

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

**QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**
Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
Address: P.O. Box 60077, 15301, AGIA PARASKEVI, HELLAS

28-29 Μάρτιος & Ιούνιος 1994
Volume 28-29, March & June 1994

Επιστημονική Επιμέλεια: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Επιμέλεια Έκδοσης: Η Συντακτική Επιτροπή

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Διευθυντής Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών), Πόντου 52, 11527, Αθήνα, τηλ. 01/7779122
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ), (Βλ. παρακάτω)
- Παν. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), Κ. Φλώρη 3, 11363, Άνω Κυψέλη, τηλ. 01/8828095

Υπεύθυνος Συντονιστής: δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος, Τ.Θ. 60077, 15301, Αγία Παρασκευή Αττικής, τηλ. 01/6390497. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό. Οι συνδρομές των μελών στέλνονται στη διεύθυνση του Ταμεία.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Ευστάθιος Δημητρόπουλος
- Αντιπρόεδρος: Μιχ. Ι. Κασσωτάκης
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Παναγιώτης Σαμοΐλης
- Μέλος: Μαντώ Μήλιου

Κεντρική Διάθεση:
Βιβλιοπωλείο ΚΕΛΡΟΣ - Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»
Ακαδημίας 88, 10678 Αθήνα,
τηλ. 01/3617826 - 3606661 - fax 01/3836658

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2 και 3 για τη σύνταξη εργασιών).

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στο τ. 1 του περιοδικού.

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχη 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ (τεύχη έως και 26-27).

Λιανική πώληση (για το 1994): τιμή απλού τεύχους δρχ. 500, διπλού τεύχους δρχ. 1000

3. Συνδρομές: απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ».

Ετήσια (1994) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. δρχ. 2000 Κύπρου: Λίρες 8. Εξωτερικού: 20\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1994 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

(Articles in Parts B and F with Abstracts in English, French or German)

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

- | | |
|---|-------|
| 1. Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα - An Introductory word | 5-11 |
| 2. Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα | 5 |
| α. Γαβριήλ, Α.: Για ποιον και γιατί; | 8-9 |
| β. Δημητρόπουλος, Ε.: Ενωμένη Ευρώπη και ΣΕΠ στη Χώρα μας | 9-10 |
| γ. Σαμοΐλης, Π.: Δώδεκα Χρόνια Μετά | 10-11 |

B. Η ΘΕΩΡΙΑ

- | | |
|--|-------|
| 1. Δημητρόπουλος, Ε.: Ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Ελλάδα: Μισός Αιώνας Εμπειρίες. Μια Αξιολογική Θεώρηση | 13-32 |
| 2. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ.: Σκέψεις και Προβληματισμοί για τη Διαρκή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ο Ρόλος των Πανεπιστημιακών Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής | 33-38 |
| 3. Κιούσης, Γ.: Η Συμβουλευτική Διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών | 39-50 |

Γ. Η ΕΡΕΥΝΑ

- | | |
|--|-------|
| 1. Συγκολλίτου, Ε.: Το μέγεθος της Σχολικής Μονάδας και Συμμετοχή σε Ομάδες Δραστηριότητας. Μια Μελέτη των «Πλαισίων Συμπεριφοράς» | 51-66 |
|--|-------|

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

- | | |
|--|-------|
| 1. Κακαβάνης, Δ.: Οργάνωση και Διεξαγωγή Διημέρου Σεμιναρίου ΣΕΠ (15-16 Οκτ. 1992) | 67-70 |
| 2. Νέμτσας, Χ.: Τέσσερα Προγράμματα ΣΕΠ στη Λέσβο | 71-72 |
| 3. Σούλης, Γ.: Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ | 73-79 |

Ε. ΒΙΒΛΙΟ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ-ΑΠΟΨΕΙΣ

- | | |
|--------------|-------|
| 1. Βιβλίο | 80-91 |
| 2. Ενημέρωση | 92-93 |
| 3. Απόψεις | 94 |

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

95



Στο παλιό γνωστό σας
βιβλιοπωλείο
«Κέδρος»,
τώρα πιο σύγχρονο,
και πιο ενημερωμένο,
σας περιμένουν τα

ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΓΡΑΜΜΑΤΑ
(Νέα Διεύθυνση)

Γ. Γενναδίου 6, 106 78
τηλ. 3617826, 3606661,
fax 3836658

Δuo Λόγια Από τη Διοίκηση – An Introductory Word

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού έχει ως κύριο σκοπό της ν' αποτελέσει τον επιστημονικό κρίκο μεταξύ των μελών της Εταιρείας μας, ενώ ταυτόχρονα φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως βήμα για τη διαμόρφωση και προώθηση των επιστημονικών θέσεων της Εταιρείας, ως όργανο παρουσίασης και διάδοσης της θεωρίας, της πράξης και της εξέλιξης στην περιοχή «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» και προώθησης γενικά των σκοπών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Εννοούμε να είναι ένα βήμα ελεύθερο, θαρραλέο, τολμηρό, επίμονο που, στο επιστημονικό πλαίσιο που καθορίζεται υποχρεωτικά από το χαρακτήρα και την αποστολή του περιοδικού, δε θα διστάζει να προωθεί τις θέσεις που θεωρούνται ότι πρέπει να προβληθούν. Όμως, οι απόψεις που προβάλλονται από το βήμα αυτό δεν έχουν με κανέναν τρόπο αντιπολιτευτικό, αντιδραστικό προς οποιαδήποτε πλευρά χαρακτήρα, αλλ' αντανακλούν την αγωνία και το ενδιαφέρον της Εταιρείας για το μέλλον αυτού του θαυμάσιου θεσμού που λέγεται «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός», την ευαισθησία της προς καθετί που αφορά τον άνθρωπο, την προθυμία της να φανεί χρήσιμη και να λειτουργήσει συμπληρωματικά και συμβουλευτικά προς κάθε άτομο ή φορέα που ασχολείται με δραστηριότητες Συμβουλευτικές, σχετικές γενικά με τον άνθρωπο.

Με την έννοια αυτή, η Εταιρεία μας είναι στη διάθεση του κάθε ατόμου ή φορέα που αναζητά ευκαιρίες συνεργασίας στο πλαίσιο των επιστημονικών ενδιαφερόντων της, και πρόθυμη να λειτουργήσει ως συμβουλευτικό όργανο προς τις υπηρεσίες που επίσημα θεραπεύουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό ή έχουν ευθύνη εφαρμογής του θεσμού, είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα.

Στις σελίδες της «Ε» φιλοξενούνται κείμενα θεωρητικού, ερευνητικού, πρακτικού και ενημερωτικού χαρακτήρα, με τρόπο ώστε η ενημέρωση του αναγνώστη να γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Ταυτόχρονα θα καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εντάσσονται πληρο-

φορίες ή ίσως και κείμενα από το διεθνή χώρο αναφορικά με το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός».

Το περιοδικό απευθύνεται πρώτιστα στους ειδικούς, μέλη ή μη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Όμως έχει προβλεφθεί, ώστε το περιεχόμενο και η φυσιογνωμία του να διαμορφωθούν εξελικτικά, έτσι ώστε ένα μέρος του τουλάχιστον να είναι χρήσιμο και στον μη ειδικό αλλά ενημερωμένο αναγνώστη, ίσως ακόμη και στον ενδιαφερόμενο μαθητή.

Προσκαλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους που ασχολούνται με το σύνολο των δραστηριοτήτων ή με ειδικές διαστάσεις του θεσμού σ' οποιοδήποτε εργασιακό χώρο και αν είναι ενταγμένοι, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π¹. Όλα τα άτομα που θεραπεύουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό πρέπει να συσπειρωθούμε γύρω από μια κοινή εστία, να ενώσουμε τις δυνάμεις μας και να συντονίσουμε τις δραστηριότητές μας με κοινή επιδίωξη την προαγωγή και προώθηση του θεσμού. Ολο το δυναμικό του θεσμού, που τώρα λειτουργεί απομονωμένο και διάσπαρτο, είναι ανάγκη να επικοινωνήσει, να γνωριστεί, να ενωθεί, να συνειδητοποιήσει τις κοινές δραστηριότητες, να ευαισθητοποιηθεί στους κοινούς σκοπούς. Είναι εκπληκτικό, μα διασπιστώσαμε ότι υπήρχαν τόσοι πολλοί συνάδελφοι που ασχολούνται με το θεσμό έξω απ' την εκπαίδευση και υπάρχουν κι άλλοι, που δεν γνωρίζουν οι μεν την ύπαρξη των δε. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων διαφόρων φορέων και χώρων.

Για τη Διοίκηση της Εταιρείας
Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

1. Στο τεύχος 1 της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ δημοσιεύτηκε το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη όσο και καθένας που ενδιαφέρεται να γίνει μέλος της, σχετικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της αλλά και τη λειτουργία της. Εκεί υπάρχει και η διαδικασία εγγραφής μέλους.

The REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE, official publication of the Hellenic Society of Counselling and Guidance, is a new periodical in this scientific field. It aims primarily at the enhancement and materialization of the goals of the Society, amongst which are to create an instrument which will bring together and shelter all the people specialized or indulging in the field of Counselling and Guidance in Greece, to contribute as much as possible to their educational, personal and professional development, to conduct research studies in C and G, to assist in the organization and operation of Counselling and Guidance services in this country, to act as a medium of communication among the C and G workers in various areas and settings and create for them conditions for cooperation, to disseminate to all members and others all knowledge, experience between the Greek C and G workers and their counterparts in other countries.

All the above are being attempted through a variety of activities like training programs, seminars, meetings, conferences, the periodical together with any other means available to the Board of the Society.

In this respect, this Review is intended to play an important role in the realization of the above goals of the HE.S.CO.G. From 1988 on it is published quarterly (4 issues a year), in March, June, October and December.

The contents of the Review will include papers dealing with empirical research of all categories, theoretical studies and operational experiences. In any case, the central themes in these papers need to be focused on the field of C and G or areas relevant to it.

The official language of the Review is Greek. However, papers in English, French or German conveying experiences and knowledge through theory or research, on information from other countries interesting and useful to the members of our society, are welcome for publication in original.

For facilitating communication with non Greek speaking readers, and in an effort to make the Review of some usefulness to them, however limited, abstracts in English, French or German are included along with each or the main articles (parts B and C).

It is our hope that this new journal will unite forces with other periodicals in the field of Counselling and Guidance, and contribute creatively in the universal effort to promote the services of C and G for the benefit of the "person" in the confused world or our time.

*E.G.Demetropoulos, Ph.D.,
Indiana University, President of the Society*

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 8-11

1. Για ποιον και γιατί;

Όσο βαδίζουμε προς το τέλος του αιώνα μας, νιώθουμε να καθίσταται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να κάνει ο καθένας στον τομέα όπου δραστηριοποιείται έναν απολογισμό για ό,τι πραγματοποιήθηκε αλλά και προβλέψεις γι' αυτά που πρόκειται να συμβούν. Κάτι τέτοιο είναι ίσως πολύ περισσότερο επιβεβλημένο να γίνεται στο δικό μας χώρο, μια και ο δίδυμος θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού είναι γνήσιο γέννημα και θρέμμα του 20ού αιώνα, δηλαδή νεόκοπος θεσμός σε σχέση με άλλους, οπότε δικαιολογημένη είναι η αγωνία όλων μας για το μέλλον του στη διάρκεια του 21ου αιώνα που σε 6 χρόνια αρχίζει.

Είναι λοιπόν αναμφισβήτητα τα επιτεύγματα και τα βήματα προόδου που ο θεσμός επιτέλεσε όλα τούτα τα χρόνια και είναι απόλυτα δικαιολογημένο το γεγονός ότι έχει αποκτήσει πιστούς οπαδούς και θεράποντες. Δυστυχώς η καταγραφή αυτών ακριβώς των επιτευγμάτων είναι που, εμένα τουλάχιστον προσωπικά, με κάνει να αισθάνομαι ανήσυχος για το μέλλον. Φοβάμαι λοιπόν πως όσο θα περνάει ο καιρός, ενώ το ένα σκέλος του θεσμού, η Συμβουλευτική, θα συνεχίζει ομαλά την πορεία του κατακτώντας όλο και περισσότερο τη γενική εμπιστοσύνη, το άλλο σκέλος, ο Προσανατολισμός, θα γνωρίζει διαρκώς μεγαλύτερες δυσκολίες.

Ήδη αρχίζω ν' ακούω από το στόμα πολλών εφήβων μαθητών μου το τραγικό ερώτημα: Προσανατολισμός γιατί και για ποιόν; Φαίνεται πως τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει πολύ περισσότερο από εμάς τους «βολεμένους» μεγάλους το γεγονός πως, όταν η ανεργία στη χώρα μας από 2,8% το 1982 έφτασε το 8% το 1989 και κινδυνεύει να αγγίξει το 12% στο τέλος του 1994, με τέτοιους ρυθμούς αύξησής της δεν υπάρχει μεγάλο περιθώριο να μιλάμε για αξιόπιστο προσανατολισμό. Όπως και να το κάνουμε, δεν μπορούμε συνεχώς να εθελουφλούμε και να παρακάμπτουμε το μεγάλο πρόβλημα της αδυναμίας των προβλέψεων. Με το να λέμε γενικόλογα ότι στα χρόνια που έρχονται οι περισσότερες νέες θέσεις εργασίας θα δημιουργηθούν στον τριτογενή τομέα των υπηρεσιών, τούτο δεν αρκεί στους νέους και σε πολλούς από αυτούς που οι κοινωνικές συνθήκες τους κατευθύνουν προς τον πρωτογενή ή τον δευτερογενή τομέα κάτι τέτοιες «πληροφορίες» τους δημιουργούν αγωνία και αίσθηση αδιεξόδου. Η διαγνωστική-αυτοδιαγνωστική λειτουργία του προσανατολισμού χάνει τη σκοπιμότητά της για τα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων και καθίσταται προνόμιο των ισχυρών, αφού το χρήμα και οι κοινωνικές σχέσεις σίγουρα κρατάνε όλες ή τουλάχιστον τις περισσότερες πόρτες ανοιχτές.

Η λειτουργία της πληροφόρησης από την άλλη τίθεται ενώπιον των αδυσώπητων ερωτημάτων: Σπουδές για τους πολλούς με ποιές προοπτικές και επαγγέλματα με ποιά δυνατότητα απασχόλησης; Τα ερωτήματα αυτά είναι ιδιαίτερα οξεία, ειδικά εδώ στην Ελλάδα, η οποία υστερεί σοβαρά έναντι των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών στην ομαλή λειτουργία των αγορών εργασίας, στην υποδομή, στην τεχνολογία και οργάνωση της παραγωγής. Αν υπήρχαν στην πατρίδα μας τουλάχιστον αυτές οι βασικές προϋποθέσεις, ίσως θα είχαμε κι εμείς κάποιες ελπίδες,

παρά τη μεγάλη κρίση διαρκείας που αρχίζει να μαστίζει την ανθρωπότητα ως συνέπεια της επανάστασης της υψηλής τεχνολογίας, να κατακτήσουμε αρκετές από τις 2,2 εκατομμύρια νέες θέσεις εργασίας που προβλέπει η Ευρωπαϊκή κοινότητα ότι θα δημιουργηθούν στην Ευρώπη ως το 2000. Δυστυχώς, απ' ό,τι υπολογίζεται, το μικρότερο κέρδος σ' αυτό τον τομέα θα το έχει η χώρα μας.

Μήπως λοιπόν τελικά ο ΣΕΠ θα έχει σε λίγο νόημα να εφαρμόζεται σε κάποια ακριβώς ιδιωτικά σχολεία των βορείων προαστείων, ενώ για τα υπόλοιπα θα ισχύουν απλά οι νόμοι του κοινωνικοοικονομικού ντετερμινισμού;

Αρχ. Γαβριήλ

2. Ενωμένη Ευρώπη και «Σχολικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στη Χώρα μας

Η Ενωμένη Ευρώπη πήρε οριστικά πλέον τη μορφή της Ένωσης. Κι εμείς είμαστε ένα πλήρες μέλος αυτής της Ένωσης. Και ως πλήρες μέλος της υποτίθεται ότι η εθνική πολιτική μας διαμορφώνεται με τρόπο ώστε απ' ενός μεν να αξιοποιήσουμε όλες εκείνες τις θετικές δυνατότητες που μια τέτοια Ένωση εξασφαλίζει για τα μέλη της, ενώ απ' ετέρου να αποφύγουμε, στην έκταση που αυτό θα είναι δυνατό, όλες εκείνες τις αρνητικές επιπτώσεις ή παρενέργειες (π.χ. στη γλώσσα μας, στον πολιτισμό μας, στην κουλτούρα μας, στην εθνική μας ανεξαρτησία κτλ.) που ενδεχομένως συνεπάγεται η ένωση.

Ανάμεσα σ' εκείνα που ίσως θ' αποβούν εις όφελος της χώρας μας λόγω της ιδιότητάς της ως χώρας-μέλους είναι και οι όψεις που σχετίζονται με την Εκπαίδευση (και την Επαγγελματική Κατάρτιση) στο πλαίσιο μάλιστα της συσχέτισής τους με την αγορά εργασίας. Αποτελούσε ελπίδα όσων προβλέπουν θετικά προς την Ενωμένη Ευρώπη, ότι και η χώρα μας θα έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει) τα μέσα που προσφέρονται μέσω των διαφόρων μορφών παρεμβάσεων (προγράμματα, συμβάσεις, οδηγίες, συμφωνίες κτλ) και τις εμπειρίες των πιο προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών, ώστε να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα τόσο από πλευράς περιεχομένου παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και, περισσότερο, από πλευράς οργανωτικής και διοικητικής διάρθρωσης, μέσων, εκπαιδευτικής τεχνολογίας κτλ. Προπάντων, όσον αφορά τη νοοτροπία και τους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την Εκπαίδευση και τη σχέση της με τους υπόλοιπους τομείς δραστηριότητας (π.χ. αγορά εργασίας).

Ένας τομέας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, στον οποίον το σύστημά μας παρουσιάζει συγκριτικά απελπιστική υστέρηση, είναι ο τομέας του θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός», που στο χώρο της Εκπαίδευσης εφαρμόζεται και είναι γνωστός ως «Σχολικός (Εκπαιδευτικός και) Επαγγελματικός Προσανατολισμός» (ΣΕΠ).

Ο ΣΕΠ (αποφεύγεται στο σημείο αυτό μια κριτική της αρνητικής εξέλιξής του στην Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια) εν έτει 1994 βρίσκεται στο χειρότερο σημείο του από την επανεφαρμογή του το 1976. Εγκαταλελειμμένος από την πολιτεία, με το σχολείο να μην πιστεύει πια σ' αυτόν και στις προθέσεις της πολιτείας, με τους ελάχιστους πιστούς λειτουργούς του αβοήθητους και απογοητευμένους να

τον εγκαταλείπουν ο ένας μετά τον άλλον, με τους μαθητές να τον σνομπάρουν, με το «μάθημα ΣΕΠ» να καταργείται από το 1993-94 στις Α και Β Γυμνασίου.

Ίσως η μόνη ενθαρρυντική εξέλιξη που διαφαίνεται σε απόσταση επόμενης δεκαετίας είναι τα θρυλούμενα (αλλά μη λειτουργούντα) «Κέντρα Πληροφόρησης» τα οποία βέβαια πάλι με κοινοτική χρηματοδότηση του 1980 ξεκίνησαν.

Ενώ λοιπόν η κατάσταση του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση στη Χώρα μας είναι αυτή που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, φαίνεται ότι η πολιτεία δεν αξιοποιεί ούτε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα κοινοτικά όργανα (με διάφορους τρόπους) ούτε, κατ' επέκταση μαθαίνει από τις εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία έχουν πρωτοπορήσει στην οργάνωση συστημάτων προσανατολισμού στο Σχολείο.

Πιστεύουμε ότι, εν όψει των νέων σχεδιασμών και των νέων χρηματοδοτήσεων, σήμερα είναι το σωστό (ή και κρίσιμο;) σημείο για την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να εξετάσει με σοβαρότητα (ή να επανεξετάσει) τα σχέδιά της σε σχέση με τον προσανατολισμό.

Ίσως το κρίσιμότερο ερώτημα στην περίπτωση αυτή θα ήταν: «στο πλαίσιο ποιου μακροπρόθεσμου σχεδιασμού γίνονται/υλοποιούνται οι όποιες προτάσεις;» «Ένα κατά τη γνώμη μου ρεαλιστικότερο ερώτημα, που έχει ξανατεθεί στο παρελθόν, θα μπορούσε να είναι «όταν θάχει τελειώσει κι αυτό το πρόγραμμα, τι θα μείνει στην εκπαίδευσή μας;» Γιατί απ' τις επαναλήψεις αυτού του ερωτήματος μέχρι τώρα, η απάντηση που μονότονα προκύπτει είναι: ΤΙΠΟΤΑ. Ας ενεργήσει, λοιπόν σήμερα η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ με τρόπο ώστε, όταν μετά δέκα χρόνια ξανατίθεται το ερώτημα, η απάντηση να μην είναι η ίδια.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

3. Δώδεκα Χρόνια Μετά...

Με την έναρξη του σχολικού έτους 1993-94 επανήλθα στο σχολείο μου, μετά από 12 χρόνια ολοκληρωτικής απασχόλησης με το θεσμό του ΣΕΠ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του ΥΠΕΠΘ.

Σκεφτόμουνά πόσο δύσκολο θα ήταν να διδάξεις Μαθηματικά μετά από 12 χρόνια και να σταθείς με επάρκεια στην τάξη. Με τον ΣΕΠ δεν είχα πρόβλημα. Ανησυχία λοιπόν, συζητήσεις με τους συναδέλφους σχετικά με τις συνήθειες (και το επίπεδο των μαθητών, εντατική προετοιμασία και...βρέθηκα πάλι μέσα στη φιλόξενη τάξη, με τους μαθητές να ανυπομονούν να γνωρίσουν τον άγνωστο καθηγητή και να μάθουν μαθηματικά χωρίς πολύ κόπο. Πάλι με το βιβλίο ύλης, το κουδούνι και τα διαλείμματα, τις σχολικές εορτές και τους περιπάτους. Πάλι με το σύλλογο των διδασκόντων, τα απουσιολόγια, τις καρτέλλες των μαθητών, το πέρας της βαθμολογίας, την ενημέρωση από το Διευθυντή, τις παιδαγωγικές συνεδρίες. Πάλι με τα διαγωνίσματα, τους βαθμούς, την αγωνία των μαθητών και τις ανησυχίες των γονέων.

Τώρα που τέλειωσε η χρονιά, αναλογίζομαι γεγονότα και συναισθήματα, αναλογίζομαι την ευθύνη, θυμάμαι τις προσπάθειες που κατέβαλα ώστε οι μαθητές να συνηθίσουν στη σωστή συμπεριφορά μέσα στην τάξη, συμμετοχή στο μάθημα και καθημερινή προετοιμασία. Μαθηματικά στην Α' Γυμνασίου, Μαθηματικά και

ΣΕΠ στην Γ' τάξη. Για το μάθημα της πρώτης ειδικότητάς μου τα πράγματα δεν ήταν δύσκολα τελικά: τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο πλησίασμα από τον καθηγητή, τη συμμετοχική διδασκαλία, το γρήγορο ρυθμό με πολλές επαναλήψεις, τα συχνά πρόχειρα διαγωνίσματα. Αρκετοί κουράστηκαν, δυσανασχέτησαν, προτίμησαν απλώς να περάσουν την τάξη. Αρκετοί όμως ήταν κι αυτοί που εδραίωσαν ένα σοβαρό μέρος της ύλης και έδωσαν ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Για το ΣΕΠ τα πράγματα υπήρξαν πιο δύσκολα, όχι βέβαια διότι έλειπαν οι ιδέες, το υλικό, η μέθοδος. Η δυσκολία ήταν να πιστέψουν οι μαθητές στην αξία του ΣΕΠ και να καταλάβουν τη διαφορετική συμπεριφορά του καθηγητή σ' αυτό το «μάθημα». Χρησιμοποίησα την αμεσότητα στις σχέσεις με τους μαθητές, την ελευθερία της έκφρασης και συζήτησης μέσα στην τάξη σε λογικά όρια, τη διήγηση και ανάλυση προσωπικών εμπειριών, το σχολιασμό από τους μαθητές γεγονότων της επικαιρότητας. Φυσικά παρουσιάστηκαν όλες οι ενότητες που προβλέπει το βιβλίο καθηγητή ΣΕΠ, έγιναν συζητήσεις με τους γονείς δύο φορές στη διάρκεια της χρονιάς, έγιναν επισκέψεις σε Τεχνικό Λύκειο της περιοχής και σε εργοστάσιο, σε συνδυασμό με περίπατο του σχολείου. Το σημαντικότερο, κατά την άποψή μου, ήταν ότι λειτούργησε με πολύ μεγάλη ζήτηση η δανειστική βιβλιοθήκη ΣΕΠ του σχολείου.

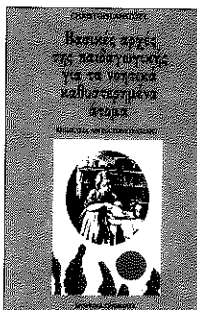
Τα αποτελέσματα, όπως είναι φυσικό, ήταν ικανοποιητικά και αυτό φάνηκε από τις εργασίες που έγραψαν προαιρετικά οι μαθητές στο τέλος του χρόνου και τις απαντήσεις που έδωσαν σε ένα ερωματολόγιο αξιολόγησης που ετοίμασα. Δεν έλειψαν φυσικά τα προβλήματα, που επικεντρώθηκαν κυρίως στη συγκράτηση ενός κλίματος ζεστής, δημιουργικής συζήτησης μέσα στην τάξη, όταν υπάρχουν μαθητές ζωηροί που δε συνήθισαν να υπακούουν σε κανόνες. Μαθητές που απορρόφησαν μεγάλο μέρος της ενέργειας του διδάσκοντος και κούρασαν...

Με τα αποτελέσματα της διδακτικής εμπειρίας στο ΣΕΠ αυτό το σχολικό έτος θα ασχοληθώ αναλυτικά με άλλη ευκαιρία. Εκείνο που θα ήθελα να επισημάνω σ' αυτό το σύντομο σημείωμα, είναι η σημαντική διαφορά που υπήρχε, 12 χρόνια μετά, στη **διάθεση των μαθητών** να καταβάλουν προσπάθεια για να μάθουν. Ήταν έντονη η αίσθηση ότι δεν επιθυμούσαν να κουρασθούν ούτε στην τάξη για δυναμική συμμετοχή, ούτε στο σπίτι για μελέτη πάνω από δεκαπέντε λεπτά για το μάθημα. Αναφέρομαι βέβαια στην πλειοψηφία. Δεν υπήρξε εκείνη η συνεχής αγωνία και προσπάθεια για καθημερινή πρόοδο που θυμόμουν, με εξαίρεση ίσως δυο ή τριών μαθητών/τριών σε κάθε τάξη. Ούτε οι γονείς έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για το πώς τα παιδιά θα μάθουν περισσότερα και θα διακριθούν. Αντίθετα οι πιο πολλοί από όσους ήρθαν να μιλήσουν με τον καθηγητή είχαν στόχο να δικαιολογήσουν τις αδυναμίες των παιδιών και να διαμορφώσουν ένα θετικό κλίμα για καλύτερη προφορική βαθμολογία. Όσο για τα παιδιά: μπάλα στο διάλειμμα μέχρις εξαντλήσεως, ζωηρές συζητήσεις για τα αθλητικά και πλήρης ενημέρωση για τη «μαθητική» ζώνη της τηλεόρασης 9-12 το βράδυ. Το θέμα αυτό λοιπόν της πτώσης του ενδιαφέροντος για το σχολείο και τη μάθηση έχει πολλές παραμέτρους. Το συζητήσα ήδη με αρκετούς συναδέλφους, αλλά νομίζω ότι θα πρέπει να προβληματίσει όλους μας.

*Ιούνιος 1994
Παναγ. Σαμοίλης*

εκδόσεις
ελληνικά γράμματα

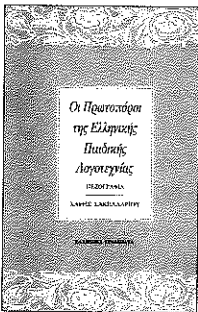
Μια ολοκληρωμένη συλλογή
κεμένων από ειδικούς
επιστήμονες πάνω στα
προβλήματα των ατόμων με
ειδικές ανάγκες. Το βιβλίο
προωθεί την ανταλλαγή
εμπειριών και απόψεων κάτω
από διαφορετικές σκοπιές,
επισημαίνει τους ποικίλους
τομείς του θέματος και
διερευνά τις δυνατότητες για
κοινωνική ένταξη των ατόμων
με ειδικές ανάγκες με σεβασμό
στην ιδιαιτερότητα τους.



Ένα πολύτιμο εγχειρίδιο εισαγωγής στην εκπαίδευση των νοσητιά καθυστορημένων παιδιών. Μία έπστση και ανόδοιστική προσπάθεια του συγγραφέα να δώσει στην έπστση της εδαφής αγωγής μια εμπειρική βάση και να αναπτύξει με σαφήνεια τις κανονιστικές της προϋποθέσεις.

Ένα βιβλίο-πρόκληση για την εκπαιδευμένη οια τετρωμένα εκπαιδευτική κοινότητα.

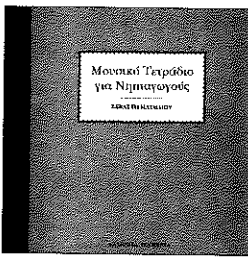
Η ζωή και το έργο
των πιο αξιολογικών
λογοτεχνών,
στο χώρο της Παιδικής
Νεοελληνικής
Λογοτεχνίας.
Γίνεται πλήρης
εργογραφημένη
και βιβλιογραφική
ενημέρωση, καθώς
και παράθεση
χαρακτηριστικών
αποσπασμάτων
από το έργο τους.



Μια μεσοτή μελέτη
των συστημάτων εισαγωγής
στην τριτοβάθμια
εκπαίδευση¹ δίνει ρεαλιστικές
απαντήσεις οι οποίες
ανατρέπουν τους μύθους,
τις αμφοβητικές και τα
αδιέξοδα σε σχέση με
τις εισαγωγικές εξετάσεις
στο πανεπιστήμιο.

Μια δυνατή εργασία
που θα προβληματίσει
εκπαιδευτικούς, μαθητές,
γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο.

Η μουσική και
το τραγούδι είναι
δεμένα με τη ζωή
των παιδιών
στην προσχολική
ηλικία.
Το «Μουσικό Τετράδιο
για Νηπιαγωγούς»
στοχεύει να ενημερώσει,
να διευκολύνει
και να ενθαρρύνει



τους νηπιαγωγούς
στη διδασκαλία
της μουσικής στα παιδιά,
μέσα από προτάσεις
και ιδέες για παιχνίδια,
κίνηση και ποικίλες
δραστηριότητες.
Πρόκειται για έναν
θαναμάσιο οδηγό
διδασκαλίας και παιχνιδιού
για το Νηπιαγωγείο.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Κεντρική διάθεση: Γ. Γενναδίου 6, 10678 - Αθήνα, Τηλ. 3617826, 3606661

Εκδόσεις: Ακαδημίας 88, 10678 - Αθήνα, Τηλ. 3302415, Fax: 3636658

Η ΘΕΩΡΙΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 13-32

Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος*

Ο ΘΕΣΜΟΣ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΙΣΟΣ ΑΙΩΝΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ. ΜΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια γενική θεώρηση της εξέλιξης και κατάστασης του θεσμού «Προσανατολισμός-Συμβουλευτική» στη χώρα μας. Αφού πρώτα γίνεται μια σύντομη αναδρομή στην πορεία εξέλιξης του θεσμού στους διάφορους χώρους υλοποίησής του στη χώρα μας, καταγράφεται, περιγράφεται και εξετάζεται κριτικά η κατάσταση του θεσμού αναφορικά με τις διάφορες εφαρμογές του σήμερα στην Ελλάδα. Ακολουθεί η σκιαγράφηση μερικών γενικών χαρακτηριστικών του θεσμού σήμερα, έτσι όπως εφαρμόζεται στη δική μας πραγματικότητα. Τέλος, διατυπώνονται μερικές σκέψεις-προτάσεις που ενδεχομένως θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βελτίωση του θεσμού και αύξηση της αποτελεσματικότητάς του.

Dr. E.G.Demetropoulos*

COUNSELLING AND GUIDANCE IN HELLAS EVALUATING HALF A CENTURY OF EXPERIENCE

Counselling and Guidance has already a modern history of about half a century in this country. In this paper reflections are made on the status of C and G today. After a brief account of its historical evolution in Hellas, an evaluative description of its various applications in different settings is attempted. No formal evaluation of its specific functions, though, is included. Nevertheless, references are made to various efforts of evaluation of C and G., and general conclusions are drawn. The paper concludes with general propositions which will hopefully lead to improvements of C and G in this country.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Κοντεύουμε μισόν αιώνα από τότε που ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός», έστω και στην περιορισμένη εφαρμογή του ως Επαγγελματικός Προσανατολισμός κυρίως, εισήχθη στην σύγχρονη κοινωνία μας¹. Μι-

σός αιώνας είναι διάστημα αρκετό για ν’ αποκτηθούν εμπειρίες, να εξαχθούν συμπεράσματα, να υπάρξει ανατροφοδότηση, να χαραχθεί πολιτική, να επιλεγούν στρατηγικές, για την εφαρμογή του θεσμού στο μέλλον. Τι εμπειρίες αποκτήσαμε εμείς στο διάστημα αυτό;

* Ο Ε.Γ.Δ. είναι Καθηγητής της Ψυχολογικής στη ΣΕΛΕΤΕ, και Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.). *Επικοινωνία*: Τ.Θ. 60077, 15301 ΛΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, Τηλ. 63.90.497.

1. Για τον γενικό τίτλο του θεσμού, τον τίτλο «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» και τον τρόπο που καθιερώθηκε στη χώρα μας βλ. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.1, 1986, σ. 8-11, όπως επίσης και Δημητρόπουλος 1993α, και *Γλωσσάριο Όρων Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* (υπό έκδοση).

Τι συμπεράσματα έχουν εξαχθεί (αν έχουν εξαχθεί); Τι ανατροφοδότηση έχει δοθεί; Πώς έχει αξιοποιηθεί (αν έχει αξιοποιηθεί); Τι πολιτική έχει χαραχθεί (αν έχει χαραχθεί); Τι στρατηγικές έχουν επιλεγεί (αν έχουν επιλεγεί) και τι προγραμματισμός έχει γίνει (αν έχει γίνει) για την εφαρμογή του θεσμού στις δεκαετίες του 2000;

Απαντήσεις σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω αναζητώνται σ' αυτή την εργασία. Για να δοθούν όμως οι απαντήσεις αυτές, επιχειρείται μαζί μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη του θεσμού και μια κριτική θεώρησή του στις διάφορες εφαρμογές του. Καταληκτικά, γίνεται προσπάθεια διατύπωσης συγκεκριμένων σκέψεων σχετικά με το μέλλον του θεσμού.

Α. ΙΣΤΟΡΙΚΑ

Πολλοί από μας θεωρούν τον θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» ως θεσμό εισαγόμενο, όπως συμβαίνει με τους περισσότερους «θεσμούς επικούρησης του ανθρώπου». Παρά ταύτα, εμείς οι Έλληνες έχουμε μια παράδοση στον τομέα αυτό, που φτάνει τουλάχιστον ως την πολιτεία του Πλάτωνα. Κι' αυτό, χωρίς την παραιμική διάθεση αρχαιολατρίας².

Στη σύγχρονη, πάντως, εκδοχή του, που ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία, ιδιαίτερα ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός επανεμφανίζεται επισήμως στη χώρα μας στις αρχές της

δεκαετίας του πενήντα – με τουλάχιστον μισόν αιώνα καθυστέρηση σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης και την Αμερική³. Οι δύο χώροι στους οποίους παίρνονται τα πρώτα πρακτικά μέτρα είναι το Υπουργείο Εργασίας και το Υπουργείο Παιδείας.

1. Στο πλαίσιο του *Υπουργείου Εργασίας*, και υπό την πίεση του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ILO), η προσπάθεια αρχίζει το 1953, και μάλιστα με πολύ μεγάλη σοβαρότητα. Η εφαρμογή του ανετέθη στον οργανισμό που αργότερα εξελίχτηκε σε Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Ο ΟΑΕΔ είναι που έχει και σήμερα την ευθύνη εφαρμογής του Ε.Π. στον τομέα της Απασχόλησης.

Η προσπάθεια άρχισε με ενθουσιασμό και συνεχίστηκε με σοβαρότητα. Το 1953 ιδρύθηκε το Κ.Ψ.Ε. (Κέντρο Ψυχομετρικών Ερευνών), μετακλήθηκαν ειδικοί του Ε.Π. και της Ψυχομετρίας, οι οποίοι και ξεκίνησαν μια σοβαρή προσπάθεια μετάφρασης και προσαρμογής κάποιων πρώτων ψυχομετρικών τεστ. Παράλληλα δημιουργήθηκε και το πρώτο φυτώριο ειδικών στον ΟΑΕΔ, με την εκπαίδευση της πρώτης σειράς Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (1954). Μ' αυτές τις πρώτες προσπάθειες, και μ' αυτές που ακολούθησαν, είναι συνδεδεμένο το όνομα της Κορνηλίας Καλογήρου.

Σιγά-σιγά ο θεσμός ανδρώθηκε, είχε ικανοποιητική εξέλιξη και οικονομική στήριξη, έγινε κι άλλη εκπαίδευ-

2. Ως γνωστόν, στην «πολιτεία» του ο Πλάτων οραματίζεται μια κοινωνία δομημένη με τρόπο ώστε ο κάθε πολίτης να αξιοποιείται ανάλογα με τις ικανότητές του, τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του κ.ο.κ. (Demetropoulos 1993).

3. Για μια ιστορική αναδρομή στην «επιστροφή» και εξέλιξη του θεσμού αυτού στην Ελλάδα βλ. Καλογήρου 1986, Χαρίτου-Φατούρου 1979, Βρετάνου 1990, Τσαγκαρουσιάνος και Αλεξάνδρου 1983 κ.ά.

ση Συμβούλων, ιδρύθηκαν τα τμήματα Ε.Π. σε περίπου 15 Γραφεία Απασχόλησης ανά την Ελλάδα υπό μια μεγάλη Διεύθυνση Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον ΟΑΕΔ, κατασκευάστηκαν και εξοπλίστηκαν τέσσερα μεγάλα Πρότυπα Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ένα στην Αθήνα, ένα στη Θεσσαλονίκη, ένα στην Πάτρα κι ένα στο Ηράκλειο) κ.τ.λ. Σε γενικές γραμμές, από το 1953 μέχρι την αρχή της δεκαετίας του ογδόντα, με την προώθηση και των διεθνών οργανισμών, στον ΟΑΕΔ αναπτύχθηκε ένα αρκετά καλά οργανωμένο σύστημα Επαγγελματικού Προσανατολισμού με έντονη δραστηριοποίηση και αξιολογες προοπτικές.

2. Στο πλαίσιο του *Υπουργείου Παιδείας* η αρχή ήταν επίσης θεαματική. Ο θεσμός εισήχθη στο Διδασκαλείο ως μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, έγινε προσπάθεια προσαρμογής και αξιοποίησης διαφόρων ψυχομετρικών τεστ (στη δεκαετία του πενήντα η ψυχομετρική προσέγγιση στην εφαρμογή του Προσανατολισμού είχε μεγαλύτερη απήχηση από όση έχει σήμερα) και γενικά επιχειρήθηκε μια σοβαρή προσέγγιση εισαγωγής του Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση. Ιδιαίτερα πρέπει να μνημονευτεί εδώ ο ρόλος του Αθ. Παπακωνσταντίνου (βλ. και *Παπακωνσταντίνου*, 1968).

Μέσα σε λίγα χρόνια όμως άλλαξαν οι προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, η προσπάθεια σταμάτησε, κι ο θεσμός για την Εκπαίδευση χάθηκε. Και χρειάστηκε να περιμένουμε μέχρι το 1976, οπότε ο Προσανατολι-

σμός επανεισάγεται στην *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* με τον Ν. 308/76 με τον τίτλο *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)*⁴.

Η εφαρμογή άρχισε στην τρίτη Γυμνασίου, πειραματικά σε μερικά μόνο σχολεία σε διάφορες περιοχές της χώρας, αφού προηγήθηκαν ολιγοήμερα σεμινάρια ενημέρωσης των καθηγητών οι οποίοι, όταν ασχολούνταν με τον ΣΕΠ, έπαιρναν τον τίτλο του *καθηγητή ΣΕΠ*. Ο κύκλος των Γυμνασίων εφαρμογής του ΣΕΠ σιγά-σιγά διευρύνθηκε, μέχρι που φθάσαμε στο 1982 οπότε ο ΣΕΠ σχεδόν γενικεύτηκε, κι επεκτάθηκε σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας.

Με τον Ν. 1566/85 ο θεσμός ενισχύεται, γενικά αναβαθμίζεται, τουλάχιστον στον τύπο, και ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο διαρθρώνεται ο θεσμός σ' όλη την Εκπαίδευση. Εξελικτικά εφαρμόζεται στις τάξεις Α+Β+Γ Γυμνασίου ως μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος (μάθημα), καθώς και στις Α+Β Γενικού Λυκείου, Α Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου και Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος του *Υπεύθυνου ΣΕΠ* που εδρεύει σε κάθε Διεύθυνση ή Γραφείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εν τω μεταξύ, με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Γενικό Πρόγραμμα PETRA, Ειδικό Πρόγραμμα ΣΕΠ/SEP που το διαχειρίστηκε το ΤΕΙ Αθήνας) έγινε επιμόρφωση 420 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Επαγγελματικής) στον ΣΕΠ σε προγράμματα διάρκειας πέντε μηνών⁵.

4. Την ευθύνη εφαρμογής του ΣΕΠ είχε από τότε το ΚΕΜΕ, το σημερινό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

5. Στο πλαίσιο των ΜΟΠ Πληροφορικής εξασφαλίστηκε χρηματοδότηση για την ίδρυση ενός συστήμα-

Οι χώροι της Εκπαίδευσης πάνω και κάτω από τη Δευτεροβάθμια έδειξαν στο διάστημα αυτό μια ακατανόητη αδράνεια σε σχέση με τον θεσμό. Έτσι, και από την *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* απουσιάζει παντελώς ο θεσμός, και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση άργησε αδικαιολόγητα πολύ έστω και να μιμηθεί τις πρακτικές που εδώ και δεκαετίες ακολουθούνταν στα ιδρύματα άλλων χωρών.

Λαμπρή εξαίρεση στην παραπάνω εικόνα αποτελεί η Παιδαγωγική Σχολή της ΣΕΛΕΤΕ, η οποία έχει παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του θεσμού στη χώρα μας με τις πρωτοποριακές της πρωτοβουλίες. Αν μάλιστα της είχε δοθεί μεγαλύτερη ενθάρρυνση από την Ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα πράγματα σήμερα θα ήταν τελείως διαφορετικά στον χώρο του Προσανατολισμού. Συντοπτικά, στη ΣΕΛΕΤΕ υπάρχει ξεχωριστό εξαμηνιαίο μάθημα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού εδώ και τρεις δεκαετίες (κι οι εκπαιδευτικοί της ΤΒΕ όλοι έχουν μια καλή βάση γνώσης πάνω στο θέμα): έχει Τμήμα ξεχωριστό για το θεσμό εδώ και 15 χρόνια, μαζί με Εργαστήριο Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής⁶.

3. Παράλληλα γίνεται σαφής, ευδιάκριτη και συνειδητή η εφαρμογή διαφόρων λειτουργιών του θεσμού σε άλλους χώρους, πέρα δηλαδή από την Απασχόληση και την Εκπαίδευση, κι αυτή η τάση διευρύνεται και εντείνεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Έτσι, αρχίζουν να υλοποιούνται

διάφορες λειτουργίες της Συμβουλευτικής στα Ιδρύματα του χώρου Κοινωνικών Υπηρεσιών, Υγείας και Πρόνοιας, ενώ αναπτύσσεται σιγά-σιγά το ενδιαφέρον αλλά και η δυνατότητα υλοποίησης διαφόρων όψεων του Προσανατολισμού μέσω και ποικίλων προγραμμάτων και υπηρεσιών.

Παράλληλα αναπτύσσονται δραστηριότητες και Σχολές εκπαίδευσης γονέων (επιβάλλεται να μνημονευτεί εδώ η συμβολή της Μ.Χουρδάκη).

4. Τελείως ασυντόνιστα και απογραμμάτιστα έστω, αρχίζει να δημιουργείται και ένας πυρήνας εξειδικευμένων ατόμων στον θεσμό, κυρίως μέσω υποτροφιών στο εξωτερικό, κυρίως στο πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας.

5. Μια εξέλιξη με ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το θεσμό είναι, κατά την κρίση του γράφοντος, η ίδρυση της πρώτης για τη χώρα μας επιστημονικής εταιρείας σε σχέση μ' αυτό το θεσμό, της *Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)*. Είναι μη κερδοσκοπική, μη συντεχνιακή, μη συνδικαλιστική αλλ' αποκλειστικά επιστημονική εταιρεία, αναγνωρισμένη από το Πρωτοδικείο Αθηνών (1986)⁷.

Παρά τη μικρή ηλικία της, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει δώσει μεγάλη ώθηση στο θεσμό στη χώρα μας. Έχει ήδη οργανώσει τρία πανελλήνια συνέδρια κι ένα διεθνές, καθώς και οκτώ ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις, ενώ εξέδωσε το πρώτο επιστημονικό περιοδικό πάνω σ' αυτό το αντικείμενο στη χώρα μας, την Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και

τος Κέντρων Πληροφόρησης ΣΕΠ. Την οργάνωση του συστήματος και τη λειτουργία των Κέντρων μένει να τη δούμε.

6. Βλ. Δημητράπουλος και Χιώτης, 1993.

7. Το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι δημοσιευμένο ολόκληρο στο τ.1 της *Επιθεώρησης*.

Προσανατολισμού⁸. Έχει ακόμη, εκδόσει σε αυτοτελείς τόμους τα πρακτικά των δύο συνεδρίων.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει πανελλήνια εμβέλεια, και τα μέλη της προέρχονται απ' όλους τους χώρους εφαρμογής του θεσμού: από την Εκπαίδευση, από την Απασχόληση, από την Υγεία και Πρόνοια, από τον Ιδιωτικό Τομέα κ.ο.κ.

Συνοπτικά, τα χρόνια από την αρχή της δεκαετίας του 1950 έως το τέλος της δεκαετίας του ογδόντα μπορούν, παρά τις διακυμάνσεις, να θεωρηθούν ως διάστημα στο οποίο δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις προκειμένου να ανδρωθεί ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη χώρα μας, έστω και με καθυστέρηση πολλών δεκαετιών σε σχέση με άλλες χώρες. Καθυστέρηση όμως που, λόγω των συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών συγκυριών, πρέπει να θεωρείται δικαιολογημένη.

Η γενική αυτή θεώρηση του θεσμού συμπληρώνεται με την περιγραφή της σημερινής κατάστασής του, που επιχειρείται παρακάτω.

Β. ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ-ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Ίσως ο προσφορότερος τρόπος για μια γενική θεώρηση της κατάστασης που επικρατεί σήμερα σ' ό,τι αφορά το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» είναι η αξιολογική παρουσίαση

των διαφόρων εφαρμογών είτε του θεσμού ως όλου είτε κάποιων λειτουργιών του ειδικά. Αυτό είναι που επιχειρείται στις ενότητες που ακολουθούν: μια σύντομη περιδιάβαση στους διάφορους χώρους εφαρμογής του θεσμού (βλ. Demetropoulos 1993, Δημητρόπουλος και Αλτάνης 1993)⁹.

1. Στην Εκπαίδευση

Όπως φάνηκε και στη σύντομη ιστορική αναφορά που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο ΣΕΠ μετά το 1976 είχε μια αρκετά ικανοποιητική εξέλιξη στην Εκπαίδευση¹⁰. Μάλιστα, τα τελευταία δύο χρόνια υπήρξε και ουσιαστική πρόβλεψη δυνάμει βελτίωσης της στήριξης του ΣΕΠ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με δύο σημαντικές εξελίξεις: (1) ιδρύθηκε «Τομέας ΣΕΠ» και (2) διορίστηκε «Σύμβουλος ΣΕΠ».

α. Και ενώ ως συνέχεια των παραπάνω θα ανέμενε κανείς μια νέα αναβάθμιση του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση, έρχεται ως κεραυνός εν αιθρία το 1993 μια ουσιαστική υποβάθμισή του στη *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σε εφαρμογή σχετικής απόφασης του Υπουργού Παιδείας μετά από εισήγηση του ίδιου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και μάλιστα με πρόσχημα την αναβάθμισή του.

Έτσι, από τη σχολική περίοδο 1993-94 καταργείται ο ΣΕΠ στις τάξεις Α και Β Γυμνασίου, εν ονόματι της υποκατάστασής του από τα «Κέντρα ΣΕΠ», τα οποία βέβαια βρίσκο-

8. Τώρα κυκλοφορεί το 29ο τεύχος της.

9. Η αναλυτικότερη καταγραφή, στα Ελληνικά, των εφαρμογών της Συμβουλευτικής στη Χώρα μας γίνεται στο Δημητρόπουλος, 1993.

10. Για την πορεία της εφαρμογής του θεσμού στην Εκπαίδευση και τη σημερινή του κατάσταση βλ. Βρετάκου 1990, Δημητρόπουλος 1993α, Καλογήρου 1986, Καλούρη 1993).

νται ακόμη πολύ μακριά απ' το να αποτελέσουν ουσιαστικό μέσο υλοποίησης του ΣΕΠ, και της «διάχυσης» του ΣΕΠ σ' όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Με αυτό τον τρόπο όμως ουσιαστικά αυτο-ανακαλείται και εξουδετερώνεται ο ψυχοπαιδαγωγικός, ο εξελικτικός, ο δυναμικός¹¹ χαρακτήρας του Σχολικού Προσανατολισμού και, αν τα πράγματα εξελιχθούν όπως διαφαίνεται ότι σχεδιάζεται, τότε το όλο οικοδόμημα του ΣΕΠ θα υποβαθμιστεί σε μια στεία και προπάντων στατική πληροφόρηση. Ίσως στο πλαίσιο αυτό του προγραμματισμού δεν επιδιώχτηκε καμία ουσιαστική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ΣΕΠ, κι αυτό συνιστά και την κύρια αδυναμία στην όλη προσπάθεια για προσανατολισμό των μαθητών σήμερα.

β. Στην *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, και παρά την επιμονή στη φιλοσοφία του Εξελικτικού Προσανατολισμού και στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του θεσμού, τίποτε δεν άλλαξε. Πέρα από κάποια σκόρπια ψήγματα επαγγελματογνωσίας, στη μορφή συζήτησης επαγγελμαμάτων, που υπάρχουν στα βιβλία του Δημοτικού και στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (βλ. *Δημητρόπουλος 1990, Μπακατσή 1981*), καμιά παρέμβαση βελτίωσης δεν έγινε και καμιά κίνηση συστηματοποιημένης επέκτασης του θεσμού προς την Πρωτοβάθμια και Προσχολική βαθμίδα δεν ακολούθησε.

γ. Στο χώρο της *Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης* εντοπίζεται ίσως ενδιαφέρουσα κινητικότητα ως προς τον θε-

σμό στο σύνολό του, η οποία εκφράζεται σε τρεις κυρίως μορφές:

(1) Ως ενδιαφέρον για την ψυχολογική και συμβουλευτική στήριξη των φοιτητών-σπουδαστών, με την ίδρυση Κέντρων Συμβουλευτικής (με διάφορους τίτλους) και Κέντρων ΣΕΠ (ήδη υπάρχουν Κ.Σ. στη Φιλοσοφική Αθηνών, στη Φιλοσοφική Ιωαννίνων, στη ΣΕΛΕΤΕ¹², ενώ προσπάθειες λιγότερο οργανωμένες γίνονται και σε άλλα ιδρύματα, ενώ στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύθηκε το πρώτο Κέντρο ΣΕΠ).

(2) Ως εισαγωγή μαθήματος με διάφορους τίτλους σχετικό με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στα Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, βέβαια, μ' αυτό, δημιουργήθηκαν και μερικές θέσεις ΔΕΠ με γνωστικό περιεχόμενο τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

(3) Ως αποτέλεσμα χρηματοδοτικής πίεσης, μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, με την ίδρυση των Γραφείων Σταδιοδρομίας σχεδόν σ' όλα τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

δ. Στο πρόγραμμα των ΠΕΚ περιλαμβάνονται λίγες ώρες συνολικά για τον ΣΕΠ, αλλά τόσο ο αριθμός των ωρών όσο και οι προϋποθέσεις που ήδη δημιουργήθηκαν σχετικά με τη λειτουργία των ΠΕΚ που η πρόβλεψη αυτή ήδη καθίσταται άνευ αντικρίματος και ουσίας. Έτσι, μια κατ' αρχήν καλή ιδέα ουσιαστικά αυτοεξουδετε-

11. Για την περιγραφή ενός «Δυναμικού Προσανατολισμού» και των προϋποθέσεων εφαρμογής του βλ. *Δημητρόπουλος 1989*.

12. Οι πρωτοποριακές δραστηριότητες της ΣΕΛΕΤΕ παρουσιάστηκαν στο κεφ.1 βλ. *Δημητρόπουλος και Χιώτης 1993*. Για άλλες πληροφορίες βλ. *Τζέπογλου 1989*.

ρώθηκε¹³.

Ο θεσμός του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση έχει αξιολογηθεί με διάφορους τρόπους και σε διάφορες διαστάσεις του (για μια καταχώρηση αποτελεσμάτων και γενικά τέτοιων προσπαθειών βλ. στο Δημητρώπουλος 1992β)¹⁴.

Σε μια πολύ γενική θεώρηση, παρατηρείται στην περίπτωση του ΣΕΠ μια σοβαρή αντινομία: ενώ από παντού διατυπώνεται η ανάγκη για καθιέρωσή του, και όλες οι ομάδες απόμων-πελατών υποστηρίζουν αναφανδόν την αναγκαιότητα και χρησιμότητά του, ο θεσμός μέχρι τώρα δεν έπαισε για την αποτελεσματικότητά του. Ο βασικός λόγος κατά τη γνώμη μου είναι γιατί η πολιτεία δεν τον στήριξε επαρκώς (λόγια ως έργα). Έτσι, ενώ η εφαρμογή του ξεκίνησε σωστά, σε καλή θεωρητικο-πρακτική βάση η πολιτεία τον εγκατέλειψε, δεν τον στελέχωσε, με αποτέλεσμα να μην μπορέσει ν' ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κόσμου. Κι όμως, η έρευνα έδειξε ότι στους νέους των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων είχε βρει μεγαλύτερη ανταπόκριση και απεδείχθη ιδιαίτερα χρήσιμος!

2. Στην Απασχόληση

Παρότι η εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο χώρο του Υπουργείου Εργασίας εμφανίζεται ως εντυπωσιακή, δεν είναι ανάλογη η εικόνα που παρουσιάζεται σήμερα¹⁵.

Ενώ η δομή και η νομοθετική οντότητα παραμένει όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο 1 παραπάνω, δεν θα ήταν υπερβολή αν υποστήριζε κανείς ότι ο Ε.Π. στο χώρο της Απασχόλησης εμφανίζει μία παρακμή που πολύ δύσκολα μπορεί να την κατανοήσει κανείς, τη στιγμή μάλιστα που ο ΟΑΕΔ διαθέτει την οργάνωση και τα μέσα να τον αναβαθμίσει. Έτσι, πέρα από τις διαδικασίες ψυχομετρικής εξέτασης υποψηφίων μαθητών για τις Σχολές του ΟΑΕΔ (δραστηριότητα που είναι στην καλύτερη περίπτωση περιφερειακή λειτουργία στο πλαίσιο του Ε.Π.), ακόμα και ο ρόλος των Πρότυπων Κέντρων έχει υποβαθμιστεί (η ύπαρξή τους δεν υποδηλώνει αυτόματα παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα, χρηστικότητα κ.ο.κ.).

Τα τελευταία χρόνια, πάντως, ο ΟΑΕΔ έχει επιχειρήσει την εφαρμογή κάποιων καινοτομικών για τη χώρα μας προγραμμάτων με τη χρηματοδότηση από Κοινοτικούς πόρους¹⁶. Ενδεικτικά μνημονεύονται: (1) το πρόγραμμα «Ενεργού Επαγγελματικού Προσανατολισμού», (2) το πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης και Ε.Π. ατόμων με ειδικές ανάγκες σε συνεργασία με το Αιγινίτιο, (3) το πρόγραμμα Ε.Π. Φυλακισμένων, (4) το πρόγραμμα Ε.Π. στρατευμένων κτλ.

Ίσως η μεγαλύτερη δυσκολία του ΟΑΕΔ αυτή τη στιγμή, σ' ό,τι αφορά την εφαρμογή του Ε.Π., σχετίζεται με την έλλειψη ειδικευμένου δυναμικού:

13. Παλαιότερα, το 1979-80 στο πρόγραμμα των ΣΕΛΜΕ είχε εισαχθεί μάθημα ΣΕΠ, για να ξαναβγεί τη μεθεπόμενη χρονιά!

14. Για αξιολόγηση του ΣΕΠ βλ. μεταξύ άλλων και Κασσωτάκης 1992, Γεώργας κ.ά. 1992, Τέττερη κ.ά. 1989, Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1990, Δημητρώπουλος 1992.

15. Βλ. γενικά Ζαννή-Τελιοπούλου 1986, Μπούκα 1989 και 1993.

16. Βλ. π.χ. Μπούκα 1989, Σαββίδου κ.ά. 1988.

βρίσκεται σχεδόν σε μηδενικό επίπεδο από πλευράς Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Και Προσανατολισμός χωρίς Συμβούλους είναι αδιανόητος, παρά τις οπωσδήποτε φιλότιμες προσπάθειες της Διεύθυνσης Ε.Π. Είναι, μάλιστα, ν' απορεί κανείς πώς ο ΟΑΕΔ, ο κατ' εξοχή φορέας εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα, δεν μερίμνησε να έχει δημιουργήσει μόνιμους μηχανισμούς (γιατί όχι και μια Σχολή;) παραγωγής Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού, και μάλιστα για κάλυψη των γενικότερων αναγκών της χώρας. Ακόμη, φαίνεται περιέργο σήμερα πώς ο ΟΑΕΔ δεν φρόντισε σ' αυτά τα σαράντα χρόνια να οργανώσει μια καλή σειρά πληροφόρησης, μια σειρά βιβλίων Μεθοδολογίας του Ε.Π., ούτε ακόμη μια σοβαρή καταγραφή της εξέλιξης του Ε.Π. μέσα στο πλαίσιο του ΟΑΕΔ, κάτι που κατά τη γνώμη του γράφοντος θα ήταν πολύ χρήσιμο.

3. Στη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

Η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ), παρότι η ίδια βρίσκεται σε σχεδόν μόνιμη μετακίνηση εξάρτησης σε διάφορα Υπουργεία (σήμερα ανήκει στον Υπουργό Παιδείας), έχει παίξει κατά την τελευταία δεκαετία έναν ρόλο ιδιαίτερα σημαντικό σε θέματα που αφορούν τους νέους-κυρίως μέσω μηχανισμών διαχείρισης και διάθεσης πόρων. Η αμεσότερη συμβολή της ΓΓΝΓ στο θέμα του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός υλοποιήθηκε μέσω του Κέντρου Πληροφόρησης Νεότητας στην Αθήνα, και άλλων τέτοιων κέντρων που κατά καιρούς συν- χρηματοδότησε και στηρίξε σε συνε-

ργασία με διάφορους δήμους. Όχι αμελητέα, όμως, είναι και η έμμεση συμβολή της, αφού μέσω αυτής χρηματοδοτούνται διάφορα σχετικά προγράμματα προς φορείς είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα. Υπάρχουν βέβαια και προγράμματα της ΓΓΝΓ που υλοποιούνται απευθείας από το προσωπικό της ΓΓΝΓ (βλ. ενδεικτικά *Σαββουλίδου-Λεντάκη* 1993).

Η κατά την προσωπική μου εκτίμηση μεγαλύτερη αδυναμία της ΓΓΝΓ, σε σχέση με τις δραστηριότητές της που σχετίζονται με τον θεσμό, εντοπίζεται στην έλλειψη εμπειρίας, γνώσης και κατάρτισης στο θέμα «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός, οπότε αναγκαστικά είναι κυρίως διοικητική-διαχειριστική η θεώρησή του. Αντίθετα, διαθέτει ευέλικτους μηχανισμούς, σύγχρονο πνεύμα, δραστήρια στελέχη που, υπό ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να λειτουργήσουν πολύ θετικά για την εφαρμογή του θεσμού αυτού στη χώρα μας.

4. Στην Τοπική Αυτοδιοίκηση

Πολλοί δήμοι της χώρας, ιδίως μέσω ποικίλων σχημάτων χρηματοδότησης, έχουν τα τελευταία χρόνια αναπτύξει διάφορες δραστηριότητες και έχουν οργανώσει υπηρεσίες που σχετίζονται άμεσα με την υλοποίηση λειτουργιών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού. Ενδεικτικά μνημονεύονται (1) οι διάφοροι «Συμβουλευτικοί Σταθμοί» που έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν σε πολλούς δήμους, και στους οποίους παρέχονται διαφόρων μορφών συμβουλευτικές υπηρεσίες, (2) τα διάφορα προγράμματα Σχολών Γονέων, πολλές φορές σε συνεργασία με τη Λαϊκή Επιμόρφωση, (3) τα διάφορα προγράμματα συνάντησης δια-

φόρων ομάδων, όπως εφήβων, μητέρων, κτλ. Είναι ακόμη ενδιαφέρουσες οι διάφορες δραστηριότητες Συμβουλευτικής που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Κοινωνικής Υπηρεσίας των δήμων - όπως αυτές που εφαρμόζονται μέσα από λειτουργίες πνευματικών κέντρων, πολιτιστικών κέντρων κοκ (βλ. ενδεικτικά *Παρασχάκη* 1993).

Μερικοί δήμοι έχουν δραστηριοποιηθεί περισσότερο στο Κοινοτικό πλαίσιο, και έχουν ενταχθεί σε δίκτυα συνεργασιών με υπηρεσίες άλλων χωρών με τρόπο ώστε να διευκολύνεται η καλλιέργεια της ευρωδιάστασης στην πληροφόρηση, στην κινητικότητα νέων κοκ.

Οι υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης έχουν το μέγα πλεονέκτημα ότι διαθέτουν την ευκολία και ευελιξία κινήσεων και αποφάσεων που δεν διαθέτουν οι δημόσιες υπηρεσίες λόγω της αρτηριοσκλήρωσης της νοοτροπίας του Δημοσίου Τομέα και της ακαμψίας του δημόσιου λογιστικού. Αντίθετα, μέχρι στιγμής τουλάχιστον, οι υπηρεσίες αυτές της Τ.Α. έχουν παντελή έλλειψη προσωπικού ειδικευμένου σε θέματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, κι αυτό έχει λειτουργήσει ανασταλτικά στη δυνατότητα των Δήμων να αναπτύξουν πραγματικές δραστηριότητες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Γι' αυτό και στην πιο πρόσφατη εισήγηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. προς το ΥΠΕΠΘ, προτείνεται η συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στα περιφερειακά Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.).

5. Στις Υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας

Στα πλαίσια των κατά καιρούς διαφόρων Υπηρεσιών που σχετίζονται με Υγεία και Πρόνοια λειτουργούν υπηρεσίες, μονάδες, ιδρύματα κτλ. που είτε ολόκληρη η δραστηριότητά τους είτε μέρος της σχετίζεται άμεσα με Συμβουλευτική πρωτίτως ή σε κάποιες περιπτώσεις και με Προσανατολισμό¹⁷. Ενδεικτικά και μόνο ως χώροι εφαρμογής μνημονεύονται τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας σε διάφορες πόλεις της χώρας, τα διάφορα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, τα Ιδρύματα Αγωγής Ειδικών Ατόμων, ο Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας γενικά αλλά και τα υπό δημιουργίαν Κέντρα Συμβουλευτικής Οικογένειας, τα Ιδρύματα τα σχετικά με την Αποκατάσταση Αναπήρων διαφόρων κατηγοριών, τα Ιδρύματα και Προγράμματα Επανένταξης ή και Απεξάρτησης, οι προσπάθειες στις κλινικές, στις Υπηρεσίες ή στα Κέντρα που σχετίζονται με συμβουλευτικές λειτουργίες σχετικές με AIDS, με ναρκωτικά, με οικογενειακό προγραμματισμό, τα ΚΑΠΗ κτλ.

Μεταξύ των πολλών και ποικίλων λειτουργιών που υλοποιούνται σε τέτοιους χώρους, και μάλιστα συνήθως μέσω Κοινοτικών χρηματοδοτήσεων, είναι η διευκόλυνση της επανένταξης, η συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη των γονέων και γενικά των οικείων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η συμβουλευτική γονέων, η απεξάρτηση, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση κοκ.

Ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι τα προγράμματα προληπτικής χροιάς που

17. Για μια περιγραφή τέτοιων υπηρεσιών βλ. *Παπαθεοφίλου* 1987, *Ζάρναρη* κ.ά. 1986, *Δημητρόπουλος* 1993β, *Δημητρόπουλος* και *Αλιάνης* 1993.

υλοποιούνται στο πλαίσιο των χώρων αυτών. Για παράδειγμα σημειώνονται τα προγράμματα κατά των ναρκωτικών, οι εκστρατείες κατά του AIDS, τα προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης.

6. Στις Ένοπλες Δυνάμεις

Στη χώρα μας δεν υπάρχει σοβαρή εμπειρία από εφαρμογή της Συμβουλευτικής ή και του Προσανατολισμού στους χώρους και στις υπηρεσίες των Ενόπλων Δυνάμεων και των Σωμάτων Ασφαλείας ενώ, σ' άλλες χώρες, η *Στρατιωτική Συμβουλευτική* έχει εκτενρή και ουσιαστική εφαρμογή. Υπάρχουν, βέβαια, κάποιες σποραδικές προσπάθειες, οι οποίες όμως από τη μια μεριά δύσκολα συνειδητοποιούνται ως λειτουργίες συμβουλευτικής, λόγω έλλειψης της απαραίτητης υποδομής και γνώσης, από δε την άλλη βρίσκονται ακόμη σε εισαγωγικό σημείο. Πάντως, είναι αξιοσημείωτο το ότι έχει ήδη γίνει κάποια αρχή¹⁸.

Είναι, όμως, ταυτόχρονα χρήσιμο να σημειωθεί εδώ ότι και οι δυνατότητες εφαρμογής της Συμβουλευτικής στις Ε.Δ. και στα Σ.Α. είναι απέραντες, και οι ανάγκες για εφαρμογή της είναι πιεστικές: από τις διαδικασίες επιλογής και ένταξης σε ειδικότητες μέχρι τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων, την προσαρμογή τόσο κατά την είσοδο, όσο και κατά την έξοδο, τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό κατά την προετοιμασία επανόδου στην ιδιωτική ζωή.

7. Στους Εκκλησιαστικούς Χώρους

Σε χώρους άμεσα σχετιζόμενους με την εκκλησία έχει διάφορες εφαρμογές η λεγόμενη *Ποιμαντική Συμβουλευτική* η οποία σ' άλλες χώρες αποτελεί από πολλές δεκαετίες τώρα μια απ' τις ουσιαστικότερες κοινωνικές δραστηριότητες της Εκκλησίας¹⁹.

Ήδη και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι έχει ωριμάσει η τάση αυτή, και πολλές λειτουργίες Συμβουλευτικής υλοποιούνται μέσω του ποιμαντικού έργου, είτε από τους ίδιους τους κληρικούς είτε από λαϊκού που δραστηριοποιούνται γύρω από την Εκκλησία. Πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι και η ίδια η εξομολόγηση αποτελεί μια θαυμάσια έκφραση της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής άσχετα απ' το ότι δεν αναγνωρίζεται η σχέση αυτή ούτε από το ευρύ κοινό ούτε από τον κατώτερο κλήρο (που δεν έχει ούτως ή άλλως τη γνώση να την αναγνωρίσει).

8. Στο Σωφρονιστικό Σύστημα

Απέραντης έκτασης και ποικιλίας είναι οι εφαρμογές της *Σωφρονιστικής Συμβουλευτικής* στη χώρα μας, αν και οι εφαρμογές αυτές δεν είναι γνωστές στο ευρύ κοινό²⁰.

Χώροι εφαρμογής των ανάλογων όψεων της Συμβουλευτικής είναι τα σωφρονιστικά καταστήματα, τα Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων, τα προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης των

18. Βλ. σχετικά Σμοκοβίτης 1989, Τσουνιδας 1994.

19 Βλ. μεταξύ άλλων στο Σταυρόπουλος 1984.

20. Για μια εκτενή περιγραφή του συστήματος, των συμβουλευτικών λειτουργιών σ' αυτό, και σχετικές προτάσεις βλ. Δημητρόπουλος κ.ά. 1993.

εγκλείστων, το οικογενειακό περιβάλλον κάποτε κτλ.

Μεταξύ των λειτουργιών που υλοποιούνται στο πλαίσιο αυτό είναι η αναδόμηση της προσωπικότητας, η αναπροσαρμογή, ο Επαγγελματικός Αναπροσανατολισμός η ψυχολογική στήριξη κτλ.

Επειδή πρόκειται για μεγάλη ποικιλία λειτουργιών και προγραμμάτων είναι πολύ δύσκολη έστω και γενική αξιολογική διατύπωση. Είναι γεγονός ότι στους χώρους αυτούς γίνεται μια κάπως πιο συστηματοποιημένη δουλειά, με ειδικότητες λειτουργών που έχουν σχετικά καλή κατάρτιση (έστω κι αν δεν είναι στη Συμβουλευτική αυτήν καθ' αυτήν).

9. Στη Λαϊκή Επιμόρφωση

Στο πλαίσιο της Λαϊκής Επιμόρφωσης υλοποιούνται πολλά προγράμματα, πάγια ή περιστασιακά, συνήθως σε συνεργασία με άλλους φορείς (π.χ. Τοπική Αυτοδιοίκηση, σχολεία, Ιδρύματα κτλ) που περιλαμβάνουν λειτουργίες της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Τέτοια προγράμματα σχετίζονται με εκπαίδευση γονέων, με συμβουλευτική γονέων, εφήβων κτλ., με επαγγελματικό προσανατολισμό και επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων, με εκπαίδευση εκπαιδευτικών κοκ.

Αναμφίβολα η συμβολή αυτών των προγραμμάτων είναι αξιόλογη στη γενικότερη κοινωνική καλύτερηση. Όμως, η έλλειψη ειδικής και συστηματοποιημένης γνώσης και εμπειρίας στο χώρο του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, και η έλλειψη συσχέτισης των προγραμμάτων αυτών με κάποιο γενικότερο πλαίσιο

στρατηγικής μειώνουν οπωσδήποτε την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητά τους, παρά τις καλές προθέσεις.

10. Σε Άλλους Χώρους – Άλλες Εφαρμογές

Τα πλαίσια εφαρμογής του θεσμού που περιγράφηκαν συνοπτικά παραπάνω δεν αποτελούν τους μόνους άξονες υλοποίησής του. Μερικοί ακόμη ευδιάκριτοι χώροι συνοψίζονται παρακάτω.

α. Διάφοροι *Οργανισμοί*, ιδίως στο πλαίσιο του ευρύτερου δημόσιου τομέα, εντάσσουν στις δραστηριότητές τους προγράμματα που τουλάχιστον μέρος τους αναφέρεται στον θεσμό που μας ενδιαφέρει σ' αυτή την εργασία. Για παράδειγμα, κάποια απ' τα προγράμματα που διαχειρίζεται το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. περιλαμβάνουν και διαστάσεις προσανατολισμού (π.χ. η εκπαίδευση Συμβούλων Προσανατολισμού που έγινε στην ομπρέλα του EUROFORM).

β. Ουσιαστικές λειτουργίες της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού υλοποιούνται στους χώρους των *Επιχειρήσεων και Οργανισμών* στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής και Ψυχολογίας της Εργασίας, ιδίως με άξονα υλοποίησής τους ψυχολόγους εργασίας ή τους συμβούλους εργαζομένων, οι οποίοι δεν λείπουν πλέον, και στην Ελλάδα ακόμη, από τις μεγάλες και πολυεθνικές εταιρείες. Μερικοί μάλιστα οργανισμοί (π.χ. τρεις Τράπεζες ήδη) έχουν ήδη δημιουργήσει και Κέντρα ή Υπηρεσίες Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής του προσωπικού τους.

γ. Ένα ουσιαστικό μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών Συμβου-

λευτικής και Προσανατολισμού έχει ήδη αρχίσει να εφαρμόζεται στο πλαίσιο της *ιδιωτικής πρωτοβουλίας*. Πέρα από τις πολλές εκείνες λειτουργίες της ψυχολογικής Συμβουλευτικής που αποτελούσαν ανέκαθεν πρακτική των ψυχολόγων (π.χ. ομάδες, ψυχολογική στήριξη, συμβουλευτική γονέων κοκ.), ήδη και στη χώρα μας υπάρχουν αρκετοί ιδιώτες Σύμβουλοι Προσανατολισμού αλλ' ακόμη, και πιο σημαντικό, υπάρχουν ήδη κάμποσα οργανωμένα γραφεία (που φέρουν τίτλους όπως «Κέντρο», «Γραφείο», «Ινστιτούτο» κτλ). Προσανατολισμού ή/και Συμβουλευτικής. Σ' αυτά προσφεύγει κανείς έναντι πληρωμής.

Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι σε μερικά απ' αυτά συναντά κανείς πολύ καλά καταρτισμένους Συμβούλους, με υψηλού επιπέδου ειδικευση στο θεσμό. Ενδεχομένως στον ιδιωτικό τομέα βρίσκονται οι καλύτερες προοπτικές για τον θεσμό στη χώρα μας.

δ. Τέλος, και όχι μόνον, στο πλαίσιο των *Σχολών Γονέων*, επισήμων και ανεπισήμων, γίνεται σοβαρή δουλειά εκπαίδευσης γονέων σε θέματα Συμβουλευτικής (προβλήματα σχέσεων, προβλήματα ανατροφής παιδιών, σχέσεις με παιδιά και εφήβους κτλ)²¹.

11. Τα Κοινοτικά Προγράμματα

Σε πολλά από τα Κοινοτικά προγράμματα προβλέπονται ή εντάσσονται δραστηριότητες που ανήκουν στον επιστημονικό χώρο του θεσμού «Συμ-

βουλευτική-Προσανατολισμός». Τέτοιες δραστηριότητες συνήθως αφορούν λειτουργίες που σχετίζονται με Επαγγελματική ή/και Εκπαιδευτική Πληροφορική, με Τοποθέτηση (Επαγγελματική ή Εκπαιδευτική, δηλαδή για απόκτηση εργασιακής εμπειρίας ή σπουδές), εκπαίδευση Συμβούλων, Κινητικότητα μαθητών, φοιτητών, σπουδαστών, εργαζομένων κτλ. είτε ατομικά είτε ομαδικά, ανταλλαγές, εκπαίδευση εκπαιδευτών με στοιχεία προσανατολισμού, συμμετοχή ειδικών σε συναντήσεις ή ομάδες εργασίας σχετικά με θέματα του θεσμού, Απόκτηση Δεξιοτήτων Ζωής (όπως επικοινωνίας, αναζήτησης εργασίας) κατάρτιση, επανένταξη και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες, οργάνωση Κέντρων και Υπηρεσιών Προσανατολισμού-Συμβουλευτικής, οργάνωση διακρατικών δικτύων πληροφόρησης, προσαρμογή και επανένταξη παλιννοστούντων, προσφύγων και μεταναστών, επαγγελματική κατάρτιση και πρακτικές αναζήτησης εργασίας κ.ο.κ.²².

Οι φορείς μέσω των οποίων υλοποιούνται τέτοια προγράμματα είναι πάμπολλοι, μόνιμης και διακρούς λειτουργίας ή περιστασιακοί, είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα.

Τα κύρια *Γενικά Προγράμματα*, στο πλαίσιο των οποίων γίνεται χρηματοδότηση Ειδικών Προγραμμάτων με δραστηριότητες όπως οι παραπάνω, είναι (1) το PETRA (μέσω αυτού έγινε η πεντάμηνη κατάρτιση των 420 καθηγητών ΣΕΠ, μέσω αυτού οργανώνεται το Εθνικό Κέντρο Προσανατολισμού),

21. Βλ. και Χουρδάκη, 1989.

22. Πληροφορίες για τα προγράμματα μπορεί ν' αναζητήσει κανείς στο Γραφείο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, στο Υπουργείο Παιδείας, στο ΙΚΥ, στο Υπουργείο Εργασίας, στα γραφεία του κάθε ξεχωριστού προγράμματος κτλ.

(2) το EUROFORM (μέσω αυτού χρηματοδοτήθηκαν η οργάνωση και ο εκσυγχρονισμός του Κέντρου Πληροφόρησης Νεότητας της ΓΓΝΓ, όπως και η οργάνωση μερικών σύντομων προγραμμάτων ταχύρρυθμης κατάρτισης Συμβούλων όπως για παράδειγμα μέσω του ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.), (3) το INTEREG (μέσω του οποίου χρηματοδοτήθηκαν διάφορα προγράμματα προσφύγων και παλιννοστούντων), (4) το HORIZON (μέσω του οποίου χρηματοδοτήθηκαν διάφορα προγράμματα Κατάρτισης και Προσανατολισμού ατόμων με ειδικές ανάγκες), (5) άλλα προγράμματα όπως το COMETT, το ERASMUS, το NOW, το IRIS (μέσω των οποίων χρηματοδοτήθηκαν λειτουργίες κινητικότητας, τοποθέτησης, προσανατολισμού γυναικών κτλ). Είναι ακόμη τα προγράμματα και οι λειτουργίες που δρομολογούνται μέσω (6) των υπηρεσιών του CEDEFOP (όπως για παράδειγμα οι έρευνες για την εκπαίδευση και την εικόνα (profile) των Συμβούλων Προσανατολισμού). Τέλος πρέπει να μην παραλειφθούν (7) τα προγράμματα που στηρίζονται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, καθώς και (8) οι οποίες δραστηριότητες έχουν υλοποιηθεί μέσω των επιστημονικών εταιρειών Κοινωνικής στήριξης και εμβέλειας, όπως είναι η FEDORA και η EURO-ORIENTATION (οργάνωση συναντήσεων και συνεδρίων, επισκέψεων, εκδόσεων κτλ.).

Μέσω των προγραμμάτων αυτών επιτυγχάνεται η εισαγωγή συγκεκριμένων πρακτικών ή μέσων σε σχέση με τον θεσμό, που κάποτε είναι για τη χώ-

ρα μας καινοτομικά και αναμφίβολης χρησιμότητας. Για παράδειγμα αναφέρεται η εισαχθείσα τεχνογνωσία στον τομέα της αξιοποίησης των Η/Υ για τους σκοπούς του Προσανατολισμού²³. Ήδη είναι αρκετές οι προσπάθειες που έχουν γίνει και στη χώρα μας για προσαρμογή λογισμικού. Ίσως οι πιο σημαντικές, πάντως, εφαρμογές θα είναι αυτές που σχετίζονται με τα μεγάλα δίκτυα είτε εθνικού επιπέδου (π.χ. των 56 κέντρων του Υπουργείου Παιδείας), είτε διασύνδεσης με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. το υπό δημιουργία Εθνικό Κέντρο).

Όμως η αποτελεσματικότητα και η χρησιμότητα πολλών από τις προσπάθειες αυτές εξουδετερώνονται, γιατί συνήθως δεν συνδέονται με κάποια γενικότερη πολιτική. Έτσι, μετά το τέλος των χρηματοδοτήσεων, συνήθως διακόπτονται και οι προσπάθειες.

Γ. ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σε μια σύντομη εργασία όπως η παρούσα είναι ρεαλιστικά αδύνατο να μιλάει κανείς με σοβαρότητα για αξιολόγηση ενός ολόκληρου θεσμού, με τέτοια μάλιστα ποικιλία εφαρμογών τόσο διαφορετικών λειτουργιών και σε τόσο διαφορετικούς χώρους. Ακόμη, μια προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού στο σύνολό του δεν είναι σίγουρα η καλύτερη προσέγγιση, ακριβώς επειδή δεν πρόκειται για εφαρμογή ούτε των ίδιων λειτουργιών ούτε στους ίδιους χώρους ούτε από τους ίδιους φορείς. Αντίθετα, απαιτείται ειδική

23. Βλ. σχετικές πληροφορίες στο Ρουσσέας 1990.

προσέγγιση κατά χώρο, φορέα εφαρμογής και λειτουργία²⁴.

Από τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι μια γενική απάντηση στο γενικό ερώτημα: «υπήρξε η μέχρι τώρα προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού στη χώρα μας επιτυχής;» είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο να δοθεί αφού για την αξιολόγηση της κάθε ειδικής εφαρμογής απαιτούνται διαφορετικά κριτήρια και διαφορετική μεθοδολογία²⁵.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, στη σύντομη παρουσίαση της κατάστασης του θεσμού στη χώρα μας, ενσωματώθηκαν και μερικές γενικές σκέψεις ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής σε κάθε χώρο.

Γι αυτό και στην παρακάτω ενότητα επιχειρείται μια συνολική, απλή και επιφανειακή μόνο συζήτηση του θέματος, με την καταχώριση απλώς προσωπικών κρίσεων. Μια έστω και τέτοια, όμως, απόπειρα γίνεται με όλες εκείνες τις επιφυλάξεις που επιβάλλει η σοβαρότητα του θέματος.

Θεωρώντας κανείς λοιπόν συνολικά το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη χώρα μας, δεν είναι δύσκολο να διακρίνει μερικά χαρακτηριστικά του που ξεχωρίζουν.

Μερικά, ευδιάκριτα γενικά χαρακτηριστικά του είναι κατά τη γνώμη μου τα παρακάτω:

1. Μέχρι στιγμής δεν έχει υπάρξει ένα «εθνικό σύστημα» εφαρμογής του θεσμού στη χώρα μας. Δεν έχει υπάρ-

ξει ενιαία εθνική θεώρησή του, ενιαία προσέγγιση και συντονισμένη πρακτική.

2. Ως συνέπεια, η εφαρμογή του θεσμού έχει γίνει κατακερματισμένα, ασυντόνιστα, ασύνδετα. Δεν υπάρχει, ακόμη και σήμερα, ένα ενιαίο όργανο που να χαράσσει ενιαία πολιτική και να παίρνει (ή έστω να προτείνει) ενιαίες προσεγγίσεις και ενιαία μέτρα. Ακόμη και μεταξύ των δύο κύριων φορέων εφαρμογής του Προσανατολισμού, του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Εργασίας, ελάχιστη συνεργασία υπάρχει.

3. Οι περισσότερες προσπάθειες, αφού δεν είναι μέρος ενός μακρόπνοου κεντρικού συντονισμού, είναι αποσπασματικές με μόνο περιστασιακή χρησιμότητα και παροδικά αποτελέσματα.

4. Πολλές από τις προσπάθειες, ιδίως εκείνες που εντάσσονται στο πλαίσιο απορρόφησης Κοινοτικών κονδυλίων, τελειώνουν εκεί που τελειώνουν τα κονδύλια, και κανείς δεν ξαναενδιαφέρεται για την προώθηση των προϊόντων τους.

Για παράδειγμα: 1) τα 3/4 των εκπαιδευτικών που εκπαιδεύτηκαν στα πεντάμηνα προγράμματα με χρηματοδότηση του PETRA δεν ασχολούνται πια με το θεσμό, και κανείς δεν διερωτάται γιατί 2) εκείνοι που εκπαιδεύονται στα προγράμματα ταχύρρυθμης κατάρτισης Συμβούλων, κανείς δεν

24. Μια απόπειρα καταγραφής των κύριων προσπαθειών αξιολόγησης του θεσμού γίνεται στο Δημητρόπουλος 1986 και κυρίως στο Δημητρόπουλος 1992α. Σ' αυτές τις επιμέρους αξιολογήσεις χρειάζεται να ανατρέξει αυτός που έχει σοβαρό ενδιαφέρον για το θέμα. Για δε θεωρία και μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων, πλην των παραπάνω βλ. Δημητρόπουλος 1993 και 1993δ όπου και εκτενής αναφορά σε άλλες πηγές.

25. Για τα προβλήματα αξιολόγησης του θεσμού, αλλά και την παρουσίαση προσπαθειών αξιολόγησης του βλ. Δημητρόπουλος 1986 και 1992, Τέττερη κ.ά. 1989, κτλ.

ασχολείται με το τι απέγιναν μετά, οι περισσότεροι από τους περί τους 40 καθηγητές που εστάλησαν από το ΥΠΕΠΘ στο εξωτερικό για ειδικέυση στον ΣΕΠ δεν ασχολούνται τώρα με τον ΣΕΠ, ενώ τις θέσεις ακόμη και των Υπεύθυνων ΣΕΠ τις καταλαμβάνουν εντελώς ανειδίκευτοι, οι περισσότεροι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού που εκπαιδευσε ο ΟΑΕΔ δεν ασκούν πια ανάλογα καθήκοντά κ.ο.κ.).

5. Ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα εκπηγάει από την αντίληψη της ταυτότητας του ίδιου του θεσμού στη χώρα μας. Δημιουργούνται υπηρεσίες ή προγράμματα που βαφτίζονται «συμβουλευτικής» ή «προσανατολισμού» χωρίς να είναι (π.χ. διάφορα συμβουλευτικά κέντρα) ενώ άλλες λειτουργίες που είναι πραγματικά λειτουργίες συμβουλευτικής δεν συνειδητοποιείται ότι πράγματι είναι.

6. Τα περισσότερα από τα παραπάνω προβλήματα οφείλονται στο γεγονός ότι στη χώρα μας, στον τομέα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, δεν έχει ακόμη δημιουργηθεί ένα επαρκές σώμα βασικής γνώσης (θεωρητικής, πρακτικής, ερευνητικής) καθώς και ανάλογη ευαισθητοποίηση²⁶. Τούτο, με τη σειρά του, οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς αριθμού ειδικευμένων λειτουργών (Συμβούλων) που θα δημιουργήσουν τη γνώση μέσα από τη σωστή μελέτη, έρευνα και εφαρμογή του θεσμού. Με τη σειρά της, η έλλειψη Συμβούλων οφείλεται

στην έλλειψη Σχολής ή Προγράμματος εκπαίδευσης τέτοιων λειτουργών, σε εθνικό επίπεδο. Αυτό, τέλος οφείλεται στην έλλειψη εθνικού σχεδιασμού πάνω στον θεσμό!

7. Ο θεσμός στη χώρα μας απέτυχε σχεδόν παταγωδώς να ενσωματωθεί ή έστω να προσαρμοστεί στο Κοινοτικό πλαίσιο. Η θρυλούμενη «ευρωδιάσταση» του θεσμού λείπει ακόμη από την εφαρμογή του Προσανατολισμού στη χώρα μας, παρά την πίεση, την παρότρυνση και την οικονομική στήριξη από πλευράς Κοινοτικών φορέων και προγραμμάτων. Ακόμη και σε σχέση με το θρυλικό, πλέον, Εθνικό Κέντρο Προσανατολισμού, του οποίου τη χρηματοδότηση και ίδρυση με τόσο κόπο εξασφάλισαν οι δύο εθνικοί εμπειρογνώμονες στην ΕΟΚ, και το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για τη σύνδεσή μας με τα αντίστοιχα Εθνικά Κέντρα των άλλων χωρών, εκτεθήκαμε ανεπανόρθωτα.

8. Φαίνεται ότι τελικά, και τελεσίδικα, είμαστε των πολλών λόγων και των ελάχιστων (ή καθόλου) έργων σε σχέση με τον Προσανατολισμό. Κάθε νέος Υπουργός Παιδείας, Υπουργός Εργασίας, Διοικητής ΟΑΕΔ «θα δώσει έμφαση στον Προσανατολισμό των Νέων» «θ' αναβαθμίσει τον θεσμό» κοκ., αλλά και στα δύο Υπουργεία ο θεσμός βρίσκεται σήμερα κοντά στο Ναδίω: διατηρείται μόνον επειδή προβλέπεται από την αντίστοιχη νομοθεσία.

9. Τέλος, ιδιαίτερα σ' ό,τι αφορά

26. Γι αυτό το λόγο θεωρείται ότι έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το θεσμό στη χώρα μας η δημιουργία της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., η περιοδική έκδοσή της «Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» καθώς και η έκδοσή της σειράς με γενικό τίτλο «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» των Εκδόσεων ΓΡΗΓΟΡΗ.

τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, η αποτελεσματικότητά του τόσο στην Εκπαίδευση όσο και στις Υπηρεσίες Απασχόλησης και φυσικά όπου αλλού επιχειρείται, εμποδίζεται και μειώνεται από παράγοντες άλλους, που ανήκουν σ' άλλες σφαίρες επιρροής και δραστηριότητας. Ενδεικτικά και μόνο:

α. Βασική προϋπόθεση για προγραμματισμό και επιλογή σπουδών και επαγγέλματος είναι η ύπαρξη μελετών και ερευνών της αγοράς εργασίας με προοπτική τουλάχιστον 10-15 ετών. Όμως τέτοιες μελέτες, και μάλιστα στη διάθεση μαθητών και Συμβούλων, δεν υπάρχουν στη χώρα μας!²⁷

β. Ο όποιος προγραμματισμός από μέρους των μαθητών για επιλογή σπουδών (και επαγγέλματος) αχρηστεύεται από την ίδια τη διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Α. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τις επιφανειακές αξιολογικές κρίσεις που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο Β, καθώς και τα γενικά χαρακτηριστικά του θεσμού έτσι όπως υλοποιείται στη χώρα μας, που σκιαγραφήθηκαν στο κεφάλαιο Γ, εύκολα προκύπτει μια σειρά ειδικών προτάσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κλαδικές βελτιώσεις του θεσμού και κάποιων τουλάχιστον εφαρμογών του.

Στο κεφάλαιο αυτό θα διατυπωθούν μερικές γενικές προτάσεις που

αφορούν περισσότερο το σύνολο του θεσμού και λιγότερο τις επιμέρους εφαρμογές του²⁸.

1. Το πρώτο που νομίζω ότι χρειάζεται περισσότερο είναι αυτό που έχει φανεί ότι κυρίως μας λείπει: (α) Η *Εθνική Στρατηγική* στον τομέα «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Όμως για να χαραχθεί εθνική στρατηγική απαιτείται να υπάρχει (β) *Εθνική πολιτική*. Είναι εν τούτοις γνωστό τοις πάσι ότι και τα δύο είναι αδύνατα αν δεν εκπηγάζουν από ενέργειες ενός (γ) *Εθνικού Φορέα* ο οποίος θα έχει την κεντρική ευθύνη προγραμματισμού και συντονισμού της εφαρμογής του θεσμού.

2. Τα παραπάνω, όμως, είναι πρακτικά υλοποιήσιμα μόνον υπό την προϋπόθεση ότι θα διαμορφωθεί η *πολιτική βούληση* γι' αυτό. Μέχρι τώρα δεν κατέστη δυνατόν να υλοποιηθούν όχι για λόγους τεχνικούς, αλλά για λόγους καθαρά πολιτικούς (για να μην πω «κομματικούς»).

3. Η έννοια του «εθνικού φορέα» ενέχει χροιά τόσο (α) οργανωτική-διοικητική όσο και (β) δεοντολογική. Είναι «εθνικός» ο φορέας όταν (1) είναι αποδεκτός στην καθολική συνείδηση, και δη στη διοικητική, ως εθνικής σπουδαιότητας, και όταν (2) είναι διυπηρεσιακός-διϋπουργικός, ώστε να μη δημιουργούνται συγκρούσεις ή εξαρτήσεις.

4. Οι μορφές που θα μπορούσε να πάρει αυτός ο εθνικός φορέας είναι πολλές. α) Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι μια πυραμίδα υπηρε-

27. Χωρίς μ' αυτά να εννοώ ότι μειώνεται η αξία του θεσμού. Αυτό που μειώνεται είναι η αποτελεσματικότητά του. Βλ. όμως *Παλαιοκρασάς* 1990 για μια άλλη άποψη.

28. Εκτενής καταχώρηση τέτοιων προτάσεων γίνεται στο *Δημητρόπουλος* 1986 και 1993, στο *Τέττηρη* κ.ά. 1989, στο *Κασσωτάκης* 1979, 1982 και 1992, *Παπάς και Ψαχαρόπουλος* 1990.

σιών στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ένα *Εθνικό Συμβούλιο Προσανατολισμού-Συμβουλευτικής*. Η πυραμίδα θα μπορούσε να είναι ένα β) *Εθνικό Σύστημα Προσανατολισμού-Συμβουλευτικής*, το οποίο θα διαπερνά όλους τους χώρους, ανεξάρτητα φορέα επопείας, που σχετίζονται με τον θεσμό αυτό. Ακόμη, γ) θα ήταν δυνατόν να ιδρυθεί ένα Ινστιτούτο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, με δυνατότητες όμως εθνικής εμβέλειας²⁹.

5. Το Συμβούλιο (ή όπως αλλιώς λέγεται) είναι ένα ευέλικτο όργανο τεχνοκρατών ειδικευμένων στο θεσμό, και μάλιστα στις εφαρμογές του σε διάφορους χώρους, κι όχι πρόσωπα πολιτικής εξάρτησης. Έχει, δε, όχι μόνο συμβουλευτικές αρμοδιότητες, αλλά ενισχυμένη εκτελεστική δυνατότητα, ώστε να μην μεταβληθεί σ' ένα ακόμη διακοσμητικό όργανο. Ενδεικτικά, αυτό το Συμβούλιο:

α) Θα διοικεί-διαχειρίζεται το όλο «σύστημα».

β) Θα αποφασίζει ποιοί χώροι θα διαπλέκονται με υπηρεσίες σχετικές με Προσανατολισμό ή Συμβουλευτική (που θα εφαρμόζεται).

γ) Θα ορίζει από ποιους θα εφαρμόζεται κατά περίπτωση (ποιοι είναι οι Σύμβουλοι και γενικότερα οι λειτουργοί που θα υλοποιούν κάθε δραστηριότητα σε κάθε χώρο, ποια θα είναι τα προσόντα τους, ποια εκπαίδευση απαιτείται, γενικά η ταυτότητα του λειτουργού).

δ) Θα προτείνει με ποια μεθοδολο-

γία υλοποιείται σε κάθε περίπτωση ο θεσμός και ποιους ειδικούς σκοπούς έχει. Παραγωγή ανάλογου υλικού, επίσης είναι μέσα στις ευθύνες του.

ε) Θ' αποφαίνεται ποιοι είναι οι αποδέκτες της προσπάθειας Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού.

στ) Θα πραγματοποιεί κάθε είδους έρευνα που κρίνεται αναγκαία για την επιστημονικοποίηση της εφαρμογής του θεσμού, κτλ.³⁰.

6. Επειδή ο κύριος παράγων για την εφαρμογή του θεσμού είναι οι λειτουργοί του, είναι καιρός να αντιμετωπιστεί αποφασιστικά το θέμα της παραγωγής Λειτουργιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής σε εθνικό επίπεδο (που, εξειδικευόμενοι, θα καλύπτουν τις ανάγκες εφαρμογής του θεσμού σ' όλους τους χώρους που εφαρμόζεται). Οι πιο εξειδικευμένοι λειτουργοί (οι «Σύμβουλοι») μόνον από Ανώτατη Σχολή είναι δυνατό να προέρχονται. Όλα τα υπόλοιπα είναι ημίμετρα. Οι Ειδικευμένοι αυτοί λειτουργοί θα διορίζονται με ξεχωριστή επετηρίδα και στην Εκπαίδευση, αφού ειδικότητά τους θα είναι ο ΣΕΠ.

7. Στο πλαίσιο της *Εκπαίδευσης*, το αντικείμενο ΣΕΠ πρέπει να περιληφθεί, σε ουσιαστικό βαθμό, στο πρόγραμμα (1) όλων των Σχολών παραγωγής εκπαιδευτικών (Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικά Τμήματα, ΣΕΛΕΤΕ) και (2) όλων των Σχολών Επιμόρφωσης (ΠΕΚ, ΠΑΤΕΣ της ΣΕΛΕΤΕ), αφού η επιτυχία του ΣΕΠ δεν εξαρτάται μόνον από την προσπάθεια των ει-

29. Οι τέτοιοι είναι ενδεικτικοί, και έχουν τη μικρότερη σημασία αυτή τη στιγμή. Αυτό που απαιτείται είναι να γίνει το βήμα. Τα υπόλοιπα είναι εύκολα για μια ομάδα ειδικών.

30. Ειδικότερα για το πλαίσιο της Εκπαίδευσης, μια πρόταση-περιγραφή ενός ολοκληρωμένου τέτοιου συστήματος διατυπώνεται στο *Δημητρόπουλος 1993α*. Βλ. επίσης και πρόταση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (*Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*), τ.16-17, 1991, σσ.110-118.

δικών (που δεν υπάρχουν) σε κάθε σχολείο³¹.

Ακόμη, για ν' αποκτήσει πράγματι, παιδαγωγική-εξελικτική χροιά (=δυναμική) θα πρέπει ο θεσμός να εφαρμόζεται (με διαφορετική βέβαια κατά περίπτωση προσέγγιση) σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Είναι ανακολουθία και στρουθοκαμηλισμός απ' τη μια να επιμένουμε στην εξελικτική χροιά του Προσανατολισμού κι απ' την άλλη να τον περιορίζουμε στο σημείο της απόφασης μόνο (=στατικός).

8. Στο πλαίσιο της σκέψης περί εθνικής πολιτικής εντάσσεται και η ανάγκη για ίδρυση-καθιέρωση ενιαίων πολυδύναμων κέντρων υποστήριξης της προσπάθειας που να καλύπτουν τις ανάγκες (που είναι σε τελευταία ανάλυση ίδιες) όλων των φορέων ή ομάδων ατόμων και όλων των λειτουργιών³².

9. Ειδικότερα όσον αφορά τις λειτουργίες της Συμβουλευτικής, ο γράφων έχει και αλλού (βλ. Δημητρόπουλος και Αλτάνης 1993) διατυπώσει την άποψη ότι πρέπει ν' αποτελέσουν μέρος της εκπαίδευσης όλων των ομάδων

των επαγγελματιών που ασκούν δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τον άνθρωπο, ακριβώς επειδή ένα μεγάλο μέρος της δραστηριότητάς τους σχετίζεται με συμβουλευτικές λειτουργίες (για παράδειγμα: κι ο γιατρός, κι ο δικηγόρος, κι ο δάσκαλος, κι ο δικαστής, κι ο αστυνομικός, κι ο επιμελητής ανηλίκων, κοκ. Για να μην πούμε ότι, σε τελευταία ανάλυση, πρέπει στην προσπάθεια αυτή να βοηθηθεί (καταρτιστεί) κι ο γονέας, που είναι ο κατ' εξοχήν (φύσει και θέσει) «σύμβουλος» των παιδιών τότε που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη (όχι για «συμβουλές» αλλά για «συμβουλευτική συμπεριφορά»).

10. Τέλος, έχοντας την εμπειρία της τελευταίας τεσσαρακονταετίας, και παρατηρώντας την εξέλιξη των πραγμάτων που σχετίζονται με τον θεσμό αυτό στους διάφορους χώρους, έχω τη γνώμη ότι είναι καιρός να εξετάσουμε και στη χώρα μας τη δυνατότητα αξιοποίησης του ιδιωτικού τομέα για τους σκοπούς του προσανατολισμού των νέων. Έστω και για την εφαρμογή κάποιων μόνο λειτουργιών του.

31. Βλ. στο Δημητρόπουλος 1993α και 1989 όπως και στα Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 1989, σσ. 89-91.

32. Δεν είναι πολυτέλεια και κατασπατάληση πόρων να υπάρχει, ας πούμε στο Ηράκλειο, άλλο κέντρο (και δη «Πρότυπο») πληροφόρησης για τον ΟΑΕΔ, άλλο κέντρο για την Εκπαίδευση, άλλο για τον Δήμο κ.ο.κ.; (βλ. και Δημητρόπουλος 1992α).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ*

- Βρετάκου, Β. *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης 1990.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. και Γιαννίτσας, Ν. «Ικανοποιήσεις και Απογοητεύσεις Μαθητών και Πρωτοετών Φοιτητών Από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο». *Ε.Σ.Π.***, τ. 20-21, 1992, 99-114.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησής του*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος 1986.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Ο Δυναμικός Εκπαιδευτικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση: Η Φιλοσοφία του, η Φύση του, η Ανάγκη του». *Ε.Σ.Π.*, τ.9, 1989, 14-30.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». *Ε.Σ.Π.*, τ.12-13, 1990, 10-12.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Οι 'Συμβουλευτικοί Σταθμοί', τα 'Κέντρα Πληροφόρησης' και η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση». *Ε.Σ.Π.*, τ.22-23, 1992α, 9-10.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Η Επιστημονική Έρευνα και ο Θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη Χώρα μας. Δύο Ενδεικτικές Έρευνες». *Ε.Σ.Π.*, τ.20-21, 1992β, 14-54.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Σχολικός Εκπαιδευτικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη 1993α (Ε' Έκδοση).
- Δημητρόπουλος, Ε. *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1993β (Β' Έκδοση).
- Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1993γ (Γ' Έκδοση).
- Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1993δ (Ε' Έκδοση).
- Demetropoulos, E. «Berufsbildungsberatung in Griechenland. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft». *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4,40, Jahrgang 1993, 278-284.
- Δημητρόπουλος, Ε. και Αλτάνης, Π. «Η Συμβουλευτική ως Λειτουργία Συνδετική των Θεσμών και Υπηρεσιών Επικοινωνίας του Ανθρώπου». *Κοινωνική Εργασία*, τ.27, 1992, 198-207.
- Δημητρόπουλος, Ε. και Παππά, Α. «Η Παραβατικότητα των Ανηλίκων στη Χώρα μας. Μια Αξιολογική θεώρηση. Πρόταση για Δυναμική Συμβουλευτική Παρέμβαση» *ΕΣΠ* τ.τ. 26-27, 1993, 14-49.
- Δημητρόπουλος, Ε. και Χιώτης, Μ. «Προσανατολισμός, Συμβουλευτική και Ψυχολογική Στήριξη των Σπουδαστών στη ΣΕΛΕΤΕ: Μια Σημαντική Πολύχρονη Πρωτοπορία». *Ε.Σ.Π.*, τ.24-25, 1993, 76-77.
- Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ. «Εμπειρίες Από την Εφαρμογή του Ενεργού Επαγγ. Προσανατολισμού στον ΟΑΕΔ». *Ε.Σ.Π.*, τ.1, 1986, 955-96.
- Ζάρναρη, Ό. (Επιμ.), *Κώδικας Φορέων Παροχής Κοινωνικών Υπηρεσιών*. Αθήνα: ΕΚΚΕ - Υπουργ. Υγείας και Πρόνοιας, (3 τόμοι), 1986.

* Περιλαμβάνονται αναφορές μόνο σε πηγές στα Ελληνικά

** *ΕΣΠ* = Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

- Καλογήρου, Κ. «Μια Ιστορική Ανασκόπηση της Εξέλιξης του Θεσμού 'Συμβουλευτική-Προσανατολισμός' στην Ελλάδα». *Ε.Σ.Π.*, τ.1, 1986, 12-25.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ουρ. «Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση». *Ε.Σ.Π.*, τ.24-25, 1993, 41-49.
- Κασσωτάκης, Μ. «Το Πρόβλημα του ΣΕΠ στην Ελλάδα». *Σχολείο και Ζωή*, τ.9, 1979, 305-315.
- Κασσωτάκης, Μ. «Οι Πολιτικές Διαστάσεις του θεσμού του ΣΕΠ». *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.3, 1982, 118-130.
- Κασσωτάκης, Μ. «Η Ενημερωτική και η Συμβουλευτική Λειτουργία του ΣΕΠ: Μια Προσπάθεια Αξιολόγησης». *Ε.Σ.Π.*, τ.21-22, 1992, 79-98.
- Μπακατοή, Α. «Η Διδασκαλία των Επαγγελματιών στο Νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ.5-6, 1981, 223-230.
- Μπούκα, Α. «Ενεργός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Κατάρτιση και Απασχόληση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες». *Ε.Σ.Π.*, τ.9, 1989, 36-41.
- Μπούκα, Α. «Η Συμβουλευτική στην Απασχόληση». *Ε.Σ.Π.*, τ.24-25, 1993, 50-57.
- Παλιοκρασσάς, Στ. «Αγορά Εργασίας και Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση: Σε Ποιο Βαθμό Είναι Επιθυμητή η Συμβατότητα;». *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, 1991, σσ. 71-78.
- Παπαθεοφίλου, Ρ. «Πατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες και η Συνεισφορά τους στην Ψυχική Υγεία των Εφήβων». *Ε.Σ.Π.*, τ.5-6, 1988, 148-151.
- Παπακωνσταντίνου, Α. *Αρχαί και Μέθοδοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήναι, 1968.
- Παπάς, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. «Οι Αντιλήψεις των Μαθητών Για το Ρόλο του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Προτάσεις για την Αναμόρφωσή του». *Ε.Σ.Π.*, τ.14-15, 1990, 55-69.
- Παρασχάκη, Μ. «Συμβουλευτική Προσέγγιση στο Πλαίσιο του ΟΝΑ του Δήμου Αθηναίων». *Ε.Σ.Π.*, τ.24-25, 1993, 68-70.
- Ρουσσέας, Π. «Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός με τη Βοήθεια Συστημάτων Η/Υ. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2, 4, 1990, 311-320.
- Σαββίδου, Μ., Καββαδία, Σ. και Αντωνοπούλου Ουρ. *Πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Ίδρυμα Αγωγής Αρρένων Κορυδαλλού*. Αθήνα, 1988 (Αδημος. Υπηρεσ. κείμενο).
- Σαββουλίδου-Λεντάκη, Ε. «Η Συμβουλευτική στην Κοινότητα και ο Ρόλος της στην Πρόληψη». *Ε.Σ.Π.*, τ.24-25, 1993, 58-63.
- Σμοκοβίτης, Δ. «Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στον Ελληνικό Στρατό». *Ε.Σ.Π.*, τ.10-11, 1989, 88-89.
- Σταυρόπουλος, Α. *Συμβουλευτική Ποιμαντική*. Αθήνα: Λύχνος, 1994.
- Τέττηρη, Ι., Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π. και Κουτσούκος, Π. *Αξιολόγηση του ΣΕΠ Από τους Μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και Προσδοκίες τους*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 1989.
- Τζέπογλου, Στ. «Ο Θεσμός 'Συμβουλευτική-Προσανατολισμός' στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Πραγματικότητα στο Εξωτερικό και στη Χώρα μας». *Ε.Σ.Π.*, τ.10-11, 1989, 51-58.
- Τσακαρισιάνος, Γ. και Αλεξάνδρου, Κ. «Για το ΣΕΠ». *Κριτική*, τ. 3, 1983, 55-64.
- Τσουνκίδας, Δ. «Η Συμβουλευτική στην Πολεμική Αεροπορία». *Ε.Σ.Π.*, τ. 30-31, 1995.
- Χαρίτου-Φατούρου, Μ. «Ο Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα». *Σύγχρονα Θέματα*, τ.4, Άνοιξη 1979.
- Χουρδάκη, Μ. *Σχολές Γονέων στην Ελλάδα*. Αθήνα, 1989.

Η ΘΕΩΡΙΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 33-38

Σπυριδούλα Ζιώγου-Καραστεργίου *

ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται ορισμένα θέματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης- επιμόρφωσης που συνδέονται άμεσα με το ρόλο των Πανεπιστημιακών Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής. Τα θέματα αυτά έχουν σχέση τόσο με την οργανωτική δομή, όσο και με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ειδικότερη αναφορά γίνεται στον «επαγγελματισμό», στο «νέο επαγγελματισμό», και στη «νέα επαγγελματοποίηση».

*Spyr. Ziogou-Karastergiou**

CONTINUING EDUCATION IN HELLAS AND THE ROLE OF UNIVERSITY CENTERS OF GUIDANCE AND COUNSELLING

Several matters concerning continuous education are touched in this paper. These matters are related to the role and functions of University Centers of Counselling and Guidance. Vocationalism, new vocationalism and new professionalism are also subjects treated in the article.

Κύριος στόχος της σύντομης αυτής εισήγησης είναι να επισημανθούν μερικά σημαντικά αλλά και αμφισβητούμενα θέματα που σχετίζονται με τη θεωρία και πράξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και τη σχέση της με το Πανεπιστήμιο.

α) Ένα Κέντρο Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο συνδέεται, πιστεύω, άμεσα με την ανάλυση των πολυσύνθετων διαδικασιών της διαρκούς εκπαίδευσης και στοχεύει, ανάμεσα στα άλλα, στην αναζήτηση

των εναλλακτικών λύσεων που θα εξασφαλίσουν ένα περιεκτικότερο σύστημα διαρκούς εκπαίδευσης και εργασίας.

β) Ένα Πανεπιστημιακό Κέντρο Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής έχει, επίσης, τη δυνατότητα να βοηθήσει αποτελεσματικά στην άρση παιδαγωγικών περιορισμών της μη τυπικής και της τυπικής εκπαίδευσης, περιορισμών που αποτελούν βασικά εμπόδια στην εναλλακτική πράξη. Οι περιορισμοί αυτοί έχουν σχέση τόσο με την

* Η Σ. Ζ.-Κ. είναι Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.
Επικοινωνία: τηλ. 031/925671.

οργανωτική δομή όσο και με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ως προς το πρώτο σκέλος, το παράδοξο της εκπαίδευσης, σήμερα, βρίσκεται στο γεγονός ότι εμπεριέχει το κρίσιμο στοιχείο της προετοιμασίας για έναν κόσμο στον οποίο η εργασία αναβάλλεται για πέντε ή δέκα χρόνια ή, για ορισμένους, αποτελεί ένα απραγματοποίητο όνειρο. Επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση χωρίς δυνατότητα άσκησης επαγγέλματος αποτελεί μια αντινομία που εγείρει ουσιαστικά προβλήματα και θεμελιώδη ερωτήματα για τη σύγχρονη ελληνική - και όχι μόνο - κοινωνία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το θέμα είναι τόσο πολιτικό όσο και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό. Ωστόσο το ερώτημα που παραμένει προς διερεύνηση είναι: ποιος ο λόγος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης όταν οι πιθανότητες για απασχόληση παραμένουν πολύ περιορισμένες: «Προετοιμάζουμε τους νέους να μπουν στο χώρο της εργασίας ή στον κόσμο της ανεργίας;», αναρωτιέται ο D.Gleeson. Η καθιέρωση και στη χώρα μας βραχυπρόθεσμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με ειδική χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, δεν δίνει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Στην εκπαιδευτική αυτή πρακτική, όπως υλοποιείται στη χώρα μας, υπάρχει σύγχυση εκπαιδευτικών στόχων και ρόλων. Δεν είναι ευδιάκριτο, δηλαδή, αν θα πρέπει να εκληφθεί ως διαδικασία αντικατάστασης της απασχόλησης ή ως εκπαίδευση για την απασχόληση, αφού οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται «εργαζόμενοι» με πολύ χαμηλή αμοιβή βέβαια. Η πραγματικότητα λοιπόν, αρκετά περίπλοκη, δείχνει ότι λίγες εναλλακτικές λύσεις διαφαίνονται. Η

εκλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας γίνεται όλο και πιο σπάνια με θετικό τρόπο ενώ όλο και πιο συχνά είναι αποτέλεσμα ανάγκης ή αντιπάθειας προς τις άλλες μορφές διαθέσιμης εργασίας.

Στο ερώτημα τώρα αν η διαρκής εκπαίδευση είναι σήμερα λιγότερο επιλεκτική ως προς την κοινωνική προέλευση και το φύλο των εκπαιδευόμενων τα δεδομένα όλων των φορέων που ασχολούνται με επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση στη χώρα μας δείχνουν ότι στην ουσία έχουμε αντικατάσταση στις μορφές της απασχόλησης που επαναστροφodότησε όμως τα ήδη υπάρχοντα πεδία κοινωνικής ανισότητας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των γυναικών, για παράδειγμα, εκπαιδεύονται στις θεωρητικές σχολές ή ειδικεύονται σε αντικείμενο που έχουν σχέση με τις υπηρεσίες υγείας, γραφείου, πωλήσεων κ.ά.

Ερωτήματα λοιπόν που σχετίζονται άμεσα με το αν η διαρκής εκπαίδευση αποτελεί μέσο βελτίωσης της ποιότητας ζωής των ατόμων και μέσο για την εξαφάνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, περιμένουν τη διερεύνησή τους σε ένα Κέντρο Προσανατολισμού και κατευθύνουν προς μια αναδιαμόρφωση των στόχων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Μια επανεκτίμηση των σχέσεων διαρκούς εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας προβάλλει επομένως από τα ίδια τα πράγματα, και για τη χώρα μας, επιτακτική.

Ως προς το δεύτερο σκέλος του προβληματισμού μας, δύο όροι-κλειδιά που κυριαρχούν στη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι όροι «επαγγελματισμός» και «νέος επαγγελματισμός» (Vocationalism, New Vocationalism, New Pro-

fessionality) θα προσδιορίσουν και θα περιορίσουν τα όρια της εισήγησης αυτής.

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι πολλές οι συζητήσεις, και ακόμα περισσότερες οι διαφωνίες, που σχετίζονται με την επανεκτίμηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής, για την αντιμετώπιση των νέων προβλημάτων που ο μεταβαλλόμενος κόσμος παρουσιάζει. Τα κυριότερα ερωτήματα είναι: α) πόσο «ρεαλιστική», προσαρμοσμένη δηλαδή στην πραγματικότητα, πρέπει να είναι η εκπαίδευση όλων των επιπέδων, β) πώς οι νέοι άνθρωποι προσαρμόζονται ή θα πρέπει να προσαρμόζονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, και, γ) με ποιό τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία θα συντελέσει στην πραγματικότητα αυτή των εκπαιδευόμενων.

Σε μια πρώτη φάση παρατηρήθηκαν συστηματικές προσπάθειες επαγγελματισμού του περιεχομένου των προγραμμάτων (Vocationalisation of the curriculum) που λειτουργούσαν παράλληλα με τα ακαδημαϊκά προγράμματα (Academic Curriculum). Οι μεγάλες αλλαγές στην αγορά εργασίας προώθησαν σε σύγχρονο διάστημα πολλές αλλαγές στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης, και επιμόρφωσης που προσέφεραν, κατά την άποψη των υποστηρικτών τους, αρκετές εναλλακτικές λύσεις για απασχόληση. Στην εκπαιδευτική πρακτική όμως, η έμφαση φαίνεται πως δόθηκε στην κατάρτιση, την άσκηση και την εξειδίκευση με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επαρκής γενική εκπαίδευση-θεωρητικός επαγγελματισμός και να προκύψει στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως δίλημμα το ερώτημα:

«Εκπαίδευση γενική ή εξάσκηση πρακτική;» («Education or Training?»).

Σε διερεύνηση με σχετικό προβληματισμό που έγινε σε επιχειρήσεις της Θεσσαλονίκης το 1989 προέκυψε ότι η έμφαση στην εξειδίκευση και την πρακτική άσκηση αποτέλεσε το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (επιδιδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) εκπαιδευτών- στελεχών επιχειρήσεων. Ο θεωρητικός προσανατολισμός, αντίθετα, καθώς και ο κοινωνιολογικός προβληματισμός αναφέρονται ως τα κυριότερα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ερώτηση: «Εάν το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης που παρακολουθήσατε δεν σας φάνηκε ικανοποιητικό, σημειώσατε τους κυριότερους λόγους», η πλειονότητα των απαντήσεων υποστηρίζει ότι ο θεωρητικός προσανατολισμός του προγράμματος αποτέλεσε την κυριότερη αιτία για τη χαμηλή αποτελεσματικότητά του. Πιο συγκεκριμένα: από τις 11 γυναίκες-στελέχη επιχειρήσεων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 9 υποστήριξαν την παραπάνω άποψη, ενώ μόνο δύο θεώρησαν ως μειονέκτημα του προγράμματος την πολύωρη διάρκειά του. Όσον αφορά τους άνδρες-στελέχη επιχειρήσεων που συμμετείχαν στην έρευνα, 15 τον αριθμό, η θεωρητική κατεύθυνση, η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής και εξάσκησης επισημάνθηκε από όλους ως ο αποκλειστικός παράγοντας που συνετέλεσε στη μη αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στην ερώτηση: «Ποιοι παράγοντες θα επηρεάσουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε κάποιο καινούργιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης

στο μέλλον;», η απάντηση «να μην είναι θεωρητικό» αποτέλεσε κοινή εκτίμηση των 17 από τους συγκεκριμένους 26 ερωτώμενους. Η έμφαση σε γνώσεις που έχουν άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη επαγγελματική πρακτική και ειδικευση, φαίνεται πως αποτελεί για τους εκπαιδευόμενους το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα, όμως, με τις απόψεις εκείνων που αμφισβητούν ένα μέρος των προηγούμενων θέσεων και συγχροτούν μια νέα τάση, με τον «επαγγελματισμό» έχουμε, στην ουσία, μια υποταγή, με ή χωρίς προσχήματα, της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιπροσωπεύουν περισσότερο από ένα υλικό το οποίο υποβάλλεται, μέσω των διαφόρων μορφών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, σε διαρκή επεξεργασία για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της οικονομίας. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, το ίδιο το σύστημα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης προσδιορίζεται - αν δεν περιορίζεται - από εξωτερικούς, κυρίως, παράγοντες και δεσμεύεται καθοριστικά από όρους που υπαγορεύει αποκλειστικά και μόνον η οικονομία και η τεχνολογία.

Οι απαντήσεις σε σχετική ερώτηση των εκπαιδευτών-στελεχών επιχειρήσεων που συμμετείχαν στην έρευνα που μνημονεύτηκε παραπάνω, δείχνουν καθαρά ότι για πολλούς εκπαιδευόμενους η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι μάλλον θέμα «πίεσης» και όχι προσωπική επιλογή, αφού φαίνεται πως για τους περισσότερους αποτελεί «μέρος της δουλειάς», και διαδικασία που αποφασίζεται από κάποιους άλλους.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης που παρακολούθησατε ήταν υποχρεωτικό ή το επιλέξατε μόνοι σας;», δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: 13 από τους άνδρες εκπαιδευτές δήλωσαν ότι ήταν υποχρεώσή τους να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και μόνον δύο το παρουσίασαν ως θέμα ελεύθερης επιλογής. Σχετικά με τις γυναίκες-εκπαιδευτριες, οι απαντήσεις δείχνουν πως για τις 10 η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική και μόνον για μία αποτελούσε θέμα προσωπικής επιλογής.

Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα μήπως η συνεχιζόμενη εκπαίδευση νομιμοποιεί τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στην απόκτηση νέων γνωστικών ικανοτήτων αποκλειστικά και μόνον επειδή οι τελευταίες θεωρούνται απαραίτητες στην βιομηχανική πρακτική και ιεραρχία. Από αυτή τη σκοπιά, η εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί μεταφράζοντας βιομηχανικές προτεραιότητες ή, μερικές φορές, και προσταγές, σε εκπαιδευτική και επαγγελματική ρητορική. Μήπως, όμως, με τον τρόπο αυτό η διαρκής εκπαίδευση υποβοηθεί την ιδεολογική κυριαρχία των βιομηχανικών δομών υποβαθμίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης; Όπως φαίνεται καθαρά από τη σχετική πρόσφατη βιβλιογραφία, ύστερα από το αρχικό «σοκ» που δημιουργήθηκε στις δυτικές κοινωνίες από τη «νέα τεχνολογία», άρχισε να γίνεται σταδιακά κατανοητό ότι οι ριζοσπαστικές αλλαγές δεν ήταν μόνο τεχνολογικές αλλά σχετιζόνταν άμεσα και με τον ανθρώπινο παράγοντα. Έτσι άρχισε να επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική η άποψη ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει «άκριτη

αποδοχή» της προτεραιότητας των τεχνολογικών αλλαγών και να θεωρείται, στην τελευταία δεκαετία, λιγότερο έγκυρος ο ιστορικός διαχωρισμός ανάμεσα στην εκπαίδευση από τη μια και την κατάρτιση-εξάσκηση-εξειδίκευση από την άλλη.

Κύριος στόχος του «νέου επαγγελματισμού» είναι η κατάργηση του διπολικού τρόπου αντιμετώπισης των σχετικών θεμάτων και η σύνδεση των ακαδημαϊκών θεμάτων με τον κόσμο της εργασίας. Αυτό που απαιτείται, σύμφωνα με τις νέες προτάσεις, είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα κατορθώσει να δέσει αντικείμενα σχετικά με τις τέχνες, τις θετικές επιστήμες, τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές με μια γερή επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση. Η κριτική αυτή σχέση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά-θεωρητικά θέματα από τη μια και τις αλλαγές στην οικονομία, την εργασία και την τεχνολογία από την άλλη αποτελεί μία νέα προοπτική και μιά αντιπαράθεση στη μονομερή επαγγελματική εξειδίκευση από την οποία έλειπε η θεωρητική κατάρτιση και η ακαδημαϊκή γνώση.

Κάποιες πρόσφατες τάσεις στη διεθνή βιβλιογραφία τείνουν να υπερβούν τα ερωτήματα του «νέου επαγγελματισμού» (Beyond Vocationalism), και κατευθύνονται προς ένα «Επαγγελματικό Μοντέλλο Γενικής Εκπαίδευσης» (Vocational Model of General Education, Vocational Aspects of Academic Learning).

Στις προτάσεις των νεότερων αυτών τάσεων αναγνωρίζεται ένας κεντρικός ρόλος στην οικονομική και τεχνολογική γνώση, αλλά, παράλληλα, δίνεται μια νέα προοπτική που ενθαρρύνει τη βελτίωση και την ανανέωση

των θεωρητικών θεμάτων και της ακαδημαϊκής γνώσης.

Οι νέες αυτές κατευθύνσεις συγκροτούν πρόταση για μια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση που απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξάρτητα από την προέλευση, το φύλο, και τις επιδόσεις τους.

Η νέα αυτή προοπτική, τέλος, αντιμετωπίζει κριτικά το διαχωρισμό των προσωπικών από τους οικονομικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το δυισμό δηλαδή που επικρατεί: εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη ή εκπαίδευση για εργασία. Η προσωπική και η οικονομική-επαγγελματική διάσταση δεν είναι δυνατόν, σύμφωνα με τις νέες προτάσεις, να διαχωριστούν.

Στη νέα λοιπόν αυτή διάσταση έχουμε, κατά τον R.MOORE, «μια ιδεολογία της παραγωγής που ρυθμίζει την εκπαίδευση, παρά μιά εκπαιδευτική ιδεολογία που υπηρετεί την παραγωγή». Δίνεται με τον τρόπο αυτό μια ευρεία οπτική και προοπτική μέσα από την οποία γενική-θεωρητική εκπαίδευση και τεχνική κατάρτιση-εξάσκηση, εργασία και εκπαίδευση, μπορούν και πρέπει να ειπωθούν ως μια οργανική ολότητα. Έτσι, για παράδειγμα, σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική διαδικασία θα απασχολήσουν λιγότερο θεωρητικά-γενικού προβληματισμού θέματα και περισσότερο θέματα που έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν πιο θετικά στη διαδικασία παραγωγής.

Στα πλαίσια των νέων αυτών τάσεων του επαγγελματισμού, ένας άλλος

ευρύς τομέας έρευνας έχει σχέση με την πορεία των διαφόρων επαγγέλμάτων και τη «New Professionalism». Είναι γνωστό το ρήγμα που υπήρχε ανάμεσα στα υψηλού κοινωνικού προφίλ παραδοσιακά επαγγέλματα και τα χαμηλότερου κύρους. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των τελευταίων δεκαετιών και στη χώρα μας αποτελούν οι σημαντικές αλλαγές στον τομέα αυτό. Αρχικά από τα παραδοσιακά επαγγέλματα ακολουθούν μια πορεία που έχει ορισθεί ως «αποεπαγγελματοποίηση» (Deprofessionalisation). Ο όρος «New Professionalism» παραπέμπει στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία χαρακτηριστικά των «Professions», όπως, για παράδειγμα, αυτονομία, λήψη αποφάσεων κ.ά., αποδίδονται και σε άλλα επαγγέλματα (Occupations). Αυτό που ονομάζεται «New Professionalism» αποτελούν οι ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος σε συνδυασμό με την κοινωνική λειτουργία της ηγεσίας. Η

παραδοσιακή αντίληψη ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό τείνει να εκλείψει. Επομένως και στην εκπαιδευτική λειτουργία θα πρέπει να συνυπάρχουν και οι δύο πλευρές. Η απόκτηση δεξιοτήτων είναι προσωπική, αλλά η εκτέλεση αυτών των δεξιοτήτων σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί κοινωνική λειτουργία.

Ο έντονος προβληματισμός και η σχετική συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία για τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, υποδηλώνουν την αναγκαιότητα λειτουργίας και στη χώρα μας Πανεπιστημιακών Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής. Πρώτον γιατί ο πανεπιστημιακός χώρος μπορεί να προσφέρει μέσα από τα κέντρα αυτά ένα σημαντικό πλαίσιο για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και, β) γιατί η διαρκής εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μιά πρόκληση στις ήδη υπάρχουσες μορφές της παιδαγωγικής πράξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Dale, R. (Ed.), *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?* Open Univ. Set Book, Pergamon Press, 1985.
- Developing the New Professionalism of Teachers and Trainers.* Report of a European Conference Organised by the School of Further Education Jordanhill College of Education in Collaboration with the Univ. of Florence, Glasgow 1987.
- Gleeson, D. *The Paradox of Training. Making Progress out of Crisis.* Open Univ. Press, 1985.
- Gleeson, D. & Mardle, G. *Further Education of Training?* London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Pollard, A. Purvis, & Walford, (Eds.) *Education, Training and the New Vocationalism.* Open Univ. Press, 1988.
- Spours, K. & Young, M. *Beyond Vocationalism: A New Respective on the Relationship Between Work and Education.* Institute of Education, Univ. of London, Working Paper No.4, 1988.
- Titmus, C. (ed.) *Lifelong Education for Adults. An International Handbook.* Pergamon Press, 1984.

Η ΘΕΩΡΙΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 39-50

Γ. Κιούσης *

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις πιο αναγκαίες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Εκείνο που χρειάζεται, είναι η επιμόρφωση να σχεδιάζεται με βάση ορισμένες αρχές λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις γνώσεις και επιθυμίες των εκπαιδευτικών, όσο και τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να σχεδιάζονται γύρω από τα χαρακτηριστικά μάθησης των ενηλίκων. Με βάση αυτές τις γενικές αρχές, ένα μοντέλο επιμόρφωσης μπορεί να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των αναγκών για επιμόρφωση, την ανάπτυξη του προγράμματος επιμόρφωσης, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Οι νέες τεχνικές πρέπει να αιτιολογούνται κανονικά από την έρευνα και να γίνονται αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με κάποιες φιλοσοφικές αρχές που πρέπει παράλληλα να αναπτύσσουν.

G. Kioussis *

THE COUNSELLING ASPECT IN THE IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS

In-service training for teachers is one of the most necessary prerequisites for the improvement of teachers' skills. What is needed is that the necessary training activities should be being planned according to certain principles based on the knowledge and the wishes of teachers and the special needs of students as well. What is more necessary, training programs should be being based on the learning characteristics of adults. According to these general principles an in-service training model may include the determination of needs for in-service training, the development of the in-service training program needed, its application and its evaluation. The new techniques should be explained normally by the research in order to be acceptable by teachers according to certain philosophical principles which they should parallelly develop.

1. Το Αντικείμενο και η Φύση της Επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελε-

σματικούς τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας. Αν και συνήθως αποτελεί αποτέλεσμα κυρίως της ατομικής προσπάθειας του κάθε εκπαιδευτικού, το σχολείο και η πολιτεία έχουν αρχίσει

* Ο Γ.Κ. είναι καθηγητής στη Β/βάθμια Εκπαίδευση. Έχει Μ.Sc. στην Επαγγελματική Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Winsoncin, Η.Π.Α. Είναι υποψήφιος διδάκτωρ στο Γ.Π.Α. *Επικοινωνία*: Τσακάλωφ 10, 116 31 Αθήνα, τηλ. 01/7512191.

να πιστεύουν ότι μπορούν να διαδραματίσουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ανεύρεση και μετάδοση νέων μεθόδων διδασκαλίας, στην απόκτηση νέων πληροφοριών σχετικών με την πραγματικότητα των σημερινών επαγγελματιών και επομένως και του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων και στην έρευνα νεωτεριστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εκείνο το οποίο λείπει είναι η συνεπής, ομοιόμορφη προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τις ανάγκες και τους σκοπούς του σχολικού συστήματος και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αλλά τι είναι η επιμόρφωση; Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τους όρους ανάπτυξη (επαγγελματική) και επιμόρφωση εναλλακτικά. Άλλοι κάνουν μία σαφή διάκριση μεταξύ τους. Ως ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (staff development) ορίζονται όλες οι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από την πολιτεία ή το σχολείο για την αύξηση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανανέωση. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν προσωπικές, επαγγελματικές και θεσμικές διαστάσεις.

Οι δραστηριότητες ανάπτυξης μπορεί να είναι γενικές και ειδικές. Γενικές είναι εκείνες οι καθημερινές λειτουργίες που το αποτέλεσμα τους είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και περιλαμβάνουν την εκτέλεση της πολιτικής της πολιτείας από το προσωπικό, την οργάνωση του προγράμματος αξιολόγησης του προσωπικού, τη συμμετοχή του προσωπικού στο σχεδιασμό του προγράμματος καθώς και τις καθημερινές αντιδράσεις του. Ουσιαστικά, οι γενικές δραστη-

ριότητες αποτελούν τη βάση του συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης επειδή διαμορφώνουν στο προσωπικό την προοπτική των ειδικών προσπαθειών για το πρόγραμμα.

Οι ειδικές δραστηριότητες, που αποτελούν και την ουσία της επιμόρφωσης, είναι οι σχεδιασμένες προσπάθειες του προγράμματος που προσαρμόζονται στις ανάγκες αύξησης των γνώσεων και των ικανοτήτων ατομικά του κάθε εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνουν ένα μεγάλο πεδίο δραστηριοτήτων όπως συνεδριάσεις, παρατήρηση της διδασκαλίας στο σχολείο, συμμετοχή σε επιτροπές βελτίωσης των προγραμμάτων, επιτροπές επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικές συζητήσεις με συναδέλφους και συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Στην πραγματικότητα η ανάπτυξη του προσωπικού είναι μία μεγάλη περιοχή, η οποία περικλείει την επιμόρφωση (in-service training) σαν επιμέρους θέμα. Η επιμόρφωση ορίζεται ως μία σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μία ή περισσότερες ειδικές ομάδες εκπαιδευτικών και σχεδιάζονται με σκοπό την προαγωγή και αύξηση των γνώσεων και των επαγγελματικών ικανοτήτων τους.

Αλλά ποια είναι τα θέματα στα οποία συνήθως χρειάζονται επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί; Μελέτες που έχουν γίνει πάνω στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχουν προσδιορίσει ειδικές τεχνικές που φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν πολλούς μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους στα μαθηματικά (Brophy, 1982). Εκπαιδευτικοί που οργανώνουν την τάξη τους έτσι, ώστε να διδάσκουν

ενεργητικά με πλήρη συμμετοχή των μαθητών και να διατηρούν την ελπίδα ότι οι μαθητές μπορούν και θα μάθουν, έχουν συνήθως μαθητές που αποδίδουν περισσότερο. Οι τεχνικές ομαδικής διδασκαλίας έχει επίσης βρεθεί ότι αυξάνουν τη μάθηση (Slavin, 1980). Ακόμη τα επίπεδα των ικανοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με τις διαθέσεις των μαθητών και τη μάθησή τους. Έτσι μπορούν να βρίσκουν σωστή διεξοδο και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επίσης τα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν ευθυγραμμίζονται με τα συστατικά της αποτελεσματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα συστατικά περιλαμβάνουν 1) τα ερευνητικά αποτελέσματα για τα στάδια ανάπτυξης της μάθησης των ενηλίκων (Hunt, 1966, Harvwy and others, 1961) και τη γνώση πώς οι ενήλικες μαθαίνουν και μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σύμφωνα με το διδακτικό σχέδιο, 2) θέματα της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Bloom, 1976). Γνώση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της ικανότητας να την προσαρμόζουν με ειδικές μεθόδους στις ανάγκες μάθησης των ενηλίκων μέσα σ' ένα περιβάλλον που εμπνέει εμπιστοσύνη και φροντίδα, 3) τις αρχές της κλινικής παρατήρησης της διδασκαλίας (Glinkman, 1981). Γνώση της κλινικής παρατήρησης και ικανότητα διεξαγωγής συζητήσεων κατά τη διδασκαλία κατάλληλων για τα στάδια ανάπτυξης των ενηλίκων, με την παροχή κατάλληλης βοήθειας κατά την εκτέλεση, εάν οι αλλαγές θέλουμε να μην είναι επιπόλαιες και προσωρινές.

Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συμφω-

νούν ότι τα τρία σημαντικότερα αποτελέσματα των αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι οι αλλαγές 1) στις πεποιθήσεις και διαθέσεις των εκπαιδευτικών, 2) στις διδακτικές τεχνικές και 3) στα αποτελέσματα των μαθητών (Griffin, 1983). Η ακολουθία με την οποία συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές έχει μεγάλη σημασία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με ένα μοντέλο (Guskey, 1985) σημαντική αλλαγή στις πεποιθήσεις και διαθέσεις λαμβάνει χώρα αφού τα αποτελέσματα των μαθητών έχουν αλλάξει. Αυτές οι αλλαγές έχουν προέλθει από τις αλλαγές που έχουν κάνει προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές τους τεχνικές. Ως αποτελέσματα των μαθητών ορίζονται όχι μόνο οι δείκτες νόησης και επιτυχίας, αλλά και μία μεγάλη περιοχή μαθητικών μεταβλητών, όπως η συμμετοχή στην τάξη, η παρακίνηση για μάθηση και οι διαθέσεις των μαθητών προς το σχολείο, προς την τάξη τους και προς τους εαυτούς τους, καθώς και προς τις επαγγελματικές τους επιλογές με άλλα λόγια, ότι μπορεί ν' αποτελέσει απόδειξη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εάν ένα νέο πρόγραμμα ή καινοτομία αυξάνει τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, τότε μόνο μπορεί να συμβεί σημαντική αλλαγή και στις διαθέσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Οι Doyle και Ponder (1977) υπέδειξαν τρία κριτήρια που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών τις σχετικές με την εκτέλεση των συνιστωμενων τεχνικών. Το πρώτο αναφέρεται στην έκταση που μία σύσταση ή υπόδειξη εκτίθεται με σαφήνεια και λεπτομέρεια. Το δεύτερο είναι η συμφωνία - πόσο καλά η νέα τεχνική ται-

ριάζει με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία. Το τρίτο είναι το κόστος, η προσπάθεια δηλαδή που πρέπει να καταβάλλουν για την εφαρμογή της νέας τεχνικής. Οι Mohlman, Colodarci και Gage (1982) σε σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τεχνικές που δεν είναι φιλοσοφικά αποδεκτές ή απαιτούν πολλή εργασία, εγκαταλείπονται από τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο γίνεται και σε περιπτώσεις προσπάθειας μετάδοσης νέων, αλλά πολύπλοκων γνωστικών ικανοτήτων, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να σχηματίσουν σκοπούς που να ταιριάζουν στα νέα μοντέλα.

Στις ίδιες έρευνες τονίστηκαν και δύο άλλες όψεις της αλλαγής των εκπαιδευτικών: η πεποίθηση ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα της τάξης και η περιπλοκότητα των γνωστικών κοινοτήτων. Ίσως η αλλαγή θα ήταν πιο αποτελεσματική αν άρχιζε με διδακτικά καθήκοντα που δεν είναι πολύ δύσκολα, αλλά που εξασφαλίζουν την επιτυχία και την επανάληψή τους (Doyle and Ponder, 1977).

2. Οι Προϋποθέσεις Επιτυχίας των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να θεωρήσουμε τρεις σημαντικές αρχές που πρέπει να αποτελούν τη βάση της σχεδίασης και εκτέλεσης των αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης:

1. Η αλλαγή είναι για τους εκπαιδευτικούς μία βραδεία, δύσκολη και βαθμιαία διδασκαλία. Οι αλλαγές που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνονται και παρουσιάζονται

με μικρά, αυξανόμενα βήματα, να περιγράφονται με σαφήνεια και να δίνονται έμφαση στην επάρκεια και πρακτικότητά τους. Ακόμη πρέπει να καταλήγουν σε βελτίωση των μαθητών σε σχετικά μικρό χρόνο.

2. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιβεβαίωση της επίδρασης της επιμόρφωσής τους πάνω στη βελτίωση των μαθητών. Διάφορα τεστ των μαθητών μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή.

3. Μετά την επιμόρφωση χρειάζεται συνεχής υποστήριξη και παρακολούθηση του αποτελέσματός της. Αλλά και η παρακολούθηση μακροπρόθεσμα της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων θα μπορούσε, μέχρι ένα σημείο, να προσδιορίσει την επιτυχία και αποτυχία του προγράμματος, τουλάχιστον ως προς το επίπεδο του παρεχόμενου επαγγελματικού προσανατολισμού.

Οι Stallings και Jahlman (1981) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται περισσότερο σε σχολεία στα οποία ο διευθυντής τους προσέφερε την υποστήριξή τους και ήταν σαφής και συνεπής στη διεκπεραίωση της πολιτικής του σχολείου. Η Little (1981) διαπίστωσε ότι οι προσπάθειες για επιμόρφωση έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία και τη μεγαλύτερη επίδραση στη διδασκαλία, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και μοιράζονται τις ιδέες τους για τη διδασκαλία και τις νέες τεχνικές και συζητούν τα προβλήματά τους.

Εξάλλου το περιβάλλον και οι προσπάθειες που μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης στηρίζονται σε ορισμένες ακόμη αρχές και πεποιθήσεις. Αυτές είναι:

1. Όλο το προσωπικό του σχολείου χρειάζεται επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του.

2. Για να είναι σημαντική η βελτίωση στην εκπαιδευτική πρακτική χρειάζεται αρκετός χρόνος και μακροπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφωσης.

3. Η επιμορφωτική εκπαίδευση πρέπει να συγκεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών προγραμμάτων.

4. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να μάθουν νέα πράγματα όταν έχουν κάποιο έλεγχο πάνω στη μάθησή τους και δεν αισθάνονται ότι απειλούνται.

5. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά ως προς τις ικανότητες και την προθυμία για μάθηση.

6. Η επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί προσήλωση σε νέους κανόνες απόδοσης.

7. Το κλίμα του σχολείου επηρεάζει την επιτυχία της επαγγελματικής ανάπτυξης.

8. Το σχολείο είναι η πιο κατάλληλη μονάδα ή στόχος για αλλαγή στην εκπαίδευση.

9. Η επιμόρφωση καθορίζεται και από το βαθμό της επαγγελματικής επιτυχίας των αποφοίτων.

10. Η πολιτεία έχει την κύρια ευθύνη για την εξασφάλιση των πηγών για την επιμόρφωση.

11. Ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος είναι το κλειδί για την υιοθέτηση και τη συνεχή χρήση των νέων τεχνικών και προγραμμάτων στο σχολείο.

Ας δούμε μερικές ακόμη προϋποθέσεις για την επιτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Πρώτα, η επιμόρφωση πρέπει να έχει ως επίκεντρό της τον εκπαιδευτικό και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του, που προσδιο-

ρίζονται από αυτόν. Δεύτερον, το πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευκαμψία. Ο,τι είναι κατάλληλο για έναν εκπαιδευτικό μπορεί να είναι ακατάλληλο για άλλο. Τρίτο, το πρόγραμμα πρέπει να καταλήγει σε δραστηριότητες για το κάθε άτομο που έχουν ακολουθία και η μία συνδέεται με την άλλη. Επίσης το πρόγραμμα του ενός χρόνου να συνδέεται με το πρόγραμμα του επόμενου.

Τελικά, η επιμόρφωση πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένη γύρω από τις ειδικές ανάγκες που κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικές για την προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη.

Μαζί με όλα αυτά πρέπει να θυμόμαστε ότι η επιμόρφωση που προσφέρει η υπηρεσία είναι ένας μόνο δρόμος της ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Τα πανεπιστήμια, τα ινστιτούτα, η βιομηχανία και η αγορά εργασίας όπου νέες επαγγελματικές δυνατότητες εμφανίζονται συνέχεια και οι νέες ιδέες δοκιμάζονται, μπορούν να βοηθήσουν επίσης πολύ στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική αυτή ανάπτυξη έχει την αντανάκλασή της στην επαγγελματική καθοδήγηση και επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών.

3. Τα Χαρακτηριστικά της Μάθησης των Ενηλίκων

Το κλειδί για την επιτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο εξυπηρετούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων μαθητών. Ανεξάρτητα από τον τύπο του προγράμματος, είναι ση-

μαντικό να σημειώσουμε ότι η μάθηση στην πράξη είναι πιο αποτελεσματικό στους ενήλικες, ιδιαίτερα όταν λαμβάνεται πρόνοια για τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τις συνθήκες μάθησης, να αντιμετωπίσουν άμεσα πρακτικά προβλήματα, να αναπτύξουν τις δικές τους αρχές και να τις εφαρμόσουν στο χώρο της εργασίας τους.

Επιπλέον, οι ενήλικες προτιμούν να μαθαίνουν μέσα σε καταστάσεις όπου υπάρχουν κοινωνικές αντιδράσεις. Αυτό έχει σημασία για τη σχεδίαση των προγραμμάτων επιμόρφωσης μέσα στον κοινωνικό χώρο εργασίας.

Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών προς τα προγράμματα επιμόρφωσης και τους εκπαιδευτές ποικίλλουν. Οι συμμετέχοντες επιθυμούν να ενημερώνονται για το σκοπό του προγράμματος, πώς το περιεχόμενό του μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες περιπτώσεις και τι είδους εργασίες και άλλες δραστηριότητες πρέπει να κάνουν. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα εμπλακούν με ευχαρίστηση στη διαδικασία του προγράμματος, τουλάχιστον στο βαθμό που έχουν αποφασίσει να συμμετάσχουν. Επίσης ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει την έκβαση της οργάνωσης του προγράμματος, να προσελκύει το σεβασμό του εκπαιδευτικού και να παραμένει μέσα στην όλη διαδικασία μέχρι να αισθανθούν ότι δεν έχουν πιά ανάγκη από την παρουσία του.

Ο David Hunt και άλλοι επιστήμονες βλέπουν τη μάθηση των ενηλίκων ως μία αντίδραση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Αναφέρει ότι «η άριστη ανάπτυξη πραγματοποιείται όταν το περιβάλλον διευκολύνει τη διανοητική εργασία που είναι ανα-

γκαία για τη διανοητική βελτίωση (Hunt, 1970, σ. 4). Ο Joyce συνοψίζει «καθώς το άτομο γίνεται πιο σύνθετο, το περιβάλλον του πρέπει να αλλάξει μαζί του, εάν θέλουμε η βελτίωση να αποκτήσει την άριστη τιμή. (Joyce, 1980, σ. 19).

Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων απόμων, διακρίνονται τέσσερα στάδια ανάπτυξης της διανοητικής τους κατάστασης, στα οποία αντιστοιχούν και τέσσερα στάδια δόμησης του περιβάλλοντος επιμόρφωσης (βλ. Πίνακα 1).

4. Η Διαδικασία της Επιμόρφωσης

Ποιες είναι όμως οι διαδικασίες και δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τις ικανότητές τους; Πόσο πρέπει να διαρκεί η επιμόρφωση; Πόσα άτομα πρέπει να συμμετέχουν σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης; Ποιες δραστηριότητες μάθησης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνικές στις τάξεις τους; τι, αν όχι τίποτε, πρέπει να κάνουν οι συμμετέχοντες στο μεταξύ των σεμιναρίων διάστημα;

Η πρόσφατη έρευνα έχει δώσει απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Ένα μοντέλο επιμόρφωσης (Wood, Thompson and Russel, 1981) περιλαμβάνει πέντε στάδια: 1) την ετοιμότητα που δίνει έμφαση στην επιλογή, κατανόηση και διεκπεραίωση των νέων τεχνικών από το προσωπικό του σχολείου, 2) τη σχεδίαση, κατά την οποία αναπτύσσονται ειδικά σχέδια για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (που πρόκειται να διαρκέσει 3-5 χρόνια) έτσι, ώστε να επιτύχουν τις αλλαγές ή επαγ-

Πίνακας 1

Στάδια ανάπτυξης διανοητικής κατάστασης	Στάδια δόμησης περιβάλλοντος επιμόρφωσης
1. Οι ενήλικες μαθητές βλέπουν τον κόσμο από μία μόνο πλευρά τη δική τους. Μόνο όταν δουν ότι αυτό που κάνουν δε φέρνει αποτέλεσμα αναγνωρίζουν την ανάγκη για νέα γνώση. 2. Οι μαθητές απομακρύνονται από αυστηρούς κανόνες και πεποιθήσεις. Είναι πρόθυμοι να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράσουν την άποψή τους, αν και ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των διαφόρων απόψεων. 3. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι έχουν μία ποικιλία εναλλακτικών λύσεων και ότι μπορούν να διαλέξουν εκείνη που ταιριάζει περισσότερο στην περίπτωση τους. Επίσης μπορούν να ζυγίσουν ή συνδέσουν διαφορετικές ιδέες. 4. Οι μαθητές είναι ικανοί να συνθέσουν τις πληροφορίες και προσεγγίσουν τα προβλήματα με ένα συστηματικό τρόπο και μπορούν να πάρουν αποτελεσματικές και γρήγορες αποφάσεις.	1. Η παρουσίαση των τεχνικών πληροφοριών πρέπει να δίνει έμφαση στο τι να κάνουν, πώς να το κάνουν και πότε να το κάνουν. 2. Το περιβάλλον επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει επιλογές στο περιεχόμενο και στην παρουσίασή του. 3. Στους μαθητές προσφέρονται ευκαιρίες συμμετοχής στη σχεδίαση και εκτέλεση των επαγγελματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση περιλαμβάνει συζητήσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να μοιράσουν τις απόψεις και εμπειρίες τους. 4. Οι μαθητές χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου να μπορούν να εργάζονται άνετα με μία ποικιλία μεθόδων, να επιλέγουν θέματα του προσωπικού τους ενδιαφέροντος και να θέτουν στόχους για επιτυχία.

γελματικές τεχνικές που επιλέγονται στο πρώτο στάδιο, 3) τη μετάφραση των σχεδίων σε δραστηριότητες, 4) την εκτέλεση, που εστιάζεται στην εξασφάλιση ότι η επιμόρφωση γίνεται μέρος της μόνιμης επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας τους και 5) τη συντήρηση, που αρχίζει με την εφαρμογή των νέων τεχνικών στην καθημερινή πράξη, των οποίων πρέπει να συνεχι-

στεί η χρήση εφόσον αποδειχτούν λειτουργικές.

Ένα παρόμοιο μοντέλο (Hough and Urick, 1981, Titsworth and Bonner, 1983) περιλαμβάνει 6 στάδια: 1) την ενημέρωση, προετοιμασία και προσήλωση του προσωπικού, 2) την εκτίμηση των αναγκών επιμόρφωσης, 3) τη σχεδίαση, 4) την εκτέλεση, 5) την αξιολόγηση και 6) την επανεκτίμηση και συνέχιση.

Στηριζόμενοι σ' αυτά τα μοντέλα θα μπορούσαμε να διαιρέσουμε τη διαδικασία επιμόρφωσης στα εξής στάδια: τον προσδιορισμό των αναγκών, την ανάπτυξη του προγράμματος, την εφαρμογή και την αξιολόγηση.

1. *Προσδιορισμός των αναγκών.* Η ανάπτυξη των σκοπών του προγράμματος μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο εκκίνησης προς την ανάπτυξη του σωστού προγράμματος επιμόρφωσης. Οι παρακάτω σκοποί μπορούν ν' αποτελέσουν τη βάση για διάλογο στην επιτροπή σχεδίασης του προγράμματος επιμόρφωσης:

- Η εγκαθίδρυση και εκτέλεση ενός σχεδίου για την ενίσχυση της προσωπικής-επαγγελίας απόδοσης.
- Η επίδειξη μεγαλύτερης ικανότητας σε δεξιότητες διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί.
- Η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων που να συντελούν στη βελτίωση των μαθητών.
- Η ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι ουσιώδεις για την εκτέλεση προγραμμάτων που έχουν υιοθετηθεί πρόσφατα.
- Η ανάπτυξη μεγαλύτερων ικανοτήτων σχετικών με την επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων, με ικανοποίηση συγχρόνως οργανωτικών προβλημάτων.
- Η πραγματοποίηση αποτελεσματικής έρευνας πάνω σε σημαντικά προβλήματα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και των επαγγελματικών αναγκών των μαθητών.

Η συμφωνία πάνω στους σκοπούς μπορεί ν' αποτελέσει τη βάση για την εκτίμηση των αναγκών που θα ακολουθήσει. Η εκτίμηση των αναγκών είναι απλώς μια μέθοδος για συλλογή πλη-

ροφοριών από τις οποίες μπορούν να παραχθούν οι ειδικοί σκοποί του προγράμματος. Η συλλογή των πληροφοριών μπορεί να προκύψει λογικά από τους σκοπούς που έχουν τοποθετηθεί. Εάν «η επίδειξη μεγαλύτερης ικανότητας σε διδακτικές δεξιότητες που έχουν επιλεγεί» είναι ένας σκοπός στον οποίο πρέπει να εστιαστεί η προσοχή, για παράδειγμα, τότε πρέπει να αναπτυχθεί ένα μέσο για να προσδιοριστεί ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες. Το ερωτηματολόγιο ή η συνέντευξη είναι μία πολύ κοινή προσέγγιση προς τη συλλογή πληροφοριών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενώ αυτή η μέθοδος είναι αρκετά προσιτή, δεν παύει να είναι ανεπαρκής. Οι πληροφορίες που εκφράζουν προσωπικές απόψεις δημιουργούν συχνά καταστάσεις που φανερώνουν «τι θέλω» μάλλον παρά «τι χρειάζομαι». Γι' αυτό είναι προτιμότερη η συγκέντρωση πληροφοριών από μερικές πηγές, περιλαμβανομένων εξωσχολικών παρατηρητών και διοικητικού προσωπικού και ο συνδυασμός αυτών των πληροφοριών με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Αφού συγκεντρωθούν και αναλυθούν οι πληροφορίες από τη μέτρηση των αναγκών, μπορούν να τοποθετηθούν οι επιμέρους σκοποί του προγράμματος, οι οποίοι δείχνουν την κατεύθυνση για το περιεχόμενο και τις αποφάσεις που θα ληφθούν αργότερα.

2. *Η ανάπτυξη του προγράμματος.* Μόλις τοποθετηθούν οι επιμέρους σκοποί μπορούν να σχεδιαστούν οι ειδικές δραστηριότητες του προγράμματος. Τα διδακτικά μοντέλα πρέπει να ευθυγραμμίζονται στενά με το επίπεδο του εκπαιδευτικού και το υλικό που θα παρουσιαστεί. Για παράδειγμα, εάν ο

εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια βασική γνώση του περιεχομένου, τότε μπορεί να αλλάξει τη μέθοδο παρουσίασης από διάλεξη σε συζήτηση.

Οι σαφείς, λεπτομερείς παρουσιάσεις των πληροφοριών με προσομοιώσεις και επιδείξεις είναι πολύ μεγάλης σημασίας για την επιτυχία του προγράμματος. Ο όρος «επίδειξη» έχει ευρύτερη σημασία και περιλαμβάνει ζωντανές παρουσιάσεις, βιντεοταινίες, λεπτομερείς διηγηματικές περιγραφές και ζωντανά παραδείγματα. Η επίδειξη βοηθάει μια ιδέα να γίνει αντιληπτή με την πράξη.

Πολλά προγράμματα που αποβαίνουν αποτελεσματικά στην υιοθέτηση νέων τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν και χρόνο για συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συζητήσουν για το πώς οι νέες τεχνικές «δουλεύουν» γι' αυτούς, τα προβλήματα και τις επιτυχίες τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους. Η συζήτηση επίσης είναι πιο παραγωγική όταν καθοδηγείται από ένα συντονιστή που κατευθύνει την προσοχή αυτών που συμμετέχουν στην ανεύρεση λύσεων και την ανταλλαγή ιδεών. Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες της συζήτησης να περιορίζονται σε σχετικά μικρές ομάδες των οκτώ ή λιγότερων ατόμων. Η συμμετοχή στις μικρές ομάδες είναι πιο κανονική, τα συνεσταλμένα άτομα είναι πιο πιθανό να μιλήσουν και εκείνα που έχουν την τάση να κυριαρχούν υπολογίζουν περισσότερο την επιθυμία των μελών να συνεισφέρουν τις ιδέες τους (Menlo and Gill, 1982).

3. Εφαρμογή. Ο εκπαιδευτής βοηθάει και καθοδηγεί τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή των νέων τεχνι-

κών. Υπάρχουν μερικοί τρόποι για πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή των νέων τεχνικών στα προγράμματα επιμόρφωσης. Ο απλούστερος τρόπος είναι η παρατήρηση του αποτελέσματος της εφαρμογής των νέων τεχνικών πάνω στους μαθητές. Η μικροδιδασκαλία (διδασκαλία 5-20 λεπτών σε μια ομάδα 5-10 μαθητών), συνήθως με βιντεοσκόπηση για την παρατήρησή της αργότερα (Borg, 1977), η παρατήρηση της διδασκαλίας από άλλους συναδέλφους που έπειτα κάνουν ανάλυση της διδασκαλίας (Bergman and McLaughlin, 1976) και η παρακολούθηση της διδασκαλίας από έμπειρα άτομα που μπορούν να κάνουν κριτική και υποδείξεις για βελτίωση και ίσως να επιδείξουν την επιθυμητή τεχνική (Joyce and Showers, 1981) είναι μερικοί άλλοι αποτελεσματικοί τρόποι εξάσκησης και εφαρμογής των νέων τεχνικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Επίσης η αναπαράσταση του νέου ρόλου από τους εκπαιδευόμενους, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και βοηθάει στην εφαρμογή της νέας τεχνικής καθώς αυτοί επιχειρούν να την εφαρμόσουν μαζί με τους συναδέλφους τους.

Ο εκπαιδευτής επίσης σχεδιάζει την ανάθεση εργασιών που προσφέρουν την ευκαιρία να εμπεδώσουν τη γνώση και να την εφαρμόσουν σε σχετικές καταστάσεις. Σε προσεχείς συγκεντρώσεις επιμόρφωσης ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τις πληροφορίες που παρέχουν αυτές οι εργασίες για να είναι σε θέση να απαντήσει σε ερωτήσεις που του υποβάλλονται ή σε ενδιαφέροντα που διαπιστώνει.

4. Αξιολόγηση. Η αποτελεσματική αξιολόγηση συνεπάγεται συνεχή εξέταση της επάρκειας των πηγών του

προγράμματος, εάν το σχέδιο του προγράμματος εκτελείται και εάν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι διευθυντές των σχολείων λόγω της καθημερινής επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο είναι από τα πιο κατάλληλα άτομα για να αναλάβουν την ευθύνη μιάς τέτοιας αξιολόγησης. Η υποχρέωση των διευθυντών να βοηθούν τους άλλους να βελτιωθούν παίρνει μορφή κάθε μέρα μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται διοικητικά θέματα, όπως η λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το πρόγραμμα, η διεκπεραίωση των διευθυντικών καθηκόντων, η παρατήρηση της διδασκαλίας και οι συζητήσεις για την αξιολόγηση.

5. Η διάρκεια της επιμόρφωσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που διεξάγονται σε μία μόνο σύνοδο δεν επιφέρουν σημαντική διδακτική βελτίωση (Lawrence, 1974). Αυτό οφείλεται στο ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οργανώσουν τις νέες τεχνικές στο ειδικό περιβάλλον όπου εργάζονται χρειάζονται μία περίοδο προσαρμογής (Berman and McLaughlin, 1976). Ένα αποτελεσματικό χρονοδιάγραμμα αποτελεσματικής επιμόρφωσης αποτελείται από μία σειρά 4-6 τριώρων σεμιναρίων που γίνονται σε απόσταση 1-2 εβδομάδων το ένα από το άλλο (Stallings, Needels, and Stayrook, 1978). Αλλα πειράματα (Anderson, Evertson, and Brophy, 1979) φανέρωσαν εντυπωσιακές αλλαγές στους εκπαιδευτικούς με δύο ή περισσότερα σεμινάρια που απείχαν τουλάχιστον μία εβδομάδα το ένα από το άλλο. Μέσα σ' αυτό το διάστημα μπορούν ακόμη οι εκπαιδευτικοί να συζητούν μετα-

ξύ τους τα κρίσιμα προβλήματα και ενδιαφέροντα που έχουν σχέση με την εκτέλεση των νέων τεχνικών.

5. Προτάσεις για την Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως και λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των ειδικών σε θέματα επιμόρφωσης μπορούμε να πούμε ότι για να είναι αυτή η επιμόρφωση αποτελεσματική πρέπει οι σχεδιαστές της:

1. Να τη σχεδιάζουν σε μακροπρόθεσμη βάση με τον ίδιο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία. Οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να ερευνούνται το ίδιο προσεκτικά και επαγγελματικά όπως και το πρόγραμμα των μαθητών.

2. Να αποδέχονται το ρόλο των αυξημένων καθηκόντων στην εκπαίδευση και να κάνουν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ένα κανονικό μέρος της επαγγελματικής ζωής τους.

3. Το πιο σημαντικό, να δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να διευκρινίζουν τις ιδέες, αυξάνοντας την ικανότητά τους να αισθάνονται τη βασική δομή των ιδεών που διδάσκουν.

4. Να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δουν τη σύνδεση μεταξύ των ιδεών που διδάσκουν και της σημερινής ζωής των μαθητών τους.

5. Να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν γιατί πρέπει να απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν στη ζωή τους έξω από το σχολείο ό,τι μαθαίνουν σ' αυτό και να σχεδιάζουν την ανάθεση σχετικών εργασιών, βοηθώντας τους ταυτόχρονα

στις επαγγελματικές τους επιλογές.

6. Να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην εξάσκηση που αρχίζει με την απλή διαδικασία της επισκόπησης, δημιουργίας προτύπων, συσχέτισης, σύνθεσης κ.ο.κ. και συνεχίζεται με τη χρήση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών μεθόδων παρουσίασης πληροφοριών και την εξάσκηση στις δεξιότητες.

7. Να αναπτύσσουν στους εκπαιδευτικούς μια φιλοσοφική αποδοχή των νέων τεχνικών, παρουσιάζοντας τη σχετική έρευνα και ένα αιτιολογικό για την αποτελεσματικότητά τους. Επίσης να τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις αμφιβολίες τους ή τις αντιρρήσεις τους για τη συνιστώμενη μέθοδο σε μικρές ομάδες και να αφήνουν τους άλλους εκπαιδευτικούς να τους πείθουν για τη χρησιμότητα των τεχνικών με δικές τους υποδείξεις για τη χρήση και αποτελεσματικότητά τους.

8. Να βελτιώνουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης με αξιολόγηση. Πώς αλ-

λώς θα είναι βέβαιοι οι εκπαιδευόμενοι τι είναι σωστό εάν δεν αξιολογηθεί; Πώς αξιολογούνται τα ανώτερα επίπεδα σκέψης; Πώς αξιολογείται η εφαρμογή από τους μαθητές αυτών που μαθαίνουν στο σχολείο, η δημιουργικότητά τους, η χρήση των νέων υλικών; Εάν πρόκειται να δώσουμε αξία σ' αυτά τα πράγματα θα πρέπει να τα αξιολογήσουμε.

Από όλες τις περιοχές που σχετίζονται με την επιτυχία του σχολείου ασφαλώς καμιά δεν είναι τόσο κρίσιμη όσο η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι η ουσία της διαδικασίας της μάθησης και τα σχέδια επιμόρφωσης πρέπει να αντανακλούν αυτή την πραγματικότητα. Το κλειδί στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ο πληροφορημένος, θαρραλέος σχεδιαστής που δέχεται το ρόλο του διδακτικού ηγέτη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, L., Evertson, C., Brophy, J. «An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups». *Elementary School Journal* 79 (1979): 193-223.
- Berman, P., McLaughlin, M. «Implementation of Educational Innovations. *Educational Forum II* (1976): 347-370.
- Bloom, B. *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Borg, W.R. «Changing Teacher and Pupil Performance with Protocols». *Journal of Experimental Education* 45 (1977): 9-18.
- Brophy, J. «Successful Teaching Strategies for the Inner-City Child». *Phi Delta Kappan* (April 1982): 527-530.
- Doyle, W.D., Ponder, G. 1977. «The Practicality Ethnic and Teacher Decision-Making». *Interchange* 8 (1977): 1-12.
- Glinkman, C. *Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria, Va: ASCD. 1981.
- Griffin, G.A. et al. *Changing Teacher Practice: Final Report of an Experimental Study* (Rep. No. 9052). Austin: 1983.
- Guskey, T.R. *Implementing Master Learning*. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1985.
- Harvey, O.J., Hunt, D. and Schroder, H.M. *Conceptual Systems and Personality Organization*. New York: Wiley, 1961.

- Hough, W.M., J. Urick, R.V. «Leadership, Educational Change, and the Politicalization of American Education». *Education in the 80's: Curricular Challenges*. Washington D.C. National Education. 1981.
- Hunt, D. «A Conceptual Systems Change Model and Its Application to Education». In *Experience, Structure, and Adaptability*. Ed. O.J. Harvey. New York: Springer, 1966.
- Hunt, D. «A Conceptual Level Matching Model for Coordinating Learner Characteristics with Education Approaches». *Interchange: A Journal of Education Studies* I. (1970): 4.
- Joyce, B.L. «Learning How to Learn». *Theory into Practice* 19 (Winter 1980): 15-27.
- Joyce, B. and Showers, B. «Teacher Training Research: Working Hypotheses for Program Design and Directions for Further Study». Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, 1981.
- Lawrence, G. «Patterns of Effective In-service Education: A State of the Art Summary of Research on Materials and Procedures for Changing Teacher Behaviors in In-service Education». Tallahassee: Florida State Department of Education, 1974, EE. 176424.
- Little, J.W. *School Success and Staff Development: The Role of Staff Development in Urban Desegregated Schools, Executive Summary*. Washington. D.C. National School of Education, 1981.
- Menlo, A. and Giff, S. «Antecedents to Member Participation Within Small Groups: A Review of Theory and Research». Paper presented at Finley Carpenter Research Conference, The University of Michigan, School of Education, Ann Arbor. 1982.
- Mohlman, G., Colobarci, T., Gage, N. «Comprehension and Attitude as Predictors of Implementation of Teacher Training». *Journal of Teacher Education* 33 (1982): 31-36.
- Slavin, R. «Cooperative Learning». *Review of Educational Research* 50 (1980): 315-342.
- Stallings, J., Needels, M., Stayrook, N. *How to Change the Process of Teaching Basic Reading Skills in Secondary Schools: Phase II and Phase III*. Final Report. Menlo Park, Calif.: SRI International, 1978.
- Titworth, G & Bonner, C. «School Improvement in a Local Michigan School District». *Journal of Staff Development* 4 (1983): 120-128.
- Wood, F. Thompson S. Russel, F., «Designing Effective Staff Development Programs». In *Staff Development/Organization Development*. Ed. B. Dillon-Peterson. Alexandria, Va: ASCD 1981.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ.51- 66

*Ευθυμία Συγκολλίτου **

ΜΕΓΕΘΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ «ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ»

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της συμμετοχής σε ομάδες δραστηριότητας, οι οποίες εκλαμβάνονται ως «πλαίσια συμπεριφοράς» (ΠΣ) με την έννοια που δίνουν στον όρο οι Barker και Wright (1955, 1971). Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις: α) ο αριθμός των «πλαίσιων συμπεριφοράς» σε μια σχολική μονάδα είναι ανάλογος του μεγέθους της, β) όσο μεγαλύτερη η αναλογία μαθητών ανά «πλαίσιο συμπεριφοράς», τόσο τα υπάρχοντα ΠΣ είναι βέλτιστα επανδρωμένα, γ) η ανάληψη υπεύθυνων ρόλων στα ΠΣ είναι αντιστρόφως ανάλογη του αριθμού των ατόμων που αναλογούν ανά ΠΣ και δ) η «πίεση» για συμμετοχή στα ΠΣ αυξάνει όσο η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο μειώνεται, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει με την «έλξη» ως αιτία για συμμετοχή. Η εξέταση έγινε με ερωτηματολόγιο, και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 972 μαθητές Γυμνασίου, και των δύο φύλων, ηλικίας 12 έως 15 ετών, 12 διαφορετικών σχολείων της Θεσσαλονίκης τα οποία ανήκαν ανά 4 αντίστοιχα, σε μικρές, μεσαίες και μεγάλες ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες. Τα αποτελέσματα επαλήθευσαν την πρώτη υπόθεσή μας και ενμέρει τη δεύτερη και τέταρτη, ενώ η άποψη που κυρίως ενισχύθηκε ήταν ότι στις μικρές σε μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, υπάρχει μεγαλύτερη «πίεση» για συμμετοχή, περισσότερος έλεγχος στη δουλειά των άλλων, ανησυχία για την ποιότητα της προσφερόμενης δουλειάς και αίσθηση ότι αυτή είναι απαραίτητη.

*Efthimia Syngolitou **

SCHOOL SIZE AND PARTICIPATION IN GROUP ACTIVITIES. A STUDY OF «BEHAVIOUR SETTINGS»

The aim of the present study was to investigate the relationship between school size and group activities considered as «behaviour settings» according to Barker and Wright's (1955, 1971) theory. The hypotheses were: a) the greater the school size, the greater the number of behaviour settings, b) the greater the number of students in a behaviour setting, the optimal «manned» the behaviour settings is, c) the greater the number of students in a behaviour setting, the less positions of responsibility students have and d) the pressure for participation in a behaviour setting increases as the number of students per behaviour setting decreases. A questionnaire was administered to a sample of 972 secondary education students, aged 12 to 15 years, of 12 different schools of Thessaloniki. The schools were classified according to their size in small, medium and large school units. Our first hypotheses was confirmed, while our second and fourth were partially confirmed.

*Η Ε.Σ. είναι λέκτορας στον Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Θεσ/νίκης. Επικοινωνία: Όπως παραπάνω, τηλ. (031) 992.654, Fax: 206.138

Α. Εισαγωγή

Το όνειρο ότι η οικολογία θα μπορούσε να γίνει ένας κλάδος της ψυχολογίας εκπληρώθηκε κυρίως χάρι στις προσπάθειες των Barker και Wright (1955). Μετά το 1950 οι παραπάνω ερευνητές, αλλά και πολλοί άλλοι ψυχολόγοι οι οποίοι ακολούθησαν μια οικολογική προσέγγιση, διεξήγαγαν μια σειρά από έρευνες που αφορούσαν συμπεριφορές σε περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής. Επισημαίνοντας ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς της παραδοσιακής ψυχολογικής προσέγγισης, οι Barker και Wright (1949) υποστήριξαν ότι μια οικολογική προσέγγιση στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς θα είχε επιστημονικά αλλά και πρακτικά οφέλη. Πρότειναν μάλιστα επιστημονικές περιγραφές γεγονότων της καθημερινής ζωής και ετοιμασία ενός «χάρτη ψυχολογικής κατοικίας», όμοιο με τους χάρτες των βιολόγων για τις κατοικίες των φυτών και των ζώων. Οι χάρτες αυτοί θα περιλάμβαναν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον των ατόμων, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά, την αντίληψη και τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, ένα σημαντικό όφελος από τις οικολογικές μελέτες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος είναι η πλήρης ενημέρωση για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Η συμπεριφορά συμβαίνει μέσα σε κοινωνικοφυσικές συνθήκες, τις λεγόμενες «πλαίσια συμπεριφοράς» (behavior setting) ενέχει τη θέση μιάς ιδιαίτερης μονάδας στην οικολογική προσέγγιση. Ως όρος καθιερώθηκε από τους Baker και Wright (1955 και 1971) και αναφέρεται στις οικολογικές μονάδες στις οποίες συμβαίνει η

συμπεριφορά. Τα πλαίσια συμπεριφοράς όπως πολυκαταστήματα, σχολικές τάξεις, αλλά και ομάδες δραστηριότητας μέσα στο σχολείο, όπως αυτές του μπάσκετ, του ποδοσφαίρου κ.τ.λ., θα πρέπει να θεωρηθούν σύμφωνα με τον Wicker (1979) ως ενεργά, οργανωμένα και αυτορρυθμιζόμενα συστήματα και όχι απλώς ως παθητικά σκηνικά όπου οι άνθρωποι εκτελούν πράξεις που ελεύθερα επέλεξαν. Σύμφωνα με μια τέτοια θεώρηση τα άτομα είναι ένα από τα συνθετικά του ευρύτερου συστήματος συμπεριφορά-πλαίσιο το οποίο περιορίζει τη συμπεριφορά τους, ενισχύοντας και, κάποτε μάλιστα, απαιτώντας ορισμένες πράξεις ή εμποδίζοντας άλλες.

Επειδή η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες δραστηριότητας – όπως είναι οι ομάδες μπάσκετ, καλλιτεχνική ομάδα, ομάδα κοινωνικής προσφοράς κ.ά. – που εκλαμβάνονται ως πλαίσια συμπεριφοράς τα οποία βρίσκονται στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε εκτενέστερα στα βασικά χαρακτηριστικά των πλαισίων συμπεριφοράς, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η προσέγγιση με την οποία εξετάστηκαν τα δεδομένα μας.

Οι Barker και Wright (1955 και 1971) είναι οι πρώτοι που διαπίστωσαν τη δύναμη που ασκούν τα πλαίσια συμπεριφοράς ως άτομα. Ως σταθερά, σαφώς ορατά χαρακτηριστικά του οικολογικού περιβάλλοντος, τα πλαίσια αποτελούν ένα ομοιοστατικό σύστημα με ελέγχους που κάνουν ώστε τα πλαίσια να μένουν ανέπαφα. Δημιουργούν τύπους συμπεριφοράς με σταθερά χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία είναι το λειτουργικό (Barker, 1963). Η έν-

νοια του πλαισίου υποθέτει ότι ειδικά περιβάλλοντα, όπως λόγου χάρη η σχολική τάξη, συνδέονται με τυπικές και επαναλαμβανόμενες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς. Από τη φύση τους τα πλαίσια συμπεριφοράς προκαθορίζουν ένα μεγάλο ποσοστό συμπεριφοράς χωρίς άλλες προϋποθέσεις (Stern, Stein & Bloom, 1956). Δεν είναι απλώς φυσικά περιβάλλοντα – η ομάδα μπάσκετ π.χ. σε ένα σχολείο λειτουργεί σε συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον –, αλλά αντιπροσωπεύουν κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για κατάλληλες συμπεριφορές. Η απλή παρατήρηση και μόνο δείχνει πως τα ίδια άτομα και τα ίδια αντικείμενα μετατρέπονται σε διαφορετικά πρότυπα καθώς περνούν από τη μια παραλλαγή πλαισίου στην άλλη. Από την άλλη, διαφορετικά σύνολα ατόμων παρουσιάζουν το ίδιο πρότυπο συμπεριφοράς όταν βρίσκονται στον ίδιο τύπο πλαισίου συμπεριφοράς. Παρόλες, δηλαδή, τις μικροδιαφορές στη συμπεριφορά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα άτομα ενσωματώνονται στα χαρακτηριστικά πρότυπα του πλαισίου (Barker, 1963, 1968). Θα πρέπει να επισημάνουμε όμως εδώ ότι πρόκειται για καταλληλότητα της συμπεριφοράς και όχι για ομοιομορφία, γιατί το πλαίσιο απαιτεί δραστηριότητες διαφορετικές, αλλά συμπληρωματικές από τα άτομα που καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτά.

Θεωρούμε επίσης απαραίτητο να τονίσουμε με χαρακτηριστικά της δομής των πλαισίων συμπεριφοράς τα οποία μπορεί να παρατηρήσει κανείς άμεσα και είναι τα εξής:

α) *Γεωγραφικός χώρος*. Κάθε πλαίσιο έχει μια συγκεκριμένη θέση

στο χώρο, β) *Χρονικός χώρος και διάρκεια*. Το πλαίσιο συμπεριφοράς μπορεί να συμβεί μόνο μια φορά σε μια συγκεκριμένη μέρα ή μπορεί να επανέρχεται σύμφωνα με ορισμένο χρονικό διάγραμμα της ημέρας. Είτε συμβαίνει, είτε δε συμβαίνει, έχει μια καθορισμένη μέρα ή μέρες και μια καθορισμένη διάρκεια συμβάντος, γ) *Πληθυσμός*. Ένα πλαίσιο συμπεριφοράς έχει έναν καθορισμένο αριθμό «κατοίκων» σε κάθε συμβάν. δ) *Χρόνος κατοχής*. Ο αριθμός των ατόμων και ωρών που καταλαμβάνει ένα πλαίσιο σε μια δεδομένη χρονική περίοδο είναι ο χρόνος κατοχής του πλαισίου γι' αυτή την περίοδο. ε) *Λειτουργική θέση των «κατοίκων»*. Τα πλαίσια συμπεριφοράς έχουν μια εσωτερική δομή, και άτομα και κατηγορίες ατόμων καταλαμβάνουν τα διάφορα μέρη του πλαισίου σε διαφορετικό βαθμό. στ) *Τύπος δράσης*. Ο τύπος του πλαισίου συμπεριφοράς έχει απεριόριστα χαρακτηριστικά. Π.χ. σε μια σχολική τάξη τύποι δράσης μπορεί να είναι η παρουσία των παιδιών, η εκπαιδευτική δραστηριότητά τους κ.ά. ζ) *Μηχανισμοί συμπεριφοράς*. Ο τύπος συμπεριφοράς ενός πλαισίου εμπλέκει μηχανισμούς που μελετήθηκαν συστηματικά. Τέτοι-οι μηχανισμοί είναι το συναίσθημα, η κινητικότητα, το λεκτικό κ.ά. η) *Πίεση*. Τα πλαίσια συμπεριφοράς διαφέρουν ως προς το βαθμό με τον οποίο ασκούν πίεση σε διάφορες υποομάδες πληθυσμού ώστε να εισέλθουν και να συμμετάσχουν σ' αυτά. θ) *Αυτονομία*. Τα πλαίσια συμπεριφοράς διαφέρουν ως προς το βαθμό με τον οποίο η λειτουργία τους επηρεάζεται από συμβάντα που συμβαίνουν μέσα ή έξω από το πλαίσιο. ι) *Ευχαρίστηση*. Τα πλαίσια διαφέρουν ως προς το βαθμό με τον

οποίο καλύπτουν τις ανάγκες των διαφόρων υποομάδων του πληθυσμού.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των πλαισίων συμπεριφοράς είναι χαρακτηριστικά δομής και γίνονται άμεσα αντιληπτά. Βλέπει, δηλαδή, κανείς αν μια συμπεριφορά συμβαίνει μέσα ή έξω από το πλαίσιο, αν η γεωγραφική θέση λόγου χάρη των επίπλων συμφωνεί με τον τύπο της συμπεριφοράς κ.ο.κ. Όσον αφορά όμως τα δυναμικά χαρακτηριστικά του πλαισίου, την εσωτερική του ενότητα και τις δυνάμεις που οδηγούν τα άτομα, τη συμπεριφορά και τα αντικείμενα στο σχήμα που απαιτείται από το πλαίσιο, αυτά γίνονται αντιληπτά έμμεσα.

Οι ομάδες δραστηριότητας που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν πλαίσια συμπεριφοράς με την έννοια που αναπτύξαμε παραπάνω, και μελετήθηκαν κυρίως από τους Barker & Barker (1964) και από τους Gump & Friesen (1964a). Η έρευνα των Barker & Barker αποτελεί μια λεπτομερέστατη μελέτη όλων των πλαισίων συμπεριφοράς 13 Γυμνασίων στη μικρή αμερικανική πόλη Kansas. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν όλες οι εκτός υποχρεωτικού προγράμματος ομάδες δραστηριότητας ως πλαίσια συμπεριφοράς που λειτουργούσαν στις διάφορες σχολικές μονάδες και αναλύθηκε η συμμετοχή των μαθητών σ' αυτά. Η μελέτη της συμμετοχής στα πλαίσια έγινε κυρίως σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Βασισμένοι στη θεωρία της επάνδρωσης* μελέτησαν τις συνέπειες της βελτίωσης επάνδρωσης, της υποεπάνδρωσης και της υπερεπάνδρωσης των πλαισίων. Η βελτίωσης επάνδρωση αναφέρεται στην ύπαρξη επαρκούς άριθμού των ατόμων που απαιτούνται για να λειτουργή-

γήσει και να διατηρηθεί ένα πλαίσιο, η υποεπάνδρωση στην έλλειψη επαρκούς αριθμού ατόμων, ενώ η υπερεπάνδρωση στην ύπαρξη περισσότερων ατόμων από όσα χρειάζονται για να διατηρηθεί το πλαίσιο σε ένα αποτελεσματικό επίπεδο. Από τη μελέτη, λοιπόν, των Barker & Barker (1964) φαίνεται ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τον αριθμό των πλαισίων που θα δημιουργηθούν σ' αυτήν. Έτσι, βρέθηκε ότι η συμμετοχή σε σχολικά πλαίσια συμπεριφοράς αυξάνει με την αύξηση της αναλογίας μαθητών ανά πλαίσιο, δείχνοντας ταυτόχρονα ότι όσο μικρότερο το μέγεθος του σχολείου τόσο λιγότερα είναι και τα πλαίσια που υπάρχουν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Σύμφωνα με τον Wicker (1979), αν τα πλαίσια συμπεριφοράς μικρότερων σχολείων τείνουν να είναι υποεπανδρωμένα, θα περιμέναμε, βάσει της θεωρίας της επάνδρωσης, οι μαθητές των μικρότερων ως προς το μέγεθος σχολείων να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο σε μεγαλύτερο αριθμό πλαισίων από ό,τι οι μαθητές των μεγαλύτερων σχολείων, καθώς και σε μεγαλύτερο αριθμό υπεύθυνων θέσεων. Οι Gump & Friesen (1969a) εξέτασαν αυτές τις υποθέσεις σε μια μελέτη με μαθητές πέντε σχολείων του Kansas, εκ των οποίων το ένα θεωρήθηκε μεγάλη σχολική μονάδα και τα υπόλοιπα τέσσερα θεωρήθηκαν μικρές σχολικές μονάδες, ενώ το μεγαλύτερο ήταν 50 φορές μεγαλύτερο σε μέγεθος από το μικρότερο. Η σύγκριση των μικρών σχολείων με το μεγάλο έδειξε ότι τα πλαίσια συμπεριφοράς στα μικρά σχολεία ήταν υποεπανδρωμένα. Από την άλλη, η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο συμπεριφοράς ήταν πολύ μικρότερη για

τα μικρά σχολεία από ό,τι για το μεγάλο, και η συμμετοχή στο μεγάλο σχολείο. Ο μέσος όρος των μαθητών των μικρών σχολείων συμμετείχε σε περισσότερα πλαίσια από το μεσο όρο των μαθητών του μεγάλου σχολείου. Μετρήθηκε ακόμη ο αριθμός των παισίων στα οποία ο μαθητής είχε μια υπεύθυνη δουλειά, οποιουδήποτε είδους, στο πρόγραμμα του παισίου, καθώς και ο αριθμός των παισίων στα οποία είχε κεντρικό ή αρχηγικό ρόλο. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων συμμετείχαν δύο φορές περισσότερο σε υπεύθυνες θέσεις και έξι φορές περισσότερο σε σημαντικές θέσεις.

Στα ίδια σχολεία της έρευνας των Gump & Friesen (1964) ο Willems (1964) προσπάθησε, υπό την εποπτεία των Barker και Gump, να μελετήσει τις αιτίες που προκαλούσαν τη συμμετοχή των μαθητών σε ορισμένα πλαίσια. Οι απαντήσεις κατατάχτηκαν είτε ως έλξη – όταν η συμμετοχή ήταν η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών ή επιθυμιών –, είτε ως πίεση – όταν η συμμετοχή ήταν η ικανοποίηση αναγκών ή επιθυμιών άλλων ατόμων. Τα συμπεράσματα της μελέτης του Willems επαλήθευσαν τις υποθέσεις της θεωρίας της επάνδρωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που καταλάμβαναν υποεπανδρωμένα πλαίσια συμπεριφοράς αξιολογούσαν λιγότερο τις ατομικές διαφορές, όπως ευφυΐα και προσωπικότητα, και δέχονταν ευκολότερα τα λιγότερο προικισμένα άτομα από ό,τι οι «κάτοικοι» παισίων βέλτιστα επανδρωμένων. Οι περιθωριακοί μαθητές στα υποεπανδρωμένα πλαίσια δέχονταν περισσότερες πιέσεις να συμμετάσχουν σ' αυτά από ό,τι οι αντίστοιχοι στο μεγάλο σχολείο, όπου

υπήρχε η τάση βέλτιστης επάνδρωσης ή και υπερεπάνδρωσης.

Β. Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας

Στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, η οποία προσπαθεί να μελετήσει τη συμμετοχή μαθητών γυμνασίου σε ομάδες δραστηριότητας που υπάρχουν στα σχολεία τους και οι οποίες εκλαμβάνονται ως πλαίσια συμπεριφοράς (ΠΣ), με την έννοια που περιγράψαμε παραπάνω. Θελήσαμε να μελετήσουμε το αν η ύπαρξη πολλών ή λίγων παισίων συμπεριφοράς σε μια σχολική μονάδα επηρεάζεται από το μέγεθός της. Κυρίως όμως μιας ενδιέφερε να δούμε το αν η συμμετοχή των παιδιών στα πλαίσια, η ανάληψη υπεύθυνων ρόλων σ' αυτά και η πίεση ή έλξη συμμετοχής επηρεάζεται και από την αναλογία των μαθητών ανά πλαίσιο, δηλαδή αν επηρεάζεται από το συνδυασμό των δύο αυτών παραγόντων. Είναι δυνατό π.χ. μια σχολική μονάδα να κατατάσσεται ως προς το μέγεθός της στην κατηγορία των μεγάλων ή μεσαίων σχολικών μονάδων, αλλά ως προς την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ να ανήκει στην κατηγορία των σχολείων με μικρή αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, πράγμα το οποίο συνέβη στο δείγμα των σχολείων της έρευνάς μας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η μελέτη της συμμετοχής στα ΠΣ πρέπει να γίνει λαμβάνοντα υπόψη την επίδραση των παραγόντων μέγεθος σχολικής μονάδας και αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο όχι μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό.

Πιο συγκεκριμένα οι ειδικότερες υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

1. Ο αριθμός των πλαισίων συμπεριφοράς σε μια σχολική μονάδα είναι ανάλογος του μεγέθους της. Όσο μεγαλύτερη η σχολική μονάδα, τόσο περισσότερα πλαίσια συμπεριφοράς περιμένουμε να λειτουργούν σ' αυτήν.

2. Όσο μεγαλύτερη η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο συμπεριφοράς, τόσο τα υπάρχοντα ΠΣ είναι βέλτιστα επανδρωμένα. Περιμένουμε δηλαδή να υπάρχουν τα άτομα που απαιτούνται για να λειτουργήσει το πλαίσιο σε ένα αποτελεσματικό επίπεδο.

3. Η ανάληψη υπεύθυνων ρόλων στα ΠΣ είναι αντιστρόφως ανάλογη του αριθμού των ατόμων που αναλογούν ανά ΠΣ. Όσο, δηλαδή, μικρότερη είναι η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο, σε τόσο περισσότερες υπεύθυνες θέσεις συμμετέχουν οι μαθητές.

4. Η «πίεση» για συμμετοχή στα ΠΣ αυξάνει όσο η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο μειώνεται, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει με την «έλξη» ως αιτία για συμμετοχή. Όσο, δηλαδή, λιγότεροι μαθητές αναλογούν ανά ΠΣ, τόσο περισσότερη «πίεση» ασκείται για συμμετοχή και αντίστροφα τόσο λιγότερη «έλξη».

1. Μέθοδος

α. Υποκείμενα

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 972 μαθητές και των τριών τάξεων Γυμνασίου, ηλικίας 12 έως 15 χρόνων, προερχόμενα από 12 διαφορετικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, τα οποία ανήκαν, ανά 4, σε μικρές, μεσαίες και μεγάλες σχολικές μονάδες. Μικρές σχολικές μονάδες χαρακτηρίστηκαν εκείνα τα σχολεία τα οποία είχαν σύνολο μαθητών από 200 έως 300,

μεσαίες σχολικές μονάδες, αυτά με αριθμό μαθητών από 301 έως 400, ενώ μεγάλες σχολικές μονάδες χαρακτηρίστηκαν τα σχολεία με αριθμό μαθητών από 401 έως 700. Από το σύνολο, λοιπόν, των σχολείων της Θεσσαλονίκης, τα οποία εντάσσονταν ως προς το μέγεθος σε μια από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα 12 συγκεκριμένα σχολεία της έρευνας, επίσης με τυχαίο τρόπο, το 20% του συνόλου των εγγεγραμμένων, και στις τρεις τάξεις, μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα των 972 υποκειμένων. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι από το δείγμα των υποκειμένων που συμμετείχε στην έρευνα υπήρχε συμμετοχή στα «πλαίσια συμπεριφοράς» (ΠΣ) μόνο 290 μαθητών (βλ. Πίνακα 1), και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τελικά από τις απαντήσεις των παραπάνω μαθητών. Η ακριβής σύνθεση του δείγματος δίνεται στον Πίνακα 1.

Από το σύνολο των μαθητών που διέθετε κάθε σχολική μονάδα και το σύνολο των ΠΣ που συνέβαινε να λειτουργούν σ' αυτήν προέκυπτε διαφορετική αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο. Οι σχολικές μονάδες κατατάχθηκαν σε μονάδες με μικρή (από 40 έως 49 μαθητές ανά πλαίσιο), μεσαία (από 50 έως 59) και μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (από 60 έως 72), σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών που αναλογούσαν ανά «πλαίσιο συμπεριφοράς». Η κατάταξη αυτή δίνεται στον Πίνακα 2.

Ο Πίνακας 3 δείχνει ότι, όταν υπολογίστηκε και ο αριθμός των ΠΣ που λειτουργούσαν στην κάθε σχολική μονάδα, η κατάταξη έπαψε να είναι η ίδια. Πιο συγκεκριμένα, οι μικρές σχο-

Πίνακας 1

Κατάταξη των σχολικών μονάδων σύμφωνα με το μέγεθός τους και τον αριθμό «πλαισίων συμπεριφοράς» (ΠΣ) που διαθέτουν

	Σχολείο	Αριθμός μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα	Δείγμα 20% μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα	Αριθμός ΠΣ σε κάθε σχολική μονάδα	Αριθμός μαθητών που συμμετείχε σε ΠΣ	Αναλογία μικρότερης σχολικής μονάδας προς μεγαλύτερη	Αναλογία μικρότερου αριθμού ΠΣ προς μεγαλύτερο
Μικρές σχολικές μονάδες (200-300)	A	243	48	5	14		
	B	250	50	6	16	(243/695)	(5/10)
	Γ	299	60	5	20	1:2.86	1:2
	Δ	300	60	5	20		
Μεσαίες σχολικές μονάδες (301-400)	E	324	64	6	22		
	ΣΤ	351	70	7	24		
	Z	355	72	7	26		
	H	378	76	8	28		
Μεγάλες σχολικές μονάδες (401-700)	Θ	486	98	9	24		
	I	520	104	9	26		
	K	648	103	9	34		
	Λ	695	140	10	36		
	Σύνολο	4849	972		290		

Πίνακας 2

Κατάταξη των σχολικών μονάδων σύμφωνα με την αναλογία αριθμού μαθητών ανά «Πλαίσιο Συμπεριφοράς» (ΠΣ).

Αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο		Σχολείο
Σχολ. μονάδες με μικρή αναλογία (40-49)	41,6 (250/6)	B
	47,2 (378/8)	H
	48,6 (243/5)	A
Σχολ.μονάδες με μεσαία αναλογία (50-59)	50,1 (351/1)	ΣΤ
	50,5 (355/7)	Z
	54,0 (324/6)	E
	54,0 (486/9)	Θ
	57,8 (520/9)	I
Σχολ.μονάδες με μεγάλη αναλογία (60-72)	59,8 (299/5)	Γ
	60,0 (300/5)	Δ
	69,5 (695/10)	Λ
	72,0 (648/9)	K

Πίνακας 3

Κατάταξη σχολικών μονάδων σύμφωνα με το μέγεθός τους και την αναλογία αριθμού μαθητών ανά πλαίσιο συμπεριφοράς.

	Σχολ.μονάδες με μικρή αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο (Σύνολο υποκειμένων)	Σχολ.μονάδες με μεσαία αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο (Σύνολο υποκειμένων)	Σχολ.μονάδες με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο (Σύνολο υποκειμένων)	Σύνολο
Μικρές σχολ. μονάδες	A, B (30)		Γ, Δ (40)	70
Μεσαίες σχολ. μονάδες	H (26)	E, ΣΤ, Z (72)		100
Μεγάλες σχολ. μονάδες		I, Θ (50)	(70)	K, Λ 120
	58	122	110	290

λικές μονάδες δεν ήταν κατ' ανάγκη και μονάδες με μικρή αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, το ίδιο και οι μεσαίες και μεγάλες αντίστοιχα. Έτσι συνέβη τα σχολεία Γ και Δ, παρόλο που ανήκουν στις μικρές – ως προς τον αριθμό μαθητών –, σχολικές μονάδες, να καταταγούν στις σχολικές μονάδες με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, το σχολείο Η, ενώ ανήκει στις μεσαίες σχολικές μονάδες να καταταγεί στις μικρές – ως προς την αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο –, μονάδες, ενώ ανάλογες ανακατατάξεις αφορούν και τα σχολεία Θ και Ι (βλ. Πίνακα 3).

β. Υλικό

Η μελέτη της συμμετοχής των μαθητών στα πλαίσια συμπεριφοράς, δηλαδή στις ομάδες δραστηριότητας που λειτουργούσαν στο σχολείο τους, έγινε με ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 16 ερωτήσεις. Οι περισσότερες ερωτήσεις δίνονταν με τη μορφή κλίμακας πέντε σημείων, ενώ μία με τη μορφή κλίμακας τριών σημείων, και τα υποκείμενα καλούνταν να εντάξουν την απάντησή τους σε ένα από τα πέντε ή τρία σημεία αντίστοιχα. Μια σειρά ερωτήσεων εξέταζε το αν οι μαθητές ήταν ενήμεροι για τα πλαίσια συμπεριφοράς που λειτουργούσαν στο σχολείο τους, το αν συμμετείχαν σ' αυτά, το αν είχαν υπεύθυνη θέση, το αν η συμμετοχή έγινε κατόπιν «πίεσης» από άλλους ή «έλεξης» των ίδιων των ΠΣ, και ακόμη το αν η συμμετοχή ήταν ανοιχτή σε όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας.

Μια άλλη σειρά ερωτήσεων αναφέρονταν στο αν τα υποκείμενα θεωρούσαν ότι τα μέλη που συμμετείχαν στα ΠΣ ήταν ανεπαρκή ως προς τον

αριθμό, αν δούλευαν σκληρά, αν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, αν έλεγχαν τον τρόπο με τον οποίο δούλευαν τα άλλα μέλη και αν προσπαθούσαν να αλλάξουν τον τρόπο εργασίας των άλλων. Τέλος, τρεις τελευταίες ερωτήσεις αναφέρονταν στα αν τα υποκείμενα θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα ΠΣ ήταν σημαντική, αν ήταν απαραίτητη και αν τελικά έκριναν ότι η λειτουργία των πλαισίων συμπεριφοράς στα οποία συμμετείχαν ήταν τόσο καλή όσο θα έπρεπε.

Οι παραπάνω ερωτήσεις συντάχθηκαν με βάση τα δεδομένα της θεωρίας της επάνδρωσης και τα ευρήματα των ερευνών των Barker & Barker (1964) και Gump & Friesen (1964a), με στόχο να εξεταστεί το αν επιβεβαιώνονται ορισμένα από τα ευρήματά τους σε πλαίσια συμπεριφοράς ελληνικών σχολείων, αλλά και οι ειδικότερες υποθέσεις μας που διατυπώθηκαν στην αρχή.

2. Διαδικασία

Η εξέταση των υποκειμένων έγινε σε μια μόνο φάση, στη μέση της σχολικής χρονιάς, διάστημα κατά το οποίο η λειτουργία των ΠΣ ήταν σε πλήρη εξέλιξη. Η διάρκεια της εξέτασης ήταν περίπου μια σχολική ώρα. Πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, ότι χρειάστηκε να επισκεφτούμε αρκετές φορές τα επιλεγμένα σχολεία, ώστε να συμπληρωθεί η εξέταση όλων των υποκειμένων που με τυχαίο τρόπο είχαν επιλεγεί και που συνέβη να μην ήταν όλα παρόντα την πρώτη ημέρα της εξέτασης.

3. Αποτέλεσμα και Συζήτηση

Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε εδώ ότι τα αποτελέσματά μας αναφέρονται

στα δεδομένα των 290 μόνον υποκειμένων – από τα 972 που πήραν μέρος στην έρευνα –, όσοι δηλαδή ήταν οι μαθητές που, ερωτώμενοι, απάντησαν ότι συμμετείχαν σε κάποιο ή κάποια από τα ΠΣ που λειτουργούσαν στο σχολείο τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι συνολικά περίπου το 30% των μαθητών που ερωτήθηκαν συμμετείχαν σε κάποιο από τα λειτουργούντα στο σχολείο τους πλαίσια συμπεριφοράς και ότι το ποσοστό αυτό διαφοροποιήθηκε από 24% έως 37% ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας από την οποία προέρχονταν τα υποκείμενα. Πιο συγκεκριμένα, το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής παρατηρήθηκε στα υποκείμενα των μεγάλων σε μέγεθος σχολικών μονάδων, με μέση ποσοστιαία αναλογία συμμετοχής 27%, ακολουθούν τα υποκείμενα των μικρών σχολικών μονάδων, με μέση ποσοστιαία αναλογία 31%, ενώ τη μεγαλύτερη συμμετοχή παρουσίασαν οι μαθητές των μεσαίων σχολικών μονάδων, με μέση αναλογία 35%.

α. Από τον Πίνακα 1, όπου δίνεται και ο αριθμός των ΠΣ που λειτουργούσαν σε κάθε σχολική μονάδα, έχουμε ήδη μια επαλήθευση της πρώτης υπόθεσής μας, ότι δηλαδή ο αριθμός των παισίων συμπεριφοράς σε μια σχολική μονάδα είναι ανάλογος του μεγέθους της. Στις μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες Α, Β, Γ, Δ, ο αριθμός των λειτουργούντων παισίων ήταν από 5 έως 6, στις μεσαίες Ε, ΣΤ, Ζ και Η τα πλαίσια κυμαίνονταν από 6 έως 8, ενώ στις μεγάλες μονάδες Θ, Ι, Κ και Λ υπήρχαν 9 ή 10 πλαίσια συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 1). Θα μπορούσαμε να πούμε, επομένως, ότι η ύπαρξη περισσότερων μαθητών σε ένα σχολείο έχει προφανώς ως συνέπεια

την ύπαρξη και περισσότερων ενδιαφερόντων από μέρους τους για διάφορες δραστηριότητες, με επακόλουθο το σχηματισμό και λειτουργία περισσότερων ΠΣ. Κατά συνέπεια, τα δεδομένα μας στο σημείο αυτό συμφωνούν με τα δεδομένα των Barker & Barker (1864).

Τα πλαίσια συμπεριφοράς, δηλαδή οι ομάδες δραστηριότητας που βρέθηκε συνολικά να λειτουργούν στα υπό εξέταση σχολεία, ήταν τα εξής: ομάδα βόλει, ομάδα μπάσκετ, ομάδα ποδοσφαίρου, συγγραφική ομάδα, καλλιτεχνική ομάδα και ομάδα φωτογραφίας. Είναι αυτονόητο ότι τα δέκα παραπάνω ΠΣ δεν υπήρχαν σε όλα τα σχολεία.

β. Για να βρεθεί αν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο συμπεριφοράς και των παραγόντων που εξέταζε η έρευνα, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson σ' εκείνες τις ερωτήσεις όπου μπορούσε να εφαρμοστεί ο συντελεστής αυτός, ενώ για να βρεθεί να υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αναλογίας μαθητών ανά πλαίσιο και ορισμένων άλλων παραγόντων εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Από τον Πίνακα 4 διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αναλογίας μαθητών ανά πλαίσιο και των περισσότερων παραγόντων που εξετάσαμε. Πιο συγκεκριμένα, οι συσχετίσεις που αξίζει να σχολιαστούν είναι οι εξής:

(1) Όσον αφορά την «πίεση» που δέχονταν οι μαθητές για συμμετοχή στα ΠΣ που λειτουργούσαν στο σχολείο τους και την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, βρέθηκε μεταξύ τους μια μέ-

Πίνακας 4

Συσχέτιση αναλογίας μαθητών ανά ηλικιακό συμπεριφοράς (ΠΣ) με τη συμμετοχή στα ΠΣ

Συμμετοχή στα ΠΣ	Υπεύθυνη θέση στα ΠΣ	«Πίση» για συμμετοχή στα ΠΣ	Ανοιγή σε όλους συμμετοχή στα ΠΣ	Απαράτηρη αύξηση μέλων στα ΠΣ	Εργασία «οκλήρη» στα ΠΣ	Εργασία υπεβολική στα ΠΣ
Αναλογία μαθητών ανά ΠΣ	-0664	-4420 **	-4958 **	-1108	-1780 **	-1113

Σημαντικότητα * < -01
** < -001

Πίνακας 4 (συνέχεια)

Ανάληψη προποβολιτών στα ΠΣ	Έλεγχος εργασίας των άλλων στα ΠΣ	Προσπάθεια αλλαγής εργασίας των άλλων	Αίσθηση συμμετοχής στα ΠΣ ως σημαντικής	Αίσθηση συμμετοχής στα ΠΣ ως απαράτηρης	Ανησυχία μη εκπλήρωσης εργασίας στα ΠΣ
Αναλογία μαθητών ανά ΠΣ	-3300	-2997 **	-1971 **	-2657	-2105**

Σημαντικότητα * < -01
** < -001

σου βαθμού αρνητική συσχέτιση, $r=4420$, μάλιστα στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p<001$. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει την τέταρτη υπόθεσή μας και δείχνει ότι όσο λιγότεροι μαθητές αναλογούσαν σε ένα ΠΣ, τόσο περισσότερο η συμμετοχή γινόταν από «πίεση» και λιγότερο από «έλξη». Βέβαια η «πίεση» δεν είχε την έννοια εξαναγκασμού σε συμμετοχή, αλλά μάλλον υπερβολικής παρότρυνσης και ενίσχυσης κυρίως από δασκάλους, συμμαθητές ή και γονείς, λόγω της έλλειψης επαρκούς αριθμού ατόμων για ανάληψη των απαιτούμενων ρόλων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Willems (1964), όπου είχε βρεθεί ότι οι μαθητές των υποεπανδρωμένων πλαίσίων συμπεριφοράς, ακόμη και οι περιθωριακοί, δέχονταν πέντε φορές παραπάνω «πίεση» για συμμετοχή.

Επειδή η «πίεση» συμμετοχής στα ΠΣ είναι ένα από τα χαρακτηριστικά, όχι της βέλτιστης επάνδρωσης, αλλά της υποεπάνδρωσης ενός πλαισίου, θα λέγαμε ότι, με τα αντίστροφα ευρήματά μας, επαληθεύεται ενμέρει και η δεύτερη υπόθεσή μας, όπου περιμέναμε σε μεγαλύτερη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ να λειτουργούν πλαίσια βέλτιστα επανδρωμένα.

(2) Όσον αφορά το αν ήταν ανοιχτή η συμμετοχή των ΠΣ σε όλους τους μαθητές και την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, βρέθηκε και εδώ μια μέσου βαθμού αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους, $r=4958$, επίσης στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p<001$, πράγμα που σημαίνει ότι όσο λιγότεροι μαθητές αναλογούσαν ανά πλαίσιο, τόσο η συμμετοχή σ' αυτό ήταν πιο ανοιχτή. Συνεπώς, η ύπαρξη περιορισμένου αριθμού ατόμων πρό-

σφορων να αναλάβουν ρόλους σε ένα ΠΣ φαίνεται, από τα αποτελέσματα και της δικής μας έρευνας, ότι δημιουργεί ένα άνοιγμα πιο εύκολης συμμετοχής. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να συμφωνήσει με τη θεωρία της επάνδρωσης, η οποία δέχεται ότι στα υποεπανδρωμένα πλαίσια τα κριτήρια υποδοχής είναι χαμηλά. Όπως υποστηρίζει και ο Wicker (1979), στα πλαίσια αυτά το ερώτημα για να συμμετάσχει ένα άτομο είναι μάλλον «μπορεί καθόλου το άτομο να βοηθήσει;» παρά «μπορεί το άτομο να αποδώσει σε ένα υψηλό επίπεδο;» ερώτημα που τίθεται στα βέλτιστα επανδρωμένα ή και στα υπερεπανδρωμένα πλαίσια.

(3) Όσον αφορά από τη μια τον έλεγχο που ασκούσαν στην εργασία των άλλων τα μέλη ενός ΠΣ, και από την άλλη την προσπάθεια αλλαγής της εργασίας των άλλων, και την αίσθηση συμμετοχής ως κάτι το σημαντικό, βρέθηκε μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων και της αναλογίας μαθητών ανά πλαίσιο μια χαμηλού βαθμού αρνητική συσχέτιση, όμως στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p<001$, με τιμές αντίστοιχα $r=-3300$, $r=-2997$ και $r=-2657$. Αυτή η, χαμηλή έστω, συσχέτιση δείχνει ότι τρία ακόμη από τα χαρακτηριστικά της υποεπάνδρωσης των ΠΣ χαρακτηριζαν και τα πλαίσια της δικής μας έρευνας, όταν σ' αυτά μειωνόταν η αναλογία μαθητών. Όσο, δηλαδή, μειωνόταν ο αριθμός των αναλογούντων ανά ΠΣ ατόμων, τόσο υπήρχε η τάση τα άτομα να αυξάνουν τον έλεγχο στην εργασία που πρόσφεραν οι άλλοι, να προσπαθούν ακόμη και να επιφέρουν αλλαγές στην εργασία των άλλων, αλλά και να θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στα πλαίσια συμπεριφοράς του σχολείου τους ήταν απαραίτητη.

Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά προσδιορίζουν τα υποεπανδρωμένα ΠΣ, και έτσι θα μπορούσαμε να πούμε – υπολογίζοντας τις χαμηλές έστω συσχετίσεις και των τριών άλλων παραγόντων που χαρακτηρίζουν τα υποεπανδρωμένα πλαίσια και που περιγράφηκαν παραπάνω – ότι η δεύτερη υπόθεσή μας τείνει να επαληθευτεί.

(4) Οι άλλες συσχετίσεις, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές, είναι τόσο χαμηλές που νομίζουμε ότι μόνον ως τάσεις μπορούν να ερμηνευτούν. Έτσι, θα λέγαμε ότι όσο λιγότερα άτομα υπήρχαν σε ένα ΠΣ, τόσο υπήρχε η τάση μεγαλύτερης συμμετοχής στα πλαίσια, ($r=-2403$), αίσθησης ότι η δουλειά ήταν σκληρή, ($r=-1780$), ότι η συμμετοχή τους αυτή ήταν σημαντική, ($r=-1971$), και ανησυχία ότι δεν εκπληρώνουν τη δουλειά που ανέλαβαν στα πλαίσια συμπεριφοράς ($r=-2105$).

(5) Όσον αφορά την τέταρτη υπόθεσή μας, η ελάχιστη αρνητική συσχέτιση και μάλιστα ούτε καν στατιστικά σημαντική, που βρέθηκε μεταξύ της αναλογίας μαθητών ανά ΠΣ και της τυχόν υπεύθυνης θέσης που αυτοί κατείχαν στα πλαίσια ($r=-0664$), δεν μας επιτρέπει να πούμε ότι επαληθεύεται.

γ. Για να βρεθεί αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ α) της αναλογίας μαθητών ανά πλαίσιο και της ύπαρξης των απαραίτητων στελεχών στα ΠΣ και β) του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της ύπαρξης των απαραίτητων στελεχών στα ΠΣ, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Η ανάλυση έδειξε ότι και στις δύο περιπτώσεις υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τα υποκείμενα και των τριών κατηγοριών, δηλαδή των μικρών, μεσαίων και μεγάλων τόσο ως

προς το μέγεθος σχολικών μονάδων, όσο και ως προς την αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο. Όσο μεγαλύτερη ήταν η αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, τόσο τα υποκείμενα θεωρούσαν ότι τα ΠΣ στα οποία συμμετείχαν διέθεταν τα απαραίτητα στελέχη, $\chi^2(2)=6,74$, $p<05$. Το ίδιο παρατηρήθηκε και όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας, μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό, $\chi^2(2)=10,01$, $p<01$. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν τη δεύτερη υπόθεσή μας, γιατί δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος μιάς σχολικής μονάδας, αλλά και όσο περισσότερα άτομα αναλογούν σε ένα ΠΣ, τόσο τα πλαίσια είναι βέλτιστα επανδρωμένα.

δ. Επειδή, όπως αναφέρθηκε ήδη κατά την περιγραφή των σχολικών μονάδων, συνέβαινε ένα σχολείο κατά την κατάταξη ως προς μέγεθος να ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, ενώ κατά την κατάταξη ως προς την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ να ανήκει σε άλλη κατηγορία (βλ. Πίνακες 1 και 2, σχολεία Γ, Δ, Η, Θ, Ι), θελήσαμε να μελετήσουμε την τυχόν επίδραση των συνδυασμών αυτών στη συμμετοχή στα ΠΣ. Ο λόγος είναι ότι πιστεύουμε πως η μελέτη του μεγέθους της σχολικής μονάδας μεμονωμένα, χωρίς να λαμβάνεται ταυτόχρονα υπόψη και η αναλογία των ατόμων ανά ΠΣ, δεν είναι δυνατό να μας δώσει μια σαφή εικόνα της λειτουργίας των πλαισίων.

Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι εξής συνδυασμοί τους οποίους παρουσίαζαν ορισμένα σχολεία της έρευνας:

(1) Μικρές σχολικές μονάδες ως προς το μέγεθος, αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Γ και Δ).

(2) Μεσαίες σχολικές μονάδες ως προς το μέγεθος, αλλά με μικρή ανα-

λογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολείο Η) και

(3) Μεγάλες σχολικές μονάδες ως προς το μέγεθος, αλλά με μεσαία αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Θ και Ι).

Η σύγκριση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό κριτήριο χ^2 και έδωστε τα εξής αποτελέσματα:

(1) Όσον αφορά την «πίεση» για συμμετοχή, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε μεταξύ της «πίεσης» για συμμετοχή και του πρώτου συνδυασμού, $\chi^2(6)=46,4$, $p<001$, πράγμα που δείχνει ότι στις μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Γ και Δ), οι μαθητές δέχονταν τη μεγαλύτερη «πίεση» για συμμετοχή.

(2) Όσον αφορά το αν η συμμετοχή στα ΠΣ ήταν ανοιχτή σε όλους, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε και πάλι μεταξύ αυτού του παράγοντα και του πρώτου συνδυασμού, $\chi^2(4)=40,31$, $p<001$, πράγμα που δείχνει ότι στις μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Γ και Δ) η συμμετοχή ήταν περισσότερο ανοιχτή.

(3) Όσον αφορά το αν η δουλειά στα ΠΣ θεωρούνταν σκληρή, και το αν δούλευαν περισσότερες ώρες από ό,τι απαιτούσε το συγκεκριμένο ΠΣ, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων αυτών και του δεύτερου συνδυασμού $\chi^2(4)=41,94$, $p<001$, και $\chi^2(4)=21,35$, $p<001$, αντίστοιχα, πράγμα που δείχνει ότι στις μεσαίες ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μικρή αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολείο Η) η δουλειά στα πλαίσια συμπεριφοράς ήταν περισσότερο σκληρή και διαρκούσε και περισσότερο. Ο μικρός αριθμός ατόμων ανά

πλαίσιο ανάγκαζε προφανώς τα άτομα να δουλεύουν σκληρότερα και περισσότερες ώρες.

(4) Όσον αφορά το αν οι συμμετέχοντες στα ΠΣ έλεγχαν τη δουλειά των άλλων και μάλιστα προσπαθούσαν να επέμβουν σ' αυτήν για να την αλλάξουν, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων αυτών και του πρώτου συνδυασμού, $\chi^2(4)=26,20$, $p<001$, και $\chi^2(4)=19,66$, $p<001$, αντίστοιχα, πράγμα που δείχνει ότι στις μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Γ και Δ) τα παιδιά είχαν την τάση να ελέγχουν τη δουλειά των άλλων και μάλιστα προσπαθούσαν να επέμβουν σ' αυτήν για να την αλλάξουν.

(5) Όσον αφορά το αν θεωρούσαν τη συμμετοχή τους στα ΠΣ ως σημαντική, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε μεταξύ αυτού του παράγοντα και του δεύτερου συνδυασμού, $\chi^2(4)=14,42$, $p<01$, πράγμα που δείχνει ότι στις μεσαίες ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μικρή αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολείο Η) τα άτομα θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα ΠΣ ήταν σημαντική.

(6) Όσον αφορά το αν θεωρούσαν τη συμμετοχή τους στα ΠΣ ως απαραίτητη και το αν ανησυχούσαν για την ποιότητα της δουλειάς που πρόσφεραν, η μεγαλύτερη διαφορά βρέθηκε μεταξύ αυτών των παραγόντων και του πρώτου συνδυασμού, $\chi^2(4)=14,76$, $p<01$, και $\chi^2(4)=15,68$, $p<01$ αντίστοιχα, πράγμα που δείχνει ότι στις μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά ΠΣ (σχολεία Γ και Δ) τα παιδιά θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στα ΠΣ ήταν απαραίτητη και επιπλέον

ανησυχούσαν περισσότερο για το αν η δουλειά που πρόσφεραν γινόταν όσο καλά έπρεπε.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ο κατεξοχήν παράγοντας ο οποίος καθορίζει τη συμμετοχή στα πλαίσια συμπεριφοράς μιάς σχολικής μονάδας, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας σ' αυτά, είναι ο συνδυασμός του μεγέθους της σχολικής μονάδας με την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, αφού όταν εξετάστηκε μεμονωμένα ο παράγοντας αναλογία μαθητών ανά ΠΣ έδωσε διαφορετικά αποτελέσματα. Θεωρούμε ότι το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, γιατί διαφοροποιεί τα ευρήματα μιάς ανάλυσης που θα γινόταν μόνο ως προς το μέγεθος μιάς σχολικής μονάδας ή μόνον ως προς την αναλογία μαθητών ανά ΠΣ.

4. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της συμμετοχής σε ομάδες δραστηριότητας, οι οποίες εκλαμβάνονται ως «πλαίσια συμπεριφοράς» (ΠΣ) με την έννοια που δίνουν στον όρο οι Barker και Wright (1949). Στόχος ήταν κυρίως ο εντοπισμός του αν είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας εκείνο που καθορίζει τον τρόπο συμμετοχής στα ΠΣ, αν είναι η αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, ή ο συνδυασμός των δύο αυτών παραγόντων, διότι πιστεύουμε ότι η εξέταση του κάθε παράγοντα μεμονωμένα δεν είναι δυνατό να δώσει σαφή εικόνα της λειτουργίας των πλαισίων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος μιάς σχολικής μονάδας – με συ-

νέπεια προφανώς την ύπαρξη και περισσότερων ενδιαφερόντων μεταξύ των μαθητών –, τόσο περισσότερα πλαίσια συμπεριφοράς λειτουργούν σ' αυτήν. Η εξέταση της λειτουργίας των πλαισίων σε σχέση με τον παράγοντα αναλογία μαθητών ανά ΠΣ έδειξε ότι όταν η αναλογία αυτή ήταν μικρή, τα πλαίσια είχαν τα χαρακτηριστικά των υποεπανδρωμένων πλαισίων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν σ' αυτά διατύπωναν την άποψη ότι δεν υπήρχαν επαρκή μέλη, ότι σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή τους στα πλαίσια ήταν αποτέλεσμα «πίεσης» και όχι «έλξης», ότι ασκούσαν έλεγχο στην εργασία των άλλων, με προσπάθεια μάλιστα να επιφέρουν κάποια αλλαγή σ' αυτή, και ότι η συμμετοχή ήταν ανοιχτή σε όλους και μάλιστα τη θεωρούσαν ως κάτι το απαραίτητο. Υπήρχε ακόμη η τάση να θεωρούν ότι δουλεύουν σκληρά, αλλά παρόλα αυτά ότι δεν εκπληρώνουν τη δουλειά που ανέλαβαν.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ πως η υπόθεση που διατυπώσαμε, ότι η μικρή αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο θα είχε ως αποτέλεσμα τη συχνότερη ανάληψη υπεύθυνων ρόλων, δεν επαληθεύθηκε. Προφανώς, η ύπαρξη λιγότερων ατόμων σε ένα πλαίσιο δεν συνεπάγεται ότι άτομα που, ούτως ή άλλως, δεν αναλάμβαναν υπεύθυνους ρόλους θα αναλάβουν ευκολότερα.

Όταν ο τρόπος λειτουργίας των πλαισίων εξετάστηκε σε σχέση με τους δύο παράγοντες σε συνδυασμό, δηλαδή με τους παράγοντες μέγεθος της σχολικής μονάδας και αναλογία μαθητών ανά ΠΣ, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν κατά τι διαφοροποιημένα.

Η «πίεση» για συμμετοχή στα πλαίσια συμπεριφοράς, ο έλεγχος στη δουλειά των άλλων και η προσπάθεια

επέμβασης σ' αυτήν για αλλαγή, καθώς και η ανησυχία για την ποιότητα της δουλειάς που προσφέρουν οι ίδιοι, αλλά και η αίσθηση ότι η προσφορά αυτή είναι απαραίτητη, ήταν μεγαλύτερη στα σχολεία που χαρακτηρίστηκαν μικρές ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μεγάλη αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο.

Τέλος, η συμμετοχή στα πλαίσια συμπεριφοράς χαρακτηρίστηκε ως σημαντική αλλά και ως δουλειά σκληρή από τους μαθητές εκείνων των σχολείων που χαρακτηρίστηκαν μεσαίες ως προς το μέγεθος σχολικές μονάδες, αλλά με μικρή αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η μελέτη της επίδρασης ορισμένων παραγόντων στη λειτουργία των πλαισίων συμπεριφοράς σε ένα σχολείο πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό αυτών των παραγόντων και όχι μεμονωμένα, όπως γινόταν στις ως τώρα έρευνες. Ο συνδυασμός των παραγόντων, όπως είναι το μέγεθος μιας σχολικής μονάδας ή η αναλογία μαθητών ανά πλαίσιο συμπεριφοράς, θα λέγαμε, με αφορμή τα δεδομένα της έρευνάς μας, ότι δίνει μια πληρέστερη εικόνα του τρόπου λειτουργίας των πλαισίων συμπεριφοράς μέσα σε μια σχολική μονάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barker, R.G. (Ed) (1963). *The stream of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology*. Calif.: Stanford University Press.
- Barker, R.G. & Barker, L.S. (1964). Structural characteristics. In R.G. Barker & P.V. Gump (Eds), *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Barker, R.S. & Wright, H. (1949). Psychological ecology and the problem of psychosocial development. *Child Development*, 20, 131-143.
- Barker, R.S., Wright, H. (1955, 1971). *Midwest and its children: The psychological ecology of an american town*. New York: Harper and Row. (Reprinted by Hampden, Conn: Archon Books, 1971).
- Gump, P.V. & Friesen, W.V. (1964a). Participation in nonclass settings. In R. G. Barker & P.V. Gump (Eds), *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Educational Psychology*, 1972, 29, 104-117.
- Stern, G., Stein, M. & Bloom, B. (1956). *Methods in personality assessment*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Wicker, A.W. (1979). *An introduction to ecological psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Willems, E.P. (1964). Forces toward participation in behavior settings. In R.G. Barker & P.V. Gump (Eds), *Big school, small school: High school size and student behaviour*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 67-70

Δημήτριος Κακαβάνης *

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ Σ.Ε.Π. 15/16-10-1992

1. Γενικά

Μέσα σ' ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, λόγω του χρόνου τοποθέτησής μας και του χρόνου που έπρεπε να γίνει το Σεμινάριο, οι δύο υπεύθυνοι ΣΕΠ του Νομού, προετοιμάσαμε και πραγματοποιήσαμε στην Πάτρα ένα διήμερο σεμινάριο για τους συναδέλφους που είχαν αναλάβει ΣΕΠ το πρώτο τετράμηνο του σχολ. έτους 1992-93, σε όλα τα σχολεία του Νομού Αχαΐας.

Η ειδοποίηση των συναδέλφων στα σχολεία έγινε τηλεφωνικά (100 περίπου σχολεία στο Νομό), και οι δηλώσεις συμμετοχής επίσης τηλεφωνικά.

Παρουσιάστηκε κάποιος προβληματισμός από Προϊσταμένους Γραφείων και από Διευθυντές Σχολείων, σχετικά με την σκοπιμότητα του σεμιναρίου, την αναστάτωση που θα προέκυπτε στα σχολεία, τις χαμένες ώρες μαθημάτων, μάλιστα κάποιοι είπαν τι χρειάζεται το σεμινάριο αφού ο θεσμός του ΣΕΠ τίποτε δεν προσφέρει και πρέπει να φύγει από τα σχολεία. Οι περισσότεροι όμως Δ/ντές σχολείων είδαν το σεμινάριο με ενδιαφέρον και συμπάθεια.

Το σεμινάριο παρακολούθησαν 118 συνάδελφοι από όλα τα σχολεία του Νομού με μεγάλο ενδιαφέρον, το οποίο παρέμεινε αμείωτο μέχρι την τελευταία ώρα.

Μικρή δυσκολία είχαμε στην εύρεση του χώρου, γιατί αφ' ενός δεν ξέραμε πόσοι συνάδελφοι θα συμμετείχαν, αφ' ετέρου θέλαμε ένα χώρο στο κέντρο της πόλης όπου θα υπήρχαν μια μεγάλη αίθουσα για τις εισηγήσεις προς όλους τους συναδέλφους και την συζήτηση και μικρότερες αίθουσες για ομάδες εργασίας για επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων.

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν οι χώροι της πρώην ΣΕΑΜΕ Ν. Αχαΐας, που εξυπηρετούσαν απόλυτα τις ανάγκες μας.

Την πρώτη ημέρα, διανεμήθηκε έντυπο υλικό συνολικά 22 σελίδες: το πρόγραμμα του διημέρου, περιλήψεις των εισηγήσεων, βιβλιογραφία, άρθρα κ.α. όλα σας τα αποστέλλουμε, καθώς και βιβλία του ΣΕΠ, και παρουσιάστηκαν τα παρακάτω θέματα:

1. Από την κ. Λευτέρη Ελένη, υπεύθυνη ΣΕΠ του Νομού Αχαΐας: «ΣΕΠ, στόχοι, ρόλος του καθηγητή, προβλήματα».

* Ο Δ.Κ. είναι υπεύθυνος ΣΕΠ του Νομού Αχαΐας. *Επικοινωνία*: 2ο Γραφ. Δ.Ε.Ν. Αχαΐας, Επ. Τιμοθέου 16, Αίγιο, Τηλ. 0691/25.330.

2. Από την κ. Τέρπου Αλέκα, που έχει παρακολουθήσει 5/μηνο σεμινάριο ΣΕΠ και αναλαμβάνει από τότε ΣΕΠ στο σχολείο της με μεγάλο ενδιαφέρον και δραστηριότητα: «*Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση και η συμβολή του ΣΕΠ στην ανάπτυξή τους*».

3. Από τον κ. Κωστόπουλο Παναγ. που έχει παρακολουθήσει 5/μηνο σεμινάριο ΣΕΠ και ήταν πρώην υπεύθυνος ΣΕΠ του Νομού Αχαΐας: «*Πληροφόρηση: Συλλογή, αξιολόγηση, αρχείο πληροφοριών*».

4. Από τον κ. Κακαβάνη, Δημ. υπεύθυνο ΣΕΠ του Νομού Αχαΐας που έχει παρακολουθήσει 5/μηνο σεμινάριο ΣΕΠ.: «*Μετάβαση, λήψη απόφασης. Θεωρίες επιλογής επαγγέλματος*».

5. Από τον κ. Κρίβα Σπυρ., επίκ. καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών: «*Γονείς και ΣΕΠ*».

Μετά από κάθε εισήγηση ακολουθούσε σύντομη διευκρινιστική συζήτηση.

Μεταξύ του 3ου και 4ου θέματος έγινε μικρή διακοπή για ξεκούραση. Είχαμε φροντίσει για την ύπαρξη Κυλικείου από κοντινό σχολείο, για πρόχειρο φαγητό και αναψυκτικά.

Την πρώτη αυτή ημέρα το ενδιαφέρον ήταν έντονο. Οι συνάδελφοι παρέμειναν όλοι μέχρι την λήξη και οι ερωτήσεις ήταν πολλές και ενδιαφέρουσες.

Την δεύτερη μέρα έγινε ανάλυση και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων των τάξεων Α,Β, Γυμν., Β' Λυκείου και Α' ΤΕΛ.

Κάθε πρόγραμμα είχε αναλάβει ένας εισηγητής και οι συνάδελφοι χωρισμένοι σε (4) ομάδες, περνούσαν από την αίθουσα που ήταν κάθε εισηγητής.

Μετά την επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων, ακολουθούσε συζήτηση. Στην έδρα ήταν όλοι οι εισηγητές και την προεδρία είχε ο κ. Κρίβας Σπ.

Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν έντονη και ενδιαφέρουσα. Τα ερωτήματα, οι προτάσεις, οι διαπιστώσεις πολλές και ποικίλες.

Ήταν φανερό ότι ο θεσμός έχει έδαφος. Οι συνάδελφοι τον κρίνουν απαραίτητο. Κάτι όμως πρέπει να γίνει για την αναβάθμισή του.

Τα ερωτήματα και τις προτάσεις σας τις επισυνάπτω, κατά κάποιο τρόπο συγκεντρωτικά.

Στο τέλος χορηγήθηκε βεβαίωση παρακολούθησης του σεμιναρίου σε όλους τους συναδέλφους.

2. Παρατηρήσεις και Προτάσεις Συναδέλφων που Παρακολούθησαν το Σεμινάριο

1. Ο ΣΕΠ δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα και τα άλλα βοηθούν. Όλοι οι συνάδελφοι μέσα από το μάθημά τους μπορούν να κάνουν ΣΕΠ, και ίσως ασυνείδητα να κάνουν.

2. Να γίνει ερευνητική εργασία για τον ΣΕΠ και ειδικά μέσα στα σχολεία, να δοθούν εργασίες σε ομάδες καθηγητών, οι οποίες θα παρουσιασθούν σε ημερίδες, εκεί να έλθουν συνάδελφοι και θα γίνει συζήτηση και προτάσεις.

3. Έτσι όπως είναι η σημερινή κατάσταση στα σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα, ημερήσιο πρόγραμμα κ.τ.λ. δεν βοηθά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ΣΕΠ, δεν υπάρχει χρόνος, χρήματα, υποδομή, εξειδικευμένοι καθηγητές. Δεν αναλαμβάνουν οι επιμορφωμένοι αλλά άλλοι για συμπλή-

ρωση ωραρίου (κυρίως Μαθηματικοί, Γυμναστές και Οικιακής Οικονομίας).

4. Για την εφαρμογή του ΣΕΠ να βρεθούν άλλοι τρόποι όπως:

Πολλές επισκέψεις σε χώρους εργασίας, πανεπιστήμια-ΤΕΙ, επισκέψεις επαγγελματιών στα σχολεία, επιμόρφωση καθηγητών, να μη χρησιμοποιείται ο ΣΕΠ για συμπλήρωση ωραρίου, αρχείο πληροφοριών σε κάθε σχολείο, να δίνονται τα μηχανογραφικά δελτία των δεσμών από την Α' Τάξη, εργασίες από τους μαθητές για τα επαγγέλματα των γονιών τους, να αναλάβουν τον ΣΕΠ οι συνάδελφοι που έχουν διάθεση, σε κάθε σχολείο να ορισθεί υπεύθυνος ΣΕΠ, σε κάθε νομό να υπάρχει ένας πυρήνας συναδέλφων οι οποίοι θα αναλαμβάνουν τον ΣΕΠ στα σχολεία, αλλά και την ενημέρωση γενικά των μαθητών και των γονέων τους.

5. Αν και ο ΣΕΠ προσπαθεί να φέρει τις πληροφορίες σε όλα τα σχολεία εξακολουθούν να υπάρχουν οι ιδιαιτερότητες των περιοχών και οι κοινωνικές διαφορές, υπάρχει διαχωρισμός στην πληροφόρηση, πλούσιοι και φτωχοί, ακόμα και την επιλογή των επαγγέλμάτων.

6. Όλα στηρίζονται στην φιλοτιμία και το ενδιαφέρον του καθηγητή, ο οποίος δεν έχει γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Οικονομίας κ.τ.λ. είναι δύσκολο θέμα η αυτογνωσία καθώς και η λήψη απόφασης, επιδρούν η οικογένεια, το περιβάλλον γενικά, το σύστημα της παιδείας δεν είναι τέτοιο που να καλλιεργεί και να αναπτύσει στον μαθητή πρωτοβουλίες, αυτενέργεια, στα σχολεία της περιφέρειας υπάρχουν παιδιά στο Γυμνάσιο που έχουν δυσκολίες στην ομιλία στο γράψιμο.

Παρατηρήσεις

7. Ο ΣΕΠ εκφυλίστηκε, κατάντησε μάθημα, δεν θέλει σχολείο και αίθουσα, θέλει κοινωνία, νομοθεσία, καθηγητές ειδικευμένους που να εμπνέουν εμπιστοσύνη, τίποτε δεν γίνεται, ούτε έρευνα, ούτε υπευθυνότητα υπάρχει, δεν λειτουργεί το σύστημα πληροφοριών από το κέντρο προς την περιφέρεια. Μέσα στην ανεργία που υπάρχει, έχουμε πρόβλημα εύρεσης εργασίας και όχι επιλογής.

8. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για την ιδιωτική παιδεία, τις αναγνωρισμένες σχολές, τα είδη των σχολείων αυτών (ΤΕΛ, ΤΕΣ, Ελεύθερα Κέντρα Σπουδών) τα οποία διαφημίζονται πολλές φορές με εντελώς ασαφείς διαφημίσεις. Δεν υπάρχει καθόλου ενημέρωση για τα σχολεία αυτά.

9. Όλοι είμαστε παιδαγωγοί, να φέρουμε τα παιδιά κοντά μας, χρειάζεται από μέρους των καθηγητών προσπάθεια και ενδιαφέρον, να γίνονται συναντήσεις μεταξύ των καθηγητών που κάνουν ΣΕΠ και του υπευθύνου. Ίσως τελικά να μη χρειάζονται σεμινάρια και νομοθεσία.

10. Έκδοση νέων ενημερωτικών βιβλίων και διαφόρων πληροφοριακών εντύπων για καθηγητές, γονείς, μαθητές και κοινωνία γενικά σε καλό χαρτί με πολλές φωτογραφίες και λίγα λόγια.

11. Πώς μπορεί ο ΣΕΠ να λέγεται θεσμός, αν έχει όλα τα γνωρίσματα μαθήματος, αίθουσα, απουσίες, βιβλίο ύλης κ.τ.λ.

12. Υπάρχει πρόβλημα με την ενημέρωση των συναδέλφων, για θέματα παιδείας γενικά, για θέματα ΣΕΠ, για το ΤΕΛ και ΤΕΣ, ακόμα και μέσα στο

ΤΕΛ υπάρχει πρόβλημα για την ενημέρωση των συναδέλφων των γενικών μαθημάτων.

13. Δεν χρειάζονται θεωρητικά σεμινάρια, αλλά πρακτικές οδηγίες για το τί μπορεί να κάνει ένας καθηγητής για το ΣΕΠ, τι μπορεί πρακτικά να προσφέρει.

14. Ρουσφέτι και ΣΕΠ.

15. Σε καθε αλλαγή ηγεσίας στο ΥΠΕΠΘ, γίνονται αλλαγές και στον χώρο της παιδείας. Χρειάζεται έτσι διαρκής ενημέρωση συναδέλφων, γονέων, μαθητών και κοινότητας.

16. Ενημέρωση για τον ΣΕΠ διευθυντών σχολείων και προϊσταμένων,

υπάρχουν Δ/ντές που υποτιμούν και σαμποτάρουν τον ΣΕΠ.

17. Ποια είναι η κατάλληλη ηλικία για τον ΣΕΠ, θα μπορούσε να αρχίσει από το Δημοτικό.

18. Εργασία και το Σάββατο, αρκεί βέβαια να υπάρχει η ανάλογη αμοιβή.

19. Να γίνουν στα σχολεία ομάδες εργασίας για πολιτιστικές, αθλητικές κ.α. εκδηλώσεις και εκεί να δουλεύεται και ο ΣΕΠ.

20. Να ονομασθεί Σχολικός, Επαγγελματικός Προβληματισμός, αυτός να είναι ο στόχος, ο προβληματισμός των παιδιών, μέσω επισκέψεων, ασκήσεων, συζητήσεων κ.τ.λ.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ.71-72

Χαράλαμπος Νέμτσας *

ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕΠ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΛΕΣΒΟΥ¹

Συνάδελφοι,

Είναι νομίζω κοινή διαπίστωση ότι οι μαθητές μας αποφοιτώντας, είτε συνεχίσουν τις σπουδές τους είτε όχι, με περιορισμένο τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους ορίζοντα, δεν έχουν τα εφόδια για τα πρώτα τους βήματα στον κόσμο των σπουδών ή της εργασίας, μακριά από την οικογένεια και το σχολείο. Ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ευαισθησία να καταγράφουν τα δεδομένα ούτε την ευελιξία να χαράζουν δρόμους αποφεύγοντας τα αδιέξοδα, μέσα στην ολοένα πιο περίπλοκη πραγματικότητα.

Τη δυσκολία αυτή τη συναντήσαμε μεν, κάτω από διαφορετικές συνθήκες και εμείς, στα μεταβατικά στάδια μετά το σχολείο, καταφέραμε όμως τελικά να την ξεπεράσουμε και ασκούμε το επάγγελμα με τα όποια προβλήματα και απολαβές. Έχουμε όμως ήδη διαισθανθεί ότι ο σημερινός 17χρονος, όταν μετά 10 χρόνια θα αντιμετωπίσει τις συνέπειες της σημερινής του επιλογής για σχολή ή επάγγελμα, θα συναντήσει πολύ διαφορετικά δεδομένα.

Πώς θα προσπαθήσουμε, σαν παιδαγωγοί που σέβονται το μαθητή, αρνούμενοι το ρόλο του μάντη-συμβούλου ή του ουδέτερου-παρατηρητή, να τον εξασκήσουμε, ώστε διασταυρώνοντας τις δελεαστικές προτάσεις διαφόρων και καταγράφοντας με ευαισθησία τα νέα δεδομένα μιας εξελισσόμενης πραγματικότητας, να χαράζει με αισιοδοξία και ευελιξία το δρόμο που θέλει και μπορεί, υπεύθυνα και αυτόνομα;

Ο στόχος απρόσιτος; Ωστόσο αν τον αφήσουμε στα «αζήτητα» της δημόσιας εκπ/σης, τότε θα επικρατήσει πανηγυρικά και στο σχολείο το ογκούμενο ρεύμα της παραπλανητικής διαφήμισης και της ανεύθυνης χειραγώγησης, που προσφέρουν τα ποικίλα συμφέροντα.

Σκοπός αυτής της επικοινωνίας μαζί σας είναι να ενημερωθείτε για τη δυνατότητα που έχετε, ανεξάρτητα αν εφαρμόζετε Σχολικό «Επαγγελματικό Προσανατολισμό», να αναπτύξετε στο σχολείο σας εκτός των άλλων και τέσσερα προγράμματα που προσεγγίζουν τον παρآنτω φιλόδοξο στόχο, διευρύνουν τον ορίζοντα του κάθε μαθητή και αμ-

1. Σ.Σ. Στη Σύνταξη εστάλη δύαην «υπηρεσιακού εγγράφου» η επιστολή αυτή μαζί με ένα ολόκληρο πακέτο υλικού, το οποίο προφανώς δεν είναι προς δημοσίευση. Στην επιστολή όμως αντανακλάται το πνεύμα των 4 προγραμμάτων.

* Ο Χ.Ν. είναι υπεύθυνος ΣΕΠ του στη Λέσβο. Επικοινωνία: Δ/ση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Βουρνάζων 10, 81100 Μυτιλήνη Τηλ. 0251/28180 ή οικ. 0253/22495.

βλύνουν τα στεγανά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα προγράμματα αυτά είναι:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 1

Για μαθητές όλων των τάξεων

Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με οδηγούς σπουδών και οδηγούς επαγγελματών.

– Ενημέρωση ειδικής πινακίδας με αποκόμματα από ημερήσιο και περιοδικό τύπο, για σπουδαστικά-επαγγελματικά-κοινωνικά-οικονομικά θέματα.

– Λειτουργία αρχείου πληροφόρησης για σπουδές και επαγγέλματα.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 2

Για μαθητές Γ' Γυμνασίου και μαθητές Λυκείου (απαραίτητη η συμμετοχή του καθηγητή ΣΕΠ του τμήματος)

– Οργάνωση επισκέψεων στην τάξη σπουδαστών ή εργαζομένων, για να συζητήσουν με τους μαθητές για τη σχολή ή το επάγγελμά τους.

– Οργάνωση επισκέψεων μαθητών σε χώρους σπουδών ή εργασίας.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 3

Για μαθητές Λυκείου

– Καταγραφή από τους μαθητές της οικονομικής δραστηριότητας της περιοχής του σχολείου.

– Οργάνωση επισκέψεων στην τάξη στελεχών της τοπικής αυτοδιοίκησης, για να συζητήσουν με τους μαθητές τα προβλήματα, τα έργα και τις αναπτυξιακές δυνατότητες της περιοχής του σχολείου.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 4

Για γονείς μαθητών Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου

– Οργάνωση συναντήσεων και συζητήσεων με τους γονείς για το ρόλο της οικογένειας στις αποφάσεις των παι-

διών για το μέλλον τους.

Τέτοιες σχολικές δραστηριότητες στα νησιά μας και για όλους τους μαθητές που μεγαλώνουν στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, θα τους προσφέρουν επιπλέον χρήσιμα εφόδια για την προσωπική τους ανάπτυξη που τελικά θα συμβάλει και στην ανάπτυξη του ακριτικού νομού μας, μιας και ήδη αρκετοί καταφέρνουν να έχουν σχετικά πολύ υψηλές επιδόσεις στις Γενικές Εξετάσεις, χάρη και στις δικές μας φιλότιμες προσπάθειες.

Κάθε πρόγραμμα μπορεί να αναπτυχθεί από έναν ή δύο καθηγητές.

Οι συνάδελφοι που θα εκδηλώσετε ενδιαφέρον εκλέγετε συγκεκριμένο πρόγραμμα και σε συνεργασία με τους μαθητές, των οποίων η συμμετοχή πρέπει να είναι ενεργητική, σχεδιάζετε τρόπο για την υλοποίησή του.

Αντίγραφο του προγράμματος και της απόφασης του συλλόγου στέλνεται στη Δ/ση Β/θμιας Εκπ/σης, όπου λειτουργεί ειδική επιτροπή γνωμοδοτική προς τον Προϊστάμενο, ο οποίος έχει και την ευθύνη της τελικής έγκρισης.

Σχετική απόφαση του ΥΠΕΠΘ (Γ2/4867/28-8-92) που σας κοινοποιήθηκε (4335 εγκ. 164/23-9-92), προβλέπει ότι μπορούν να διατίθενται 2 ώρες ανά εβδομάδα ή 4 ανά δεκαπενθήμερο κατά τάξη ή τμήμα εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος και ότι για τους καθηγητές που συμμετέχουν (μέχρι δύο το πολύ κατά τάξη ή τμήμα), μειώνεται το εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριό του κατά 2 ώρες και αν αυτό είναι συμπληρωμένο, έχουν αντίστοιχη υπερωριακή αποζημίωση.

Όσοι επιθυμείτε να γνωρίσετε την εμπειρία σχολείων σχετικά με την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ.73-79

Γιάννης Σούλης *

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕΠ *Προσανατολίζω τον εαυτό μου κάνοντας κάτι.* (Ένα πειραματικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα ΣΕΠ)

1. Σκοπός και Φιλοσοφία του Προγράμματος

Συχνά καλούμε τους συναδέλφους να μας καταθέσουν, κατά την διάρκεια οργάνωσης των «Ενημερωτικών Σεμιναρίων ΣΕΠ», τις διάφορες εμπειρίες τους που προέρχονται από την εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ στο σχολικό χώρο. Οι παρατηρήσεις των συναδέλφων, τις περισσότερες φορές, δεν είναι ευχάριστες.

Η εικόνα, όμως, ήταν τελείως διαφορετική για το σχολείο του «SAN GIACOMO», ένα σχολείο πρότυπο περιβαλλοντικού προσανατολισμού, που επισκέφτηκα πριν τρία χρόνια στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ARION και βρίσκεται στο NETTUNO της Ιταλίας.

Οι μαθητές συμμετέχοντας σε περιβαλλοντικά προγράμματα της περιοχής τους, που ενισχύονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με την καθοδήγηση των Καθηγητών, αναζητούν λύσεις στα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι μαθητές μελετούν το συγκεκριμένο πρόβλημα και απεργάζονται τη λύση του, συλλέγοντας χρήσιμες και ελεγχό-

μενες πληροφορίες, σκεπτόμενοι τις ιδιαίτερες συνθήκες, που ευνοούν και δημιουργούν το περιβαλλοντικό πρόβλημα και αποφασίζοντας, μέσα από μια ευαισθητοποιημένη συνείδηση, που επιζητεί να θέσει τάξη στη διασάλευση του οικοσυστήματος, ποια θα είναι η συγκεκριμένη παρεμβατική στάση τους στις τοπικές αρχές. Οι μαθητές, σύμφωνα με την ομολογία της Δ/τριας του Σχολείου κας M. DE MERCURIO, ωρμιάζουν μέσα από την ανίχνευση και τον έλεγχο των περιβαλλοντικών προβλημάτων, γίνονται τολμηροί έχοντας αποκτήσει εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση στον εαυτό τους.

Αυτή η εμπειρία συνετέλεσε να ενισχυθεί σημαντικά η εμπιστοσύνη μας σε ό,τι είχαμε ξεκινήσει με λίγα προγράμματα, στα σχολεία αρκετά χρόνια πριν, όπως π.χ. Το Επαγγελματικό Ημερολόγιο, δημιουργία Αρχείου Πληροφόρησης, επισκέψεις σε χώρους εργασίας, αξιοποίηση της εργασιακής εμπειρίας των μαθητών, συνοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή συναδέλφων (θεατρικών παραστάσεων, ειδικών κατασκευών κ.ά.), και να «ανοίξουμε» το πρόγραμ-

* Ο Γ.Σ. είναι υπεύθυνος ΣΕΠ στη Δ/ση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Επικοινωνία: Μπουμπουλίνας 4, 175 63 Παλ. Φάληρο, τηλ. 98.40.883, γραφ. 41.44.155.

μά μας σε πράξεις δράσης-δραστηριότητας, «Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ» τα ονομάσαμε, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να συνερευνούν σε ομάδες ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, που κάποτε είναι κοντά στην καθημερινή δική τους ζωή (π.χ. σχολικά ατυχήματα) και άλλοτε, ίσως, αφορά τους γονείς τους (π.χ. εργατικά ατυχήματα).

Η πρόταση για ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων ενισχύθηκε επιπλέον από τη λογική παραδοχή ότι ο μαθητής μπορεί να καταπιαστεί με προβλήματα που τον απασχολούν και τον ενδιαφέρουν. Έτσι θα έχει την ευκαιρία μέσα από το «Επαγγελματικό Ημερολόγιο», ένα από τα προτεινόμενα προγράμματα, να εκφραστεί εντοπίζοντας και καταγράφοντας προβλήματα που συμβαίνουν καθημερινά στο σπίτι, στο σχολείο, στη γειτονιά ή στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Ο μαθητής καλείται εκ των πραγμάτων να μελετήσει τα οποιαδήποτε προβλήματα, να μετρήσει τις δυνάμεις του και, αν χρειαστεί, να ζητήσει βοήθεια, ν' αντιδράσει και να τακτοποιήσει τον εαυτό του σε μία σχέση ισορροπίας με το πρόβλημα το περιβαλλοντικό, που δημιουργεί το εξωτερικό και εσωτερικό (προσωπικό) περιβάλλον.

Αυτή η πρόωρη εμπλοκή των μαθητών σε μια σειρά προβλημάτων, η ενεργητική και έγκαιρη παρέμβαση σε ό,τι τους απασχολεί, έχει ως συνέπεια να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να φωτίζουν διαρκώς τη συνείδησή τους, μέσα από την αντίδρασή τους προς τα προβλήματα που κάθε φορά αναφύονται. Η προσπάθεια της συνείδησης να ηρεμήσει και καθησυχάσει τον ταραγμένο κόσμο της θα επιτευχθεί με τη συλλογή πληροφοριών, την απόπειρα εκτίμη-

σης των δεδομένων του προβλήματος, το σχεδιασμό και έλεγχο των επόμενων κινήσεων. Η ήρεμη πλέον συνείδηση θα προβεί στην εκτέλεση-αντιμετώπιση του προβλήματος με την ανάληψη ευθυνών και πρωτόγνωρων πρωτοβουλιών, όπου η τόλμη και η αποφασιστικότητα για δράση κατέχουν μια ξεχωριστή θέση, όταν η ίδια η συνείδηση νιώθει σίγουρη γι' αυτό που είναι, γι' αυτό που επιχειρεί να πράξει. Επομένως το άτομο κινείται ανιχνεύοντας το περιβάλλον σε αναφορά πάντα με το προσωπικό-εσωτερικό του περιβάλλον, που με συνεχή αγωνία πασχίζει να προσδιορίσει την ταυτότητά του.

Έτσι και ο μαθητής που έχει μάθει να βρίσκεται σε κατάσταση εγρήγορσης, που η διάθεσή του εξακολουθεί να είναι μάχη, απ' αυτόν περιμένουμε με σιγουριά να δρομολογήσει μια σωστή πορεία «προσανατολισμού στη ζωή», απ' αυτόν, που έχει εξασκηθεί να επιλέγει και να απορρίπτει συνειδητά ό,τι δεν του κάνει, περιμένουμε να πάρει την καθορισμένη χρονική στιγμή μια σωστή, όσο είναι δυνατόν, επαγγελματική απόφαση. Ο μαθητής με αυτά τα χαρακτηριστικά δικαιούται να κοινωνήσει των δωρεών μιας συνείδησης που δεν «υπνώνει».

Κάτω από το πρίσμα αυτό ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποκτά μια ευρύτερη σημασία, που δεν σημαίνει πλέον να βρίσκει κανείς τη «σωστή» απάντηση για λογαριασμό κάποιου άλλου, αλλά που εξασφαλίζεται μια επιπλέον ευκαιρία στο υποκείμενο να γνωρίσει τον εαυτό του, ν' ανακαλύψει τις ικανότητές του, ν' αντιμετωπίσει τα δικά του προβλήματα σε μια προσπάθεια έρευνας και αναπτυξιακής γνώριμίας με το περιβάλλον.

2. «Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ»

α. Μέθοδος Υλοποίησης του Προγράμματος

Στην αρχή έγινε προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν οι συνάδελφοι, κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων ή σε μεμονωμένες επισκέψεις στις έδρες των σχολείων τους, σχετικά με τη χρησιμότητα των «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ΣΕΠ» και να τα υποστηρίξουν στην εκτέλεσή τους.

Ο βαθμός υιοθέτησης και αποδοχής για στήριξη και εφαρμογή του προγράμματος από τους συναδέλφους Καθηγητές θα επηρέαζε με τη σειρά του ευεργετικά, οπωσδήποτε κατά ένα ποσοστό, την παράλληλη αποδοχή εκτέλεσης των προγραμμάτων από τους μαθητές. Οι δυσκολίες δεν ήταν και λίγες, όταν τα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ» κτυπούσαν την πόρτα των μαθητών για αλλαγή διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τους και πρόσκληση για ερευνητική συνεργασία, αλλαγή της υπάρχουσας τακτικής και νοοτροπίας, σε κάποιο από τα προτεινόμενα προγράμματα. Για τους λόγους αυτούς η πρόταση υλοποίησης των «Εκπ/κών Προγραμμάτων ΣΕΠ» από τους μαθητές πρέπει να είναι αρκετά πειστική και αποδεικτική για να επακολουθήσει η προσδοκώμενη αποδοχή τους.

Στη συνέχεια ο Καθηγητής μοιράζει στους μαθητές κατάλογο με τα «Εκπ/κά Προγράμματα ΣΕΠ» για να δηλώσουν κατά σειρά προτίμησης, μέχρι πέντε θέματα, με ποια από τα θέματα του καταλόγου δέχονται να καταπιαστούν. Εάν ο Καθηγητής ΣΕΠ διδάσκει σε τρία τμήματα και θελήσει να εξαντληθούν τα προτεινόμενα θέματα εργα-

σίας από το σύνολο των τμημάτων, τότε μπορεί να ορίσει συγκεκριμένα θέματα για το κάθε τμήμα και οι μαθητές να διαλέξουν μόνο από αυτά.

Ο Καθηγητής παρεμβαίνει στη μορφή σχηματισμού των ομάδων - συνήθως οι μαθητές έχουν τις δικές τους προτιμήσεις - στις περιπτώσεις που κάποιο από τα προγράμματα προτιμάται π.χ. από 14 ή 15 μαθητές, ενώ σε άλλα η προτίμηση μπορεί να είναι μηδενική ή και ακόμη μόνο ένας μαθητής να είναι ο μελλοντικός εκτελεστής κάποιου προγράμματος, και στη περίπτωση που θα παρουσιαστεί ομοιογένεια ως προς μη επιθυμητά στοιχεία, όπως ομάδα που αποτελείται μόνο από αγόρια ή μόνο από κορίτσια, μόνο από καλούς μαθητές σε επίδοση, μόνο από ατακτούντες μαθητές, οπότε υποψιζόμαστε ότι οι εργασίες της ομάδας δεν θα ευοδωθούν, τέλος η προσωπική εξομολόγηση κάποιου μαθητή ότι δεν θέλει να συνεργαστεί με κάποιο ή κάποια μέλη της ομάδας, επειδή συμπίπτει να συνεργαστούν σ' ένα θέμα κοινής αποδοχής.

Στη συνέχεια ο Καθηγητής μοιράζει σε φωτοτυπίες τη σύντομη περιγραφή του προγράμματος, αυτού που συμφωνεί με την επιθυμία της κάθε μιας ομάδας, και καλεί τους μαθητές την επόμενη φορά να υποβάλουν-ανακοινώσουν το πρόγραμμα πορείας τους. Σε περίπτωση που οι μαθητές δηλώσουν αδυναμία ή ζητήσουν στήριξη στο ξεκίνημά τους, ο Καθηγητής ΣΕΠ πρέπει να τους βοηθήσει είτε παραπέμποντάς τους σε αναζήτηση σχετικών πηγών πληροφόρησης, είτε κάνοντας υποδείξεις χώρων εργασίας κατάλληλων για την εξυπηρέτηση της εργασίας των π.χ. ποιος θα είναι ο ενδεδειγμένος χώρος για την εργασία: «Η επί-

δραση υπερβολικού θορύβου κατά την εκτέλεση της εργασίας», είτε υποδεικνύοντας πώς θα εργαστεί η ομάδα στο πρόγραμμα π.χ. «Μαθαίνω πώς γράφεται μια εφημερίδα - Μαθαίνω πώς να διαβάσω μια εφημερίδα». Ως προς το πρώτο ζητούμενο οι μαθητές θα επιχειρούσαν να διεισδύσουν στο χώρο των μεγάλων και να αναζητήσουν σε προσωπική συνέντευξη τον τρόπο ανάγνωσης των εφημερίδων: Ποια από τις ειδήσεις τους ενδιαφέρει και γιατί, ποια τους προβληματίζει, ποιες σελίδες της εφημερίδας τους αφήνουν αδιάφορους, διαβάζουν μόνο τους τίτλους των ειδήσεων ή διαφόρων άρθρων, ποιοι από τους τίτλους των εφημερίδων είναι περισσότερο ελκυστικοί και αναγνώσιμοι, για ποιους λόγους οδηγούνται στην ανάγνωση των συστατικών μιας είδησης και των σχολίων που επακολουθούν, πώς ερμηνεύονται οι οποιεσδήποτε πληροφορίες από τους αναγνώστες;

Οι μαθητές μετά από αυτή τη συνάντηση-μια συνάντηση γνωριμίας με το θέμα τους, καλούνται να οργανώσουν τη σύνταξη της δικής τους εφημερίδας. Ποιος θα είναι ο σκοπός τους; Να σχολιάσουν την επικαιρότητα, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, να καλλιεργήσουν και διαμορφώσουν το κριτικό πνεύμα των συνομηλίκων τους;

Τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά, όταν οι μαθητές υποχρεώνονται να κινούνται από την είδηση ή την είδηση που μεταφέρει πρόβλημα στον αναγνώστη, που καλείται να κριτικάρει την είδηση, να την συμμαθεύσει (;) και ν' αντιδράσει συμμετέχοντας σε μια καθολική διαμαρτυρία για τακτοποίηση και επίλυση κάποιου προβλήματος, στον αναγνώστη που υποψιάζεται ότι είναι ο παραλήπτης μιας ιδεολογικής

ερμηνείας των γεγονότων και που έχει υποχρέωση να ελέγξει τη συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση και τους σκοπούς που εξυπηρετεί και να υποστηρίξει τη δική του θέση και άποψη σε κάποιο θέμα-πρόβλημα που θίγει η σχολική εφημερίδα και ριζικά διαφοροποιείται.

Οι μαθητές, υπεύθυνοι σύνταξης της εφημερίδας, αρχίζουν να συνειδητοποιούν καλύτερα το ρόλο τους. Εκπαιδεύουν τους εαυτούς των, και η εκπαίδευση αυτή θα προσφερθεί σε λίγο στους συμμαθητές των, στους μηχανισμούς της πληροφόρησης, στη γνωριμία με τις πηγές πληροφόρησης, στην επιλογή των θεμάτων που δικαιολογημένα πρέπει ν' απηχούν τις ανησυχίες των μαθητών και να ικανοποιούν το κοινό ενδιαφέρον, στον τρόπο παρουσίασης και σχολιασμού των θεμάτων τους, δεν ξεχνούν ότι είναι φορείς μιας Α ιδεολογίας, στην πρόσκληση για σεβασμό από τη μια μεριά του αναγνώστη των διαφορετικών και μη αρεστών απόψεων, στον πρακτικό χαρακτήρα των προτάσεων που εισηγούνται, τέλος εκπαιδεύουν τον εαυτό τους στον ηγετικό ρόλο για μια αποτελεσματική και επιθυμητή χειραγώγηση του πλήθους των συμμαθητών τους. Δεν είναι όλα αυτά ένας προσανατολισμός που επιχειρείται-απευθύνεται σε αποδέκτες-μαθητές που με τη σειρά τους θα προσδιορίσουν το δικό τους προσανατολισμό;

Επιπλέον η σχολική εφημερίδα θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να φανερώσουν ό,τι αποτελεί καρπό της δημιουργικότητάς των, να φθάσουν στο ζηλευτό σημείο να τους μιμηθούν οι υπόλοιποι, που δεν συμμετέχουν μέχρι στιγμής σε έργα παραγωγικά που τα χαρακτηρίζει η φαντασία και η

πρωτοτυπία, να δημιουργηθεί στο σχολείο ένα φιλικό περιβάλλον, όπου η δυναμικότητα των σχέσεων θα είναι πλέον ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη.

Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια των εργασιών τους, διαρκώς προβληματίζονται και επιχειρούν να γνωρίσουν πτυχές του προγράμματός των στον προσφερόμενο διαθέσιμο χρόνο τους, τετράμηνο ή και ολόκληρο το σχολικό έτος, να ενημερώνουν τη τάξη τους σε ποιο σημείο βρίσκεται η έρευνά τους και ποια προβλήματα και δυσκολίες συναντούν στην εκτέλεση της εργασίας των. Στο τέλος της χρονιάς παρουσιάζουν ολοκληρωμένα την εργασία τους σε όλο το σχολείο με την ευκαιρία των πολιτιστικών εκδηλώσεων.

β. Αποτελέσματα

Παρά την μικρή πίστωση χρόνου που δώσαμε στα Σχολεία, τρεις σχεδόν μήνες, να ενεργοποιήσουν πειραματικά και σε εθελοντική βάση τα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ, η απόδοση σε ποιότητα ήταν εντυπωσιακή, αν και η συμμετοχή των σχολείων δεν ήταν η αναμενόμενη. Σε όσα Σχολεία είχαμε ευαισθητοποιημένους Καθηγητές και κυρίως Δ/ντές Σχολείων, που αμέσως υιοθέτησαν μια άλλη εφαρμογή του μαθήματος του ΣΕΠ, όπου ο μαθητής θα ξέφευγε από τον παραδοσιακό τρόπο εφαρμογής του μαθήματος του ΣΕΠ και θ' αναλάμβανε πλέον ερευνητικό ρόλο στα προτεινόμενα προγράμματα, εκεί έπνευσε δημιουργικός άνεμος αφύπνισης των συνειδήσεων στην προσπάθειά τους να συμφιλιωθούν με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να τα αντιμετωπίσουν.

Στατιστικά δεδομένα δεν υπάρ-

χουν στο να συνηγορήσουν για κάποια μετρήσιμα αποτελέσματα. αυτό δεν εμπόδισε να εκιμηθεί το μεράκι, ο κόπος και η ποιότητα της εργασίας των μαθητών, που στο σύνολό τους ήταν εκτιμήσεις επαινετικές απ' αυτούς που είχαν την ευκαιρία και την τύχη να γνωρίσουν από κοντά τις αποκαλυπτικές εργασίες των μαθητών, όπως ήταν οι συνάδελφοι Υπεύθυνοι ΣΕΠ Β/θμιας Εκπ/σης Πειραιά, κάποια Σχολεία της περιοχής, Γυμνάσια και Λύκεια, και συνεργεία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, τηλεόραση και εφημερίδες.

Όπως γρήγορα έγινε η εκτέλεση των «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ΣΕΠ», άλλο τόσο πολύ σύντομα έγινε, εν όψει των διαγωνισμάτων του Ιουνίου, η συλλογή του υλικού των εργασιών των διαφόρων Σχολείων στο 4ο Γυμνάσιο Αργυρούπολης, όπου καλέσαμε ομάδες μαθητών από διάφορα σχολεία του 6ου και του 7ου Γραφ. Δ.Ε. Πειραιά να επισκεφτούν τα δημιουργικά εκθέματα των μαθητών και ν' ακούσουν από τα ίδια τα παιδιά, που πήραν μέρος στα διάφορα προγράμματα, σχετικά με τον τρόπο εργασίας των ομάδων, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην διαδρομή του ερευνητικού τους έργου, τα κέρδη που απέκομισαν από την επίπονη εργασία τους.

Σ' αυτή τη σπάνια μορφή επικοινωνίας των Σχολείων, συνάντηση ειρήνης και αγάπης των Σχολείων, σε μια πρόσκληση για μίμηση – αυτός άλλωστε ήταν ο σκοπός της συνάντησης αυτής των Σχολείων, καθώς και η διοχέτευση των νεανικών δυνάμεων σε παραγωγικό-δημιουργικό έργο, μια άλλη αντίληψη χρησιμοποίησης του ελεύθερου χρόνου του μαθητών – μπορούσε κα-

νείς να παρακολουθήσει την αγωνιώδη προσπάθεια των μαθητών να προσδιορίσουν τον εαυτόν τους, μέσα από τα ερεθίσματα και τις πρόσφατες περιβαλλοντικές εμπειρίες τους, στο αόρατο και αόριστο επαγγελματικό μέλλον τους –ένα μέλλον αβέβαιο και μετακινούμενο, που υπόσχεται πολλά...

Μπορούσες να θαυμάσεις τον ενθουσιασμό και το κουράγιο τους για έρευνα και επιβεβαίωση του εαυτού τους. Έτσι είχαμε τη δυνατότητα ν' ακούσουμε από τους ίδιους μαθητές τα συμπεράσματα των εργασιών τους: «Μάθαμε να συνεργαζόμαστε, να εργαζόμαστε μεθοδευμένα έχοντας συγκεκριμένους στόχους, να κυνηγούμε και να ελέγχουμε την πληροφόρηση, να δεχόμαστε εκ των προτέρων ότι σε οποιαδήποτε προσπάθεια θα συναντούμε δυσκολίες και εμπόδια, να εκτιμούμε την προσωπική συνεισφορά του μόχθου εργασίας κάθε μέλους της ομάδας στην όλη εργασία που είχαμε αναλάβει, ν' αναλαμβάνουμε ευθύνες και να τις φέρουμε σε πέρας, να εκτιμούμε καλύτερα τη βοήθεια και καθοδήγηση των Καθηγητών μας, να ερευνούμε τον κόσμο και να τον αγαπάμε». Και η διακήρυξη των μαθητών: «Επιμένουμε στο μέλλον να είμαστε δημιουργικοί και ξέρουμε να πετυχαίνουμε μέσα από θυσίες, υπομονή και αγάπη γι' αυτό που κάνουμε».

Φεύγοντας απ' αυτή την αίθουσα, με τους στολισμένους από μηνύματα και εποπτικό υλικό των μαθητών τοίχους της, της διαμαθητικής συνάντησης, όπου η μαγεία της συντροφικότητας και της δημιουργικότητας τους καθοδηγούσε προς ένα ασφαλή δρόμο πορείας, είχες την αίσθηση μιας ευτυχισμένης σύμπτωσης, όπου η ζωντάνια και η ελπίδα, η φαντασία και η αποφαι-

σιοτικότητα έχτιζαν το δικό τους μέλλον – ένα μήνυμα αισιοδοξίας και παρηγοριάς στους δύσκολους καιρούς μας.

Οποιοδήποτε οι δυσκολίες εκτέλεσης των «Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ΣΕΠ» ήταν αρκετές, όπως ανεύρεση ελεύθερου χρόνου, προβλήματα καθοδήγησης από την πλευρά των συναδέλφων – όπου υπήρχε πρόβλημα επισκεφτήκαμε τα Σχολεία και ενημερώσαμε τους μαθητές για τον τρόπο εργασίας τους – προβλήματα εξεύρεσης χρημάτων για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων εκτέλεσης των προγραμμάτων, προβλήματα, κάποιες φορές, συντονισμού του κοινού χρόνου εργασίας των ομάδων.

Για να ξεπεραστούν κατά ένα μέρος τα προβλήματα αυτά, υπενθυμίζουμε την υπ' αριθ. Γ2/4867/28-8-92 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, σύμφωνα με την οποία δίνεται η δυνατότητα στα Σχολεία να υποβάλλουν στις κατά τόπους «Επιτροπές Σχολικών Δραστηριοτήτων των Δ/σεων Β/θμιας Εκπ/σης» οποιαδήποτε προγράμματα με σχολικές δραστηριότητες προς έγκριση και διάθεση χρημάτων για την κάλυψη των εξόδων των προγραμμάτων αυτών και υπερωριακή αποζημίωση των Καθηγητών, που αναλαμβάνουν την εκτέλεση σχολικών προγραμμάτων.

Φέτος θα εμπλουτίσουμε τα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΣΕΠ» με την προσθήκη και άλλων προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στο τρίπτυχο: α) γνωρίζω τον εαυτό μου κάνοντας κάτι, όταν β) ενημερώνομαι και παίρνω υγιή πληροφόρηση για να γ) επιλύω αποφασιστικά καθημερινά προβλήματα, και θα καλέσουμε τα σχολεία να εμπλακούν στα προγράμματα

αυτά και να μιμηθούν τις πρωτοβουλίες των περσινών] σχολείων.

Όμως, παρά την επιτυχία του προγράμματος, δεν μπορούμε να πούμε πως είμαστε ικανοποιημένοι. Θα ήταν ευχής έργο οι αρμόδιοι φορείς να διέθεταν περισσότερα μέσα και διευκολύνσεις στους συναδέλφους Καθηγητές για να έχουν λόγους να υποστηρίξουν τέτοια προγράμματα. Θα αποτελούσε για μας μεγάλη ικανοποίηση, αν καταφέραμε να απλωθεί το πρόγραμμα αυτό σε όλα τα Σχολεία της περιοχής, αλλά και σε άλλες περιοχές της

πατρίδας μας, για να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, όπου μέσα τους κρύβεται η επιθυμία για διερεύνηση και προβολή των παραγωγικών τους δυνάμεων, να δημιουργήσουν και να πάρουν στο μέλλον - μέσα από επίπονη εργασία αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων - υγιείς και ασφαλείας αποφάσεις.

Η πείρα από την εφαρμογή των «Εκπ/κών Προγραμμάτων ΣΕΠ» θα δείξει και σε μας πιο ασφαλείς δρόμους μεθόδευσης και βελτίωσης των προγραμμάτων αυτών στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 80-91

Επιμ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

Α. Ενδιαφέρουσες Εκδόσεις που πήραμε

1. Αθανασίου, Λ. (1990). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο*. Επισημ. Επετηρ. του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, σσ. 11-64.
2. Αθανασίου, Λ., Νίκου, Γ. & Καρβούνης, Χ. (1993). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Από τις ΣΕΑΜΕ-ΣΕΑΔΕ στα ΠΕΚ*. Ανάτυπο Από την Επετηρίδα «Δωδώνη», τόμος ΚΒ, σσ. 137-242.
3. Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η Αναγνώριση των Σημασιακών Σχέσεων των Αξέων Από Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Μ.ΓΡΗΓΟΡΗΣ, σσ. 78.
4. Γραμμένος, Θ. (Επιμ.) (1993). *Η Παράξενη Ιστορία μιας Παράξενης Οικογένειας - Οι Γκρινιάρηδες που Έγιναν Χαμογελαστοί*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι.
5. Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εξετάσεις για Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Προκλήσεις, Αμφισβητήσεις, Αδιέξοδα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 170.
6. Ghazal, M.C. (1993). *Φάε τη Σούπα σου και Τοιμουδιά*. (Με Χιουμοριστικά σκίτσα). Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι.
7. Ζαβλανός, Μ. (1987). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδ. ΙΩΝ, σσ. 164.
8. Καζάζη, Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 315.
9. Καλαματιανού, Α. (1993). *Η Εκροή Πτυχιούχων Γιατρών Από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια και η Στελέχωση του Ε.Σ.Υ.* Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 332.
10. Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ουρ. (1994). *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 220.
11. Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος Πρώτο: *Κίνηση-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 200.
12. Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος Δεύτερο: *Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 149.
13. Karmas, C.A., Kostakis, A.G. & Dragonas, I.G. (1990). *Occupational and Educational Demand of Lyceum Students: Development Over Time*. Athens: ΚΕΠΕ, σσ. 145.
14. Καρπαθίου, Χ. (1990). *Δυσλεξία. Η Παιδική Ασθένεια του Αιώνα μας* (3η εκδ.). Αθήνα: Εκδ. ΙΩΝ, σσ. 295 (πανόδετο).

15. Καρπαθίου, Χ. & π. Καρπαθίου, Σ. (1993). *Διαγνωστικές Δοκιμασίες στη Νευροψυχολογία-Νευρογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 270.
16. Καρπαθίου, Χ. και π. Καρπαθίου, Σ. (1993). *Κλινική Νευροψυχολογία- Νευρογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 430.
17. Καρπαθίου, Χ., Μαρρά, Μ. και Δάλλα, Β. (1994). *Εγκόλπιο Παθολογίας του Λόγου στο Παιδί της Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 105.
18. Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* (τ.2). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 224+190.
19. Kostakis, A.G. (1990). *The Occupational Choices of Greek Youth: An Empirical Analysis of the Contribution of Information and Socioeconomic Variables*. Athens: ΚΕΠΕ, σσ. 138.
20. Κρίβας, Σπ. (χ.χ.). *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη. Βασικά Θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σσ. 220.
21. Κωνσταντοπούλου, Δ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (Βιβλιογραφικός Οδηγός). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
22. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1991 κ.ε.). Σειρά «Γνωστική Ψυχολογία». (6 τεύχη). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
23. Κωτούλα, Μ. (1991). *Το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο Από τη Σκοπιά των Μαθητών. Μια Έρευνα «Περίπτωσης»*. Θεσ/νίκη: Μεταπτυχιακή Εργασία στον Τομέα Παιδαγωγικής και Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, σσ. 88.
24. Κωτσίζης, Ε. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 416.
25. Μαλιωύση-Λοΐζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 423.
26. Μαντζάνας, Π. (1993). *Πεσταλότοι: Ζωή, Εργο, Παιδαγωγικές Ιδέες*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 170.
27. Μιχαηλίδης, Π. Βεγλεράκης, Ε., Λαμπράκης, Ε., Καλοψυχάκης, Ε. και Σταυρακάκης, Σ. (1993). *Η Διδασκαλία της Φυσικής*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 372.
28. Μιχαηλίδης, Π., Παπαγιαννάκης, Σ. και Τζιανουδάκης, Λ. (1993). *Γνωριμία με τις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 240.
29. Molnar, A. & Lindquist, B. (Επιμ. Ελλην. Έκδοσης: Α.Καλαντζή-Azizi) (1993). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 222.
30. Μπόμπας, Λ. (1992). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 175.
31. Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 330.
32. Ντάβου, Μ. (1992). *Το Κάπνισμα στην Εφηβεία. Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις της Σχέσης του Εφήβου με το Κάπνισμα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 287.
33. Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση, σσ. 262.
34. Παπάς, Γ. (1994). *Θέματα Εκπαίδευσης-Απασχόλησης. Προτάσεις Αποφοίτων Γενικών Λυκείων*. Αθήνα: Εκδ. ιδίου, σσ. 70.

35. Παγιανανάκος, Σ. (1993). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων* (τ. Α+Β). Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 310(Α).
36. Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Μ.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 198.
37. Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* (Δ' Εκδ.). Αθήνα: Εκδ. Μ.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 190.
38. Ρουσόπουλος, Γ. (1993). *Ευρετική: Μεθοδολογία Επίλυσης Προβλημάτων*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 198.
39. Ρουσσέας, Π. (1993). *Συγκριτική Διερεύνηση των Επαγγελματικών Αξιών, Στάσεων και Σχεδίων των Μαθητών των Εσπερινών και Ημερήσιων Γενικών Λυκείων*. Αθήνα: Φίλος. Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Διδακτορική Διατριβή, σσ. 373.
40. Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (Επιμ. Ελλην. Εκδοσης: Δ.Γεώργας) (1993). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η Μελέτη της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς σε Παγκόσμιο Οικολογικό Πολιτιστικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 450.
41. Σουρέτης, Ι. & Γιαννούδας Α. (1980). *Εγχειρίδιον Ψυχιατρικής*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίων, σσ. 140.
42. Σουρέτης, Ι. & Δαραβούκας, Α. (1991). *Τα Ναρκωτικά στην Εποχή μας*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίων, σσ. 126.
43. Σουρέτης, Ι. & Στεφανόπουλος, Γ. (1993). *Είμαι Στρατιώτης*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίων, σσ. 120.
44. Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου (1989). *Η Μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο*. Πρακτικά Ημερίδας της 19-3-1988. Αθήνα: Εκδ. ΣΑΒ, σσ. 84.
45. Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1991). *Ανώτατη Εκπαίδευση και Κοινωνική Επιλογή*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 303.
46. Υπουργείου Παιδείας Κύπρου (1993). *Ο Ρόλος της Οικογένειας στις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές των Μαθητών*. Εκπόνηση: Υπηρεσία Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κύπρος, σσ. 20.
47. Υπουργείου Παιδείας Κύπρου (1994). *Έκθεση Δραστηριοτήτων Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τη Σχολική Χρονιά 1992-93*. Επιμέλεια: Υπηρεσία Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κύπρος, σσ. 31.
48. Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση* (Γ' Εκδ.). Αθήνα: Μ.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 281.
49. Χασάπης, Δ. (1991). *Η Συγκρότηση και Ανάπτυξη Επιλεγμένων Λογικο-Μαθηματικών Ικανοτήτων Χειρισμού Μαθηματικών Προβλημάτων* (Διδ. Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, σσ. 280.
50. Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά Προβλήματα της Εφηβικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350 (Επιμ. Α.Καλαντζή-Azizi).
51. Χιωτάκης, Μ. (Επιμ.) (1993). *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και Βαθμών στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Μ.ΓΡΗΓΟΡΗ, σσ. 370.
52. Χουρδάκη, Μ. (1951). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Συμβολή της Ψυχολογίας στον Καθορισμό του Κατάλληλου Επαγγέλματος. Εφαρμογή στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. ιδίας, σσ. 113.

Β. Σύντομες Βιβλιοπαρουσιάσεις

1. Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εξετάσεις Για Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Προκλήσεις. Αμφισβητήσεις. Αδιέξοδα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 170

Το βιβλίο αυτό είναι μια εντελώς καινούργια εργασία του συγγραφέα, που όμως εκφράζει την αγωνία πολλών ετών για το θέμα των εισαγωγικών εξετάσεων, και τους προβληματισμούς που έχει προβάλει ο συγγραφέας πάνω σε διάφορες όψεις του θέματος «Επιλογή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

Πρώτα περιγράφονται τα διάφορα συστήματα και οι διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν μέχρι σήμερα τόσο σε άλλες χώρες όσο και στη χώρα μας για την επιλογή μεταξύ υποψηφίων για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Υστερα εξετάζεται η φιλοσοφία της επιλογής: πρέπει ή δεν πρέπει να υπάρχει, ποια επιχειρήματα προβάλλονται υπέρ ή κατά. Εξετάζεται η ζήτηση για ανώτατες σπουδές, και αιτιολογείται, ενώ μελετάται μέσα από αναλυτικά στατιστικά στοιχεία το πρόβλημα της φοιτητικής μεταναστευσης.

Μετά επιχειρείται μια εμπεριστατωμένη αξιολόγηση του σημερινού συστήματος επιλογής, των Γενικών Εξετάσεων. Αφού οριοθετούνται αντίστοιχα κριτήρια, αναζητείται η αποτελεσματικότητα και η παιδαγωγικότητα του συστήματος αυτού τόσο από θεωρητική όσο και από μεθοδολογική σκοπιά.

Τέλος αφού καταρρίπτονται μια σειρά «μύθοι» σε σχέση με τις εξετάσεις, την επιλογή, το πανεπιστήμιο, την αγορά εργασίας κτλ., κι αφού εξετάζονται μία-μία οι εναλλακτικές λύσεις, διατυπώνονται προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την επιλογή.

2. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*

Πρόκειται για τρίμηνο περιοδικό εκπαιδευτικού προβληματισμού. Εκδίδεται από τον «Εκπαιδευτικό Όμιλο» και το διαχειρίζεται μια ομάδα νέων ανθρώπων - ως επί το πλείστον φιλόλογων - με μεράκι και πίστη σε μια σειρά αρχών για τη σύγχρονη κοινωνία και προπάντων για την Εκπαίδευση.

Με κριτική συνήθως ματιά αλλά πολύ ξεκάθαρες ιδέες και σύγχρονες ευαισθησίες, το περιοδικό αγγίζει θέματα τόσο της τελειωμένης εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας όσο και του κοινωνικού περιγυρικού με τα τόσα παλιά και νέα του προβλήματα.

Είναι σίγουρα ένα ζωντανό κύτταρο μέσα στην κάποτε ξεχασμένη εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτιστική μας πραγματικότητα. Αξίζει να το διαβάξει κάθε προβληματισμένος εκπαιδευτικός, κάθε ανήσυχος πολίτης.

3. Κωνσταντοπούλου, Δ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (Βιβλιογραφικός οδηγός), Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα συστηματικό βιβλιογραφικό οδηγό που στοχεύει να καλύψει τις ανάγκες πληροφόρησης που νιώθει όποιος εκπαιδευτικός, λειτουργός προσανατολισμού, σύμβουλος, ερευνητής αναζητά τεκμηρίωση για κάποια από τις διαστάσεις

* Εκδοτικά στοιχεία: Είναι τρίμηνη έκδοση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου». Διεύθυνση: Μαυρομυχάλη 78, 10680 Αθήνα, τηλ. 36.30.892, 97.13.651. Τελευτ. τεύχος: 29, Μάρτιος-Ιούλιος 1994.

του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Συγκεκριμένα, περιέχει 423 τίτλους και εκδοτικά στοιχεία δημοσιευμάτων Ελλήνων συγγραφέων και μεταφράσεων στην ελληνική γλώσσα. Ο οδηγός αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο περιέχονται αυτοτελή δημοσιεύματα-βιβλία. Το δεύτερο αποτελείται από άρθρα, τα οποία καταγράφηκαν με αποδελτίωση σειρών των περιοδικών που διερευνήθηκαν. Το τελευταίο κεφάλαιο απαρτίζεται από έντυπα που στηρίζουν την πρακτική εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο ή έξω απ' αυτό (π.χ. τα αναλυτικά προγράμματα του ΣΕΠ, επαγγελματικές μονογραφίες και φυλλάδια κάθε είδους). Επίσης περιέχονται πίνακες των περιοδικών που αποδελτιώθηκαν, ευρετήριο λημμάτων κατά περιοδικό και χρονολογικό ευρετήριο. Η συγκέντρωση αυτού του υλικού προέκυψε από βιβλιογραφική έρευνα και η καταγραφή των λημμάτων έγινε κυρίως με αυτοψία.

Στόχος του βιβλίου είναι να συμβάλει στη διεύρυνση και τη θεωρητική αναζήτηση της θεματικής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, βοηθώντας στην ευχερέστερη προσέγγιση και χρήση του βιβλιογραφικού υλικού και διευκολύνοντας την τεκμηρίωση. Παράλληλα, αποκαλύπτεται η ποσότητα και το είδος της επιστημονικής, θεωρητικής και ερευνητικής παραγωγής σχετικά με το θεσμό στη χώρα μας. Γι' αυτό το λόγο, η καταγραφή αυτή συντελεί στην όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση για τη συγγραφική δραστηριότητα και την παρουσίαση της θεματολογίας των σχετικών με των Επαγγελματικό Προσανατολισμό εργασιών. Το βιβλίο αυτό αποτελεί χρήσιμο «εργαλείο» για ερευνητές, φοιτητές, μελετητές των εκπαιδευτικών θεμάτων και εκπαιδευτικούς που ζητούν θεωρητική κάλυψη των πρακτικών τους και κριτική διεύρυνση της προβληματικής τους σχετικά με το θεσμό.

4. Herbert, M. *Ψυχολογικά Προβλήματα της Εφηβικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1992, σσ. 350 (Επιμ. Α.Καλατζή-Αζίζι)

Είναι μετάφραση στα Ελληνικά του πρωτοτύπου «Living with Teenagers» του M.Herbert. Στην εργασία αυτή που περιέχει 10 κεφάλαια και παράρτημα, ο σ. ασχολείται με βασικές όψεις των προβλημάτων της εφηβικής ηλικίας: Φύση της εφηβείας, πορεία προς την ενηλικίωση, αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά, ΑΑΑ συμπεριφορά, εργασία και ανεργία νέων, αλκοόλ και ναρκωτικά, προβλήματα στο σχολείο,, πως μπορούμε να βοηθήσουμε τους εφήβους, τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερη χρησιμότητα έχει το «παράρτημα», ουσιαστική συμβολή της επιμελήτριας, στο οποίο καταχωρίζονται στοιχεία, θεματικά ανά κεφάλαιο του πρωτοτύπου από την Ελληνική πραγματικότητα.

5. Ghazal, M.C. *Φάε τη σούπα σου και....τοιμουδιά* (Με χιουμοριστικά σκίτσα) Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι, 1993

Το σκηνικό είναι γνωστό. Ποια οικογένεια δεν γνώρισε αυτές τις καθημερινές συγκρούσεις; Ποιος γονιός δεν έκανε χρήση της εξουσίας του, για να «εκδόσει» – στην απελπισία του έστω – παρόμοιες διαταγές: Το σύστημα είναι παμπάλαιο. Μ' αυτό ανατραφήκαμε. Αυτό γνωρίζουμε. Και «δουλεύει» – από τον ανώτατο άρχοντα μέχρι τον τελευταίο στην ιεραρχία πολίτη. Έτσι πορεύτηκαν οι κοινωνίες, αιώνες τώρα.

Απέδωσε όμως αυτό το σύστημα; Έβγαλε ανθρώπους υπεύθυνους για τον εαυτό τους και την κοινωνία;

Η απάντηση δεν είναι τόσο εύκολη. Βρίσκεται στο κέντρο πολλών συζητήσεων: στο σπίτι, στις φιλικές συντροφίες, στην εργασία, στην παιδεία, στους διαχειριστές της εξουσίας και στους....σοφούς. Ένα όμως είναι σίγουρο. Η αυταρχική εξουσία δεν

αποδέχεται το διαφορετικό. Έχει στρατιωτική δομή. Είναι, κατ' ανάγκην, δογματική. Σ' όποια απόχρωση, θρησκευτική ή πολιτική, κι αν τη συναντήσουμε.

Αλλά στο τελευταίο τέταρτο του εικοστού μας αιώνα έτρεξε πολύ νερό στ' αυλάκι. Πολλά τείχη και κάστρα έπεσαν και πέφτουν. Μαζί μ' αυτά εκπνέει και η αρχηγική δομή των πολιτικών κομμάτων. Η ανθρωπότητα βαδίζει πλέον προς τις ανοιχτές κοινωνίες.

Πάνω στην ώρα λοιπόν.

Ο συγγραφέας, καθηγητής της Διαπραγμάτευσης και της Μεσολάβησης, με μαθητές διπλωμάτες και ανώτερα στελέχη δημοσίων και ιδιωτικών οργανισμών και επιχειρήσεων, αποφάσισε να «μπει μέσα στα σπίτια μας». Γιατί; Διότι, λέει, οι μαθητές του, όταν τους ζητούσε να φέρουν μια εργασία για το πώς διαχειρίστηκαν μια διαφορά, μια σύγκρουση, έφερναν παραδείγματα απ' το σπίτι τους, με τα παιδιά τους. Διαπίστωσαν λοιπόν – καθηγητής και «μαθητές» – ότι οι Διαπραγματεύσεις και Μεσολαβήσεις, που χρησιμοποιούνται στις διακριτικές, εμπορικές και εργασιακές σχέσεις, αποδίδουν πολύ καλύτερα στις οικογενειακές σχέσεις.

Ας δούμε λοιπόν τις μας προτείνει.

Ο Michel Ghajal γεννήθηκε το 1950. Είναι διδάκτορας της Διοίκησης Επιχειρήσεων και έχει σπουδάσει οικονομικές επιστήμες και νομικά. Είναι ιδρυτής του Ευρωπαϊκού Κέντρου Διαπραγματεύσεων, όπου διδάσκει σε τρεις τομείς: Διαπραγμάτευση, Μεσολάβηση και Έρευνα.

6. Κολιάδης, Ε. *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* (τ.2). Αθήνα, εκδ. Ιδίου, 1991, σσ. 224+190.

Πρόκειται για ένα εκτενές, τετράτομο έργο, του οποίου έχουν κυκλοφορήσει τα δύο πρώτα μέρη με τίτλους αντίστοιχα:

- A. Συμπεριφοριστικές θεωρίες και
- B. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες.

Αν και θεωρίες μάθησης έχουν παρουσιαστεί και σε άλλες εκδόσεις στα Ελληνικά, αυτή η εργασία, όπως τουλάχιστον φαίνεται στους δύο αυτούς τόμους, παρουσιάζει με οργανωμένο, πλήρη και συστηματικό τρόπο τις θεωρίες μάθησης όλων των τάσεων και σχολών, και τις συσχετίζει με την πράξη της Εκπαίδευσης.

Η εργασία απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές τμημάτων διδασκαλικών, καθηγητικών και ψυχολογικών κύκλων.

Στον καθέναν από τους δύο παραπάνω τόμους παρουσιάζονται, πέραν των εισαγωγικών στοιχείων, οι θεωρίες μάθησης που παραδοσιακά εντάσσονται κάτω από τον κάθε τίτλο. Για την κάθε, δε, θεωρία γίνεται εκτενής παρουσίαση των κύριων σημείων, και κριτική αξιολόγησή της, και δίνονται πρακτικές οδηγίες για την εφαρμογή της στην πράξη.

7. Κρίβας, Σπ. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη: Βασικά Θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Συμυρνιατιάκης, χ.χ., σσ. 218

Όπως και από τον τίτλο υποδηλώνεται, πρόκειται για κείμενα βασικής παιδαγωγικής θεματικής, που, ενώ καλύπτουν μια ευρεία περιοχή από πλευράς περιεχομένου, αποτελούν όμως ενιαίο όλο.

Ενδεικτικά και μόνο, ο σ. επεξεργάζεται θέματα όπως: (1) ανθρωπολογικές προϋποθέσεις της αγωγής, (2) εμφάνιση και εξέλιξη της παιδαγωγικής, (3) κατευθύνσεις της θεωρίας της επιστήμης, με ειδική παρουσίαση διαφόρων θεωριών, (4) παιδαγωγ-

γικές τάσεις στον 20ο αιώνα, (5) παιδαγωγική και τα σύγχρονα προβλήματα (οικολογία, περιβαλλοντική αγωγή, παιδαγωγική ειρήνης κοκ), (6) διαπολιτισμική αγωγή κοκ.

Είναι έργο στη σειρά ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ, και φιλοδοξεί να συμβάλει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της εκπαίδευσης. Πρόκειται για πολύ προσεγμένο έργο, που σίγουρα υπόσχεται πολλά.

8. Κωτοίκης, Ε. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, 1993, σσ. 416.

Πρόκειται για ένα βιβλίο που εξετάζει οργανωτικά και διοικητικά θέματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Μεταξύ των άλλων εξετάζει την οργανωτική δομή και λειτουργία της εκπαιδευτικής διοίκησης, θέματα που αναφέρονται στο έργο της παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας, της διοίκησης των σχολικών μονάδων και των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ παράλληλα εξετάζει θέματα νομοθεσίας και οικονομίας της εκπαίδευσης.

Το βιβλίο απευθύνεται κυρίως στους σπουδαστές της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑΤΕΣ) και της Ανώτερης Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΑΣΕΤΕΜ) της ΣΕΛΕΤΕ και έχει ως στόχο να μυήσει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό στις αρχές, που διέπουν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και συγχρόνως να τον οδηγήσει σε μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Κύρια επιδίωξη του βιβλίου είναι αφενός να καλύψει τις άμεσες ανάγκες της προετοιμασίας των σπουδαστών για τις εξετάσεις του μαθήματος και αφετέρου να πληροφορήσει αυτούς που σπουδάζουν ή μελετούν την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, για το σύνολο των θεμάτων, που συναντούν στις σπουδές και τις μελέτες τους. Ενδέχεται όμως να είναι χρήσιμο και στους εκπαιδευτικούς της πράξης, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης στην άσκηση του έργου τους.

Το περιεχόμενο του βιβλίου χωρίζεται σε τρία κύρια μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μια ευρεία εισαγωγή στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (οργάνωση και διοίκηση, θεωρητική προσέγγιση, άσκηση της διοίκησης, οργανωτική δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν). Το δεύτερο μέρος εξετάζει την οργανωτική δομή, διοίκηση και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (το ιστορικό και νομικό πλαίσιο, την οργανωτική δομή, τη θέση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την ιδιωτική εκπαίδευση, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και τις συνθήκες σχολικής φοίτησης, τη διοίκηση, εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη θέση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στο σχολείο, καθώς και τις αλλαγές, που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση). Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την εξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και άλλων σύγχρονων χωρών (γαλλικό, αγγλικό, γερμανικό, ιταλικό, αμερικανικό) και ολοκληρώνεται με μια συγκριτική προσέγγιση των έξι παραπάνω εκπαιδευτικών συστημάτων.

9. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (2η έκδ. 1994). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993, σσ. 423.

Πρόκειται για πλούσια εργασία πάνω στο αντικείμενο της Συμβουλευτικής Ψυχο-

λογίας, το οποίο έτσι κι αλλιώς είχε περιορισμένη βιβλιογραφία στα Ελληνικά. Το σύνολο σχεδόν του βιβλίου, κεφάλαια 12, είναι αφιερωμένο στις θεωρίες Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Έτσι, μετά μια σύντομη εισαγωγή στην ίδια τη Σ.Ψ., παρουσιάζονται οι θεωρίες ταξινομημένες από τη σ. σε «λογικές-ενορατικές», «ενορατικές-συναισθηματικές», «συναισθηματικές-δραστικές», και «δραστικές-λογικές». Γίνεται μια σύγκριση των θεωριών, μια καταγραφή των ειδών Σ.Ψ., μια περιδιάβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας, ενώ γίνεται αναφορά και στον Σύμβουλο. Τέλος παρατίθενται αποτελέσματα προσπαθειών διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.

10. Μαντζάνας, Π., *Πεσταλότοι, Ζωή. Έργο, Παιδαγωγικές Ιδέες*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗΣ, 1993, σσ. 170.

Όπως και ο τίτλος του βιβλίου υποδηλώνει, το έργο καλύπτει συνοπτικά τη ζωή και το έργο καθώς και τις βασικές θέσεις του μεγάλου παιδαγωγού, σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο γίνεται εκτενής παρουσίαση της ζωής του Π. Στο δεύτερο περιγράφεται το ίδιο το έργο του και σχηματίζονται οι κύριες δραστηριότητές του. Υστερα, στα δύο τελευταία κεφάλαια, παρουσιάζονται οι κεντρικές ιδέες του Π., ιδίως σε αναφορά με την πίστη, την ηθική, την αγάπη, την αγωγή (τους παράγοντές της, τα μέσα της, τους σκοπούς της).

11. Μπόμπας, Α. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗΣ, 1992, σσ. 175.

Στην εργασία αυτή γίνεται μια εμπειριστατωμένη παρουσίαση του θέματος της Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Το περιεχόμενό του είναι οργανωμένο σε εννέα κεφάλαια. Το πρώτο είναι αφιερωμένο στο θέμα της μετανάστευσης κατά τον εικοστό αιώνα και στην κατάσταση του απόδημου ελληνισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια μικρο-ανάλυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και των πλαισίων της. Στο τρίτο αναζητάται μια απάντηση στο ερώτημα «γιατί πηγαίνουν τα ελληνόπουλα στο ελληνικό σχολείο». Στο τέταρτο διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και της εθνικής ταυτότητας. Στο έκτο γίνεται παρουσίαση κάποιων θέσεων σχετικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που είναι αποσπασμένοι σε σχολεία του εξωτερικού. Στο έβδομο συζητιέται μια ανθολόγηση παρατηρήσεων από τα σχολεία των ΗΠΑ και του Καναδά. Στο όγδοο γίνεται μια ευρύτερη θεώρηση του γενικότερου ρόλου του ελλ. σχολείου στο εξωτερικό. Τέλος, στο όγδοο διαγράφεται ένα πλαίσιο συζήτησης σχετικά με την εκπαίδευση των παλιννοστούτων, ενώ στο ένατο γίνεται αναφορά στις ελληνόγλωσσες σπουδές στο εξωτερικό.

12. *Η Παράξενη Ιστορία μιας Παράξενης Οικογένειας* (Οι Γκρινιάρηδες που έγιναν χαμογελαστοί) Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι, 1993

Είναι γνωστό ότι η παιδική φαντασία δεν έχει όρια, είναι επίσης γνωστό ότι η παιδική ψυχή είναι καλός και προθυμός δέκτης της θετικής συμπεριφοράς. Πάνω σ' αυτά τα δύο δεδομένα στηρίζεται η φανταστική «παράξενη» ιστορία αυτού του βιβλίου.

Ακολουθώντας την πανάρχαια ανάγκη της δοκιμασίας, η γκρινιάρικη οικογένεια φτάνει, χωρίς να το καταλάβει, στην αλλαγή της συμπεριφοράς της – γίνεται όχι μόνο αποδεκτή από τη γειτονιά, αλλά και ευχάριστη.

Πολλοί αμφισβητούν αυτή τη δυνατότητα. Ίσως γιατί αγνοούν τη διαδικασία. Η

αλλαγή της συμπεριφοράς γίνεται μόνο αν αλλάξει το πλαίσιο (οι συνθήκες). Και το παιδί είναι πολύ εύπλαστο στη συμπεριφορά του με την αλλαγή των συνθηκών. Και σχεδόν καθόλου με τις ατέρμονες συμβουλές.

13. Παπακωνσταντίνου, Π. *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση, 1993, σσ. 262.

Η πρόσφατη αυτή έκδοση αποτελεί μια κριτική ανάλυση της αξιολόγησης στο σχολείο σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό έργο. Το περιεχόμενό της είναι δύο ειδών: (1) κείμενα του συγγραφέα πάνω στο θέμα, και (2) υλικό στήριξης.

Τα κείμενα του συγγραφέα είναι τέσσερις επιμέρους εργασίες, που το περιεχόμενό τους αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο, στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του, καθώς και στους εκπαιδευτικούς (βασική μόρφωση, επιμόρφωση κτλ.), στην αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών κτλ.

Το υλικό στήριξης περιλαμβάνει τη νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική αξιολόγηση.

Πρόκειται για πολύ χρήσιμη εργασία, πρακτικά σχεδιασμένη αλλά κριτικά προσανατολισμένη.

14. Πλαγιανάκος, Στ. *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων* (τ. Α + Β). Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, 1993, σσ. 310 (ο τ. Α').

Το βιβλίο έχει γραφεί καταρχήν ως διδακτικό εγχειρίδιο, για χρήση από όσους παρακολουθούν προγράμματα παιδαγωγικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, προκειμένου να διδάξουν αντικείμενα της επαγγελματικής τους ειδικότητας. Αποτελεί όμως ένα συστηματικό και ταυτόχρονα πρακτικό βοήθημα όσων διδάσκουν ήδη μαθήματα διαφόρων ειδικοτήτων στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη, που έχουν εκδοθεί σε δύο ανεξάρτητους τόμους. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ στο δεύτερο μέρος εξετάζονται τα συγκεκριμένα στοιχεία που προετοιμάζονται και χρησιμοποιούνται κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας ενός επαγγελματικού μαθήματος.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έξι Κεφάλαια και δύο Παραρτήματα. Αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία επαγγελματικών μαθημάτων και αποσαφηνίζεται η χρησιμοποιούμενη βασική ορολογία, εξετάζεται η πορεία που ακολουθείται για τη διαμόρφωση ενός συστήματος ανάπτυξης επαγγελματικών μαθημάτων, περιγράφεται η διαδικασία προσδιορισμού της διδακτέας ύλης των επαγγελματικών μαθημάτων με βάση τις αρχές της Ανάλυσης Επαγγέλματος, και γίνεται αναφορά στον προσδιορισμό και στην διδασκαλία αντίστοιχων θεωρητικών γνώσεων. Τέλος εξετάζεται η επιλογή και ανάθεση στους μαθητές εκπαιδευτικών έργων και εργασιών σε συσχετισμό με το διδακτικό περιεχόμενο των εννοιών καθενός επαγγελματικού μαθήματος. Εξ άλλου, εις μὲν το Παράρτημα Α γίνεται σύντομη αναφορά στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων των επαγγελματικών μαθημάτων, εις δε το Παράρτημα Β δίδονται χαρακτηριστικά παραδείγματα επιλογής εκπαιδευτικών έργων, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία αντίστοιχων εννοιών, από συγκεκριμένα επαγγελματικά μαθήματα, που ανήκουν σε διαφορετικό τομέα το καθένα.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει επίσης έξι Κεφάλαια και δύο Παραρτήματα. Γίνεται αποσαφήνιση των στοιχείων του προγράμματος σπουδής ενός επαγγελματικού μαθήματος, εξετάζεται η προετοιμασία και αξιοποίηση των αντικειμενικών σκοπών

σε συσχετισμό προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας των επαγγελματικών μαθημάτων, αναλύεται ο τρόπος καταγραφής και οργάνωσης των στοιχείων διδασκαλίας ενός επαγγελματικού μαθήματος, περιγράφονται τα διάφορα φύλλα διδασκαλίας που διανέμονται στους μαθητές και δίδονται οδηγίες για την εύκολη προετοιμασία τους και την αποδοτική χρησιμοποίησή τους, τέλος δε γίνεται σύντομη αναφορά στα πάσης φύσεως διδακτικά μέσα (εποπτικά μέσα, τεστ αξιολόγησης) και στις διάφορες δραστηριότητες (οργάνωση και πραγματοποίηση επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους), που συμπληρώνουν το πρόγραμμα σπουδής ενός επαγγελματικού μαθήματος. Στο Παράρτημα Α γίνεται σύντομη περιγραφή της εξοικείωσης προς το διδακτικό έργο με Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ), εις δε το Παράρτημα Β δίδονται χαρακτηριστικά παραδείγματα προετοιμασίας στοιχείων για διδασκαλία διαφόρων εννοιών, από συγκεκριμένα μαθήματα, που ανήκουν σε διαφορετικό επαγγελματικό τομέα το καθένα.

Βασικός στόχος του βιβλίου δεν είναι η μάθηση διατύπωσης αρχών και κανόνων, που πρέπει να εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία επαγγελματικών μαθημάτων, αλλά η απόκτηση ικανότητας σωστού σχεδιασμού και αποδοτικής οργάνωσης κάθε επαγγελματικού μαθήματος. Γι αυτό δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις εφαρμογές και στην άσκηση. Έτσι, στο τέλος κάθε Κεφαλαίου, μετά μια σύντομη καταγραφή των κυριότερων σημείων του, υπάρχει σειρά από ερωτήσεις και εργασίες, που βοηθούν στον αυτοέλεγχο των γνώσεων και δίνουν ιδέες για ορισμένες εφαρμογές.

15. Σειρά «*ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*» των εκδόσεων Ελληνικά Γράμματα (Ακαδημίας 88, Αθήνα). Επιμ. σειράς: Αν. Κωσταρίδου-Ευκλείδη.

Μέχρι στιγμής στη σειρά έχουν συμπεριληφθεί επτά εργασίες:

1. Luria, A.R. *Γνωστική Ανάπτυξη* (σσ. 40)
2. Hayes, N. *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες* (σσ. 40)
3. Cassells, A. & Green, P. *Αντίληψη* (σσ. 62)
4. Cassells, A. *Μνήμη και Αλήθεια* (σσ. 48)
5. Hartland, J. *Γλώσσα και Σκέψη* (σσ. 64)
6. Banyard, Ph. & Hayes, N. *Σκέψη και Λύση Προβλημάτων* (σσ. 40)
7. Reddy, P. *Προσοχή και Μαθησιακές Δεξιότητες* (σσ. 40)

Πρόκειται για πολύ ενδιαφέρουσα σειρά, η οποία όταν ολοκληρωθεί στα Ελληνικά θ' αποτελέσει μια πολύ ουσιαστική συμβολή στην Ελληνική βιβλιογραφία της Γνωστικής Ψυχολογίας.

16. Ρουσσέας, Π. (1993). *Συγκριτική Διερεύνηση των Επαγγελματικών Αξιών, Στάσεων και Σχεδίων των Μαθητών των Εσπερινών και Ημερήσιων Γενικών Λυκείων*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, (Διδakt. Διατριβή), σσ. 380.

Πρόκειται για εμπειρική έρευνα, με την οποίαν ο σ. ερευνήσε τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια, τις στάσεις και τις αξίες των μαθητών των Εσπερινών Γενικών Λυκείων, που είναι κατά κανόνα μαθητές εργαζόμενοι, και τα συνέκρινε με τα αντίστοιχα των μαθητών των Ημερήσιων Γενικών Λυκείων. Παράλληλα μελέτησε το σχολικό περιβάλλον των μαθητών, αφού αποδεδειγμένα αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Είναι φανερό ότι πρόκειται για πρωτότυπη και πολύ χρήσιμη εργασία, η οποία καλύπτει ένα ουσιαστικό κενό στη σχετική βιβλιογραφία στη χώρα μας.

17. Σουρέτης, Ι. και Γιαννούδας, Α. *Εγχειρίδιον Ψυχιατρικής*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίων, 1980, σσ. 140.

Πρόκειται για συνοπτική παρουσίαση βασικών εννοιών της ψυχιατρικής και περιγραφή των κύριων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων και φαινομένων.

Το περιεχόμενό της είναι ταξινομημένο σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται σύνοψη παρουσίαση των κύριων εκδηλώσεων και κατηγοριών των ψυχοπαθητικών προσωπικοτήτων. Στο δεύτερο συζητούνται οι ενδογενείς ψυχώσεις, ενώ στο τρίτο οι οργανικές ψυχώσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο σκιαγραφούνται τα επίπεδα διανοητικής καθυστέρησης. Στο πέμπτο περιγράφονται οι διάφορες κατηγορίες και μορφές νευρώσεως. Στο έκτο γίνεται αναφορά στα ψυχιατρικά προβλήματα των ατόμων που υπηρετούν στις ένοπλες δυνάμεις και στα σώματα ασφαλείας. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο οι συγγραφείς αγγίζουν διάφορα θέματα ψυχοϊατροδικαστικής.

Είναι προφανώς ένα έργο το οποίο δεν φιλοδοξεί να καλύψει σε έκταση όλα τα ψυχιατρικά φαινόμενα. Αντίθετα, και εδώ εντοπίζεται και ένα σημαντικό θετικό χαρακτηριστικό αυτού του βιβλίου: είναι ένα χρηστικό εγχειρίδιο ευρείας εισαγωγικής ενημέρωσης κάθε ενδιαφερόμενου.

18. Σουρέτης, Ι. και Δαραβούκας, Α. (Επιμ. Π. Σταμάτης). *Τα Ναρκωτικά στην Εποχή μας*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίων, 1991, σσ. 126.

Πρόκειται για μια νέα έκδοση της εργασίας «Δαραβούκας και Σουρέτης 1981», η οποία όμως, πέραν του ότι περιλαμβάνει πληροφορίες και δεδομένα της τελευταίας δεκαετίας, διευρύνεται για να περιλάβει και στοιχεία σχετικά με τον Αλκοολισμό και το Κάπνισμα. Ακόμη, περιλαμβάνει στοιχεία που αναφέρονται στη στάση του περιβάλλοντος απέναντι στον τοξικομανή, στη γεωγραφική κατανομή της διακίνησης ναρκωτικών, στην αντιμετώπιση του προβλήματος καθώς και γλωσσάριο τοξικομανών.

Ως συμπλήρωμα-ανανέωση της προηγούμενης έκδοσής της, αυτή η εργασία είναι πολύ χρήσιμη σε καθέναν που ασχολείται με τη Συμβουλευτική, σε κάθε μέλος της σημερινής κοινωνίας που αγγίζεται από το πρόβλημα των ναρκωτικών.

19. Σουρέτης, Ι. και Στεφανόπουλος, Γ. (Επιμ. Παν. Σταμάτης). *Είμαι Στρατιώτης*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίων, 1993, σσ. 120.

Η εξειδικευμένη αυτή εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο, το γενικό μέρος, συζητούνται γενικά θέματα σχετικά με τις ένοπλες δυνάμεις, με τη νεολαία, με τη στράτευση, με τους στρατευμένους.

Στο δεύτερο, το ειδικό μέρος, εξετάζονται πολλά θέματα που σχετίζονται με προβλήματα που αντιμετωπίζει το στρατευμένο άτομο, απόσταγμα της πείρας των συγγραφέων στον τομέα αυτόν. Επειδή τα θέματα είναι πάμπολλα, μνημονεύονται τα εξής ενδεικτικά: ψυχολογικά προβλήματα κατά τη στράτευση, δυσκολίες προσαρμογής, δυσπροσαρμοσία, διαταραχές προσωπικότητας, αυτοκτονίες, τοξικομανία, ψυχολογικά τεστ στους στρατευμένους, θρησκευτικά θέματα κ.τ.λ.

Αναμφίβολα πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο βοήθημα τόσο για γενική ενημέρωση στα εξειδικευμένα προβλήματα των στρατευμένων όσο και για χρήση από τους λειτουργούς των αντίστοιχων χώρων. Για τον τομέα της Στρατιωτικής Συμβουλευτικής είναι για τη χώρα μας αναπόσπαστο εγχειρίδιο.

20. Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1991). *Ανώτατη Εκπαίδευση και Κοινωνική Επιλογή*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 304.

Μια από τις πλέον πρωτότυπες και στέρεα τεκμηριωμένες μελέτες είναι η διερεύνηση των φαινομένων κοινωνικής επιλογής στο πανεπιστήμιο, που προτείνεται από την πανεπιστημιακή συγγραφέα αυτού του έργου.

Η έρευνα αφορά το Πάντειο Πανεπιστήμιο, από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, και αναφέρεται σε δύο επίπεδα: κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών σε συσχέτιση με την ακαδημαϊκή τους πορεία και τάσεις εξέλιξης του φοιτητικού σώματος σε συνάρτηση με τις γενικότερες μεταβολές της ελληνικής κοινωνίας στον κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό τομέα.

Η διαδικασία κοινωνικής επιλογής ορίζεται ως αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφοροποιήσεων στο πεδίο της ακαδημαϊκής πορείας των φοιτητών.

Διακρίνονται τρεις περίοδοι αυτής της λειτουργίας του πανεπιστημίου: στην πρώτη ο μηχανισμός κοινωνικής επιλογής είναι έκδηλος. Στη δεύτερη, μεταβατική περίοδο, κυριαρχεί ασάφεια. Στην τρίτη περίοδο, ο μηχανισμός κοινωνικής επιλογής εμφανίζει σαφή στοιχεία λειτουργικής έκπτωσης και αδρανοποίησης.

Τα στοιχεία, η μεθοδολογία και τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναφορά για αντίστοιχες συγκριτικές μελέτες σε άλλα σημεία του ελληνικού πανεπιστημιακού συστήματος, συμβάλλοντας στη διατύπωση μιας ενιαίας και συνολικής θεώρησης των συσχετίσεων μεταξύ ακαδημαϊκής λειτουργίας και ιστορικής-κοινωνικής δυναμικής.

21. Χασάπης, Δ. Η *Συγκρότηση και Ανάπτυξη Επιλεγμένων Λογικο-Μαθηματικών Ικανοτήτων Χειρισμού Μαθηματικών Προβλημάτων* (Διδακτ. Διατριβή), Πανεπ. Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 1991, σσ. 280.

Στη μελέτη διερευνώνται τα χαρακτηριστικά συγκρότησης και ο βαθμός ανάπτυξης μιας σειράς λογικο-μαθηματικών ικανοτήτων χειρισμού μαθηματικών προβλημάτων σε επιλεγμένους πληθυσμούς μαθητών που φοιτούν στο τμήμα Γυμνάσιο και οι διαφοροποιήσεις τους σε συνάρτηση με τη σχολική τάξη. Το σχολείο φοίτησης, το φύλο και το επίπεδο της γενικότερης νοητικής ανάπτυξης των μαθητών. Παράλληλα με βάση τα στοιχεία αυτά διατυπώνονται εκτιμήσεις για τη συμβολή της διδασκαλίας των μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο στη συγκρότηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών.

22. Χουρδάκη-Παπαδάκη, Μ. (1951). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Συμβολή της Ψυχολογίας στον Καθορισμό του Κατάλληλου Επαγγέλματος. Εφαρμογή στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίας, σσ. 120*

Όταν ξαφνικά παίρνει στα χέρια του κανείς «ένα απ' τα δύο τελικά αντίτυπα» ενός βιβλίου για τον Προσανατολισμό στο Σχολείο, που γράφτηκε το 1951 (και που είναι ήδη κομματιασμένο ενώ δεν έχουν καν κοπεί τα φύλλα του!), το τελευταίο που θα ήθελε να κάνει (και το τελευταίο που ίσως θα είχε σημασία να κάνει!) είναι μια κριτική παρουσίασή του! Αντίθετα, άθελά του παίρνει αυτό το σαρανταπεντάχρονο βιβλιαράκι στα χέρια του, το αγγίζει με σεβασμό και με δέος, κι αρχίζει να ψάχνει, μέσα στις κιτρινωμένες σελίδες του, την ιστορία του θεσμού, να νιώθει τους κόπους και τις αγωνίες, τις πίκρες και τις απογοητεύσεις εκείνων των πρώτων σκαπανέων του προσανατολισμού, που χάραξαν τα βήματά του στις πρώτες στιγμές της εφαρμογής του στη χώρα μας.

* Το βιβλίο αυτό στάλθηκε μαζί με την επιστολή που δημοσιεύεται στη στήλη «ΑΠΟ-ΨΕΙΣ» παρακάτω, στην οποία και οι αναφορές.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σ. 94

1. Το ΚΕΝΤΡΟ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ (ΚΕ.Θ.Ε.Α.)

Το ΚΕ.Θ.Ε.Α. λειτουργεί καθημερινά για να προσφέρει σε κάθε ενδιαφερόμενο ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ, ΒΟΗΘΕΙΑ, ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ, ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ σε θέματα σχετικά με Ναρκωτικά, Οικογενειακά, Εξάρτηση και σε κάθε πρόβλημα που άμεσα ή έμμεσα συνδέεται με αυτά. Οι υπηρεσίες αυτές προσφέρονται με δύο τρόπους:

α. Μέσω της ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΗΣ: 36.17.089, σε βάση ανωνυμίας.

β. Σε προσωπική βάση, στις παρακάτω υπηρεσίες, στις οποίες πρέπει να απευθυνθεί ο ενδιαφερόμενος:

(1) ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ: Βαλτετσίου 50, 10681 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 36.47.700.

(2) ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ: Βασ.Ηρακλείου 32, 54624 Θεσ/νίκη, τηλ. 270110.

(3) ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ «ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ»: 19009 ΡΑΦΗΝΑ, τηλ. 0294-23.080.

(4) ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ «ΙΘΑΚΗ»: 57400 ΣΙΝΔΟΣ, τηλ. 031-798139-798694.

(5) ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ: Κύπρου 103, τηλ. 041-254597.
ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΒΟΛΟΥ: Πλ. Εθνικών Αναμνήσεων, Προύσης και Μυριοφύτων, τηλ. 0421-80246.

(6) ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ «ΕΞΟΔΟΣ»: 2ο Χιλιόμετρο Λάρισας-Γιαννούλης (πρώην Παιδούπολη Λάρισας), τηλ. 0421-250332.

(7) ΑΝΟΙΚΤΟ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΤΡΟΦΗ»: Φυλής 148, ΑΘΗΝΑ, τηλ. 88.30.129.

(8) ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ «ΔΙΑΒΑΣΗ»: Σταυροπούλου 15, Αμερικής - ΑΘΗΝΑ, τηλ. 86.53.960.

(9) ΚΙΝΗΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ «ΠΗΓΑΣΟΣ»: Κουντουριώτου 26, τηλ. 88.37.650.

(10) ΜΟΝΑΔΑ ΑΠΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΤΟΞΙΚΟΜΑΝΩΝ, ΑΛΚΟΟΛΙΚΩΝ του Ψ.Ν.Α. (Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αθηνών).

(11) ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ: Ασκληπείου 19, ΑΘΗΝΑ, τηλ. 36.11.803-36.14.242.

(12) ΚΛΙΝΙΚΗ ΑΛΚΟΟΛΙΚΩΝ ΤΟΞΙΚΟΜΑΝΩΝ 18 άνω Ψυχιατρικό Νοσοκομείο: Αττικής, ΔΑΦΝΙ, τηλ. 58.11.513.

(13) ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ: Τμήμα καταπολέμησης αλκοολισμού και τοξικομανίας, Αριστοτέλους 17, ΑΘΗΝΑ, τηλ. 52.38.740.

(14) ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ Δ/ΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: Αχαρνών 417, 11143 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 25.32.312-25.32.904.

(15) ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ: Αριστοτέλους 19, τηλ. 88.21.333.

(16) ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ: Πρόγραμμα Απεξάρτησης Αλκοολικών.

(17) ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ: Πανεπιστημίου και Σανταρόζα, τηλ. 32.22.108-32.22.058.

(18) ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ: Πρόγραμμα «ΙΑΣΩΝ», Συμβουλευτικός Σταθμός, Αγρινίου 33 (Κ.Πατήσια), τηλ. 8659.800, Μονάδα τηλεφωνικής βοήθειας, τηλ. 86.56.600.

(19) ΑΙΓΙΝΗΤΕΙΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ: Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, Ειδικό Εξωτερικό Ιατρείο: τηλ. 72.20.458.

2. Το ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ «ΔΙΩΝΗ»

Πρόκειται για κέντρο, με σκοπό αυτόν τον τίτλο, που λειτουργεί ως Κοινοπραξία των Δήμων Βύρωνα, Ζωγράφου και Καισαριανής. Προσφέρει διαφόρων ειδών υπηρεσίες, από Συμβουλευτική μέχρι τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Δ/ση: Χ.Μούσκου 8, Πλατεία Κύπρου, Ανω Ιλίσια, τηλ. 64.86.267, Fax 77.51.976.

3. Εκδήλωση ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ (UNIVERSITY FAIR)

Οργανώνεται από το Αμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, σε συνεργασία με την Ελληνοαμερικανική Ένωση, ένα νέο Πρόγραμμα Ενήμερωσης για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Το πρόγραμμα θα λάβει χώρα το Φθινόπωρο του 1994 στο χώρο της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης, Μασσαλίας 22, Αθήνα,

Πληροφορίες: κ. Γ.Δαριώτης, τηλ. 72.41.811 ή 72.41.812, Βασιλίσσης Σοφίας 6, Αθήνα.

ΑΠΟΦΕΙΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σσ. 96

Λάβαμε μια επιστολή γεμάτη....ιστορία του θεσμού! Τη δημοσιεύουμε αυτούσια, σε αναγνώριση της συμβολής των σκαπανέων του θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην εξέλιξη του στη χώρα μας*. Αυτή η αναγνώριση τους οφείλεται, έτσι κι αλλιώς. Χωρίς σχόλια.

Φίλε κ. Δημητρόπουλε,

Καθώς περιμένουμε όλοι κάποιες γιορτές για να δούμε από πιο κοντά τα βιβλία που μας έρχονται, κρατώ στα χέρια μου και διαβάζω τα «Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού». Δεν ξέρω αν έφτασε στο γραφείο μου τώρα, ή νωρίτερα και η Γραμματέας το τοποθέτησε κάπου και σήμερα το βρίσκω. Ωστόσο, πέρα από χρόνο, αισθάνομαι την ανάγκη να σας στείλω θερμά συγχαρητήρια. Πρόκειται για μια εξαιρετική έκδοση, τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από πλευράς εκτύπωσης. Αξίζει.

Δεν είναι η πρώτη φορά που χαίρομαι τη δουλειά σας και την εξέλιξη της Εταιρίας. Αν δεν σας παρακολουθώ από κοντά είναι γιατί πραγματικά, καθώς αναλώνομαι σε πολλά άλλα – όπως όλοι μας άλλωστε – και οι όποιες δυνάμεις μας είναι πεπερασμένες. Αυτό μου λείπει η αυτογνωσία μου.

Με την ευκαιρία στέλνω σε σένα μα και στην «Εταιρία Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, το ένα από τα δυο αντίτυπα» του βιβλίου μου*, αρχή της καριέρας μου, σχετικά με τον Ε.Π. Ήταν το πρώτο που παρουσιάστηκε, το θέμα είναι ζήτημα αν ήταν γνωστό σε 5-10 ανθρώπους της εποχής. Και παράξενο πουλήθηκε, ίσως γιατί οι δημοσιογράφοι το σχολίασαν στις εφημερίδες. Προσωπικά το.....εμπνεύστηκα από μαθητές μου, στο Γυμνάσιο Ν.Ιωνίας, τον πρώτο και μοναδικό χρόνο, που εργάστηκα σαν φιλόλογος.

Στο μεταξύ αισθανόμουν υποχρεωμένη να επεξηγώ, πολλοί το είδαν σαν.... συνδικαλιστικό έντυπο, έκανα πολλές διαλέξεις, έγραφα άρθρα κ.α. Το βιβλίο μου το αισθάνομαι σαν το πρώτο παιδί μου και πιστεύω πως το τοποθετώ σε καλά χέρια. Είναι οι ρίζες της ιστορίας της Συμβουλευτικής Ε.Π., που ποτέ δεν περιμένα πως θα έχει τόσο καλή εξέλιξη. Είναι μια ηθική ικανοποίηση. Σας ευχαριστώ γ' αυτήν, μου την προσφέρατε, έμμεσα, σίγουρα, με την πολλαπλή δράση σας.

Με την ιδιαίτερη εκτίμησή μου σε σένα και στους συνεργάτες σου και μ' ευχές για κάθε πρόοδο.

Μαρία Χουρδάκη

Μηδείας 9 Ν.Σμύρνη
τηλ. 93.18.055

Σ.Σ. Το βιβλίο παρουσιάζεται στη στήλη «ΒΙΒΛΙΟ» παραπάνω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 28-29, Μάρτιος & Ιούνιος 1994, σ. 95

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)

ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΟΛΜΕ)

14 Ιουνίου 1984

ΠΡΟΑΓΓΕΛΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ/ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

1. Γνωρίζεται στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και σε κάθε ενδιαφερόμενο ότι οργανώνεται για το τέλος του 1994 **Επιστημονική Ημερίδα** με προσωρινό γενικό θέμα:

Ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Εκπαίδευση Εμπειρίες-Προοπτικές

Η ημερίδα οργανώνεται από κοινού από την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και την ΟΛΜΕ, θα πραγματοποιηθεί στην Αθήνα, στο τέλος Νοεμβρίου 1994, σε χώρο και ημερομηνία που θα σας γνωστοποιηθεί έγκαιρα, και θα διαρκέσει μία ημέρα.

Η ημερίδα θα περιλαμβάνει (1) εισηγήσεις ολομέλειας, (2) σύντομες προφορικές και γραπτές παρεμβάσεις, και (3) συζήτηση. Το τελικό πρόγραμμα θα σας γίνει γνωστό έγκαιρα. Οι εισηγήσεις και οι γραπτές παρεμβάσεις θα δημοσιευτούν στα πρακτικά που θα εκδοθούν αργότερα.

Ελπίζεται ότι κατά τις εργασίες της ημερίδας θα αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος και ότι θα προκύψουν συγκεκριμένες προτάσεις τις οποίες οι οργανωτές θα προωθήσουν στην Ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Γιατί, παρά τις κατά καιρούς εξαγγελίες και παρά τις όποιες προθέσεις, ο ΣΕΠ όχι μόνο δεν στηρίχτηκε, όχι μόνο δεν ενισχύθηκε, αλλά βρίσκεται σε εγκατάλειψη και παρακμή. Τη στιγμή μάλιστα που στην υπόλοιπη Ευρώπη γίνονται αποφασιστικά βήματα προς την κατεύθυνση της προώθησης και βελτίωσης των ήδη καλών Υπηρεσιών Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση.

2. Προσκαλούνται οι συνάδελφοι που ενδιαφέρονται να πραγματοποιήσουν εισήγηση ή σύντομη παρέμβαση στην ημερίδα αυτή να επικοινωνήσουν με τον Ε.Δημητρόπουλο μέχρι τις 30 Σεπτεμβρίου 1994. Η επιλογή των εισηγήσεων θα γίνει από την Οργανωτική Επιτροπή.

Ταχυδρ. Δ/ση: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Τ.Θ. 60077, 15301 ΑΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Πληροφορίες :

Τηλ. 63.90.497 (κ.Δημητρόπουλος),

Τηλ. 77.79.122 (κ.Γαβριήλ),

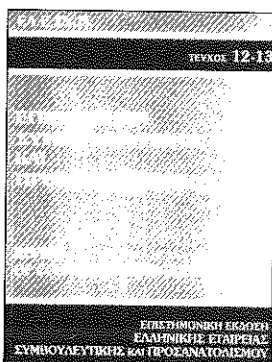
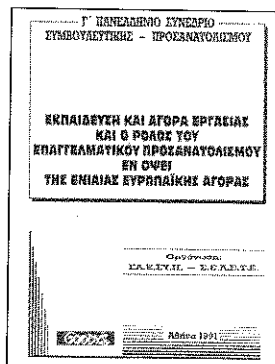
Τηλ. 88.28.095 (κ.Σαμοΐλης),

Τηλ. 94.18.526 (κα. Μήλιου)

Για το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Πρόεδρος

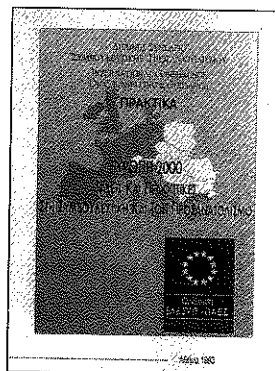
ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρακτικά
Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής
και Προσανατολισμού
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
ΕΝΟΨΕΙ ΤΗΣ ΕΝΙΑΙΑΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΑΓΟΡΑΣ**
Αθήνα 1991



**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**
*Τρίμηνη Επιστημονική Έκδοση
της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*

Πρακτικά
Διεθνούς Συνεδρίου
Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
ΕΥΡΩΠΗ 2000:
**ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**
Αθήνα 1993



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

Επιστημονική μη κερδοσκοπική Εταιρεία

Διεύθυνση: Τ.Θ. 60077 ΑΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, Τηλ.: 63.90.497, Fax: 60.11.253

