα: χ. τ.
- ❑ Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991) *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: στοιχεία συμβουλευτικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❑ Καντζάρα, Β. (2007) «Η μετάβαση από το σχολείο στη ζωή και η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος», στο Σιάνου - Κύργιου, Ε. (επιμ.) *Φύλο και νέα επαγγέλματα*, σελ.:49-59, στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5002/1425.pdf> (πρόσβαση στις 22/7/12).
- ❑ Καραγκούνης, Β. (2008) *Κοινοτική εργασία και τοπική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τόπος.
- ❑ Κασιμάτη, Κ. (1989) *Επιλογή επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή μύθος*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ❑ Κασιμάτη, Κ. (1998) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη Ι - Η επιλογή του επαγγέλματος. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, 2<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ❑ Κασιμάτη, Κ. (1991) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Μελέτη Ι - Η επιλογή του επαγγέλματος. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ❑ Κασιμάτη, Κ. (2006) *Κοινωνικός Σχεδιασμός και Αξιολόγηση. Μέθοδοι και πρακτικές*, Αθήνα: Gutenberg.
- ❑ Κασσωτάκης, Μ. (2004) «Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι», στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.)

Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 43-58.

- Κασσωτάκης, Μ. & Μαρμαρίνος, Ι. (2004) «Κοινωνικές διαστάσεις του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού», στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 173-186.
- Κατσίρας, Λ. (2012) «Επιλέγω επάγγελμα ή με επιλέγει αυτό; Ψυχολογικές και κοινωνιολογικές ερμηνείες της επιλογής εργασίας», στο [http://www.tharrosnews.gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1319&Itemid=32](http://www.tharrosnews.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=1319&Itemid=32) (πρόσβαση στις 22/8/12).
- Κέντρο Κοινωνικής Εργασίας (1977), «Προτάσεις για την ίδρυση Κέντρου Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κοινωνική Εργασία», Εκλογή, Δεκέμβριος, σελ.: 14-18.
- Κέντρο προγραμματισμού και Κοινωνικών Ερευνών (1976) Κοινωνική Πρόνοια - Πρόγραμμα ανάπτυξεως 1976-1980. Έκθεση Ομάδας Εργασίας, Αθήνα.
- Κουνεκάκη-Χατζηνικολάου, Ε. (1999) Αναζήτηση απασχόλησης. Αγορά εργασίας, επαγγελματικός προσανατολισμός, διαδικασία αναζήτησης, Αθήνα: Προπομπός.
- Κυριαζή, Ν. (2001) Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνεσης, Ν. Καραμπάση Ε., Μαρούλη, Κ. Χρονόπουλος, Χ. (2007) «Φύλο και κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας: οι αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», στο <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/mkhm/mkhm.pdf> (πρόσβαση στις 22/8/12).
- Mason, J., (2003) Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (2006) Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές, 3<sup>η</sup> έκδ., Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολαΐδης, Στ. (επιμ.) (1981) Συνάντηση Εργασίας για την Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία: Θεωρία και Πράξη, Αθήνα: Συμβούλιο Επιμορφώσεως στην Κοινωνική Εργασία.
- Νέα Εστία (2012) Δέλτα Παπαδοπούλου Αλεξάνδρα, στο [http://www.hestia.gr/estia\\_authors.asp?searchauthor=%C4%C5%CB%D4%C1+%D0%C1%D0%C1%C4%CF%D0%CF%D5%CB%CF%D5+%C1%CB%C5%CE%C1%CD%C4%D1%CI](http://www.hestia.gr/estia_authors.asp?searchauthor=%C4%C5%CB%D4%C1+%D0%C1%D0%C1%C4%CF%D0%CF%D5%CB%CF%D5+%C1%CB%C5%CE%C1%CD%C4%D1%CI) (πρόσβαση στις 3-11-2012).
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006) Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες, Αθήνα: Δάρδανος Γ.
- Παπαδοπούλου-Κατσορίδου, Χ. (2009) Κοινωνική Εργασία με ομάδες. Μία μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση, Αθήνα: Έλλην.
- Παπαθεοδοσίου, Θ. (2012) Τεχνολογική εκπαίδευση 1950 – 1998, στο <http://sfr.ee.teiath.gr/TEI-Istoria/Papath03.htm#1> (πρόσβαση στις 17/11/2012).
- Παπαϊωάννου, Κ. (1998) Κλινική Κοινωνική Εργασία. Κοινωνική Εργασία με άτομα, Αθήνα: Έλλην.
- Πάππας, Γ. (2004) «Οι οικονομικές διαστάσεις του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού», στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 189-196.
- Payne, M. (2009) Σύγχρονη θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας, επιμέλεια: Καλλινικάκη, Θ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρινώτη – Κώνστα, Ξ. (1982) Οι προσδιοριστικοί παράγοντες της γυναικείας συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα 1961-1971, οικονομική διερεύνηση, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3566#page/1/mode/2up>



- (πρόσβαση στις 30/8/12).
- ▣ Πεσμαζόγλου, Στ. (1999) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης 1948-1985*, Αθήνα: Θεμέλιο.
  - ▣ Robson, C., (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.
  - ▣ Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2007) «Αγορά εργασίας. Νέα επαγγελματικά προφίλ και φύλο», στο Σιάνου - Κύργιου, Ε. (επιμ.) *Φύλο και νέα επαγγέλματα*, σελ. 9-32, στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5002/1425.pdf> (πρόσβαση στις 22/7/12).
  - ▣ Σταθόπουλος, Π. Α. (2001) *Κοινωνική Εργασία. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Έλλην.
  - ▣ Σταθόπουλος, Π. Α. (2005) *Κοινωνική εργασία. Θεωρητική προσέγγιση*, τόμος α, Αθήνα: Παπαζήση.
  - ▣ *Σύσκεψις επί της κατάρτισεως προγραμμάτων εκπαίδευσως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν. Πορίσματα.* (1959), Αθήνα: Μόνιμος Επιτροπή Επιμορφώσεως εις την Κοινωνικήν Εργασίαν σε συνεργασία με το Unitarian Service Committee των ΗΠΑ.
  - ▣ Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α., Παπαφλέσσα, Θ. (2007) *Η βιωματική διδακτική στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών*, Αθήνα: Κριτική.
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης (2007) Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, στο <http://www.teicrete.gr/koinerg/selida/> (πρόσβαση στις 7/12/2012).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης (2009) Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, στο <http://www.teicrete.gr/koinerg/selida/images/stories/eggrafa/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%20%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%91%202009.pdf> (πρόσβαση στις 25/8/12).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας (2009) Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, στο <http://www.teiath.gr/seyp/socialwork/index.php?lang=el> (πρόσβαση στις 7/12/2012).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας (2011) Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, στο [http://www.teiath.gr/modip/wpcontent/uploads/2011/10/esoteriki\\_axiologisi.pdf](http://www.teiath.gr/modip/wpcontent/uploads/2011/10/esoteriki_axiologisi.pdf) (πρόσβαση στις 25/8/12).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας (2012) Οδηγός σπουδών τμήματος Κοινωνικής Εργασίας 2012-2013, στο [http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/2012/201213\\_odygosspondon.pdf](http://www.teiath.gr/userfiles/lamveny/documents/2012/201213_odygosspondon.pdf) (πρόσβαση στις 7/12/2012).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας (2007-2008) Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, στο [http://www.teipat.gr/ekpaideysi/tmima\\_koinonikis\\_ergasias.php](http://www.teipat.gr/ekpaideysi/tmima_koinonikis_ergasias.php) (πρόσβαση 25/8/12).
  - ▣ Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας (2012) Ετήσια εσωτερική έκθεση του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας 2010-2011, στο [http://modip.teipat.gr/sites/default/files/EEE\\_Koinwniki\\_Ergasia\\_10\\_11.pdf](http://modip.teipat.gr/sites/default/files/EEE_Koinwniki_Ergasia_10_11.pdf) (πρόσβαση στις 9/12/2012).
  - ▣ Τσουραμάνης, Χ. (2003) *Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: Παπαζήση.
  - ▣ Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012) Προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ε.Π.), στο [http://archive.minedu.gov.gr/el\\_ec\\_page244.html](http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page244.html) (πρόσβαση στις 9/12/2012).
  - ▣ UNHCR (2012) Διεθνής Χάρτα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στο <http://www.google.gr/search?hl=el&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF+26+%CF%80%CE%B1%CF%81.+2+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82+%CE%91%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%AF%80>

[CE%BD%CF%89%CE%BD+%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD&btnG=](#) (πρόσβαση στις 22/5/2012).

- ΦΕΚ 195 Ν.4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», στο [http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFYAFdDx4L2G3dtvSoClrL8vnZOzRHI6VJ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS\\_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9Ktd6SIuUNbGrw4\\_MZOPH9woNIEGN3uJGXNEeDGrH-M7LI-t3PR](http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFYAFdDx4L2G3dtvSoClrL8vnZOzRHI6VJ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9Ktd6SIuUNbGrw4_MZOPH9woNIEGN3uJGXNEeDGrH-M7LI-t3PR) (πρόσβαση στις 9/12/2012).
- ΦΕΚ 23, τ. Α, 26-1-1989 «Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», στο [http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFZVaaeTcpr-3dtvSoClrL8g-i4vJQsN8HtI9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluVnRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb\\_zFijPwg3sundcWeRa1vb6g6pAVV7tI80kHI40B4jOw69s4](http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFZVaaeTcpr-3dtvSoClrL8g-i4vJQsN8HtI9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluVnRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijPwg3sundcWeRa1vb6g6pAVV7tI80kHI40B4jOw69s4) (πρόσβαση στις 9/12/2012).
- Φ.Ε.Κ. 6/30-1-1992 «Άσκηση επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού», στο <http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wF7YkbUtryc43dtvSoClrL8N0XblcQU3VEpCCmqt4mgGEHlbmahCJFQEmRQwePEviF8Ee> (πρόσβαση στις 9/12/2012).
- ΦΕΚ 173 Ν. 1404/1983 «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», στο [http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGFk\\_abAsP7xndtvSoClrL8LHF9k8yiZ3t5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS\\_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuUYQnpYvo6UJodg\\_N8nDKPjnl9zxpX4Uu7emQIqstrfz](http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGFk_abAsP7xndtvSoClrL8LHF9k8yiZ3t5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuUYQnpYvo6UJodg_N8nDKPjnl9zxpX4Uu7emQIqstrfz) (πρόσβαση στις 9/12/2012).
- ΦΕΚ130/Α΄/20.6.95 «Καθορισμός διάρκειας φοίτησης τμημάτων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ)», στο [http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEqajSmsZeph3dtvSoClrL8t41p22kte0F5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS\\_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuShM20owh-sOfAK5mLiFzkmNw3biMFHjDtYMtui0H9PH](http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEqajSmsZeph3dtvSoClrL8t41p22kte0F5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuShM20owh-sOfAK5mLiFzkmNw3biMFHjDtYMtui0H9PH) (πρόσβαση στις 10/12/2012).
- Φ.Ε.Κ./213/7-12-1978, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αρ. 981 «Περί καθορισμού του αντικείμενου εργασίας των Κοινωνικών Λειτουργών», στο [http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFPP\\_IPXvEuPndtvSoClrL85OGL2bA0rZ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS\\_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9Ktd6SIud4wH0xfMwjLCWTmfQh47sSONohnz4rSJYhbQxJ6JAA](http://www.et.gr/idosnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFPP_IPXvEuPndtvSoClrL85OGL2bA0rZ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9Ktd6SIud4wH0xfMwjLCWTmfQh47sSONohnz4rSJYhbQxJ6JAA) (πρόσβαση στις 10/12/2012).
- Fischer, L. (2003) *Κοινωνιολογία του σχολείου*, μετάφραση: Σπυριδοπούλου, Μ. & Οικονομίδου, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χριστομάνος, Κ. (1981) *Η ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις των ΚΑΤΕΕ στους σπουδαστές*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,








στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1558#page/296/mode/2up> (πρόσβαση στις 17/10/2012).

- Ψαρρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004) *Επιστημονική έρευνα : Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα : Τυπωθήτω – Δάρδανος, Γ

## Ξενόγλωσση

- Bogo, M. & Vayda, E. (2004) *The practice of field instruction of Social Work. Theory and process*, London: University of Toronto Press, στο [http://books.google.gr/books?id=au0vdTNg6hkC&pg=PA91&lpg=PA91&dq=Baker+%26+Smith,+1987,+social+work&source=bl&ots=XUKnlQFN2r&sig=humXpBI5f\\_SKmNLbSvYx\\_v1P-c&hl=el&sa=X&ei=FfwTUIyXKaWf0QWa24HwCQ&ved=0CEwQ6AEwAA#v=onepage&q=Baker%20%26%20Smith%2C%201987%2C%20social%20work&f=false](http://books.google.gr/books?id=au0vdTNg6hkC&pg=PA91&lpg=PA91&dq=Baker+%26+Smith,+1987,+social+work&source=bl&ots=XUKnlQFN2r&sig=humXpBI5f_SKmNLbSvYx_v1P-c&hl=el&sa=X&ei=FfwTUIyXKaWf0QWa24HwCQ&ved=0CEwQ6AEwAA#v=onepage&q=Baker%20%26%20Smith%2C%201987%2C%20social%20work&f=false) (πρόσβαση στις 28/7/12).
- Campanini, A. & Frost, E. (2004) *European Social Work: commonalities and differences*, στο [http://books.google.gr/books/about/European\\_social\\_work.html?id=tA26AAAIAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.gr/books/about/European_social_work.html?id=tA26AAAIAAJ&redir_esc=y) (πρόσβαση στις 22/5/12).
- Bologna Bergen Summit (2005) *The Bologna Process from a Norwegian Perspective-towards a European Higher Education Area*, Ministry of Education and Research, στο [http://www.bolognabergen2005.no/Docs/Norway/041014Fact\\_Sheet\\_Bologna-Process.pdf](http://www.bolognabergen2005.no/Docs/Norway/041014Fact_Sheet_Bologna-Process.pdf) (πρόσβαση στις 28/11/12).
- Fortune, A. E., McCarthy M., Abramson J. S. (2001) «Student learning processes in field education: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among Msw students», *Journal of Social Work Education* Publisher, (37), New York: Council On Social Work Education, στο <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Social-Work-Education/70695879.html> (πρόσβαση στις 29/7/12).
- Golden, D., Pins, A. M., Jones, W. (1972) *Students in Schools of Social Work. A study of characteristics and factor affecting career choice and practice concentration*, New York: Council on Social Work Education, στο <http://eric.ed.gov/PDFS/ED087268.pdf> (πρόσβαση στις 28/7/12).
- IASSW (2009) *Global Standards for Social Work Education and Training*, στο [http://www.iasswaiets.org/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=49](http://www.iasswaiets.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=49) (πρόσβαση στις 22/5/12).
- International Federation of Social Workers (2012α) *Definition of Social Work*, στο <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/> (πρόσβαση στις 12-6-2012).
- International Federation of Social Workers (2012β) *Our Members*, στο <http://ifsw.org/membership/our-members/> (πρόσβαση στις 4-12-2012).
- International Federation of Social Workers (2012γ) *Global standards*, στο <http://ifsw.org/policies/global-standards/> (πρόσβαση στις 15-12-2012).
- Ioakimidis, V., (2008) *A critical examination of the political construction and function of Greek social work*, PhD thesis, University of Liverpool.
- Killeen, J. (1999) «Career theory», στο Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, M. J., Hawthorn, R. (επιμ.) *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice*, London: Routledge, σελ. 23-43.
- Knight, C. (2001) «The skills of teaching social work practice in the generalist/foundation curriculum: Bsw and Msw student views»,

- Journal of Social Work Education Publisher, (37), New York: Council On Social Work Education, στο <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Social-Work-Education/79338530.html> (πρόσβαση στις 29/7/12).
- Kottler, A. J. & Shepard, S. D. (2011) *Introduction to counseling. Voices from the field*, Belmont: Schreiber-Canster L., στο [http://books.google.gr/books?id=iUwId2xVe0kC&pg=PA331&lpg=PA331&dq=Krumboltz+1978&source=bl&ots=UMeRrq\\_Tvd&sig=cNFqz9s7T7oHrQF\\_hZKbPRwp35g&hl=el&sa=X&ei=vSEMUNfoKeiq0QWohMW9Cg&ved=0CEkQ6AEwAA#v=onepage&q=Krumboltz%201978&f=false](http://books.google.gr/books?id=iUwId2xVe0kC&pg=PA331&lpg=PA331&dq=Krumboltz+1978&source=bl&ots=UMeRrq_Tvd&sig=cNFqz9s7T7oHrQF_hZKbPRwp35g&hl=el&sa=X&ei=vSEMUNfoKeiq0QWohMW9Cg&ved=0CEkQ6AEwAA#v=onepage&q=Krumboltz%201978&f=false) (πρόσβαση στις 22/7/12).
  - Muijs, D. (2011) *Doing quantitative research in education with SPSS, London: SAGE publication*, στο [http://books.google.gr/books?id=apFMQHF768EC&printsec=frontcover&dq=quantitative+research&source=bl&ots=Wtmkx\\_ja34&sig=I8bXrB3zpB8tcw-APN1UY8XVzE0&hl=el&sa=X&ei=K1A2UPW9LMOM0wW7rIDwDg&ved=0CE8Q6AEwBQ#v=onepage&q=quantitative%20research&f=false](http://books.google.gr/books?id=apFMQHF768EC&printsec=frontcover&dq=quantitative+research&source=bl&ots=Wtmkx_ja34&sig=I8bXrB3zpB8tcw-APN1UY8XVzE0&hl=el&sa=X&ei=K1A2UPW9LMOM0wW7rIDwDg&ved=0CE8Q6AEwBQ#v=onepage&q=quantitative%20research&f=false) (πρόσβαση στις 23/8/12).
  - Patton, W. & McMahon M. (2006) *Career development and systems theory. Connecting theories and practice*, Rotterdam: Sense Publishers στο <http://books.google.gr/books?id=kmNsp7joDBYC&pg=PA49&dq=Ginzberg+1951&hl=el&sa=X&ei=MCcMUJaSFaXS0QWBzvm1Cg&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=Ginzberg%201951&f=false> (πρόσβαση στις 22/7/12).
  - Paton, K. (χ. χ.) *Models of educational decision making*, Southampton: University of Southampton, στο [http://www.education.soton.ac.uk/files/projects/nphe/Working\\_Paper\\_6.pdf](http://www.education.soton.ac.uk/files/projects/nphe/Working_Paper_6.pdf) (πρόσβαση στις 22/7/12).
  - Papadaki, V. (2004) *Making their minds up: Student's choice to study social work in Iraklio*, Greece, PhD thesis, Sweden: UMEA University.
  - Papadaki, E. (2005) *High job demands, Low job control, low support: Social work practices realities in public social services in Crete*, PhD Thesis, Umea University, Sweden
  - Payne, M. (2006) *What is Professional Social Work?*, στο [http://books.google.gr/books?ei=LHt0UJuAK4Kg0QWgs4HIBg&hl=el&id=3RTYA\\_AAAMAAJ&dq=payne+1996a+what+is+a+professional+social+work&q=+Reflectin#g#search\\_anchor](http://books.google.gr/books?ei=LHt0UJuAK4Kg0QWgs4HIBg&hl=el&id=3RTYA_AAAMAAJ&dq=payne+1996a+what+is+a+professional+social+work&q=+Reflectin#g#search_anchor) (πρόσβαση στις 22/9/2012).
  - Ronnestad, M. X. & Scovholt, T. M. (1993) «Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy», *Journal of counseling and development*, (71), σελ.: 396-405, στο <http://www.sdstate.edu/chd/upload/Supervision.pdf> (πρόσβαση στις 28/7/12).
  - Rogers, L.T. (2008) *Selection of Social Work as an academic major among male and female undergraduate baccalaureate students*, Colorado: Colorado State University, στο <http://books.google.gr/books?id=COYfUVemxYAC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false> (πρόσβαση στις 28/7/12).
  - Rosenberg, M., Suchman, E. A., Goldsen, R. K. (1957) *Occupations and values*, Illinois: The Free Press, στο <http://books.google.gr/books?id=X6n-n6lSyCkC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false> (πρόσβαση στις 28/7/12).
  - Urbanowski, M. L. & Dwyer, M. M. (1988) *Learning through field instruction: a guide for teachers and students*, Milwaukee: Family Service America, στο [http://books.google.gr/books/about/Learning\\_through\\_field\\_instruction.html?id=PE5HAAAAMAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.gr/books/about/Learning_through_field_instruction.html?id=PE5HAAAAMAAJ&redir_esc=y) (πρόσβαση στις 29/7/12).

-  Waterman, B. T. (2002) Motivations for Choosing Social Service as a Career, στο <http://www.bedrugfree.net/Motivations.pdf> (πρόσβαση στις 27/7/12).
-  Watson, T. (2003) Sociology, work and industry, London: Routledge, στο [http://www.amazon.co.uk/Sociology-Work-Industry-Tony-Watson/dp/0415321654#reader\\_0415321654](http://www.amazon.co.uk/Sociology-Work-Industry-Tony-Watson/dp/0415321654#reader_0415321654) (πρόσβαση στις 17/8/12).
-  Weiss, I., Gal, J., Cnaan, R. A. (2004) «Social Work Education as Professional Socialization: A Study of the Impact of Social Work Education Upon Students Professional Preferences», Journal of Social Service Research (31), σελ.: 13-31, στο [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=spp\\_papers](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=spp_papers) (πρόσβαση στις 29/7/12).
-  Weiss, G. και Welbourne, P. (2008) «The professionalization of Social Work: a cross-national exploration», International journal of Social Welfare, (17), (4), σελ.: 281-290, στο <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2397.2008.00574.x/full> (πρόσβαση στις 22/5/12).
-  Wenocur St. & Reisch M. (1989) *From charity to enterprise. The development of American Social Work in a market economy*, USA: University of Illinois, στο <http://books.google.gr/books?id=45E156PAO4gC&pg=PA303&dq=american+social+work+education+in+1940&hl=el&sa=X&ei=zHGdULrLOey10QWmqoGADg&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false> (πρόσβαση στις 10/11/12).

# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Με τη συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου θα συμβάλλετε στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας, που έχει ως σκοπό να διερευνήσει το προφίλ των σπουδαστών του τμήματός μας, τους λόγους επιλογής του από αυτούς, καθώς και τις απόψεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση σε αυτό. Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα μας δώσετε.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας, οι σπουδάστριες, Κωνσταντοπούλου Ελπίδα, Ταλαρούγκα Ειρήνη, Τσεσμελή Αφροδίτη και η υπεύθυνη καθηγήτρια, κ. Τελώνη.

## Δημογραφικά χαρακτηριστικά

### 1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

### 2. Ηλικία

18-20

21-23

24-26

27-29

30 και άνω

### 3. Εξάμηνο σπουδών

A  B

Γ  Δ

E  ΣΤ

Z  Η

#### 4. Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Με παιδιά	Χωρίς παιδιά
Έγγαμος/η		
Άγαμος/η		
Χήρος/α		
Διαζευγμένος/η		
Σε συμβίωση		
Σε διάσταση		

#### Οικογένεια

5. Πόσα αδέρφια έχετε;

Κανένα  1  2  3 και πάνω

6. Τόπος διαμονής πριν τη φοίτησή σας στην Πάτρα. Παρακαλούμε απαντήστε με βάση τα περισσότερα χρόνια διαμονής σας στο συγκεκριμένο μέρος.

Αθήνα – Θεσσαλονίκη

Πάτρα

Άλλη πόλη (αστικό κέντρο)

Κωμόπολη

Χωριό

7. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Μεταπτυχιακές σπουδές		
Απόφοιτος/η ΑΕΙ		
Απόφοιτος/η Α.Τ.Ε.Ι.		
Απόφοιτος ΙΕΚ		
Απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΕ		
Απόφοιτος/η Γυμνασίου		
Απόφοιτος/η Δημοτικού		
Λίγες τάξεις Δημοτικού		
Καμία τάξη Δημοτικού		
Άλλο		

8. Κύρια απασχόληση γονέων. Παρακαλούμε απαντήστε σύμφωνα με τα περισσότερα χρόνια επαγγελματικής πορείας των γονέων σας.

Κύρια απασχόληση	Πατέρας	Μητέρα
Διευθυντικό στέλεχος δημοσίου τομέα		
Διευθυντικό στέλεχος ιδιωτικού τομέα		
Δημόσιος/α υπάλληλος		
Ιδιωτικός/η υπάλληλος		
Ελεύθερος/η επαγγελματίας		
Γεωργός, Αλιεύς Κτηνοτρόφος		
Ειδικευμένος/η εργάτης/ια		
Ανειδίκευτος/η εργάτης/ια		
Οικιακά		
Άνεργος/η		
Εποχιακά επαγγέλματα		

9. Ποιά ήταν η προσδοκία της οικογένειάς σας πριν την εισαγωγή σας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας; (παρακαλούμε επιλέξτε μία απάντηση)

Η εισαγωγή μου σε ΑΕΙ

Η εισαγωγή μου σε ΑΤΕΙ

Η εισαγωγή μου σε ΙΕΚ

Η εισαγωγή μου σε οποιοδήποτε ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Να σπουδάσω ότι επιθυμώ εγώ

Να ολοκληρώσω μόνο τη Δευτεροβάθμια  
Εκπαίδευση

Να βρω εργασία

Να κάνω οικογένεια

Άλλο .....

10. Ποιά ήταν η στάση της οικογένειάς σας μετά την εισαγωγή σας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας;

Θετική     Αρνητική     Ουδέτερη

11. Ποιές από τις παρακάτω αξίες για την εργασία υποστηρίζει η οικογένειά σας; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση)

Ανεξαρτησία

Οικονομική ικανοποίηση

Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο

Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών

Ανθρωποκεντρισμός

Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη

Ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας

άλλο.....

### Εκπαιδευτικό σύστημα

12. Για την εισαγωγή σας στο τμήμα προετοιμαστήκατε με τη βοήθεια:



Φροντιστηρίου

Ιδιαίτερων μαθημάτων

Και τα δύο

Τίποτα από τα παραπάνω

13. Ποιός ήταν ο τρόπος της εισαγωγής σας στο τμήμα;

Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω Ενιαίου Λυκείου

Πανελλήνιες εξετάσεις μέσω ΤΕΕ/ΕΠΑΛ

Κατατακτήριες εξετάσεις

10%

άλλο.....

14. Ποιά επιλογή αποτελούσε το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας στο μηχανογραφικό σας;

Πρώτη  Στις πέντε πρώτες  Στις τελευταίες

15. Επέλεξα το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας γιατί:

Δεν ήθελα να ξαναδώσω πανελλήνιες εξετάσεις

Το ήθελα από την αρχή

Ήθελα ένα οποιοδήποτε πτυχίο Τριτοβάθμιας

Εκπαίδευσης

Δεν κατάφερα να εισαχθώ στη σχολή της επιλογής μου

Δε μου άρεσε/ ικανοποιούσε το προηγούμενο επάγγελμά μου

άλλο.....

α) Αν το θέλατε από την αρχή, ποιός/ποιοί ήταν οι λόγοι που το επιλέξατε;

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

16. Επιθυμείτε να ασχοληθείτε με το επάγγελμα του/της κοινωνικού λειτουργού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σας;

Ναι  Όχι  Δε ξέρω

Αξίες/στάσεις

17. Ποιές από τις παρακάτω αξίες της εργασίας σας εκφράζουν; (Παρακαλούμε επιλέξτε τρεις απαντήσεις).

Ανεξαρτησία

Οικονομική ικανοποίηση

Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο

Αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Κάλυψη βιοποριστικών αναγκών

Ανθρωποκεντρισμός

Κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη

Ανάληψη ηγεσίας/εξουσίας

άλλο.....

α) Από τις αξίες που επιλέξατε, ποιά σας εκφράζει περισσότερο;

.....

β) Πόσο ταυτίζεστε με τις παρακάτω αξίες της Κοινωνικής Εργασίας;

Αξίες Κοινωνικής Εργασίας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------------------------	---------	------	--------	------	-----------

Κοινωνική δικαιοσύνη					
Κοινωνική αλλαγή					
Πίστη στην αξιοπρέπεια και την αξία κάθε ανθρώπου					
Ενδυνάμωση και ελευθερία των ανθρώπων					
Ισότητα όλων των ανθρώπων					
Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα					

18. Πιστεύετε πως η Κοινωνική Εργασία ταιριάζει περισσότερο σε:

Γυναίκες      Άντρες

Και στους δύο      Δε γνωρίζω/δεν απαντώ

Ευρύ περιβάλλον

19. Ποιές από τις παρακάτω πηγές σας βοήθησαν στην ενημέρωσή σας για το επάγγελμα της/του κοινωνικής λειτουργού;

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)

MME/Διαδίκτυο

Οικογενειακό /Συγγενικό Περιβάλλον

Φιλικό Περιβάλλον

Επαγγελματίας κοινωνικός/η λειτουργός

άλλο.....

Εκπαίδευση στο τμήμα

20. «Το μάθημα της εποπτείας μπορεί να επηρεάσει την απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην Κοινωνική Εργασία και την απόφαση για την άσκηση του αντίστοιχου επαγγέλματος». Πόσο συμφωνείτε με αυτήν την άποψη; (παρακαλούνται να απαντήσουν όσοι έχουν παρακολουθήσει Εργαστηριακή Πρακτική Άσκηση II και πάνω)

Διαφωνώ έντονα

Διαφωνώ

Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

21. Εάν συμφωνείτε γενικά με την παραπάνω άποψη (ερώτηση 20), πιστεύετε ότι η απόφαση για συνέχιση των σπουδών και η απόφαση για την άσκηση του επαγγέλματος, εξαρτάται από (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση):

Τον τρόπο διδασκαλίας κατά την εποπτεία

Τη σχέση με τον επόπτη καθηγητή

Τη σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της εποπτικής ομάδας

άλλο.....

22. Πόσο συχνά πηγαίνετε στη σχολή για να παρακολουθήσετε μαθήματα; (παρακαλούμε απαντήστε για την παρουσία σας στη σχολή από την αρχή της φοίτησης σας μέχρι και σήμερα)

Δεν πηγαίνω καθόλου

Πηγαίνω σπάνια

Πηγαίνω συχνά

Πηγαίνω πολύ συχνά

Πηγαίνω πάντα

23. Ποιά είναι η άποψή σας για την παρεχόμενη εκπαίδευση στο τμήμα;

	Καθόλου ικανοποιημένος/η	Λίγο ικανοποιημένος/ η	Μέτρια ικανοποιημένος/ η	Πολύ ικανοποιημένος/ η	Πάρα πολύ ικανοποιημένος/ η
Τρόπος διδασκαλίας					
Συγγράμματα/ σημειώσεις					
Θεωρητικά μαθήματα					
Εργαστηριακά μαθήματα					
Μέσα διδασκαλίας/ νέες τεχνολογίες					
Βιβλιοθήκη					
Κτιριακή υποδομή					
Εξεταστικό σύστημα					

24. Τα μαθήματα που διδάσκομαι θα με βοηθήσουν στην άσκηση της Κοινωνικής Εργασίας:

Διαφωνώ έντονα

Διαφωνώ

Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

25. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξει άμεσα στην εκπαίδευσή σας στο τμήμα;

.....  
.....

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

## ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Προς:

3-10-2012

Προϊστάμενο τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΑΤΕΙ Πάτρας,

κ. Μητρόπουλο

Με την παρούσα επιστολή επιθυμούμε χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας, την οποία καλούμαστε να τελέσουμε στο Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας στα πλαίσια της εργασίας μας για τη λήψη του πτυχίου μας με υπεύθυνη καθηγήτρια τη Δρ. Δήμητρα-Δώρα Τελώνη. Επιπλέον, για την ορθή τήρηση της δειγματοληπτικής μεθόδου, ζητούμε άδεια για την πρόσβαση σε δεδομένα της γραμματείας του τμήματος, που αφορούν τον ακριβή αριθμό των σπουδαστών, καθώς και την αναλογία των δύο φύλων σε αυτόν.

Το θέμα της πτυχιακής εργασίας είναι «Η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα. Διερεύνηση του προφίλ και των λόγων επιλογής της σχολής στους φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας στο Α.Τ.Ε.Ι. της Πάτρας». Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του προφίλ των σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, των λόγων επιλογής του συγκεκριμένου τμήματος από αυτούς, καθώς και των απόψεών τους για την παρεχόμενη εκπαίδευσή τους.

Το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί είναι ερωτηματολόγιο, που θα δοθεί προς συμπλήρωση στους ενεργούς σπουδαστές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους ερωτηθέντες υπολογίζεται να πραγματοποιηθεί κατά τους μήνες Οκτώβριο – Νοέμβριο (2012) σε ώρες και ημέρες, όπου αυτοί θα παραβρίσκονται στο Α.Τ.Ε.Ι.

Διαβεβαιώνεται η τήρηση των δεοντολογικών αρχών, όπως η εχεμύθεια, η ανωνυμία και ο σεβασμός της προσωπικότητας των ατόμων. Αναμένουμε την απάντησή σας και σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων. Είμαστε στη διάθεσή σας για περαιτέρω πληροφορίες στα εξής στοιχεία επικοινωνίας: .....

Με εκτίμηση, η ερευνητική ομάδα,

Κωνσταντοπούλου Ελπίδα

Ταλαρούγκα Ειρήνη

Τσεσμελή Αφροδίτη