

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 48-49

**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: 3 K. Flori str. Athens 113 63, HELLAS

Τεύχος 48-49 Μάρτιος & Ιούνιος 1999
Volume 48-49 March & June 1999

Συντακτική Επιτροπή

- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy (Σχολική Σύμβουλος, Ειδική Επιστήμων, συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 01/8234354
- Σπύρος Κρίβας (Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών), Αγίας Κυριακής 24, 26 443 Πάτρα, τηλ. 061-426728.
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Παναγ. Α. Σαμοΐλης, Κ. Φλώρη 3, 113 63 Άνω Κυψέλη, τηλ. 01/8828095. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό. Σ' αυτήν στέλνονται επίσης οι συνδρομές των μελών και στο όνομα Παναγ. Α. Σαμοΐλης.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Παν. Α. Σαμοΐλης
- Αντιπρόεδρος: Μιχάλης Κασσωπάκης
- Γραμματέας: Ειρήνη Μοράβα
- Ταμίας: Ιωάννα Κουμή
- Μέλος: Κασσάνδρα Ζαννή-Τελιοπούλου

Κεντρική Διάθεση:

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»
Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα,
τηλ. 01/3817826 - 3806661 - fax 01/3836658
Θεσσαλονίκη: Κ. Μελενίκου 30, 54635
τηλ. 031/245222

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα εγυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2-3 και του τεύχους 36-37 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 διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 1998): τιμή απλού τεύχους δρχ. 1.000, διπλού τεύχους δρχ. 2.000

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (1999) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ.
δρχ. 4.000. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1997: «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 Γ with Abstracts in English, French or German)

1. Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα – An Introductory Word.....	5-7
2. Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα	9-20
α. Δημητρόπουλος, Ε.: Καιρός για Έναν Ξεχωριστό «Κλάδο Λειτουργιών Συμβουλευτικής» στην Εκπαίδευση	9-11
β. Δημητρόπουλος, Ε.: Οι «Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων – ΣΣΝ» και τα «Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού – ΚΕ.ΣΥ.Π.»: Δύο Όψεις του Ιδίου Νομίσματος;	12-14
γ. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσ.: Το μέλλον του ΣΕΠ: Ζήτημα προφητείας;	14-15
δ. Κρίβας, Σ.: Περιβάλλον, Κοινωνική Πολιτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Συνθετικά Στοιχεία μιας Αναγκαίας Σχέσης	15-16
ε. Σαμοΐλης, Π.: Ένα Νέο Τμήμα Εκπαίδευσης Λειτουργιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Συμβούλων)	16-18
στ. Σαμοΐλης Π.: Πληροφόρηση και Σφαιρική Προσέγγιση της Αλήθειας	18-20

Β. Η ΘΕΩΡΙΑ

1. Δημητρόπουλος Γ. Ευστ. και Χαροκοπάκη Αργυρώ: Ποιμαντική Συμβουλευτική: Μια Πρόκληση για τη Συμβουλευτική αλλά και την Εκκλησία στη Χώρα μας	21-36
2. Σούλης Β., Γ.: Μια «Παράλληλη Μετάβαση» στον Εργασιακό Χώρο με Αφορμή ένα Διήγημα	37-54

Γ. Η ΕΡΕΥΝΑ

1. Ανδρέου, Ε. & Μαρμαρινός, Ι.: Παράγοντες που Συνδέονται με το Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού-Εξωπροσωπικού Ελέγχου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας	55-79
2. Συγκολάτου, Έ., Κυρίδης, Α.: Σχολικός Χώρος. Η Χρήση του ως Μέσου Διαμόρφωσης Εξουσιαστικών Σχέσεων και Επικοινωνίας Εκπαιδευτικών και Μαθητών	81-96

Δ. ΒΙΒΛΙΟ – ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – ΑΠΟΨΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟ (επιμέλεια: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος)

I. Βιβλιοπαρουσίαση	97-130
II. Βιβλιοκριτική	131-135
III. Βιβλία – Περιοδικά που έλαβε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	135-136
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ (επιμέλεια: Παναγ. Α. Σαμοΐλης).....	137-141
1. Κρίβας, Σπ.: Πορίσματα του Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	137-139

2. Διεθνές Συνέδριο για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας	140
3. Το Γεγονός της Χιλιετίας στη Συμβουλευτική	140
4. Κυπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής Προσανατολισμού	140
5. Συνάντηση Εργασίας	140
6. Ελληνικός Σύλλογος για την Αφασία	140
7. Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας	141
8. Επιστημονική Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Δεκέμβριος 1999	141

Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (επιμέλεια Π. Σαμοΐλης)	143-144
2. Γενική Συνέλευση – Νέο Δ.Σ.	143
3. Απολογισμός – Προϋπολογισμός	144

Δύο Λόγια Από τη Διοίκηση – An Introductory Word

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι το επίσημο όργανο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.). Στοχεύει κυρίως στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της Εταιρείας, στη διαμόρφωση επιστημονικών απόψεων και θέσεων σχετικά με το θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και στη διάδοση και προώθηση των θέσεων της Εταιρείας προς τους αρμόδιους.

Η παρουσίαση και διάδοση της θεωρίας και πράξης της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού είναι ένας ακόμη στόχος του περιοδικού. Έχει δε ιδιαίτερη, αξία αυτό, δεδομένου ότι ο θεσμός αυτός θεωρείται ακόμη κάτι καινούργιο για τον τόπο μας. Χρειάζεται λοιπόν όσοι ασχολούμεθα με αυτό το θεσμό έμμεσα ή άμεσα, να διαμορφώσουμε κοινούς στόχους και να προβάλουμε προτάσεις για την εξέλιξή του και τη βελτίωση της εφαρμογής του. Και στον τομέα αυτό της συνεργασίας μεταξύ των σχετικών φορέων διευκολύνει η κυκλοφορία της **Επιθεώρησης**.

Το περιοδικό αυτό αποτελεί ένα βήμα για όλους όσους ασχολούνται με το θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. Ένα βήμα ελεύθερο, από όπου η φωνή των μελών και των φίλων της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατότερη προς κάθε κατεύθυνση, χωρίς ασφαλώς αντιπολιτευτική διάθεση, αλλά με γνήσιο ενδιαφέρον και αγωνία για την εξέλιξη και προώθηση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.

Τα κείμενα που δημοσιεύονται έχουν θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα, έτσι ώστε ο αναγνώστης να διευκολύνεται στη μελέτη του σε διάφορα επίπεδα, είτε είναι ειδικός, είτε απλώς ενδιαφέρεται και θέλει να ενημερωθεί. Υπάρχει επίσης η προοπτική να δημοσιεύονται πληροφορίες και κείμενα από το διεθνή χώρο σε σχέση πάντοτε με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός εκείνων που ασχολούνται με το θεσμό αυτό στην Εκπαίδευση, στις υπηρεσίες επικοινωνίας του ανθρώπου, στη βιομηχανία κτλ. Τα στελέχη αυτά δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και αποτελούν ένα δυναμικό που χρειάζεται να συγκεντρωθεί γύρω από μια εστία και να αξιοποιήσει δυναμικά τις γνώσεις και εμπειρίες. Καλούμε λοιπόν όλους αυτούς τους φίλους και συναδέλφους να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.* Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε και να ενώσουμε τις δυνά-

* Στο τεύχ. 1 της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ δημοσιεύτηκε το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να

*μεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός.
Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη κοινωνία.*

*Για τη Διοίκηση της Εταιρείας
Παναγιώτης Α. Σαμούλης*

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 constitutes the official publication of the Hellenic Society of Counselling and Guidance (HE.S.CO.G). It aims primarily to facilitate the communications of the members of HE.S.CO.G., to create scientific views concerning Counselling and Guidance, to promote beliefs of the HE.S.CO.G. and make them known to all relevant agents.

The presentation and dissemination of theory and practice of C and G is another goal of this Review. Therefore, the need for all who work in that field to form common goals and present proposals for the development of C and G and the improvement of its application.

The circulation of this Review can assist, as well, the communication among the relevant agents in HELLAS and other countries.

The contents of the Review include theoretical studies, empirical research and practical experience in the field of C and G or areas relevant to it.

From 1988 on, this periodical is published quarterly (4 issues a year) and the official language is Greek. However papers in English, French or German concerning theory of C and G or relevant research in other countries are welcome to be published in the original.

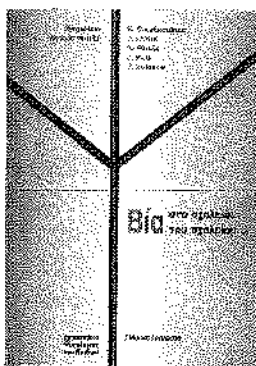
In order to facilitate communication with non Greek speaking readers and in an effort to make the Review of some usefulness to them, however limited, abstracts in English and French or German are included along with each of the main articlew (parta B and C).

All friends and colleagues that are practicing C and G in Education, Information and Career Centers, Hospitals, Public Services, Industry etc. are invited to become members of HE.S.CO.G. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of Counselling and Guidance for the benefit of the people in the modern Greek Society.

Panos Samoilis
President of HE.S.CO.G.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμεις της Ψυχής



... Το γεγονός ότι δεν δίνουμε σημασία σε αυτούς που βρίσκονται «εκτός κανόνα», το γεγονός ότι δεν θέλουμε να τους βλέπουμε, δεν θέλουμε να τους ακούμε, ισοδυναμεί με πραγματικό δράμα, το οποίο δεν είναι άλλο από τον «κοινωνικό θάνατο» ενός μέρους των περιθωριακών, των απροσάρμοστων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όλων αυτών στους οποίους η σιωπηλή αδιαφορία συντηρεί ένα τραύμα ταπείνωσης του ναρκισσισμού τους. Το «βρικόλακισμα», ως μεταφορική έκφραση, θα μας χρησιμεύσει για να αναδείξουμε αυτόν τον λίγο-πολύ συνειδητό μηχανισμό, που τίθεται σε λειτουργία όταν δεν θέλουμε να καθρεφτίσουμε κάτι που μας ενοχλεί.

Γνωρίζετε ότι ο βρικόλακας έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, ότι όχι μόνον τρέφεται με το αίμα των θυμάτων του, αλλά, επιπλέον, όταν ένα «βρικόλακισμένο» υποκείμενο περνάει μπροστά από έναν καθρέφτη, δεν αντικατοπτρίζεται σε αυτόν. Έτσι, λοιπόν, με το να μην αντικατοπτρίζουμε τους διαφορετικούς, τους απροσάρμοστους, με το να μην θέλουμε να δούμε τη διαφορετικότητά τους, τις ανάγκες τους, τους μετατρέπουμε σε βρικόλακες. Αρνούμεστε την ύπαρξή τους και, κατά συνέπεια, τους οδηγούμε σε «κοινωνικό θάνατο»...

Daniel Goleman



© 1995
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Τι είναι το IQ; Η μοίρα μας; Δεν είναι πάντως αυτό που φανταζόμαστε. Το σαγηνευτικό και πειστικό βιβλίο του Daniel Goleman επιχειρηματολογεί πάνω στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις μας σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη είναι στενά περιορισμένες, αφού αγνοούν ένα καιρίο πεδίο ικανοτήτων που βαρύνουν απίστευτα στη ζωή των ανθρώπων. Με αφετηρία τις πρωτοποριακές έρευνες γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη συμπεριφορά, ο Goleman παραθέτει μια υπέροχη σύνθεση των πλέον πρόσφατων νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα.

- Ακαδημίας 33, 106 78 Αθήνα. Τηλ.: 3402415, 3820612 - fax: 3836658
- Τ. Γεννάδιος 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836658
- Σταύρος Ορφώτης, Σταύρος Βελίου Περισσού, 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 3211246
- Θεσσαλονίκη: Κ. Μελνίκου 30, 546 35. Τηλ.: 245222

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 48-49, Μάρτιος & Ιούνιος 1999, σσ. 9-20

1. Καιρός για Έναν Ξεχωριστό «Κλάδο Λειτουργιών Συμβουλευτικής» στην Εκπαίδευση

α) Εισαγωγικά

Την Άνοιξη του 1997, με την Υ.Α Γ2/3860/24-6-1997, δημιουργήθηκε (πολύ σωστά κατά την εκτίμησή μου) μια επιτροπή ειδικών προκειμένου να μελετήσει το θεσμικό πλαίσιο που ήταν αναγκαίο για να εφαρμοσθεί στη νέα του μορφή ο θεσμός «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» στην Εκπαίδευση. Πρόθεση των ιθυνόντων ήταν, υποθέτω, να ενσωματώνονταν οι προτάσεις της επιτροπής στον τότε προετοιμαζόμενο νέο νόμο για την εκπαίδευση.

Η επιτροπή λειτούργησε, και μάλιστα με ρυθμό επείγοντος λόγω της στενότητας των χρονικών περιθωρίων που είχε στη διάθεσή της. Ανάμεσα στις προτάσεις της επιτροπής αυτής ήταν και η δημιουργία ενός νέου κλάδου στην εκπαίδευση στον οποίον θα στεγαζόνταν οι κάθε κατηγορίας εξειδικευμένοι λειτουργοί του θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση.

Ο Νόμος 2525/97 ψηφίστηκε, και στο άρθρο 10 εντάχτηκαν οι προβλέψεις που σχετίζονται με την εφαρμογή του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση (ΣΥ.Π.Ε.).¹ Δυστυχώς όμως η σκέψη για τον ξεχωριστό κλάδο δεν συμπεριελήφθη, όπως βέβαια και άλλες προτάσεις της επιτροπής αυτής.

Περίπου δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου, τώρα που δρομολογούνται και οι προσπάθειες ολοκλήρωσης των σχεδιασμών σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού αυτού στην εκπαίδευση, γίνεται όλο και πιο έντονα αισθητή, ακόμη και μεταξύ παραγόντων του ΥΠΕΠΘ, η παράλειψη εκείνη, και κρίνεται από πολλούς ότι ήταν καλύτερα να είχε δημιουργηθεί ο κλάδος εκείνος. Προσωπικά πιστεύω ότι, αν η πολιτεία ενδιαφέρεται πράγματι για τους νέους και έχει πράγματι σοβαρές προθέσεις σε σχέση με το θεσμό αυτόν, πρέπει να προχωρήσει άμεσα στη δημιουργία του κλάδου αυτού.

β) Δόγοι για τη Δημιουργία του Κλάδου/Οφέλη που θα Προκύψουν.

Μεταξύ των λόγων που κατά τη γνώμη μου επιβάλλουν τη δημιουργία του νέου αυτού κλάδου είναι και οι παρακάτω.

α) Η μέχρι τώρα εμπειρία της πράξης αλλά και η επίσημη σχετική εμπει-

1. βλ. αναλυτικότερα στο σημειώμά μου «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997: Το νέο σύστημα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση», στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, Φθινόπωρο 1997, 9-13.

2. Βλ. ενδεικτικά 1) Δημητράπουλος, Ε. (1986). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια πρώτη προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη. 2) Τέττερη, Ι. κ.α. (1989) *Αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους Μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και Προσδοκίες*

ρική έρευνα² έχει δείξει ότι στην εκπαίδευση ενδιαφέρεται κάποιος για το αντικείμενο αυτό μόνον όταν το αντιλαμβάνεται ως το δικό του αντικείμενο, ότι ταυτίζει με αυτό τόσο την επιστημονική του οντότητα όσο και τα υπηρεσιακά του συμφέροντα. Αντίθετα, όποιος αισθάνεται ξένος και περαστικός και ασχολείται περιστασιακά με το θέμα, επειδή εξυπηρετούνται κάποιες πρόσκαιρες σκοπιμότητες είτε επειδή υποχρεώνεται, συμπεριφέρεται και ανάλογα. Εκτιμάται, λοιπόν, ότι η τραγική έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος για το θεσμό αυτόν, που παρατηρείται σήμερα, θα εκλείψει όταν θα διορίζονται άτομα με ειδικευση στον θεσμό.

β) Μέχρι τώρα η πρακτική του ΥΠΕΠΘ ήταν να προσπαθεί εκ των ενότων και εμβλαστικά να καλύψει το θέμα της έλλειψης δυναμικού ειδικευμένου στη Συμβουλευτική με περιστασιακά και ευκαιριακά σεμινάρια ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αυτό το έπραττε για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, διότι πράγματι δεν υπήρχε, όχι σε υπολογίσιμο αριθμό τουλάχιστον, τέτοιο δυναμικό στη χώρα μας, οπότε η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ θεωρούσε ως μόνη εναπομένουσα λύση να πάρει το ίδιο πρωτοβουλίες να εκπαιδεύσει υπηρετούντες εκπαιδευτικούς μέσω επιμορφώσεων. Δεύτερον, διότι δεν συνειδητοποίησε ποτέ του ότι υπάρχουν και άλλες προσφορότερες και μάλιστα αποτελεσματικότερες λύσεις για την εξασφάλιση προσωπικού. Τρίτον, διότι ποτέ στην κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ δεν έγινε αντιληπτός ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού ως ένα αντικείμενο που, για να αποδώσει τα αναμενόμενα, απαιτεί λειτουργούς που να είναι εξειδικευμένοι και να πιστεύουν στο θεσμό αυτόν. Όμως, υπάρχει ήδη τέτοιο δυναμικό, που αναμένει την αξιοποίησή του, όπως αναμένουν οι μαθητές τη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό τους.

γ) Το ΥΠΕΠΘ, με το να δημιουργήσει τον νέο κλάδο, θα εξασφαλίσει το απαιτούμενο δυναμικό, και μάλιστα σε επίπεδο ειδίκευσης και όχι απλώς σε επίπεδο επιμόρφωσης, δηλαδή το σωστό δυναμικό, εντελώς αδαπάνως, ενώ σήμερα δαπανά υπέρογκα ποσά για την ελλειπή επιμόρφωση ατόμων που σε λίγο παύουν να ασχολούνται και με το θεσμό. Έτσι η Εκπαίδευση, ενώ θα έχει εξασφαλίσει καλύτερο αποτέλεσμα με μικρότερες δαπάνες, θα έχει λύσει οριστικώς το πρόβλημα αυτό.

γ) Ποιοι και πώς θα Ενταχθούν στον Κλάδο αυτό

Όπως σε κάθε ανάλογη προσπάθεια, το προσωπικό το οποίο μπορεί να ενταχθεί στον κλάδο αυτό ανήκει σε μία από τις δύο παρακάτω κατηγορίες: (1) Είναι προσωπικό που υπηρετεί ήδη στην εκπαίδευση και έχει με κάποιον τρόπο «ειδικευθεί» στο αντικείμενο Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. Εντάσσεται στο νέο κλάδο μέσω μεταβατικής διάταξης, εφόσον το επιθυμεί.

τους. Αθήνα: Π.Ι. 3) Κασσωτάκης, Μ. και Φωτιάδου, Γ. (1995) *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Μαθητών της Γ' Λυκείου και η Αξιολόγηση του Θεσμού ΣΕΠ*. (Ανέκδοτη έρευνα).

(2) Είναι προσωπικό που εξεφής διορίζεται απευθείας στο νέο κλάδο με τις διαδικασίες που διορίζονται και οι λοιποί εκπαιδευτικοί.

Τα άτομα της πρώτης κατηγορίας είναι εκπαιδευτικοί πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων που ήδη υπηρετούν σε διάφορους κλάδους της εκπαίδευσης και έχουν είτε με πρωτοβουλία δική τους και αντίστοιχα δαπάνες της πολιτείας είτε με πρωτοβουλία της πολιτείας αποκτήσει επαρκή γνώση του αντικειμένου Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, για την εφαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

Τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας είναι πτυχιούχοι Σχολών ή Τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία προσφέρουν επίσημα προγράμματα ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό / την Καθοδηγητική ετήσιας τουλάχιστον διάρκειας μαθημάτων φοίτησης και εξασφαλίζουν τα εχέγγυα της «ειδίκευσης» στο σύνολο του θεσμού αυτού. Τα άτομα αυτά διορίζονται με τις ίδιες διαδικασίες επιλογής που διορίζονται και οι εκπαιδευτικοί απευθείας στον ειδικό κλάδο της ειδίκευσης αυτής.

Προγράμματα που προσφέρουν ειδίκευση στο παραπάνω επίπεδο λειτουργούν επί του παρόντος δύο: (1) Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, με τίτλο «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», και (2) το αντίστοιχο πρόγραμμα που προσφέρει το Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ (σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα). Το πρώτο προσφέρει σπουδές ειδίκευσης, με διάρκεια μαθημάτων 400 περίπου ώρες, ενώ περιλαμβάνει άλλες 400 ώρες πρακτική άσκηση και επιπρόσθετα πτυχιακή εργασία. Το δεύτερο, της Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ, προσφέρει σπουδές ειδίκευσης με διάρκεια μαθημάτων 900 ώρες, με άλλες 300 ώρες πρακτική άσκηση και επιπρόσθετα πτυχιακή εργασία.

Είμαι βέβαιος ότι, όταν δημιουργηθεί ο προτεινόμενος κλάδος, και άλλα ιδρύματα θα σπεύσουν να προσφέρουν τέτοιες σπουδές στο αντικείμενο αυτό. Συνεπώς, θεωρείται δεδομένο ότι υπάρχει διαθέσιμο το δυναμικό που απαιτείται για την κάλυψη των ρυθμών διορισμού στο νέο αυτό κλάδο.

Τρέφω την ελπίδα ότι σήμερα, που κοντά στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ υπάρχουν στελέχη που διαθέτουν τις απαιτούμενες ευαισθησίες, είναι η κατάλληλη συγκυρία να εξεταστεί με σοβαρότητα η προοπτική της δημιουργίας του προτεινόμενου κλάδου. Είναι καιρός πλέον να πάψει ο εμπαιγμός των μαθητών από τη μια πλευρά και η γελοιοποίηση ενός τόσο σημαντικού θεσμού από την άλλη.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

2. Οι «Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων – ΣΣΝ» και τα «Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού – ΚΕ.ΣΥ.Π.»: Δύο Όψεις του Ιδίου Νομίσματος;

α) Εισαγωγικά

Ερέθισμα προκειμένου να ασχοληθώ με το θέμα αυτό παίρνω από κείμενο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Νέα Υγεία*, στο οποίο περιγράφονται οι προθέσεις της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ σχετικά με την «Αγωγή Υγείας».³

Με το ίδιο θέμα είχα αναγκασθεί να ασχοληθώ και σε μια παλιότερη εργασία μου,⁴ όταν είχαν γίνει τότε οι πρώτες ανακοινώσεις σχετικά με το θέμα αυτό.

Προφανώς δεν έχω προσωπικά αντιρρήσεις ως προς το θέμα της αγωγής υγείας αυτό καθαυτό. Αντίθετα μάλιστα πιστεύω ότι είναι προς τιμήν της αρμόδιας υπηρεσίας και των ατόμων που μοχθούν για την αγωγή υγείας το ότι κατάφεραν να προωθήσουν ένα τόσο σημαντικό θέμα στο επίπεδο που έχει προωθηθεί. Οι προβληματισμοί που θα ήθελα στο σημείωμα αυτό να προβάλω σχετίζονται μόνον με τον τρόπο που αυτού του είδους οι προσπάθειες αντιμετωπίζονται συνολικά σε κεντρικό επίπεδο του ΥΠΕΠΘ.

Πρέπει, επίσης, να διευκρινίσω ότι τις σκέψεις αυτές τις διατυπώνω κάνοντας την υπόθεση ότι, παρότι το συγκεκριμένο κείμενο συντάσσεται από συγκεκριμένο πρόσωπο, λόγω του ρόλου του προσώπου αυτού πρέπει να συναχθεί ότι αντανακλώνται οι θέσεις και της ίδιας της Υπηρεσίας.

Διαβάζουμε λοιπόν μεταξύ των άλλων στο κείμενο της *Νέας Υγείας* ότι στο πλαίσιο της προσπάθειας για θέσπιση αγωγής υγείας στην εκπαίδευση δημιουργούνται οι «Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων – ΣΣΝ», ένας σε κάθε Διεύθυνση Δ.Ε. της χώρας, που μάλιστα καθένας στελεχώνεται «με δύο ψυχολόγους, δύο κοινωνικούς λειτουργούς, έναν ιατρό και έναν οδοντίατρο», ότι μεταξύ των άλλων προσφέρουν «ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων του νομού» (υποθέτω εννοείται η κάλυψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και αναγκών των μαθητών των σχολικών μονάδων), και ότι «στα πλαίσια αυτά παρέχουν και συμβουλευτική γονέων, και προληπτική παρέμβαση στα πλαίσια στήριξης της οικογένειας...». Ακόμη, ότι το πρόγραμμα αυτό έχει χρηματοδοτηθεί από το ΕΠΕΑΕΚ με το ποσόν των 2,5 δις.

Από την άλλη μεριά είναι γνωστό ότι στην Εκπαίδευση, με τον Ν2525/97 ιδρύθηκαν σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) με τα αντίστοιχα Γραφεία (που εξελικτικά θα είναι ένα σε κάθε σχολική μονάδα), που επίσης χρηματοδοτούνται μέσω του ΕΠΕΑΕΚ με σημαντικά ποσά, και τα οποία σήμερα είναι ήδη έτοιμα και δυνάμει εν λειτουργία. Το περιεχόμενο ενασχό-

3. Βλ. τ. 21, Ιούλιος - Σεπτέμβριος 1999, σελ. 5.

4. Βλ. «Συμβουλευτικοί Σταθμοί, Κέντρα Πληροφόρησης και Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τ. 22-23, Οκτώβριος και Νοέμβριος 1992, 9-10.

λησης μάλιστα των ΚΕΣΥΠ, καθώς και η στελέχωση, σε ένα σημαντικό ποσοστό ταυτίζονται με εκείνα των ΣΣΝ, με εξαίρεση τις καθαρά ιατρικές υπηρεσίες.

Έτσι, με αφητηρία τον ίδιο φορέα, την εκπαίδευση, δημιουργούνται δύο διαφορετικές παραπλήσιες υπηρεσίες, που στην ουσία επικαλύπτονται. Παρατηρείται, μάλιστα, το φαινόμενο στην ίδια περιοχή, και κάποτε δίπλα-δίπλα, να ενοικιάζονται πανάκριβοι και δυσεύρετοι ξεχωριστοί χώροι προκειμένου να στεγαστούν ξεχωριστά οι υπηρεσίες αυτές, που, όπως ειπώθηκε, κατά ένα μεγάλο ποσοστό θα ασχολούνται με τα ίδια πράγματα και θα προσφέρουν παράλληλα τις ίδιες περίπου υπηρεσίες.

β) Προβλήματα που Δημιουργούνται από την Κατάσταση Αυτή

Η παραπάνω κατάσταση οδηγεί σε τουλάχιστον μελαγχολικές σκέψεις κάθε απλό άνθρωπο, δεδομένου ότι για τον κοινό νο είναι προφανή τα προβλήματα που θα ανακύψουν οσονούπω (μερικά έχουν ήδη εμφανιστεί).

1. Τα οικονομικά προβλήματα. Με τη λειτουργία διπλών κέντρων δημιουργείται ανεπίτρεπτη σπατάλη πόρων. Και μπορεί αυτή τη στιγμή να ρέει ο κοινωνικός πακτωλός, και να καλύπτονται έτσι οι περισσότερες από τις δαπάνες, αλλά μέχρι πότε θα ρέει; Τι θα γίνει με τις δυσβάστακτες δαπάνες μετά, όταν ήδη από τώρα υπάρχει το πρόβλημα των λειτουργικών δαπανών; Για τους γνωρίζοντες λοιπόν η φυσική εξέλιξη θα είναι να αποσυντεθούν αμέσως μόλις πάντων να βρίσκονται κοινοτικοί πόροι υποστήριξης. Αλλά, ακόμη και αν υποθέσει ο αισιόδοξος σχολιαστής ότι κάποιες χρηματοδοτήσεις θα ξαναβρεθούν, δεν έχουμε άλλες ανάγκες να καλύψουμε στην εκπαίδευση;

2. Σύγχυση και επικάλυψη ρόλων. Όταν σε δύο γειτονικές υπηρεσίες προσφέρονται έστω και μερικώς οι ίδιες υπηρεσίες από διαφορετικά άτομα, δημιουργείται σύγχυση ρόλων και αρμοδιοτήτων, που κατά κανόνα οδηγεί σε αντιπαλότητες και σε ανταγωνιστική συμπεριφορά. Δεν χρειάζεται να ψάξουμε μακριά μας για τέτοια παραδείγματα στην κοινωνία μας. Η συνήθης εξέλιξη σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι να εξουδετερώνονται οι όποιες καλές ιδέες και προσπάθειες.

γ) Η Λύση

Η λύση που φαίνεται ως πιο πρακτική στην περίπτωση αυτή είναι αυτή που είναι εμφανής στον καθένα εκτός από τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ: Η ενιαιοποίηση των δύο αυτών προσπαθειών – και υπηρεσιών, και όποιων άλλων συναφών βρίσκονται σε εξέλιξη ή ακόμη και υπό μελέτη. Αυτό που απαιτείται είναι μια ενιαία ανάλυση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, στη βάση μιας μελέτης αναγκών και ρόλων, αφού έτσι κι αλλιώς οι προσφερόμενες υπηρεσίες είναι ίδιες, με εξαίρεση τις ιατρικές. Κατόπιν η ενιαιοποίηση των υπηρεσιών σε ένα φορέα με διάφορους τομείς, είναι απλή υπόθεση. Για εκείνους που δυσκολεύονται να φαντασθούν την παρουσία των ιατρών σε έναν ενιαίο με τις άλλες ειδικότητες χώρο, υπενθυμίζεται ότι και η παρουσία των γιατρών στον ενιαίο φορέα πάλι χρήσιμη είναι. Η συνεργασία

του γιατρού με τον Σύμβουλο, τον Ψυχολόγο και τον Κοινωνικό Λειτουργό πάλι αυξάνει την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειας.

Με αυτόν τον τρόπο από τη μια μεριά εξασφαλίζεται η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σημειώθηκαν παραπάνω, ενώ από την άλλη επιτυγχάνονται μια σειρά άλλα οφέλη που είναι ουσιαστικά. Ενδεικτικά, εξασφαλίζεται οικονομία χρόνου και προσπάθειας, γίνεται καλύτερη αξιοποίηση του ίδιου προσωπικού, υπάρχει καλύτερος συντονισμός, αποφεύγονται οι συγκρούσεις, διαμορφώνεται η δυνατότητα για *διεπιστημονική προσέγγιση*⁵ στον χειρισμό των περιπτώσεων κτλ. Με δεδομένες, δε, τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της χώρας μας, που αντανακλούν άμεσα στη λειτουργία της εκπαίδευσης και στις ανάγκες των μαθητών αλλά και στη δυνατότητά τους να κάμουν χρήση τέτοιων υπηρεσιών, η ενιαιοποίηση των υπηρεσιών αυτών και η στέγασή τους στο ίδιο μέρος και στον ίδιο χώρο αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση επιτυχίας τους. Εκτός και αν την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ την ενδιαφέρει όχι το αν τα κέντρα αυτά θα προσφέρουν τις επιθυμητές υπηρεσίες, αλλά μόνο το αν θα γίνουν.

Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος

3. Το Μέλλον του ΣΕΠ: Ζήτημα Προφητείας;

Τη στιγμή που το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τονίζει, μεταξύ άλλων, την αναγκαιότητα της διαβίου μάθησης και ανάπτυξης, έτσι ώστε να μπορούν οι νέοι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις αλλαγές και το αβέβαιο μέλλον, φαίνεται ότι ο θεσμός του ΣΕΠ αρχίζει συστηματικά να υποχωρεί από μια προσέγγιση γενική αναπτυξιακή που φαινόταν να υποστηρίζει. Θεωρούμε αδύνατον βεβαίως ότι ο ΣΕΠ – με το δρόμο που ακολουθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια – θα μπορούσε ποτέ να λειτουργήσει στο πλαίσιο ενός μοντέλου κριτικού και αναπτυξιακού που έχουμε αναπτύξει και παρουσιάσαμε στο διεθνές συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ το 1995¹. Το μοντέλο αυτό τελικά θα υλοποιηθεί μάλλον αποτελεσματικότερα –και άρχισε ήδη να υλοποιείται– από καθηγητές που διδάσκουν άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Σε σεμινάρια που έχουμε πραγματοποιήσει σε πέντε Νομούς της χώρας μας οι καθηγητές έδειξαν ξεχωριστό ενδιαφέρον για το μοντέλο αυτό και βρίσκουν ότι όχι μόνον τους βοηθάει να κάνουν το μάθημα της ειδικότητάς τους πιο ενδιαφέρον στους μαθητές, αλλά δίνει και στους ίδιους ένα ρόλο ουσιαστικό ως δασκάλων συμβούλων.²

5. Team Counselling: Μια διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από έναν Ψυχολόγο, έναν Λειτουργό Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, έναν Κοινωνικό Λειτουργό, και τον γιατρό στις ειδικές περιπτώσεις θα ήταν προφανώς η ιδανική σύνθεση για τις περισσότερες περιπτώσεις!

1. Για το μοντέλο αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy 1996, στο σχετικό τεύχος της ΕΛΕΣΥΠ.

2. Για το θέμα του δασκάλου-σύμβουλου, βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1998, στο αντίστοιχο τεύχος της ΕΛΕΣΥΠ.

Αντίθετα ο ΣΕΠ φαίνεται να συρρικνώνεται διαρκώς και ολοταχώς σε ένα ρόλο περιθωριακό και θα περιοριστεί βαθμιαία να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας προσέγγισης διαγνωστικής και κατευθυντικής. Γιατί πώς μπορεί μια αναπτυξιακή διαδικασία εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού να αρχίζει ξαφνικά (!) στην Γ' Γυμνασίου και να ολοκληρώνεται (!) στην Α' Λυκείου στο πλαίσιο ενός μονόωρου μαθήματος; Και τι θα μπορεί να προσφέρει ο επιμορφωμένος καθηγητής ΣΕΠ σε ένα Γρα-φείο (Γρα-νάζι;) ΣΕΠ (ΓΡΑΣΕΠ), όταν και εάν αυτό βρεθεί ως χώρος και εξοπλιστεί με την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή και το προσωπικό;

Το μόνο που θα μπορεί να δώσει ο καθηγητής θα είναι κάποιες πληροφορίες και πιθανόν κάποια τεστ. Ως προς το πληροφοριακό υλικό, όμως, που ακόμη δεν είδαμε να έχει αναπτυχθεί, εάν και όταν θα παραχθεί θα κρατήσει ίσως όσο και η χρηματοδότηση η ευρωπαϊκή! Ως προς τα τεστ – εκτός από το ουσιαστικό πρόβλημα που τίθεται σχετικά με τη χρήση τους από τον καθηγητή-χρήστη – εφόσον ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος και το Γρα-φείο ΣΕΠ ένα ανά σχολείο, είναι αδύνατον να υποστηρίξει κανείς με σοβαρότητα ότι θα χρησιμοποιούνται αυτά ως ερεθίσματα για να βοηθήσουν την έναρξη μιας ενδοσκοπικής και αναπτυξιακής διαδικασίας από το μαθητή με σύμβουλο τον καθηγητή του ΣΕΠ.

Αλλά για ποιον καθηγητή ΣΕΠ μιλούμε; Τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους καθηγητές αυτούς ήταν να αρχίσουν τον περασμένο Σεπτέμβρη, αναβλήθηκε η έναρξη για τον Ιανουάριο του 1999, αλλά διαπιστώνουμε ότι δεν έχει γίνει ακόμη – βρισκόμαστε στο τέλος Ιανουαρίου 1999 – ούτε η επιλογή των καθηγητών, ο αριθμός των οποίων, όπως πληροφορηθήκαμε, θα είναι μικρότερος από ό,τι είχε εξαγγελθεί και από εκείνον που απαιτείται.

Όσο για τα ΚΕΣΥΠ, αναμένουμε με ενδιαφέρον να πληροφορηθούμε αν πράγματι άρχισε να λειτουργεί κανένα! (Είδαμε φιλότιμες προσπάθειες κάποιων Υπεύθυνων ΣΕΠ να βρουν χώρο, κάποιοι μάλιστα τον βρήκαν και ο εξοπλισμός του ήταν και είναι κυρίως η ταμπέλα έξω από το κτίριο!).

Στο πλαίσιο της συζήτησης για το μέλλον του ΣΕΠ θα επιθυμούσαμε πράγματι να έχουμε υπεύθυνη πληροφόρηση και τοποθετήσεις - δεσμεύσεις από τους αρμόδιους. Διαφορετικά μάλλον νομιμοποιείται κανείς να διερωτάται τι θα γίνει όταν τελειώσουν τα κονδύλια της Ευρώπης. Θα μείνουμε άραγε να μιλούμε, απλά για εκτόνωση και για το «τις πταίει»;

Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy

4. Περιβάλλον, Κοινωνική Πολιτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Συνθετικά Στοιχεία μιας Αναγκαίας Σχέσης

Παρότι η εξέταση της αλληλεπίδρασης των παραπάνω συνθετικών στοιχείων δεν έχει απασχολήσει τόσο σε επίπεδο κρατών στην Ευρώπη – με εξαίρεση τη Δανία, τη Μ. Βρετανία και τη Σουηδία – όσο και σε επίπεδα έρευνας συστηματικά τους ενδιαφερόμενους, τα τελευταία χρόνια καταγράφεται αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των στοιχείων αυτών και προσπά-

θεια διερεύνησης της σχέσης τους. Η ατομική συμπεριφορά, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία και η πολιτική (policy), πέρα από την αναμφισβήτητη μεταξύ τους σχέση, ευρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το οικολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου υλοποιούνται. Τα ποικίλα περιβάλλοντα — φυσικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό — συνθέτουν το οικολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώνονται οι συνθήκες, που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου, το σύστημα αξιών του, αλλά και τη φύση και δομή των επαγγελματίων. Το οικολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου τα άτομα αναπτύσσονται ως άνθρωποι, ως πολίτες, αλλά και ως εργατικό δυναμικό, επηρεάζει σημαντικά τις πιθανές επιλογές τους, την αναζήτηση και κατανόηση των διαθέσιμων ευκαιριών σταδιοδρομίας, που είναι ανοιχτές για τα άτομα, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Εάν είναι αμφισβητήσιμη η «σχεσιακή» (transactional) φύση της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία και του προσανατολισμού, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες τους, τότε είναι εξίσου αναμφισβήτητο ότι οι καταστάσεις αυτές δεν μπορούν να υλοποιηθούν ουσιαστικά ως κοινωνικοπολιτικά εργαλεία μιας πολιτικής (policy), που δεν θα λάβει υπόψη της το εξωτερικό οικολογικό πλαίσιο.

Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνικού σχηματισμού, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε μιας συμβουλευτικής και προσανατολιστικής διαδικασίας, καθίσταται αναγκαία η συνεξέταση των συνθετικών στοιχείων του οικολογικού πλαισίου, εντός του οποίου εμπεριέχονται και διαμορφώνονται οι διάφορες ατομικές συμπεριφορές αλλά και παρεμβάσεις.

Σπύρος Κρίβας

5. Ένα Νέο Τμήμα Εκπαίδευσης Λειτουργών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Συμβούλων)

Με ιδιαίτερη ικανοποίηση πληροφορηθήκαμε, όσοι ασχολούμαστε με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στον τόπο μας, και προσφέρουμε αντίστοιχες υπηρεσίες, ότι ιδρύθηκε ένας καινούργιος φορέας που εκπαιδεύει Συμβούλους (Counsellors).

Πρόκειται για το **Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού**, που από την περίοδο 1998-99 λειτουργεί στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ. Στην πράξη, μάλιστα, λειτουργούν τρία τέτοια Τμήματα ταυτόχρονα: Ένα στην Αθήνα, ένα στη Θεσσαλονίκη και ένα στην Πάτρα, πάντα στο πλαίσιο της αντίστοιχης Παιδαγωγικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.). Η ίδρυσή του έγινε με πρόβλεψη στο άρθρο 19 του νόμου 2640/1998.

Το Τμήμα αυτό ιδρύθηκε, μετά από υπερδεκαπενταετή επιμονή της Σχολής* προς την κατεύθυνση του ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να εξασφαλιστεί το αναγκαίο στελεχιακό δυναμικό, σε επίπεδο εξειδίκευσης, για τη σωστή εφαρμογή του θεσμού αυτού και στη χώρα μας. Γιατί είναι γνωστό σε κα-

θέναν ότι μπορεί μεν τύποις να υπήρχαν κάποιες από τις λειτουργίες του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής σε διάφορους φορείς και χώρους στη χώρα μας, αλλά σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή τους δεν υπήρχε, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, λόγω έλλειψης εξειδικευμένου δυναμικού.

Στο Τμήμα αυτό φοιτούν σπουδαστές που είναι πτυχιούχοι Σχολών και Τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ήδη διαθέτουν την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που μπορεί να αποτελέσει επαρκές υπόβαθρο πάνω στο οποίο να στηριχτεί η έναρξη ενός προγράμματος εξειδίκευσης στο γνωστό αντικείμενο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.

Η επιλογή γίνεται μετά από απόλυτα αντικειμενική αξιολόγηση των υποψηφίων με άξονα κρίσης μια σειρά κριτήρια σχετικά με το έργο και τους ρόλους του Συμβούλου. Τα κριτήρια αυτά καθώς και οι διαδικασίες επιλογής περιγράφονται αναλυτικά στον *Κανονισμό Αξιολόγησης Υποψηφίων* που είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

Το περιεχόμενο των σπουδών στο Τμήμα ΣΥ.Π. περιλαμβάνεται στο *Πρόγραμμα Σπουδών*, το οποίο επίσης είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου και φυσικά διανέμεται στους σπουδαστές του Τμήματος. Συνοπτικά, το πρόγραμμα αυτό περιέχει τριών κατηγοριών δραστηριότητες: Τα μαθήματα που γίνονται σε αίθουσες διδασκαλίας αλλά και σε ειδικά εργαστήρια της σχολής, την εξωτερική πρακτική άσκηση και την εκπόνηση μιας πτυχιακής εργασίας.

Η τυπική φοίτηση είναι ετήσια. Τα μαθήματα καλύπτονται με 900 συνολικά ώρες διδασκαλίας, επιμερισμένες σε δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα που το καθένα έχει διάρκεια 18 εβδομάδες των 25 ωρών, ενώ η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Γίνεται συνεπώς λόγος για 50 εξαμηνιαίες μονάδες σπουδών. Ποσοτικά, συνεπώς, κατά τα διεθνώς αποδεκτά πρότυπα, κινείται στο επίπεδο ενός πολύ ενισχυμένου Masters.

Η *εξωτερική πρακτική άσκηση* έχει συνολική διάρκεια 300 ωρών πέραν εκείνων που αντιστοιχούν στα μαθήματα, και πραγματοποιείται σε χώρους και φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που προσφέρουν εξειδικευμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Είναι αυστηρά εποπτευόμενη άσκηση, για την πιστοποίηση της οποίας υπάρχουν ειδικές προβλέψεις στον κανονισμό σπουδών του Τμήματος.

Η *πτυχιακή εργασία* είναι υποχρεωτική προκειμένου να καταστεί ένας σπουδαστής πτυχιούχος του Τμήματος. Η διαδικασία έγκρισης, ανάθεσης, εκπόνησης και αξιολόγησής της προβλέπεται από τον κανονισμό σπουδών.

Καθετί που σχετίζεται με φοίτηση, με αξιολόγηση, με παρακολούθηση κτλ. ρυθμίζεται αναλυτικά στον *Κανονισμό Σπουδών* του Τμήματος, ο οποίος είναι επίσης στη διάθεση των σπουδαστών αλλά και κάθε ενδιαφερόμενου.

Το περιεχόμενο σπουδών που συνοψίστηκε παραπάνω είναι σχεδιασμένο

* Σε καθέναν που γνωρίζει το χώρο είναι προφανές ότι αρχιτέκτων στην όλη προσπάθεια ίδρυσης και οργάνωσης του Τμήματος αυτού είναι ο Ευστ. Δημητρώπουλος ο οποίος έχει και την επισημονική και διοικητική ευθύνη για τη λειτουργία του.

κατά τα πρότυπα μεν ανάλογων προγραμμάτων εξειδίκευσης άλλων παρόμοιων Τμημάτων από ιδρύματα του εξωτερικού, αλλά πάντοτε με γνώμονα σχεδίασης αλλά και εφαρμογής τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις γενικότερες ανάγκες της δικής μας πραγματικότητας. Η κεντρική φιλοσοφία του ήταν να αποκτήσει τέτοιο περιεχόμενο ώστε να αποτελεί τον βασικό κορμό (core) σπουδών ειδίκευσης στο αντικείμενο Συμβουλευτική - Προσανατολισμός.

Η προκήρυξη για την υποβολή υποψηφιοτήτων για φοίτηση στην κάθε επόμενη περίοδο θα γίνεται εφεξής περί τον Απρίλιο, η δε επιλογή πραγματοποιείται πριν το καλοκαίρι, ώστε να καθίσταται δυνατή η έναρξη των μαθημάτων περί τα μέσα Σεπτεμβρίου.

Πιστεύουμε ότι η ίδρυση και λειτουργία του Τμήματος αυτού αποτελεί ένα ακόμη ουσιαστικό βήμα προς την κατεύθυνση της επιστημονικοποίησης της εφαρμογής της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στον τόπο μας. Η επιστημονικοποίηση αυτή αποτελεί πάγια θέση αλλά και επιδίωξη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Μ' αυτή την έννοια, η Εταιρεία μας θεωρεί την ίδρυση και λειτουργία του Τμήματος αυτού ως μια σημαντική εξέλιξη στα πράγματα του θεσμού αυτού στη χώρα μας.**

Γάνος Σαμοΐλης

6. Πληροφόρηση και Σφαιρική Προσέγγιση της Αλήθειας.

Κάθε φορά που ασχολούμαστε με τη λειτουργία της Πληροφόρησης στο «μάθημα» ΣΕΠ ή στα ενημερωτικά σεμινάρια για τους καθηγητές ΣΕΠ, τονίζουμε ότι οι πληροφορίες πρέπει να ελέγχονται κατά πόσον:

- προέρχονται από αξιόπιστες πηγές
- έχουν κύρος
- είναι πρόσφατες
- είναι εύχρηστες, σαφείς και ειδικές

Θεωρώ πως πρέπει να ελέγχονται επιπλέον κατά πόσον διευκολύνουν στο σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας-άποψης για κάποιο ζήτημα.

Αφορμή για το σημείωμα τούτο έδωσαν δύο άρθρα του Δημήτρη Ψυχογιού, σχετικά με την εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, στο ΒΗΜΑ της ΚΥΡΙΑΚΗΣ 27 Δεκεμβρίου 1998 και 24 Ιανουαρίου 1999 με τίτλους, αντίστοιχα, «Οι Σοφές Βλακείες» και «Αντί Λιβέλου». Στο πρώτο άρθρο ο κ^{ος} Ψυχογιός αναφέρει τη βαρύγδουπη πληροφορία πως «η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα της [Ευρωπαϊκής] Ένωσης που δεν επιτρέπει σε όλους όσοι τελειώνουν το Λύκειο να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Δημόσια Ιδρύματα Τρι-

** Πληροφορίες για το Τμήμα ΣΥ.Π. της ΣΕΛΕΤΕ μπορούν οι ενδιαφερόμενοι να ζητούν στις Γραμματείες του Τμήματος: Στην Αθήνα στο τηλ. 01/28.45.152, στη Θεσσαλονίκη στο τηλ. 031/833.708 και στην Πάτρα στο 061/433.664.

τοβάθμιας Εκπαίδευσης». Σε επόμενο βέβαια άρθρο του διόρθωσε πως αυτό δεν ισχύει σε μερικές Ευρωπαϊκές χώρες ως προς τις σχολές υψηλής ζήτησης. Σε σχέση με την πληροφορία αυτή, διατύπωνε το ερώτημα: «γιατί δεν πρέπει να εισάγονται στα ανώτατα ιδρύματα [της Ελλάδος] όλοι όσοι τελειώνουν το Λύκειο;», μιλούσε για δημοκρατικό αίτημα, για σιωπή των αρμοδίων κλπ.

Η πληροφορία στην οποία στηρίζεται είναι έγκυρη και πρόσφατη και σαφής, αλλά δε βοηθάει στην ολοκληρωμένη αντίληψη της πραγματικότητας στη χώρα μας, σε σχέση με την είσοδο στις σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν ανέφερε ο κ^{ος} Ψυχογιός πως ο αριθμός των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας έχει διογκωθεί δυσανάλογα για διάφορους (γνωστούς λίγο-πολύ) κοινωνικούς λόγους. Δε μίλησε για τους προφορικούς βαθμούς της (μεγάλης) επιείκειας 12 και 13, που έδιναν στο μαθητή «άφεση αμαρτιών» στο Λύκειο του χθες, ακόμη κι όταν έπαιρνε βαθμό 6 στις γραπτές εξετάσεις. Δε μίλησε για το επίπεδο των ανεξεταστέων του Σεπτεμβρίου. Δε μίλησε για το όρ(γ)ιο των «δικαιολογημένων» και αδικαιολόγητων απουσιών στο Λύκειο. Δε μίλησε για τις μισο-άδειες αίθουσες στα Πανεπιστήμια και τους αιώνιους φοιτητές (που ασφαλώς δεν υπάρχουν στα Πανεπιστήμια των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

Έπρεπε να αναφερθεί, μεταξύ άλλων, στο θέμα αυτό ο Υπουργός κ^{ος} Θ. Πάγκαλος σε πρόσφατη συνέντευξή του. Ο κ^{ος} Δημήτρης Ψυχογιός στο δεύτερο άρθρο του (24 Ιανουαρίου) φαίνεται ότι εντυπωσιάστηκε θετικά από απόσπασμα της συνέντευξης του κ. Υπουργού και αναφέρει: «όσοι στοιχειωδώς σπουδάζουν [στα Λύκεια] και δεν κάθονται απλώς περιμένοντας να περάσει ο χρόνος, αυτοί πρέπει να μπαίνουν όλοι στα Πανεπιστήμια – δηλαδή όσοι παίρνουν απολυτήριο, τίτλο σπουδών».

Αυτό μάλιστα! Τώρα συμφωνούμε. Διότι η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που οριοθετεί ο νόμος 2525/97, μεταξύ άλλων, προβλέπει την αυστηρή ίσως, αλλά δίκαιη και αδιάβλητη αξιολόγηση των μαθητών στη Β' και Γ' τάξη του Λυκείου. Όστε, όσοι πάρουν το απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου να έχουν πράγματι σπουδάσει, έστω στοιχειωδώς. Και βέβαια, αν η μεταρρύθμιση προχωρήσει, σε μερικά χρόνια οι θέσεις που θα προσφέρονται στα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα είναι αρκετές για όσους κατέχουν απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου. Επομένως θα ισχύει και στην Ελλάδα η ελεύθερη πρόσβαση στα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Χαίρομαι διότι, έστω και μετά από ένα μήνα, ο έμπειρος δημοσιογράφος, με την αρωγή του κ. Υπουργού, μας βοήθησε να δούμε και την άλλη άποψη, σε σχέση με τη δυνατότητα πρόσβασης στα ελληνικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των απολυτηριούχων Λυκείου. Πρόσφερε δηλαδή στην κοινή γνώμη το ερέθισμα για να προβληματιστεί μήπως ο αριθμός των υποψηφίων είναι *πλασματικός* και αυτό ίσως εμποδίζει μέχρι τώρα να ανοίξουν οι πύλες των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ για την ελεύθερη πρόσβαση.

Ουσιαστικές σπουδές λοιπόν και δίκαιη, αδιάβλητη αξιολόγηση των μαθητών και των δασκάλων χρειάζεται στο Λύκειο, ώστε να φθάσουμε στην

κατάργηση του «κλειστού αριθμού» για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Είναι ή όχι απαραίτητο μια πληροφορία που προσφέρεται να διευκολύνει στη σφαιρική προσέγγιση της αλήθειας;

Ιανουάριος 1999

Πάνος Σαμοΐλης

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος και Αργυρώ Χαροκοπάκη*

ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

Στην εργασία αυτή γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στην έννοια και στο περιεχόμενο της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής ως κλάδου αλλά και ειδικότερης εφαρμογής της Συμβουλευτικής γενικότερα. Στον κλάδο αυτό ελάχιστη προσοχή έχει μέχρι τώρα δοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία. Γίνεται πρώτα μια παρουσίαση της εξέλιξης της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής διεθνώς, και εξετάζεται το πλαίσιο για την εφαρμογή της στην εκκλησία και στο πλαίσιο περί την εκκλησία. Εξετάζεται η αναγκαιότητά της, η φιλοσοφία της καθώς και η δυνατότητα εφαρμογής της στη δική μας εκκλησιαστική και γενικότερα θρησκευτική πραγματικότητα. Γίνεται λόγος για τη θέση της μέσα στο ορθόδοξο ποιμαντικό πλαίσιο, και αναζητούνται οι λειτουργοί για την εφαρμογή της αλλά και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχία της εφαρμογής της. Τέλος, παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με την ειδική μεθοδολογία υλοποίησης της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής.

Σε μια πολύ γενική θεώρηση, προβάλλεται η άποψη ότι η Ποιμαντική Συμβουλευτική είναι ανάγκη να ενσωματωθεί στη μέχρι τώρα ακολουθούμενη ορθόδοξη ποιμαντική πρακτική στη χώρα μας, τόσο στην και από την εκκλησία όσο και περί αυτήν σε κάθε χώρο και σε κάθε δραστηριότητα που υποστηρίζεται ή συντηρείται από την εκκλησία μας. Ελπίζεται ότι με τον τρόπο αυτό η εκκλησία θα γίνει ένας φορέας που θα προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στον άνθρωπο να επιδιώξει με έναν υγιή και αποτελεσματικό τρόπο τη συναισθηματική, ψυχολογική, αλλά προπάντων πνευματική και θρησκευτική ανάπτυξη και ωρίμανσή του, και να αναζητήσει νέους τρόπους προκειμένου να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο που παρουσιάζεται στην προσπάθεια να εξασφαλίσει μια υγιή σχέση με τον εαυτό του, με τους άλλους και με το Θεό. Η πλούσια παράδοση της εκκλησίας μας, η Αγία Γραφή, τα πατερικά κείμενα αλλά και τα ασκητικά συγγράμματα μπορούν ν' αποτελέσουν άριστα ξεχωριστά μέσα, με την αξιοποίηση ανάλογων φοιτησμένων αλλά και σωστά εκπαιδευμένων κληρικών-τερωμένων αλλά και λαϊκών, για την εξασφάλιση της σωστής σύζευξης και συνεργίας του ορθόδοξου δόγματος με την επιστημονική γνώση και μεθοδολογία στη Συμβουλευτική που, όταν εξασφαλιστούν τα παραπάνω, γίνεται *Ποιμαντική Συμβουλευτική*.

* Ο Ε.Γ.Δ. είναι Καθηγητής της Ψυχοπαιδαγωγικής, *Επικοινωνία*: Μ. Αλεξάνδρου 12, Αγία Παρασκευή Αττικής, τηλ. 63.90.497, fax 60.11.253.

Η Α.Χ. είναι κοινωνιολόγος, απόφοιτη του μεταπτυχιακού προγράμματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Γ. Παπανδρέου 104, Βύρωνα 16231, τηλ. 76.68.840.

PASTORAL COUNSELLING: A CHALLENGE FOR COUNSELLING AS WELL AS FOR THE CHURCH IN OUR COUNTRY

This paper deals with Pastoral Counselling as a separate branch and application of Counselling in the church and in the wider religious context around the church in general. Topics like the need for its philosophy, its goals and objectives, its workers, the roles of those workers in the various contexts, its methods, processes and means for the counselling practice are discussed in the various sections of this paper.

Pastoral Counselling lacks in tradition in this country, owing to particular reasons pertaining to specific factors deriving from the orthodox theological and religion background. Therefore, it needs theoretical as well as practical support in order to establish itself in the Hellenic Orthodox Church context.

It is contended in this paper that Pastoral Counselling is a need for the church as well as for the community in this country. An effort must be made to combine the rich orthodox tradition with the methodology of counselling in order to produce the result necessary for the fulfillment of the global goal of the church: to offer adequate support to the human being of our time in his/her effort to develop the capacity to a creative and harmonious relation with her/himself, with the others and with God. To this end, another approach in the education of clergy is needed, as well as another approach of viewing the combination and synergy of the dogmatic-religious element on the one hand and the scientific psychological and counselling approaches on the other.

A. Εισαγωγή στην Ποιμαντική Συμβουλευτική

Η Ποιμαντική Συμβουλευτική¹ είναι σε άλλες χώρες ένας από τους πιο ζωντανούς κλάδους της Συμβουλευτικής, και έχει ως ένα από τα σημεία διάκρισής της από τους άλλους κλάδους το ότι εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό — αλλά όχι αποκλειστικά — από άτομα του κλήρου, ενώ σχεδόν πάντα διενεργείται σε χώρους, ενοριακούς ή μη, που βρίσκονται στη σφαίρα επιρροής της εκκλησίας ή υποστηρίζονται από την εκκλησία ή συντηρούνται από την εκκλησία κτλ. Η εφαρμογή της δίνει μια νέα διάσταση αλλά και δυνατότητα στην ποιμαντική πρακτική, όπως αναλυτικότερα περιγράφεται παρακάτω.

Έτσι κι αλλιώς βέβαια η Εκκλησία προσφέρει ουσιαστική βοήθεια με την ίδια την ύπαρξή της και τη λειτουργία της, στο βαθμό φυσικά που μπορεί και πρέπει να είναι μια θεανθρώπινη κοινωνία με σχέσεις αποδοχής, κατανόησης και ταπεινώσεως, με λόγο αγάπης και σεβασμό στην ελευθερία του ανθρώπου, τόσο μέσα στους κόλπους της όσο και προς κάθε ανθρώπινη ψυχή που με οποιονδήποτε τρόπο και υπό οποιεσδήποτε συνθήκες καταφεύγει σ' αυτήν. Μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της ενορίας αλλά και γενικότερα, είναι γνωστό από το παρελθόν ότι οι λειτουργοί της Εκκλησίας έπαιξαν σημαντικότερο ρόλο στην παροχή βοήθειας, συμπαράστασης, υποστήριξης, επικούρησης,

1. Απόδοση του όρου Pastoral Counselling από την αγγλική.

αρωγής κτλ. στους ανθρώπους σε πάρα πολλά θέματα που δεν άπτονταν αποκλειστικά και μόνον του σωτηριολογικού έργου της ή της στενά θεωρούμενης ποιμαντικής της πρακτικής (Δημητρόπουλος 1998, Σταυρόπουλος 1985).

Η τάση της σύζευξης του ποιμαντικού έργου με στοιχεία από τις επισημίες του ανθρώπου έχει την αφετηρία της κατά κύριο λόγο στον προτεσταντικό χώρο, από τον οποίο, λόγω της δογματικής του διδασκαλίας, απουσιάζει το μυστήριο της ιεράς εξομολογήσεως και της συμβουλευτικής πράξεως που οργανικά συνδέεται με το μυστήριο αυτό, και περιορίζεται στη διάθεση κατανόησης του πλησίων και τη συναισθηματική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της κοινότητας ως πράξεως «συμβουλευτικής». Η ενασχόληση με την ποιμαντική συμβουλευτική στον χώρο αυτό ως επίσημη μορφή διαποιμάνσεως αρχίζει από το 1925, κυρίως στην Αμερική. Το Αμερικανικό Ποιμαντικό Κίνημα αποκτά πιο επίσημη έκφραση πολύ αργότερα, το 1963, με την ίδρυση του Αμερικανικού Συνδέσμου Ποιμαντικών Συμβούλων (American Association of Pastoral Counselors) (Σταυρόπουλος 1985, Κορναράκης 1988).

Η εξέλιξη της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής στη Δύση και ιδιαιτέρως στην Αμερική εχώρησε με τη διαμόρφωση μιας διαδοχικής σειράς αντιλήψεων και ιδεών σε σχέση με τον εαυτό, και διαφορετικών τρόπων θεώρησης και αντιμετώπισής τους. Από την προσπάθεια ελέγχου της αμαρτίας (αρχικά ως καταστάσεως της ψυχής και αργότερα ως αποτελέσματος της θελήσεως) η αντίληψη για

τον εαυτό εμφανίζεται ως απόρριψη αυτού. Αργότερα, με τον εμπλουτισμό από τις ψυχοθεραπευτικές τεχνικές και τις νέες ψυχολογικές προσεγγίσεις περνάμε στη δημιουργική ενόραση και την εαυτο-επίγνωση μέσα από την υπαρξιστική προσέγγιση του Rollo May στα 1940, και την καθολική αποδοχή του συμβουλευμένου (των ορμών του, των συναισθημάτων, του των αντιδράσεών του, του συνολικού πλαισίου αναφοράς του κτλ.) με τον C. Rogers, στις αρχές της δεκαετίας του πενήντα. Η προσπάθεια αυτή να επιτευχθεί η εαυτοσυνειδητοποίηση μεταλλάσσεται σε στόχο αυτούπέρ-βας ώστε να χριστομορφοποιηθεί η προσωπικότητα του ανθρώπου (Oates 1951), ενώ κορυφώνεται με τον Clinebell στα 1966 ο οποίος προτείνει ένα αναθεωρημένο μοντέλο Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, το οποίο δεν θα αποτελεί πλέον απλά ένα εργαλείο για την ενδοσκόπηση και διευκόλυνση της εαυτοεπίγνωσης, αλλά θα οδηγήσει, θα εμπνεύσει, θα διδάξει και θα θρέψει συναισθηματικά τον άνθρωπο ώστε να μπορέσει να ενεργήσει υπεύθυνα αξιοποιώντας το δυναμικό του στις σχέσεις του με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον Θεό (Clinebell 1966, Conn 1987).

Το ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά έγινε αντικείμενο ευρύτερων εκκλησιαστικών συναντήσεων ήδη από το 1967 (βλ. Σταυρόπουλος 1980 και 1985) όταν αντιπρόσωποι διάφορων Εκκλησιών συνήλθαν για να αντιμετωπίσουν από κοινού την προβληματική που σχετιζόταν με τη θέση ότι στις διάφορες πτυχές του ποιμαντικού έργου είναι πλέον αναγκαίο να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι εφαρμογές των σύγ-

χρονών συμβουλευτικών και ψυχοθεραπευτικών μεθόδων.

Η χώρα μας, παρότι χώρα με μακραίωνη χριστιανική παράδοση και πίστη, έχει δυσκολευτεί να ακολουθήσει αυτή την τάση και να την αξιοποιήσει με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, παρά το γεγονός ότι είχε συμμετάσχει στις παραπάνω συναντήσεις, κυρίως λόγω των ιδιομορφιών της Ορθόδοξης Ποιμαντικής (Δημητρόπουλος 1998). Οι ιδιομορφίες αυτές σχετίζονται με την πλούσια ανθρωπολογική και ψυχολογική παράδοση η οποία κληρονομείται από την πνευματική εμπειρία των πατέρων της Εκκλησίας και τα ασκητικά συγγράμματα με τις περιγραφές και αναλύσεις καταστάσεων ενδοσκοπήσεων (Κορναράκης 1988, Παναγιωτόπουλος 1998, Χαρώνης 1993 και 1996). Πολύ μάλιστα περισσότερο όταν ο λόγος της ορθόδοξης εκκλησίας είναι ρεαλιστικός και καλείται να διακονήσει τον μεταπτωτικό άνθρωπο στη σύγχρονη πραγματικότητα με τα ποικίλα προβλήματα και την πολύμορφη παθολογία του.

Μέχρι πρότινος η Εκκλησία στη χώρα μας παρουσίαζε την ποιμαντική της πρακτική και αντίστοιχο το έργο της με την μεσσιανική αυτάρκεια του «τι μας χρειάζεται η ψυχολογία αφού έχουμε την Αλήθεια». Κατά τον ίδιο περίπου τρόπο ο επιστημονικός χώρος της Συμβουλευτικής, της Ψυχιατρικής και της Ψυχολογίας, υιοθετώντας μια πουριτανική θεώρηση του κόσμου, εθελουφλούσε υποστηρίζοντας ότι «ο ασθενής χρειάζεται θεραπεία και όχι κήρυγμα». Μ' αυτόν όμως τον τρόπο και οι δύο πλευρές καθυστέρησαν πολύ να συνειδητοποιήσουν τις τάσεις και τα ρεύματα

που με πολύ σαφή τρόπο είχαν κάνει την εμφάνισή τους αλλού, εδώ και δεκαετίες.

Δεν αποτελεί βεβαίως ρεαλιστική επιδίωξη και προσδοκία ότι θα γεφυρωθεί πλήρως και μάλιστα γρήγορα το χάσμα — αν υπάρχει και στο βαθμό που υπάρχει — ανάμεσα στις κατηγορίες της ψυχολογίας και της θεολογίας. Εξάλλου και οι δύο αποτελούν τον καρπό της ανθρώπινης προσπάθειας αντίδρασης στο ίδιο πρόβλημα, απέναντι στην αγωνία του ανθρώπου και στα όποια ψυχικά, πνευματικά, κοινωνικά, θρησκευτικά κτλ. προβλήματα του. Θα αρκούσε, όμως, ως αρχή μια λογική σταδιακή προσέγγιση των δύο μερών, που θα οδηγούσε στη δημιουργία μιας γέφυρας συνεργασίας μεταξύ τους και συν-αξιοποίησης δυνατοτήτων και δυναμικού. Ήδη εδώ και μερικές δεκαετίες, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, αναγνωρίζεται η ανάγκη αυτή και διαφαίνεται μια τάση για αρμονική σύζευξή τους στην πράξη, προκειμένου για τη διάσωση του «σημερινού τραγικού ναυαγίου της ερημικής ανθρωποθάλασσας» (π. Αντώνιος Ρωμαίος 1988). Η Ποιμαντική Συμβουλευτική είναι το καταλληλότερο προς αυτή την κατεύθυνση επιστημονικό εργαλείο.

Β. Φιλοσοφία και Πλαίσιο Εφαρμογής της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής

Αν αποτελεί ύβρι για τη θεία χάρι να ζητούμε να αναλάβει αυτή το δικό μας μερίδιο εργασίας χωρίς να χρησιμοποιείται το ανθρώπινο γνωστικό δυναμικό, και αν η ποιμαντική πρα-

πικτή δεν αποτελεί μονόλογο του Θεού αλλά τον διάλογό Του με τον άνθρωπο (π. Β. Θερμός 1988 και 1996), η Συμβουλευτική με βάση τους τρεις άξονες αναφοράς και ορισμού της, που δίνονται στο Δημητρόπουλος (1998), δηλαδή τη λειτουργία και μορφή, το διεπιστημονικό της χαρακτήρα και το σκοπό, ως γνωστικό αντικείμενο που εντάσσεται στο πλαίσιο των θεσμών επικουρήσης του ανθρώπου, συνεπικουρεί με τη σειρά της και διευρύνει κατά την εφαρμογή της τον θεολογικό λόγο δίνοντάς του ταυτόχρονα την ευκαιρία να αναπτυχθεί περισσότερο. Όπως πολύ εύστοχα σημειώνει ο Σταυρόπουλος, «η Εκκλησία στην άσκηση του ποιμαντικού της έργου δεν παραλείπει, δεν παραθεωρεί τίποτα από όλα όσα είναι δυνατόν να χρησιμεύσουν για την σωτηρία του κόσμου και του ανθρώπου χωρίς βεβαίως να δέχεται ότι ο σκοπός αγιάζει τα μέσα... Η τήρηση αυτής της στάσεως οδηγεί σε μια κοινή πορεία, συν-χώρηση, συν-οδεία, συν-βουλευτική... Η ταυτόχρονη χρησιμοποίηση περισσότερων προτύπων δίνει την ελευθερία να αναζητήσουμε νέα πρότυπα από τη σύγχρονη πραγματικότητα και να εισέλθουμε σε διάλογο με τις επισημίες γενικά και με εκείνες του ανθρώπου ειδικότερα σε δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας. Η επικοινωνία αυτή καθίσταται δυνατή βάσει των αρχών της προσλήψεως, της συνεργίας, της φιλοκαλίας και της εμπειρίας...» (Σταυρόπουλος 1997, σελ. 56 και 130).

Έτσι, αφενός μεν ο θεολογικός λόγος δεν χάνει τη μοναδικότητά του στην διερεύνηση του μυστηρίου της σχέσης του ανθρώπου με τον Θεό,

ενώ αφετέρου και η ανθρώπινη εργασία αξιοποιείται προκειμένου να ετοιμάσει την οδό του Κυρίου στις ψυχές που δοκιμάζονται από τα διάφορα προβλήματα.

Μέσα λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο, που η Συμβουλευτική μεταμοσχεύμενη στην ποιμαντική την ανανεώνει και την εμπλουτίζει, βοηθά στην αγωγή στην ελευθερία και εν ελευθερία, μέσα σε ένα κλίμα προσωποκεντρικό τόσο λόγω της μοναδικότητας του κάθε προσώπου όσο και διότι «όπου το πνεύμα Κυρίου, εκεί ελευθερία» (Β' Κορινθίους, γ', 17), μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η Ποιμαντική Συμβουλευτική ως μια νέα όψη, μια νέα θεώρηση αλλά και μια νέα πράξη στην ποιμαντική πρακτική.

Εξάλλου, και η Ποιμαντική Συμβουλευτική, όπως όλη η Συμβουλευτική γενικά, στηρίζει ολόκληρη τη φιλοσοφία αλλά και πράξη της πάνω στην αγάπη για τον άνθρωπο, που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της χριστιανικής πίστης, όπως ευγλωττώτερα αυτό καταφαίνεται στην προς Κορινθίους επιστολή του Αποστόλου Παύλου: «Και εάν τας γλώσσαις των ανθρώπων λαλώ και των αγγέλων, αγάπην δε μη έχω, γέγονα χαλκός ηχών ή κύμβαλον αλαλάζον. Και εάν έχω προφητείαν και ειδώ τα μυστήρια πάντα και πάσαν την γνώσιν, και εάν έχω πάσαν την πίστιν, ώστε και όρη μεθιστάνειν, αγάπην δε μη έχω, ουδέν ειμί. Και εάν ψωμίσω πάντα τα υπάρχοντά μου, και εάν παραδώ το σώμα μου ίνα καυθήσομαι, αγάπην δε μη έχω, ουδέν ωφελοῦμαι. Η αγάπη μακροθυμεί, χρηστεύεται, η αγάπη ου ζηλοῖ, ου φησιούται, ουκ ασχημονεί, ου ζητεί τα εαυτής, ου πα-

ροξύνεται, ου λογίζεται κακόν, ου χαίρει επί τη αδικία, συγχαίρει δε τη αληθεία. Πάντα στέργει, πάντα πιστεύει, πάντα ελπίζει, πάντα υπομένει. Η αγάπη ουδέποτε εκπίπτει... *Νυν δε μένει πίστις, ελπίς, αγάπη, τα τρία ταύτα. Μείζων δε τούτων η αγάπη*». (Πράξεις των Αποστόλων, προς Κορινθίους Α', κεφ. ΙΓ', 1-13).

Η *Ποιμαντική Συμβουλευτική*, κατά την εφαρμογή της στο έργο περί την Εκκλησία, δίνει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να σταθμίζονται οι ψυχολογικές εμπειρικές γνώσεις με τη σωτηριολογική προοπτική της «εν Χριστώ σωτηρίας», και με όλο το σύστημα των αληθειών που παραδόθηκαν στην Εκκλησία δια της αποκαλύψεως. Οι ψυχολογικές γνώσεις και η χρησιμοποίησή τους είναι το μέρος της ανθρώπινης συνεργίας ώστε να ολοκληρωθεί η σωτηριολογική διαδικασία (Κορναράκης 1988 και 1988).

Ο λόγος και η πρακτική της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής συνδέονται με το πρόσωπο του Ιησού Χριστού και αποτελούν αγωγή για τη δόμηση του αυθεντικού ανθρώπινου προσώπου ακόμα και αν αυτό σημαίνει την ενασχόληση με προβλήματα και θέματα της καθημερινής βιωτής που εκ πρώτης όψεως φαίνονται άσχετα με το έργο της σωτηρίας του ανθρώπου, που ωστόσο προσφέρουν ανακούφιση, παρηγορία και εαυτογνωσία, ενώ επιτελούν και άλλες λειτουργίες (βλ. περισσ. στο Δημητρόπουλος 1998, σελ. 31). Αυτό σημαίνει ότι η εκκλησία μπορεί να αποδέχεται τα εμπειρικά στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τη μεθοδολογία της Ψυχιατρικής, της Ψυχολογίας και ειδικότερα της Συμβουλευτικής και Συμβου-

λευτικής Ψυχολογίας, μπορεί να αποδέχεται τις τεχνικές επέμβασης για να δώσει τη δυνατότητα στο πρόσωπο να αξιοποιήσει το δυναμικό του και να το διευκολύνει σε κάθε περίπτωση να βρει τη λύση. Ας μην ξεχνάμε, εξάλλου, ότι οι διάφορες ψυχολογικές και συμβουλευτικές θεωρίες και μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται παρά τις διαφορές τους ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων του ανθρώπου. Από τις θεωρίες αυτές αγγίζονται ποικίλα υπαρξιακά προβλήματα (π.χ. αγάπη, πόνος, φόβος, λύτρωση, νόημα ζωής, ευτυχία, θάνατος κτλ.) η έσχατη απάντηση σ' αυτά όμως αποτελεί ζήτημα πίστεως. (Βλ. και συζήτηση στο Peale & Blanton 1988, Κορναράκης 1990, Βλάχος 1987).

Οι *τομείς πρακτικής εφαρμογής* στους οποίους έχει μέχρι τώρα δοθεί έμφαση για την εφαρμογή της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, είναι ο τομέας των κατηχητικών ομάδων που η Εκκλησία οργανώνει και ο εξομολογητικός τομέας. Μέσα από αυτούς τους δύο τομείς, η Ποιμαντική Συμβουλευτική απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες. Μεγαλύτερη δυνατότητα εμφανίζεται στο χώρο των φοιτητικών και μαθητικών οργανώσεων, στους συλλόγους, στις ομάδες ενηλίκων, εφόσον αυτή αξιοποιηθεί προκειμένου να παράσχει ουσιαστική βοήθεια στο ποίμνιό της για τα προβλήματα που το απασχολούν (Δημητρόπουλος 1998).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η Ποιμαντική Συμβουλευτική, ως κλάδος της Συμβουλευτικής, εμφανίζεται ως μια ξεχωριστή επιστημονική περιοχή με τις δικές της αρχές, τη δική της μεθοδολογία, συγκρότηση και λειτου-

ργία, τους δικούς της στόχους, τις δικές της ερευνητικές προοπτικές κ.ά., που συνθέτουν το δικό της πρόσωπο. Μόνο που σε αυτόν τον επιστημονικό χαρακτήρα ενυπάρχει και το θεόδοτο στοιχείο. Το υλικό της συγκροτείται από την φωτιστική ενέργεια του Αγίου Πνεύματος (θεολογικός - σωτηριολογικός χαρακτήρας) και από τις κατηγορικές επιστημονικές αρχές και εφαρμογές της Συμβουλευτικής, της Ψυχολογίας, της Ψυχιατρικής, ακόμα και της Παιδαγωγικής (επιστημονικός χαρακτήρας) (Κορναράκης 1988, Μπαλογιάννης 1980).

Γ. Αποδέκτες, Σκοποί, Προβλήματα, Ανάγκες

Η Ποιμαντική Συμβουλευτική απευθύνεται προς κάθε άνθρωπο, δίχως διακρίσεις. Απευθύνεται προς κάθε άτομο ή κάθε ομάδα που ζητά τη βοήθειά της πάνω σε κάθε είδους προβλήματα και ανησυχίες, είτε σχετίζονται με θέματα θρησκείας, πίστης κτλ., είτε όχι.

Ουσιαστικά δεν υπάρχει πρόβλημα με το οποίο να μην μπορεί να ασχοληθεί η Ποιμαντική Συμβουλευτική. Όλα τα θέματα, όλα τα ζητήματα και όλες οι περιοχές της ζωής του ανθρώπου αποτελούν περιοχές διαποιμάνσεως. Ο άνθρωπος δέχεται βοήθεια για ό,τι έχει ανάγκη «κατά την εκάστου ιδίαν χρείαν». Πολύ περισσότερο όταν το πρόβλημά του έχει σχέση με αυτό που ονομάζουμε πνευματική ζωή και σωτηρία (Σταυρόπουλος 1985). Η Ποιμαντική Συμβουλευτική αποτελεί το εργαλείο με το οποίο η Εκκλησία στέκεται δίπλα στον άνθρωπο και τον επικουρεί στις

ανθρώπινες ανάγκες (Clinebell 1966).

Οποδήποτε, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, σε όποιο περιβάλλον αφορά τον άνθρωπο στον αγώνα του να καταξιώσει την υπαρξιακή του ταυτότητα μπορεί να αντιμετωπισθεί με το διάγραμμα της ψυχολογικής λειτουργικότητας που δικαιώνει η ευαγγελική εικόνα του ανθρώπινου προσώπου. Κάθε εικόνα και μορφή εκφράσεως των προβλημάτων του ανθρώπου, ο διάλογος του ανθρώπου με τον ψυχικό του κόσμο, οι εναγώνιες αναζητήσεις του, οι προσδοκίες και οι αδυναμίες της καθημερινότητας, οι υπαρξιακές του οριοθετήσεις κ.ά. αποτελούν αντικείμενο της Ποιμαντικής (Κορναράκης 1988).

Η *ανάγκη* της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής να κατανοήσει την ψυχολογική λειτουργικότητα του ανθρώπου που οδεύει προς την καινή κτίση (σωτηρία) και τα προβλήματα που εμφανίζονται, δημιουργεί για τον λειτουργό της την απαίτηση για μια θεολογική μεθόδευση της εφαρμογής των ψυχολογικών πορισμάτων πέραν αυτής που παρέχεται μόνο με την θεολογική και ποιμαντική εκπαίδευση, η οποία από μόνη της δεν αρκεί για να πληροφορήσει τον ποιμένα πώς έχουν και πώς λειτουργούν οι διάφορες ψυχοπνευματικές όψεις της ύπαρξης, της εξέλιξης και της πορείας του ανθρώπου. Για παράδειγμα, να του διδάξει ποια είναι η σημασία των 5 πρώτων χρόνων της ζωής, το ποιες είναι οι επιπτώσεις των αισθημάτων μειονεξίας, πώς μετασχηματίζονται τα αισθήματα ενοχής, ποιες είναι οι ψυχολογικές ιδιαιτερότητες της γυναικείας, του ηλικιωμένου, του ανέργου ή του φιλομόρφου, πώς επιτυγχάνεται η αρμονική συμβίωση και η

ανάπτυξη της πνευματικότητας στο ζευγάρι και την οικογένεια, ποιες οι πνευματικές συνιστώσες της μελαγχολίας, της ευφορίας, της επιθετικότητας. Τα παραδείγματα αυτά δεν αποτελούν μόνο αντικείμενο της Ψυχιατρικής, της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, αλλά καθημερινή πρακτική του ποιμένα και λειτουργού της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής. Για τον λόγο αυτό ευχταίο είναι να καταρτίζονται ψυχολογικά οι ποιμένες και στην εφαρμογή των τεχνικών της Συμβουλευτικής.

Σκοπός της παρέμβασης της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής είναι πρωτίστως να βελτιώσει και λιγότερο να θεραπεύσει, να λειτουργήσει προληπτικά προς τις όποιες εκδηλώσεις του ψυχικού βίου (σκέψεις, συναισθήματα, βούληση, συμπεριφορά) σε διαφορετικό βάθος, έστω και αν δεν μπορεί πάντα να επέμβει στον πυρήνα της ανθρώπινης ψυχής (π. Β. Θερμός 1988 και 1996). Είναι να βοηθήσει τα άτομα να αναζητήσουν με αποτελεσματικό τρόπο υγιή πνευματική, συναισθηματική, σωματική ψυχολογική κ.ά. ανάπτυξη, ωρίμανση, πνευματική ηρεμία, γαλήνη και πνευματική αυτογνωσία και αυτοπραγμάτωση, σύμφωνα με τις αρχές της θεολογικής πίστης (Δημητρόπουλος 1998).²

Είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να χειριστούν τα προβλήματα της ζωής τους με περισσότερη αποτελεσματικότητα, ξεπερνώντας τα εσωτερικά ψυχολογικά εμπόδια, αξιοποιώντας το μοναδικό δυναμικό τους σε μια νέα σχέση με τον εαυτό τους,

τους άλλους και το Θεό, ως ανανεωμένα μέλη της κοινωνίας και της Εκκλησίας (Clinebell, 1966). Η περαιτέρω Χριστοκεντρικοποίηση της ζωής του ανθρώπου στον σταυροαναστάσιμο βίο, ως μεταστροφή και συνεχής αλλαγή, μετάνοια και βίωση της ανανεωμένης σωτηριολογικής προοπτικής ζωής επουλώνει τις πληγές, φέρνει ισορροπία και πληρότητα, λειτουργεί διαγνωστικά και παιδευτικά στην αναζήτηση της σωτηρίας και στην πραγματοποίηση της διαδικασίας αλλαγής (Conn 1987, Wendel 1989, π. Αντώνιος Ρωμάος 1988). Δεν πρόκειται απλώς για μια ηθικής τάξεως βελτίωση της συμπεριφοράς, αλλά για μια υπέρβιακη αναμόρφωση, μια οντολογική μεταστροφή, μια σταυροαναστάσιμη πορεία μετάβασης προς την ελευθερία του προσώπου, προς την αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση ως επίτευγμα της ανθρώπινης συμβολής του λειτουργού της ποιμαντικής συμβουλευτικής με την κατανόηση, την άνευ όρων αποδοχή, την ανθρώπινη ξεστασιά. Είναι η Ποιμαντική Συμβουλευτική του «ανισταμένου» ανθρώπου, αφού αυτόν σπουδάξει και βοηθά (ιερ. Αδ. Αυγουστίδης 1988, Σταυρόπουλος 1980). Στο βαθμό όμως που οι λειτουργοί της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής έχουν ειδικευθεί και στην ψυχιατρική ή την κλινική ψυχολογία ή τη θεραπευτική συμβουλευτική, τότε μπορούν να ασχοληθούν και με περιπτώσεις που χρήζουν ψυχοθεραπείας.

2. Το pastoral center of Mid-Willamette Valley στην Πολιτεία Oregon των ΗΠΑ είναι ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτής της πρακτικής.

Β. Λειτουργοί, Ρόλοι, Προϋποθέσεις

Οι λειτουργοί της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής είναι κατά κύριο λόγο κληρικοί και ιερωμένοι διαφόρων βαθμίδων, και οι οποίοι μαζί με την κατάρτισή τους στο ορθόδοξο δόγμα (ανθρωπολογία - σωτηριολογία) και στο ορθόδοξο ήθος διαθέτουν και την αντίστοιχη ψυχολογική κατάρτιση στην εφαρμογή των λειτουργιών της Συμβουλευτικής, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις ελαφρότερες εκείνες περιπτώσεις που δεν χρήζουν ψυχοθεραπείας. Ανάμεσα σε αυτούς σημαίνουνσα θέση καταλαμβάνουν οι «Γέροντες», οι οποίοι δρουν συμβουλευτικά προς τους μοναχούς, ιερείς και λαϊκούς (Δημητρόπουλος 1998, Σταυρόπουλος 1985). Πέρα όμως από τους κληρικούς - ιερωμένους υπάρχουν και όλοι αυτοί οι εξαιρέτοι λαϊκοί συνεργάτες της εκκλησίας που σε πολλές περιπτώσεις μπορούν άριστα να προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής.

Το έργο, ωστόσο, του Ποιμαντικού Συμβούλου είναι δύσκολο. Τόσο η Ποιμαντική Συμβουλευτική στις απλές μορφές της, αλλά περισσότερο η διάγνωση και στη συνέχεια η θεραπεία των ψυχολογικών και πνευματικών συνιστωσών του προβλήματος απαιτούν διάκριση, τα όρια γίνονται συχνά ασαφή, το στάδιο της πνευματικής και ψυχολογικής ωριμότητας του ποιμανομένου απαιτεί εξατομίκευση, ενώ οι αιχμές του ποιμένα (ασυνειδήτες και συνειδητές) το δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο (π. Β. Θεομός 1988, 1966). Βεβαίως σε ορισμένες περιπτώσεις ιερωμένοι ειδικεύονται σε υψηλότερο επίπεδο

στην ψυχιατρική ή την κλινική ψυχολογία, άρα είναι σε θέση να προσφέρουν θεραπεία σε όλα τα επίπεδα συνδυάζοντας ιδανικά τη θρησκευτική πρακτική με τη σύγχρονη ψυχοθεραπεία. Η έρευνα εξάλλου έχει δείξει ότι όπου υπάρχουν αυτά τα ειδικευμένα στελέχη, οι ενορίτες προτιμούν την προσφυγή σε αυτούς παρά σε άλλα άτομα ή ιδρύματα (Δημητρόπουλος 1998).

Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι οι λειτουργοί της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, κληρικοί και ιερωμένοι, δεν είναι απαραίτητα και εξομολόγοι. Για να ασκήσουν το έργο της πνευματικής πατρότητας θα πρέπει να έχουν ειδικό ενταλτήριο γράμμα του επισκόπου που να τους το αναθέτει. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι και πνευματικοί. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει διαφοροποίηση των δύο αντών λειτουργημάτων όσο και αν η ιστορική πνευματική εξέλιξη συνετέλεσε ώστε να συγχωνευθούν αυτές οι δύο «λειτουργίες» και να συνεχίζουν να υπάρχουν μαζί — μετάνοια, εξαγόρευση και άφεση αμαρτημάτων, καθοδήγηση και συμβουλευτική — στα πλαίσια του μυστηρίου της εξομολογήσεως (Σταυρόπουλος 1985).

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο προϋπόθεση, που φαίνεται ότι πρέπει να έχουν οι λειτουργοί της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, είναι ένας επιτυχής συνδυασμός της θεωρητικής γνώσης με τη βιωματική, αγιοπνευματική εμπειρία, με την ορθόδοξη πνευματική ζωή (π. Β. Θεομός 1988 και 1996, Clinebell 1966, Κορναράκης 1988, Σταυρόπουλος 1985, π. Φ. Φάρος 1996). Το στοιχείο αυτό είναι

σημαντικό για τρεις κυρίως λόγους:

1. Διότι εκείνος που δε βιώνει τις αλήθειες της αποκαλύψεως δε μπορεί να κάνει εύστοχες επιλογές και μεθοδεύσεις κατά την εφαρμογή των γνώσεων της Συμβουλευτικής στο έργο αυτό. Στον βαθμό που δε βιώνει τις ευαγγελικές αλήθειες, η πρόσθετη εφαρμογή των επιστημονικών τεχνικών αυτών πιθανόν να τον οδηγήσουν στο να διαμορφώσει το δικό του αξιολογικό σύστημα αντίθετο ίσως σε μεγάλο βαθμό με το Ευαγγέλιο του Χριστού (Κορναράκης, 1988).

2. Η άνευ όρων αποδοχή είναι αγάπη, και η αγάπη δεν είναι απλώς μια λεκτική συμπεριφορά. Ειδικότερα για την Ποιμαντική Συμβουλευτική αλλά και γενικότερα, η συμπεριφορά και γενικά η προσωπικότητα του λειτουργού χρειάζεται να είναι γνήσια, αυθεντική, αληθινή. Προϋποθέτει σταύρωμα του Εγώ, γιατί όταν το Εγώ πλημμυρίζει την καρδιά του λειτουργού, δεν απομένει χώρος για τον συνάνθρωπο, δεν υπάρχει θετική και δραστική κατανόηση των συναισθημάτων που εκφράζονται, δεν υπάρχει αποφυγή οποιασδήποτε κριτικής στάσης και αξιολόγησης. Η επιτυχής λοιπόν εφαρμογή της δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα της γνώσης αλλά η έκφραση της πνευματικής και ψυχολογικής ωριμότητας, με βάση το ανθρώπινο ενδιαφέρον. Ο λειτουργός είναι η ανθρωπιά του. Σε αυτόν τον σύμβουλο διακρίνουμε την ταπείνωση, την αγάπη προς το Θεό, την εμπραθητική κατανόηση και την διάκριση (Σταυρόπουλος 1985, σελ. 47, π. Φ. Φάρος 1996, σελ. 52, 59, 60).

3. Η αποστολή του λειτουργού της

Ποιμαντικής Συμβουλευτικής χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία, κυρίως σε εμπειρικό επίπεδο. Όπως στις άλλες διαστάσεις και εφαρμογές της Συμβουλευτικής, ο Σύμβουλος ή Θεραπευτής για να αναλάβει τους δικούς του πελάτες χρειάζεται να «δουλέψει» τις όποιες δικές του έμμενες ιδέες, τις όποιες παθολογικές νευρωτικές σχέσεις ανάλογα με το χαρακτήρα και τα βιώματά του και ει δυνατόν να τις ξεπεράσει, όμοια και στην πράξη της Εκκλησίας. Μόνο εκείνοι που ανακάλυψαν τη νέα εν Χριστώ ζωή στα δικά τους βάθη μπορούν να γίνουν πνευματικοί μαιευτήρες και να βοηθήσουν τους άλλους στη γέννηση μιας νέας ζωής. Γιατί το να μπεις στον πόνο και το πλαίσιο ενοχής του άλλου σημαίνει ότι αυτό σε αφήνει έκθετο στα σκοτεινά δωμάτια του εσωτερικού σου κόσμου. Μάλιστα, δεν μπορεί ένας άνθρωπος να γίνει πνευματικός ή λειτουργός της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής εάν δεν κατακτήσει την πνευματική ζωή, και εάν δεν έχει τον δικό του πνευματικό, όπως ο σύμβουλος έχει τον επόπτη σύμβουλο (π. Αν. Ρωμαιοί - Δ. Κυριαζής 1988, σελ. 57, Σταυρόπουλος 1985, σελ. 42, Clinebell 1966, σελ. 15).

Ωστόσο, πέρα από τους λειτουργούς της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, που συνδυάζουν τη θεολογική σωτηριολογική μαθόδευση με τις μεθόδους της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής και που είναι κληρικοί και ιερωμένοι διαφόρων βαθμίδων κατά το πρότυπο του Καλού Ποιμένα, η ποιμαντική διακονία και καθημερινή συμβουλευτική πράξη φαίνεται να επιτελείται ολοένα και περισσότερο σήμερα και από όλες τις χαρισματικές δυνάμεις

της Εκκλησίας (κατηχητές, ιεροκήρυκες, θεολόγους, ακαδημαϊκούς με ανάλογη κατάρτιση, κ.ά.), τουλάχιστον για προβλήματα της καθημερινότητας που δεν έχουν να κάνουν με την εφαρμογή θεραπευτικών τεχνικών, ή δεν άπτονται των εκκλησιαστικών καθηκόντων των ιερωμένων. Όπως πολύ σωστά τονίζει και ο Α. Σταυρόπουλος, όλοι είμαστε «μετόχια», εξαρτήματα δηλαδή της Εκκλησίας στο μέτρο που μετέχουμε στη σώζουσα Χάρη (Σταυρόπουλος 1985, σελ. 39). Ο ιερέας όμως μπορεί, πέραν του να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τις λειτουργίες της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής και διακονίας, παράλληλα να αποτελεί και τον συντονιστή του έργου αυτού για το ποίμνιο της ενορίας του και γενικά τους ενορίτες που προσέρχονται στις περί την εκκλησία δραστηριότητες.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι λόγω του συνδυασμού της θρησκευτικής σωτηριολογικής ποιμαντικής πρακτικής με αυτήν της επιστημονικής συμβουλευτικής, οι ρόλοι του κληρικού-λειτουργού της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής είναι συνθετότεροι και πολυπλοκότεροι. Οι ρόλοι αυτοί απαιτούν την τέλεση τόσο των θρησκευτικών και εκκλησιαστικών τους καθηκόντων όσο και αυτών των συμβουλευτικών. Ο λειτουργός θα βοηθήσει τον άνθρωπο του ποιμνίου να ξεπεράσει τα εμπόδια που υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του ώστε να του επιτραπεί να διαμορφώσει την προσωπική του στάση απέναντι στον κόσμο και τον άλλο, να γίνει ικανός να αντιμετωπίσει δημιουργικά οτιδήποτε τον απασχολεί. Ιδιαίτερος στο μυστήριο

της εξομολογήσεως, όμως, ο ιερέας μαζί και ως λειτουργός της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, λειτουργεί ως γέφυρα με το Χριστό, με στόχο να χριστοκεντριοποιήσει τη ζωή του ατόμου. Όπως όμως και όταν λειτουργεί συμβουλευτικά έξω από το μυστήριο της εξομολογήσεως αλλά και μέσα σε αυτό, δεν αποφασίζει για λογαριασμό των εξομολογούμενων γιατί έτσι καταργεί την αγωγή εν ελευθερία και παρεμβαίνει ανάμεσα σε αυτόν και το Θεό, γιατί καταργεί την συνεργία της Χάριτος του Θεού (π. Αν Ρωμαίος, Δ. Κυριαζής 1988, Σταυρόπουλος 1985).

Εκτός όμως από την πραγματική αποδοχή, τη συναισθηματική κατανόηση και την συν-βούλευση στη λήψη των αποφάσεων, την μη κατευθυντική προσέγγιση κατά το πρότυπο του C. Rogers, στην Ποιμαντική Συμβουλευτική — και αυτό συνιστά μια από τις ιδιαιτερότητές της — υπάρχει η δυνατότητα της «κανονιστικής» διευθετήσεως, κατά την οποία ο σύμβουλος θα κάνει επιλεκτικά χρήση της «εξουσίας» του ώστε να καθοδηγήσει, να εμπνεύσει, να διδάξει (Clinebell 1966 σελ. 31). Τότε ο συμβουλευόμενος, εφόσον βέβαια το θέλει, υπακούει στη συμβουλή του γέροντα, που σε δεδομένη περίπτωση μπορεί να λειτουργήσει ως εντολή (Σταυρόπουλος 1985, σελ. 67).

Ε. Μεθοδολογία της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής

1. Γενικά

Όλη η μεθοδολογία της Συμβουλευτικής, με όλες τις επιμέρους δια-

στάσεις της έννοιας και πρακτικής της μεθοδολογίας συμπεριλαμβανόμενες, και όλες γενικά οι προσεγγίσεις που συμπεριλαμβάνονται στο γνωστικό αντικείμενο της Συμβουλευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας³ προσφέρονται για αξιοποίηση από την Ποιμαντική Συμβουλευτική, μέσα στο πλαίσιο που παρουσιάζεται στην αρχή της εργασίας αυτής.

Πέρα όμως από την καθιερωμένη και συνηθισμένη μεθοδολογία συμβουλευτικής, στην εφαρμογή της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής προσφέρονται και πολλές άλλες μεθοδολογικές δυνατότητες με απέραντη θεωρητική αλλά προπάντων πρακτική αξία.⁴ Προσφέρονται για παράδειγμα η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη), τα συγγράμματα των Πατέρων της Εκκλησίας (για τα οποία οι σύγχρονοι μελετητές διαπιστώνουν με μεγάλη έκπληξη τη διαχρονικότητα και την ισχύ τους για την παθολογία της εσωτερικής πραγματικότητας του σύγχρονου ανθρώπου και για την μελέτη και κατανόηση της λειτουργίας αυτού του κόσμου), τα συγγράμματα των Εκκλησιαστικών συγγραφέων, ιδιαιτέρως τα ασκητικά συγγράμματα με τις περιγραφές και αναλύσεις καταστάσεων ενδοσκοπήσεων, κλπ. Στις περιγραφές και αναλύσεις αυτές μπορεί να παρακολουθήσει κανείς τις δράσεις και αντιδράσεις των λανθανουσών ψυχικών δυνάμεων και λειτουργιών και να κατανοήσει σε μεγαλύτερη έκταση το είδος και την έκταση των σχέσεων μεταξύ της

πνευματικής καθοδήγησης και της προόδου των ψυχολογικών γνώσεων.

Στις πηγές και τα μέσα έχουμε επίσης τους βίους των Αγίων της Εκκλησίας μας, την πρακτική ποιμαντική εμπειρία, τη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας με τις αρχές της ορθόδοξου πίστεως όπως αυτή απεικονίζεται στα λειτουργικά της βιβλία. Πρόκειται για την προς αλλήλους αγάπη, την άνευ όρων μη κριτική αποδοχή (χωρίς, δηλαδή, κρίση ή κατάκριση), του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της συν-χώρησης, της ελεημοσύνης, της γαλήνιας συμπεριφοράς, της συμπαραστάσης στον πάσχοντα κ.ά. (Δημητρόπουλος 1998, Κορναράκης 1988, 1988).

Ιδιαίτερες και πραγματικά μοναδικές δυνατότητες για ατομική ποιμαντική συμβουλευτική παρέχονται μέσα από το μυστήριο της εξομολόγησης.⁵ Η εξομολόγηση, ακριβώς λόγω της σχέσης μεταξύ του πνευματικού και του εξομολογούμενου, έχει πάρα πολλές ομοιότητες με την ατομική κλινική-συμβουλευτική συνεδρία, αρκεί να διαθέτει ο κληρικός την απαιτούμενη κατάρτιση και ετοιμότητα να αξιοποιήσει τις ομοιότητες αυτές.

Η διδασχή στην εκκλησία κατά τη διάρκεια της θείας λειτουργίας προσφέρει επίσης μια άλλη μεγάλη σειρά δυνατοτήτων για αξιοποίηση στο πλαίσιο της ποιμαντικής συμβουλευτικής.

Οι ομάδες νέων που δημιουργού-

3. Η μεθοδολογία της Συμβουλευτικής και οι επιμέρους διαστάσεις της περιγράφονται αναλυτικά στα Δημητρόπουλος 1991, 1993 και 1998.

4. Βλ. για άλλες σκέψεις στο έργο Βλάχος, 1986.

5. Βλ. αναλυτικότερα π. Ρωμάιος, 1988.

νται στο περιβάλλον της εκκλησίας είναι μια καλή ευκαιρία για συζήτηση, εξέταση, προβληματισμό και αντιμετώπιση προβλημάτων από τα πάμπολλα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι νέοι.

Οι ομάδες *ενηλίκων* επίσης που δημιουργούνται σήμερα σε πάμπολλες ενορίες προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία για τη μελέτη θεμάτων όπως σχέσεις συζύγων, σχέσεις γονέων και παιδιών, σχέσεις οικογένειας και εκκλησίας.

Το μάθημα των *Θρησκευτικών* στο σχολείο μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει έναν πόλο γύρω από τον οποίο να στρέφονται πολλές εσωσχολικές ή ακόμη και εξωσχολικές συζητήσεις και δραστηριότητες. Για παράδειγμα:

Εκπομπές από τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, όπως ιδίως μέσα από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, επίσης προσφέρονται για μαζική ποιμαντική συμβουλευτική.⁶

ΣΤ. Δυσκολίες Εφαρμογής

Η εφαρμογή της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής στην πράξη δεν είναι υπόθεση πάντα εύκολη. Στη δική μας, μάλιστα, εκκλησιαστική πραγματικότητα εμφανίζει ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες. Η σημαντικότερη ίσως δυσκολία εντοπίζεται στο σημείο συνάντησης της Εκκλησίας με τις κοσμικές anthropογνωσίες και την κοσμική ψυχολογική συνεισφορά. Το κατόρθωμα της συνεργασίας της εμπειρίας και του φωτισμού, της κοσμικής γνώσεως και της γνώσεως άνωθεν στα πρόσωπα ειδικευ-

μένων κληρικών και ιερωμένων αλλά και άλλων λαϊκών αντιμετωπίζεται με μεγάλη επιφυλακτικότητα από το μεγαλύτερο μέρος του σώματος των λειτουργών της Εκκλησίας. Η προκατάληψη και πρόληψη αυτή είναι βεβαίως δικαιολογημένη, αφού η Εκκλησία έχει γευθεί κατά καιρούς τις επιπτώσεις ανώριμων ή ανεπαρκών συμβούλων ή ψυχοθεραπευτών ενώ ταυτόχρονα και η ίδια έχει ενίοτε δεξίει ποιμαντική ανεπάρκεια και κάποτε ακόμη και ανικανότητα, κυρίως μέσα από το έργο κληρικών με χαμηλό επίπεδο γενικής παιδείας αλλά και πολλές φορές με θεολογικό λόγο αυστηρά και κάποτε μονολιθικά προδιαγεγραμμένο, αλλά και την ίδια στιγμή ανίκανο να προσεγγίσει τα προβλήματα και τις αγωνίες των ανθρώπινων ψυχών του σύγχρονου κόσμου.

Στη χώρα μας δεν έχει συνειδητοποιηθεί ακόμη στον βαθμό που κρίνεται ότι χρειάζεται, η ανάγκη επέκτασης του ρόλου των κληρικών αλλά και επιστημόνων συνεργατών, και της εξασφάλισης της ειδικείσής τους για την εφαρμογή της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής, παρά την ίδρυση ξεχωριστών τμημάτων Ποιμαντικής στο Πανεπιστήμιο και την εισαγωγή πολλών μαθημάτων Ορθόδοξης Ποιμαντικής Ψυχολογίας. Βεβαίως, υπάρχουν αρκετοί φωτισμένοι ιερωμένοι και κληρικοί που έχουν εμπλουτίσει ουσιαστικά το έργο της Εκκλησίας, συνδυάζοντας ιδανικά την ορθόδοξη πίστη και την ειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση. Και αυτή είναι μια πολύ αισιόδοξη ένδειξη.

6. Μια καλή συζήτηση του θέματος αυτού γίνεται στην εργασία Σαπουνάς 1998.

Ζ. Τελικές Παρατηρήσεις-Προτάσεις

Η Εκκλησία μας είναι δυνατόν αλλά μαζί και αναγκαίο να επεκτείνει, να εμπλουτίσει και να εφαρμόσει σε μεγαλύτερη έκταση το ήδη πλούσιο έργο της προς την κατεύθυνση της οργανωμένης, συστηματικής και επιστημονικά σωστής Συμβουλευτικής αξιοποιώντας το πλούσιο αποθεματικό της από τα μέσα και τις πηγές που αναφέραμε, μέσα από μια φωτισμένη αλλά τάντοχρονα και επιστημονικά τεκμηριωμένη Ποιμαντική Συμβουλευτική.

Η ανανέωση της ποιμαντικής πρακτικής της εκκλησίας με σύγχρονους τρόπους ψυχολογικής επικοινωνίας του ανθρώπου, ώστε να προσεγγισθούν άνθρωποι που δεν προσέρχονται για θρησκευτικούς λόγους (Δημητρόπουλος 1998) αποτελεί την νέα πρόκληση προς τον θεολογικό λόγο, ώστε να οδηγείται συνεχώς «εις πάσαν αλήθειαν» (Ιω., ιστ' 13).

Βεβαίως τα συμβουλευτικά επιτεύγματα και οι μέθοδοι και τεχνικές της Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής απαιτούν λεπτότερη και δυσκολότερη ασκητική για τη φωτισμένη πρόσληψή τους αλλά και για το εύστοχο των επιλογών και μεθοδεύσεων κατά την εφαρμογή τους στο ποιμαντικό έργο. Η ορθόδοξη μεν αλλ' επιστημονική σωτηριολογία θα πρέπει να παραμένει πάντοτε η αμετακίνητη βάση επιλογής του είδους και του τρόπου της «θεραπευτικής» αξιοποίησής των σύγχρονων ψυχολογικών πορισμάτων, αφού η με οποιονδήποτε τρόπο αποσύνδεσή τους από την σωτηριολογία αυτή θα σημαίνει και την ανάπτυξη έργου με τη μονομερή αξιοποίηση των σύγχρονων ψυχολο-

γικών γνώσεων, άρα ενδεχομένως εκτός των ορίων και του πλαισίου της Ορθόδοξης Ποιμαντικής Συμβουλευτικής.

Στην πράξη για να επιτευχθεί αυτό, απαιτεί ένα σωστό συνδυασμό διαφόρων προσεγγίσεων και μέτρων. Μερικές ενδεικτικές ιδέες και προτάσεις, που βέβαια δεν φιλοδοξούν ν' αποτελέσουν πρωτοτυπία αλλ' αντίθετα να συνταχθούν με άλλες ανάλογου περιεχομένου φωνές είναι οι παρακάτω.

α. Με σωστότερη επιλογή και βασική-αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των λειτουργών της εκκλησίας μας. Οποιοδήποτε και με ουσιαστική κατάρτιση, θεωρητική και πρακτική, στις αρχές, στη φιλοσοφία, αλλά προπάντων στη μεθοδολογία της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής. Είναι γνωστό σ' όλους ότι, πέρα από την ικανότητά του να εκτελεί τα καθαρά λειτουργικά του καθήκοντα, ο κληρικός θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί σωστά με το πλήρωμα της εκκλησίας του, να δημιουργεί σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, να διαμορφώνει μια σωστή δημόσια εικόνα, να χειρίζεται θέματα σχέσεων μεταξύ ενοριτών, να χειρίζεται με εμπιστευτικότητα προσωπικές πληροφορίες, να ενθαρρύνει τους ενορίτες του να του εμπιστεύονται προβλήματά τους, να διευκολύνει τη λύση αυτών των προβλημάτων κοκ. Αυτά όμως για να τα επιτύχει χρειάζεται δεξιότητες που αποκτώνται, και για να αποκτηθούν κάποιος πρέπει να τις διδάξει.

β. Με αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των κειμένων των φωτισμένων ανθρώπων της εκκλησίας μας, που ευτυχώς μεν είναι πολλά αλλά δυστυχώς όχι γνωστά στους πε-

ρισσότερους απλούς κληρικούς. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να προωθούνται στις ενορίες χρήσιμα βιβλία για την απόκτηση γνώσεων όπως οι παραπάνω.

γ. Με το παράδειγμα της ηγεσίας της εκκλησίας, το οποίο, αν είναι σωστό και αξιοποιείται και προβάλλεται σωστά, μπορεί κάλλιστα ν' αποτελέσει άριστο μέσο μμητικής μάθησης.

δ. Με τον ανάλογο εμπλουτισμό του περιεχομένου των σπουδών στα αντίστοιχα τμήματα στη Θεολογική Σχολή, Με δεδομένο, μάλιστα, ότι από τους απόφοιτους των σχολών αυτών διαμορφώνεται η ηγεσία της εκκλησίας, γίνεται φανερό πόσο σημαντικό είναι για την Ποιμαντική Συμβουλευτική να διδάσκονται οι αρχές της, η θεωρία της και η μεθοδολογία της στις σχολές αυτές.

ε. Με την καλύτερη αξιοποίηση του περιεχομένου του μαθήματος των θρησκευτικών σε όλες τις βαθμίδες

της εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση σ' αυτό στοιχείων από τις λειτουργίες της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής κοιν.

στ. Με την καθιέρωση ενός συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των κληρικών. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, μια καθημερινή ημέρα της εβδομάδος επί ένα διάστημα μερικών εβδομάδων ειδικό που θα επιλέγονται από τις μητροπόλεις να συγκεντρώνουν τους κληρικούς κατά γεωγραφικές ενότητες ενοριών και να τους διδάσκουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικές με λειτουργίες της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής.

Ο κάθε συνδυασμός μέτρων και προσεγγίσεων δεν θα περιορίζεται σε θεωρητικές μόνο περιγραφές ή ευχетικές παραινήσεις. Θα επεκτείνεται πρωτίστως σε πρακτικές εφαρμογές στην πράξη της Ποιμαντικής Συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ⁷

- ιερ. Αυγουστίδης, Α. (1988). Η «Σωτηριολογική» διάσταση της Ψυχιατρικής. *Σύναξη*, τ. 25, Ιαν.-Μάρτιος 1988, 35-42.
- Berdiaeff, N. (χ.κ.). *Χριστιανισμός και Κοινωνική Πραγματικότητα*. (Μετ. Β. Πούλση). Θεσσαλονίκη: Π. Πουρνάρας.
- αρχιμ. Βλάχος, Ι. (19986). *Ορθόδοξη Ψυχοθεραπεία. Πατερική Θεραπευτική Αγωγή*. Έδεσσα: Ιερά Μονή Τιμίου Σταυρού.
- αρχιμ. Βλάχος, Ι. (1987). *Θεραπευτική Αγωγή*. Λειβαδιά: Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου.
- Clinebell, H. (1966). *Basic Types of Pastoral Counselling*. New York: Addington Press.
- Conn. W. (1987). «Pastoral Counseling for Self-Transcendence: The Integration of Psychology and Theory». *Pastoral Psychology*, Vol. 36, No 1, Fall 1987, 29-

7. Προσαρμοσμένες συμβατικά στην αλφαβητική σειρά του αγγλικού αλφαβήτου. Περιλαμβάνονται μόνο πηγές που αναφέρονται στο κείμενο.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). «Η Προσωποκεντρική Θεωρία του C.Rogers. Η Θεωρία της, η Πράξη της». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 16-17, 1991, 20-34.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). «Συμβουλευτικής Θεωρίες». Λήμμα στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ. Η, 1993, 4478-4485.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (β' Έκδοση). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- π. Φάρος, Φ. (1996). *Ο Διάλογος*. Αθήνα: εκδ. Ακρίτας.
- Κορναράκης, Ι. (1988). *Εγχειρίδιον Ποιμαντικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Κορναράκης, Ι. (1988). *Ορθόδοξη Ποιμαντική Ψυχολογία. Σύναξη*. Τευχ. 25, Ιανουάριος-Μάρτιος 1988, σελ. 19-42.
- Κορναράκης, Ι. (1990). *Ψυχολογικές Προοπτικές σε Θέματα Πνευματικής Ζωής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαλογιάννης, σ. (1980). *Ποιμαντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρνάρας.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1998). *Η Ποιμαντική Συμβουλευτική στο Έργο του Ιωάννου του Χρυσοστόμου*. Αθήνα: Ανέκδοτη Εργασία.
- Peale, N.V. & Blanton, S (1988). *Η Πίστη Είναι η Απάντηση. Ένας Ιερέας και Ένας Ψυχίατρος Συζητούν τα Προβλήματά σας*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρνάρας.
- π. Ρωμαίος, Α. και Κυριαζής, Δ. (1988). *Ψυχανάλυση και Εξομολόγηση*. Συζήτηση ανάμεσα στον π. Αντώνιο Ρωμαίο και τον ψυχίατρο Δημήτριο Κυριαζή. Σύναξη, τευχ. 25, Ιανουάριος - Μάρτιος 1988, 55-73.
- π. Ρωμαίος, Α. «Ψυχανάλυση και Εξομολόγηση». Σύναξη, τευχ. 27, 1988.
- Σακραμέντο, Α. (1978) *Ψυχανάλυση του Χριστιανισμού* (μετ. Ν. Γλαφυρού). Αθήνα: Ιδίου.
- Σαλπουνάς, Α. (1988). *Τα Μέσα Μαζικής Ενημερώσεως και η Αγωγή. Συμβολή στην Ποιμαντική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος 2000.
- Σταυρόπουλος, Α. (1980). *Ποιμαντική Θεολογική Εκπαίδευση και η Συμβολή της Ποιμαντικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ανάπτυξη Επιστημονικής Επετηρίδας Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σταυρόπουλος, Α. (1985). *Εισαγωγή στην Ορθόδοξη Συμβουλευτική Ποιμαντική*. Αθήνα: Εκδ. Εκκλησιαστικ. Επιστημ. & Επιμορφωτικού Ιδρύματος Ιω. και Ερ. Γρηγοριάδου.
- Σταυρόπουλος, Α. (1997). *Επιστήμη και Τέχνη της Ποιμαντικής*. Αθήνα: Εκδ. Αριμός.
- Stone, H. «Theology and Pastoral Counseling: A Client's Viewpoint». *Pastoral Psychology*. Vol. 32, Summer 1984, 251-261.
- π. Θερμός, Β. (1988). «Θεωρία και Πράξη της Ποιμαντικής Απέναντι στην Ψυχολογία». Σύναξη, τευχ. 25, Ιανουάριος-Μάρτιος 1988, 43-53.
- π. Θερμός, Β. (1996) *Ποιμαίνοντες μετ' Επιστήμης*. Αθήνα: εκδ. Αριμός.
- Wendel. V. (1989). «Counseling: A Conversion Experience». *Pastoral Psychology*, Vol. 38, No 1, Fall 1989, 39-46.
- Χαρώνης, Β. (1993). *Ποιμαντική Ανθρωπολογία Ιωάννου του Χρυσοστόμου*. Αθήνα: Βυζάντιον.

Γιάννης Β. Σούλης*

**ΜΙΑ «ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ» ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ
ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΝΑ ΔΙΗΓΗΜΑ****

Στο άρθρο αυτό γίνεται προσπάθεια, με αφορμή το διήγημα «Το Βάπτισμα» του Δ. Χατζή, όπου αναφέρεται η παράλληλη διαδικασία μετάβασης του μικρού Στέργιου και του πουλαριού του στο χώρο της δουλειάς, να αξιοποιηθούν τα στοιχεία εκείνα που έχουν σχέση με τον εργασιακό χώρο, ως προς τη μετάβαση, και το συνεπαγόμενο προβληματισμό που δημιουργούν.

Με αφορμή τον εντοπισμό των συνθηκών επηρεασμού της μετάβασης του Στέργιου στο χώρο της δουλειάς, επισημαίνονται, με παράλληλη αναφορά και σύγκριση στις δύο εποχές – στην εποχή που διαδραματίζονται τα γεγονότα και στην τωρινή αντίστοιχα – οι αναγκαίες προϋποθέσεις μετάβασης που χρειάζεται ο σημερινός νέος για να είναι σε θέση να μεταβεί στον εργασιακό χώρο με επιτυχία.

Με αφετηρία την παραπάνω αναφορά, επιχειρείται η παρουσίαση ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης που επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου προετοιμασίας του ατόμου για τη μελλοντική μετάβασή του στον εργασιακό χώρο.

Το μοντέλο αυτό συμπληρώνεται με σκέψεις για την επιδίωξη αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου μέσα από ένα ενοποιημένο νόημα ζωής.

Giannis B. Soulis*

**A «PARALLEL TRANSITION» TO WORK.
THOUGHTS AND PROPOSITIONS BASED ON A NOVEL**

Starting from the content of a novel in Greek titled «The baptism», the author of this paper introduces the notion of a «parallel transition», meaning the transition to work of both, a boy and his colt at the same time. The author utilizes this parallelism in order to propose a certain model on transition. Then he uses the content of the model to present a series of thoughts pertaining to the pursuit of self-realization of the person in today's reality of life and work.

* Ο Γ. Σ. είναι Καθηγητής Φιλολογίας, με μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Εφαρμοσμένη Σχολική Ψυχολογία (Στασιανό Πανεπιστήμιο Ρώμης) και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικότητας «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Πανεπιστημίου Αθηνών). *Επικοινωνία*: Μπουμπουλίνας 4, Π. Φάληρο, 175 63, Αθήνα, Τηλ. 9840883 & 9821108 – FAX: 9821108 και E-mail: gsoulis@otenet.gr.

** 1) Το διήγημα «το βάπτισμα» είναι ένα από τα επτά διηγήματα της συλλογής του Δ. Χατζή «Ανυπεράσπιστοι» (1966) και περιλαμβάνεται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Α' Γυμνασίου (σ. 111-115, 1998).

2) Χρησιμοποιώ τον όρο «παράλληλη μετάβαση» για να καταφανεί, μέσα από λεπτομερείς παρατηρήσεις που μας δίνει ο συγγραφέας, η εκ παραλλήλου μετάβαση στο χώρο της δουλειάς και των δύο, δηλαδή του μικρού Στέργιου και του πουλαριού του που το παρακολουθεί με *ανθρωπιά* και συμπάθεια

Α. Εισαγωγή

1) Σύνοψη του διηγήματος

Βρισκόμαστε στο μήνα της συγκομιδής των σιτηρών¹, όπου μετά το θέρισμα των σπαρτών θα ακολουθήσει το αλώνισμα ή ο αλωνισμός. Όμως η φειτινή σοδειά, «το γέννημα», είναι λιγοστή και ο πατέρας της οικογένειας αναγκάζεται να ξενοδουλέψει παίρνοντας μαζί του και τη φοράδα. Ξωπίσω έχουν απομείνει η μάνα και ο Στέργιος, ο μικρός γιος, που πρέπει να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του αλωνίσματος της δικής τους σοδειάς με μοναδικό βοηθό ένα μικρό πουλαράκι που ακούει στο ίδιο όνομα «Στέργιος». Ο Στέργιος, αν και έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση με το μικρό ζώο, δεν διατάζει να το βάλει στη δουλειά και να το στηρίξει, μέσα από μια διαδοχή τρυφερών φάσεων, κατά τη «μετάβαση» στον εργασιακό χώρο. Έτσι, ο Στέργιος, αφού του περάσει το καπίστρι, μαστιγώνει το ζώο κάποιες φορές και το πουλάρι τινάζεται,

«φρουμάζει»², τρέμει, ενώ το αγόρι συγκινείται και χαϊδεύει το λαιμό του ζώου και με δάκρυα στα μάτια αγκαλιάζει τον αγαπημένο του φίλο· ταυτόχρονα σκουπίζει τον ιδρώτα του προσώπου του και τον ιδρώτα του ζώου που τρέχει στα καπούλια του. Το πουλάρι, συνεχίζοντας να τρέχει κυκλικά στο αλώνι³ και το παιδί ξωπίσω, γίνεται *άλογο*· «το βάφτισμα» – αρχική μετάβαση στον εργασιακό χώρο – και των δυο έχει συντελεστεί.

2) Η έννοια της μετάβασης στο διήγημα

Στο διήγημα αυτό του Δημήτρη Χατζή μπορεί κανείς να διαπιστώσει, εκτός των άλλων, την απεικόνιση του Στέργιου, ηλικίας 13 χρόνων, σε μια πρώιμη αντιμετώπιση της ζωής και των προβλημάτων της, αλλά και την προσπάθεια του μικρού παιδιού να μυήσει στο ζυγό του μόχθου το πουλάρι με σκοπό την πρόωξη συμμετοχής του στον εργασιακό χώρο.

Έτσι και οι δυο μικροί ήρωες του

κατά τη μετάβαση αυτή. Και οι δυο πρωταγωνιστές του έργου περνούν από την ίδια φάση: από την ξενουσία, στην ωριμότητα και την ανάληψη ευθύνης. Στη διαδικασία αυτή μετάβαση ο Στέργιος περνά διαδοχικά από τους ρόλους του εκπαιδευτή (του μικρού ζώου) και του εκπαιδευμένου (του ίδιου) με εκπληκτική επιτυχία ξεπερνώντας τα σύνορα της παιδικής αθωότητας.

1. Πρόκειται για το θερισμό ή το θέρισμα που συνήθως γίνεται το μήνα Ιούνιο ή και Ιούλιο (Αλωνάρι).

2. Φρουμάζω [<αρχ. Φριμάσομαι] = φυσώ δυνατά με τα ρουθούνια από ανυπομονησία ή οργισμό (Βλ. Τηγόπουλος-Φιτράκης, Ελληνικό Λεξικό, σ. 829, 1993).

3. Αλώνι [<μον. Αλώνιον, υποκορ. του μγν. η άλων-ωνος < αρχ. η άλως] (Κ αλώνιον) κυκλικός χώρος, συνήθως λιθόστρωτος, όπου γίνεται το αλώνισμα (Βλ. Τηγόπουλος-Φιτράκης, Ελληνικό Λεξικό, σ. 38, 1993). Στο κέντρο του αλωνιού υπάρχει ένα στειλιάρι (στειλές), απ' όπου δένεται το σχοινί-λουρί που καταλήγει στο καπίστρι του ζώου και το άλογο κάνει κυκλικές κινήσεις γύρω από αυτόν τον άξονα. Στο έδαφος είναι απλωμένα τα θερισμένα στάχυα που ποτώντας το άλογο επάνω σε αυτά βοηθά να ανοίγει ο καρπός. Στη συνέχεια γίνεται το λίκνισμα (δηλ. το χάρισμα των σιτηρών από τα άχυρα) με τη βοήθεια του δίκρανου (δικράνι) προς τα πάνω, όσο μπορεί να φθάσει ο λικνιστής, όταν μόνο θα φυσούσε αεράκι για να παρασύρεται εύκολα ο φλοιός από τον αέρα και να παρτάμενοι στο έδαφος ο καρπός (ως βαρύτερος).

έργου καθρεπτίζονται⁴ από το συγγραφέα την ώρα που περνούν – μεταβαίνουν στον εργασιακό χώρο· εκεί τελείται το «βάπτισμα» που τους επιτρέπει να μεταμορφωθούν σε άντρα και άλογο αντίστοιχα μέσα από το πέραςμα της υπέρτατης έντασης της αγωνίας της ύπαρξής τους για την πιο δυνατή προσαρμογή στον εργασιακό χώρο που τη συνοδεύει ο μόχθος, ο ιδρώτας και ο πόνος ψυχής.

Η μεταμόρφωση αυτή, που μοιάζεται από την «άμετρη συμπάθεια»⁵ και αγάπη του Στέργιου προς το πουλάρι, κυρίως όταν υπάρχει αντίδραση από την πλευρά του μικρού ζώου στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς και τα κελεύσματα του μικρού του κυρίου, θα οδηγήσει τελικά σε κατάσταση *ωρίμανσης* που περνά μέσα από τη δοκιμή, τη δοκιμασία, την εργασιακή εμπειρία, την απόκτηση ευθύνης⁶ και την εκτέλεση

του έργου.

Το έργο της μετάβασης⁷ τελείται σε δημόσιο χώρο, στο αλώνι, ένας χώρος με τον οποίο ο γεωργός ήταν στενά συνδεδεμένος – αφού εισέπραττε τους καρπούς των κόπων του και έτσι επισημοποιείται η πράξη του βαπτίσματος. «Η πράξη του βαπτίσματος τελείται στην κολυμπήθρα της ζωής και της ανάγκης με πόνο, με δάκρυα και με ιδρώτα».⁸

Έτσι, η μετάβαση στον εργασιακό χώρο συντελείται, κατά ευκαιριακή συγκυρία, με τη βοήθεια της *ανθρωπιάς*, που τη χαρακτηρίζει η κατανόηση, η αλληλοαποδοχή, η εκτίμηση και η αγάπη του εκπαιδευτή-μικρού Στέργιου προς το εκπαιδευόμενο μικρό ζώο.

Η ηλικία του παιδιού, που πρόωρα⁹ εισέρχεται στον καθημερινό μόχθο, είναι εμπόδιο για τη ψυχοφυσιολογική του ανάπτυξη και για την ομαλή μετάβασή του στο χώρο της εργασίας;

4. Οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο είναι αντιφάσμα των κοινωνικών καταστάσεων και προβλημάτων μιας συγκεκριμένης εποχής.

5. Βλ. Παγιανός, Δ.Γ., σ. 122, 1985.

6. «Οι τέσσερις βασικές συναισθηματικές ανάγκες οι οποίες πρέπει να καλυφθούν από την αρχή της ζωής, ώστε να διευκολύνουν το παιδί να περάσει από την αδύναμη βρεφική ηλικία στην ώριμη ενηλικίωση είναι οι εξής: η ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια, για νέες εμπειρίες, για έπαινο και αναγνώριση, και για υπευθυνότητα» (Βλ. The Open University, σ. 42, 1985).

7. Με τον όρο «*ε γ ά β α σ η*» νοούνται εκείνες οι ενέργειες του ατόμου ή εκείνες οι φάσεις δραστηριοτήτων κατά τις οποίες και μέσω των οποίων συντελείται η αλλαγή βαθμίδας, χώρου, περιβάλλοντος, η μεταπήδηση σε κάποια άλλη βαθμίδα, χώρο, περιβάλλον (τομείς: κοινωνικός, εκπαιδευτικός, επαγγελματικός).

Πιο ειδικά στο χώρο του Σ.Ε.Π. με τον όρο *μετάβαση* νοούνται εκείνες οι ενέργειες του ατόμου ή εκείνες οι φάσεις δραστηριοτήτων κατά τις οποίες και μέσω των οποίων συντελείται η μεταπήδηση του μαθητή από ένα περιβάλλον σε άλλο, από μια βαθμίδα σε άλλη, από μια φάση εξέλιξης σε άλλη κτλ.

8. Βλ. Μπαλάσκας, Κ., σ. 141, 1979.

9. Έρευνες, όπως αναφέρει η Lauri Steel (σ. 421, 1991), έχουν αποδείξει ότι η πρόωρη εργασιακή εμπειρία, σε συνδυασμό με παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο, έχει και θετικά αποτελέσματα, όπως πιο ώριμος ατομικός προσανατολισμός προς την εργασία, αυξανόμενη αυτοδυναμία κ.ά. (Steinberg, et al, 1981) και αρνητικές συνέπειες, όπως χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (Finch and Mortimer, 1985), μείωση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών που στη συνέχεια επηρεάζει τη σχολική απόδοση των μαθητών, κ.λπ.

Η διερεύνηση αυτή θα ήταν υπόθεση μιας άλλης μελέτης και έρευνας που ξεφεύγει από τους δικούς μας στόχους που αποβλέπουν στην αποτίμηση των αλληλοδιαδοχικών σταδίων της μετάβασης του αναγνώσματος αυτού. Έτσι, ο Καθηγητής του Σ.Ε.Π., και ειδικά ο Φιλολόγος, θα θεωρήσει την ενότητα αυτή όχι ως ευκαιρία φιλολογικής ανάλυσης του περιεχομένου, αλλά ως μια δυνατότητα αξιοποίησης των στοιχείων εκείνων που έχουν σχέση με το εργασιακό χώρο ως προς τη μετάβαση και το συνεπαγόμενο προβληματισμό που δημιουργούν.

Β. Προβληματισμοί

Με αφορμή το κείμενο του Χατζή, προκύπτουν κάποιες παρατηρήσεις και προβληματισμοί ως προς τον «ανορθόδοξο» τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μετάβαση – εντελώς όμως ορθόδοξος τρόπος για την εποχή στην οποία διαδραματίζεται τα γεγονότα.

Η τακτική αυτή της σύγκρισης με τα σημερινά αναμενόμενα βήματα

της μετάβασης θα δημιουργήσει στον αναγνώστη, ιδιαίτερα στον ευρισκόμενο σε διαρκώς εξελισσόμενο στάδιο μετάβασης προς τον μελλοντικά εργασιακό χώρο μαθητή, *μέτρο εκτίμησης* των δυσκολιών της εποχής στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας ως προς τη μετάβαση από την ανεμελιά της παιδικής ηλικίας στον απαιτητικό εργασιακό χώρο.

Στην προκειμένη περίπτωση του μικρού Στέργιου, ποιος έχει αναλάβει την *αρχική επαγγελματική κατάρτιση*¹⁰ για τη μετάβαση, πώς προετοιμάζεται η *ετοιμότητά* του από την οικογένεια¹¹ ή άλλον εκπαιδευτικό φορέα και πώς ελέγχεται η *ωριμότητα*¹² και η *επάρκειά* του ως προς τις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου;

Φυσικά αυτές οι προδιαγραφές για τις απαιτήσεις της μετάβασης θα αποτελούν μια *ακριβή* πολυτέλεια για το μικρό Στέργιο, που δεν έχει να επιλέξει πέρα από αυτό που του έχει ορίσει η μοίρα του, δηλαδή την άχαρη και πρόωγη είσοδό του στον εργασιακό χώρο που δεν είναι, ίσως, σύμφωνος με τις απαιτήσεις των ψυχικών αναγκών της ηλικίας του.

10. Η αρχική ή εισαγωγική επαγγελματική κατάρτιση είναι η απαρχή μιας συνεχούς κατάρτισης του ατόμου καθόλη τη διάρκεια της ζωής του και προσφέρεται σε νέους, αλλά και σε επίπεδα άλλων ηλικιών, που έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και επιθυμούν να προετοιμαστούν για την απόκτηση συγκεκριμένου επαγγελματικού πιστοποιητικού. Η συνεχιζόμενη κατάρτιση του ατόμου είναι η επιβεβαίωση της ανάγκης για συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης (Πρβλ. παλαιότερα τα Ευρωπαϊκά προγράμματα FORCE, EUROTECNET, IRIS).

11. Βλ. Σούλης, Γ., *Ο ρόλος της οικογένειας στην εξασφάλιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ετοιμότητας των νέων κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», 1998.

12. – *Επαγγελματική ωριμότητα*: «ετοιμότητα να αντιμετωπίσει κανείς τα επαγγελματικά καθήκοντα μιας περιόδου της ζωής, να πάρει κανείς τις απαραίτητες επαγγελματικές αποφάσεις και να αντιμετωπίσει κατάλληλα τα καθήκοντα που η κοινωνία αντιμετωπίζει κατά την ανάπτυξη των νέων» (Phillips S., Blustein, D., σ. 64, 1994).

– *Επαγγελματική ωριμότητα*, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος Ε. (σ. 85, 1982), είναι «η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις εξελικτικές δραστηριότητες της εξελικτικής βαθμίδας στην οποία βρίσκεται το άτομο».

Η πρόωγη εργασιακή απασχόληση του Στέργιου αποτελεί συνέχεια μιας μακρόχρονης παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού σε θέματα εργασίας. Ο Peter Burke (σ. 116, 1979)¹³ αναφέρει ότι το μικρό παιδί, από την ηλικία κιόλας των 7 ετών, άρχισε να εργάζεται πολύ πριν από τη «βιομηχανική επανάσταση»¹⁴. Τα όρια ανάμεσα στην παιδική και εφηβική ηλικία ήταν ανύπαρκτα και ο νέος άνθρωπος έπρεπε να πάρει σοβαρά τη ζωή.

Οι γονείς των παιδιών εκείνης της εποχής, μπροστά στις κακουχίες αυτές των παιδιών, αγαπούσαν τα παιδιά τους ή αδιαφορούσαν προς αυτά; Η ερώτηση, υποστηρίζει ο Peter Burke (σ. 117, 1979), μπορεί να φαίνεται παράξενη, αλλά μερικοί ιστορικοί έχουν συμφωνήσει πρόσφατα ότι στην προβιομηχανική Ευρώπη οι πατεράδες, ακόμη και οι μητέρες, ήταν σχετικά αδιάφοροι προς τα παιδιά τους και ότι τα παιδιά με τη σειρά τους ένωθαν φόβο ή σεβασμό μάλλον παρά αγάπη προς τους γονείς.

Στο απόσπασμα αυτό, όμως, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια εναι-

σθησία και μια συγκρατημένη αγάπη και στοργή του ενός προς τον άλλον με έμφαση στον αδυσώπητο αγώνα της ζωής για επιβίωση, χωρίς να χάνεται η δυναμικότητα και το δέσιμο των μελών της οικογένειας μεταξύ τους· εξάλλου αυτό είναι και το θείο δώρο του Θεού προς τον άνθρωπο, η στοργή, ο έρωτας και η αγάπη του ενός προς τον άλλον που είναι *σημαντικός*.

Σήμερα η συζήτηση για μετάβαση στον εργασιακό χώρο θα ήταν αδιανόητη, αφού απαγορεύεται από την Εργατική Νομοθεσία να εργάζονται τα παιδιά¹⁵ και δεν έχει ολοκληρωθεί αυτό που απαιτεί η αγορά εργασίας, δηλαδή η αρχική επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική ωριμότητα που περνά μέσα από τη διαδικασία της *επαγγελματικής ανάπτυξης*.¹⁶

Ας πάμε να εντυπώσουμε στις διπλές-παράλληλες μεταβάσεις του διηγήματος μετακινούμενοι αντίστοιχα στις σημερινές απαιτήσεις της μετάβασης στον εργασιακό χώρο. Αυτή η κίνηση είναι η απαίτηση-αξιολόγηση ενός κοινωνικού-ιστορικού κειμένου, του συγκεκριμένου

13. Βλ. και Ε.Π. Παπανούτσος, Παράθυρο προς το μέλλον. Το παιδί στον κόσμο του αύριο, *Εφημ. Το Βήμα*, 9-8-1979.

14. Ο Pittx μιλώντας το 1796 στη Βουλή των Κοινοτήτων για τα εργαζόμενα παιδιά υπογράμμισε το πόσο η εργασία τους ανακούφιζε το μόχθο της Χώρας (Ε.Π. Παπανούτσος, Παράθυρο προς το μέλλον. Το παιδί στον κόσμο του αύριο, *Εφημ. Το Βήμα*, 9-8-1979).

15. Σύμφωνα με την Εργατική Νομοθεσία, Ν. 1837/89 αρθ. 2 και Π.Δ. 62/98-ΦΕΚ 67 τεύχ. 1, 26-3-1998, τα παιδιά μπορούν να εισέλθουν στο χώρο της εργασίας αφού συμπληρώσουν 15ο έτος της ηλικίας τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι και στη χώρα μας, αλλά και σε άλλα σημεία του πλανήτη μας δεν παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού.

Σήμερα οι Διεθνείς οργανώσεις έχουν επιληφθεί του θέματος και προωθούν στις εργασιακές νομοθεσίες των κρατών διατάξεις νόμων μέσα από τους οποίους προστατεύεται η μη πρόωγη ένταξη των παιδιών στον εργασιακό χώρο.

16. «*Επαγγελματική ανάπτυξη*» (Career Development) ορίζεται ως η εξέλιξη των πλευρών εκείνων της προσωπικότητας του ατόμου, που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά στο σύνολό της (Δημητρόπουλος, Ε., σ. 47, 1982).

ηθογραφικού διηγήματος, τα στοιχεία του οποίου εξετάζονται και αξιολογούνται ως προς την ανάπτυξη της *κριτικής Κοινωνικής Συνείδησης*.¹⁷ Η απόκτηση αυτής της δεξιότητας προσφέρει στον φορέα της πιο διεισδυτική ματιά με άλλη αντιληπτική-ερμηνευτική ικανότητα στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας που τα μηνύματά της συναντούν μια πιο ώριμη και οργανωμένη συνείδηση.

Γ. Παράλληλες αντιστοιχίες σε παράλληλες μεταβάσεις μέσα από κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Είναι φανερό, στο διήγημα αυτό, η απόσταση που μας χωρίζει από τα κοινωνικά-εργασιακά πλαίσια της εποχής εκείνης, γνώριμα σε μας από την παιδική μας ηλικία που αναπτύχθηκε στην ύπαιθρο και τη συμμετοχή μας στην αγροτική ζωή, όπου υπήρχαν άλλες δυνατότητες και περιορισμοί της προσωπικής ανάπτυξης, δημιουργικότητας και δράσης.

Ο ρυθμός αυτός εργασιακής ανάπτυξης της εποχής εκείνης, που απέχει μόλις τριανταπέντε χρόνια από σήμερα, δεν είναι παρά η συνέχεια της αγροτικής επανάστασης –

της περιόδου του Πρώτου Κύματος¹⁸, που σε μεγάλη ακτίνα της υπαίθρου εξακολουθούσε να υφίσταται και να επηρεάζει τη σχέση οικογένειας – εργασίας. Το σχολείο, μη έχοντας διευρύνει τους ορίζοντες εκπαίδευσής του, υποχρέωνε τα παιδιά να μαθαίνουν τις επαγγελματικές δεξιότητες που είχαν σχέση με την επαγγελματική δομή και λειτουργία της οικογένειας στην οποία ανήκαν.

Όλη η οικογένεια εργάζεται ως μια οικονομική μονάδα, με τόπους εργασιακής αναφοράς τα χωράφια και τα σπίτια, που τα διάφορα προϊόντα της παραγωγής τους εξασφαλίζουν «αυτάρκεια», τόσο στους ίδιους, όσο και στους συντοπίτες τους. Αυτή η αυτάρκεια πετυχαίνεται με την ποικιλία των εργασιών που εκτελούν οι εργαζόμενοι, αλλάζοντας ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής.

Στις περιπτώσεις εκείνες, που το άτομο επιχειρεί να ξεφύγει από τη συμμετοχή του στην οικογενειακή παραγωγή, θα πρέπει να μαθητεύσει σε κάποιον τεχνίτη, ώστε, μετά από εύλογο χρόνο, που σε καμιά περίπτωση δεν συνοδεύεται από θεωρητική κατάρτιση, «να μεταπηδήσει αρχικά στην επόμενη επαγγελματική βαθμίδα του κάλφα»¹⁹ και σε δεύτερη φάση να κριθεί ικανός για την απόκτηση της μαστοριάς»²⁰.

17. Η Κοινωνική Συνείδηση του Ανθρώπου μπορεί να οριστεί ως δυνατότητα/ικανότητα να: 1) Βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα, 2) Να την κατανοεί και να την ερμηνεύει, 3) Να συγκρίνεται απ' αυτήν 4) Να την κρίνει και να την αξιολογεί 5) Να στοχάζεται γι' αυτήν 6) Να αποφασίζει τη δική του στάση/παρέμβαση σ' αυτήν. (Βλ. Βώρος, Κ.Φ., σ. 203, 1989).

18. Ο Alvin Toffler αναφέρει ότι η περίοδος του Πρώτου Κύματος άρχισε κάπου γύρω στο 8000 π.Χ. κι ότι διάρκεσε μέχρι το 1650-1750 μ.Χ. Μετά την περίοδο αυτή το Πρώτο Κύμα έχασε την ορμή του και εμφανίστηκε το Δεύτερο Κύμα, δηλ. η Βιομηχανική επανάσταση (Βλ. Άλβιν Τόφλερ, σ. 30, 1982).

19. – Κάλφας = Βοηθός (τεχνίτη), μαθητευόμενος, μαθητούδι, τσιράκι / προϊόντας εργατών, αχμεργάτης, εργοδηγός, πραιομάστορας (Βοστανιζόγλου, Θ., σσ. 465, 485, 1962)..

20. – Βλ. Παπαγεωργίου, Γ. σ. 19, 1986.

Η εικόνα εκείνης της εποχής μας έχει γίνει αγνώριστη και φαντάζει αφιλόξενη, σε όσους δεν είχαν την τύχη να την γνωρίσουν, μέσα στην κοινωνία της πληροφορικής και της προηγμένης τεχνολογίας.

Οι αυξημένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας απαιτούν σήμερα μακρόχρονη και επίπονη προετοιμασία πριν μεταβεί ο νέος στην αγορά εργασίας. Οι διάφοροι φορείς της αγωγής, Οικογένεια, Σχολείο, Κοινότητα, Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, έχουν το μερίδιο ευθύνης σχετικά με την εκπαίδευση που πρέπει να προσφέρουν στον μελλοντικά εργαζόμενο νέο για να τον διευκολύνουν στη μετάβασή του προς τον εργασιακό χώρο.

Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται από ασφυκτική ζήτηση, ενώ τέτοιο πρόβλημα είναι βέβαιο ότι δεν αντιμετωπίζει ο μικρός Στέργιος στο διήγημα αυτό: η αγορά εργασίας για το μικρό παιδί είναι το δικό του «χωράφι» που δεν μπορεί κανείς να το διεκδικήσει. Η εξασφάλιση της συγκεκριμένης θέσης, δηλαδή η άμεση απασχόληση στα χωράφια, δεν προϋποθέτει ζήτηση και επομένως δεν χρειάζεται η μαθητεία σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής αρχικής κατάρτισης.

Είναι ικανοποιημένος ο Στέργιος από τη μοναδική του αυτή επιλογή;

Για να υιοθετήσουμε κάτι τέτοιο εύκολα και με τρόπο ανώδυνο πρέπει να δεχτούμε ότι δεν υφίσταται οργανωμένη επαγγελματική ανάπτυξη από τους διάφορους φορείς της

Αγωγής και ότι δεν διαφοροποιούνται τα ενδιαφέροντα του Στέργιου με την πάροδο του χρόνου, αλλά παραμένουν σταθερά. Ο Στέργιος είναι ένα παιδί δέσμιό της μοίρας του, που δεν έχει το «δικαίωμα» να αντιδράσει σε ό,τι προσδοκά το περιβάλλον, αφού πρώτα έχει αναγκαστεί και *βιαστεί* να περάσει στον εργασιακό χώρο. Αυτό ήταν η μοίρα όλων των παιδιών της αγροτιάς που «συμμορφωνόταν» στους κοινωνικούς και οικονομικούς περιορισμούς του περιβάλλοντος.

Το σημερινό παιδί κινείται σε ένα περιβάλλον που σέβεται την ελευθερία των επιλογών του, που του δίνει αρκετές ευκαιρίες να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντά του και τις κλίσεις του – τα θεία ένθετα δώρα που του χάρισε ο Θεός. Όμως, η δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας είναι περιορισμένη και αυτό δημιουργεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το μέλλον. Οι φορείς, που το παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, είναι ευαισθητοποιημένοι και σχετικά εκπαιδευμένοι ως προς το ρόλο αυτό.

Οι γονείς του Στέργιου, αντίθετα, είναι οι εργάτες που το καθαρό κέρδος τους, όπως θα ισχυριζόταν ο Γάλλος Κενέ και ο Άγγλος Άνταμ Σμιθ, προέρχεται από την επαφή τους με τη φύση και την εργασία τους επάνω σε αυτή²¹ και οι φιλοδοξίες τους φθάνουν μέχρι του σημείου να δουν, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, το γιο τους στο χώρο της δουλειάς.

Όσο για το σχολείο, εκείνη την

21. Η νέα αυτή αντίληψη ονομάζεται *φυσιοκρατία* σύμφωνα με την οποία οι συνθήκες της παραγωγής και η σκέψη αναζητούν ξανά τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Βλ. Κρεμμυδάς, Β., σ. 91, 1987).

εποχή, δεν φαίνεται να επιτελεί κάποιο εκπαιδευτικό ρόλο. Το παιδί βρίσκεται στο έλεος ενός μόνου εκπαιδευτικού φορέα, της οικογένειας, που ασκεί το μονοπώλιό του σε βάρος του παιδιού – εκπαιδευτικός ρόλος, βέβαια, που ανήκει νομοθετικά στην οικογένεια²² και όχι στο σχολείο.

Αυτή η εξάρτηση των ατομικών σχέσεων στον οικογενειακό χώρο ως προς την άμεση και σταθερή τοποθέτηση στο χώρο της εργασίας αμβλύνεται με την ασφάλεια στο χώρο της δουλειάς, αλλά και με το συναισθηματικό δέσιμο των μελών της οικογένειας που γρήγορα μπαίνουν στη διαδικασία παραγωγής. Ο χώρος και ο χρόνος για αυτούς φαντάζει αμετακίνητος και μόνο οι εποχές του χρόνου, που διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των σημειωμένων εποχών, τους δίνουν την αίσθηση της αλλαγής και της κίνησης. Η αίσθηση αυτή γίνεται τόσο πιο έντονη, όσο πιο άμεσα εκφράζεται ο συγκερασμός με τα στοιχεία της φύσης που φανερώνονται τότε άγρια και πότε ειρηνικά.

Εκτιμώντας τις συνθήκες μετάβασης του Στέργιου στον εργασιακό χώρο θα μπορούσαμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

Ο Στέργιος:

- Δεν διαθέτει εκπαιδευμένους φορείς της Αγωγής

- Η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι περιορισμένη και ασημαντη

- Το κοινωνικό περιβάλλον δεν του επιτρέπει δυνατότητες εναλλακτικών λύσεων

- Δεν έχει δυνατότητα πρόσβασης σε αρχική επαγγελματική κατάρτιση

- Πρόωρα συμβάλλει στη διαδικασία οικογενειακής παραγωγής

- Έχει περιορισμένο χρόνο ως προς την προετοιμασία για τη μετάβαση

- Δεν έχει δυνατότητα ανίχνευσης των ενδιαφερόντων του και αυτό αποτελεί πρόβλημα για τη μετάβαση (μη έκφραση δυνατότητας και ικανοποίησης των ικανοτήτων του).

- Διαμορφώνει τις εργασιακές δεξιότητες και αποκτά την σχετική ωριμότητα στον εργασιακό χώρο.

- Δεν έχει περιθώρια για ανάπτυξη μελλοντικών σχεδίων και οραματισμών.

- Θεωρεί δεδομένο τον εργασιακό χώρο.

22. α) Το άρθρο 26, παρ. 3 της «Παγκόσμιας Διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου», 10-12-1948, αναφέρει: «Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα όπως εκλέγουν το είδος της εκπαίδευσης ή της θα δοθεί εις τα τέκνα των» (Βλ. UNESCO, *Το δικαίωμα να είσαι άνθρωπος*, σ. 666).

β) Τα ατομικά δικαιώματα μόρφωσης και εκπαίδευσης κατοχυρώνονται από Διεθνείς συνθήκες: Το άρθρ. 2 του 1ου Πρωτοκόλλου ΕΣΔΑ παρέχει σε κάθε άτομο (ενήλικο ή ανήλικο) ατομικό δικαίωμα εκπαίδευσης: «Ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος όπως εκπαιδευθεί. Παν πρώτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανόμενων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαίδευσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίσουν την μόρφωσιν και εκπαίδευσιν των παιδιών τους συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις» (Γεωργιάδης Απ., Σταθόπουλος, Μιχ., 1993, σ. 20).

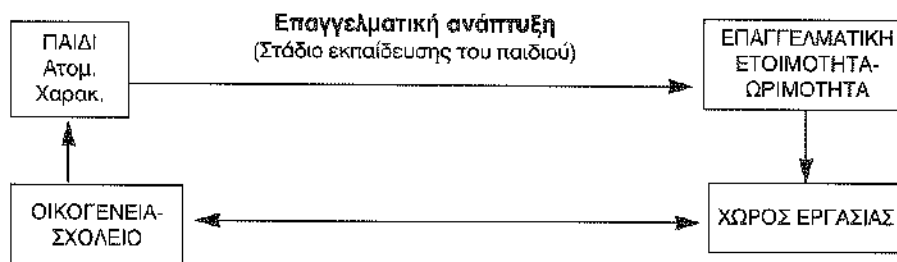
Δ. Αναγκαίες προϋποθέσεις για επιτυχή μετάβαση στον εργασιακό χώρο – προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης

Η περίπτωση του Στέργιου, που είναι ελλιπής ως προς τις κατάλληλες συνθήκες μετάβασης, μας δίνει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε τις αναγκαίες προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη μετάβαση στον εργασιακό χώρο. Ο Στέργιος είναι η περίπτωση του ατόμου που χρειάζεται βοήθεια.

Πώς θα εκπαιδεύαμε εμείς το Στέργιο κατά τη μετάβασή του στο χώρο της εργασίας με τα σημερινά δεδομένα;

Για να γίνει κάτι πρέπει να μελετήσει κανείς τον εργασιακό χώρο και τις διαφαινόμενες τάσεις στην αγορά εργασίας, που κάθε άλλο παρά σταθερές είναι, και την εμπειρία αυτή να τη μεταφέρει (Διάγραμμα 1), σε παιδαγωγική σχέση ατόμου και διαφόρων φορέων της Αγωγής, σε ένα διαμορφούμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο σκοπός θα είναι η *ετοιμότητα-επαγγελματική ωριμότητα* των νέων κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας.



Διάγραμμα 1
Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Το μοντέλο αυτό θα είναι ένα «μακροχρόνιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη την εξελικτική και αναπτυξιακή φύση των ικανοτήτων, των διαφορών, της προσωπικότητας και των φιλοδοξιών του ατόμου»²³. Θα σχεδιαστεί με βάση την αναπτυξιακή διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη προσωπικότητας, μέσα από την *αυτογνωσία* και τη διαδικασία *μάθησης* που αφορά τον περιβάλλοντα κόσμο του ατόμου, τον τρόπο ανάπτυξης του ατόμου μέσα από την *αλληλεπίδραση των οικολογικών συστημάτων*²⁴, τον τρόπο μάθησης του ατόμου (στρατηγικές μάθησης, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης) και τους δείκτες *ετοιμότητας-ωριμότητας* που συνηγορούν υπέρ της ετοιμότητας των νέων κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας που «επιβεβαι-

ώνεται από τη *σύνεση* των εκπαιδευτικών-επαγγελματιικών αποφάσεων του ατόμου»²⁵.

Διευκολύνουν, έστω κάποια στοιχεία από αυτά, τη μετάβαση του Στέργιου; Ποιο είναι αυτό που ενισχύει και διευκολύνει τη μετάβαση των δύο πρωταγωνιστών του διηγήματος; Μήπως στηρίζεται στη δύναμη και την εμπειρία του μικρού Στέργιου;

Αυτό που έχει μεγάλη σημασία, και μπορεί κανείς να το διαπιστώσει σε όλη την έκταση του κειμένου, είναι ο *ανθρώπινος* ρόλος που εκφράζει το μικρό παιδί και δικαιολογείται από τη βαθιά επικοινωνία με το πουλάρι του.²⁶ Η προβολική επικοινωνία του Στέργιου με το ζώο διευκολύνει την ανάπτυξη τρυφερής σχέσης που αντικατοπτρίζεται αρκετά παραστατικά στο ηθογραφικό αυτό διήγημα. Αυτή η ξεστή σχέση αγάπης και ανθρωπιάς προς το πουλάρι επιτρέπει στο μικρό παιδί να κατανοήσει την ψυχολογία του ζώου

με *συμπάθεια*²⁷ και να προχωρήσει σε βήματα τέτοια, που τα χαρακτηρίζει η *εμπυχωτική* διάθεση, ώστε να καταφέρει να δαμάσει το ζώο. Ταυτόχρονα ο Στέργιος, στην προσπάθειά του να τιθασεύσει το ζώο, βιώνει και διαπιστώνει αντιστοιχία κινήσεων *προσαρμοστικότητας* που διευκολύνουν και τον ίδιο κατά τη μετάβαση στον εργασιακό χώρο.

Έτσι, το μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης που φαίνεται στο Διάγραμμα 1 διαμορφώνεται και παίρνει νέα μορφή εισάγοντας και τα στοιχεία της *ανθρωπιάς και της εμπύχωσης* που ενισχύεται σημαντικά από τη συμβολή της φιλίας και της συντροφικότητας, και γίνεται όπως στο διάγραμμα 2.

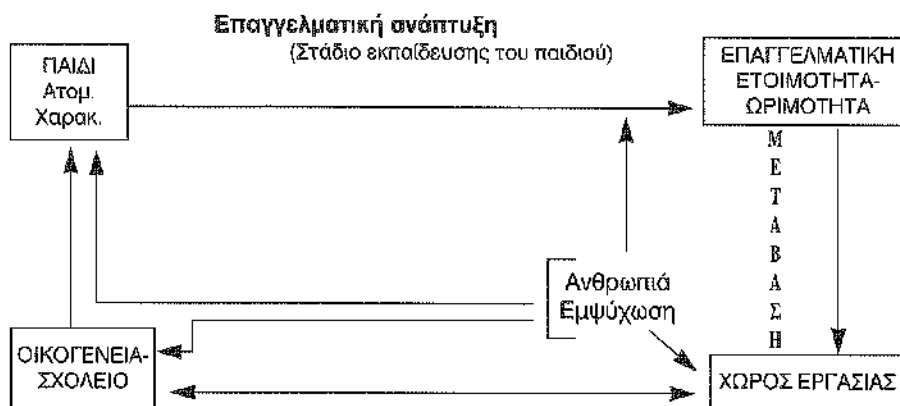
23. Βλ. Καλογήρου, Κορνηλία, σ. 24, 1979.

24. Βλ. Θεωρία των Οικολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δίνεται σημασία στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο άτομο, το περιβάλλον και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο. Η άποψη του Bronfenbrenner είναι ότι ενώ οι επιστήμες της συμπεριφοράς τείνουν να αναγνωρίζουν τέτοια αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, η περισσότερη θεωρητική και ερευνητική προσοχή έχει εστιαστεί στις ιδιότητες του ατόμου μάλλον παρά στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και τις εφαρμογές του για το άτομο (Βλ. Herr L. Edwin, Cramer, H.S., 179-180, 1992).

25. «Νομίζουμε ότι η διαπίστωση της επαγγελματικής ωριμότητας του ατόμου δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο με βάση τη σύνεση των εκπαιδευτικών-επαγγελματιικών αποφάσεών του. Αυτό σημαίνει βέβαια ότι σ' αυτή τη διαπίστωση δεν υπάρχει προγνωστική, αλλά *επιβεβαιωτική* αξία» (Βλ. Δημητρώπουλος, Ε., σ. 87, 1982).

26. «Τόσο το θάρος, δηλ. η πίστη στον εαυτό μας, όσο και το κοινωνικό ενδιαφέρον βελτώνει τον τρόπο που συνδεόμαστε με τους γύρω μας και μας δείχνει την καλύτερη χρήση της ισχυρότερης απ' όλες τις ανθρώπινες δυνάμεις, της πίστης» (Βλ. Έρικ Μπλούμενταλ, σ. 122, 1998).

27. *Συμπάθεια* με ένα ζώο, σύμφωνα με τον Fisher, είναι η προσπάθεια να εμπλακεί κανείς πιο βαθιά σε ότι το ζώο αισθάνεται. Η *συμβαθητική* απάντηση του Στέργιου προς το ζώο, συμπεριφέροντας στην ταλαιπωρία του κατά τη μετάβαση στο χώρο της δουλειάς, γίνεται *ανθρώπινομορφική*, αφού «λυπάται, όταν υποφέρει το ζώο και εντυπωσιάζεται, όταν δίνει τη μάχη του για να ξεπεράσει τα εμπόδια» (Βλ. Fisher, J., σελ. Internet, Site: <http://ecunav.cis.edu/~pymccart/ethics/hassan.htm>).



Διάγραμμα 2
Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Το νέο, πλέον, μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται περισσότερο επικοινωνιακό και υποστηρίζεται όχι μόνο από τις επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά και από την ανθρώπινη *ενσυναίσθηση*²⁸ που επιβάλλεται να παρακολουθεί και να κατανοεί το άτομο «με λύπη κιόλας κι ευσπλαχνία»²⁹ για να μπορέσει να διευκολυνθεί κατά τη μετάβαση στον εργασιακό χώρο.

Ο Στέργιος, μέσα από τα στοιχεία της ανθρωπιάς, της εμφύχωσης, της φιλίας, της συντροφικότητας και της ενεργητικής μάθησης που συντελείται στον εργασιακό χώρο, δίνει αξία και νόημα στη συνύπαρξη ανθρώπου και πράξης. Η δημιουργικότητα, η αγαπητική σχέση παιδιού-ζώου που χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του *πόνου* και της ψυχικής δοκιμασίας είναι στοιχεία που *ομορ-*

φαίνουν τη ζωή και επιτρέπουν να γίνεται η διαδικασία της μετάβασης πιο ομαλά και με λιγότερα προβλήματα. Και, «εάν η δημιουργική ζωή ή η ζωή των ανέσεων, παρατηρεί ο Victor Frankl³⁰, έχουν ένα νόημα, και αν η ζωή γενικά έχει κάποιο νόημα, τότε θα πρέπει να υπάρχει και στον πόνο... Χωρίς τον πόνο και το θάνατο η ανθρώπινη ζωή δεν μπορεί να ολοκληρωθεί».

Αυτό το *νόημα ζωής*, που είναι το κυρίαρχο στοιχείο στο προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι που συνετέλεσε «να διατηρήσουν οι κρατούμενοι στις φυλακές του Άουσβιτς την πλήρη εσωτερική τους ελευθερία και να κατακτήσουν ηθικές αξίες μέσα από τον πόνο».

Η μετάβαση του Στέργιου στο χώρο της δουλειάς αποκτά νόημα και παιδική χάρη μέσα από το *παιγνίδι*

28. Η ενσυναίσθηση/συναισθηματική συμμετοχή (Empathy) είναι η ικανότητα να κατανοεί και να μοιράζεται κανείς τις συγκινήσεις, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων (Βλ. Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Α., σ. 120, 1989)..

29. Βλ. Θέμελης, Γ., (σ. 226, 1975) το ποήμα του Κ.Π. Καβάφη «Θερμοπύλες».

30. Βλ. Victor Frankl, σ. 96, 1972.

μέ το ζώο που του δίνει την αίσθηση της παιδικής κυριαρχίας, και συνοδεύεται από την αναγκαία τρυφερότητα, και τον κολακευτικό ρόλο του εκπαιδευτή του ζώου.

Το παιχνίδι, βασικό συστατικό της παιδικής ανάπτυξης της προσωπικότητας και δράσης, μέσα από το οποίο το κάθε παιδί εκφράζεται και κινείται, γίνεται το πιο ελκυστικό μέσο καλής συνύπαρξης ανάμεσα στο παιδί και το ζώο. Έτσι, δεν αργούν οι δύο φίλοι μας να πάρουν τη δουλειά για παιχνίδι.³¹ Η διαδικασία, όμως, αυτή εξασφαλίζει την εσωτερική ενσυναίσθηση κανόνων και αξιών που θα διαπραγματευθούν οι δυο, αξιολάτρευτοι, πράγματι, φίλοι στη συνέχεια. Οι «σιωπηροί» κανόνες αναφέρονται στην απεριόριστη αλληλοαποδοχή³² και σύμπραξη σε έργα «ειρηνικής ευποιίας» και δράσης που εκφράζουν τους δύο φίλους. Με αυτό τον τρόπο θα δώσουν την ευκαιρία στους εαυτούς τους να εκφράσουν ενδιαφέροντα³³, στάσεις συμπεριφοράς, αυτές που υπαγορεύει η ηλικία τους, να αποδεσμευτούν, ίσως, φόβοι, στενοχώριες και άλυτες συγχρούσεις.

Η έκφραση αυτή και αποδέσμευση εσωτερικών κινήσεων και δυναμικών δεν είναι τίποτε άλλο παρά η απαρχή καταγραφής εσωτερικών μεταπτώσεων, μεταβατικών κατα-

στάσεων, θα λέγαμε καλύτερα, που παρακινούν τους δυο φίλους σε πράξεις, πλέον, που θα υλοποιηθούν κατά τη μετάβαση στο χώρο της δουλειάς.

Το αγόρι στην επικοινωνιακή του συνύπαρξη με το ζώο, ανακαλύπτει την αυτονομία του, αφού, όπως θα έλεγε και ο Eric Berne³⁴, εκδηλώνεται με την ελεύθερη αντίληψη (*awareness*) που δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά η δυνατότητα ν' ανακαλύπτει «τα πουλιά να κελαϊδούνε με το δικό του τρόπο», να αφουγκράζεται και το κατανοεί το μικρό πουλάρι με το δικό του τρόπο.

Αυτή η άνεση του επιτρέπει να βρίσκει τρόπους για να εμψυχώνει το ζώο-μέσο κατάλληλο για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες των σταδίων που περνάει κανείς κατά τη μετάβαση στον εργασιακό χώρο. Η εμψύχωση γίνεται στοργική και σημαντική μέσα από τη συνδιαλεκτική αγωνία και των δύο για τακτοποίηση και επιτυχία της μετάβασης. Η επίτευξη της αυτονομίας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, θα χαρίσει στο μικρό Στέργιο τη δυνατότητα εκτέλεσης κάποιων βημάτων ως προς τον εαυτό του και κάποιας τακτικής, μια σειρά από εμψυχωτικές πράξεις ως προς το μικρό ζώο κατά τη διάρκεια της μετάβασης.

Ως προς το μικρό πουλάρι τα βήματα που ακολουθεί ο Στέργιος, ως

31. «Το πουλάρι κίνησε, έτρεξε και εκείνο πίσω του, μια φορά, δυο φορές, ύστερα στάθηκε· δεν τ' άρεσε το παιχνίδι». Βλ. Κείμενα Ν.Ε. Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου, σ. 114, 1998.

32. «... Πήγε κοντά, του χάιδεψε το λαιμό και...» (Βλ. Κείμενα Ν.Ε. Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου, σ. 114, 1998). Επεκτείνοντας την έννοια της «θωπείας», όπως αναφέρει ο Eric Berne (σ. 15, 1978), μπορούμε συμβατικά να την χρησιμοποιήσουμε για κάθε ενέργεια που σημαίνει αναγνώριση της παρουσίας του άλλου.

33. Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει διαγνωστικά στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αφού δίνει τη δυνατότητα στον παίκτη να αποκαλύψει βαθιές δυναμικές της προσωπικότητας, να γνωρίσει τον εαυτό του, να γίνει η ευκαιρία αποκάλυψης των ενδιαφερόντων και της ενόχλησης των κλίσεων.

34. Βλ. Eric Berne (σ. 158, 1978).

«εκπαιδευτής» του ζώου και «αρχηγός» με υψηλή αίσθηση υπευθυνότητας στην ιδιόμορφη αυτή ομάδα, είναι προσεκτικά που έχουν να κάνουν με τη δυσκολία της διαμόρφωσης του ζώου για να μπορέσει στη συνέχεια να περάσει με επιτυχία στο αλώνι. Έτσι παρατηρούμε να υπάρχουν;

- *Η ενθάρρυνση* – να την επιβεβαιώνει ένα χάδι του αγοριού («Το παιδί το χάιδεψε στο λαιμό»). Αυτή θεωρείται αναγκαία κίνηση από το Στέργιο για να είναι πιο μικρή η αντίσταση στην αλλαγή – η πιο διαδεδομένη μορφή προστασίας του ατόμου. Το παιδί επιχειρεί να του περάσει το καπίστρο. Το ζώο απαντά με τίναγμα και τελικά το δέχεται. Η συμπεριφορά του ζώου είναι φυσιολογικά αμυντική και προέρχεται από την αμφιβολία του καινούριου και το φόβο του άγνωστου που περιβάλλεται από μυστήριο και το κάνει να γίνεται απειλητικό. Αυτά είναι στοιχεία που φαίνεται να γνωρίζει ο Στέργιος για να ξεκινήσει με το χάδι.
- *Το παράδειγμα* του Στέργιου που μπαίνει μπροστά για να ακολουθήσει το ζώο³⁵. Η πράξη αυτή είναι ενισχυτική ως προς την επανάληψή της από το ζώο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, όπου πήγαιναν οι δύο μικροί φίλοι, προηγείτο το παιδί και ακολουθούσε το ζώο. Αυτό που εντυπωσιάζει είναι ότι Στέργιος τρέχει και «όλο κοιτάζει πίσω του». Το γνοιάξιμο

(γνοιάση) από την πλευρά του παιδιού δείχνει ότι τα βήματα ως προς την επιτυχία του σκοπού – της μετάβασης είναι μελετημένα. Σε περίπτωση που το πουλάρι αρνηθεί να ακολουθήσει, ο Στέργιος πρέπει να έχει προετοιμαστεί για εναλλακτική λύση: ίσως να ζητήσει βοήθεια από τους γονείς του που είναι έμπειροι.

- *Η ανεκτικότητα* του Στέργιου προς το ζώο: επαναλαμβάνει το χάδι και χαμογελάει με τα καπρίτσια του φίλου του. Το γέλιο του παιδιού είναι η εγγύηση της αμέριστης συμπαράστασης. Η επικοινωνιακή τρυφερότητα του παιδιού είναι χαρακτηριστική («Κοίτα, Στέργιο... Πόσα δεμάτια... Και ποιος θ' αλων(σει);»). Η προσπάθεια προσέγγισης του ζώου από το Στέργιο μας θυμίζει τη βαθιά επικοινωνία μάνας και του ανήμπορου μικρού παιδιού: η μάνα συμπάσχει και προσπαθεί να το βοηθήσει.
- *Η επανάληψη της προσπάθειας* του Στέργιου να βοηθήσει το πουλάρι, όταν ο ιδρώτας και η κούραση φανερώνουν την υπέρτατη προσπάθεια των δύο φίλων να τα βγάλουν πέρα. Το σταμάτημα και των δύο δείχνει την προσπάθεια για προσομοίωση. Και ενώ το παιδί είναι εκτεθειμένο στην κούραση και στην προσπάθειά του να μνηθεί και αυτό στο χώρο της δουλειάς, παρόλα αυτά βρίσκει το κουράγιο να εμψυχώσει το ζώο: «Έλα, Στέργιο μου... έλα».

35. Η κίνηση αυτή μας φέρνει στο μυαλό τη χρήση γλυκισμάτων (λουκούμια, καραμέλες), που χρησιμοποιούνται, ως τεχνάσμα, για να πετύχει κάποιος πιο εύκολα αυτό που επιθυμεί από το ζώο, π.χ. να του φορέσει το καπίστρο χωρίς αντίσταση.

- Η επιβράβευση για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η υποχρεωτική ευθύνη του εμπυχωτή Στέργιου: «Αιντε, Στέργιο... Στέργιο μου...». Η ικανοποίηση του παιδιού εκφράζεται ως επισημοποίηση της επιτυχίας της μετάβασης: «Στέργιο... Στέργιο... Κοίτα, πατέρα». Η επιτυχία αυτή έχει περάσει μέσα από την ταλαιπωρία και τον κόπο.

Αυτή, όμως, η δοκιμασία περνάει παράλληλα και το παιδί την ώρα του περάσματος – «βαπτίσματος» στη δουλειά και αυτός είναι ο λόγος που βοηθάει θα κατανοήσει το ζώο μέσα από τα όρια της παιδικής του ευαισθησίας. Αυτή η παράλληλη πορεία προς τη δοκιμασία και τον πόνο είναι που ωριμάζει και τον ίδιο το Στέργιο και τη σχέση του με το ζώο.

Η προσπάθεια των πρωταγωνιστών για επικράτηση στο χώρο της δουλειάς έχει εξαγνιστεί από την τρυφερότητα των σκηνιών που συνοδεύονται από δάκρυα και λυγμούς.

Ως προς τον εαυτό του ο Στέργιος ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Η προσπάθεια του Στέργιου για προσαρμογή που επιχειρείται, ίσως, με παραμερισμό των αρνητικών σκέψεων ως προς το εγχείρημα της μετάβασης, με εκτίμηση του αναμενόμενου κινδύνου και με την υιοθέτηση πιθανών λύσεων στα προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν.
- Η στοχοθέτηση που συνεπάγεται την ανάληψη κινδύνων και τον προγραμματισμό νέων κοπευθύνσεων, επιφέρει τη
- Μεταμόρφωση του Στέργιου, μέσα από την αίσθηση αναγέννησης, που θα παρουσιάσει προοδευτικά

- Αλλαγές στην αντιμετώπιση και-νούριων προβλημάτων και στη θεώρηση της ζωής: είναι το ξεκίνημα σε μια σειρά αλληπάλληλων μεταβατικών καταστάσεων στη ζωή.

Σε τι έχει αλλάξει ο Στέργιος, μετά το «βάπτισμα», και πώς συνειδητοποιεί αυτή την αλλαγή; Πώς μπορεί το περιβάλλον του Στέργιου να τον βοηθήσει ως προς αυτή τη συνειδητοποίηση;

Εάν πράγματι θέλουμε να βοηθήσουμε το Στέργιο για μια επιτυχή μετάβαση στο χώρο της εργασίας, επιβάλλεται να εκπαιδεύσουμε και τους φορείς που ασκούν αγωγή πάνω του, όπως την Οικογένεια, το Σχολείο, τις Επιχειρήσεις, αλλά και τον ίδιο.

Η εκπαίδευση του Στέργιου πρέπει να έχει σχέση με τη διαπίστωση των επιθυμιών, των ικανοτήτων-δυνατοτήτων, των προσωπικών του εμποδίων και των περιβαλλοντικών δυσκολιών.

Οι φορείς Αγωγής που εμπλέκονται στην επαγγελματική ανάπτυξη του Στέργιου οφείλουν να τον εκπαιδεύσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα φυσικά ένθετα θεία δώρα-ταλέντα που του χάρισε ο Θεός σε συσχετισμό με τις σημερινές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας: μιας αγοράς εργασίας που μεταβάλλεται με διαρκείς απαιτήσεις ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από την πλευρά του μελλοντικού εργαζόμενου.

Επιπλέον πρέπει να εκπαιδεύσουμε τον Στέργιο ως προς τη «θετική αβεβαιότητα» απέναντι στην αβεβαιότητα του μέλλοντος που συνιστά την αποδοχή της αβεβαιότητας και τη θετική στάση απέναντι στην αβεβαιότητα. Για να γίνει κάτι τέ-

τοιο, βασική προϋπόθεση είναι η πίστη στις δυνατότητες του ανθρώπου για απίστευτη προσαρμοστικότητα σε δύσκολες καταστάσεις μέσα από ένα *εσωτερικευμένο νόημα ζωής* και η πίστη στο Θεό που σηματοδοτεί αυτό το βαθύτερο νόημα, το νόημα της ύπαρξης του ανθρώπου.

Επομένως γίνεται λόγος για ένα παιγνίδι *παιδαγωγικής της μετάβασης* που θα πρέπει να ξεκαθαριστεί από την αρχή «τι ν' αλλάξει κανείς», «γιατί να το αλλάξει» και «πώς να το αλλάξει». Το παιγνίδι αυτό της μετάβασης μελετά την προβληματική μιας συνεχούς «μετάβασης» είτε αυτή είναι «υπαρξιακή» (από το ένα στάδιο της αναπτυξιακής ηλικίας στο άλλο, από τη μια κατάσταση της ζωής στην άλλη, κ.λπ.), είτε είναι «διαμορφωτική» (από την οικογένεια στο σχολείο), είτε «εργασιακή» (από το σχολείο στον εργασιακό χώρο).

Μια παιδαγωγική της μετάβασης ή της αλλαγής μελετά τις προβληματικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε οργανισμούς-ομάδες, όπως σχολείο, οικογένεια, επιχείρηση, και αφορούν το άτομο και το περιβάλλον του. Έτσι, για την περίπτωση του Στέργιου επιβάλλεται να συνεισφέρουν για την ομαλή μετάβασή του στον εργασιακό χώρο, η Οικογένεια, το Σχολείο, ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο Κοινωνικός Λειτουργός, οι Επιχειρήσεις.

Ο Στέργιος δε, για να επιτευχθεί η υλοποίηση του σκοπού της Μετάβασης στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου³⁶, οφείλει να υλοποιήσει τους δυο σκοπούς: της *Κριτικής Αυτογνωσίας* και της *Κριτικής*

Κοινωνικής Ενημέρωσης που προϋποθέτουν κοινωνικό προσανατολισμό με κριτική διάθεση και προσέγγιση. Το σκοπό αυτό πρέπει να υπηρετήσουν και οι άλλοι φορείς της Αγωγής.

Αυτές οι προσεγγίσεις μας οδηγούν σε μια μεθοδολογία της μετάβασης που δεν είναι του παρόντος να αναφερθούμε σ' αυτή.

Ο Στέργιος πρέπει να βοηθηθεί να κατανοήσει ότι ο αυτοσκοπός κατά τη μετάβαση στον εργασιακό χώρο δεν μπορεί να είναι *μόνο* η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των επιμέρους δεξιοτήτων, *αλλά* η αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου μέσα από ένα *ενοποιημένο νόημα ζωής*, αυτό που δίνει φτερά στην ύπαρξη για να απενίξει το άγνωστο χωρίς δέος, αλλά με ανθρώπινη-διερευνητική αξιοπρέπεια, να προσεγγίζει το συνάνθρωπο με κατανόηση και τρυφερότητα και να θεωρεί το Θείο μέσα από μια διαλεκτική καταξίωσης και λύτρωσης.

Αν τα πράγματα έχουν έτσι, ο σημερινός μαθητής παρακολουθώντας την περίπτωση του Στέργιου μπορεί να κατανοήσει την πλεονεκτική θέση στην οποία βρίσκεται, αλλά και τις ευθύνες για την προετοιμασία που οφείλει να κάνει πριν μεταβεί στον εργασιακό χώρο, που μεταβάλλεται και απαιτεί διαρκώς ανανέωση των δεξιοτήτων του ατόμου.

Στην προσπάθειά του αυτή δεν πρέπει να ξεχνά ότι ο κόπος και ο ψυχικός πόνος (άλγος), όπως στην περίπτωση των δύο φίλων του διηγήματος, είναι τα μέσα που θα του επιτρέπουν να ξεπερνά τα προσωρινά

36. – Βλ. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα, σ. 79, 1997.

εμποδία και να τον καθοδηγούν στην επιδιωκόμενη ετοιμότητα-ωριμότητα κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας.

Η συνειδητοποίηση αυτή είναι μια προσφορά του αποσπάσματος αυτού που συμβάλλει με τον τρόπο του στην εκτίμηση της ωριμότητας των καταστάσεων που οδηγεί στην ωριμότητα και σε μια σειρά λήψης αποφάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berne, E. (1978). *Games People Play*. London: Penguin Books.
- Blumenthal, E. (1998). *Θα σε καταλάβω, αν με καταλάβεις*. Μετάφραση Στράτου Ιωαννίδη. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Βοσαντζόγλου, Θ. (1962). *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής γλώσσης*, Αθήνα.
- Βώρος, Φ. (1989). *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*, Αθήνα: Εκδ. Παπαδήμα.
- Γεωργιάδης, Απ. και Σταθόπουλος, Μιχ. (1993). *Αστικός Κώδικας VIII*. Αθήνα: Εκδ. Αντ. Σάκκουλα.
- Γρηγοριάδης, Ν., κ.ά., (1998). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, .
- Δημητρόπουλος, Ε. Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. και Παπαθανασίου, Π. (1994). *Οι εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*; Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: εκδ. Μ. Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1988). Για ένα «Πρόγραμμα πρακτικών γνώσεων και πρακτικού προσανατολισμού» στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 4, 9-12.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία – Η θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους – Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός επαγγελματικός προσανατολισμός και Συμβουλευτική*, Αθήνα: εκδ. Μ. Γρηγόρης.
- Doxiadis, S. (1979). *The child in the world of tomorrow – A window into the future*. Oxford: Pergamon Press.
- Θέμελης, Γ. (1975). *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών – Το πρόβλημα της ερμηνείας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κωνσταντινίδη, Τόμ. Β'.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρία Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1997). Η πρόκληση της μετάβασης και η ανταπόκριση των υπηρεσιών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 42-43, σσ. 67-89.

- Κρεμμυδάς, Β. (1987). *Ιστορία νεότερη-σύγχρονη. Ελληνική-Ευρωπαϊκή και παγκόσμια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μοράβα, Ειρ. (1991). Σύνδεση Εκπαίδευσης-Αγοράς Εργασίας και Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Μαθητών Μέσω της Επαγγελματικής Εμπειρίας. *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΑ.Ε.ΣΥ.Π.*
- Μπαλάσκας, Κ. (1979). Η ερμηνευτική προσέγγιση της πεζογραφίας. *Νέα Παιδεία*, τ. 10, σ. 138-145.
- Παγανός, Δ.Τ. (1985). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, (3-Πεζογραφία)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1986). *Η μαθητεία στα επαγγέλματα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Παπανούτσος, Ε., Παράθυρο προς το μέλλον. Το παιδί στον κόσμο του αύριο. *Εφημ. Το Βήμα*, 9-8-1979.
- Παπάς, Γ. (1989). Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειοφοίτων Γενικών Λυκείων. *Πρακτικά ημερίδας με θέμα: «Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών»*. Αθήνα: Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου, σσ. 12-28.
- Παπάς, Γ. (1994). Θέματα Εκπαίδευσης-Απασχόλησης: Προτάσεις αποφοίτων Γενικών Λυκείων. Αθήνα.
- Παπάς, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990). Οι αντιλήψεις των νέων για τον εκπαιδευτικό-επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο: Προτάσεις για την αναμόρφωσή του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 14-15, σσ. 55-69.
- Phillips, S. Blustein, D. (1994). Readiness for career choices: Planning, Exploring and Deciding. *The Career Development Quarterly*, Vol. 43.
- Σαμοΐλης, Π. (1988-89), Η Σύνδεση του Σχολείου με την Κοινότητα και το Χώρο της Εργασίας: Εμπειρίες από μια Επίσκεψη Εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 7-8, 29-33.
- Σαμοΐλης, Π. (1996), Εμπειρίες των Μαθητών από τους Χώρους Εργασίας και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Μια πρόταση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 2-3, 61-66.
- Σαμοΐλης, Π. (1996). Εργασιακή Εμπειρία Μαθητών Λυκείου: Αξιολόγηση ενός Πειραματικού Προγράμματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 36-37, σσ. 72-88.
- Σαμοΐλης, Π. (1988). Πόσο Σημαντική είναι η Εμπειρία στην Πράξη; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 46-47, σσ. 16-17.
- Σούλης, Γ. (1998). Ο ρόλος της οικογένειας στην εξασφάλιση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ετοιμότητας των νέων κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός».
- Steel, L. (1991). Early work experience among white and non-white youths. Implications for subsequent enrollment and employment. *Youth and Society*, vol. 22, No 4.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1993). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδ. Αρμονία Α.Ε.

- The Open University, (1985). *Η κακοποίηση του παιδιού*. Μετάφραση: Α. Λυκαρδοπούλου. Αθήνα: Π. Κουτσούμπος.
- Τόφλερ, Α. (1982). *Το τρίτο κύμα*. Μετάφραση Ε. Μπαρτζινόπουλος. Αθήνα: Κάκτος.
- Τσαγκαράκης, Εμ., (1987). Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Προβληματισμοί από την Εφαρμογή στην Πράξη. Το Πρόγραμμα Προσωρινής Επαγγελματικής Τοποθέτησης στο Κολλέγιο Αθηνών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 5-6, σσ. 103-105.
- UNESCO, (1970). *Το δικαίωμα να είσαι άνθρωπος*. Μετάφραση: Γ. Θωμόπουλου, Ε. Αγγέλου. Αθήνα, Εκδ.: Μπεργαδή, Τόμ. Π.
- ΦΕΚ 67 τεύχ. 1, 26-3-1998 – Π.Δ. 62/98.
- Fisher, J. *Taking Sympathy Seriously: A defense of our moral Psychology towards animals*, Internet: Site: <http://ecuvax.cis.edu/~pymcart/ethics/hassan.htm>).
- Fankl, V. (1972). *Αναζητώντας νόημα ζωής και ελευθερίας σ' ένα στρατόπεδο συγκεντρώσεως*. Μετάφραση Τάκη Ευδόκα-Δ. Χριστοφίδη. Αθήνα: Εκδ. Καραβία.
- Herr L. E. (1989). Career Development and Mental Health. *Journal of Career Development*, Vol. 16(1), 5-18, Fall 1989.
- Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη Α. (1989). *Σύντομο ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*. Αθήνα: Δωδώνη.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 48-49, Μάρτιος & Ιούνιος 1999, σσ. 55-79

Ελένη Ανδρέου & Ιωάννης Μαρμαρινός***

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΒΑΘΜΟ
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, ΜΑΚΙΑΒΕΛΛΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ - ΕΞΩΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το κατά πόσο ο βαθμός αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου μαθητών σχολικής ηλικίας συνδέεται με το φύλο, την ηλικία, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική τους προέλευση. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα αγόρια «υπερέχουν» συστηματικά των κοριτσιών ως προς το βαθμό μακιαβελλισμού και πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές εξελικτικές διαφορές σε κανένα από τα παραπάνω ψυχικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μαθητών Δ' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν στο βαθμό και των τριών ψυχικών χαρακτηριστικών τόσο ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης όσο και ανά κατηγορία κοινωνικής προέλευσης. Τα ευρήματα σχολιάζονται σε αναφορά με άλλα δεδομένα σύγχρονων ερευνών και προτείνονται τρόποι παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του ενδοπροσωπικού ελέγχου και την ελαχιστοποίηση των μακιαβελλικών πεποιθήσεων, ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθηση της μάθησης και τη βελτίωση των διαδικασιών διαπαιδαγώγησης, στα πλαίσια του σχολείου.

Eleni Andreou & Ioannis Marmarinos***

**FACTORS CONNECTED WITH THE DEGREE OF SELF-ESTEEM,
MACHIAVELLIANISM AND INTERNAL - EXTERNAL LOCUS OF
CONTROL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

The present study examined whether the degree of primary school children's self-esteem, machiavellianism and locus of control associates with their sex, age, school achievement and social origin. Significantly higher degree of machiavellianism was found for the boys, while no developmental differences were observed in any of the above psychological constructs. Statistically significant differences existed in all three psychological constructs with respect both to pupils' school achievement and to their social origin. Results are discussed under the current bibliography and intervention procedures are suggested aiming at the development of pupils' self-esteem and internal locus of control and elimination of their machiavellianism, in order to advance the learning process and further the pedagogical role of school.

* Η Ε.Α. είναι διδάκτωρ του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/1980 στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Α. Γαζή 255, Βόλος, 38222. Τηλ. 0421-29114.

** Ο Ι.Μ. είναι Επίκουρος Καθηγητής του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλο-

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, και ειδικότερα από τη δεκαετία του 1960 και μετά, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση διεθνώς, όχι μόνο στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών αλλά και στα συγκινησιακά ή γνωστικοσυγκινησιακά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως είναι οι αξίες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματά τους κ.ά. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται σημαντικοί γιατί επηρεάζουν όχι μόνο την ικανότητα για μάθηση, την σχολική απόδοση και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την όλη συμπεριφορά του μαθητή, τα κίνητρα και τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους. Μέσα στα πλαίσια των διαπροσωπικών του σχέσεων με τους άλλους, ο μαθητής συνειδητοποιεί αρχικά την ιδέα που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν και επιβεβαιώνει ή διορθώνει την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του. Επίσης, η μάθηση φαίνεται πως προωθείται αποτελεσματικότερα, επειδή το παιδί, μαθαίνοντας, εξασφαλίζει την αναγνώριση από τους «σημαντικούς άλλους» του περιβάλλοντός του, δηλαδή τους γονείς, το δάσκαλο και τους συνομήλικούς του.

Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του παιδιού που αφορούν το κατά πόσον εκτιμά τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), τους άλλους ανθρώπους γύρω του (μακιαβελλισμός) και το κατά πόσο θεωρεί τον εαυτό του ή τους άλλους μαζί με διάφορους απρόβλεπτους εξωπροσωπικούς πα-

ράγοντες ως υπεύθυνους για την έκβαση των γεγονότων της ζωής του (ενδοπροσωπικός - εξωπροσωπικός έλεγχος), συνιστούν παράγοντες σημαντικούς για την κατανόηση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής συμπεριφοράς του (Yong, 1994). Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με το φύλο, την ηλικία, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποσκοπεί στο να εντοπίσει και να μελετήσει με βάση Ελληνικά δεδομένα τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό βαθμό μακιαβελλισμού και εξωπροσωπικού ελέγχου, ώστε κάθε προσπάθεια παρέμβασης, με σκοπό την απόκτηση πιο επιθυμητών συμπεριφορών, να είναι πιο αποτελεσματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη.

Για την αυτοεκτίμηση και τις συναφείς με αυτήν εννοιολογικές δομές, όπως «αυτοσυναισθήμα», «αυτοεικόνα», «αυτοαντίληψη», «αυτοαποδοχή» κ.ά. έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (για ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Andrews, 1998, Harter, 1983, Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Lynch και συν., 1981, Τανός, 1985, Φλουρής και συν., Wylie, 1974, 1979), ενώ η σπουδαιότητά της για την ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται πλέον αναγνώριση. Το ίδιο ισχύει και για τον ενδοπροσωπικό-εξωπροσωπικό έλεγχο, σε μικρότερο όμως βαθμό

για την Ελλάδα (Ανδρέου, 1992, Γιαννίτσας, 1988, Joe, 1971, Lefcourt, 1976, 1983, Palenzuela, 1984, Phares, 1976), ενώ ο μακιαβελισμός είναι θέμα που έχει διερευνηθεί πολύ λιγότερο, πιθανόν επειδή το περιεχόμενό του, που αναφέρεται στη χειραγώγηση και τη συστηματική εκμετάλλευση των άλλων, είναι θέμα που θεωρείται «ταμπού», ιδιαίτερα στην παιδαγωγική ψυχολογία (Veroff, 1982, Wolk, 1987).*

Όσον αφορά τους παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα εργασία θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα εξής:

α) Έχουν εντοπιστεί διαφορές φύλου στο βαθμό αυτοεκτίμησης, σε κάποιες μελέτες με εφηβικό πληθυσμό, όπου έχει διαπιστωθεί συστηματική υπεροχή των κοριτσιών (Carpenter & Busse, 1969, Τανός, 1985), ενώ στο μεγαλύτερο μέρος των ως τώρα ερευνών δεν εντοπίζονται τέτοιου είδους διαφορές (Coleman, 1980, Harter, 1983, Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Maccoby & Jaculin, 1994, Sears, 1970).

β) Δεν έχουν παρατηρηθεί συστηματικές διαφορές φύλου ούτε ως προς το βαθμό μακιαβελλισμού (Christie et al., 1974, Shariq & Kureshi, 1991, Veroff, 1982) αλλά ούτε και ως προς το βαθμό ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου, ενώ οι αναπτυξιακές μεταβολές κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία που έχουν εντοπιστεί δεν είναι ση-

μαντικές για κανένα από τα τρία ψυχικά χαρακτηριστικά που διερευνώνται εδώ (Goodstadt & Hjelle, 1973, Hand, 1981, Harter, 1983, Maqsud, 1983).

γ) Η σχέση της σχολικής επίδοσης με την αυτοεκτίμηση είναι αναμφισβήτητη (Caslyn & Kenny, 1977, Crozier, 1995, Dewhisrt, 1991, Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Simon & Simon, 1975, Τανός, 1985) καθώς επίσης και με τον ενδοπροσωπικό-εξωπροσωπικό έλεγχο (Bar-Tal, 1980, Γιαννίτσας, 1988, Lifshitz, 1973, Owie, 1983, Walters, 1978), ενώ με το μακιαβελλισμό δεν έχει παρατηρηθεί τέτοια σχέση (Christie et al., 1974, Wolk, 1987).

δ) Η σχέση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με τα τρία ψυχικά χαρακτηριστικά είναι πιστοποιημένη στην διεθνή βιβλιογραφία (Andrews, 1991, Axelrod & Apsche, 1989, Christie et al., 1974, Coopersmith, 1977, Lifshitz & Ramot, 1978), ενώ στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν τέτοιες μαρτυρίες μόνο για την αυτοεκτίμηση (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Τανός, 1985).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διαπιστώσει εάν ισχύουν οι παραπάνω παρατηρηθείσες διαφορές και να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή που συνδέονται με τις διαστάσεις της προσωπικότητάς του, που αφορούν την υποκειμε-

* Η έννοια «μακιαβελισμός» αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία των «στάσεων έναντι των άλλων», σύμφωνα με την οποία τα άτομα συμφωνούν, ανέχονται ή καταδικάζουν τη χρήση χειραγώγησης και δόλων μέσων για την κατάκτηση υλιστικών ή άλλων στόχων. Η κατεύθυνση των στάσεων αυτών διεγείρει θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, ενώ παράλληλα προϋποθέτει γνωστικές κατηγοριοποιήσεις για το περιβάλλον του και κάποια τάση συμπεριφοράς έναντι των άλλων. (Βλ. σχετικά Christie et al., 1974, Reber, 1985 και Skinner, 1988).

νική πραγματικότητα την οποία βιώνει στο χώρο του σχολείου σε σχέση με τον εαυτό του, τους άλλους ανθρώπους γύρω του και τα ενισχυτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Επίσης, στόχος της έρευνας αυτής είναι να αξιολογήσει τη σπουδαιότητα των στοιχείων αυτών για την εκπαιδευτική πράξη και να προτείνει τρόπους ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και του ενδοπροσωπικού ελέγχου, αλλά και ελαχιστοποίησης των μακιαβελλικών πεποιθήσεων των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 412 μαθητές, 209 αγόρια και 203 κορίτσια, που επιλέχθηκαν από 77 τμήματα Δ' και ΣΤ' τάξεων, 26 Δημοτικών Σχολείων του Νομού Μαγνησίας σύμφωνα με την πληθυσμιακή αναλογία των τριών επαρχιών του (82,2% από την επαρχία Βόλου, 11,3% από την επαρχία Αλμυρού και 6,5% από την επαρχία Σκοπέλου). Από τα 412 παιδιά 199 (48,3%) ανήκουν στην Δ' τάξη και 213 (51,7%) στην ΣΤ' τάξη Δημοτικών Σχολείων πόλεων, κομποπόλεων και χωριών του Νομού (μέχρι 5.000 κατοίκους - ποσοστό 3,9% μέχρι 40.000 κατοίκους - ποσοστό 18,2% πάνω από 40.000 κατοίκους - ποσοστό 77,9%). Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται με το ίδιο περίπου ποσοστό και στις δύο τάξεις.

Η δειγματοληψία για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της «σταδιακής δειγματοληψίας» (Cohen & Manion, 1987). Αρχικά, δηλ. επιλέχθηκε ένας αριθμός Δημοτικών Σχολείων κατά τύχη,

κατόπιν από αυτά τα Σχολεία επιλέχθηκε ένας αριθμός τμημάτων της Δ' και ΣΤ' τάξης και τέλος από αυτά τα τμήματα επιλέχθηκε κατά αλφαριθμητική σειρά κάθε τέταρτος μαθητής για να λάβει μέρος στην έρευνα. Ο τρόπος αυτός της δειγματοληψίας προτιμήθηκε ώστε τα παιδιά που επιλέχθηκαν από τις διάφορες περιοχές του Ν. Μαγνησίας να εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών, με κριτήριο το γενικό τους βαθμό στα δύο πρώτα σχολικά τρίμηνα (η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του τρίτου σχολικού τριμήνου του ακαδημαϊκού έτους 1992-1993), το 51,4% των υποκειμένων είχαν υψηλή επίδοση (βαθμολογία μεταλύτερη του 8), το 35,7% είχαν μέτρια επίδοση (βαθμολογία 7 ή 8) και μόνο το 11,9% είχε χαμηλή επίδοση (βαθμολογία μικρότερη από 7), γεγονός το οποίο δεν αποτελεί ιδιομορφία του δείγματος, εφόσον έχει γενικά παρατηρηθεί πως πολλοί λίγοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν βαθμούς μικρότερους του 7 για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Για τη διάκριση των υποκειμένων ως προς την κοινωνική τους προέλευση, η έρευνα χρησιμοποίησε το σχήμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης που ακολούθησε η κοινωνιολογική έρευνα για τη μελέτη θεμάτων υγείας στην Ελλάδα, την οποία πραγματοποίησε το Ε.Κ.Κ.Ε. το έτος 1979. Το κριτήριο για να χωριστούν οι μαθητές σε τρεις ευρείες κατηγορίες (ανώτερη, μεσαία, κατώτερη) ήταν το επάγγελμα του πατέρα στο οποίο, σύμφωνα με το σχήμα του

Ε.Κ.Κ.Ε. διακρίνονται τρία επίπεδα, στο καθένα από τα οποία υπάγονται:

Α) Ανώτεροι και ανώτατοι υπάλληλοι με πανεπιστημιακή μόρφωση, επιστήμονες, ανώτερα στελέχη δημόσιας ή ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ελεύθεροι επαγγελματίες και επιχειρηματίες με υψηλά εισοδήματα κ.ά.

Β) Μέσοι υπάλληλοι με εκπαίδευση γυμνασιακή, ειδικευμένοι τεχνίτες επαγγελματιών σχολών, μικροί επιχειρηματίες (καταστηματάρχες κ.ά.) και

Γ) Εργάτες γης και άλλοι χειρώνακτες ανειδίκευτοι (οδοκαθαριστές, μεταφορείς, οικοδόμοι). Εργάτες βιομηχανίας, βιοτεχνίας, τεχνίτες οικοδομών, μικροεπαγγελματίες (μουρείς, καφετζήδες, ταξιτζήδες κ.ά.). Κατώτεροι υπάλληλοι (πωλητές, κλητήρες, θυρωροί κ.ά.).

Παρόμοια σχήματα στα οποία το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ορίζεται με βάση το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων, και κυρίως του πατέρα, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα και σε άλλες ελληνικές μελέτες (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Τανός, 1985, Χαντζή & Παπαδάτος, 1990). Σύμφωνα με την κατηγοροποίηση αυτή, 30,6% των μαθητών του δείγματος ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη (Κατηγορία Α), 44,2% στη μεσαία (Κατηγορία Β) και 25,2% στην κατώτερη (Κατηγορία Γ).

Όργανα Μέτρησης

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης διαλέξαμε τη συντομευμένη μορφή του καταλόγου αυτοεκτίμησης του Coopersmith (Coopersmith's Self - Esteem Inventory, 1967) που στο πρωτότυπο αποτελείται από 25

ερωτήσεις με δύο δυνατές απαντήσεις: α) «όπως εγώ» (like me), αν το περιεχόμενο της ερώτησης αντιστοιχεί στο συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και αντιδρά το παιδί και β) «όχι όπως εγώ» (unlike me), αν δεν αντιστοιχεί.

Σε μετάφραση-προσαρμογή που έγινε για Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό εφηβικής ηλικίας (Τανός, 1985), οι κατηγορίες των απαντήσεων σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου διευρύνθηκαν σε πέντε διαζευκτικής μορφής («πέρα πολύ ή πάντοτε», «πολύ ή συχνά», «λίγο ή μερικές φορές», «ελάχιστα ή σπάνια» και «καθόλου ή ποτέ») ενώ προστέθηκαν και άλλες τέσσερις ερωτήσεις από την κλίμακα του Brookover κ.ά. (1967), που μετρούν την εντύπωση του παιδιού για τις πνευματικές του ικανότητες.

Αφού δοκιμάστηκε η μορφή αυτή του ερωτηματολογίου σε μικρή ομάδα 34 μαθητών σχολικής ηλικίας (18 από την Δ' τάξη και 16 από την ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου), αποφασίστηκε τελικά να χρησιμοποιηθεί ο αρχικός συντομευμένος κατάλογος των 25 ερωτήσεων του Coopersmith με ορισμένες μικρές αλλαγές, λόγω της δυσκολίας των μαθητών/τριών της πιλοτικής έρευνας να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο νοητικό τους δυναμικό. Επιπλέον, η δυσκολία τους να προσδιορίσουν την ένταση της προτίμησής τους σ' αυτό που δηλώνει η κάθε ερώτηση μας οδήγησε να κρατήσουμε δύο δυνατές κατηγορίες απαντήσεων «συμφωνώ» και «δεν συμφωνώ» αντί των κατηγοριών «όπως εγώ» και «όχι όπως εγώ» που αποδίδουν στα ελληνικά τις απαντή-

σεις «like me» και «unlike me» που προτείνει ο Coopersmith (1967).

Για τη μέτρηση των *μακιαβελλιστικών πεποιθήσεων* των παιδιών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο του παιδικού μακιαβελλισμού που κατασκευάστηκε από τον Christie και τους συνεργάτες του (Kiddie Mach, Christie et al., 1974) στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια των Ηνωμένων Πολιτειών. Η επιλογή μας βασίστηκε στο γεγονός ότι είναι το μοναδικό, από όσο μπορούμε να ξέρουμε, αξιόπιστο όργανο μέτρησης του βαθμού στον οποίο το παιδί αισθάνεται πως οι άλλοι άνθρωποι μπορούν και πρέπει να αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης – ιδιαίτερα στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων – προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που ευνοούν τα προσωπικά του συμφέροντα. Το ερωτηματολόγιο αυτό, που προέκυψε από την κλίμακα μακιαβελλισμού για ενήλικες του Christie (1968), αποτελείται από 20 ερωτήσεις και σχεδιάστηκε ειδικά για παιδιά ή ενήλικες με χαμηλή μόρφωση.

Η έκδοση που απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας περιλαμβάνει δύο κατηγορίες απαντήσεων: «Συμφωνώ» και «Δεν συμφωνώ», που εκφράζουν την κατεύθυνση της προτίμησης ως προς το περιεχόμενο της κάθε πρότασης, αντί των τεσσάρων που περιλαμβάνει η έκδοση για μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικους με χαμηλή μόρφωση και των έξι της πλήρους αρχικής κλίμακας για ενήλικους, που δηλώνουν το βαθμό της προτίμησης των υποκειμένων σ' αυτό που εκφράζει το περιεχόμενο κάθε πρότασης.

Επειδή, το ερωτηματολόγιο αυτό

είναι το μόνο από τα τρία συνολικά ερωτηματολόγια της έρευνας, που δεν είχε μεταφραστεί και προσαρμοστεί για Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, η χρησιμοποίησή του έγινε έπειτα από μετάφραση από τα Αγγλικά από δύο ανεξάρτητους μεταφραστές και στη συνέχεια από άτομο με μητρική γλώσσα την Αγγλική και πολύ καλή γνώση της Ελληνικής γλώσσας και αφού συγκρίθηκε η αγγλική μετάφραση με το αγγλικό πρωτότυπο και έγιναν οι πρέπουσες διορθώσεις στις οποίες συνέβαλε ουσιαστικά και η δοκιμαστική του χορήγηση (pilot study) σε μικρή ομάδα 34 μαθητών Δ' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Τέλος, για τη μέτρηση του *ενδοπροσωπικού-εξωπροσωπικού ελέγχου*, χρησιμοποιήσαμε τη συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου των Nowicki και Strickland (1972) «Κλίμακα Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού Ελέγχου για Παιδιά» (A Locus of Control Scale for Children). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει κατά πόσο τα παιδιά πιστεύουν ότι η πορεία της ζωής τους καθορίζεται από τα ίδια ή αντίθετα από τη θέληση των άλλων και από αστάθμητους παράγοντες όπως είναι η μοίρα ή η τύχη.

Η μετασχηματισμένη σε μικρότερη έκταση κλίμακα που αποτελείται από 20 ερωτήσεις, προτιμήθηκε από την πλήρη κλίμακα των 40 προτάσεων:

α) για να μειωθεί η μεγάλη χρονική διάρκεια που θα χρειάζονταν οι μαθητές/τριες για να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις της ολοκληρωμένης κλίμακας η οποία εγκυμονεί κινδύνους σε βάρος της αντικειμενικής

συλλογής των δεδομένων που απαιτούν τη συμπλήρωση τριών συνολικά ερωτηματολογίων (65 δηλαδή ερωτήσεων αθροιστικά) από τους μαθητές και

β) διότι συνιστάται από τους ίδιους τους κατασκευαστές της κλίμακας για παιδιά 6-12 ετών, λόγω της υψηλότερης αξιοπιστίας που παρουσιάζει σε σχέση με το αρχικό πλήρες ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις της συντομευμένης «Κλίμακας Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού Ελέγχου για παιδιά» των Nowicki & Strickland (1972) χρησιμοποιήθηκαν έτσι όπως μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν για τα Ελληνικά δεδομένα (Γιαννίτσας, 1988). Από την έκδοση αυτή αφαιρέθηκαν, όμως, οι λέξεις «πιστεύεις», «νομίζεις», «θα έλεγες ότι» ή «νιώθεις ότι», που υπάρχουν στην αρχή των περισσότερων προτάσεων, λόγω του ότι κατά τη δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου (pilot study) επισημάνθηκε εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία, όπου υπήρχαν αυτές οι λέξεις, στην επιλογή μιας από τις δύο κατηγορίες απαντήσεων που αναφέρονται στο περιεχόμενο της κάθε πρότασης: «Συμφωνώ» και «Δεν συμφωνώ», που στην Ελληνική έκδοση αντικατέστησαν τις απαντήσεις «Ναι» και «Όχι» του πρωτότυπου ερωτηματολογίου.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διαρκούσε μια διδακτική ώρα (45' περίπου λεπτά) και γινόταν κάθε φορά γνωστό στα παιδιά πως, για να απαντήσουν στις ερωτήσεις και των τριών τμημάτων – ερωτηματολογίων του εντύπου εξέτασης, θα έπρεπε να εκμεταλλευθούν όλο τους το χρόνο. Σε κανένα από τα σχολεία

που επισκεφθήκαμε, την ώρα που οι μαθητές ήταν απασχολημένοι, δεν παραβρέθηκε δάσκαλος.

Στατιστική επεξεργασία

Η διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών που παρουσιάστηκαν στους μέσους όρους αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών/τριών με βάση το φύλο, την ηλικία (τάξη όπου φοιτούν), το επίπεδο της σχολικής επίδοσης και την κατηγορία κοινωνικής τους προέλευσης, έγινε με το t-κριτήριο (t-test) για ανεξάρτητα ανισοπληθή δείγματα, στις περιπτώσεις που οι συγκρινόμενες ομάδες ήταν δύο και με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) στις περιπτώσεις που οι συγκρινόμενες ομάδες ήταν περισσότερες από δύο. Τα αποτελέσματα παρατίθενται σε πίνακες και σχεδιαγράμματα (ιστογράμματα συχνότητας), και σχολιάζονται με αναφορά σε ευρήματα άλλων ερευνών, Ελληνικών και ξένων.

Επίσης, στην παρούσα εργασία, εξετάστηκε και ο βαθμός συσχέτισης που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, τον μακιαβελλισμό και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο των απόμων του δείγματος, με το δείκτη συνάφειας Pearson r καθώς και η σχέση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών της έρευνας με το κριτήριο χ^2 , με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Παρουσίαση – σχολιασμός των ευρημάτων

α) Διαφορές φύλου και ηλικίας

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές που εμφανίζουν οι βαθμοί

αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου, ανάλογα με το φύλο των μαθητών και την τάξη όπου φοιτούν. Οι διαφορές στους μέσους όρους παρουσιάζονται και ξεχωριστά σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των υποκειμένων στα σχεδιαγράμματα 1 και 2 αντίστοιχα.

Εδώ, να υπενθυμίσουμε πως, σύμφωνα με τον τρόπο βαθμολόγησης των τριών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των τριών αυτών ψυχικών χαρακτηριστικών ή διαστάσεων της προσωπικότητας των παιδιών, όσο πιο υψηλή είναι μια τιμή μέσου όρου στους πίνακες και στα σχεδιαγράμματα, όπου αναφέρονται τα χαρακτηριστικά αυτά, τόσο πιο υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και εξωπροσωπικού ελέγχου φανερώνει.

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, παρόλο που τα κορίτσια εμφανίζουν γενικά υψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης και ενδοπροσωπικού ελέγχου και στις δύο σχολικές τάξεις, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, αλλά και στο σχεδιάγραμμα 3, αυτή η διαφορά δεν είναι συστηματική. Στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου, υπάρχει μόνο ως προς το χαρακτηριστικό του μακιαβελλισμού όπου τα αγόρια «υπερέχουν» σημαντικά των κοριτσιών.

Το σχετικό με την αυτοεκτίμηση εύρημά μας βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του μεγαλύτερου μέρους των ως τώρα ερευνών (Coleman, 1980, Harter, 1983, Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990, Maccoby & Jaculin, 1974, Sears, 1970). Όπως είπαμε, υπάρχουν πα-

ράλληλα και έρευνες σε εφηβικό μαθητικό πληθυσμό (Carpenter & Busse, 1969, Τανός, 1985) που δείχνουν πως τα κορίτσια εκτιμούν λιγότερο τους εαυτούς τους από τα αγόρια, αποδίδοντας αυτή τη διαφορά στα στερεότυπα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των δύο φύλων (π.χ. αυτοσυγκράτηση, φρονιμάδα, συμμόρφωση προς τις οικογενειακές αρχές, υπακοή για τα κορίτσια και αυτονομία, ανεξαρτησία, αποτελεσματικότητα κ.λπ. για τα αγόρια), με τα οποία, όταν τα κορίτσια έφηβοι συμβιβάζονται παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας.

Η μικρή «υπεροχή» των κοριτσιών στο βαθμό αυτοεκτίμησης που διαπιστώσαμε, ίσως ακόμα να έχει σχέση με το γεγονός πως τα κορίτσια έτειναν να έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση από τα αγόρια ($\chi^2 = 12,39$, B.E. = 2, $p < 0,01$). Στον ίδιο πιθανόν λόγο ίσως να οφείλεται και η επίσης μικρή «υπεροχή» των κοριτσιών ως προς το βαθμό ενδοπροσωπικού ελέγχου, η οποία παρατηρείται και στις δύο σχολικές τάξεις (πρβλ. πιν. 1 και σχεδ. 3), χωρίς όμως να είναι και αυτή στατιστικά σημαντική.

Η μη ύπαρξη συστηματικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το χαρακτηριστικό του ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Kearney & Kearney, 1983, Strickland & Harley, 1980), ενώ σε ορισμένες κουλτούρες φαίνεται πως τα κορίτσια εσωτερικεύουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα τον έλεγχο των πράξεών τους από τα αγόρια (Owie, 1983).

Όσον αφορά το χαρακτηριστικό «μακιαβελλισμός», όπου παρατηρείται συστηματική διαφορά φύλου με τα αγόρια να «υπερέχουν» των κοριτσιών και στις δύο σχολικές τάξεις, οι λόγοι ίσως θα πρέπει να αναζητηθούν στο είδος της κοινωνικοποίησης αγοριών και κοριτσιών. Όταν τα αγόρια διδάσκονται να είναι ανταγωνιστικά, ηγεμονικά, ανεξάρτητα και πολύ φιλόδοξα (Askew & Ross, 1992, Fagot, 1981, Κανταρτζή, 1991), πιθανόν να αποκτούν μια άποψη για τον κόσμο που ενισχύει την ιδέα περί αποτελεσματικότητας της χρήσης «δόλιων» μέσων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, προκειμένου να επιβάλουν και να προασπίσουν ένα «ανδρικό προσωπείο» δύναμης, αντοχής, ανωτερότητας, εξυπνάδας και επιτυχίας.*

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι λιγότες για το θέμα του «μακιαβελλισμού» ξένες έρευνες δεν διαπιστώνουν συστηματικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Christie και συν., 1974, Shariq & Kureshi, 1991, Veroff, 1982). Εάν όμως λάβει κανείς υπόψη ότι στην Ελλάδα τα στερεότυπα του κοινωνικού ρόλου του φύλου είναι πιο έντονα σε σύγκριση με άλλες χώρες (Hatzichristou & Hopf, 1995) και πως τα στερεότυπα αυτά αποτελούν ένα είδος προκαθορισμού της αυτοαντίληψης και της αναμενόμενης συμπεριφοράς των δύο φύλων (Gari & Kalantzi-Azizi, 1998) το εύρημα μας θα μπορούσε να αποδοθεί και στις στερεότυπες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας που ενδεχομένως ευνοούν, μέσα από το μηχανισμό της

κοινωνικοποίησης, την ανάπτυξη μακιαβελλικών πεποιθήσεων στα αγόρια.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «ηλικία του μαθητή» (τάξη όπου φοιτά), όπως φαίνεται στους πίνακες 1 και 2 και τα σχεδιαγράμματα 2 και 3, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα από τα τρία ψυχικά χαρακτηριστικά, παρά μόνο μια τάση αύξησης του βαθμού αυτοεκτίμησης και μείωσης του βαθμού μακιαβελλισμού και εξωπροσωπικού ελέγχου από την Δ' στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού που αφορά και στα δύο φύλα.

Όπως είναι γνωστό (Harter, 1983), η ανάπτυξη τόσο της αυτοεκτίμησης όσο και του ενδοπροσωπικού ελέγχου ακολουθεί γενικά ανοδική πορεία, ενώ, απ' όσο μπορούμε να ξέρουμε δεν υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα σχετικά με το μακιαβελλισμό. Ωστόσο, αν λάβει κανείς υπόψη τη στατιστικά σημαντική σχέση που διαπιστώθηκε μεταξύ των τριών αυτών ψυχικών χαρακτηριστικών στην παρούσα έρευνα (συντελεστής συνάφειας Pearson: $r = -0,54$ για αυτοεκτ. - μακιαβελ., $r = -0,60$ για αυτοεκτ. - ενδοπρο./εξωπρο. έλεγχο και $r = 0,58$ για μακιαβελ. - ενδοπρο./εξωπρο. έλεγχο, $p < 0,001$ και $N = 412$, πρβλ. και σχεδ. 4) αλλά και σε άλλες έρευνες που αφορούν τη μελέτη των χαρακτηριστικών αυτών ανά δύο (Goodstadt & Hjelle, 1973, Hand, 1981, Long, 1992, Masquid, 1983, Prawat και συν., 1979, Veroff, 1982) είναι λογικό να υποθέσουμε πως οι μακιαβελλικές πεποιθήσεις

* Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας, βλ. Κοσμιδου-Hardy, (1998).

μειώνονται σταδιακά με την ηλικία, καθώς αυξάνεται η ικανότητα του ατόμου να εκτιμά τον εαυτό του και να τον θεωρεί υπεύθυνο για τις επιπτώσεις των πράξεών του και για ό,τι συμβαίνει στη ζωή του γενικά. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές από το χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας και ψυχοπαθολογίας (Wolk, 1987, Yong, 1994).

Κατά την άποψη αυτή, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της πίστης στον ενδοπροσωπικό έλεγχο ακολουθεί αντιστρόφως ανάλογη πορεία από την ανάπτυξη του μακιαβελλισμού, χωρίς θεαματικές, όμως, αλλαγές, για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, η οποία, όπως είναι γνωστό, είναι μια εξελικτική περίοδος που χαρακτηρίζεται από ηρεμία και σταθερότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Το ότι δεν διαπιστώθηκαν συστηματικές διαφορές σε καμία από αυτές τις διαστάσεις της προσωπικότητας που εξετάζουμε εδώ, μεταξύ των παιδιών της Δ' τάξης και εκείνων της ΣΤ', επιβεβαιώνεται, άλλωστε και από τη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με ευρήματα της οποίας, οι μαθητές/τριες που πλησιάζουν προς το Γυμνάσιο δεν παρουσιάζουν εντυπωσιακή αύξηση ούτε ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησης – ο οποίος είναι δυνατόν ακόμα και να μειωθεί ενόψει των επικείμενων αλλαγών που συνεπάγεται η μετάβαση σε άλλο επίπεδο εκπαίδευσης (Harter, 1983, Harter & Engstrom, 1981) – ούτε ως προς το βαθμό ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου (Harter & Conell, 1982, Prawat και συν., 1979), αλλά ούτε και ως προς το βαθμό μακιαβελλισμού στον οποίο γενικά δεν έχουν παρατηρη-

θεί αναπτυξιακές μεταβολές (Christie, 1978, Goodstadt & Hjelle, 1973, Wolk, 1987).

β) Διαφορές ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς τα τρία ψυχικά χαρακτηριστικά των μαθητών (αυτοεκτίμηση, μακιαβελλισμός και ενδοπροσωπικός – εξωπροσωπικός έλεγχος) με βάση τη σχολική τους επίδοση. Οι διαφορές στους μέσους όρους ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης παρουσιάζονται και σχηματικά στο σχεδιάγραμμα 5. Όπως είναι φανερό, οι αριθμητικοί μέσοι όροι των βαθμών και των τριών αυτών γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών/τριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης, γεγονός που σημαίνει πως όσο αυξάνει η σχολική απόδοση τόσο ενισχύεται η θετική εντύπωση που σχηματίζουν οι μαθητές τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τους άλλους ανθρώπους γύρω τους, καθώς επίσης και η πίστη τους στον ενδοπροσωπικό έλεγχο.

Όπως επισημάνθηκε, η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης φαίνεται πως είναι αναμφισβήτητη, καθώς πάρα πολλές έρευνες την πιστοποιούν (Caslyn & Kenny, 1977, Crozier, 1995, Dewhirst, 1991, Harter, 1982, Κοντοπούλου-Κοκκινάκη 1990, Simon & Simon, 1975, Τανός, 1985). Η σταθερά υψηλή σχολική επίδοση πιθανότατα δημιουργεί πιο ζεστό περιβάλλον στο/ή μαθητή/τρια και του/της προσφέρει μεγαλύτερο βαθμού

εκτίμηση και αναγνώριση εκ μέρους γονέων, δασκάλων και συμμαθητών/τριών. Αντίθετα, η μη ικανοποιητική σχολική απόδοση συνήθως προδιαθέτει δυσμενώς τους άλλους προς το/τη μαθητή/τρια, κάτι που δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την ιδέα που δημιουργεί για τον εαυτό του. Αλλά και η επιτυχής προσαρμογή του/της μαθητή/τριας, η αυτοαποδοχή και η ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων του/της εξασφαλίζουν τις συναισθηματικές προϋποθέσεις, οι οποίες μεταβάλλονται σε κίνητρο για μικρή ή μεγάλη επιτυχία στο σχολείο. Άλλωστε, οι περισσότεροι παιδαγωγοί και ερευνητές παραδέχονται ότι η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης είναι κατά ένα μέρος αμοιβαία (Caslyn & Kenney, 1977, Τανός, 1985). Εάν ακόμη συνεκτιμήσει κανείς και τη σημασία που αποδίδει η Ελληνική κοινωνία στον παράγοντα εξυπνάδα και σχολική επίδοση (Dragona, 1983) τότε η ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος για την σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης εδραιώνεται περισσότερο.

Όσον αφορά τη σχέση μακιαβελισμού και σχολικής επίδοσης, θα πρέπει να τονιστεί πως η διαπίστωσή μας είναι γενικά διαφορετική από τις διαπιστώσεις άλλων παλαιότερων ξένων ερευνών (Christie και συν., 1974, Wolk, 1987) που υποστηρίζουν πως δεν υφίστανται συστηματικές διαφορές ως προς το χαρακτηριστικό αυτό ανάμεσα σε «καλούς», «μέτριους» και «κακούς» μαθητές. Σύγκριση, εξάλλου, με ευρήματα άλλων Ελληνικών ερευνών δεν είναι δυνατή, γιατί τέτοιες έρευνες για την χώρα μας στον τομέα αυτό ακόμα

δεν υπάρχουν. Ίσως, λοιπόν, ο λόγος για το δικό μας αποτέλεσμα, που αφορά τη σχέση σχολικής επίδοσης και μακιαβελισμού, θα πρέπει να αναζητηθεί στο πώς συνδέονται οι δύο αυτές μεταβλητές τόσο με την αυτοεκτίμηση και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο όσο και με άλλες μεταβλητές που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα.

Δεδομένης της σχέσης σχολικής επίδοσης – αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης – ενδοπροσωπικού/εξωπροσωπικού ελέγχου (πίνακας 3) καθώς και της συνάφειας ανάμεσα σε αυτοεκτίμηση – μακιαβελισμό – ενδοπροσωπικό/εξωπροσωπικό έλεγχο, που σημειώσαμε (σχεδ. 4), είναι εύλογο να υποθέσουμε, πως ο μαθητής που δεν τα καταφέρνει καλά στα μαθήματα, ενώ παράλληλα παρουσιάζει μειωμένη αυτοεκτίμηση και υψηλό εξωπροσωπικό έλεγχο, δημιουργεί συχνά αρνητική εντύπωση για τους ανθρώπους γύρω του θεωρώντας πως εκείνοι φτάνει για τη χαμηλή του βαθμολογία και όχι ο ίδιος που δεν αξιοποιεί τις δυνατότητές του. Έτσι, τείνει να αποδεχθεί τη χρήση «δόλων» μέσων για να αυξήσει την επίδοσή του στο σχολείο, προκειμένου να αποκτήσει αυξημένο κύρος και περισσότερη αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» του στενού περιβάλλοντός του.

Για τη σχέση ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου και σχολικής επίδοσης υπάρχει πλήρης επιβεβαίωση του ευρήματός μας στη σχετική βιβλιογραφία (Bar-Tal, 1980, Γιαννίτσας, 1988, Lifshitz, 1973, Maqsud, 1983, Walters, 1978). Ο/η μαθητής/τρια με χαμηλή σχολική επίδοση τείνει να αποδίδει την απο-

τυχία του/της σε εξωτερικούς παράγοντες, πιστεύοντας πως οι προσπάθειές του/της μπορούν να συνεισφέρουν ελάχιστα σε σύγκριση με τη δύναμη των εξωτερικών παραγόντων στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου. Έτσι, μαθαίνει λιγότερο και αρχίζει σιγά σιγά να υποτιμά τον εαυτό του. Ο ενδοπροσωπικός – εξωπροσωπικός έλεγχος μπορεί να γίνει ισχυρός παράγοντας καθορισμού τόσο της επίδοσης όσο και της σχολικής συμπεριφοράς, εφόσον βέβαια οι παράμετροι αυτές έχουν πράγματι ενισχυτική αξία για το άτομο.

Έχει, επίσης, υποστηριχτεί, πως υπάρχει μια γενική τάση καταλογισμού των αιτιών για την αποτυχία σε εξωπροσωπικούς παράγοντες ενώ για την επιτυχία, σε ενδοπροσωπικούς (Γεώργας, 1990), πράγμα το οποίο, όπως έχουν επισημάνει παλαιότερες έρευνες είναι μέρος της «ιδιοσυγκρασίας του Έλληνα» (Triantis & Vassiliou, 1967), ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που εξετάζει τη σχέση σχολικής αποτυχίας και ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου καταλήγει σε παρόμοια με τα δικά μας συμπεράσματα. Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν ακόμα πως η ακαδημαϊκή επιμονή ενός/μιας μαθητή/τριας για καλύτερα αποτελέσματα αυξάνεται μέσω της αποδοχής της προσωπικής ευθύνης και της πίστης ότι τόσο η επιτυχία όσο και η αποτυχία συνδέονται στενά με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την επίτευξη ενός στόχου, ενώ στην αντίθετη περίπτωση μειώνεται σημαντικά (Lefcourt, 1983).

Στην πράξη η διαπίστωση αυτή

σημαίνει πως ο/η μαθητής/τρια που θεωρεί ότι για τη χαμηλή του βαθμολογία φταίνει π.χ. «τα βιβλία που είναι δύσκολα», «ο δάσκαλος που δεν είναι καλός», «οι γονείς του/της που τον πιέζουν», «η ατυχία του/της στα διαγωνίσματα» ή/και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, υποτιμώντας τον εαυτό του/της και τις ικανότητές του/της, προσπαθεί λιγότερο να βελτιώσει την επίδοσή του/της και επομένως μειώνει τις πιθανότητες του/της να γίνει «καλύτερος/η μαθητής/τρια».

Επιπρόσθετα, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, ο/η λιγότερο πετυχημένος/η μαθητής/τρια, έχοντας χαμηλό αυτοσυναισθημα το οποίο συνεπάγεται και έλλειψη πίστης στις προσωπικές του/της ικανότητες, είναι δυνατόν να θεωρήσει πως η χρησιμοποίηση οποιουδήποτε μέσου, ακόμα και αθέμιτου, είναι επιθυμητή, προκειμένου να κατοχυρωθεί κοινωνικά και να αποκτήσει την εύνοια των δασκάλων, των γονιών του/της και των συμμαθητών του/της. Αυτή, όμως, η πεποίθηση εμπερικλείει ακόμα περισσότερους κινδύνους για την ακαδημαϊκή του/της πρόοδο, αν λάβει κανείς υπόψη τόσο τη σχέση αυτοεκτίμησης – μακιαβελλισμού – ενδοπροσωπικού / εξωπροσωπικού ελέγχου όσο και τη σχέση του καθενός από αυτά τα χαρακτηριστικά με τη σχολική επίδοση.

Στο ερώτημα εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κοινωνικών κατηγοριών των μαθητών ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου, η απάντηση δίνεται, με τα

αριθμητικά στοιχεία του πίνακα 4. Όπως φανερώνουν τα στοιχεία του πίνακα αυτού, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό μορφωτικό – οικονομικό επίπεδο διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό και των τριών αυτών διαστάσεων της προσωπικότητάς τους. Οι διαφορές στους μέσους όρους είναι, άλλωστε, έκδηλες και στο σχεδιάγραμμα 6. Όσο ανερχόμαστε δηλαδή στην κοινωνική πυραμίδα η εκτίμηση που τρέφουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους μεγαλώνει ενώ ο εξωπροσωπικός τους έλεγχος και οι μακιαβελλικές τους πεποιθήσεις μειώνονται. Η αύξουσα τάση του βαθμού αυτοεκτίμησης ανά κατηγορία κοινωνικής προέλευσης από τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης προς τα παιδιά της ανώτερης είναι συστηματική για καθεμιά από τις τρεις κοινωνικές ομάδες – κατηγορίες, όπως και η ίδιας κατεύθυνσης μειούμενη τάση του βαθμού εξωπροσωπικού ελέγχου. Η μείωση του βαθμού μακιαβελλισμού είναι στατιστικά σημαντική, ως σύνολο, με λιγότερες ανά κατηγορία συστηματικές διαφορές (στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο ανάμεσα στην ανώτερη κοινωνική προέλευση και μεσαία ή κατώτερη και όχι ανάμεσα στη μεσαία και κατώτερη) όπως φανερώνουν οι εκθέτες που υπάρχουν στον πίνακα 4 δίπλα από κάθε τιμή μέσου όρου.

Το σχετικό με την αυτοεκτίμηση αποτέλεσμα δεν ανευρίσκεται για πρώτη φορά. Πρόσφατες μελέτες όπως του Andrews (1991), της Κο-

ντοπούλου-Κοκκινάκη (1990) και του Τανού (1985), ο οποίος χρησιμοποίησε το ίδιο σχήμα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αλλά και παλαιότερες (Coopersmith, 1967, Linton, 1972, Norem-Hebeisen, 1981, Samuels, 1973), έφεραν στο φως παρόμοια ευρήματα. Η καλύτερη κοινωνική θέση, το μεγαλύτερο εισόδημα και τα καλύτερα επαγγέλματα των γονέων επιδρούν ευνοϊκότερα στα παιδιά για την οικοδόμηση μιας άλλης αντίληψης για τον εαυτό τους. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες ανώτερου μορφωτικού οικονομικού επιπέδου φαίνεται ότι απολαμβάνουν διαφορετικής μεταχείρισης, ενώ οι ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται για πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων είναι πολύ περισσότερες, οπότε ευνοείται και η ανάπτυξη υψηλής εκτίμησης του εαυτού τους. Επιπλέον, οι υπέρτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επενεργούν έτσι ώστε όσα παιδιά μεγαλώνουν μέσα σ' αυτές, να ενεργοποιούν πιο συχνά και πιο αποτελεσματικά τους αμυντικούς μηχανισμούς προς υπεράσπιση του εαυτού τους.*

Αλλά και τα σχετικά με το μακιαβελλισμό και τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο αποτελέσματά μας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Όπως έχει αποδειχτεί (Christie και συν., 1974), όσο ανεβαίνει κανείς στην κοινωνική κλίμακα συναντά λιγότερες μακιαβελλιστικές στάσεις λόγω του κλίματος οικονομικής ασφάλειας και κοινωνικής άνεσης

* Για τη διάκριση της αυτοεκτίμησης σε «αμυντική» και «γνήσια», βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1992.

και εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά των ανώτερων μορφωτικοοικονομικών στρωμάτων. Παράλληλα ένα τέτοιο κλίμα, ενθαρρύνοντας την πίστη στην προσωπική δύναμη και την προσωπική δράση, συμβάλλει αποφασιστικά και στην ανάπτυξη του ενδοπροσωπικού ελέγχου (Axelrod & Apsche, 1989, Epstein & Komorita, 1971, Lifshitz & Ramot, 1978, Phares, 1976).

Όπως επισημαίνει ο Πυργιωτάκης (1984), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την υφή των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτή. Συνδέεται, επίσης, στενά και με πρακτικές ανατροφής που είτε προωθούν την ανάπτυξη αυτονομίας, αυτάρκειας, επιδίωξης υψηλών στόχων, τον ενστερνισμό αξιών και το αίσθημα ευθύνης, είτε συντελούν στην ανάπτυξη παθητικότητας, μοιρολατρίας, εξάρτησης, ετεροκαθορισμού της ζωής, εχθρότητας και άλλων αρνητικών χαρακτηριστικών. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως το «κοινωνικοοικονομικό επίπεδο» είναι γενικά μια πολύ αμφισβητούμενη μεταβλητή ως προς την ερμηνεία της και τη συσχέτισή της με διάφορες ψυχολογικές παραμέτρους (Κοντοπούλου, 1990, Wolk, 1987). Στην ανώτερη και στη μεσαία κοινωνική τάξη η αυτοεκτίμηση, οι θετικές στάσεις έναντι των άλλων ανθρώπων και η πίστη στον ενδοπροσωπικό έλεγχο για γεγονότα που έχουν ενισχυτική αξία για το άτομο, είναι πιο εύκολο να αναπτυχθούν από ό,τι στην κατώτερη κοινωνική τάξη, αλλά αυτό δεν συμβαίνει ανεξάρτητα από τις άνισες κοινωνικές δομές που ευνοούν την ανάπτυξη ανάλογων ψυ-

χολογικών κλιμάτων επί συλλογικού και ατομικού επιπέδου. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Minhas (1986) οι στάσεις και οι ιδέες για τον κόσμο που μας περιβάλλει δεν βρίσκονται σε ένα κενό – είναι ριζωμένες στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό σύστημα που δημιουργεί και καλλιεργεί τις ανισότητες.

Τέλος, η συστηματική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών που διαπιστώσαμε σε αυτή τη μελέτη ($\chi^2 = 13,42$, B.E. = 4, $p < 0,01$) και η επίσης συστηματική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του καθενός από τα τρία ψυχικά χαρακτηριστικά, υποδεικνύουν πως οι διαφορές στο βαθμό αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου ανά κατηγορία κοινωνικής προέλευσης μπορεί να οφείλονται, ανάμεσα στα άλλα, και στη διαφορετική επίδοση των παιδιών από τις τρεις κοινωνικές τάξεις.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση δείχνουν πως τα αγόρια «υπερέχουν» των κοριτσιών ως προς το βαθμό μακιαβελλισμού που παρουσιάζουν (ως προς τα άλλα δύο χαρακτηριστικά δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές) και πως όσο πιο υψηλή είναι η σχολική επίδοση και πιο ανώτερη η κοινωνική προέλευση ενός μαθητή τόσο πιο υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και πιο χαμηλό βαθμό μακιαβελλισμού και εξωπροσωπικού ελέγχου παρουσιάζει. Σε σχέση με την ηλικία (τάξη φοίτησης) δεν παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές ως προς τα

ψυχικά αυτά χαρακτηριστικά.

Εφόσον παρατηρήθηκε συνάφεια μεταξύ φύλου και μακιαβελλισμού καθώς επίσης και των γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών, που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία, με τις βαθμίδες της κοινωνικής κλίμακας, είναι φανερό το χρέος που έχει το σχολείο να αμβλύνει, να ελαχιστοποιήσει και να εκμηδενίσει αυτές τις διαφορές στα πλαίσια του αξιώματος της ίσης παιδείας για όλους.

Πέρα από αυτό, η συστηματική σχέση της σχολικής επίδοσης με το βαθμό αυτοεκτίμησης, μακιαβελλισμού και ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών/τριών φέρνει στο προσκήνιο τη σπουδαιότητα των ψυχικών χαρακτηριστικών του παιδιού για την προώθηση της μάθησης. Παρεμβαίνοντας σημαντικά στην αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ σχολικομαθησιακών και ψυχοκοινωνικο-μαθησιακών διεργασιών, μπορούμε να βελτιώσουμε αποτελεσματικά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, αφού αυτοί οι δύο παράγοντες, όπως είναι γνωστό, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό (Bachman και συν., 1986, Χαντζή & Παπαδάτος, 1990). Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους αγωγής που ευνοούν τη διαμόρφωση στο άτομο θετικής εκτίμησης του εαυτού του και των ανθρώπων γύρω του, καθώς και την προώθηση της πίστης στον ενδοπροσωπικό έλεγχο, κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να αποκτηθούν νέες επιθυμητές συμπεριφορές και παράλληλα να δημιουργηθούν ισχυρές προϋποθέσεις για υψη-

λότερη σχολική επίδοση.

Αν και δεν υπάρχει, βέβαια, μια τυποποιημένη σειρά κανόνων με τους οποίους οι ενήλικες και ιδιαίτε- ρως τα σημαντικά για το παιδί άτομα θα μπορέσουν να εγγυηθούν την επι- τυχία στο σχολείο και να προωθή- σουν την καλλιέργεια των θετικών ψυχικών γνωρισμάτων που μνημο- νεύουμε, με σκοπό τη δημιουργία μιας υγιούς προσωπικότητας, εντού- τοις έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς κάποιες προϋποθέσεις για την ανά- πτυξη θετικού αυτοσυναισθήματος και την απόκτηση πίστης στον ενδο- προσωπικό έλεγχο. Η αντιμετώπιση των μακιαβελλικών πεποιθήσεων, όπως ήδη έχουμε τονίσει, είναι ένα θέμα το οποίο έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο, πιθανότατα επειδή θεω- ρείται γενικά ως θέμα «ταμπού» (Wolk, 1987). Εφόσον, όμως, ο μα- κιαβελλισμός, όπως είδαμε, συνδέε- ται πολύ στενά με τα άλλα δύο ψυχι- κά γνωρίσματα, αφού η θετική αυτο- εκτίμηση και η πίστη στην προσωπι- κή δύναμη προϋποθέτει και παρόλ- ληλα συνεπάγεται θετικές στάσεις έναντι των άλλων ανθρώπων, κάθε προσπάθεια αντιμετώπισής του θα πρέπει να αποτελεί μέρος της ευρύ- τερης διαδικασίας ενίσχυσης τόσο της αυτοεκτίμησης όσο και του ενδο- προσωπικού ελέγχου.

Μερικές από μς σπουδαιότερες προϋποθέσεις αυτής της διαδικα- σίας, που αξίζει κατά τη γνώμη μας να υπογραμμιστούν, αναφέρονται:

1) στην αποδοχή των παιδιών ως μοναδικών και ιδιαίτερων ατόμων που έχουν «αξία» και στην υποβοή- θηση της αυτοπραγμάτωσής τους,

2) στην αποφυγή των αρνητικών χαρακτηριστικών, της απόρριψης ή

της μείωσης του παιδιού και στη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας και θετικών εμπειριών αλληλεπίδρασης.

3) στην προώθηση δραστηριοτήτων όπου το παιδί θα μπορεί να σημειώνει επιτυχία και να γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλίκους του,

4) στην εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης με σκοπό τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του παιδιού της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στις προσπάθειές του και στα αποτελέσματά τους,

5) στην τόνωση και αξιοποίηση των θετικών γνωστικών, συναισθηματικών, σωματικών και άλλων χαρακτηριστικών των παιδιών με βάση τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές,

6) τη στενή και ειλικρινή συνεργασία γονέων και δασκάλων με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση και επιτυχία.

Για την τήρηση των προϋποθέσεων αυτών εκμέρους των δασκάλων,

πιστεύουμε ότι είναι ανάγκη τα προγράμματα μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να γίνουν προσωποκεντρικά, εστιασμένα δηλαδή στο βίωμα και τη βιωματική μάθηση. Το τελευταίο αυτό είναι απαραίτητο στοιχείο για τη μόρφωση κριτικά αναστοχαστικών δασκάλων.*

Τέλος, τα ευρήματα αυτής της εργασίας μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως χρειάζεται πρόσθετη έρευνα και πειραματισμός σχετικά με τους παράγοντες που εξετάστηκαν εδώ, αλλά και με άλλους παράγοντες που συνδέονται με συγκεκριμένες φάσεις της δυναμικής πορείας ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της όσο και της εκμέρους του σχολείου τελούμενης διαπαιδαγώγησης γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρέου, Ε. (1992), «Έλεγχος των Πράξεων και Ειδική Αγωγή». *Η Διαφορά*, 42-43, 17-24.
- Andrews, B. (1998). «Self-esteem». *The Psychologist*, 11: 339-342.
- Andrews, B. (1991). «An Investigation of Early Family Experiences and Self-esteem in Two Generations». *In Annual Conference of the B.P.S.*, 11-14 Apr, Bournemouth.
- Askew, S., Ross, C. (1992). *Τα Αγόρια δεν Κλαίνε*. Μετ. Μ. Τερζίδου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Axelrod, S. and Apsche, J. (1989). *The Effects of Punishment on Human Behaviour*. New York: Academic Press.
- Bachman, E.E., Sines, J.O., Watson, J.A., Laurer, R.M. and Clarke, W.E.

* Βλ. σχετικά Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 1997.

- (1986). «The Relationship Between Type A Behavior, Clinically Relevant Behavior, Academic Achievement and I.Q. in Children». *Journal of Personality Assessment*, 50, 186-192.
- Bar-Tal, D. (1980). «The Relationship Between Locus of Control and Academic Achievement, Anxiety and Level of Aspiration». *British Journal of Educational Psychology*, 50, 53-60.
- Brookover, W.B., Erikson, E.L. and Joiner, L.M. (1967). *Self-concept of Ability and School Achievement*. Cooperative Research Project, 1936, Michigan State University, Vol. 3.
- Carpenter, T.R. and Busse, T.V. (1969). «Development of Self-concept in Negro and White Welfare Children». *Child Development*, 40, 935-939.
- Caslyn, R.J. and Kenny, D.A. (1977). «Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of Academic Achievement». *Journal of Educational Psychology*, 69, 139-145.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Christie, R. (1968). *Machiavellianism Scale*. Department of Social Psychology, Columbia University: Unpublished manuscript.
- Christie, R. and others, (1974). «Machiavellianism». In *Measures of Social Psychological Attitudes*, ed. J. P. Robinson & P. R. Shaver. Michigan: Institute for Social Research.
- Γιαννίτσας, Ν. (1988). *Βαθμός Βεβαιότητας - Αβεβαιότητας: Αιτιολογικοί Παράγοντες και Επιπτώσεις στην Προσαρμογή του Παιδιού*. Αθήνα: διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Παν/μίου Αθηνών.
- Cohen, L. and Manion, L. (1987). *Research Methods in Education*. New York: Croom Helm.
- Coleman, J.S. (1980). *The Nature of Adolescence*. New York: Mathuem.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crozier, W.R. (1995). «Shyness and Self-esteem in Middle Childhood». *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 85-95.
- Dewhirst, D.W. (1991). «Should Teachers Enhance Their Pupils Self-esteem?» *Journal of Moral Education*, 20, 3-16.
- Dragona, T. (1983). *The self-concept of Preadolescents in the Hellenic Context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Aston, Birmingham, United Kingdom.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1979). *Υγεία, Ιατρική Περίθαλψη και Ασφάλεια Ασθένειας στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Epstein, R. and Komorita, S.S. (1971). «Self-esteem, Success-Failure and Locus of Control in Negro Children». *Developmental Psychology*, 4, 2-8.
- Fagot, B.I. (1981). «Stereotypes Versus Behavioural Judgements of Sex Defferences in Young Children». *Sex Roles*, 7, 1093-1096.
- Gari, A. & Kalantzi-Azizi, A. (1998). «The Influence of Traditional Values of Education on Greek Students' Real and Ideal Self-Concepts». *The Journal of Social Psychology*, 138, 5-12.

- Goodstadt, B.E. and Hjelle, L.A. (1973). «Power to Powerless: Locus of Control and the Use of Power». *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 190-196.
- Hand, H. (1981). *The Development of Concepts of Social Interaction: Children's Understanding of Nice and Mean*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Denver.
- Harter, S. (1983). «Developmental perspectives on the Self-Esteem». In *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, ed. E.M. Hetherington. New York: John Wiley and Sons.
- Harter, S. and Connell, J.P. (1982). «A Comparison of Alternative Models of the Relationships Between Academic Achievement and Children's Perceptions of Competence Control and Motivational Orientation». In *The Development of Achievement - related Cognitions and Behaviors*, ed. J. Nicholls. Greenwich, Conn.: J.A.I. Press.
- Harter, S. and Engstrom, R. (1981). *The Relationship Between Importance of Success, Perceived Competence and Self-Esteem*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Hatzichristou, C. and Hopf, D. (1995). «Impact of Gender-role Stereotypes in Greek Schools». In *XVIII International School Psychology Association Colloquium, Dundee, Scotland, July 28 - 1 Aug.*
- Joe, V.C. (1971). «Review of the Internal - External Control Construct as a Personality Variable». *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Kearney, M.J. and Kearney, J.F. (1983). «Investigation of Sex Differences and Consistency of Factor Pattern on the Adult. Nowicki - Strickland Internal - external Control Scale». *Journal of Clinical Psychology*, 39 (3), 416-421.
- Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και Σχέσεις του Παιδιού Μέσα στην Οικογένεια*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Παν/μίου Ιωαννίνων.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1992). *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Παν/μίου Αθηνών.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). «Η Ζωή Είναι Γυναίκα;» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 44-45, 50-68.
- Kosmidou-Hardy, C. & Marmarinos, I. (1997). «Critical Self and Social Awareness and the Teacher: Towards a Critical Pedagogy in Higher Education». In *7th European Conference for Research on Learning and Instruction (Abstracts)* ed. S. Vosniadou et al., 53-54.
- Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. New Jersey: Erlbaum.
- Lefcourt, H.M. (1983). *Research with the Locus of Control Construct*. New York: Academic Press.
- Lifshitz, M. (1973). «Internal - external locus of control dimension as a function of age and socialisation milieu». *Child Development*, 44, 538-546.
- Lifshitz, M. and Ramot, L. (1978). «Towards a Framework for Developing

- Children's Locus of Control Orientations: Implications from the Kibbutz system». *Child Development*, 49, 85-95.
- Linton, T.H. (1972). «A Study of the Relationship of Global Self-concept, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among Anglo and Mexican-American Sixth Grade Students». In *Annual Meeting of the American Research Association*, III, Apr. 3-7, Chicago.
- Long, K. (1992). «Interpersonal vs. Intergroup Comparison and Self-Esteem». In *BPS: Social Psychology Section, Annual Conference*, 15-17 Sept., University of Hertfordshire.
- Lynch, M.D., Norem-Hebeisen, A.A. and Gergen, K. (1981). *Self-concept: Advances in Theory and Research*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Maccoby, E.E. and Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press, Ed. Calif. Stanford.
- Maqsd, M. (1983). «The Relationship of Locus of Control to Self-esteem, Academic Achievement and Prediction of Performance Among Nigerian Secondary School Pupils». *British Journal of Educational Psychology*, 53, 215-221.
- Minhas, R. (1986). *Race, Gender and Class - making the Connections*. In *Secondary Issues: Some Approaches to Equal Opportunities in Secondary Scholls*, ILEA.
- Norem-Hebeisen, A.A. (1981). «A Maximization Model of Self-Concept». In *Self-concept: Advances in theory and Research*, ed. M.D. Lynch & K. Gergen. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Nowichi, S.J. and Strickland, B.R. (1972). «A Locus of Control Scale for Children». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Owie, I. (1983). «Locus of Control Instructional Mode and Student's Achievement». *Instructional Sciences*, 383-388.
- Palenzuela, D.L. (1984). «Critical Evaluation of Locus of Control Towards a Reconceptualisation of the Construct and its Measurement». *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος Β, Αθήνα.
- Phares, E.J. (1976). *Locus of Control in Personality*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Prawat, R.S., Grissom, S. and Parish, T. (1979). «Affective Development in Children Grades 2 Through 12». *Journal of Genetic Psychology*, 135, 37-49.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Samuels, S.C. (1973). «An Investigation into the Self-Concepts of Lower and Middle Class Black and White kindergarten Children». *Journal of Negro Education*, 42, 467-472.
- Sears, R.R. (1970). «Relation of Early Socialization Experiences to Self-concepts and Gender Role in Middle Childhood». *Child Development*, 41, 267-289.
- Shariq, M. and Kureshi, A. (1991). «Relationship of Machiavellianism, Value

- Orientation, Rigidity, Alienation and Dominance». In *Annual Conference of the BPS*, 11-14 Apr., Intern. Centre, Bournemouth.
- Simon, W. and Simon, M. (1975). «Self-esteem, Intelligence and Standardized Academic Achievement». *Psychology in the Schools*, 12, 97-99.
- Skinner, N.F. (1988). «Personality Correlates of Machiavellianism». *Social Behavior and Personality*, 16: 33-37.
- Strickland, B.R. and Haley, W.E. (1980). «Sex Differences on the Rotter I-E Scale». *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (5), 930-939.
- Τανός, Χ. (1985). *Αυτοεκτίμηση και Αξιολογικό Σύστημα των Εφήβων*. Αθήνα: διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Παν/μίου Αθηνών.
- Triantis, H.C. and Vassiliou, V. (1967). *A Comparative Analysis of Subjective Culture*. Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. & Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Χαντζή, Α. & Παπαδάτος, Ι. (1990). «Εκτιμήσεις των Δασκάλων για τη Συμπεριφορά των Μαθητών στην Τάξη: Πιθανοί παράγοντες που τις επηρεάζουν». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 12-13, 52-57.
- Veroff, S. (1982). «Perceived Locus of Control and Conceptions of Interpersonal Power». *Psychological Reports*, 49, 422-428.
- Walters, J.D. (1978). «School Performance and Locus of Reinforcement Control Scales». *Psychology in Schools*, 15, 207-211.
- Wolk, S. (1987). *Value Systems and Interpersonal Relationships*. Chichester: Ellis Howard Ltd.
- Wylie, R.C. (1974). *The Self Concept, Revised Edition, Vol. I: A Review of methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The Self Concept, Revised edition Volume II*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press.
- Yong, F.L. (1994). «Self-concepts, Locus of Control and Machiavellianism of Ethnically diverse Middle School Students who are Gifted». *Roeper Review*, 16: 192-194.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Διαφορές ως προς το Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού Ελέγχου των Μαθητών με Βάση το Φύλο και την Τάξη όπου Φοιτούν.

	Φύλο των μαθητών					Τάξη				
	Αγόρια		Κορίτσια			Δ'		ΣΤ'		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t
Αυτοεκτίμηση	16,80	3,96	17,12	4,11	0,11	16,57	4,00	17,32	4,04	0,26
Μακιαβελ.	8,21	2,81	7,51	2,69	2,37*	8,24	2,90	7,51	2,96	0,39
Ενδ.-Εξωπ. Έλεγχος.	9,35	3,42	8,46	3,62	0,45	9,81	3,29	8,06	3,57	0,88

Σημ.: * $p < 0,05$.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μέσοι Όροι Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού Ελέγχου ως προς το Φύλο των Μαθητών με Βάση την Τάξη όπου Φοιτούν

	Δ'		ΣΤ'		Σύνολο δείγματος
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
Αυτοεκτίμηση	16,08	17,09	17,50	17,14	16,96
Μακιαβελ.	8,66	7,80	7,77	7,25	7,86
Ενδ.-Εξωπρ.	10,23	9,37	8,50	7,63	8,91
Έλεγχος					

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Διαφορές ως προς το Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού, Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού Ελέγχου των Μαθητών με Βάση τη Σχολική τους Επίδοση

N	Α) Υψηλή			Β) Μέτρια			Γ) Χαμηλή			F
	Μ.Ο.	Τ.Α.	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	N	Μ.Ο.	Τ.Α.		
Αυτοεκτ.	216	18,36 ^{2,3}	1,40	147	16,43 ^{1,3}	0,52	49	12,35 ^{1,2}	4,60	27,52**
Μακιαβελ.	216	6,83 ^{2,3}	1,03	147	8,45 ^{1,3}	0,58	49	10,67 ^{1,2}	2,80	9,87**
Ενδ.-Εξωπρ.	216	7,44 ^{2,3}	1,47	147	9,94 ^{1,3}	1,02	49	12,32 ^{1,2}	3,41	16,28**
Έλεγχος										

Σημ. N = Μέγεθος δείγματος, Μ.Ο. = Μέσος Όρος, Τ.Α. = Τυπική Απώλωση, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ για Βαθμούς Ελευθερίας Β.Ε. = 2,412. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Διαφορές ως προς το Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού, Ενδο-προσωπικού - Εξωπροσωπικού Ελέγχου των Μαθητών με Βάση την Κοινωνική τους Προέλευση

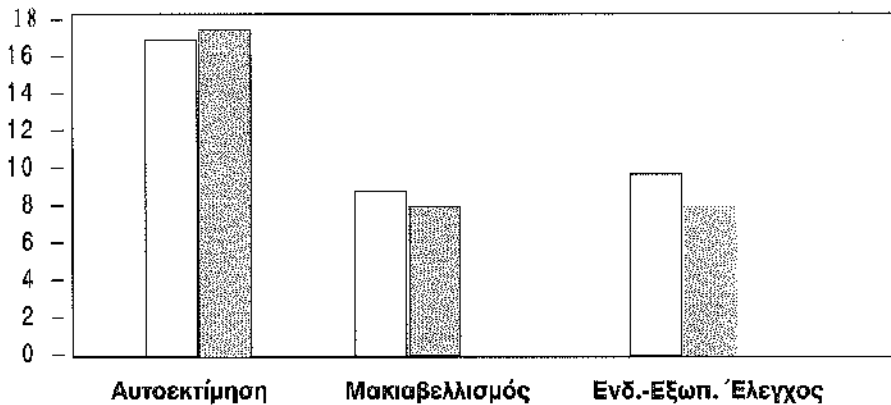
	Α) Ανώτερη			Β) Μεσαία			Γ) Κατώτερη			F
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	
Αυτοεκτ.	126	18,55 ^{2,1}	1,59	182	16,80 ^{1,2}	0,15	104	15,29 ^{1,2}	1,66	24,09**
Μακιαβελ.	126	6,80 ^{2,3}	1,06	182	8,04 ¹	0,18	104	8,84 ¹	0,97	6,29**
Ενδ.-Εξωπρ.	126	7,37 ^{2,3}	1,54	182	9,02 ^{1,3}	0,10	104	10,58 ^{1,2}	1,67	7,56**

Σημ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση,

** $p < 0,01$ για Βαθμούς Ελευθερίας B.E. = 2,412. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

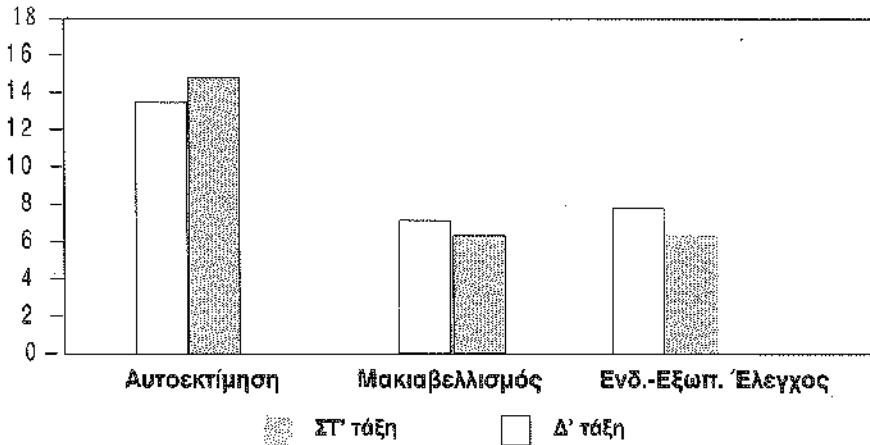
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Ιστόγραμμα Συχνότητας του Βαθμού αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών σε σχέση με το φύλο τους



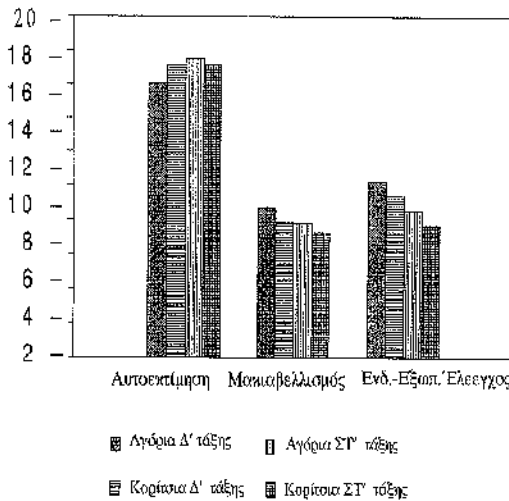
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Ιστόγραμμα συχνότητας του βαθμού Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού-Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών σε σχέση με την ηλικία τους (τάξη όπου φοιτούν)



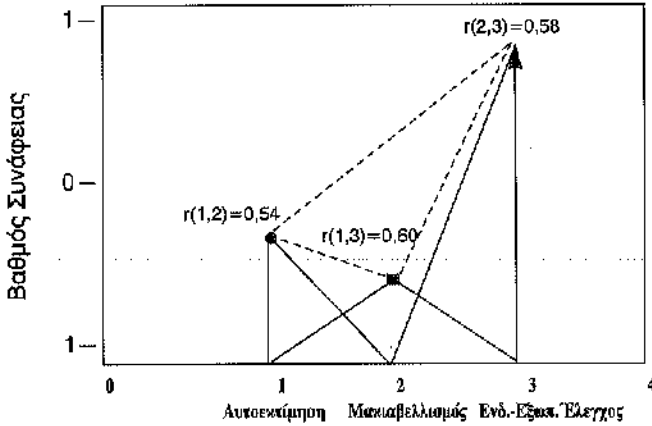
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Ιστόγραμμα συχνότητας του βαθμού Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους



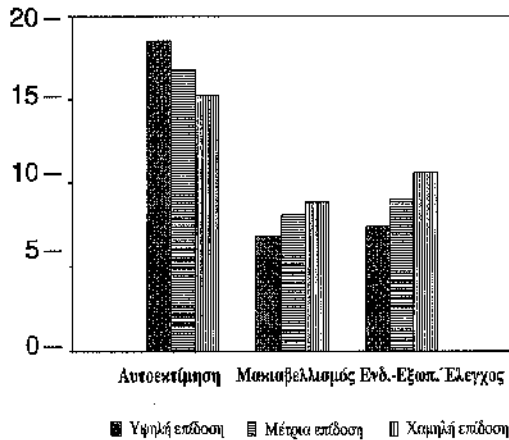
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

Δείκτες συνάφειας μεταξύ των βαθμών Αυτοεκτίμησης - Μακιαβελλισμού, Αυτοεκτίμησης - Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου και Μακιαβελλισμού - Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών



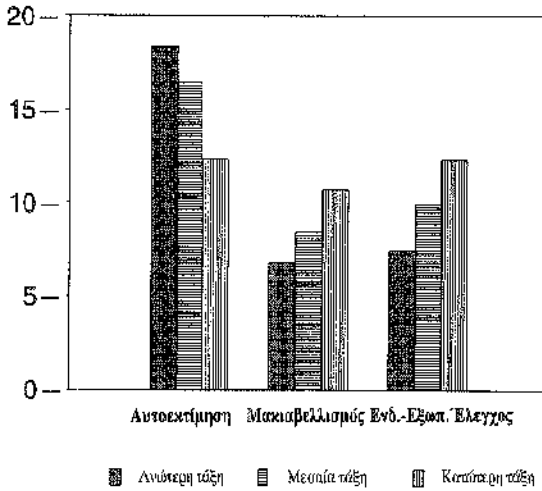
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Ιστόγραμμα συχνότητας του βαθμού Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση



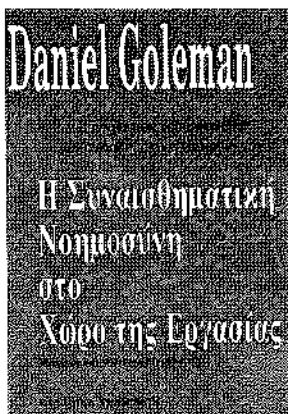
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Ιστογράμμο συχνότητας του βαθμού Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού ελέγχου των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση



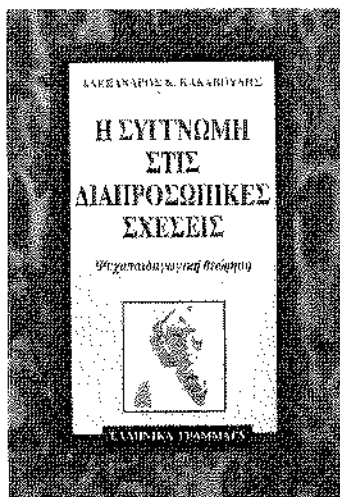
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν σὲν γυνώσκῃ



Με το νέο του βιβλίο Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας, ο συγγραφέας Daniel Goleman έρχεται να ρίξει ένα νέο φως στην επαγγελματική επιτυχία, στην ικανότητα που ξεχωρίζει τους «αστέρες» των επιδόσεων, στις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας άνθρωπος για να διαπρέψει στο χώρο της εργασίας του και να εξασφαλίσει με αυτό τον τρόπο την ευημερία και την πρόοδο της επιχείρησης ή του οργανισμού όπου εργάζεται. Ο συγγραφέας, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του ως ψυχολόγου και την πολύχρονη εμπειρία του ως δημοσιογράφου, πραγματοποιεί μια έρευνα σε εκατοντάδες επιχειρήσεις και χιλιάδες εργαζόμενους σε όλο τον κόσμο, και προσφέρει μια νέα οπτική, χρήσιμη όχι

μόνο για το φοιτητή της ψυχολογίας, του μάρκετινγκ και της διοίκησης επιχειρήσεων, αλλά και για τους συμβούλους, τους διευθυντές, τα ανώτερα στελέχη, τους ηγέτες των επιχειρήσεων, καθώς και για τον εργαζόμενο κάθε βαθμίδας που συμβάλλει με την εργασία του στην καλή λειτουργία, την κερδοφορία και την ευημερία μιας επιχείρησης.



Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ζωτικό ψυχολογικό χώρο, μέσα στον οποίο ο νέος άνθρωπος, από τη γέννηση και κατά την ανάπτυξή του διαμορφώνει την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Η συγγνώμη ως ψυχολογική και ηθική διάσταση και διαδικασία συμβάλλει αποφασιστικά στο να αποκαθίστανται οι διαταραγμένες σχέσεις και να θεραπεύονται οι οδυνηρές συνέπειες της εχθρότητας και μνησικακίας στην ψυχική ζωή.

- Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα. Τηλ.: 3302415, 3820612 - fax: 3836658
- Γ. Γεωργιάδου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ.: 3817526, 3806661 - fax: 3836658
- Στου Όρφως, Στου Βιβλίου Ηλεκτρολόγου 5, 105 89 Αθήνα. Τηλ.: 3211246
- Θεσσαλονίκη: Κ. Μελετιίου 30, 546 35 Τηλ.: 245222

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 48-49, Μάρτιος & Ιούνιος 1999, σσ. 81-96

Έφη Συγκολλίτου,* Αργύρης Κυρίδης**

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ
ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Στα πλαίσια μιας περιβαλλοντικής και παιδαγωγικής προσέγγισης η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διαπιστώσει την τυχόν διαμόρφωση εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών μέσω της χρήσης του σχολικού χώρου στον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να εξεταστεί η πιθανή άσκηση εξουσίας από μέρους του εκπαιδευτικού μέσω της χρήσης του χώρου τόσο της σχολικής τάξης όσο και του προαύλιου χώρου από τους μαθητές. Η έρευνα περιλάμβανε 2 ερωτηματολόγια για τη χρήση του σχολικού χώρου, απευθυνόμενα ένα προς τους μαθητές και ένα προς τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα αποτέλεσαν 779 παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής της Φλώρινας και οι 41 δάσκαλοί τους. Οι στατιστικές αναλύσεις Mann-Whitney, Kruskal-Wallis και ανάλυση παραγόντων έδειξαν ότι η χρήση του σχολικού χώρου αποτελεί ένα μέσο διαμόρφωσης εν μέρει μόνο εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας για τη χρήση του χώρου, τα αποτελέσματα συζητώνται και στα πλαίσια συμβουλευτικής παρέμβασης για τη βελτίωση, μέσω της χρήσης του χώρου, των σχέσεων δασκάλου-μαθητή.

Efi Sygolitou*, Argyris Kyridis**

SCHOOL SPACE.

**ITS USE AS A MEANS OF DOMINANT RELATIONSHIP AND OF
COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS**

Attempting an environmental and pedagogical approach this study tries to investigate the possible relationship of dominating behavior between teachers and students through the use of school space. More concretely, we tried to examine the possible teachers' application of dominating behavior to the students through the classroom space use as well as through the outside classroom space. Two questionnaires about the use of school space were administrated; one to the students and a second one to their teachers. The sample consisted of 779 students, of both sexes, in their fourth, fifth and sixth grade, and their 41 teachers, from schools of Thessaloniki and Florina. The application of Mann-Whitney, Kruskal-Wallis and factor analysis revealed that the use of school space constitutes a way of forming partially dominant relationships between teachers and students. The results are equally discussed in a context of counselling for the improving of the relationship between teachers and students through the use of school space.

* Η Ε. Σ. είναι στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επικοινωνία: Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 54006 Θεσσαλονίκη.

** Ο Α. Κ. είναι Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας - Α.Π.Θ.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικοφυσικό πλαίσιο που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εαυτού και εξ ορισμού είναι ένας σχεδιασμένος και προμελετημένος παράγοντας κοινωνικοποίησης. Από τα τρία φυσικά περιβάλλοντα που κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή του παιδιού, — σπίτι, γειτονιά και σχολείο — και όπου μαθαίνονται οι περισσότεροι κοινωνικοί ρόλοι, το σχολείο είναι γενικά το περισσότερο προβλέψιμο και άκαμπτα δομημένο κοινωνικοφυσικό πλαίσιο. Μπορεί η αλλαγή του φυσικού πλαισίου να μην είναι μεγάλη σε σχέση με τα προηγούμενα πλαίσια, των οποίων το παιδί είχε την εμπειρία, παρόλα αυτά όμως σημαίνει μια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον (Proshansky & Fabian, 1987). Η εμπειρία με τα χαρακτηριστικά του φυσικού πλαισίου του σχολείου και συγκεκριμένα η εμπειρία που αποκτιέται από το χώρο, νομίζουμε ότι είναι επόμενο να οδηγεί το παιδί σε ικανότητες και δεξιότητες που του δίνουν την εικόνα της επιτυχίας ή αποτυχίας της δικής του ανάπτυξης. Η σχέση αυτή με το περιβάλλον του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα και την αλλαγή της ταυτότητας του χώρου. Κατά συνέπεια, η αλλαγή της ταυτότητας του χώρου θα πρέπει να επιφέρει αλλαγές και στην ταυτότητα του εαυτού και επομένως και στη συμπεριφορά, αλλά και στις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον

γενικότερα (Συγκολλίτου, 1989).

Μια επισκόπηση των κυριότερων ερευνών που εξετάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με τα οικολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης δείχνει ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε κυρίως στην επίδραση του εξοπλισμού (Prescott, 1981, Rubin, 1977), της πυκνότητας (Loo, 1972, Li, 1984, Συγκολλίτου, 1992α) και της διαμόρφωσης του περιβαλλοντικού χώρου (Shure, 1963, Neil & Denham, 1982, Neil 1982a, Pellgrini, 1984, Συγκολλίτου, 1992).

Ο φυσικός σχεδιασμός του σχολικού χώρου γενικότερα και ειδικότερα των σχολικών τάξεων έχει βρεθεί ότι αποτελεί σημαντικό συνθετικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mc Andrew 1993). Μια από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που αναπτύχθηκε ήδη από τη δεκαετία του '60 ήταν η τάση για τα *σχολεία ανοικτού χώρου* τα οποία αναφέρονται σε μια νέα μορφή αρχιτεκτονικής των κτιρίων η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη εσωτερικών τοίχων. Τα σχολεία αυτού του τύπου, και πιο συγκεκριμένα οι τάξεις οι λεγόμενες *ανοικτού σχεδιασμού*, εκπροσωπούν όχι τόσο μια φιλοσοφία εκπαίδευσης, όσο μια τάση στο σχεδιασμό των κτιρίων που επιτρέπει ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου, ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ παιδιών και δασκάλων και επιτρέπει επιλογές στη μάθηση τέτοιες που τα παραδοσιακού τύπου σχολεία ή τάξεις δεν είναι δυνατόν να επιτρέψουν. Αν και δεν υπάρχει κατ' ανάγκη σχέση με-

ταξύ του σχεδιασμού της τάξης και του εκπαιδευτικού προγράμματος, ορισμένοι πιστεύουν (Sommer, 1967, Rivlin & Rothenberg, 1976) ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το χώρο της τάξης συνήθως αντανάκλα και τη φιλοσοφία του για την εκπαιδευτική διαδικασία. Εφόσον είναι γεγονός ότι οι τάξεις ανοιχτού χώρου ενθαρρύνουν περισσότερο την κίνηση και επιτρέπουν μια πιο ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης, θα περίμενε κανείς δάσκαλοι που χαρακτηρίζονται από ανάγκη για έλεγχο και εξουσία, να προτιμούν παραδοσιακού παρά ανοιχτού χώρου τάξεις. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε τουλάχιστον σε μία έρευνα, αυτή των Feitter, Weiner & Blumberg που αναφέρεται στο βιβλίο του Gifford (1987).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και κάθε άλλη κοινωνική αλληλεπίδραση, οριοθετείται χρονικά σε σαφή και τυπικό χρόνο, αλλά και χωρικά με το να διαδραματίζεται σε συγκεκριμένο χώρο· αποκτά νόημα για τους συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικούς, μόνον όταν προσδιορίζεται χρονικά, —δηλαδή περιλαμβάνει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη διάρκειά τους, ηλικία συμμετεχόντων—, και χωρικά, δηλαδή συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο η χρήση του οποίου είναι αυτή που συχνά καθορίζει και το είδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυρίδη & Λεονταρή, 1997). Ακολουθώντας τη θέση των Barker & Wright (1955, 1971) για τα πλαίσια συμπεριφοράς (Behavior settings), θα υποστηρίζαμε ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα πλαίσιο συμπεριφοράς που συνεπά-

γεται ορισμένες συμπεριφορές. Στο πλαίσιο συμπεριφοράς της σχολικής τάξης ο χωροχρόνος, στον οποίο και κατά τον οποίο συμβαίνει η εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπάγεται συγκεκριμένους ρόλους για τους συμμετέχοντες σ' αυτό. Ένας από τους ρόλους που «αναλογούν» στον εκπαιδευτικό θα λέγαμε ότι είναι και η άσκηση εξουσίας επί των εκπαιδευομένων, από τους οποίους «αναμένεται» η υποταγή στο είδος της εξουσίας που ασκείται από τους πρώτους. Ο χώρος όπου επιτελείται κάθε κοινωνική διαδικασία, και κατά συνέπεια και η εκπαιδευτική διαδικασία, διέπεται από ένα σύνολο θεσμοποιημένων μορφοποιήσεων οι οποίες θεωρούνται οι καταλληλότερες για την αποτελεσματικότερη και απρόσκοπτη εκδήλωση αυτής της διαδικασίας. Παράλληλα, η διαμόρφωση του χωροχρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφανίζεται να υιοθετεί μια στρατηγική, η οποία προσανατολίζεται προς την εξασφάλιση και διατήρηση των κυριαρχικών δομών και των εξαρτήσεων που εμφανίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, οι όροι και τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου δεν είναι μόνο δείκτες λειτουργικότητας και πρακτικής σκοπιμότητας για τη διεκπεραίωση της σχολικής διαδικασίας, αλλά ταυτόχρονα και σύστημα σημάτων που διαμορφώνεται κυρίως ως αποτέλεσμα των κανόνων που διέπουν τις δραστηριότητες και την κοινωνική συμπεριφορά των προσώπων που χρησιμοποιούν το σχολικό χώρο (Μαυρογιώργος, 1983). Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο της επιβολής

της πειθαρχίας ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το σύστημα των ποινών και των επιβραβεύσεων που το σχολικό σύστημα έχει δημιουργήσει, ώστε να ενδυναμώσει την εξουσία, του και να εξασφαλίσει την απαραίτητη πειθαρχία (Κυρίδης & Λεονταρή, 1997). Όσον αφορά τη διαχείριση του σχολικού χώρου αξίζει να αναφερθούν οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού να τοποθετεί τους μαθητές σε θέσεις και να τους αλλάζει όποτε κρίνει αναγκαίο, να τους αποβάλλει από την αίθουσα, να περιορίζει την κίνησή τους μέσα στην τάξη, να σχηματοποιεί τη διάταξη των θρανίων. Η διαχείριση αυτή του χώρου είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους ασκείται η επιβολή της πειθαρχίας από μέρος του εκπαιδευτικού (Rist, 1972). Ο σχολικός χώρος θα λέγαμε ότι διαθέτει μια «εξουσιαστική ταυτότητα», και μέσα από τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να επιβάλλουν την πειθαρχία, χρησιμοποιώντας τη διακριτική τους ευχέρεια να διαχειρίζονται το σχολικό χώρο, προσδιορίζουν και την εξουσιαστική αυτή ταυτότητα.

Συνολικά, θα υποστηρίξαμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή αποτελεί μια κεφαλαιώδη λειτουργία ενός σημαντικότητας και με ειδικό βάρος κοινωνικού θεσμού, τόσο οι χρονικές όσο και οι χωροταξικές διαρρέσεις και οριοθετήσεις δημιουργούν μια τυπική διαρθρωτική δομή που ρυθμίζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία, την ποιότητα, αλλά και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

Υστερα από την παρουσίαση των παραπάνω θέσεων, και θεωρώντας ως δεδομένη την πολυπλοκότητα των σχέσεων περιβάλλοντος-συμπερι-

φοράς, είναι προτιμότερο να μιλάμε για συσχετίσεις μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων και της συμπεριφοράς, παρά για τη διαπίστωση αιτίου και αποτελέσματος, αφού τις περισσότερες φορές, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν πειραματικές συνθήκες και συνεπώς να υπάρχει μια αιτιώδης σχέση.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας λογικής εντάσσεται και η έρευνα που ακολουθεί θεωρώντας ότι και αν ακόμη δεν είναι πάντοτε δυνατή η εύρεση αιτιωδών σχέσεων στις οικολογικές μελέτες, ωστόσο είναι πολύ σημαντική η διαπίστωση συνάφειας μεταξύ μεταβλητών. Μια τέτοια μεταβλητή θεωρήσαμε ότι μπορεί να είναι η πιθανή άσκηση εξουσίας από τον εκπαιδευτικό η οποία να επηρεάζει το είδος της χρήσης του σχολικού χώρου που γίνεται από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι ο χώρος και η χρήση του από τους μαθητές μπορεί να λειτουργεί ως ένα μέσο επικοινωνίας και πιθανής ανάπτυξης εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 779 μαθητές, 406 αγόρια και 374 κορίτσια, των τριών τελευταίων τάξεων Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής της Φλώρινας και οι 41 δάσκαλοί τους. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από τις δύο παραπάνω περιοχές.

Διαδικασία

Τα υποκείμενα, μαθητές και εκπαιδευτικοί, εξετάστηκαν κατά το

τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν ήδη υπήρχε από τη μια η εμπειρία των μαθητών στη χρήση του χώρου της τάξης τους και του ευρύτερου σχολικού πλαισίου (διαδρόμων, προαυλίου χώρου κ.τ.λ.) και από την άλλη η γνώση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του χώρου που επέτρεπαν να γίνει από τους μαθητές τους. Η εξέταση έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Ερωτηματολόγια

Η σχέση πιθανής άσκησης εξουσίας ή καλύτερα διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσω της χρήσης του σχολικού χώρου από τους μαθητές, μελετήθηκε μέσω της αντίληψης που έχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί για τη χρήση του σχολικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη αυτή μελετήθηκε με δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους μαθητές και ένα για τους εκπαιδευτικούς.

Επειδή μας ενδιέφερε να εξεταστεί το κατά πόσο η χρήση του χώρου της τάξης, αλλά και γενικότερα του σχολικού πλαισίου (προαύλιο, γραφεία δασκάλων) ήταν ελεύθερη για τους μαθητές, το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές περιλάμβανε 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες αναφέρονταν στα εξής: στη θέση που καταλαμβάνει το παιδί μέσα στην τάξη (θρανίο), στο αν του αλλάζει ο δάσκαλος θέση, στο αν η αλλαγή θέσης αποτελεί ένα είδος ποινής, στο αν διαλέγει μόνο του τη θέση, στο αν είναι ελεύθερο να κινείται στον προαύλιο χώρο ή στα γραφεία των δασκάλων και στο πού αποδίδει το ότι

του αλλάζει θέση ο δάσκαλος.

Από την άλλη, επειδή μας ενδιέφερε να εξεταστεί το κατά πόσο, κατά την αντίληψη του δασκάλου, η χρήση του χώρου της τάξης από τους μαθητές πρέπει να είναι ελεύθερη, ή αν η αλλαγή θέσης αποτελεί ένα μέσο επιβολής εξουσίας από μέρους των δασκάλων, το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους δασκάλους περιλάμβανε 16 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες αναφέρονταν στα εξής: στο αν επιτρέπουν την κίνηση μέσα στην τάξη, ή αν περιορίζουν την κίνηση σε ορισμένα σημεία του προαυλίου, στο αν θεωρούν την αλλαγή θέσης ως πειθαρχικό μέσο, στο αν συνηθίζουν να διατηρούν σταθερές τις θέσεις όπου κάθονται οι μαθητές τους, καθώς και στη χρήση του χώρου που κάνουν οι ίδιοι. Υπήρχαν επίσης ερωτήσεις που αναφέρονταν στη γενικότερη αντίληψη των δασκάλων, για το τι κατά την άποψή τους θεωρούν σωστό όσον αφορά τη χρήση του χώρου.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

I. Για την εκτίμηση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων έγινε ανάλυση συχνοτήτων.

α) *Μαθητές.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών μπορεί και αλλάζει τη θέση του μέσα στο χώρο της τάξης, αφού μόνο το 37.9% κάθεται συνέχεια στο ίδιο θρανίο, ενώ για το υπόλοιπο 62.1% αυτό δεν συμβαίνει ή συμβαίνει μόνο μερικές φορές, πράγμα μάλιστα που δε φαίνεται να επηρεάζεται από τη μεγαλύτερη ή μικρότερη

τάξη στην οποία φοιτούν. Από την άλλη, όσον αφορά την αλλαγή θέσης ως μέσου επιβολής της πειθαρχίας από μέρους του δασκάλου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, 60.2%, δηλώνει ότι αυτό δε συμβαίνει στην περίπτωσή τους. Όσο για το αν διαλέγουν τη θέση όπου κάθονται, αυτό φαίνεται να συμβαίνει για το 65.1% των μαθητών, ενώ για τους υπολοίπους ή δε συμβαίνει ή συμβαίνει μόνο μερικές φορές. Ούτε φαίνεται να επεμβαίνουν άλλοι, όπως π.χ. οι γονείς, για την επιλογή θέσης μέσα στην σχολική τάξη, και κυρίως στα μεγαλύτερα παιδιά, ενώ η μετακίνηση από τη μια θέση στην άλλη χωρίς την άδεια του δασκάλου δεν είναι επιτυχής για το 52.8%, πράγμα όμως που συμβαίνει περισσότερο στα παιδιά των μικρότερων τάξεων και λιγότερο σ' αυτά της μεγαλύτερης τάξης, δηλαδή της ΣΤ' Δημοτικού.

Παρόλο που τα παραπάνω αποτελέσματα δεν έδειξαν να χρησιμοποιείται ο χώρος ως ένα μέσο επιβολής εξουσίας από μέρους των δασκάλων, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, 87.7%, θεωρεί ότι η απειθαρχία στις εντολές πρέπει να τιμωρείται, και μάλιστα αυτό υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα παιδιά των μικρότερων τάξεων.

β) *Δάσκαλοι*. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων, 68.3%, επιτρέπει τη μετακίνηση των μαθητών μέσα στην τάξη, αφού βέβαια ζητηθεί άδεια, αλλά και χρησιμοποιεί την αλλαγή θέσης ή και την απομάκρυνση από την αίθουσα ως ένα μέσο πειθαρχίας, σε

ποσοτά 39.1% και 41.5% αντίστοιχα.

Από τα δεδομένα των παραπάνω αναλύσεων προκύπτει ότι η αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τη χρήση του χώρου της τάξης ή τη μετακίνηση που τους επιτρέπεται να γίνει είναι ανάλογη με την αντίληψη που έχουν αντίστοιχα οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους.

II.1. Για να βρεθεί αν ο παράγοντας φύλο διαφοροποιούσε τις απαντήσεις, έγινε ανάλυση Mann-Witney για μη παραμετρικές μετρήσεις.

α) *Μαθητές*. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την αλλαγή θέσης που τους επέβαλε ο δάσκαλος, με υψηλότερες μέσες τιμές για τα αγόρια, $M.O. = 146.08$ και $M.O. = 117.14$ για τα κορίτσια ($U = 6615.5$, $Z = -3.5309$, $p = 0.0004$), ενώ ως προς το αν διαλέγουν μόνοι τη θέση τους, τα αγόρια έδωσαν χαμηλότερες τιμές με μέσους όρους $M.O. = 117.18$ για τα αγόρια και $M.O. = 142.65$ για τα κορίτσια αντίστοιχα ($U = 6780.0$, $Z = -2.8974$, $p = .004$), και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική. Διαφορά βρέθηκε επίσης ως προς την ευκολία με την οποία αποβάλλει από το χώρο της τάξης αγόρια και κορίτσια ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας, έτσι, τη διάκριση εσωτερικό και εξωτερικό χώρο της τάξης ως ένα μέσο επιβολής τιμωρίας. Στα αγόρια χρησιμοποιείται αυτός ο τρόπος επιβολής ποινής περισσότερο απ' ό,τι στα κορίτσια, με μέσους όρους αντίστοιχα $M.O. = 430.83$ για τα αγόρια και $M.O. = 343.27$ για τα κορίτσια ($U = 57935.0$, $Z = -7.1014$, $p = .0001$). Ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά ση-

μαντική διαφορά ($p > .05$) ως προς το αν μπορούν αγόρια ή κορίτσια να κινηθούν στην τάξη χωρίς την άδεια του δασκάλου, ή ως προς το αν, κατά τη γνώμη αγοριών και κοριτσιών, η απειθαρχία στις εντολές πρέπει να τιμωρείται.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνεται μια διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι προφανώς ευκολότερη η επιβολή κάποιας εξουσίας στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, ενώ η επιλογή θέσης μέσα στο χώρο της τάξης είναι ευκολότερη για τα κορίτσια απ' ό,τι για τα αγόρια.

β) *Δάσκαλοι*. Βρέθηκε ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τη στάση των δασκάλων όσον αφορά τη χρήση του σχολικού χώρου που επιτρέπουν στους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αλλαγή θέσης των μαθητών τους ως μέσο πειθαρχίας λιγότερο απ' ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους, ($M.O.=9.82$ για τους άνδρες και $M.O.=21.75$ για τις γυναίκες, $U=42.0$, $Z=-3.3207$, $p=.0009$), θεωρώντας επιπλέον ότι η απομάκρυνση από το χώρο της αίθουσας δεν είναι αποτελεσματικό μέσο ποινής ($M.O.=32.05$ και $M.O.=16.95$ για άντρες και γυναίκες αντίστοιχα, $U=43.5$, $Z=-3.8305$, $p=.0001$), ενώ από την άλλη διατηρούν σταθερές όλη τη χρονιά τις θέσεις των μαθητών τους περισσότερο από ό,τι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($M.O.=24.79$ και $M.O.=9.18$ για άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, $U=35.0$, $Z=-4.0585$, $p=.0001$). Επιπλέον, τα δύο φύλα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική

διαφορά ως προς την άποψη που έχουν για το αν πρέπει ο δάσκαλος να ορίζει τη θέση των μαθητών μέσα στην τάξη, εκφράζοντας τη θέση αυτή οι άντρες σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι γυναίκες ($M.O.=11.82$ και $M.O.=21.44$ αντίστοιχα για άντρες και γυναίκες, $U=64.0$, $Z=-2.869$, $p=.004$).

Επίσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το αν είναι σωστό να καταφεύγουν σε ποινές στέρησης του χώρου των μαθητών τους, με μικρότερες αυτή τη φορά τιμές οι γυναίκες από τους άντρες, ($M.O.=14.45$ και $M.O.=23.40$ αντίστοιχα για άντρες και γυναίκες, $U=93.0$, $Z=-2.6278$, $p=.0086$). Ακόμη, οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να περιορίζουν τους μαθητές σε συγκεκριμένους χώρους του προαυλίου λιγότερο από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους ($M.O.=17.40$, $M.O.=30.82$ αντίστοιχα για άντρες και γυναίκες, $U=57.0$, $Z=-3.5748$, $p=.0004$).

Αντίθετα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0.5$) μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δυνατότητα που παρέχουν στους μαθητές τους για κίνηση μέσα στο χώρο της τάξης, ή ακόμη όσον αφορά τη χρήση που κάνουν οι ίδιοι του χώρου της τάξης. Επίσης, οι απαντήσεις ως προς το αν πρέπει ο δάσκαλος να ορίζει τη θέση των μαθητών μέσα στο χώρο της τάξης δε φαίνεται να επηρεάστηκαν από το φύλο των εκπαιδευτικών.

2. α) *Μαθητές*. Για να βρεθεί αν η τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές – δηλαδή η Δ', Ε' ή Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, και κατά

συνέπεια η εμπειρία τους από το σχολείο —, επηρέαζε τις απαντήσεις τους, εφαρμόστηκε η ανάλυση Kruskal-Wallis για μη παραμετρικές μετρήσεις. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0.5$) μεταξύ της τάξης στην οποία φοιτούσαν και του αν τους άλλαξε θέση ο δάσκαλος στην τάξη όταν ήταν άτακτοι, του αν πρέπει να διαλέγουν συγκεκριμένη θέση στο χώρο για να τραβήξουν τη συμπάθεια του δασκάλου, και του αν συνηθίζουν να συγχάζουν σε συγκεκριμένο σημείο του προαύλιου χώρου. Αντίθετα, η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζει, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, όλους τους άλλους παράγοντες, δηλαδή το αν επιλέγουν μονίμως την ίδια θέση, το αν ο δάσκαλος τους τιμωρεί βγάζοντάς τους έξω από το χώρο της τάξης, το αν τους επιτρέπει να κινούνται σε οποιοδήποτε σημείο του προαύλιου χώρου, το αν διαλέγουν μόνοι τους τη θέση τους και το αν μπορούν να κινούνται μέσα στην τάξη χωρίς την άδεια του δασκάλου.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων κάθονται συνέχεια στο ίδιο θρανίο όλη τη χρονιά σε βαθμό μικρότερο από τα παιδιά της Δ' τάξης, $\chi^2(767) = 6.5832$, $p = .0372$, πράγμα που πιθανόν θα μπορούσε να αποδοθεί στην επιθυμία ανάπτυξης σχέσεων με περισσότερους συμμαθητές τους. Ακόμη, όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά τόσο περισσότερο ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την αποπομπή από το χώρο της αίθουσας ως μέσο τιμωρίας, $\chi^2(769) = 15.325$, $p = .0005$. Όσον αφορά την ελεύθερη κίνησή τους στον προαύλιο χώρο,

φαίνεται ότι στα μεγαλύτερα παιδιά επιτρέπεται λιγότερο η κίνηση σε οποιοδήποτε σημείο αυτού του χώρου, $\chi^2(765) = 13.8763$, $p = .0010$, πράγμα που θα μπορούσε να αποδοθεί στον πιθανό φόβο των εκπαιδευτικών για πρόκληση ζημιών ή μικροατυχημάτων από τα μεγαλύτερα παιδιά αν τους δινόταν μεγαλύτερη δυνατότητα μετακίνησης. Όσο για το αν διαφοροποιείται η επιλογή της θέσης τους στο χώρο της τάξης σε σχέση με την τάξη στην οποία φοιτούν, βρέθηκε ότι τελικά είναι τα παιδιά της μικρότερης τάξης εκείνα που επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό μόνα τους το χώρο τους μέσα στην τάξη, $\chi^2(762) = 9.2367$, $p = .0099$. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι η ίδια που αποδόθηκε και για τη λιγότερη δυνατότητα ελεύθερης μετακίνησης των μεγαλύτερων παιδιών στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Όσον αφορά την κίνηση των παιδιών μέσα στο χώρο της τάξης χωρίς την άδεια του δασκάλου, βρέθηκε ότι τα παιδιά της μεγαλύτερης τάξης έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερο από ό,τι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων, $\chi^2(766) = 14.4033$, $p = .0007$, πράγμα που θα μπορούσε να αποδοθεί στη μεγαλύτερη άνεση και εξοικείωση που προφανώς έχουν με τις «εκπαιδευτικές εντολές».

β) *Δάσκαλοι*. Για να βρεθεί αν ο παράγοντας *προϋπηρεσία* των εκπαιδευτικών —κατά συνέπεια η εμπειρία τους από το σχολείο— διαφοροποιούσε τις απαντήσεις, έγινε ανάλυση Kruskal-Wallis για μη παραμετρικές μετρήσεις. Ο βαθμός

προϋπηρεσίας βρέθηκε ότι επηρέασε με οριακή στατιστική σημαντικότητα μόνο την άποψή τους όσον αφορά το αν πρέπει ο δάσκαλος να ορίζει τη θέση των μαθητών μέσα στο χώρο της τάξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη προϋπηρεσία πιστεύουν ότι αυτοί πρέπει να ορίζουν τη θέση των μαθητών τους μέσα στην τάξη σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι το πιστεύουν οι παλαιότεροι συνάδελφοί του, $\chi^2(36)=7.6093$, $p=.0548$).

3. α) *Μαθητές*. Για να βρεθεί αν ο παράγοντας *πόλη ή χωριό*, όπου βρισκόταν το σύνολο των παιδιών, διαφοροποιούσε τις απαντήσεις τους, έγινε ανάλυση Mann-Whitney για μη παραμετρικές μετρήσεις. Η ανάλυση έδειξε ότι ο παράγοντας αυτός διαφοροποιούσε τις απαντήσεις των παιδιών ως προς το αν συχνάζουν σε συγκεκριμένο σημείο του προαύλιου χώρου, ως προς το αν έχουν πρόσβαση στο χώρο του γραφείου του διευθυντή, ως προς την ελεύθερη μετακίνησή τους στην αυλή και ως προς την ελεύθερη μετακίνησή τους στο χώρο της τάξης χωρίς την άδεια του δασκάλου. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων τα σχολεία βρίσκονταν σε χωριό συχνάζουν σε συγκεκριμένο σημείο του προαύλιου χώρου σε βαθμό μικρότερο από ό,τι τα παιδιά των πόλεων, $U=26.698$, $Z=-3.5364$, $p=.0004$, ενώ όσον αφορά την πρόσβαση στο χώρο του γραφείου του διευθυντή, τα παιδιά των σχολείων των πόλεων φαίνεται να έχουν ευκολότερη πρόσβαση από ό,τι τα παιδιά των σχολείων των χωριών, $U=26.709$, $Z=-3.2750$, $p=.0011$. Από την άλλη, η ελεύθερη

μετακίνηση στην αυλή γίνεται από τα παιδιά των σχολείων των πόλεων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι από τα παιδιά των χωριών, $U=27.526$, $Z=-3.8586$, $p=.0001$, ενώ συμβαίνει το αντίθετο όσον αφορά την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο της τάξης, χωρίς την άδεια του δασκάλου, παρατηρείται, δηλαδή, μεγαλύτερη ευκολία μετακίνησης για τα παιδιά των σχολείων των χωριών, $U=25.909$, $Z=-3.8134$, $p=.0001$.

β) *Δάσκαλοι*. Για να βρεθεί αν ο παράγοντας *περιοχή* στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί — δηλαδή αγροτική, ημιαστική, αστική ή μεγάλο αστικό κέντρο —, επηρέαζε τις απαντήσεις τους, έγινε ανάλυση Kruskal-Wallis για μη παραμετρικές μετρήσεις. Βρέθηκε ότι ο παράγοντας αυτός επηρέασε μόνο τη χρησιμοποίηση της αλλαγής θέσης ως πειθαρχικού μέσου και την άποψη των δασκάλων για το αν πρέπει να ορίζουν αυτοί τη θέση των μαθητών τους μέσα στο χώρο της τάξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών και εκείνοι των μεγάλων αστικών κέντρων θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι συνάδελφοί τους των ημιαστικών και αστικών περιοχών, ότι η αλλαγή θέσης δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως πειθαρχικό μέσο, και η διαφορά αυτή βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική, $\chi^2(35)=8.1061$, $p=.0439$. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών και αστικών περιοχών θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι συνάδελφοί τους των ημιαστικών και μεγάλων αστικών κέντρων ότι δεν πρέπει αυτοί να ορίζουν τη θέση των μαθητών τους στο

χώρο της τάξης, και η διαφορά αυτή ήταν οριακά στατιστικά σημαντική, $\chi^2(34)=8.1278, p=.0434$.

4. *Δάσκαλοι*. Για να βρεθεί αν ο παράγοντας είδος του σχολείου, — δηλαδή μονοθέσιο, διθέσιο, τριθέσιο ή πολυθέσιο, όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας —, επηρέαζε την αντίληψη που έχουν οι δάσκαλοι για τη χρήση του χώρου, έγινε ανάλυση Kruskal-Wallis για μη παραμετρικές μετρήσεις. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι μεταξύ των απαντήσεων δεν υπήρχε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$) που να οφείλεται στο μέγεθος του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί ασκούσαν το εκπαιδευτικό τους έργο.

5. *Δάσκαλοι*. Για να βρεθεί αν οι παράγοντες επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, άλλο πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ψυχοπαιδαγωγικής που τυχόν διέθεταν οι εκπαιδευτικοί επηρέαζε τις απαντήσεις τους, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Mann-Whitney. Κανένας από αυτούς τους παράγοντες δε βρέθηκε να επηρέαζε κάποια από τις μεταβλητές που εξετάζε η έρευνα. Κατά συνέπεια, με βάση τα δεδομένα της έρευνας θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η χρήση του χώρου ως μέσου επικοινωνίας ή επιβολής κάποιου είδους εξουσίας από μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όχι όμως από τις επιπλέον γενικές ή παιδαγωγικές γνώσεις που τυχόν διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

III. Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν γενικοί παράγοντες που να μπορούν, με συνοπτικό τρόπο, να

μας αποσαφηνίσουν το πλέγμα των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών, έγινε ανάλυση παραγόντων (factor analysis).

α) *Μαθητές*. Η ανάλυση παραγόντων εφαρμόστηκε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου το οποίο απευθυνόταν στους μαθητές. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν 6 παράγοντες με βάση το κριτήριο ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, οι οποίοι εξηγούσαν το 51.3% της συνολικής διακύμανσης, και αυτούς ερμηνεύουμε.

Ο πρώτος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε δύο ερωτήσεις που αφορούσαν η μία τη μετακίνηση των παιδιών μέσα στην τάξη χωρίς την άδεια του δασκάλου και η άλλη την επίσκεψη του γραφείου του διευθυντή. Ο παράγοντας αυτός εκφράζει την ταυτόχρονη απαγόρευση της μετάβασης στο γραφείο του διευθυντή και της ελεύθερης μετακίνησης στο χώρο της τάξης και το αντίστροφο.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν η μία την αλλαγή θέσης σε περίπτωση αταξίας, η δεύτερη την αποπομπή από την αίθουσα και η τρίτη την άποψη του μαθητή ότι η αλλαγή θέσης γίνεται λόγω αταξίας του. Έτσι, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ο παράγοντας αυτός αντιπροσωπεύει τη χρήση της αλλαγής θέσης ως μέσου ποινής.

Ο τρίτος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν η μία τη χρήση από το μαθητή του ίδιου ή όχι θρανίου, η δεύτερη την επιλογή της θέσης αυτής από τον ίδιο το μαθητή και η τρίτη την τυχόν παρέμβαση άλλων στην

επιλογή αυτή. Ο παράγοντας αυτός προφανώς αντιπροσωπεύει την ελεύθερη επιλογή, από μέρους του μαθητή, της θέσης του μέσα στην τάξη.

Ο τέταρτος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε δύο ερωτήσεις που αφορούσαν η μία τη δυσφορία του μαθητή για την αλλαγή θέσης και η άλλη την τυχόν συνήθειά του να συγχάζει σε συγκεκριμένο σημείο του αύλειου χώρου. Ο παράγοντας αυτός αντιπροσωπεύει την τάση εκείνων των μαθητών που δεν τους ευχαριστεί η αλλαγή θέσης μέσα στην τάξη να προτιμούν και τη μη εναλλαγή θέσης στον εξωτερικό χώρο.

Ο πέμπτος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε δύο ερωτήσεις που αφορούσαν η μία τη συμπάθεια που εκδηλώνει ο δάσκαλος σε σχέση με τη θέση που επιλέγει ο μαθητής μέσα στην τάξη, και η άλλη την ελεύθερη μετακίνηση στον προαύλιο χώρο. Ο παράγοντας αυτός αντιπροσωπεύει την αποδέσμευση των αισθημάτων του δασκάλου από τη μια από την επιλογή θέσης που κάνει ο μαθητής στο χώρο της τάξης και από την άλλη από τη μετακίνησή του ή μη στον προαύλιο χώρο.

Ο έκτος παράγοντας φορτιζόταν υψηλά σε δύο ερωτήσεις που αφορούσαν η μία τη διαρρύθμιση των θρανίων στο χώρο της τάξης και η άλλη το αν πρέπει, κατά την άποψη των μαθητών, ο δάσκαλος να τιμωρεί τους μαθητές όταν είναι απειθαρχοί. Ο παράγοντας αυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τη σχέση της αυστηρής και παραδοσιακής διάταξης του χώρου με την εξίσου παραδοσιακή και στερεότυπη άποψη ότι η απειθαρχία πρέπει να τιμωρείται.

β) Δάσκαλοι. Όσον αφορά τις απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο δεν έγινε ανάλυση παραγόντων, λόγω του μικρού σχετικά αριθμού των υποκειμένων (410 και του μεγάλου αριθμού των μεταβλητών (30) που εξέταζε το ερωτηματολόγιο που προοριζόταν γι' αυτούς.

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στο να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της εξουσίας που πιθανόν ασκεί ο εκπαιδευτικός και της χρήσης του χώρου στον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος ήταν κυρίως, μέσω της αντίληψης μαθητών και εκπαιδευτικών, να εντοπιστεί το αν η χρήση του σχολικού χώρου λειτουργεί ως ένα μέσο επικοινωνίας και πιθανό ως ένα μέσο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι, παρά τη γενικά επικρατούσα άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθορίζει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια και τη χρήση του χώρου, φαίνεται ότι και οι μαθητές είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό συμμετέχοντες στην επιλογή της χρήσης του χώρου.

Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματός μας επιλέγει τη θέση του μέσα στο χώρο της τάξης, ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να την αλλάξει. Η αλλαγή θέσης δε φαίνεται να αποτελεί, κατά την αντίληψη των περισσότερων μαθητών, μέσο επαβολής της πειθαρχίας από μέρους του δασκάλου. Βέβαια, η μετακίνηση από

τη μία θέση στην άλλη, για τους περισσότερους μαθητές, γίνεται μετά από άδεια του δασκάλου.

Εκείνο που νομίζουμε ότι αξίζει να σχολιαστεί ιδιαίτερος είναι ότι, παρόλο που το σύγχρονο σχολείο, όπως τουλάχιστον προκύπτει από τα δεδομένα μας, αφήνει σε μεγάλο βαθμό ελευθερία κίνησης στο χώρο και συνήθως δε χρησιμοποιεί την αλλαγή μέσα στο χώρο της τάξης ως ένα μέσο πειθαρχίας, ωστόσο οι μαθητές διατηρούν την παραδοσιακή αντίληψη περί πειθαρχίας με το να δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ότι η απειθαρχία στις εντολές πρέπει να τιμωρείται.

Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο των μαθητών, τα κορίτσια φαίνεται να επιλέγουν τη θέση τους μέσα στο χώρο της τάξης σε μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι τα αγόρια. Στα αγόρια πιο συχνά επιβάλλεται η αλλαγή θέσης, αλλά και ευκολότερα χρησιμοποιείται η αποβολή από το χώρο της τάξης ως ένα μέσο πειθαρχίας. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως απόρροια της παραδοσιακά επικρατούσας άποψης, που φαίνεται ότι επικρατεί και στο πλαίσιο του σχολείου, ότι δηλαδή τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα και κατά συνέπεια πιθανόν πιο ευάλωτα στην επιβολή μιας ποινής.

Όσον αφορά τον παράγοντα τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά, κατά συνέπεια τον παράγοντα ηλικία αλλά και εμπειρία από το σχολικό πλαίσιο, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά προτιμούν να μην αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε, ενδεχομένως, να ερμηνευτεί ως ανάπτυξη

σταθερότερων σχέσεων με τους φίλους και προσκόλληση σ' αυτούς. Από την άλλη, στα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται ότι τόσο η επιλογή της θέσης μέσα στην τάξη όσο και η ελεύθερη μετακίνησή τους στον προαύλιο χώρο επιτρέπεται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι στα μικρότερα παιδιά. Στην περίπτωση των μεγαλύτερων παιδιών η αποτομή από την αίθουσα χρησιμοποιείται ευκολότερα από ό,τι στα μικρότερα. Τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποδοθούν στο φόβο των εκπαιδευτικών για πρόκληση φασαρίας ή μικροζημιών από την ελεύθερη μετακίνηση των μεγαλύτερων παιδιών, ακόμη και στο φόβο απώλειας ελέγχου, δεδομένου ότι τα τελευταία δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα μικρότερα ότι μετακινούνται στο σχολικό χώρο χωρίς την άδεια του δασκάλου.

Όσον αφορά τον παράγοντα χωριό ή πόλη όπου βρισκόταν το σχολείο των παιδιών, βρέθηκε ότι στα σχολεία των πόλεων υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση στο χώρο του γραφείου του διευθυντή, αλλά και πιο ελεύθερη μετακίνηση στον προαύλιο χώρο. Αντίθετα, η ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο της τάξης συνέβαινε περισσότερο στα παιδιά των σχολείων των χωριών του δείγματός μας. Τα τελευταία δεδομένα θα μπορούσαν να συνδεθούν με το μικρότερο, προφανώς, προαύλιο χώρο που διαθέτουν τα σχολεία των πόλεων και κατά συνέπεια περισσότερο ελέγξιμο από μέρους του δασκάλου. Από την άλλη, η ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο της τάξης θα μπορούσε να αποδοθεί στη μεγαλύτερη εξοικείωση που συνήθως υπάρχει

στο πλαίσιο του χωριού μεταξύ μαθητή και δασκάλου, καθόσον είναι γνωστό ότι στη μικροκοινωνία του χωριού ο δάσκαλος αποτελεί συνήθως ένα πολύ οικείο πρόσωπο.

Εξετάζοντας τα δεδομένα των απαντήσεων που αφορούν την αντίληψη των δασκάλων για τη χρήση του χώρου που επιτρέπουν στους μαθητές τους, εντυπωσιάζει η ομοιότητα των απαντήσεων με αυτές των παιδιών, πράγμα που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη κατανόησης από μέρους και των δύο ομάδων των αισθημάτων που τρέφει, η μία προς την άλλη.

Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι διαπιστώνεται αυτό που βρέθηκε και σε άλλη έρευνά μας (Συγκολίτου, 1995), ότι δηλαδή τα παιδιά είναι σε να διαθέτουν ένα «εσωτερικό σύστημα μέτρησης» με αποτέλεσμα να δίνουν τόσα όσα αισθάνονται ότι παίρνουν. Οι δάσκαλοι απαντούσαν στα ίδια περίπου ποσοστά με τους μαθητές ότι επιτρέπουν την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο της τάξης, και ακόμη ότι χρησιμοποιούν την αλλαγή ως μέσο πειθαρχίας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν συντηρητικότερες απόψεις από τους άντρες συναδέλφους τους, με το να δηλώνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά ότι χρησιμοποιούν την αλλαγή θέσης ως πειθαρχικό μέσο, ότι αλλάζουν συχνά τη θέση των μαθητών τους, και ακόμη ότι αυτές την ορίζουν, προφανώς για να επιτύχουν έναν καλύτερο έλεγχο της τάξης. Όσον αφορά τον παράγοντα περιοχή, δηλαδή αγροτική, ημιαστική, αστική ή μεγάλο αστικό κέντρο όπου εργάζονται οι δάσκαλοι, αυτή φαίνεται να επηρεάζει μέρος μόνο των απαντήσεών

τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών και εκείνοι των μεγάλων αστικών κέντρων θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συνάδελφοί τους των ημιαστικών και αστικών περιοχών ότι η αλλαγή θέσης των μαθητών τους δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως πειθαρχικό μέσο. Προφανώς οι πρώτοι φαίνεται να ελέγχουν την τάξη χωρίς να καταφεύγουν σε διαφορετικό χειρισμό του χώρου.

Ενδιαφέρουσα είναι η μη στατιστικά σημαντική διαφορά που βρέθηκε, όταν συγκρίθηκαν τα δεδομένα των απαντήσεων των δασκάλων που προέρχονταν από διαφορετικού μεγέθους σχολεία — μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια ή πολυθέσια — αλλά και δασκάλων με διαφορετικό επίπεδο σπουδών — απλό πτυχίο, επιπλέον επιμόρφωση ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ψυχοπαιδαγωγικής —. Κανένας από αυτούς τους παράγοντες δεν επηρέασε την άποψή τους για το πώς πρέπει να γίνεται η χρήση του σχολικού χώρου. Με βάση τουλάχιστον τα δεδομένα της έρευνάς μας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι επιπλέον παιδαγωγικές γνώσεις που τυχόν διαθέτουν οι δάσκαλοι μπορεί προφανώς να επηρεάζουν άλλες συμπεριφορές τους, όχι όμως τις θέσεις τους ή και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με το χώρο.

Από τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής προκύπτει ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης μαθητή-σχολικού χώρου-εκπαιδευτικού. Παρόλη τη συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή της χρήσης του σχολικού χώρου και την ελεύθερη, σε μεγάλο πο-

σοστό, μετακίνησή τους εντός και εκτός της αίθουσας, θα λέγαμε ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που ρυθμίζει τη σχέση μαθητή με το χώρο. Η άποψή μας αυτή στηρίζεται στη θέση ότι δεν πρέπει το 60% έως 65% των μαθητών, αλλά και δασκάλων που δηλώνουν ότι η επιλογή του χώρου γίνεται από τους μαθητές, να μας κάνει να παραβλέψουμε το υπόλοιπο ποσοστό. Το ότι, δηλαδή, κατά την αντίληψη ενός ποσοστού περίπου 40% δασκάλων και μαθητών η όλη χρήση του χώρου ρυθμίζεται από ένα και μόνο πρόσωπο, τον εκπαιδευτικό, μας κάνει να πιστεύουμε ότι είναι αυτός τελικά που ρυθμίζει κατά κύριο λόγο το πλέγμα των σχέσεων μαθητή-σχολικού χώρου.

Τελικά, με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο σχολικός χώρος αποτελεί, όπως υποθέσαμε στην αρχή, ένα μέσο «επικοινωνίας» σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτά νομίζουμε ότι μπορούν, επιπλέον, να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή ορισμένων αλλαγών τόσο στη σχέση μαθητή-σχολικού χώρου, όσο και στη συνολική σχέση μαθητή-χώρου-εκπαιδευτικού. Η σχέση αυτή αφήνει, από όσο φαίνεται από τα ευρήματά μας, πολλά περιθώρια επιλογής στο μαθητή, σε αντίθεση με ό,τι πιστευόταν ως τώρα. Από την άλλη, η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού μέσω του χώρου θα λέγαμε ότι μπορεί να γίνει ένα μέσο «συμβουλευτικής» από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση των σχέσεών του με το μα-

θητή. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τη δύναμη που έχει για την άσκηση της πειθαρχίας μέσω του ελέγχου του χώρου και του χρόνου (Foucault, 1975), πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους μαθητές αυξάνοντας ή μειώνοντας κάθε φορά την άσκηση της πειθαρχίας, λαμβάνοντας βέβαια την πειθαρχία ως ένα εργαλείο που εξασφαλίζει την αποτελεσματική διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ασκώντας «εξουσία» στο χώρο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα σχολικό χώρο οικείο, όπου θα είναι δυνατόν στο μαθητή να δραστηριοποιείται ελεύθερα, αλλά το σημαντικότερο, να νιώθει ότι έχει ίσο μερίδιο στη διαχείρισή του.

Αν σκεφτεί κανείς ότι οι κοινωνικές εξελίξεις και οι κοινωνικοί μεταχρηματισμοί αφήνουν, έξω από το σχολικό χώρο, ελάχιστες διεξόδους για αλληλεπίδραση των παιδιών μέσω ομαδικού παιχνιδιού, συναναστροφών ή σχηματισμού ομάδων, συνειδητοποιεί τη σημασία που αποκτά ο σχολικός χώρος και το ρόλο που μπορεί να παίζει ο εκπαιδευτικός στη δημιουργία αισθήματος οικείου χώρου μέσω των στρατηγικών που θα ακολουθήσει.

Για τους λόγους που εκτέθηκαν παραπάνω νομίζουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν, επιπλέον, να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή ορισμένων αλλαγών τόσο στη σχέση μαθητή-σχολικού χώρου, όσο και στη συνολική σχέση μαθητή-χώρου-εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barker, R. G., & Wright, H.F. (1995, 1971). *Midwest and its Children: The Psychological Ecology of an American Town*. New York: Harper and Row. (Reprinted by Hampden, Conn.: Archon Books, 1971).
- Fagot, B.I. (1977). Variations in Density: Effect on Task and Social Behaviors of Preschool Children. *Developmental Psychology*, 13(2), 166-167.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir*. Paris, P.U.F.
- Gifford, R. (1987). *Environmental Psychology: Principles and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Κυρίδης, Α. Λεονταρή, Α. (1977). *Η Διαχείριση του Εκπαιδευτικού Χρόνου ως Παράγοντα Διαμόρφωσης Εξουσίας και Ασκήσης Βίας για τον Εκπαιδευτικό και Παραβατικής Συμπεριφοράς για τον Εκπαιδευόμενο. Μια Κοινωνιολογική και Ψυχολογική θεώρηση. Στο Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*, σ. 239-246. Κομοτηνή.
- Li, a.K. (1984). «Peer Interaction and Activity Setting in a High-Density Preschool Environment». *The Journal of Psychology*, 116, 45-54.
- Loo, C.M. (1972). «The Effects of Spatial Density on the Social Behavior of Children». *Journal of Educational Psychology*, 29, 104-117.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). «Η Κατανομή και η Χρήση του Σχολικού Χώρου ως Δείκτες Αυταρχικών Δομών στην Οργάνωση της Σχολικής Ζωής». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 37-48.
- Mc Andrew, F.T. (1993). *Environmental Psychology*. California, Brooks/Cole Publishing Company.
- Neill, S.R.St.J., Denham, E.J.M. (1982) «The Effects of Preschool Building Design». *Educational Research*, 24(2), 107-111.
- Neill, S.R.St.J., (1982a). «Experimental Alterations in Playroom Layout and their Effect on Staff and Child Behavior». *Educational Psychology* 2(2), 103-109.
- Pellegrini, A.D. (1984). «The Social Cognitive Ecology of Preschool Classroom. Contextual Relations Revised». *International Journal of Behavioral Development*, 7(3), 321-332.
- Prescott, E. (1981). «Relations Between Physical Setting and Adult-Child Behavior in Day Care». In: *Advances in Early Education and Day Care*, vol. 2 (pp. 129-158). JAI Press Incorporation.
- Proshansky, H.M., & Fabian, A.K. (1987). «The Development of Place Identity in the Child». In C.S. Weinstein, & T.G.David, *Spaces for Children, The Built Environment and Child Development* (pp. 21-40). New York: Plenum Press.
- Rist, R.S. (1972). «Social Distance and Social Inequality in a Ghetto Kindergarden Classroom». *Urban Education*, 7, 27-43.
- Rivlin, L.G., & Rothenberg, M. (1976). «The Use of Space in Open Classrooms». In H. M. Proshansky, W.H. Ittelson, & L. G. Rivlin (Eds.), *Environmental Psychology: People and their Physical Setting*. New York:

- Holt, Rinehart, & Winston.
- Rubin, K.H. (1977). «The Social and Cognitive Value of Preschool Toys and Activities». *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 9, 382-385.
- Shure, M.B. (1963). «Psychological Ecology of a Nursery School». *Child Development*, 34, 979-992.
- Sommer, R. (1967). «Classroom Ecology». *Journal of Applied Behavioural Science*, 3, 89-503.
- Συγκολλίτου, Ε. (1989). «Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας». Διδακτορική Διατριβή. *Ε.Ε.Φ.Π.Ψ., Α.Π.Θ.* Παράρτημα 2, σ. 274.
- Συγκολλίτου, Ε. (1992α). «Περιβαλλοντικά Χαρακτηριστικά του Σχολικού Πλαισίου και οι Επιπτώσεις τους στην Αντίληψη». *Ψυχολογία*, 1, 3, 1-13.
- Συγκολλίτου, Ε. (1992α). «Η Πυκνότητα της Σχολικής Τάξης. Οι Συνέπειές της στη Συμπεριφορά». *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 3, 211-223.
- Συγκολλίτου, Ε. (1995). «Αντίληψη του Περιβάλλοντος της Τάξης και του Κλίματος Μάθησης από Μαθητές και Εκπαιδευτικούς». *Ε.Ε.Φ.Σ., Τμήμα Ψυχολογίας*, 1, 209-232..

ΒΙΒΛΙΟ

Επιμέλεια: Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος (Ε.Γ.Δ.)

I. Βιβλιοπαρουσίαση

Μέρος Πρώτο: Βιβλία

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Τόμος Α': Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Είναι μια εντελώς νέα εργασία, από εκείνες που πραγματικά έλειπαν από την ελληνική βιβλιογραφία. Ο συγγραφέας, ειδικός στην ψυχομετρία με μεγάλη πείρα στην έρευνα γύρω από θέματα ψυχομετρικών διαδικασιών, θα ολοκληρώσει αυτή του την προσπάθεια σε επόμενους τόμους.

Ο πρώτος αυτός τόμος του έργου αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος έχουν ενταχθεί έξι κεφάλαια, στα οποία εξετάζονται εισαγωγικά αλλά αναλυτικά βασικά θέματα που στοχεύουν στη θεμελίωση της ψυχομετρίας. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο 1 γίνεται μια γενική εισαγωγή στα τεστ και στις μετρήσεις, όπου επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στην ψυχομετρία, στα τεστ κτλ. και συζητούνται οι διάφορες ιδιότητες των τεστ.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο πιο ειδικό θέμα της κατα-

σκευής ενός τεστ και στη διαδικασία που ακολουθείται για το σκοπό αυτό, ενώ το τρίτο αναφέρεται στους τρόπους κατασκευής των ερωτήσεων των τεστ.

Στα κεφάλαια 3 έως 5 συζητείται εκτενώς και αναλυτικά το θέμα της ανάλυσης των ερωτήσεων, μάλιστα σύμφωνα με τις διάφορες θεωρίες που είναι διαθέσιμες σχετικά με την ανάλυση ερωτήσεων.

Το περιεχόμενο του δεύτερου μέρους είναι ερευνητικό: παρουσιάζεται η ανάλυση των ερωτήσεων συγκεκριμένα στο τεστ νοημοσύνης του Raven.

Πρόκειται για ένα αναμφίβολα χρήσιμο βιβλίο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα σε καθέναν που έχει ενδιαφέρον σε θέματα ψυχομετρικών διαδικασιών, που σπουδάζει σε ανάλογο περιεχόμενο τμήματα και σχολές κλπ.

Άλκηστις (1996). *Τεστ της Άλκηστις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πρόκειται για μια σειρά έξι βιβλίων της Άλκηστις, για χρήση από

παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-6) ετών. Είναι διαστάσεων 20X27 και έκτασης περί της 90 σελίδες το καθένα. Το κάθε τεύχος έχει διαφορετική θεματική και διαφορετικό περιεχόμενο. Όλα όμως τα τεύχη περιέχουν πολλές ασκήσεις για τα παιδιά της προαναφερόμενης ηλικίας, κατά κανόνα με εργασίες ζωγραφικής, απλές προαριθμητικές ασκήσεις κτλ.

Η χρησιμότητα αυτών των εργασιών για τα νήπια της ηλικίας αυτής είναι προφανής υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι χρησιμοποιούνται με το σωστό τρόπο.

Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμόγιαννη, Α. και Μεσσήνη, Β. (επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 440, 17X24

Πρόκειται για τα πρακτικά του 4ου πανευρωπαϊκού συνεδρίου ψυχολογίας που έγινε στην Αθήνα το 1995, και οργανώθηκε από την ΕΛΨΕ και τον ΣΕΨ υπό την αιγίδα της ΕΡΡΡΑ. Στην ουσία περιλαμβάνονται 42 εισηγήσεις που έγιναν στο συνέδριο εκείνο, οι οποίες καλύπτουν μια ευρύτατη θεματική.

Οι εισηγήσεις αυτές έχουν ενταχθεί στις εξής επιμέρους θεματικές ενότητες: Ψυχολογία της φροντίδας της υγείας, εκπαιδευτική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία και ψυχοθεραπεία, και τέλος ψυχοκοινωνική αποκατάσταση και ψυχομετρία.

Η αξία των πρακτικών των συνεδρίων για κάθε ειδικό σε κάθε επισημονικό χώρο, σε συνδυασμό με την ανάγκη για έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση πάνω στις εξελίξεις της επιστήμης στοιχειοθετούν και την

αναμφισβήτητη αξία του τόμου αυτού.

Αραβανής, Γ. (1997). *Αυθεντία και Εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, σσ. 87, 24X17.

Ο γνωστός συγγραφέας παρουσιάζει με το πόνημά του αυτό μια άλλη πτυχή του πολυσχιδούς έργου του, που αφορά αυτή τη φορά το ρόλο της αυθεντίας στην εκπαιδευτική λειτουργία.

Την αυθεντία την χρησιμοποιεί ως έννοια με δύο εξίσου σημαντικές σημασίες: αυτήν που ο ίδιος ο συγγραφέας τη χαρακτηρίζει ως “κύρια”, που αναφέρεται στην εξουσία, και τη “μεταφυσική”, αυτήν δηλαδή που σχετίζεται με το κύρος της προσωπικότητας και τη μόρφωση ενός ατόμου. Είναι φυσικό ότι ο συγγραφέας αντιλαμβάνεται να είναι παρούσες και οι δύο αυτές έννοιες στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επικεντρο της εργασίας αυτής είναι η μελέτη του ρόλου της αυθεντίας στην διαδικασία της μάθησης και της αγωγής, και φυσικά η αξιοποίηση της αυθεντίας στη διδακτική και γενικότερα στην παιδαγωγική πράξη.

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο επιχειρείται μια γενική και εν πολλοίς θεωρητική προσέγγιση της έννοιας και του κοινωνιολογικού, πολιτικού και παιδαγωγικού ρόλου της αυθεντίας. Στο δεύτερο γίνεται εξέταση ειδικότερα και αναλυτικότερα του ρόλου της αυθεντίας ειδικά του δάσκαλου, τόσο στην εξουσιαστική της όσο και στην παιδαγωγική της μορφή. Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται σε

βάθος η κρίση της αυθεντίας σε συνδυασμό με την αμφισβήτηση του ίδιου του σχολείου. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για την άρση της κρίσης αυτής στο χώρο της παιδείας γενικότερα και του σχολικού θεσμού ειδικότερα.

Από το θεματικό περιεχόμενο της εργασίας το ίδιο αναδεικνύεται και η αξία και η χρησιμότητα της εργασίας για καθέναν που ενδιαφέρεται για την παιδεία, και ιδιαίτερα βέβαια για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές και σπουδαστές σχολών και τμημάτων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς σε κάθε πλαίσιο.

Αυδίκος, Ε. (1996). *Το Παιδί στην Παραδοσιακή και τη Σύγχρονη Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 370, 16Χ23.

Το παιδί και η ανατροφή του έχουν απασχολήσει πολύ τους συγγραφείς όλων των εποχών με αυξανόμενη συχνότητα στις μέρες μας. Η παρούσα, όμως, μελέτη διακρίνεται από τις υπόλοιπες ως προς το ότι αναλύει συγκριτικά τη θέση του παιδιού στην παραδοσιακή και στη σύγχρονη —ελληνική κυρίως— κοινωνία.

Ο συγγραφέας, επίκουρος καθηγητής λαογραφίας, αντλεί κυρίως από τον ατελείωτο πλούτο της λαϊκής μας παράδοσης. Παράλληλα όμως βασίζεται και σε μια πλουσιότερη βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη.

Το έργο αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη, που έχει τον χαρακτηριστικό τίτλο “αναζητώντας την παιδική

ηλικία”, αναπτύσσονται θέσεις σχετικά με την παιδική ηλικία σε μια σφαιρική της θεώρηση, που βασίζεται στους *Agies* και *De Mause* αλλά και στη μεταπολεμική βιβλιογραφία για το παιδί. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τη “γέννηση, βιολογική και κοινωνική”, και με τις παραμέτρους τους, τα πρόσωπα που εμπλέκονται κτλ. Η τρίτη ενότητα έχει ως θέμα τις διαδοχικές ενσωματώσεις του παιδιού, μέσω “διαβατηρίων τελετών”, στο κοινωνικό σύνολο όπου εντάσσεται και η οικογένειά του. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προσδοκίες του περιγύρου για το παιδί, ως προς τα σωματικά, πνευματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι μέθοδοι για την έκφραση και υλοποίησή τους.

Το βιβλίο είναι ένα πολύ ευχάριστο ανάγνωσμα, και αναμφισβήτητα θα αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για κάθε ενδιαφερόμενο, καθώς και κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση των ειδικών με το τόσο σοβαρό θέμα της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Βενιοπούλου, Κ. και Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ. (1997). *Αρτεμς: Επαγγελματικά Πορτρέτα Επιτυχημένων Γυναικών*. Αθήνα: ΙΕΚΕΠ, σσ. 181, 13Χ24.

Η εργασία αυτή, πρωτότυπη ως προς το είδος αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα ως προς το περιεχόμενο, είναι το προϊόν ενός διακρατικού κοινοτικού προγράμματος στο πλαίσιο του Leonardo da Vinci, με εταίρο από ελληνικής πλευράς το ΙΕΚΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολι-

μοσύ), που εντάσσεται στο πλαίσιο της προσπάθειας για προώθηση της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων.

Το περιεχόμενο του βιβλίου, που είναι ενταγμένο σε τρία μέρη, είναι στην ουσία ένας οδηγός επαγγελματιών. Στο πρώτο μέρος του, αντί των τυπικών πληροφοριών, έχουν καταχωριστεί τα πορτρέτα 24 θεωρούμενων επαγγελματικά πετυχημένων γυναικών, διαφόρων όμως επαγγελματικών χώρων και ειδικοτήτων.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση της θέσης της γυναίκας στην αγορά εργασίας σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρέχονται διάφορες πρακτικές συμβουλές προς τις γυναίκες αλλά και προς τους φορείς επαγγελματικού προσανατολισμού σε σχέση με την καθοδήγηση των γυναικών.

Στο τρίτο, τέλος, μέρος, παρέχονται διάφορες πληροφορίες σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, όπως και πηγές από τις οποίες μπορούν να αντλούνται πληροφορίες σχετικές με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των γυναικών στις διάφορες χώρες.

Προφανώς πρόκειται για μια πολύ καινοτομική εργασία στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία και πετυχαίνει απόλυτα το στόχο της να δείξει στις γυναίκες ότι είναι δυνατόν να δοκιμάσουν και άλλα επαγγέλματα, έστω και αν δεν θεωρούνται παραδοσιακά ως “γυναικεία επαγγέλματα”.

Biagi, S. (1998). *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ενημέρωσης (3η Έκδοση)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ, σσ. 530, 17Χ23.

Το βιβλίο αυτό, μετάφραση από το πρωτότυπο “Media-Impact, An Introduction to Mass Media” που έγινε από τη Σοφία Δημοπούλου, αναφέρεται στις πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο των ΜΜΕ, με άξονα βέβαια αναφοράς την Αμερική. Στο εκτενέστατο περιεχόμενό του συμπεριλαμβάνονται πάμπολλα θέματα σχετικά με τη μαζική επικοινωνία, το ρόλο της στις σύγχρονες κοινωνίες και τις επιδράσεις και επιρροές που ασκούν, την παγκόσμια επικοινωνία και τη δεοντολογία της. Παράλληλα, μπαίνει σε συζήτηση σε βάθος αναφορικά με τις βιομηχανίες (δισκογραφικές εταιρείες, εφημερίδες, κτλ.) που σχετίζονται με τα μαζικά μέσα και την επικοινωνία, και αναλύει τους μηχανισμούς που λειτουργούν σε κάθε περίπτωση.

Billman, F.S. (1997). *Όταν ο Χορός Θεραπεύει*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 310, 16Χ23.

Είναι μετάφραση, με επιμέλεια της Μ. Μαρούσου, από το γαλλικό πρωτότυπο *Quand la Danse Guerit* του 1997. Στο βιβλίο εξετάζεται το κατά πόσο άνθρωπος μπορεί να θεραπευθεί μέσω του χορού, με τη χοροθεραπεία. Γι’ αυτό και ξεκινά από τις ρίζες, από την “πρωτόγονη έκφραση”, που είναι εμπνευσμένη από τις παραδοσιακές θρησκευτικές τελετουργίες αλλά ταυτόχρονα μια από τις πιο μοντέρνες μορφές χοροθεραπείας.

Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι ενταγμένο σε τρία μέρη και δώδεκα κεφάλαια. Στα πέντε κεφάλαια του πρώτου μέρους εξετάζεται ο δεσμός με τον κόσμο και η ενότητα άν-

θρωπος - κόσμος. Στα δύο κεφάλαια του δεύτερου μέρους εξετάζεται ο εαυτός μέσα στον κόσμο, ενώ στα πέντε κεφάλαια του τρίτου μέρους συζητιέται "το άλλο", ο ρόλος του χορού μέσα από διάφορους συμβολισμούς του στη θεραπεία για τη χοροθεραπεία.

Είναι γνωστή η τάση σήμερα να αξιοποιείται κάθε πρόσφορη προσέγγιση και κάθε πρόσφορο μέσο για το σκοπό της θεραπείας. Στο πλαίσιο της τάσης αυτής ο χορός έχει μια ξεχωριστή θέση. Όθεν και η αξία και χρησιμότητα αυτού του βιβλίου, και όχι μόνο για τους ειδικούς.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση, σσ. 456, 14Χ21.

Είναι μετάφραση από τον πρωτότυπο αγγλικό τίτλο *Sociological Interpretation of Education*, και έχει ενταχθεί στη σειρά "Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη" που επιμελείται ο Νώντας Παπαγεωργίου.

Προσπάθεια των συγγραφέων είναι να προσφέρουν μια καλή περιγραφή των βασικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης. Η διάρθρωση του βιβλίου στην ουσία στρέφεται γύρω από τις τρεις κύριες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, που στο βιβλίο ονομάζονται Ντυρκεμιανή και Φονξιοναλιστική, Μαρξιστική και Ερευνητική.

Σε καθένα λοιπόν από τα τρία μέρη του βιβλίου παρουσιάζεται και μία από τις τρεις παραπάνω προσεγγίσεις. Παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της κάθε προσέγγισης, δίνονται οι κύριοι εκπρόσωποι, περιγράφονται τα κύρια μεθοδολογικά στοι-

χεία που την αφορούν, ενώ τέλος γίνεται μια αξιολόγηση της προσέγγισης.

Η συγκρότηση του περιεχομένου αλλά και γενικά του τρόπου παρουσίασης των προσεγγίσεων κάνει το βιβλίο αυτό ιδιαίτερα ελκυστικό αλλά και οπωσδήποτε χρήσιμο σε καθέναν που ενδιαφέρεται για την κοινωνιολογική όψη της εκπαίδευσης.

Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 142, 14Χ21.

Είναι μετάφραση από το πρωτότυπο έργο του συγγραφέα που έχει τίτλο *Anonymous, "Toward the Differentiation of a Self in One's Family"*, δημοσιευμένο σε συλλογικό έργο του 1972 στις ΗΠΑ. Προηγείται εκτενής εισαγωγή της επιμελήτριας της ελληνικής έκδοσης Κάτιας Χαραλαμπίκη.

Ο συγγραφέας παρουσιάζει εμπειρίες του από την εφαρμογή της δικής του προσέγγισης στη θεραπεία οικογένειας. Η παρουσίαση αυτή έχει την εξής δομή: πρώτα περιγράφονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες, ύστερα γίνεται παρουσίαση της οικογένειας του "ομιλητή" ενώ τέλος περιγράφεται το εγχείρημα του θεωρητικού.

Είναι μια πρακτική εργασία ιδιαίτερα χρήσιμη σε καθέναν που ασχολείται με συμβουλευτική και θεραπεία οικογένειας.

Brazelton, B. (1996). *Τα Αναπτυξιακά Προβλήματα του Βρέφους και του Νηπίου: Η Ιατροψυχολογική Αντιμετώπισή τους*. (Επόπτης Ελληνικής Έκδοσης: Ιωάννης Ν. Παρα-

σκευόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 288, 21Χ14.

Η βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα πρώτα έξι δηλαδή χρόνια της ζωής του ανθρώπου, αποτελούν κατά κοινή ομολογία την πιο καθοριστική περίοδο για την μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το νέο άνθρωπο τα πιο κοντινά του πρόσωπα. Η επαρκής λοιπόν γνώση της περιόδου αυτής είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της οι ενήλικοι που έχουν επιφορτιστεί με τη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών.

Αυτές ακριβώς τις χρήσιμες γνώσεις έρχεται να μας προσφέρει με τη μορφή χρηστικού οδηγού το έργο αυτό του Brazelton, ο οποίος είναι καθηγητής κλινικής παιδιατρικής και παιδοψυχολογίας. Το βιβλίο διαιρείται σε τέσσερα μέρη και παρουσιάζει 29 προβλήματα - θέματα που αφορούν το βιοσωματικό, νοητικό, συναισθηματικό, γλωσσικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού. Το πρώτο μέρος τιτλοφορείται "Η πρώτη δεκάδα προβλημάτων" και ασχολείται με τα προβλήματα ύπνου, διατροφής, σιμίας και ακοής, τη νυχτερινή ενούρηση κτλ. Στο δεύτερο μέρος έχουμε προβλήματα σχετικά με τη σωματική ανάπτυξη και υγεία του παιδιού και στο τρίτο προβλήματα συναισθηματικής ανάπτυξης. Το τελευταίο μέρος αφορά την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από τις δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούνται.

Το επιστημονικό αυτό σύγγραμμα, ο συγγραφέας του οποίου

έχει επινοήσει και σταθμίσει ειδική ψυχομετρική κλίμακα γνωστή ως "Neonatal Behavioral Assessment Scale", και η οποία χρησιμοποιείται ευρέως, μπορεί να φανεί χρήσιμο όχι μόνο στους γονείς, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, σχολικούς ψυχολόγους, παιδίατρους και γενικά σε όσους είναι σε θέση να επηρεάσουν τα παιδιά σε αυτά τα κρίσιμα στάδια.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων), σσ. 230, 13Χ21.

Πρόκειται για μετάφραση (Επιμ. Μαν. Τσαγκαράκης - Αλ. Ζώτος) από το αμερικάνικο πρωτότυπο με τίτλο *Acts of Meaning* του γνωστού συγγραφέα και θεωρητικού της μάθησης. Σκοπός του βιβλίου, όπως τον ορίζει ο ίδιος ο συγγραφέας (σ. 27) "είναι να τονίσει τη φύση του νοήματος, το ρόλο του πολιτισμού στη δημιουργία του και την κεντρική θέση που αυτή η δημιουργία του νοήματος έχει στην ανθρώπινη πράξη... Το βιβλίο αυτό αποτελεί κυρίως μια προσπάθεια επεξήγησης του περιεχομένου μιας ψυχολογίας η οποία επικεντρώνεται στο νόημα, στον τρόπο που η ίδια αναπόφευκτα μετασχηματίζεται σε πολιτισμική ψυχολογία...".

Ο παραπάνω σκοπός του συγγραφέα πραγματώνεται μέσα από ένα πολύ ενδιαφέρον κείμενο που είναι οργανωμένο σε πέντε ενότητες. Μετά από μια εκτενή εισαγωγή στην έννοια του νοήματος και στη σκοποθεσία του βιβλίου, διατυπώνεται η κεντρική πρόταση του J.B. για τη σπουδή του ανθρώπου ενώ

στη συνέχεια εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η λαϊκή ψυχολογία μετατρέπεται σε εργαλείο της κουλτούρας. Κατόπιν επιχειρείται η είσοδος στο χώρο του νοήματος, ενώ τέλος αναπτύσσεται η αυτοβιογραφία και ο εαυτός μέσα απ' αυτήν.

Είναι ένα πολύ χρήσιμο βιβλίο, που αντανακλά μέρος της φιλοσοφίας του θεωρητικού σχετικά με τη μάθηση και το ρόλο της στη ζωή μας, το ρόλο του νοήματος και τη σχέση του με την πολιτισμική ζωή του ανθρώπου.

Βώρος, Φ.Κ. (1997). *Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, σσ. 425, 14Χ21.

Με την εργασία του αυτή ο ανεξάντλητος Φ.Κ.Β. επιχειρεί, όπως και ο ίδιος σημειώνει, να δείξει "πώς η διαδικασία της εκπαίδευσης-διδασκαλίας αποτελεί επίδραση σημαντική στη διαμόρφωση της συνείδησης του νέου ανθρώπου, πώς οι διάφορες κοινωνίες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν το θεσμό της εκπαίδευσης, ακριβώς για να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των συνειδήσεων προς επιθυμητή για τους ιθύνοντες κατεύθυνση, και πώς ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός μπορεί να υπερβεί τις αντινομίες και να βοηθάει τους νέους να διαμορφώνουν ελεύθερη συνείδηση, να συνειδητοποιούν την ευθύνη της ελευθερίας και να προσεγγίζουν τα προβλήματα της ζωής με κριτική ικανότητα, με ανεξαρτησία σκέψης και με αισθήματα σεβασμού και αλληλεγγύης για τους άλλους".

Τις παραπάνω τόσο ενδιαφέρουσες επιδιώξεις ο σ. τις υλοποιεί μέσα από δώδεκα κύρια κεφάλαια

και ένα εκτενέστατο παράρτημα των 160 περίπου σελίδων! Στα μεν κύρια κεφάλαια εξετάζει διάφορες όψεις του περιεχομένου, της εξέλιξης και διαμόρφωσης, των σκοπών και δυνατοτήτων της Φιλοσοφίας στην Εκπαίδευση, ενώ στο παράρτημα παραθέτει έναν μεγάλο αριθμό μικρότερων κειμένων, αποσπασμάτων, περιλήψεων έργων μεγάλων διανοητών κτλ. που εξυπηρετούν το σκοπό του βιβλίου.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρόκειται για κοπιώδη εργασία που αντανακλά και τη μακρά ενασχόληση και πείρα του συγγραφέα πάνω στο σοβαρό θέμα των σκοπών και δυνατοτήτων της εκπαίδευσης.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 544, 14Χ20.

Πρόκειται για μια από τις πρώτες εργασίες στη σειρά *Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη*, την οποίαν επιμελείται ο Νώντας Παπαγεωργίου. Είναι μετάφραση από τον αγγλικό πρωτότυπο τίτλο "Research Methods in Education".

Προφανώς αναφέρεται στην εκπαιδευτική έρευνα και στη μεθοδολογία της. Στα 16 κεφάλαια του περιεχομένου του έχουν συμπεριληφθεί οι παρακάτω ξεχωριστοί τίτλοι: Η φύση της έρευνας, ιστορική έρευνα, εξελικτική έρευνα, επισκοπήσεις, μελέτες περίπτωσης, έρευνα συσχετίσεων, εκ των υστέρων έρευνα, πειράματα, οιοноеί πειράματα, και έρευνα μεμονωμένων περιπτώσεων, έρευνα-δράση, αναφορές, τριγωνοποίηση, παξίμο ρόλων, συνέντευξη, προσωπικά δο-

μήματα, πολυδιάστατη μέτρηση και η δεοντολογία της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας.

Όπως φαίνεται από τους τίτλους των περιεχομένων και μόνο, το έργο αυτό καλύπτει μια ευρύτατη ποικιλία μεθόδων εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ παράλληλα θίγει και βασικά θέματα που σχετίζονται με την έρευνα και αφορούν τον ερευνητή και την ερευνητική του προσπάθεια. Η αξία του έργου, συνεπώς, πηγάζει ακριβώς από την χρησιμότητά του, ενώ η χρησιμότητά του είναι προφανής για κάθε ερευνητή, για κάθε φοιτητή και για κάθε εκπαιδευτικό γενικότερα.

Δημητρώπουλος, Ε. (1997). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμα τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 285, 17Χ24. (Εμπειρική Έρευνα)/

Είναι η έκδοση μιας ερευνητικής προσπάθειας του συγγραφέα, με την οποία μελετήθηκαν εμπειρικά διάφορες όψεις του έργου των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ικανοποίηση/δυσανεμία τους από το επάγγελμά τους, θέμα προφανώς του επιστημονικού χώρου της επαγγελματικής ψυχολογίας.

Με βάση τις απαντήσεις ενός πανελληνίου δείγματος 2850 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας (γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής) εκπαίδευσης σε ένα ειδικό ερωτηματολόγιο, επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας από τις σπουδές τους και τη δουλειά τους, και η εξέταση

των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση/δυσανεμία αυτή.

Η παρουσίαση της μεθοδολογίας έρευνας, και των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, καθώς και των πορισμάτων, γίνεται σε τρία κεφάλαια και ακολουθεί τη συνήθη πορεία παρουσίασης τέτοιων ερευνητικών εργασιών.

Σε ένα τέταρτο κεφάλαιο όμως επιχειρείται μια ευρύτερη και γενικότερη θεωρητική προσέγγιση μελέτης του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μας, στηριζόμενη στα πορίσματα τόσο αυτής της έρευνας όσο και άλλων σχετικών ερευνών στη χώρα μας, σε μια πρωτόλεια προσπάθεια να οργανωθεί ένα μοντέλο μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης του Έλληνα Εκπαιδευτικού (ΜΕΙΕ).

Η εργασία αυτή είναι χρήσιμη τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και σε μελετητές του θέματος της επαγγελματικής ψυχολογίας των εκπαιδευτικών.

Δημητρώπουλος, Ε., Βρετάκου, Β. και Ράπτη, Α. (1998). *Λεξικό Όρων Συμβουλευτικής, Προσανατολισμού και Επαγγελματικής Ψυχολογίας (Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 382, 17Χ24.

Όπως και ο τίτλος του έργου υποδηλώνει, πρόκειται για ένα τετράγλωσσο λεξικό, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, καθένα από τα οποία έχει ως αφηγηριακή γλώσσα μια από τις τέσσερις γλώσσες που αναφέρονται (ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά με τη σειρά) και οδηγεί στις άλλες τρεις γλώσσες.

Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι κύριοι όροι από το ευρύ αυτό γνωστικό αντικείμενο, έτσι ώστε από τη μια μεριά ο χρήστης του λεξικού να έχει εξασφαλίσει βοήθεια στη βασική τουλάχιστον ορολογία που σχετίζεται με συμβουλευτική, με καθοδηγητική, με προσανατολισμό και με επαγγελματική ψυχολογία, χωρίς, από την άλλη η εργασία να μετατραπεί σε πανλεξικό, που και δύσκολο είναι να γίνει και δύσχρηστο προϊόν θα ήταν για το χρήστη.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο το οποίο θα διευκολύνει καθέναν που ασχολείται με τα αντικείμενα αυτά να κατανοεί τους όρους από τις τρεις αυτές γλώσσες. Πιο σημαντικό ίσως, είναι ένα μέσον που θα διευκολύνει την ενιαιοποίηση της ορολογίας στα αντικείμενα αυτά στη γλώσσα μας, και την καθιέρωση της επιστημονικά σωστής ορολογίας, μια και πρόκειται για νέα σχετικά αντικείμενα και το πρόβλημα της ορολογίας ήταν, και εν μέρει συνεχίζει να είναι, πραγματικά οξύ.

Το έργο αυτό είναι χρήσιμο σε κάθε λειτουργό της Συμβουλευτικής και της Καθοδηγητικής/του Προσανατολισμού αλλά και της Επαγγελματικής Ψυχολογίας, σε κάθε φοιτητή και σπουδαστή που ασχολείται με μελέτη των αντικειμένων αυτών, στους εκπαιδευτικούς που θεραπεύουν το θεσμό Συμβουλευτικής-Προσανατολισμός κκ.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 197, 17Χ24.

Η εκπαίδευση αποτελεί θέμα υψίστης σημασίας, ειδικά σε περιπτώσεις λαών, όπως ο ελληνικός, που έχουν μεγάλη ιστορική πορεία και οφείλουν να διατηρήσουν τα επιτεύγματα του παρελθόντος και να εξασφαλίσουν το μέλλον, με την καλλιέργεια των νέων γενεών.

Στον πρώτο αυτό τόμο του έργου γίνεται από το συγγραφέα μια προσπάθεια να προσεγγίσει ιστορικά την ελληνική εκπαίδευση, από την αρχαιότητα μέχρι και το 19ο αιώνα. Παρουσιάζεται μια διεξοδική ανάλυση της εκπαίδευσης σε δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει την Ομηρική εποχή, την αγωγή στην Αθήνα και την Σπάρτη κατά την Προκλασική και Κλασική, πληροφορίες για την Ελληνιστική, την Ελληνιστομαϊκή και τη Βυζαντινή περίοδο, όπως και για την παιδεία των ετών 1453-1821. Το δεύτερο μέρος καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 1821 ως το τέλος του 19ου αιώνα, αναλύοντας ξεχωριστά και εμπεριστατωμένα τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επισημαίνοντας τις επιρροές και τα γεγονότα σταθμούς στην πορεία του. Τέλος, μελετά το φοιτητικό κίνημα και ιδιαίτερα τα ένοπλα φοιτητικά σώματα της ίδιας περιόδου.

Το πόνημα αυτό του συγγραφέα αποτελεί επεξεργασία των παραδόσεων του στο μάθημα της Ελληνικής Εκπαίδευσης και στηρίζεται σε Νόμους, Αποφάσεις, Νομοσχέδια, Διατάγματα, Εισηγητικές Εκθέσεις, σε εκπαιδευτικές μελέτες και έρευνες, καθώς και σε προγενέστερη συγγραφική προσπάθεια του ίδιου (1984).

Η εγκυρότητα των πληροφοριών και η αναλυτική παρουσίαση των

στοιχείων είναι βέβαιο ότι θα βοηθήσουν ουσιαστικά κάθε εκπαιδευτικό, εκπαιδευόμενο ή γενικά ενδιαφερόμενο για την ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Frederick, H.H. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 320, 17Χ24.

Η εργασία αυτή, που είναι μετάφραση από το αγγλικό πρωτότυπο που έχει τίτλο *Global Communication and International Relations* (Με επιμ. Νίκου Σαρρή), αναφέρεται γενικά στο θέμα της διεθνοποίησης της επικοινωνίας και τη σημασία της.

Το περιεχόμενό της είναι ταξινομημένο σε δέκα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγική συζήτηση της σημασίας της παγκόσμιας επικοινωνίας και θεμελιώνεται η ανάγκη για σοβαρή μελέτη του θέματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια ιστορική περιδιάβαση στην εξέλιξη της εξ' αποστάσεως μετάδοσης των γνώσεων και πληροφοριών. Στο τρίτο περιγράφονται ο κόσμος της εθνικής και της παγκόσμιας επικοινωνίας, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται η επικοινωνία αυτή. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα διάφορα κανάλια μέσα από τα οποία πραγματοποιείται αυτή η επικοινωνία και παρουσιάζονται οι διάφορες τεχνολογικές εξελίξεις που σχετίζονται μ' αυτά. Στο πέμπτο συνοψίζονται οι διαστάσεις της επικοινωνίας και οι τομείς εφαρμογής της στην πράξη. Στο έκτο σχιαγραφούνται οι λεγόμενες μαχητικές θεωρίες για την παγκόσμια επικοινωνία,

ενώ στο έβδομο συζητιέται η ανάγκη για ενημέρωση αλλά και η πρακτική ενημέρωσης εν καιρώ ειρήνης και εν καιρώ πολέμου. Στο ένατο συζητιέται η παγκόσμια νομοθεσία σε σχέση με την επικοινωνία, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο διαγράφονται οι προοπτικές στο θέμα της παγκόσμιας επικοινωνίας καθώς πλησιάζουμε στον 21ο αιώνα.

Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, με σφαιρική μελέτη όλων των όψεων και παραμέτρων του τόσο επίκαιρου θέματος της παγκόσμιας επικοινωνίας.

Gergen, K.J. (1997). *Ο Κορεσμένος Εαυτός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 511, 14Χ21.

Πρόκειται για μια ακόμα έκδοση στη σειρά *Ανθρώπινα Συστήματα* που γίνονται στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων. Είναι μετάφραση με Επιμέλεια του Εμμ. Τσαγκαράκη, από το αγγλικό πρωτότυπο που έχει τίτλο *The Saturated Self*.

Κεντρικός άξονας της εργασίας αυτής είναι η θέση του συγγραφέα ότι "οι διεργασίες που οδήγησαν στο σύγχρονο κοινωνικό κορεσμό είχαν ως αποτέλεσμα την ανατροπή των βασικών στοιχείων πάνω στα οποία στηριζόταν η διαμόρφωση της ταυτότητας σε προηγούμενες φάσεις...".

Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι οργανωμένο σε εννέα μακροσκελείς ενότητες, στις οποίες ο συγγραφέας πραγματεύεται τα παρακάτω κεντρικά θέματα: Ο εαυτός σε κατάσταση πολιορκίας, από τη ρομαντική στη μεταμοντέρνα θέαση του εαυτού, ο κοινωνικός κορεσμός και ο εποικισμός του εαυτού, η αλήθεια

σε κίνδυνο, η εμφάνιση του μεταμο-ντέρνου πολιτισμού, από τον εαυτό στη σχέση, ένα κολλάζ της μεταμο-ντέρνας ζωής, ανανέωση του εαυτού και ειλικρίνεια, και υπολογισμοί και σχετικότητα.

Με ένα περιεχόμενο όπως το πα-ραπάνω σε μια συγκυρία όπως η ση-μερινή, δεν είναι τυχαίο που το βι-βλίο έχει την απήχηση που ήδη έχει μεταξύ των αναγνωστών.

Γεωργούσης, Π. (1998) *Η αξιολό-γηση των Μαθητών με Βάση το Φά-κελο Υλικού (Portfolio Assessment)*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί, σελ. 166, 24Χ17.

Από τα πρώτα κιόλας βήματα της παιδείας έγινε εμφανής η επιτακτική ανάγκη αξιολόγησης της προόδου των εκάστοτε διδασκομένων. Οι πα-ραδοσιακές μορφές αξιολόγησης διατηρήθηκαν με μικρές κατά και-ρούς αλλαγές για να ταιριάζουν στα νέα δεδομένα μέχρι τις μέρες μας. Κατά τις δύο όμως τελευταίες δεκα-ετίες σημειώθηκαν ραγδαίες εξελί-ξεις, αμφισβητήθηκαν οι παραδο-σιακές μορφές και προτάθηκαν νέες, πολλές απ' τις οποίες εφαρμό-στηκαν, κάποτε με επιτυχία.

Ο συγγραφέας του παρόντος συγγράμματος, εκκινώντας από τη συνειδητοποίηση ότι οι χρησιμοποι-ούμενες σήμερα στην Ελλάδα μέ-θοδοι αξιολόγησης των μαθητών είναι ανεπαρκείς, παρουσιάζει στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τη μέθοδο αξιολόγησης με βάση το φά-κελο υλικού, με την οποία είναι ομο-λογουμένως ελάχιστα εξοικειω-μένοι. Με την εργασία αυτή απο-βλέπει στο να διευκολύνει τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να χρησι-

μοποιήσουν αποτελεσματικότερα εναλλακτικές μεθόδους αξιολό-γησης, όπως ο φάκελος υλικού.

Το βιβλίο ξεκινά με έναν βραχύ πρόλογο του γράφοντος και στη συ-νέχεια χωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο αποτελεί την εισαγωγή, η οποία παραθέτει δύο βασικές μεθό-δους εναλλακτικής αξιολόγησης, αυτή της εκτέλεσης από μέρους του μαθητή και την αυθεντική αξιολό-γηση. Το δεύτερο κεφάλαιο έχει τον τίτλο "Τι είναι ο φάκελος υλικού του μαθητή", στο οποίο γίνεται διεξοδική ανάλυση της έννοιας και των βα-σικών χαρακτηριστικών, των κατηγο-ριών, της μορφής, του σκοπού και των απαιτήσεων του φακέλου. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τα στάδια οργάνωσης και το τέταρτο με την ορ-γάνωση και το περιεχόμενο του φα-κέλου. Η αξιολόγηση του φακέλου υλικού καταλαμβάνει το πέμπτο κε-φάλαιο του βιβλίου ενώ το έκτο ανα-φέρεται στο τι λέει η έρευνα για το θέμα. Το έβδομο και τελευταίο κεφά-λαιο παραθέτει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του εί-δους της αξιολόγησης, ενώ το σύγ-γραμμα κλείνει με το γενικό συμπέ-ρασμα και τη βιβλιογραφία.

Το βιβλίο αυτό του Π. Γεωρ-γούση αποτελεί ένα πρωτότυπο και πραγματικά χρήσιμο έργο, αλλά μαζί και ένα ευχάριστο ανάγνωσμα. Αναμένεται πως αναμφίβολα θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξοι-κειωθεί με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή, και να κα-τανοήσει τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της μεθόδου του φα-κέλου υλικού του μαθητή στα ελλη-νικά σχολεία.

Γιαννίτση, Σ. (1997). *Ψυχοσωμα-*

τική και Ομαδική Ψυχοθεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 196, 14Χ22.

Στο βιβλίο αυτό η συγγραφέας πραγματεύεται δύο βασικές έννοιες, τη θεραπευτική χρήση των ομάδων και τη ψυχοσωματική ιατρική. Σκοπός της είναι να δείξει τη συμβολή της ομαδικής ψυχοθεραπείας για τους σκοπούς της ψυχοσωματικής ιατρικής. Κι αυτό το επιχειρεί με βασικό εργαλείο την κριτική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και μάλιστα χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, χρονικό, νόσου ή μοτέλου.

Τα πέντε κεφάλαιο του βιβλίου καλύπτουν ενότητες που εξυπηρετούν τους παραπάνω γενικούς σκοπούς της συγγραφέας. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται εισαγωγικά στοιχεία όπως έννοιες, σχέσεις ομαδικής θεραπείας και ψυχοσωματικής κτλ. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της ψυχοσωματικής και της ομαδικής θεραπείας. Στο τρίτο εξετάζεται εκτενέστερα η ομαδική ψυχοθεραπεία, και αναζητείται η συνεισφορά της ομαδικής ψυχοθεραπείας στην ψυχοσωματική, για διάφορες καταστάσεις και νόσους. Στο τέταρτο κεφάλαιο καταχωρίζονται διάφορα κριτικά σχόλια για τη θεωρία και την κλινική εφαρμογή των διαφόρων τύπων ομαδικής ψυχοθεραπείας σε ανθρώπους με σωματικές νόσους. Στο πέμπτο, τέλος, κεφάλαιο διατυπώνεται μια σειρά συμπερασματικών σχολίων.

Στη σημερινή εποχή, όπου η ευαισθησία για τη σχέση μεταξύ ψυχικών-ψυχολογικών φαινομένων και σωματικών συμπτωμάτων είναι ηυ-

ξημένη, βιβλία όπως αυτό έχουν ιδιαίτερη αξία και όχι βέβαια μόνο για τους ειδικούς.

Γιαννουλέας, Μ. (1997). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 194, 17Χ23.

Η εργασία αυτή κινείται στο χώρο της επικοινωνίας και συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας. Το περιεχόμενό της είναι τοποθετημένο σε ένδεκα ενότητες, καθεμιά από τις οποίες καλύπτει και μια πτυχή της ανθρώπινης επαγγελματικής και μη συμπεριφοράς. Επιλεκτικά και μόνο, εξετάζονται θέματα όπως σχέση της συμπεριφοράς με την επικοινωνία και τη στάση, διαδικασία της επικοινωνίας, συναλλακτική ανάλυση, συμπεριφορά και αντίληψη, παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, τεχνικές διαπροσωπικής επικοινωνίας, συμπεριφορά και συγκρούσεις κ.ά.

Το θεματολόγιο αυτό αποτελεί μια άκρως ενδιαφέρουσα επιλογή όψεων της συμπεριφοράς του εργαζόμενου, και σίγουρα ενδιαφέρει πολλές κατηγορίες αναγνωστών.

Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" Είναι πιο Σημαντικό από το "IQ"*. (Στ' Έκδ.), σσ. 460, 17Χ24.

Είναι μετάφραση στα ελληνικά (επιμ. Ι. Νέστορος - Χ. Ξενάκη) από το αγγλικό πρωτότυπο του 1995 που είχε τίτλο Emotional Intelligence. Πρόκειται για μια πρώτη και ριζική απόκλιση από την παραδοσιακή αντίληψη περί νοημοσύνης, με μετά-τόπιση της προσοχής στη συναισθη-

ματική νοημοσύνη.

Το βιβλίο είναι χωρισμένο σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια πρώτη εισαγωγή στον συγκινησιακό εγκέφαλο και στο ρόλο των συναισθημάτων. Στο δεύτερο εξερευνάται η φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης και εξετάζεται ο ρόλος της στη ζωή του ανθρώπου. Στο τρίτο μέρος γίνεται ειτενήs αναφορά στην πρακτική όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ στο τέταρτο εξετάζονται τα παραθυράκια των ευκαιριών και ο ρόλος των διαφόρων παραγόντων. Στο πέμπτο, τέλος, μέρος, συζητιούνται θέματα που αναφέρονται στην αντίστοιχη συναισθηματική παιδεία.

Σε μια σειρά έξι παραρτημάτων παρατίθενται συμπληρωματικές πληροφορίες σε σχέση με διάφορες όψεις του κεντρικού θέματος του βιβλίου.

Η θεματική του βιβλίου αυτού αλλά και ο χαρισματικός-γλαφυρός τρόπος γραφής του αλλά και η πρωτοτυπία του κάνουν το βιβλίο αυτό ιδιαίτερα ελκυστικό για κάθε σκεπτόμενο αναγνώστη.

Guerney, B.G. (1996). (Επιμ. Ε. Χαϊντς). *Βελτίωση Σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 540, 14Χ22.

Πρόκειται για μετάφραση από το αμερικάνικο πρωτότυπο "Relationship enhancement" του 1977, το οποίο είναι συλλογική εργασία. Σκοπός του βιβλίου είναι, όπως και οι συγγραφείς αναφέρουν "να μας μάθουν να εκφράζουμε αυτά που μας ενοχλούν πραγματικά χωρίς το φόβο της απόρριψης. Και αυτό το επιτυγχάνουμε κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητά μας να

ακούμε προσεκτικά τον άλλον και να εκφράζουμε τα πραγματικά μας συναισθήματα".

Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι δομημένο σε δώδεκα κεφάλαια, καθένα από τα οποία είναι γραμμένο από συγκεκριμένο συγγραφέα, και πραγματεύεται και κάποια από τις όψεις της συμβουλευτικής παρέμβασης μέσα από την οποία υλοποιείται ο γενικός σκοπός του βιβλίου.

Το βιβλίο είναι χρήσιμο όχι μόνο σε ειδικούς που ασχολούνται με τα προβλήματα σχέσεων και επικοινωνίας, αλλά και σε καθέναν που ενδιαφέρεται να μάθει πώς να βελτιώνει τις σχέσεις του με τους άλλους.

Josien, M., Βαγιάτης, Γ. και Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Επικοινωνία Μέσα και Έξω από τον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 228, 15Χ23.

Στη συλλογική αυτή εργασία γίνεται από τους συγγραφείς της μια εισαγωγή στις αρχές της σχολής του Palo Alto και τις τεχνικές της Συναλλακτικής Ανάλυσης και του Νευρογλωσσολογικού Προγραμματισμού.

Μετά από έναν εκτενή πρόλογο του επιμελητή της έκδοσης Ν. Δέγλερη, ακολουθούν έξι ξεχωριστά επώνυμα κείμενα που αναφέρονται το καθένα και σε ένα μέρος της θεματικής που σημειώθηκε παραπάνω. Σε ένα τελευταίο κείμενο διατυπώνονται συμπεράσματα.

Με δεδομένη την πληθώρα των προβλημάτων στον τομέα της επικοινωνίας σήμερα, στον επαγγελματικό αλλά και γενιά σε κάθε χώρο κοινωνικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, γίνεται εύκολα αντιληπτή

η αξία αυτής της εργασίας τόσο για τον ειδικό της επαγγελματικής ψυχολογίας όσο και για το κάθε στέλεχος και τον κάθε εργαζόμενο.

Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Τόμος Α'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 431, 21Χ27.

Πρόκειται για μετάφραση από το αγγλικό πρωτότυπο του 1994 με τίτλο *Foundations of Psychology - An Introductory Text*, με επιμέλεια της Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη. Όπως αναφέρεται και στο οπισθόφυλλο, το δίτομο αυτό έργο αποσκοπεί να συνοψίσει τη γνώση των δεκαετιών ογδόντα και ενενήντα σε όλους τους βασικούς τομείς της ψυχολογίας.

Ο πρώτος τόμος, που παρουσιάζεται εδώ, περιέχει εισαγωγική θεματολογία, ενταγμένη σε οκτώ κεφάλαια. Η θεματική τους σε τίτλους αναφέρεται, μετά από ένα πρώτο κεφάλαιο με εισαγωγή στην ψυχολογία, στη μεθοδολογία και στη δεοντολογία της ψυχολογίας, στην αίσθηση και στους μηχανισμούς του εγκεφάλου, στην αντίληψη, στη μνήμη, στη γλώσσα και στη γλωσσική κατάρτιση, στη σκέψη και στην αναπαράσταση, και τέλος στη νοημοσύνη.

Το βιβλίο αυτό, πέρα από την αναμφισβήτητη χρησιμότητά του για τους ειδικούς και για τους φοιτητές ψυχολογικών και παιδαγωγικών σχολών και τμημάτων, είναι ένα πολύ καλό βιβλίο αναφοράς για κάθε εκπαιδευτικό και γενικά για καθέναν που θα ενδιαφερόταν να αποκτήσει μια εισαγωγική κατάρτιση στην ψυχολογία.

Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Ξαν-

θάκου, Γ. (1994). *Η Σχολική Φοβία: Η Αλίκη στο Χώρο της οικογένειας και του Σχολείου.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 300, 21Χ14.

Η πρώτη επαφή με το σχολείο είναι ένα από τα πιο σημαντικά βήματα για την ανεξαρτητοποίηση του παιδιού και, όπως συμβαίνει με κάθε τι καινούργιο, μπορεί να αποτελέσει μια υπέροχη αλλά και μια τραυματική εμπειρία. Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί συχνά παρουσιάζει το σύνδρομο που ονομάζεται "σχολική φοβία" ή, όταν εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό, το σύνδρομο της "σχολικής απουσίας".

Με αυτά ακριβώς τα προβλήματα ασχολείται το συγκεκριμένο βιβλίο εξετάζοντας το φαινόμενο της σχολικής φοβίας μέσα από μια περίπτωση, αυτή της "Αλίκης". Διαιρείται σε πέντε κεφάλαια και δύο παραρτήματα, ενώ στο τέλος παρατίθεται πλούσια βιβλιογραφία. Το πρώτο κεφάλαιο, που φέρει τον τίτλο "Σχολική Άρνηση: Ο Περί Σχολείου Λόγος", αποτελεί ένα είδος εισαγωγής στις έννοιες "σχολική απουσία" και "σχολική άρνηση". Στο δεύτερο κεφάλαιο ("Σχολική Φοβία -Νευρωτική Σχολική Άρνηση: Ο Περί Οικογένειας Λόγος") παρατίθενται η συμπτωματολογία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η αιτιολογία, το άγχος του αποχωρισμού καθώς και η ψυχοδυναμική και συμπεριφοριστική άποψη. Το τρίτο μέρος, ο "περί μεθόδου λόγος", ασχολείται με τη μελέτη της απουσίας και ορισμένων περιπτώσεων, ενώ το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων, με την παρουσίαση πέντε περιπτώσεων. Στο πέμπτο κε-

φόλαλο γίνεται μια απόπειρα να οριστούν “Πλαίσια και Τρόποι Αντιμετώπισης”, μέσα από θεραπείες Συμπεριφορής και Ψυχοδυναμικές Προσεγγίσεις, καθώς και τη Φαρμακοθεραπεία.

Το βιβλίο αυτό αποπειράται να αποκρυπτογραφήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο έχοντας ως αφετηρία ένα περιστατικό δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαγνωστική προβληματική. Απευθύνεται σε αυτούς που έρχονται σε επαφή ή απλώς προβληματίζονται με το φαινόμενο της σχολικής φοβίας και ειδικότερα σε γονείς, εκπαιδευτικούς, φοιτητές και ειδικούς, βοηθώντας τους σημαντικά στην προσπάθειά τους.

Καίλα, Μ. (1996). *Η Σχολική Φοβία. (Τόμος Β')*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 220, 14Χ20.

Πρόκειται για τον δεύτερο τόμο της εργασίας που παρουσιάστηκε παραπάνω. Όπως τονίζει και η σ., “το βιβλίο αυτό αποσκοπεί να διαβάσει τη συγκεκριμένη περίπτωση της Αλίκης, στην πορεία του σχολειοφοβικού ορίζοντα του παιδιού, όπως αποκαλύπτεται δύο χρόνια μετά, με την επανεξέταση του ατόμου. Μετά την έκδοση του πρώτου τόμου, το έργο αυτό αποτελεί τη λογική και ηθική συνέχεια ως προς την εξέλιξη του ατόμου. Συνιστά την απάντηση της Αλίκης απέναντι στα πλέγματα σχέσεων και επικοινωνίας που τη συναντούν και την καθορίζουν, αυτά της οικογένειας και του σχολείου...”.

Από διαρθρωτικής πλευράς, το βιβλίο είναι δομημένο σε τέσσερα κεφάλαια και ένα εκτενές παράρ-

τημα. Στο πρώτο κεφάλαιο, μετά από μια σύνδεση αυτού του μέρους με το πρώτο, περιγράφεται το τι απέγινε η Αλίκη. Στο δεύτερο περιγράφεται η μεθοδολογία εργασίας. Στο τρίτο παρουσιάζεται η συνέχεια της περίπτωσης της Αλίκης αναλυτικά, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο, στον επίλογο, παρουσιάζεται ο απολογισμός της περίπτωσης.

Στο παράρτημα παρέχονται ειδικότερες πληροφορίες σχετικές με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στοιχεία από το πρωτογενές υλικό που συγκεντρώθηκε.

Καλαντζή-Azizi, Α. (1996). *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών. Ευρωπαϊκή Διάσταση, Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 203, 13Χ20.

Πρόκειται για συλλογική εργασία, την οποία συναποτελούν επτά ξεχωριστά κείμενα ξεχωριστών συγγραφέων, με συνδυαστικό άξονα τη λειτουργία του Συμβουλευτικού Κέντρου Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συγκεκριμένα, τα κείμενα αυτά ανά συγγραφέα και θέμα είναι τα παρακάτω.

α). Rott, G. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συναισθήματα, τα γνωστικά σχήματα και τη συμπεριφορά ως επίκεντρο της προσοχής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη συμβουλευτική των φοιτητών (Μεταδημοσίευση).

β). Καλαντζή-Azizi, Α. Η ευρωπαϊκή προοπτική της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών.

γ). Καλαντζή-Azizi, Α. Η ευρωπαϊκή εμπειρία της συμβουλευτικής φοιτητών σε ειδικές ανάγκες: Σύ-

γκριση με την ελληνική πραγματικότητα.

δ). Χαρίλα, Ν. Το συμβουλευτικό κέντρο για φοιτητές του πανεπιστημίου Αθηνών: Οι πρώτες εμπειρίες (1990-1996).

ε). Χαρίλα, Ν. Παρουσίαση δύο περιστατικών από το συμβουλευτικό κέντρο φοιτητών του πανεπιστημίου Αθηνών: Παρεμβάσεις βασισμένες στο γνωσιακό-συμπεριφορικό πρότυπο.

στ). Τσιναρέλης, Γ. Ψυχοκοινωνική και μαθησιακή-ακαδημαϊκή στήριξη φοιτητών με ειδικές ανάγκες από το συμβουλευτικό κέντρο φοιτητών του πανεπιστημίου Αθηνών.

ζ). Καλαντζή-Azizi, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Παπασπύρου, Χ., Τσιναρέλης, Γ. και Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. Πρόγραμμα κατάρτισης "Βοηθών Σπουδών" και "Φοιτητών Συμβούλων" για κωφούς φοιτητές από το συμβουλευτικό κέντρο φοιτητών του πανεπιστημίου Αθηνών.

Το γεγονός και μόνο ότι οι εξειδικευμένες εργασίες πάνω στο θέμα της φοιτητικής συμβουλευτικής στη χώρα μας σπανίζουν, αποτελεί τράνη απόδειξη της χρησιμότητας της εργασίας αυτής.

Kakat, J. (1995). *Βιολογική Ψυχολογία* (Ε' Έκδ.). Αθήνα: ΙΩΝ, σσ. 650, 20Χ28.

Πρόκειται για δίτομο έργο, μετάφραση από τον πρωτότυπο τίτλο *Biological Psychology*, που έγινε από τους Α.Α. Καστελλάκη και Δ.α. Χρησιτίδη.

Στο πραγματικά πλούσιο περιεχόμενο του έργου περιλαμβάνονται όλες οι ενότητες της παραδοσιακής

"φυσιολογικής ψυχολογίας". Ενδεικτικά και μόνον, περιλαμβάνεται υλικό που αναφέρεται στην έννοια και στο περιεχόμενο της Βιοψυχολογίας, στην ανατομία του νευρικού συστήματος, στα νευρικά κύτταρα, στις συνάψεις και στα φάρμακα, στον εγκέφαλο και στην ανάπτυξή του, στις αισθήσεις, στην κίνηση, στον ύπνο και την εγρήγορση, στις ορμόνες και στη σεξουαλική συμπεριφορά, στη μάθηση και στη μνήμη, στο συναίσθημα και στο στρες, κοκ.

Οι τίτλοι και μόνο των μεγάλων θεματικών ενότητων αντανakλούν τον πλούτο του περιεχομένου του βιβλίου αυτού. Αναμφίβολα είναι ένα πολύ χρήσιμο έργο για τους φοιτητές της Ψυχολογίας και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για καθέναν που ενδιαφέρεται να είναι ενημερωμένος πάνω στα πολύ ενδιαφέροντα αυτά θέματα της ψυχολογίας.

Καράλης, Θ. (1998). *Τεχνικές Εξεύρεσης Εργασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 175, 17Χ24.

Στην εργασία αυτή ο συγγραφέας ασχολείται με το πρόβλημα της διαχείρισης της σταδιοδρομίας και την εξεύρεση εργασίας, στο σημερινό επαγγελματικό πλαίσιο, στο οποίο οι διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας δυσχεραίνουν όλο και περισσότερο την προσπάθεια των νέων για μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο αυτό είναι ένας χρηστικός οδηγός για τους άνεργους νέους που αναζητούν εργασία. Το περιεχόμενό του εστιάζεται τόσο σε πηγές όσο και σε μεθόδους. Αναλυτικότερα, στα τέσ-

σερα κεφάλαια του βιβλίου έχουν ενταχθεί τα παρακάτω περιεχόμενα: Η αναζήτηση της εργασίας, το βιογραφικό σημείωμα, η συνέντευξη επιλογής, και στοιχεία από την αγορά εργασίας.

Σε ένα πρώτο παράρτημα καταχωρίζονται οι υπηρεσίες του ΟΑΕΔ στις οποίες μπορεί να απευθύνεται καθένας που ενδιαφέρεται για απασχόληση, σε ένα δεύτερο παράρτημα παρουσιάζονται τα σχετικά επιμελητήρια, ενώ σε ένα τρίτο παρουσιάζεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την απασχόληση και την πολιτική απασχόλησης αντίστοιχα.

Πρόκειται για μια πολύ χρήσιμη εργασία όχι μόνο για καθένα που ενδιαφέρεται για εύρεση εργασίας αλλά και για κάθε άτομο και για κάθε φορέα που έχει ευθύνη για την καθοδήγηση των νέων σε σχέση με την απασχόληση.

Καζάζη, Μ. (1995). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 215, 17Χ24.

Στην εργασία αυτή η συγγραφέας παρουσιάζει συνολικά το θέμα της επικοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων. Στο πρώτο μέρος ασχολείται κυρίως με τις κοινωνικές-ανθρώπινες σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζει τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία, τις κοινωνικές του σχέσεις και τη συμπεριφορά του, τα διάφορα μοντέλα επικοινωνίας, τη γλώσσα και τη γραφή της και το ρόλο της στην επικοινωνία.

Στο δεύτερο μέρος ασχολείται αποκλειστικά με την επικοινωνία: Με την έννοιά της, με τα μοντέλα επικοινωνίας, με τους ρόλους της

στην κοινωνία. Ύστερα στρέφεται στη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας: στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα της τηλεόρασης, με τις επιδράσεις τους, με τη γραπτή επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά της, κοκ. Τέλος, κάνει λόγο για τη βιβλιοθήκη και το ρόλο της.

Είναι μια ασφαλώς χρήσιμη εργασία όχι μόνο για όσους ασχολούνται διδακτική ή μη με την επικοινωνία, αλλά για κάθε άνθρωπο που θέλει να επικοινωνεί σωστά αλλά και να αξιοποιεί τα ΜΜΕ με σωστό τρόπο.

Καλλπάκογλου, Θ. (1997). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή Θεωρία και Θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 155, 16Χ20.

Στο βιβλίο αυτό εξετάζονται οι διαταραχές του άγχους και του πανικού μέσα από το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο. Ειδικότερα, στο βιβλίο διαλαμβάνονται τόσο η θεωρία όσο και η θεραπεία της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής και της προσβολής του πανικού. Πέραν όμως της θεωρίας και της πράξης, στο βιβλίο περιλαμβάνεται και ένα απλά παρουσιασμένο θεραπευτικό πακέτο ειδικά σχεδιασμένο για τη θεραπεία ομάδων.

Το κείμενο είναι οργανωμένο σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη συζητούνται οι γνωσιακές διαστάσεις του άγχους (μοντέλα, σχήματα, λειτουργίες). Στη δεύτερη εξετάζεται η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή πανικού και παρουσιάζονται οι γνωσιακές της διαστάσεις. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία (Ellis, Meichenbaum, Beck), ενώ τέλος

στην τέταρτη ενότητα περιγράφεται το θεραπευτικό πακέτο.

Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα εργασία για τους ειδικούς στο αντικείμενο αυτό καθώς και για τους φοιτητές ψυχολογίας.

Κατσανέβας, Θ. (1988). *Επαγγέλματα του Μέλλοντος. Ποιο Επάγγελμα να Διαλέξετε για να Βρείτε Δουλειά*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 160, 14χ20.

Πρόκειται για σύντομη αλλά συνοπτική εργασία, η οποία είναι αποτελεσματική έρευνας που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του πανεπιστημίου Πειραιώς με χρηματοδότηση από τον ΟΑΕΔ.

Στο περιεχόμενο του βιβλίου εμφανίζονται 33 ομάδες επαγγελμάτων που αντιστοιχούν σε 545 επιμέρους επαγγέλματα, εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και ειδικότητες.

Κύριος σκοπός της έκδοσης αυτής είναι να αποτελέσει έναν συνοπτικό οδηγό επαγγελματικού προσανατολισμού, αξιοποιήσιμο από καθέναν που ασχολείται με το αντικείμενο αυτό, ενώ προορίζεται για βοήθημα στους "ώριμους εργαζόμενους" να εξετάσουν τις δυνατότητες αναπροσανατολισμού τους προς άλλα επαγγέλματα με θετική μελλοντική προοπτική.

Πρόκειται για μια αναμφίβολα χρήσιμη εργασία, της οποίας η πρακτικότητα, η συνοπτικότητα, η σαφήνεια και η φιλικότητα την κάνουν ένα προσιτό και ευκολόχρηστο βοήθημα.

Κομηνάκης, Μ. (1998). *Η Γλώσσα του Σώματος και Πώς να τη Μελετήσετε (Μιλήσετε;) Καλύτερα*.

Αθήνα: Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σσ. 204, 17Χ24.

Στο καινούργιο αυτό βιβλίο εξετάζεται ο ρόλος του σώματος στην επικοινωνία του ανθρώπου. Σκοπός του είναι να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει το ρόλο της μη γλωσσικής επικοινωνίας στη ζωή μας αλλά και τη σημασία του σώματος σ' αυτήν.

Στα οκτώ κεφάλαια του βιβλίου ασχολείται με όλες τις όψεις του θέματος αυτού. Πρώτα κάνει μια γενική εισαγωγή στο θέμα της επικοινωνίας ευρύτερα. Ύστερα ασχολείται αποκλειστικά με το σώμα και τη μη-λεκτική επικοινωνία: Με το ρόλο του κάθε μέλους του σώματος, με τον τρόπο που εκπέμπονται και ερμηνεύονται τα μηνύματα και μάλιστα στους διάφορους χώρους άσκησης της επικοινωνίας. Παραθέτει έναν εντυπωσιακά μεγάλο αριθμό φωτογραφιών ενδεικτικών των διαφόρων μηνυμάτων, και προσφέρει μια σειρά κανόνων που σχετίζονται με το σώμα και την επικοινωνία.

Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο βοήθημα για καθέναν που ενδιαφέρεται να αποκωδικοποιήσει τη... γλώσσα του σώματος.

Κουλάκογλου, Μ. (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχομετρική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, σσ. 430, 17Χ24.

Το βιβλίο αυτό της Κ. Κουλάκογλου κινείται στο πλαίσιο της ψυχομετρίας και γενικά της αξιολόγησης για ψυχομετρικούς σκοπούς. Η σ. δίνει πρώτα τον ορισμό της ψυχομετρίας και εξαίρει τη σημασία της ενώ παρουσιάζει συνοπτικά τη

χρήση των τεστ.

Στη συνέχεια περιγράφει τη διαδικασία στάθμισης ενός ψυχομετρικού τεστ, τους τρόπους χρήσης των τεστ καθώς και τη διαδικασία οργάνωσης μιας ψυχομετρικής εξέτασης. Παρουσιάζει τα δύο βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ενός ψυχομετρικού τεστ, την αξιοπιστία και το κύρος (την εγκυρότητα), συζητά τους τρόπους επεξεργασίας των τιμών ενός τεστ, και τέλος παρουσιάζει τα πιο αντιπροσωπευτικά τεστ των κύριων κατηγοριών ενώ συζητά τις τάσεις στον τομέα αυτό.

Είναι μια πολύ καλή εισαγωγική εργασία στο είδος της, και σίγουρα πολύ χρήσιμη σε καθέναν που επιχειρεί να μνηθεί στον κόσμο της ψυχομετρίας και γενικότερα της ψυχολογικής αξιολόγησης.

Κούρος, Ι. (1996) (Επιμέλεια). *Ιατροψυχολογικά Θέματα. Εξελίζει στη Νευρολογία και Ψυχιατρική του Ενήλικα και του Παιδιού*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού / Ελληνικά Γράμματα, σσ. 325, 16χ23.

Πρόκειται για δημοσίευση των εισηγήσεων που έγιναν σε διεθνές συνέδριο στην Αθήνα πάνω στο υπό τίτλο θέμα. Οι εισηγήσεις καλύπτουν πληθώρα σχετικών θεμάτων. Η αναφορά σε καθεμιά είναι πρακτικά αδύνατη σ' αυτή τη σύντομη παρουσίαση. Είναι όμως οι εισηγήσεις αυτές ενταγμένες στις εξής θεματικές ενότητες: Γενικά θέματα, νευρολογικά θέματα, ψυχιατρικά θέματα καθώς και παιδοψυχιατρικά θέματα.

Όπως συμβαίνει με τις ειδικές εισηγήσεις σε εξειδικευμένου περιε-

χομένου συνέδρια, καθεμιά τους έχει για τον κάθε ειδικό το ξεχωριστό της ενδιαφέρον και την ξεχωριστή της επιστημονική αξία.

Κωνσταντινίδου, Π. (1998) (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος - Ελλάδα - Ευρώπη*. Πρακτικά Α' Κυπρο-Ελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, σσ. 140, 17Χ24.

Όπως υποδηλώνεται και στον τίτλο, στον τόμο αυτό περιλαμβάνονται τα πρακτικά του πρώτου Κυπρο-Ελλαδικού συνεδρίου πάνω στο θέμα της συμβουλευτικής και της επαγγελματικής αγωγής που έγινε στη Λεμεσό της Κύπρου τον Νοέμβριο του 1997. Το συνέδριο είχε οργανωθεί από κοινού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας και την ΥΣΕΑ του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, ενώ πήραν μέρος σε αυτό ομιλητές τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο, αλλά και την Αμερική και την Αγγλία.

Στα πρακτικά έχουν ενταχθεί τα κείμενα των ομιλιών των εισηγητών (των Ελλήνων στην ελληνική και των αγγλόφωνων στην αγγλική) όπως επίσης και τα πορίσματα του συνεδρίου μαζί με σχετικές προτάσεις.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Η Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350, 17Χ23.

Το πλουσιότερο αυτό βιβλίο ασχολείται με τα φαινόμενα που συνδέονται με τη σκέψη και τους μηχανισμούς της. Στόχος του είναι, όπως αναφέρει και η συγγραφέας του, "να δώσει τις ιδιομορφίες του κάθε είδους σκέψης, τις απόψεις

που έχουν διατυπωθεί για τη λειτουργία τους και τα βασικά ερευνητικά δεδομένα που τις αφορούν. Παράλληλα, προσπαθεί να δώσει διάφορους τρόπους επέμβασης που έχουν εφαρμοστεί για τη βελτίωση της σκέψης στους τομείς αυτούς”.

Τους παραπάνω στόχους η σ. τους πραγματώνει μέσα από πλουσιότατο περιεχόμενο, που είναι διαμορφωμένο σε έξι μακροσκελή κεφάλαια, καθένα από τα οποία είναι αφιερωμένο και σε ένα διαφορετικό είδος σκέψης. Ειδικότερα, τα περιεχόμενα των κεφαλαίων σε τίτλους είναι τα παρακάτω: Σκέψη, λύση προβλημάτων, διαλογιστική, δημιουργικότητα, λήψη αποφάσεων, και τέλος καλλιέργεια της σκέψης.

Από το περιεχόμενο και μόνο του βιβλίου φαίνεται και η χρησιμότητά του για ψυχολόγους και για φοιτητές που ενδιαφέρονται να κατανοήσουν το φαινόμενο της σκέψης, αλλά και σε εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη μετατροπή της ψυχολογικής γνώσης σε εκπαιδευτική πράξη.

Κουλάκογλου, Κ. (1997). *Διαγνωστική Εκτίμηση της Προσωπικότητας. Κλασικές Μέθοδοι, Νέα Ρεύματα*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 190, 21X14.

Όπως φαίνεται και στον τίτλο της, σ’ αυτή την εργασία γίνεται μια συνοπτική μελέτη της μεθοδολογίας αξιολόγησης της προσωπικότητας. Στα δέκα κεφάλαια του βιβλίου εξετάζονται πολλές όψεις του θέματος αυτού, τόσο περιγραφικά όσο και κριτικά. Δίνονται πρώτα στοιχεία από τη θεωρία για την προσωπικότητα και στη συνέχεια εξετάζονται διάφοροι τρόποι, ψυχομετρικοί και

μη ψυχομετρικοί, για τη διαπίστωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου.

Ύστερα παρουσιάζονται συνοπτικά διάφορες συγκεκριμένες δοκιμασίες, από τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες διεθνώς.

Αναμφίβολα πρόκειται για χρησιμη ενημερωτική εργασία που μπορεί να βοηθήσει καθέναν που ενδιαφέρεται για μια εισαγωγική ενημέρωση πάνω στις μεθόδους αξιολόγησης της προσωπικότητας του ατόμου.

Λαμαζάκης, Μ. και Καραμανλίδου, Ι. (1998). *Οδηγός του Πολίτη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 187, 17x24.

Η δημιουργία συνθηκών ώστε να είναι ο πολίτης ενημερωμένος πάνω στα θέματα που τον ενδιαφέρουν και τον αφορούν είναι μεν μια επιδίωξη της πολιτείας, αλλά η επιδίωξη αυτή αποδεικνύεται πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Γι’ αυτό και κάθε πηγή και κάθε μέσον που μπορεί να συμβάλει σε αυτή την επιδίωξη είναι εξ’ αρχής μεγάλης σπουδαιότητας.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια τέτοια συμβολή. Σε καθένα από τα δέκα κεφάλαιά της περιλαμβάνεται και πληροφόρηση για έναν μεγάλο τομέα ενδιαφέροντος του πολίτη, όπως για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη στις συναλλαγές του με το δημόσιο, για την αστική κατάσταση γενικά αλλά και ιδιαίτερες όψεις της, για τις στρατιωτικές του υποχρεώσεις, για τις υποχρεώσεις του ως προς διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, για τις δυνατότητες απασχόλησης, για τους

αλλοδαπούς εργαζόμενους και τη νομιμοποίησή τους, για τις άδειες οχημάτων, για τη φορολογία εισοδήματος, για την Ευρωπαϊκή Ένωση, για την οργάνωση γενικά της ελληνικής πολιτείας, κλπ.

Με δεδομένο αυτό το περιεχόμενο, είναι προφανής η χρησιμότητα του βιβλίου αυτού για κάθε πολίτη αυτής της χώρας!

Λεβέντης, Δ., Μιχαηλίδης, Δ., Χαράλαμπος, Α., Γαβριηλίδου, Ζ., Παπαστεφάνου, Κ. και Λονκά, Π. (1996). Προοπτικές Απασχόλησης στην Κύπρο. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 351, 14Χ20.

Πρόκειται για εργασία συλλογική, που εκπονήθηκε δηλαδή από ομάδα επιστημόνων που προέρχονται από διαφορετικές υπηρεσίες της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Εργασίας, κλπ.). Το γεγονός αυτό της εξασφαλίζει και μια κατ' αρχήν αξιοπιστία περιεχομένου.

Το περιεχόμενο είναι ενταγμένο, μετά από μια εκτενέστατη εισαγωγή, σε είκοσι έξι κεφάλαια. Στην εισαγωγή παρέχονται γενικά στοιχεία σχετικά με το στόχο του βιβλίου, τη γενική εικόνα της Κυπριακής οικονομίας, το μισθολόγιο των εργαζομένων στα διάφορα επαγγέλματα του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, κλπ. Στα 26 καθαυτό κεφάλαια παρέχονται συγκεκριμένες επαγγελματικές πληροφορίες για αντίστοιχα είκοσι έξι ομάδες ομοειδών επαγγελμάτων. Οι πληροφορίες αυτές είναι ενταγμένες στις εξής ενότητες: α) Περιγραφή του επαγγέλματος, β) τομείς απασχόλησης, και γ) γενική

εκτίμηση για τις προοπτικές απασχόλησης μέχρι το 2000.

Πρόκειται για μια πραγματικά καλαίσθητη και πολύ προσεγμένη εργασία, της οποίας η χρησιμότητα για τους νέους είναι αυτονόητη. Οπωσδήποτε όμως το 2000 είναι πάρα πολύ κοντά, και η ομάδα χρειάζεται να εξετάσει άμεσα το διάστημα πέραν του 2000.

Λεβέντης, Δ., Χατζητοφή, Α. και Κωνσταντινίδου, Τ. (1997). Κοινωνική Αγωγή. Λευκωσία: Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών, Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, σσ. 46, 24Χ17.

Είναι νέα έκδοση προγενέστερης εργασίας (του 1995), της οποίας το περιεχόμενο επιμελήθηκε η ομάδα των συγγραφέων. Είναι υλικό που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου.

Το περιεχόμενο της εργασίας αναφέρεται σε διάφορες όψεις κοινωνικής συμπεριφοράς και αγωγής αντίστοιχα, όπως και σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας. Ενδεικτικά και μόνο, γίνεται αναφορά στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων, σε θέματα της εφηβείας, σε θέματα ψυχοδραστικών ουσιών εξάρτησης, στο κάπνισμα και στον αλκοολισμό, κλπ.

Η χρησιμότητα του εγχειριδίου αυτού για τους μαθητές της εφηβικής ηλικίας και τους γονείς τους είναι αυτονόητη.

Λεονταρή, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 222, 20Χ14.

Η καθαρά υποκειμενική εικόνα που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον

εαυτό του, η οποία ονομάζεται Αυτοαντίληψη, αποτελεί τη σπουδαιότερη πτυχή της προσωπικότητάς του και τη βάση της ψυχικής του υγείας. Η εικόνα αυτή επηρεάζει καθοριστικά και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, ανάλογα με το αν είναι θετική ή αρνητική. Η αρνητική μάλιστα αυτοαντίληψη μπορεί να δημιουργήσει μαθησιακά προβλήματα και γι' αυτό κατέχει σημαντικό ρόλο σε πολλές από τις θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού.

Η συγκεκριμένη μελέτη σχετικά με την αυτοαντίληψη του ατόμου αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο η συγγραφέας προσεγγίζει θεωρητικά την "έννοια του εαυτού", μέσα από πολλές σημαντικές θεωρίες γύρω από το θέμα, όπως αυτές των Sigmund Freud, Carl Rogers, Epstein, William James, George Kelly κ.ά. Το δεύτερο κεφάλαιο έχει ως θέμα τον "εννοιολογικό προσδιορισμό της αυτοαντίληψης", δίνοντας και την ακριβή έννοια, τη δομή και το περιεχόμενο του όρου. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη κατά τις διάφορες περιόδους της ανθρώπινης ανάπτυξης. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι σχέσεις στην οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του ατόμου.

Το πέμπτο μέρος ερευνά τη σχέση αυτοαντίληψης και εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις θεωρίες των Bloom, Covington και Beery. Το έκτο, τέλος, κεφάλαιο έχει ως θέμα τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ

εαυτοαντίληψης και ψυχικής υγείας με αναφορά και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης.

Το βιβλίο αυτό, με τη σφαιρική μελέτη του θέματος και την εμπειροστατωμένη ενημέρωση που προσφέρει γύρω από τις σχετικές με το αντικείμενο θεωρίες, είναι βέβαιο ότι θα συνεισφέρει σημαντικά στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και θα ωφελήσει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, καθώς και όλους τους τυχόν ενδιαφερομένους.

Λυμπεράκης, Σ. (1997). *Εγκέφαλος και Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Νευροψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ.173, 24Χ17.

Η αξία του εγκεφάλου ως ζωτικού οργάνου του ανθρώπινου οργανισμού είχε αναγνωριστεί από αρχαιοτάτων χρόνων, παρότι το μυστήριο το οποίο κάλυπτε πάντα το μέγεθος των δυνατοτήτων του. Η ανάπτυξη των επιστημών και η βελτίωση των τεχνολογικών μέσων βοήθησαν ουσιαστικά στην όλο και μεγαλύτερη διερεύνησή του. Ένας από τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολήθηκαν με τον εγκέφαλο είναι η Νευροψυχολογία ή Ψυχοφυσιολογία του εγκεφάλου, η οποία θα μπορούσε μάλιστα να θεωρηθεί μια γέφυρα ανάμεσα στη γνωστική ψυχολογία και τη νευροφυσιολογία.

Σε αυτόν ακριβώς τον κλάδο μας εισάγει με το διδακτικό του χαρακτήρα το συγκεκριμένο σύγγραμμα. Ο συγγραφέας επιχειρεί μια σταδιακή και αναλυτική προσέγγιση του αντικείμενου που πραγματεύεται δίνοντας τη δυνατότητα ακόμη και σε

αυτούς που τώρα έρχονται σε πρώτη επαφή με το θέμα να το κατανοήσουν. Το βιβλίο αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το πρώτο είναι ένα “προεισαγωγικό σημείωμα”, στο οποίο δίνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και διευκρινίσεις για την κατανόηση όσων έπονται. Ο ορισμός της Νευροψυχολογίας, τα χαρακτηριστικά, η συμβολή και η ιστορία της δίνονται σε αυτό το πρώτο κεφάλαιο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά η τοπογραφία του εγκεφάλου, δηλαδή τα συστήματα που τον αποτελούν, η κυτταρική δομή και η σχέση του με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον. Το κεφάλαιο τρία αφορά τη “Χημεία της Συμπεριφοράς” ενώ το κεφάλαιο τέσσερα τη σχέση εγκεφάλου - συμπεριφοράς και παρουσιάζονται θεωρίες για τα δύο ημισφαίριά του. Στο πέμπτο κεφάλαιο ο συγγραφέας πραγματεύεται την “Ανατομία της Μνήμης”, ενώ στο έκτο το “Πρόβλημα της Συνείδησης”. Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται η κατάθλιψη και η χρονοβιολογία, με αναλυτική αναφορά σε σύνδρομα και διαταραχές.

Το έργο αυτό του συγγραφέα, που έχει σπουδάσει ιατρική και έχει διακριθεί ως ψυχίατρος, πλούσιο σε σχήματα και πίνακες, μπορεί να φανεί πολλαπλά χρήσιμο σε όσους ασχολούνται με την ψυχολογία, τη γλωσσολογία, τη λογοθεραπεία, τη νοσηλευτική αλλά και την ιατρική και τη βιολογία.

Madaule, P. (1996). *Με Ανοιχτά Χαρτιά... και Τότε Άκουσε*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 263, 12X22.

Πρόκειται για μετάφραση, με

επιμέλεια της Τόνυς Ευαγγελοπούλου, του πρωτοτύπου έργου του Γάλλου συγγραφέα με αγγλικό τίτλο *When Listening Comes Alive*, έκδοσης 1994. Στο πολύ ενδιαφέρον αυτό βιβλίο παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα ψυχοαισθητηριακής προσέγγισης στη θεραπεία προβλημάτων ακουστικο-φωνολογικής μορφής.

Το περιεχόμενο του έργου είναι διαρθρωμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο “αποκαλύπτεται” η ενεργητική ακρόαση, σε συνδυασμό με τις έννοιες του ήχου και της κίνησης. Στο δεύτερο περιγράφονται με πιο πρακτικό τρόπο ο ρόλος και οι εφαρμογές της ενεργητικής ακρόασης στην καθημερινή ζωή. Τέλος, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται συγκεκριμένες ακουστικές ασκήσεις και γίνονται τελικές παρατηρήσεις σε σχέση με την ενεργητική ακρόαση.

Προφανώς πρόκειται για ένα εξειδικευμένο έργο, πάρα πολύ χρήσιμο σε καθέναν που έχει τη δυνατότητα αλλά και το ενδιαφέρον να ασχοληθεί με το αντικείμενο αυτό.

Μαραγκουδάκης, Γ. (1998). *Αναζητώντας το Σκεπτόμενο Νον. Διεπιστημονική Ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 162, 17X24.

Με το βιβλίο αυτό ο σ. επιχειρεί μια προσέγγιση απάντησης στο πιεστικό πλέον ερώτημα: “πώς είναι δυνατόν το ίδιο το αντικείμενο μελέτης, δηλαδή ο νους, να αποτελεί ταυτόχρονα και το μέσον που με τη συμβολή του διενεργείται η μελέτη αυτή. Πώς γίνεται, με άλλα λόγια, αυτό το αναπόφευκτο, ώστε ο νους

να μελετά τον νου. Υπάρχει εγκυρότητα στο οποιοδήποτε αποτέλεσμα;”.

Την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα τη δίνει ο συγγραφέας μέσα από το περιεχόμενο των δύο μερών στα οποία δομεί το βιβλίο. Στο πρώτο μέρος εξετάζει θέματα όπως ο χαρακτήρας του αναπαραστατικού νου, αναπαραστάσεις και οικοδόμηση την σημασιών, η οικοδόμηση της γνώσης, νους και επικοινωνία, νους και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, νους και πλαίσια αναφοράς. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση του αναπαραστατικού σκεπτόμενου νου.

Πρόκειται για ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα εργασία, τόσο ως προς τη θεματική όσο και ως προς την προσέγγιση, που σίγουρα θα βρει στους αναγνώστες την απήχηση που της αξίζει.

Μπουλουγούρης, Γ. (Επιμ.) (1996 και 1998). *Θέματα Γνωσιακής και Συμπεριφοριστικής Θεραπείας. Β' και Γ' Τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 155, 14Χ21/

Πρόκειται για το δεύτερο και τρίτο τόμο της υπό τίτλο σειράς εκδόσεων που γίνονται στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς (ΙΕΘΣ) που λειτουργεί στο πλαίσιο της Ελληνικής Εταιρείας Έρευνας της Συμπεριφοράς (ΕΕΕΣ).

Οι τόμοι αυτοί περιλαμβάνουν επώνυμες ανεξάρτητες αυτοτελείς εργασίες κατά κανόνα ανακοινώσεις σε ημερίδες της εταιρείας ή σεμινάρια του Ινστιτούτου. Όλες τους

αναφέρονται σε εφαρμογές στην ψυχολογική και ψυχιατρική πρακτική των αρχών και μεθόδων της γνωσιακής και συμπεριφοριστικής θεραπείας, που προβάλλεται από το Ινστιτούτο.

Πέρα από τη θεωρητική τους χρησιμότητα, οι εργασίες αυτές έχουν σημαντικότατη συμβολή στην πρακτική της αξιοποίησης της κατεύθυνσης αυτής της θεραπείας. Όθεν και η αναμφισβήτητη χρησιμότητα των τόμων αυτών.

Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση, σελ. 264, 14Χ21.

Είναι μια νέα έκδοση, στο πλαίσιο της σειράς “Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη” των εκδόσεων, που επιμελείται ο Νώντας Παπαγεωργίου. Το συγκεκριμένο βιβλίο είναι μετάφραση του αγγλικού πρωτοτύπου “*The Teaching Nation. Prospects for Teachers in the European Community*”, έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο και με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το περιεχόμενο του έργου είναι ενταγμένο σε έξι κεφάλαια, καθένα από τα οποία καλύπτει και μια σημαντική όψη του πλαισίου αλλά και του έργου του εκπαιδευτικού. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το σκηνικό μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, κατά συνέπεια, προσφέρει ο εκπαιδευτής το έργο του. Στο κεφ. 2 παρουσιάζεται η δημογραφική εικόνα στην εκπαίδευση στην Ευρώπη κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο σε ανα-

φορά με τους μαθητές όσο και σε αναφορά με τους εκπαιδευτικούς. Στο κεφ. 3 περιγράφεται αναλυτικότερα η κατάσταση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε διάφορες εκφάνσεις τους, όπως αναλυτικά προγράμματα, κατάρτιση των εκπαιδευτικών κτλ. Στο κεφ. 4 γίνεται αναφορά στην ποιότητα των εκπαιδευτικών, στον έλεγχο τους και στις διαδικασίες πρόσληψής τους, ενώ στο κεφ. 5 περιγράφονται αναλυτικά αλλά και κριτικά οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο κεφ. 6 παρουσιάζονται και συζητούνται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες αυτές.

Όπως φαίνεται και από το περιεχόμενο του, το βιβλίο αυτό είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο βοήθημα και μια πολύτιμη πηγή αναφοράς όχι μόνο για κάθε εκπαιδευτικό αλλά και για καθέναν που ενδιαφέρεται για τη δουλειά του δάσκαλου γενικότερα. Είναι, ασφαλώς, και μια χρήσιμη πηγή για τους λειτουργούς συμβουλευτικής στο σχολείο, μια και το περιεχόμενο του έργου είναι μια πολύ καλή βάση πληροφόρησης σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πάντα, Δ. (1994). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Αγγλίας (Συγκριτική Θεώρηση)*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή, σσ. 322 Δακτυλ. Α4.

Όπως φαίνεται και στον τίτλο της εργασίας, πρόκειται για τη διδακτορική διατριβή της συγγραφέα, η

οποία ενεκρίθη το 1994 από το Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Στην εργασία αυτή η σ. επιχειρεί μια εκτενή και εμπειριστατωμένη συγκριτική ανάλυση του θεσμού του ΣΕΠ όπως εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Αγγλία.

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι οργανωμένο σε πέντε εκτενείς ενότητες. Η πρώτη αποτελεί μια γενική εισαγωγή στην προβληματική και στη θεματολογία της έρευνας. Στη δεύτερη παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο ιδιαίτερα της επαγγελματικής επιλογής, στο πλαίσιο του οποίου συζητούνται οι κύριες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην τρίτη ενότητα γίνεται εκτενής παρουσίαση της εφαρμογής του ΣΕΠ στην Ελλάδα. Στην παρουσίαση αυτή καλύπτονται όλες οι όψεις που αναφέρονται στην εφαρμογή του θεσμού. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται αντίστοιχα η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαίδευση σταδιοδρομίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία. Σε μια τέταρτη ενότητα επιχειρείται μια συγκριτική θεώρηση των δύο συστημάτων, ενώ στην τελευταία, την πέμπτη, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις. Η εργασία ολοκληρώνεται με πληθώρα σημειώσεων και πηγών, ενώ σε δύο παραρτήματα παρατίθενται τα μέσα και υλικά που αξιοποιήθηκαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Πρόκειται για μια πραγματικά πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, ερευνητική και θεωρητική, της οποίας το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο

για τον Έλληνα μελετητή αλλά και λειτουργό του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση (ΣΥ.Π.Ε.).

Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Azizi, Α., Γιαννίτσας, Ν., Μανρομμάτη, Θ. και Παϊξή, Μ. (1996). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (για το Τμήμα ΦΠΨ/Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπ. Αθηνών).

Πρόκειται για δύο ξεχωριστά τεύχη του συνολικού πακέτου του εν λόγω τεστ, που έχουν τους τίτλους 1) *Δομή και Χρησιμότητα του Τεστ* και 2) *Οδηγός του Εξεταστή*. Όλοι όσοι έχουν ενημέρωση πάνω στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται-σταθμίζεται αλλά και χρησιμοποιείται ένα τεστ εννοεί και τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα αυτών των δύο ξεχωριστών τευχών.

Όσον αφορά το ίδιο το τεστ, η αξία του θεμελιώνεται εύκολα αν αναλογιστούμε πόσο αναγκαίο είναι ένα επιστημονικό όργανο για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και ίσως σπουδαιότερο, πόσο σημαντικό είναι ένα τέτοιο τεστ να έχει σχεδιαστεί, καταρτιστεί και σταθμιστεί με ελληνικό δείγμα στάθμισης, όταν το σύνολο σχεδόν των ψυχομετρικών τεστ που χρησιμοποιούνται στη χώρα μας είναι εισαγόμενα χωρίς στάθμιση σε ελληνικά δείγματα. Ο παραπάνω τομέας ψυχολογίας καινοτομεί, λοιπόν, και μάλιστα όχι μόνο με το υπό συζήτηση τεστ αλλά και με άλλες ανάλογες προσπάθειες στο χώρο της ψυχομετρίας.

Πασσάκος, Κ. Γ. (1997). *Το Πρόσωπο στην Πορεία του Γένεσθαι. Τα*

Θεμελιώδη της ψυχολογίας της Προσωπικότητας (Β' Έκδ.). Αθήνα: Έκδοση Ιδίου, σσ. 815, 17Χ24.

Η πραγματικά εκτενέστατη αυτή έκδοση, έργο ζωής απ' ότι φαίνεται του Κ. Πασσάκου, είναι μια Ψυχολογία της Προσωπικότητας, αντικείμενο που μέχρι τώρα δεν είχε τύχει ιδιαίτερης συγγραφικής προσοχής στη γλώσσα μας.

Το πλουσιότερο περιεχόμενο του έργου είναι ενταγμένο οργανικά σε τρία μέρη, στα οποία είναι ενσωματωμένα τριάντα τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια γενική σπουδή του "προσώπου", με θέματα που σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη σπουδή της, τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, τους προβληματισμούς γύρω από το θέμα της διαμόρφωσης και εξέλιξης της προσωπικότητας.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση των κύριων θεωριών προσωπικότητας. Παρουσιάζεται η ψυχοδυναμική προσέγγιση στην προσωπικότητα, η προσέγγιση των γνωρισμάτων, η φαινομενολογική προσέγγιση, η συμπεριφοριστική προσέγγιση και τέλος η κοινωνικογνωστική προσέγγιση, με τις κύριες θεωρίες της κάθε προσέγγισης να συνοψίζονται στην έκταση που κατά περίπτωση κρίνεται από τον συγγραφέα απαραίτητο και δυνατό για την επίτευξη του σκοπού του.

Στο τρίτο, τέλος, μέρος εξετάζονται ειδικές πτυχές του προσώπου, όπως ενδεικτικά το άγχος, ο αλτρουϊσμός, η αγάπη, η επιθετικότητα, η εαυτοαντίληψη κτλ.

Είναι, νομίζω περιττό να επιχειρηθεί εδώ να δειχθεί η χρησιμότητα αυτού του βιβλίου σε καθέναν που

ασχολείται με την ψυχολογία και γενικά σε καθέναν που ασχολείται με την προσωπικότητα: Στο δάσκαλο, στο φοιτητή, στο γονιό.

Πιπερόπουλος, Γ. (1995). *Εφαρμοσμένη Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 310, 13Χ23.

Το βιβλίο αυτό έχει ως κύριο σκοπό του, όπως και ο ίδιος ο συγγραφέας σημειώνει, "να προσφέρει μια συνολική έστω και συνοπτική εικόνα της επιστήμης της ψυχολογίας, να εξοικειώσει τον μη ειδικό αναγνώστη με το περίγραμμα και τους γενικότερους προβληματισμούς της... σημαντικότερο όμως να δώσει στον κάθε αναγνώστη τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που τον απασχολούν, να τον βοηθήσει να αλλάξει τη συμπεριφορά του κάνοντάς την λειτουργικότερη και αποτελεσματικότερη...".

Τους παραπάνω ενδιαφέροντες στόχους ο συγγραφέας επιδιώκει να τους πραγματώσει προσφέροντας γενικές ψυχολογικές γνώσεις οργανωμένες σε 12 ενότητες ενταγμένες σε δύο μεγάλα μέρη.

Στο πρώτο μέρος προσφέρονται γενικές γνώσεις ψυχολογίας, αφού πρώτα γίνεται μια καλή εισαγωγή στην επιστήμη και στη μεθοδολογία της. Ενδεικτικά θέματα είναι η διαμόρφωση της συμπεριφοράς, το περιβάλλον, στοιχεία από την εξελικτική ψυχολογία, στοιχεία διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθήματα, ψυχοδιαφορικές λειτουργίες, προσαρμογή κτλ. Το δεύτερο μέρος καλύπτει θέματα ειδικά από το χώρο της βιομηχανικής-οργανωσιακής ψυχολογίας.

Το βιβλίο αυτό είναι χρήσιμο σε πολλές ομάδες αναγνωστών, ειδικών

και μη. Σε τελευταία ανάλυση, είναι χρήσιμο σε κάθε άτομο της σημερινής κοινωνίας, που ζει μέσα στο σημερινό κοινωνικό περιβάλλον, που μετέχει στην παραγωγή αγαθών αλλά και στην κατανάλωση αγαθών.

Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ Αρα Υπάρχω: Δημόσιες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 446, 23Χ16.

Η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους είναι εντελώς απαραίτητη για την ικανοποίηση των αναγκών τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε ορισμένους τομείς, όμως, όπως οι επιχειρήσεις, η σωστή επικοινωνία θεωρείται ίσως περισσότερο σημαντική, και μετονομάζεται σε "Δημόσιες Σχέσεις".

Σε αυτού του είδους λοιπόν την επικοινωνία αναφέρεται το συγκεκριμένο σύγγραμμα, δίνοντας βάρος τόσο στη θεωρία, όσο και στην πρακτική εφαρμογή. Διαίρεται σε εννέα κεφάλαια και συμπληρώνεται από τρία παραρτήματα. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί ένα είδος εισαγωγής, δίνει τον ορισμό των δημοσίων σχέσεων και μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση. Το δεύτερο αναλύει την "επικοινωνία: πομπός, μέσο, μήνυμα, δέκτης", με αναφορές στις θεωρίες των Katz, Kahn και T. Parsons. Στο τρίτο μέρος μελετάται η έννοια της "προπαγάνδας" και στο τέταρτο η σχέση των Μ.Μ.Ε. και Μαζικής Επικοινωνίας.

Στο πέμπτο εξετάζεται το κοινό, η στάση και η γνώμη του, ενώ στο έκτο η "εξουσία, ηγεσία, ηγέτες σε επιχειρήσεις και οργανισμούς". Το έβδομο κεφάλαιο έχει τον τίτλο "Τύπος και

Ραδιοτηλεόραση”, ενώ τα επόμενα ασχολούνται με τις “πρακτικές πλευρές των δημοσίων σχέσεων” (κεφ. οκτώ) και την “εφαρμογή των δημοσίων σχέσεων σε επιχειρήσεις και οργανισμούς” (κεφ. εννέα). Τέλος, υπάρχουν τρία παραρτήματα σχετικά με την κατάσταση των Μ.Μ.Ε. στην Ελλάδα και στον κόσμο, τη νομοθεσία για τα Μ.Μ.Ε. στην Ελλάδα και στην Ευρώπη και “άλλα θέματα δημοσίων σχέσεων”.

Το βιβλίο αυτό, καθώς εξ’ αρχής είχε διδακτικό σκοπό, είναι αδιαμφισβήτητο ότι, όχι μόνο θα βοηθήσει πολύ τους φοιτητές και σπουδαστές, στο Πρόγραμμα Σπουδών των οποίων υπάρχει το μάθημα των Δημοσίων Σχέσεων, αλλά θα δώσει τη δυνατότητα στο ευρύτερο κοινό να συνειδητοποιήσει την έννοια της επικοινωνίας και ειδικότερα των δημοσίων σχέσεων.

Rubin, J.A. (1997). *Θεραπεύοντας Παιδιά Μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 455, 12Χ23.

Είναι μετάφραση από το αγγλικό πρωτότυπο Child Art Therapy (επιμ. Ν. Αναγνωστοπούλου) του 1978. Έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους εικαστικούς θεραπευτές να χρησιμοποιήσουν την τέχνη προκειμένου να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών και να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν αυτεπίγνωση, αυτοαποδοχή, ικανοποίηση αλλά και έλεγχο των παρορμησεών τους.

Τα παραπάνω επιχειρούνται μέσα από ένα ιδιαίτερα πλούσιο περιεχόμενο, το οποίο είναι ενταγμένο σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το περιβάλλον που

κρίνεται ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού. Στο δεύτερο μέρος κυριαρχεί το άτομο και οι προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες είναι δυνατή η δημιουργική ανάπτυξη του. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται θέματα που αναφέρονται στην οικογένεια και στην ομάδα, με περιγραφή αντίστοιχης μεθοδολογίας εικαστικής δουλειάς, ενώ στο τέταρτο η συζήτηση εστιάζεται στην κοινότητα και τις δυνατότητες που μέσα σ’ αυτήν παρέχουν οι εικαστικές προσεγγίσεις.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο συζήτησης, πέρα από το θεωρητικό και μεθοδολογικό στοιχείο, υπάρχουν ενδιαφέρουσες παρουσιάσεις περιπτώσεων παιδιών και ομάδων.

Το βιβλίο απευθύνεται πρωτίτως σε εικαστικούς θεραπευτές, σε δασκάλους εικαστικών αλλά και σε καθέναν που ασχολείται με φροντίδα παιδιών και επιθυμεί να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα εικαστικά μέσα αγωγής.

Σαπουνάς, Α. (1998). *Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η Αγωγή. Συμβολή στην Ποιμαντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πήγασος, σσ. 184, 20Χ14.

Στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια, όπως και ο ίδιος ο συγγραφέας της επισημαίνει, “να διερευνηθεί συστηματικά η σχέση ανάμεσα στα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας και αγωγή, ιδιαίτερα από πλευράς κοινωνιολογικής, ψυχολογικής και θρησκευτικής”.

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο εξετάζεται ο ρόλος

των ΜΜΕ στην αγωγή από κοινωνιολογική και ψυχολογική άποψη, και συζητιούνται οι επιδράσεις περισσότερο της τηλεόρασης, ιδίως στους νέους. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται θέματα σχετικά με τα ακροάματα και τα θεάματα στη σχέση τους με την πατερική σκέψη. Στο τρίτο, τέλος, κεφάλαιο μελετώνται τρόποι αξιοποίησης των ΜΜΕ για τους σκοπούς του ποιμαντικού έργου της εκκλησίας. Παρατίθεται ενημερωμένη βιβλιογραφία.

Στο πολύ ενδιαφέρον και επίκαιρο αυτό θέμα η εργασία αυτή είναι αναμφίβολα μια σημαντική και χρήσιμη συμβολή.

Σακελλαρόπουλος, Π. (1998). *Σχέσεις Μητέρας - Παιδιού τον Πρώτο Χρόνο της Ζωής*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 374, ξ24Χ17.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της μητέρας και του παιδιού έχουν απασχολήσει πολλές φορές την επιστήμη. Ειδικά για τον κρίσιμο πρώτο χρόνο της ζωής του ανθρώπου έχουν γραφεί ατελείωτες σελίδες, στις οποίες διερευνάται, μεταξύ άλλων, η σχέση του βρέφους με το άτομο που παίζει τον πιο ουσιαστικό ρόλο στην επιβίωση, αλλά και στην περαιτέρω εξέλιξή του, την μητέρα.

Το παρόν βιβλίο μελετά ακριβώς αυτή τη σχέση, αφού διερευνήσει τον "θαυμαστό κόσμο του νεογέννητου", δίνοντας βάση τόσο στη θεμελίωση αυτής της σχέσης, όσο και στην παθολογία της, η οποία συχνά βρίσκει την ψυχική ή ψυχοσωματική της έκφραση κατά την ενηλικίωση του ατόμου.

Ο συγγραφέας, Καθηγητής Ψυ-

χιατρικής - Παιδοψυχιατρικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, είχε εκδώσει το πόνημά του για πρώτη φορά το 1965. Η δεύτερη έκδοση περιλαμβάνει όχι μόνο το κείμενο της πρώτης εκδόσεως, αλλά και νέα δεδομένα με τη συνεργασία της παιδοψυχιάτρου Ελένης Λαζαράτου.

Η νέα έκδοση ξεκινά με έναν εκτεταμένο πρόλογο του Γάλλου παιδοψυχιάτρου και ψυχαναλύτη Serge Lebonici, που ασχολείται με την ψυχοπαθολογία του μωρού. Ακολουθεί εισαγωγή, η οποία περιλαμβάνει μια ιστορική επισκόπηση και έρευνα των θεωρητικών βάσεων, όπως και του υλικού έρευνας και της μεθόδου με την οποία αυτό εξετάζεται.

Το κυρίως τμήμα του βιβλίου χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο φέρει τον χαρακτηριστικό τίτλο "Η ψυχοκινητική εξέλιξη" και αποτελείται από δύο επιμέρους κεφάλαια, αυτό που μελετά και περιγράφει την ανάπτυξη κατά τους τρεις πρώτους μήνες και αυτό που συνεχίζει μέχρι και τον δωδέκατο μήνα. Το δεύτερο τμήμα τιτλοφορείται "Η λειτουργία της σύλληψης" κι έχει κι αυτό με τη σειρά του δύο κεφάλαια: το πρώτο σχετίζεται με τη λειτουργία της σύλληψης και την εξέλιξη της και το δεύτερο με τη σύλληψη ως κριτήριο της ψυχοσωματικής εξέλιξης. Το τρίτο και τελευταίο τμήμα του βιβλίου έχει τον τίτλο "Η συναισθηματική εξέλιξη. Η επίδραση της σχέσης μητέρας - παιδιού στη συνολική εξέλιξη". Τα τρία κεφάλαιά του ασχολούνται με το ρόλο της σχέσης μητέρας - παιδιού, τις συναισθηματικές στερήσεις και τις συνέπειές τους στη

γένεση και εξέλιξη των σχέσεων μητέρας - παιδιού. Παράλληλα παρατίθενται περιπτώσεις ατόμων που παρουσίασαν παθολογική συμπεριφορά. Το βιβλίο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη βιβλιογραφία της α' έκδοσης, τη βιβλιογραφία των Νέων Δεδομένων και μια περίληψη.

Το σύγγραμμα αυτό του Π. Σακελλαρόπουλου, παραθέτοντας τα δεδομένα του 1965 αλλά και αυτά των ετών μέχρι σήμερα, δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης της λειτουργίας της παιδοψυχιατρικής του βρέφους, της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα τότε και σήμερα.

Schirmmacher, R. (1998). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών (2η έκδ.)*. Αθήνα: Εκδ. ΙΩΝ, σσ. 384. 17Χ24.

Πρόκειται για μετάφραση στα ελληνικά (Επιμ. Ουρ. Καλούρη) από το αγγλικό πρωτότυπο του 1995, που έχει τίτλο *Art and Creative Development for Young Children*.

Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι οργανωμένο σε επτά μέρη και δεκαέξι κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια εισαγωγική αναφορά στη γενική εικόνα της τέχνης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Στο δεύτερο παρουσιάζεται μια αναπτυξιακή άποψη των μικρών παιδιών ως καλλιτεχνών, ενώ στο τρίτο συσχετίζεται η δημιουργικότητα με τη δημιουργική σκέψη. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση ενός προγράμματος για την ανάπτυξη της καλλιτεχνίας στα παιδιά, ενώ στο πέμπτο συσχετίζεται η αισθητική με τα διάφορα δομικά στοιχεία της τέ-

χνης. Στο έκτο αναζητούνται ρόλοι και στρατηγικές για τη διευκόλυνση της εκδήλωσης της τέχνης κατά την παιδική ηλικία. Τέλος στο έβδομο παρέχονται μια σειρά οδηγιών για την οργάνωση ενός κέντρου τέχνης.

Πρόκειται για ένα αναμφίβολα χρήσιμο βιβλίο, μια πολύ καλή πηγή αναφοράς, στο οποίο μπορεί να ανατρέξει για χρήσιμο υλικό καθένας που ασχολείται με την τέχνη, με την αγωγή των παιδιών, με την ανατροφή των παιδιών γενικότερα.

Solomon, J. (ed). (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: 1997, pp. 135, 20Χ29,5.

Πρόκειται για τόμο στην Αγγλική, ο οποίος περιέχει τις εισηγήσεις, τις εκθέσεις και τα βασικά στοιχεία των συζητήσεων από το ευρωπαϊκό συμπόσιο με ομώνυμο θέμα, που έλαβε χώρα στην Αθήνα στο διάστημα 9-14 Δεκεμβρίου 1997. Το συμπόσιο αυτό είχε οργανωθεί από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι εισηγήσεις που περιλαμβάνονται, Ελλήνων και ξένων συνέδρων, αναφέρονται σε κάθε όψη της θεματικής του συμποσίου: Στην αξιολόγηση του σχολείου, στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου, στην εκπαιδευτική αποκέντρωση κτλ.

Με δεδομένη τη δυσκολία ενημέρωσης στη χώρα μας σχετικά με τις πρακτικές και εμπειρίες από τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και τη σημαντικότητα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης για τη χώρα μας στην παρούσα συγκυρία, γίνεται

προφανής και η αξία τόσο του συνεδρίου όσο και της ιδίας της έκδοσης.

Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και Χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 415, 13Χ22.

Πρόκειται για συλλογή 16 ανεξάρτητων επώνυμων κειμένων, κάθε ένα από τα οποία αναφέρεται και σε κάποια από τις όψεις του κεντρικού θέματος του βιβλίου. Από τα κείμενα αυτά τα εννέα είναι γραμμένα από ξένους συγγραφείς και έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά από την επιμελήτρια της έκδοσης, ενώ τα υπόλοιπα είναι γραμμένα από Έλληνες συγγραφείς, της επιμελήτριας συμπεριλαμβανομένης.

Το πρόβλημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών των δύο παραπάνω κατηγοριών είναι ένα κυρίαρχο θέμα και στη δική μας εκπαίδευση. Μαζί με τη μεθοδολογία συνεκπαίδευσης και τη δυνατότητα δημιουργίας ενός σχολείου που θα δέχεται όλα τα παιδιά, πλανάται και το φιλοσοφικό ερώτημα του δικαιώματος όλων των παιδιών για εκπαίδευση και μάθηση.

Σ' αυτούς τους φιλοσοφικούς αλλά και μεθοδολογικούς προβληματισμούς προσφέρει γόνιμη συζήτηση το βιβλίο αυτό. Είναι, συνεπώς ένα αναμφίβολα χρήσιμο βιβλίο για κάθε εκπαιδευτικό αλλά και κάθε γονέα που ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών μας σήμερα.

Τζάνη, Μ. (1993). *Η Κυριαρχία των Κινήτρων. Η Κοινωνική Προέλευση των Μελών ΔΕΠ των Ελληνικών Α.Ε.Ι.* Αθήνα: Εκδ. Μ.Π. Γρηγόρης, σσ. 140, 17Χ24.

Πρόκειται για την παρουσίαση εμπειρικής έρευνας της συγγραφέα, με την οποία μελετήθηκε η κοινωνική προέλευση των μελών ΔΕΠ των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο, το εισαγωγικό, καλύπτονται εισαγωγικές πληροφορίες για την έρευνα, όπως σκοπός και προβληματική της έρευνας, πεδίο έρευνας, ερευνητική διαδικασία κτλ. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το δείγμα που προέκυψε κατά την έρευνα, με βάση μια σειρά προαποφασισμένων ανεξάρτητων μεταβλητών. Στο τρίτο, τέλος, κεφάλαιο εξετάζεται ειδικότερα και διεξοδικότερα η κοινωνική προέλευση των μελών ΔΕΠ των πανεπιστημίων, στη βάση διάφορων ταξινομήσεων που σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση. Η εργασία ολοκληρώνεται με εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων ως προς την κοινωνική προέλευση των μελών ΔΕΠ.

Με δεδομένο ότι αυτού του είδους οι εμπειρικές έρευνες στη χώρα μας δεν είναι συνηθισμένες, ειδικά πάνω σε αυτή τη θεματική, πρόκειται για σπάνια έρευνα, γίνεται εύκολα αντιληπτή η αξία τέτοιων ερευνών, ιδίως μάλιστα όταν διεξάγονται με πιστή τήρηση των κανόνων της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας.

Verdeber, R.F. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας (3η έκδ.)*. Αθήνα: ΙΩΝ, σσ. 570, 17Χ23.

Είναι εργασία του Αμερικανού συγγραφέα (με τίτλο πρωτοτύπου "communicate"), μεταφρασμένο στην ελληνική από τον Ν. Σαρρή.

Το περιεχόμενο του βιβλίου αναφέρεται σε σχεδόν όλες τις όψεις του θέματος της επικοινωνίας: Στα είδη επικοινωνίας, στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία, στην ατομική και στην ομαδική επικοινωνία, στα προβλήματα γύρω από την επικοινωνία, στις δυσκολίες επικοινωνίας κτλ. Ένα σημαντικό μέρος του βιβλίου αναφέρεται στις ομιλίες ως μορφή επικοινωνίας και στον τρόπο της σωστής οργάνωσής τους. Ακόμη, γίνεται αναφορά στις συνεντεύξεις και ιδιαίτερα στις συνεντεύξεις για πρόσληψη και πληροφόρηση.

Πρόκειται για ένα πραγματικά χρήσιμο βιβλίο, που ενδιαφέρει καθέναν που θέλει να επικοινωνεί σωστά με τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως σκοπού.

Verderber, R. (1998). *Η Πρόκληση της Αποτελεσματικής Ομιλίας* (10η Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, σσ. 463, 17χ24.

Στην εργασία αυτή που είναι μετάφραση από το αμερικάνικο πρωτότυπο τίτλο που έχει τίτλο *The Challenge of Effective Speaking* (Μετάφρ. Ν. Σαρρής), ο συγγραφέας ασχολείται με το πολύ ενδιαφέρον θέμα της οργάνωσης ομιλιών ενώπιον κοινού.

Μετά από μια γενική εισαγωγή στο θέμα των δημόσιων ομιλιών, στις δυσκολίες αλλά και τις ευθύνες που συνεπάγονται, ο σ. πραγματεύεται μια μια όλες τις όψεις του θέματος που λογικά ενδιαφέρουν τον μη έμπειρο ομιλητή: τι να προσέξει καθώς προετοιμάζει και καθώς πραγματοποιεί την πρώτη ομιλία του, πώς γίνεται κριτική ακρόαση

μιας ομιλίας, ποιες αρχές πρέπει να τηρούνται σε μια ομιλία, πώς επιλέγεται το θέμα της και πώς προσδιορίζονται οι στόχοι της, πώς αναζητούνται, πώς καταγράφονται και πώς αξιοποιούνται οι σχετικές πληροφορίες, πώς προσαρμόζεται ο ομιλητής στο κοινό, τι γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιηθεί, πώς γίνεται άσκηση πριν από την πραγματοποίηση της ομιλίας, πώς διαρθρώνεται η ομιλία ανάλογα με το είδος της κτλ.

Πρόκειται για μια εξαιρετικά χρήσιμη εργασία, από εκείνες που δεν γράφονται εύκολα στην ελληνική, για καθέναν που ασχολείται με ομιλίες στο κοινό, αλλά και στον κάθε δάσκαλο που οργανώνει τη δουλειά του σε μορφή διάλεξης κοκ.

Β. Περιοδικές Εκδόσεις

1. Οδηγοί "ΜΕΤΑ". Αθήνα: Άλφα Εκδοτική.

Πρόκειται για μια σειρά κατά κανόνα ετήσιων εκδόσεων, με Διευθυντή Έκδοσης τον Κ.Α. Αρώνη, με διαφορετικούς μεν επιμέρους κάθε φορά τίτλους αλλά με την ίδια μορφή και με τον ίδιο σκοπό. Είναι σειρά "Οδηγών Πληροφόρησης" αλλά και βοηθημάτων πρακτικής άσκησης για μαθητές και γονείς αλλά και για κάθε ενδιαφερόμενο γενικά.

Οι τίτλοι των τευχών της σειράς που έχω στα χέρια μου, ανεξαρτήτως έτους στο οποίο αναφέρονται, είναι οι παρακάτω:

α). *Σπουδές στο Εξωτερικό. Οδηγός Σπουδών για 26 χώρες, '97.*

Για καθεμιά από τις χώρες δίνου-

νται πληθώρα πληροφοριών σε σχέση με τις σπουδές τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο (εκπαιδευτικές πληροφορίες) αλλά και πολλές άλλες συναφείς (κοινωνικές πληροφορίες).

β). *Κολλέγια. Προπομποί των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων.*

Περιλαμβάνει, μετά από προσδιορισμό της έννοιας του "πανεπιστημίου", και τη νομοθεσία που διέπει το καθεστώς των ιδρυμάτων αυτών στη χώρα μας, στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία των Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών (Κολλεγίων) που λειτουργούν ως "παραρτήματα πανεπιστημίων" και στη συνέχεια μια σειρά κειμένων, πολιτικών και μη, σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

γ). *META Τα Αποτελέσματα, 1997.*

Είναι μια γενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των Γενικών Εξετάσεων ανά δέσμη, με σχολιασμό τους από ειδικούς. Ακολουθεί μια σειρά απαντήσεων στο ερώτημα "και τώρα τι;" με ενδεικτικές απαντήσεις για κάθε πιθανή κατηγορία υποψηφίου. Το τεύχος ολοκληρώνεται με ειδικό αφιέρωμα στις λειτουργούσες ιδιωτικές σχολές.

δ). *META, Οδηγός Επιτυχίας '97. ΑΕΙ-ΤΕΙ.*

Στον οδηγό αυτό προσφέρεται συστηματικά οργανωμένη βοήθεια στους ενδιαφερόμενους η οποία είναι διαρθρωμένη σε έξι κεφάλαια: Προετοιμασία - συμμετοχή, το σύστημα, οι επιλογές, οι δέσμες, οι άλλοι δρόμοι, ασκήσεις και άλλα.

ε). *META, Σπουδές Μετά το Λύκειο. Οδηγός '97.*

Πρόκειται πάλι για οδηγό σπουδών μετά το λύκειο, που περιέχει πληροφορίες για τις παρακάτω κατηγορίες ιδιωτικών ιδρυμάτων ή αντίστοιχα πληροφορίες για τα παρακάτω: ΙΕΚ, αναγνωρισμένες σχολές, ελεύθερες σπουδές, κολλέγια, προετοιμασία για το εξωτερικό, θέατρο - κινηματογράφος - τηλεόραση.

Ανάλογο είναι και το περιεχόμενο και των παρακάτω τόμων:

στ). *META τα Αποτελέσματα του '98.*

ζ). *META, ΑΕΙ-ΤΕΙ Οδηγός Επιτυχίας '98.*

η). *META, Σπουδές Μετά το Λύκειο - Οδηγός ιδιωτικών Σχολών.*

θ). *META, Σπουδές στο Εξωτερικό - Οδηγός για 26 Χώρες.*

2. Περιοδικό ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ Σχολικός και Επαγγελματικός. Δίμηνο Περιοδικό. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΛΦΑ Εκδοτική.

Πρόκειται για δίμηνο περιοδικό του οποίου έχουν ήδη κυκλοφορήσει τα τέσσερα πρώτα τεύχη. Το περιεχόμενό του είναι ποικίλο αλλά πάντοτε μέσα στα αυστηρά πλαίσια των σκοπών του προσανατολισμού. Περιλαμβάνει θεωρητικά άρθρα, πρακτικές εργασίες, πληροφορίες για σπουδές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, για επαγγέλματα, για νομοθεσία, για ιδρύματα, για διαδικασίες, για πρόσωπα.

Τα περιοδικά αυτού του είδους για κάλυψη των αναγκών συμβουλευτικής και προσανατολισμού στη χώρα μας είναι ελάχιστα. Εκ προοιμίου, συνεπώς, είναι ένα πολύ χρήσιμο περιοδικό. Όμως το συγκεκριμένο έντυπο είναι μια πολυτελής έκδοση, ιδιαίτερα προσεγμένη εκδοτικά, με πάρα πολύ πλούσιο και χρήσιμο περιεχόμενο, που την κάνουν από κάθε άποψη ελκυστική τόσο στους μαθητές όσο και προς τους γονείς. Είναι, δε, χρήσιμο το περιοδικό αυτό και στους λειτουργούς του Προσανατολισμού, ανεξαρτήτων χώρου και φορέα εφαρμογής: Στους Συμβούλους γενικά, στους Καθηγητές-Συμβούλους και στους Συμβούλους Σταδιοδρομίας και στους Ειδικούς Πληροφόρησης στην εκπαίδευση, στους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις Υπηρεσίες Απασχόλησης και στα Κέντρα του ΟΑΕΔ, κτλ.

3. Ετήσιος Οδηγός Υποψηφίων για ΑΕΙ-ΤΕΙ. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Επιμόρφωσης.

Πρόκειται για σειρά ετήσιων εκδόσεων με τον παραπάνω τίτλο. Στα χέρια μου έχω αυτή τη στιγμή τους οδηγούς των ετών 1996, 1997 και 1998.

Η δομή των οδηγών αυτών είναι περίπου ίδια. Δίνονται πρώτα οδηγίες για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού, δίνονται οι βάσεις από τις προηγούμενες εξετάσεις, και στη συνέχεια παρέχονται πληροφορίες για τις σχολές και τα τμήματα. Οι πληροφορίες αυτές προσφέρονται στη μορφή σύντομων μονογραφιών, σε καθεμιά από τις οποίες συμπεριλαμβάνονται ενιαιοποιημένες

μορφής πληροφορίες.

Ο οδηγός ολοκληρώνεται με πληροφορίες για ειδικές κατηγορίες υποψηφίων, και με συνεντεύξεις με άτομα, εκπροσώπους από διάφορους φορείς, συλλόγους κτλ.

Σε μια γενική θεώρησή του, ο οδηγός αυτός είναι μια αξιολογη προσπάθεια, που σίγουρα είναι πολύ χρήσιμη στους υποψηφίους.

4. ΣΧΟΛΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ - Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Πολιτιστικά. Μεσολόγγι: Έκδοση του Τομέα ΣΕΠ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Επιμέλεια Έκδοσης: Γεράσιμος Γουβέλης.

Είναι μια νέα εκδοτική προσπάθεια του τομέα ΣΕΠ της προαναφερόμενης Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που συνδυάζεται έξυπνα με στοιχεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Εκδίδεται ήδη για τρίτη περίοδο, και κυκλοφορεί το τεύχος 7-8. Το περιεχόμενο του τεύχους είναι εκπαιδευτικές πληροφορίες τοπικής αλλά και εθνικής εμβέλειας, τοπικά εκπαιδευτικά νέα, επισημονικές ειδήσεις, νέα μαθητικού ενδιαφέροντος κτλ.

Η ανάγκη για τέτοιες τοπικής εμβέλειας εκδόσεις είναι μεγάλη. Συνεπώς και η προσπάθεια αυτή του συναδέλφου στην Αιτωλοακαρνανία είναι άξια συγχαρητηρίων και πρέπει να βρει υποστήριξη για την έκδοση του περιοδικού από τη μια μεριά, αλλά και άλλους μιμητές από την άλλη. Ιδίως τώρα που αναθεωρείται εκ βάθρων η φιλοσοφία και η πράξη του θεσμού "Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση" (ΣΥ.Π.Ε.) και η αξιοποίηση

τέτοιων εκδόσεων είναι ακόμη πιο απαραίτητη.

II. Βιβλιοκριτική

Δημητρώπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σσ. 408 (17x24).

Το βιβλίο αυτό, πρώτος τόμος στη σειρά ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, αποτελεί απόσταγμα της πολυετούς επιστημονικής εμπειρίας του σ. στο χώρο της Συμβουλευτικής. Ο σ. περιλαμβάνεται στους ελάχιστους επιστήμονες που επέμεναν να προτάσσουν, εδώ και πολλά χρόνια, τον όρο Συμβουλευτική έναντι του Προσανατολισμού, παρότι στην Ελλάδα ήταν ένας άγνωστος όρος. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, της οποίας υπήρξε ιδρυτής (Δεκ. 1985) και πρώτος Πρόεδρος, αποτελεί την απόδειξη.

Το έργο περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια: Εισαγωγή στη Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρητικό Υπόβαθρο της Συμβουλευτικής, Η Συμβουλευτική Σχέση, Ο Σύμβουλος – Ο Συμβουλευόμενος – το Πρόβλημα – και το Πλαίσιο της Παρέμβασης, Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Συμβουλευτικής – Έννοια – Περιεχόμενο – Προσεγγίσεις, Η Μεθοδολογία της Συμβουλευτικής – Κύριες Μέθοδοι Συμβουλευτικής Παρέμβασης – Μέσα και Υλικά, Η Μεθοδολογία της Συμβουλευτικής – Ειδικές Τεχνικές και Δεξιότητες, Οι Εφαρμογές της Συμβουλευτικής Σήμερα,

Αρχές και Δεοντολογία στην Άσκηση της Συμβουλευτικής, Η Αξιολόγηση στη Συμβουλευτική. Όλα τα θέματα αναπτύσσονται διεξοδικά, με επιστημονική ακρίβεια και τάξη που διευκολύνει το μελετητή να εμβαθύνει στο ζήτημα που τον απασχολεί.

Η Συμβουλευτική είναι σχετικά νέο γνωστικό αντικείμενο, στη χώρα μας. Οι λειτουργοί της, λοιπόν, έχουν ιδιαίτερη ανάγκη να γνωρίσουν όλες τις σχετικές θεωρίες και θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο θέμα αυτό το υπόψη βιβλίο είναι εξαιρετικά πλούσιο και πλήρες: όχι μόνον παρουσιάζει όλες σχεδόν τις θεωρητικές προσεγγίσεις με λεπτομέρειες, αλλά και τις αναπτύσσει με σταθερό πλαίσιο (Εισαγωγικά στοιχεία, βασικές θέσεις, Σκοποί – Μεθοδολογία – Διαδικασία Παρέμβασης, Εμβέλεια – Εφαρμογή και Αξία της Θεωρίας). Αυτό το τελευταίο διευκολύνει τις συγκρίσεις των θεωριών μεταξύ τους και βοηθάει το λειτουργό να καταλήξει στο μοντέλο παρέμβασης που εκφράζει τον ίδιο και εξυπηρετεί το έργο του. Με το ίδιο αυτό πλαίσιο ο σ. αναπτύσσει μια Θεωρία Δυναμικής Εκλεκτικής Εξελικτικής Συμβουλευτικής που είναι, όπως αναφέρεται στο βιβλίο, θεωρητική θεμελίωση της προσπάθειας της Συμβουλευτικής στην *Ελληνική Πραγματικότητα*, κάτι επίσης εξαιρετικά σημαντικό για τον λειτουργό Συμβουλευτικής στη χώρα μας.

Στην εργασία αυτή καλύπτεται επίσης πολύ αναλυτικά η μεθοδολογία της Συμβουλευτικής, και μαζί προσφέρονται οι τεχνικές ή οι δεξιότητες της συμβουλευτικής σχέσης

με παραδείγματα και κριτική συζήτηση. Υπάρχουν ακόμη πολλές λεπτομέρειες γύρω από τις εφαρμογές της Συμβουλευτικής στη σύγχρονη εποχή. Ως παράδειγμα αναφέρω τη Συμβουλευτική για τους ηλικιωμένους, τους παλιννοστούντες και τα άτομα με ειδικά προβλήματα. Η συζήτηση, οι επιστημονικές αναφορές και η ενημέρωση σε σχέση με τους τρόπους υποβοήθησης – στήριξης τέτοιων ατόμων είναι πολύ συστηματική και εύληπτη από τον αναγνώστη. Για τους λόγους αυτούς θεωρώ ότι το έργο αποτελεί απαραίτητο βοήθημα-εργαλείο του λειτουργού Συμβουλευτικής.

Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, σσ. 455 (17x24).

Το βιβλίο αυτό είναι ο δεύτερος τόμος της σειράς ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ – ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ–ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ. Παρουσιάζει το θεσμό Συμβουλευτικής-Προσανατολισμός ως όλον, αλλά επικεντρώνεται, με επιστημονική μεθοδικότητα και πληρότητα, στις εκφάνσεις του: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Αγωγή Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Οι θέσεις, η κριτική ανάλυση και οι προτάσεις του σ. έχουν μάλιστα ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού ο ίδιος υπηρέτει πιστά το θεσμό από το 1980, οπότε εμφανίστηκε το πρώτο σχετικό βιβλίο του.

Το βιβλίο περιλαμβάνει τα εξής

κεφάλαια: Έννοια, Σκοπός και Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής – Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, Εξέλιξη και Παρούσα Κατάσταση, Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ατόμου και Θεωρητικό Υπόβαθρο, Εαυτογνωσία – Εαυτοαντίληψη, Περιβαλλοντογνωσία – Πληροφόρηση, Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων, Τοποθέτηση, Μετάβαση, Απόκτηση Δεξιοτήτων Ζωής, Παραπομπή, Μετά-Παρακολούθηση, Επαγγελματική Προσαρμογή – Ικανοποίηση – Επιτυχία, Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής – Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, Οργάνωση Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αξιολόγηση και Έρευνα στη συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Η ανάλυση των επιμέρους θεμάτων με τρόπο μεθοδικό και εύληπτο, η κριτική σύνδεση-σύνθεση των απόψεων-θέσεων για το θεσμό διαχρονικά και των όρων που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς δημιουργεί στον αναγνώστη-μελετητή αίσθηση ικανοποίησης και πληρότητας. Γι' αυτό και πιστεύω πως η εργασία αυτή κάλλιστα μπορεί να αξιοποιηθεί ως βασικό εγχειρίδιο για την εκπαίδευση – κατάρτιση – επιμόρφωση λειτουργών του θεσμού, αλλά και ως εύχρηστο εργαλείο για την υλοποίησή του.

Ο σ. παρουσιάζει καινοτόμες προτάσεις, όπως τη χρήση του όρου «Σύστημα Αγωγής Σταδιοδρομίας» για την υλοποίηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) όρος που όπως έχει υποστηριχθεί από πολλούς, είναι περιοριστικός και δεν αποδίδει αυτό που υλοποιείται και υπάρχει ανάγκη να υλοποιείται στα σχολεία. Μια καινο-

τομία ακόμη του σ. είναι η παρουσία της Εκλεκτικής Δυναμικής Εξελικτικής Θεωρίας Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Συμπληρώνει τη Θεωρία της Δυναμικής Εκλεκτικής Εξελικτικής Συμβουλευτικής και ασφαλώς αποτελεί μια *Ελληνική* θεωρητική προσέγγιση που διευκολύνει πολύ το λειτουργό της Αγωγής Σταδιοδρομίας στη χώρα μας. Προτείνει επίσης, μετά από παράθεση επιχειρημάτων και για τις δύο λύσεις, την οργάνωση στο πλαίσιο του Σχολείου, συστήματος Επαγγελματικής Τοποθέτησης Μαθητών: πρόταση, που φαντάζει εξαιρετικά δύσκολη στην εξωσχολική εφαρμογή της, αν αναλογισθεί κανείς ακριβώς «το απελπιστικά χαμηλό επίπεδο των εξωσχολικών υπηρεσιών απασχόλησης» (σ. 269 του βιβλίου) και το σημερινό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, σε πλήρη απομόνωση (τις περισσότερες φορές) με τον κοινωνικοοικονομικό τους περίγυρο.

Ο σ. μετά από διεξοδική επιχειρηματολογία, τάσσεται υπέρ του δασκαλοκεντρικού συστήματος Προσανατολισμού, που ασφαλώς διευκολύνει την ενσωμάτωση του θεσμού στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα και την επέκτασή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η φράση κλειδί: «ο δάσκαλος καθοδηγεί διδάσκοντας» αναδεικνύει το σπουδαίο ρόλο του εκπαιδευτικού στην υπόθεση του θεσμού: ρόλος που μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά με σοβαρή κατάρτιση και δυναμικά εργαλεία σαν το υπό συζήτηση βιβλίο.

Όσοι εργαζόμαστε για το Θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός

μπορούμε να αξιοποιήσουμε το σημαντικό αυτό έργο για τη δυναμική εφαρμογή του θεσμού αλλά και την προσωπική μας ανάπτυξη.

Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης

3. Η εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί, Πρακτικά Ημερίδας, Δήμος Κόνιτσας 1998.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι πρόσφατες αντιδράσεις που αυτή προκάλεσε σε μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, έφερε στο προσκήνιο –για άλλη μια φορά– τα δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζει η πολύπαθη ελληνική εκπαίδευση. Και αν η μεταρρύθμιση κρίνεται απ' όλους ως επιβεβλημένη, προκειμένου το εκπαιδευτικό μας σύστημα να βγει από τα χρόνια αδιέξοδά του, η εφαρμογή του νόμου 2525 –στο βαθμό που αυτή θα επιτευχθεί– θα φανερώσει τη στοχοθεσία του και θα κρίνει τη σκοπιμότητά του.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στον τόπο μας, με τα πρωτόγνωρα και συνάμα δυσάρεστα φαινόμενα συμπεριφορών και πρακτικών που υιοθετήθηκαν απ' όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (υπουργείο, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς), καθιστά δραματικά επίκαιρη την έκδοση βιβλίων ανάλογου προβληματισμού. Πολύ δε περισσότερο, όταν πρόκειται για πρακτικά επιστημονικών συναντήσεων που αφορούν σε θέματα εκπαίδευσης και αγωγής.

Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί και το βιβλίο «Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί» που παρουσιάσουμε σήμερα. Πρόκειται για την έκδοση των πρακτικών μιας εξαιρετικά εν-

διαφέρουσας ημερίδας που διοργανώθηκε το καλοκαίρι του 1997 στην ακριτική Κόνιτσα. Το θεματικό πλαίσιο της συνάντησης καθορίστηκε από τον εύγλωτο τίτλο: «Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχολείο μπροστά στις νέες προκλήσεις», και η πρωτοβουλία ανήκε στο Δήμο Κόνιτσας σε συνεργασία με την Ιερά Μητρόπολη Δρυινουπόλεως, Παγωνιανής και Κονίτσης, το Σύλλογο του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το Σχολικό Σύμβουλο Π.Ε. της περιφέρειας Ιωαννίνων, το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Κόνιτσας και το Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων Κόνιτσας.

Η διάταξη των εισηγήσεων που φιλοξενούνται στον επιμελημένο αυτό τόμο ακολουθεί τη διάταξη των δύο θεματικών ενότητων, όπως αυτές διαπραγματεύτηκαν χρονικά στις εργασίες της ημερίδας.

Στην πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνονται ζητήματα σχετικά με τους τρόπους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μ. Καναβάκης), τους αριθμούς των εισακτέων (Π. Τσέκερης), τις πρακτικές και τη φιλοσοφία που χαρακτηρίζει τα αντίστοιχα συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης (Α. Μπρούζος), το “Ανοιχτό Πανεπιστήμιο” ως εναλλακτική πρόταση για τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ι. Χατζηδάκης). Κοινό τόπο στις διαπιστώσεις των συγγραφέων αποτελεί η αναγκαιότητα για δραστικές παρεμβάσεις με στόχο τον εξορθολογισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες ωστόσο δεν θα αγνοούν τη βασική αρχή της Κοινωνικής Παιδα-

γωγικής που συνίσταται στην αναγνώριση του σημαντικότερου ρόλου της μόρφωσης ως συντελεστικής δύναμης της κοινωνίας. Ακόμη εντοπίζονται και αναγνωρίζονται οι σημαντικές παρενέργειες που προκλήθηκαν στον κοινωνικό ιστό από το μέχρι πρότινος δύσκαμπτο σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι., το οποίο, σε συνδυασμό με την έλλειψη ελκυστικών επαγγελματικών διεξόδων των αποφοίτων λυκείου, δημιούργησε εκρηκτικές καταστάσεις και κλυδωνισμούς. Η εικόνα γίνεται περισσότερο μελαγχολική όταν συγκρίνουμε την ελληνική πραγματικότητα με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή. Το χάσμα είναι ιδιαίτερα μεγάλο, και έγκειται κυρίως στην αποκτημένη εμπειρία που συσώρευσε η εδώ και δεκαετίες εφαρμογή ανάλογων εμπειρία στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων θεωρούνται από τους συγγραφείς η μακρόχρονη εκπαιδευτική πολιτική, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός, προϋποθέσεις που δυστυχώς φαίνεται να χαρακτηρίζουν με την έλλειψή τους τη νέα φιλόδοξη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας.

Η δεύτερη θεματική ενότητα περιλαμβάνει εισηγήσεις που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα αγωγής και κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων (Φ. Κοσσυβάκη-Αθανασάκη, και Π. Κυριακίδης).

Οι συγγραφείς, αφού διευκρινίζουν την επιστημονική διαφορά των εννοιών «αγωγή» και «κοινωνικοποίηση», εκθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων ενήλικης

και ανήλικης γενιάς, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά μέσα στο πλαίσιο των αλλοτριωτικών επιδράσεων του σύγχρονου τρόπου ζωής. Παρουσιάζουν ακόμη τις ψυχοκοινωνικές αλλαγές που ακολουθούν τις βιολογικές, στο στάδιο εκείνο κατά το οποίο το παιδί γίνεται έφηβος (αναζήτηση προσωπικής ταυτότητας, ανεξαρτητοποίηση/αποδέσμευση αντιεξουσιαστικό πνεύμα κ.λπ.), και περιγράφουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να αποκτήσει η οικογένεια και το σχολείο, προκειμένου να ξαναγίνουν ουσιαστικοί θεσμοί αγωγής και κοινωνικοποίησης. Εξαιρετικά ενδιαφέρουσες είναι και οι προτάσεις –με βάση το μοντέλο της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής– αναφορικά με τις στρατηγικές υπέρβασης των εκπαιδευτικών αντινομιών που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, και των ψυχοκοινωνικών αντινομιών που αφορούν στους γονείς.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για μια καλή έκδοση, χρήσιμη όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν άμεσα προβλήματα της αγωγής, της μόρφωσης και της κοινωνικοποίησης, αλλά και στο ευρύτερο κοινό που θα ήθελε να είναι ενήμερο πάνω στα προβλήματα και τις προοπτικές της ελληνικής εκπαίδευσης*.

Αλλωστε, η συμβολή του παρόντος τόμου στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς πως η πρωτοβουλία γι' αυτή την αξιόπαινη προσπάθεια ανήκει σε τοπικούς φορείς μιας εξαιρετικά

απομακρυσμένης από το κέντρο περιοχής, παρά τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, διακατέχονται από περισσή αγωνία και ευαισθησία για θέματα, των οποίων η σημασία και η κρισιμότητα δεν φαίνεται να έχουν γίνει αντιληπτές από εκείνους που –υποτίθεται– έχουν κληθεί να διαχειριστούν.

Δημήτριος Νικ. Δημητριάδης

III. Βιβλία – Περιοδικά που έλαβε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επιμέλεια Π. Σαμοίλης

α. *Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος – Ελλάδα – Ευρώπη. Πρακτικά του Α' Κυπρο-Ελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής.* Πρόκειται για έκδοση της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, που περιλαμβάνει τους χαιρετισμούς τις εισηγήσεις των ομιλητών και τα πορίσματα του Συνεδρίου που πραγματοποιήθηκε στην Λεμεσό της Κύπρου στις 27 και 28 Νοεμβρίου 1997.

β. *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί.* Δήμος Κόνιτσας. 1998. Πρακτικά Ημερίδας που έγινε στην Κόνιτσα με θεματικές ενότητες: α) Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και β) Το Σχολείο Μπροστά στις Νέες Προκλήσεις.

γ. *Νέα Παιδεία*, τ. 88 Φθινόπωρο 1998. Τρίμηνη έκδοση παιδαγωγικού προβληματισμού της Επιστημονικής

* Διάθεση: Βιβλιοπωλείο «CTEΚI» Σμύρνης 11 45323 Ιωάννινα).

Ένωσης «Νέα Παιδεία», Γραφεία: Σόλωνος 77, Αθήνα 106 79.

δ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 100, Μάιος-Ιούνιος 1998. Δίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Τ.Θ. 25085, 10026 Αθήνα.

ε. *Κοινωνική Εργασία*, τ. 50, Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος 1998. Επιστημονικό Περιοδικό Κοινωνικών Λειτουργιών της Ελλάδας. Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργιών Ελλάδας, Τοσίτσα 19, 106 83 Αθήνα.

στ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 48, Νοέμβριος 1998 – Ιανουάριος 1999. Τριμηνιαίο περιοδικό για την Εκπαίδευση. Μπισκίνη 1, 157 72 Ζωγράφου.

στ. *Counselling News*, Αρ. τεύχους 4, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 1998. Τριμηνιαία έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής και Διαπροσωπικών Σχέσεων. ΤΘ 300 45, Αθήνα 100 33.

Ε Ν Η Μ Ε Ρ Ω Σ Η

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

1. Πορίσματα του Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Δεκέμβριος 1998.

Στις 5 και 6 Δεκεμβρίου 1998 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στην αίθουσα του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών το Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Το θέμα του Συνεδρίου περιελάμβανε τις παρακάτω 5 θεματικές ενότητες: α. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, β. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός για Μακροχρόνια Ανέργους, γ. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός για την Προώθηση της Ισότητας μεταξύ των Δύο Φύλων δ. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής, ε. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.

Το Συνέδριο που, όπως φαίνεται από τις επιμέρους θεματικές, ασχολήθηκε με τελείως επίκαιρα και αναγκαία, ιδίως για την Ελληνική πραγματικότητα θέματα, παρακολούθησαν μέλη ή όχι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., σύνεδροι από διάφορους χώρους είτε άμεσα σχετιζόμενοι με το θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός είτε υπηρετώντας αντικείμενα και προσφέροντας υπηρεσίες, που διευκολύνουν την υλοποίηση του θεσμού. Έτσι υπήρχαν σύνεδροι από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι, εκπρόσωποι του Π.Ι., επιστήμονες από ΑΕΙ και ΤΕΙ προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές που ειδικεύονται σε θέματα σχετικά.

Εισηγήσεις έγιναν από πανεπιστημιακούς, από εκπαιδευτικούς, αλλά και από νέους επιστήμονες, γεγονός που επισημάνθηκε κατά τη λήξη του Συνεδρίου.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά πορίσματα και προτάσεις κατά θεματική ενότητα, που συγχρόνως αποτελούσε και επιμέρους συνεδρία.

Α' Ενότητα: Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική – Προσανατολισμός

Όλες οι εισηγήσεις εντόπισαν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στη σύγχρονη κοινωνία τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, που εξελίσσεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Εντοπίστηκαν προβλήματα, που έχουν άτομα άλλης πολιτισμικής προέλευσης όπως καταγράφηκαν από τις εμπειρίες συνεδριών, που ασχολούνται με το θέμα στην πράξη. Παρου-

σιάσθηκαν μοντέλα πρακτικών εφαρμογών, μεταξύ των οποίων σημαντική θεωρείται η διαπολιτισμική επικοινωνία, που βασίζεται στο αναπτυξιακό μοντέλο επικοινωνίας. Μεγάλη σημασία αποδόθηκε στο θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, ιδιαίτερα στα σχολεία παλινοστούτων, για την ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών και την ψυχολογική στήριξη μαθητών και γονέων. Η εφαρμογή προτάθηκε να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους δασκάλους που να έχουν βιώσει τις ιδιότητες του Συμβούλου.

Β' Ενότητα: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός για Μακροχρόνια Ανέργους

Οι εισηγήσεις ανέδειξαν με σαφήνεια την ανάγκη παρέμβασης του θεσμού Σ-Π για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο ανήκουν και οι μακροχρόνια άνεργοι. Μέσα από την παρουσίαση των χαρακτηριστικών των μακροχρόνια ανέργων, τα αισθήματα που αυτοί βιώνουν, τη σημασία σε ψυχολογικό και κοινωνιολογικό επίπεδο της εργασίας, τονίστηκε η ανάγκη και δυνατότητα παρέμβασης του θεσμού. Μερικές από τις σημαντικότερες προτάσεις ήταν:

α. Η παρέμβαση του θεσμού θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:
1. Να είναι προληπτική και προπαρασκευαστική αρχίζοντας από το δημοτικό σχολείο. 2. Να είναι υποστηρικτική σε ψυχολογικό επίπεδο.

β. Να στρέφει την προσοχή του περισσότερο στις γυναίκες και τους νέους, οι οποίοι ως πληθυσμιακές ομάδες θίγονται περισσότερο από την ανεργία.

γ. Να συνεργαστούν οι σχετιζόμενοι με το θέμα φορείς (ΟΑΕΔ, ΥΠΕΠΘ, Υπουργ. Εργασίας) για την καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος.

δ. Είναι ανάγκη πλέον να εγκαθιδρυθεί και να αναπτυχθεί ο θεσμός, ο οποίος δεν είναι έκφραση «πυρσοβυστιών» μέτρων, αλλά στοιχείο υποδομής.

Γ' Ενότητα: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός για την Προώθηση της Ισότητας Μεταξύ των Δύο Φύλων

Μέσα από τις εισηγήσεις παρουσιάσθηκε το προφίλ των φορέων που ασχολούνται με το θέμα αυτό και τις παροχές που παρέχουν. Επιπλέον παρουσιάσθηκαν τρόποι πραγματοποίησης Σ-Π σε ενήλικες γυναίκες καθώς και οι βασικοί στόχοι κέντρων που εξειδικεύονται στο θέμα «ισότητα των γυναικών στο χώρο της εργασίας». Από τις σημαντικότερες προτάσεις ήταν οι παρακάτω:

α. Η ανάγκη αύξησης των κέντρων αυτών στην Ελλάδα.

β. Ο Ε.Π. στις περιπτώσεις ανέργων γυναικών θα πρέπει να σκοπεύει:
1. Στην έρευνα αγοράς εργασίας και πληροφόρηση των γυναικών. 2. Στην υποστήριξη σε περίπτωση εργασιακών αναπροσανατολισμών. 3. Στην ψυχολογική υποστήριξη των γυναικών με προβλήματα. 4. Στην υποστήριξη των γυναικών για τη δημιουργία επιχειρήσεων.

Δ' Ενότητα: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής

Οι εισηγήσεις κατέστησαν σαφές ότι καταγράφεται σήμερα σημαντική εν-

αισθησία για τη σχολική διαρροή, που θεωρείται μια μορφή σχολικής αποτυχίας. Εντοπίστηκε ότι κομβικό σημείο στη διαρροή είναι η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, πράγμα που δηλώνει την ανάγκη επέκτασης του θεσμού Σ-Π στο Δημοτικό σχολείο. Από τις σημαντικότερες προτάσεις που κατατέθηκαν ήσαν οι παρακάτω.

α. Ο θεσμός Σ-Π με τις λειτουργίες του πληροφόρηση, αυτογνωσία, άσκηση στη λήψη αποφάσεων μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της διαρροής.

β. Τονίστηκε η βιωματική διάσταση του θεσμού Σ-Π.

γ. Είναι αναγκαία η λήψη μέτρων πρόληψης, όπως π.χ. 1. Έγκυρη διάγνωση προβλημάτων 2. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας 3. Αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών 4. Παροχή κινήτρων στους μαθητές 5. Πληροφόρηση μαθητών και εκπαιδευτικών.

δ. Επειδή οι μαθητές που διαρρέουν από το σχολείο είναι κυρίως παιδιά με οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα, δηλαδή παιδιά με ελλιπή φροντίδα, προτάθηκε ο θεσμός του Μέντορα με δύο προτεινόμενες εκδοχές. Είτε να είναι μέλος της κοινότητας (community) είτε να είναι εκπαιδευτικός.

ε. Η αυτοαντίληψη και τα κίνητρα των μαθητών συνδέονται άμεσα με τη σχολική διαρροή.

στ. Προγράμματα για την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση θα πρέπει να αρχίζουν από το δημοτικό σχολείο και όχι να αναβάλλονται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται, καθώς και τα παιδιά στη βαθμίδα αυτή έχουν ήδη διαμορφώσει στάσεις ζωής.

Ε' Ενότητα: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός ΑμΕΑ

Από την επιμέρους θεματική των εισηγήσεων της ενότητας αυτής εντοπίστηκαν οι δυνατότητες και αναγκαιότητες για τη Σ-Π όχι μόνο των ίδιων των ατόμων, αλλά και των γονέων. Για το θέμα αυτό έγιναν συγκεκριμένες αναφορές σε τρόπους υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Από τις σημαντικότερες προτάσεις που διατυπώθηκαν ήσαν οι παρακάτω:

α. Τα προβλήματα των ΑμΕΑ είναι κυρίως ψυχολογικά και κοινωνικά, και όχι τόσο προβλήματα που προέρχονται από το συγκεκριμένο είδος ανάγκης του ατόμου.

β. Ο θεσμός Σ-Π με ΑμΕΑ έχει σκοπό να βοηθήσει τα άτομα να ενταχθούν στην κοινωνία και όχι απλώς να γίνουν αντάρχεις, αποκομμένοι από το κοινωνικό σύνολο.

γ. Η συμβουλευτική διαδικασία με ΑμΕΑ πρέπει να είναι πολυεπιστημονική.

δ. Η υποστήριξη που θα παρέχει η Συμβουλευτική στο άτομο με ειδικές ανάγκες θα απευθύνεται τόσο σ' αυτό όσο και στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του.

*Δρ Σπύρος Κοίβας
Αναπληρωτής, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Πατρών*

2. Διεθνές Συνέδριο για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Η Διεθνής Εταιρεία Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (IAEVG), της οποίας μέλος είναι η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., οργανώνει διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Careers Guidance Which Way Now?». Το Συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στο Bled της Σλοβενίας από 5 ως 7 Μαΐου 1999. Λεπτομέρειες για τους όρους συμμετοχής οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να ζητήσουν από τον κο Σαμοϊλή.

3. Το Γεγονός της Χίλιετίας στη Συμβουλευτική

Με αυτό τον τρόπο προβάλλεται το Διεθνές Συνέδριο που συνδιοργανώνει το Ινστιτούτο Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (I.C.G.) της Αγγλίας και η Διεθνής Εταιρεία Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (IAEVG) με τίτλο: «Lifelong Careers Guidance for Life-time Career Development». Το Συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στο Warwick Conference Center Αγγλία από 4 ως 7 Αυγούστου 1999. Για περισσότερες λεπτομέρειες τα μέλη μας μπορούν να απευθύνονται στον κο Σαμοϊλή.

4. Κυπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής Προσανατολισμού

Ο τομέας ΣΕΠ του Π.Ι. του ΥΠΕΠΘ και η Υπηρεσία Καθοδήγησης του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου συνδιοργανώνουν Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Σπάρτη, από 22-24 Απριλίου 1999. Στο Συνέδριο θα λάβουν μέρος, εκτός των άλλων, και οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ που αυτή την περίοδο παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

5. Συνάντηση Εργασίας

Σε αίθουσα του ξενοδοχείου ΗΛΕΚΤΡΑ ΠΑΛΛΑΣ, Αθήνα, πραγματοποιήθηκε (23-1-1999) συνάντηση εργασίας με θέμα: «Χρήση του Portfolio στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό», στο πλαίσιο του προγράμματος «Αγωγή Σταδιοδρομίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Συμμετείχαν οι υπεύθυνοι από τις εμπλεκόμενες στο πρόγραμμα χώρες: Αθηνά Μαρκαντώνη-Κατάμη από τη ΣΕΛΕΤΕ (Ελλάδα), Antony Barnes (Αγγλία) και Dolf Hautvast (APS Holland). Συμμετείχαν επίσης Υπεύθυνοι ΣΕΠ, Καθηγητές ΣΕΠ και μετεκπαιδευόμενοι σε πρόγραμμα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού της ΣΕΛΕΤΕ. Βασικός στόχος της συνάντησης ήταν οι συμμετέχοντες να μοιραστούν εμπειρίες από τη χρήση του Portfolio, γι' αυτό και παρουσιάστηκαν εργασίες που έγιναν στις τρεις αυτές χώρες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το διπλό «portfolio» που εφορμάζει στο σχολείο της η συνάδελφος Νατάσσα Αρβανίτη-Χαροκόπου. Περισσότερα στοιχεία μπορούν τα μέλη μας να ζητήσουν από τη ΣΕΛΕΤΕ.

6. Ο Ελληνικός Σύλλογος για την Αφασία είναι αναγνωρισμένο σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με επταμελές διοικητικό συμβούλιο που εκλέχτηκε μετά τις αρχαιρεσίες της 23ης Ιανουαρίου 1999. Οι στόχοι του συλλόγου είναι να εργαστεί, με την βοήθεια των μελών του και των υπολοίπων φορέων, για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και των αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών και υποστήριξη στους αφασικούς, τους φίλους και τους συγγενείς τους.

Να κάνει εκστρατείες για τη βελτίωση των συνθηκών περιθαλψής, αποκατάστασης και παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, για άτομα με αφασία. Να ενθαρρύνει ερευνητικά προγράμματα για την αφασία, να βελτιώσει μεθόδους αντιμετώπισης της και να δημοσιεύσει τα αποτελέσματά τους. Να διευκολύνει την πρόσβαση των αφασικών σε χώρους εργασίας και ψυχαγωγίας. Μέλος του συλλόγου μπορεί να γίνει κάθε άτομο που νοιώθει να τον εκφράζουν οι παραπάνω στόχοι, ανεξάρτητα από το επάγγελμα την κοινωνική και εθνική του προέλευση. Πιστεύουμε ότι υπάρχει πραγματική ανάγκη για την ανάπτυξη του συλλόγου μας και σας καλούμε να δουλέψετε μαζί μας για την υλοποίηση των στόχων του. Τα μέλη της Ε.Α.Ε.Σ.Υ.Π. μπορούν να ζητήσουν πληροφορίες από τον κο Γιώργο Καραμανλή στο τηλ. 6425940.

7. Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας. Ο κος Χαράλαμπος Μάρης, μέλος της ΕΑ.Ε.ΣΥ.Π., ενημερώνει όσους από τα μέλη της Εταιρείας είναι καθηγητές ή Διευθυντές Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή Αθήνας ότι μπορούν να αξιοποιήσουν εποπτικά μέσα διδασκαλίας που διατίθενται από το Υπουργείο Παιδείας. Πληροφορίες στο τηλέφωνο 99 18 011.

8. Επιστημονική Ημερίδα της ΕΑ.Ε.Σ.Υ.Π. Δεκέμβριος 1999. Ευελπιστούμε πως αυτή τη φορά θα ευοδωθούν οι προσπάθειές μας για την πραγματοποίηση Επιστημονικής Ημερίδας της Εταιρείας μας στη Θεσσαλονίκη, στις αρχές Δεκεμβρίου 1999. Το θέμα θα είναι η «Πράξη της Συμβουλευτικής» και τα στελέχη μας από το Νομό Θεσσαλονίκης ήδη σχολίασαν θετικά την ιδέα. Τα μέλη μας θα λάβουν σύντομα σχετικές πληροφορίες.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

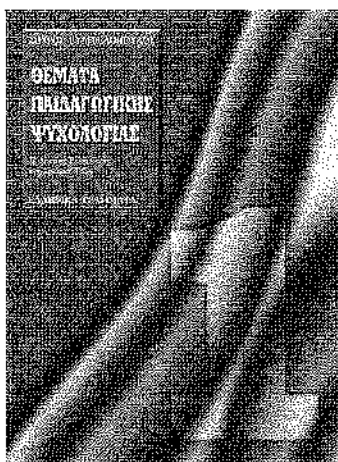
Δύναμεις στη Γνώση



Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής αποτελούν μια συμβολή στην προσπάθεια «αποφυσικοποίησης» ή αιομυθοποίησης κατεστημένων, επιβεβλημένων ή προβεβλημένων απόψεων και αναπαραστάσεων, αφού τέτοιες προσπάθειες συντελούν στο να αναδεικνύουν αυτή την, πολλές φορές «κρυμμένη», διασύνδεση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τις αναπαραστάσεις της, βοηθώντας έτσι μέσα από την αλλαγή των αναπαραστάσεων στην με καλύτερους όρους αλλαγή της ίδιας της πραγματικότητας.

Ο συγγραφέας, με τη λεπτομερή και τεκμηριωμένη παράθεση στοιχείων και το ευσύνοπτο και το ευπρόσληπτο της δομής και διατύπωσής του, αποξέοντας τις επιβεβλημένες εγγραφές των κυρίαρχων ιδεολογημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, επιχειρεί την

αποκρυπτογράφηση και αιομυθοποίηση μιας σειράς εκδοχών της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας για το σχολείο, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.



Το έργο «Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας» αποτελείται από πέντε (5) τόμους και πραγματεύεται θέματα-προβλήματα της σχολικής τάξης-ομάδας, καθώς και θέματα-προβλήματα αναφερόμενα στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών της παιδικής ηλικίας.

Ο πρώτος τόμος ερευνά επιστημονικά τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη που εποτελεί ένα βασικό ψυχοπαιδαγωγικό και ψυχοκοινωνιολογικό θέμα. Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης του οφείλονται στο γεγονός ότι η λεκτική επικοινωνία συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και μάθηση, τη συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα του δασκάλου, την επίδραση των μαθητών στα

μαθήματα και τις στάσεις τους προς το σχολείο, καθώς και με τις επικοινωνιακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη-ομάδα.

- Αζαδοίμης 88, 106 78 Αθήνα. Τηλ.: 3302415, 3820612 - fax: 3836658
- 1: Γενναδίου 6, 106 75 Αθήνα. Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836658
- Σταύρος Ορφίτης, Σταύρος Βιβλίου Περισσού 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 3211246
- Θεσσαλονίκη: Κ. Μελετιόου 30, 546 35 Τηλ.: 245222

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1. Το Συνέδριο του Δεκεμβρίου 1998

Κατά το διήμερο 5-6 Δεκεμβρίου 1998 πραγματοποιήθηκε Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., στην αίθουσα τελετών του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών με θέμα: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ – ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΟΜΑΔΩΝ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ. Το Συνέδριο συγχρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα DIANA – LEONARDO DAVINCI. Σημείωσε εξαιρετική επιτυχία λόγω του υψηλού επιπέδου των ομιλητών, των παρεμβάσεων και συζητήσεων αλλά και λόγω του σημαντικού αριθμού των συμμετεχόντων (άνω των 250), που εξέφρασαν ευμενή σχόλια για την όλη διοργάνωση. Εκτός των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., συμμετείχαν καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές, πολλοί από τους οποίους έγιναν μέλη της Εταιρείας. Στις προηγούμενες σελίδες δημοσιεύονται τα **πορίσματα του Συνεδρίου**. Τα πρακτικά θα αποτελέσουν το επόμενο τεύχος (50-51) της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Γενική Συνέλευση – Νέο Δ.Σ.

Στις 6-12-98, αμέσως μετά το τέλος των εργασιών του Συνεδρίου, πραγματοποιήθηκε Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με βασικό θέμα τον απολογισμό του απερχομένου Δ.Σ. και τη διενέργεια αρχαιρεσιών για την ανάδειξη νέου.

Από τον πρόεδρο κο Σαμοίλη έγινε απολογισμός των πεπραγμένων του Δ.Σ. για τη διετία 1996-98 (εκδηλώσεις, νέα μέλη, έκδοση της Επιθεώρησης, ένταξη της Εταιρείας σε πρόγραμμα Leonardo Da Vinci). Από την ταμία κα Δρούλια έγινε ο οικονομικός απολογισμός και ο προϋπολογισμός για την επόμενη διετία.

Εκ μέρους της Ελεγκτικής Επιτροπής μίλησε ο κος Παντελής Μπεροίμης. Στη συνέχεια εγκρίθηκαν από τη Γ.Σ. ο απολογισμός και ο προϋπολογισμός, που δημοσιεύονται στην επόμενη σελίδα. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, σχολιάστηκαν προτάσεις για την ένταξη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και σε άλλα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, ώστε να έχει ανετότερη χρηματοδότηση των εκδηλώσεών της. Συζήτηση έγινε ακόμη, σχετικά με την ανάγκη κινητοποίησης των μελών της Εταιρείας ώστε να συμμετέχουν πολλοί περισσότεροι στις Γενικές Συνελεύσεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν εκλογές για την ανάδειξη Δ.Σ. και Ε.Ε.

για τη διετία 1998-2000. Το νέο Δ.Σ. συγκροτήθηκε σε σώμα ως ακολούθως:

Πρόεδρος: Παναγιώτης Σαμοΐλης

Αντιπρόεδρος: Μιχάλης Κασσωτάκης

Γραμματέας: Ειρήνη Μοράβα

Ταμίας: Ιωάννα Κουμή

Μέλος: Κασσάνδρα Ζαννή-Τελιοπούλου

με αναπληρωματικά μέλη τους: Τέτα Δρούλια και Παρασκευή Παπαϊωάννου.

Την Ελεγκτική Επιτροπή αποτελούν οι: Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Άννα Πατεστή και Ειρήνη Ρέπτα.

3. Απολογισμός – Προϋπολογισμός

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΛΕΣΥΠ

ΑΠΟ 7/12/1996 ΩΣ 6/12/1998

ΕΣΟΔΑ		ΕΞΟΔΑ	
Υπόλ. Ταμείου	251.213	Έκδοση Επιθεώρησης	1.742.728
Συνδρομές μελών	2.421.000	Έξοδα Συνεδρίων	730.461
Έσοδα από πώληση παλαιών τευχών	44.500	Χαρτικά	120.452
Χορηγίες	734.000	Ταχυδρομικά	580.080
Έσοδα από LEONARDO	1.755.000	Συνδρομές σε ξένες Εταιρείες	181.045
Τόκοι	57.597	Φόροι	8.641
		Έξοδα προγράμματος LEONARDO	468.775
		Φωτοτυπίες	18.880
		Διάφορα	124.972
Σύνολο	5.263.310	Σύνολο	3.976.034
Υπόλ. Ταμ.	1.287.276		

ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΛΕΣΥΠ

ΑΠΟ 7/12/98 ΩΣ 6/12/2000

ΕΣΟΔΑ		ΕΞΟΔΑ	
Υπόλ. Ταμείου	1.287.276	Έκδοση Επιθεώρησης	2.800.000
Συνδρομές (400x5.000x2)	4.000.000	Έξοδα Συνεδρίων	1.500.000
Πρβλ. Έσοδα LEONARDO	1.800.000	Λειτουργικά	1.500.000
		Συνδρομές σε ξένες Εταιρείες	200.000
		Έξοδα υλοποίησης LEONARDO	1.000.000
		Διάφορα	87.276
Σύνολο	7.087.276	Σύνολο	7.087.276
Υπόλοιπο: 0			

Η ΤΑΜΙΑΣ: Τέτα Δρούλια

