

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 36-37

**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 36-37 Μάρτιος & Ιούνιος 1996
Volume 36-37, March & June 1996

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 (Ειδική Επιστήμων, συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 01/8234354
- 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. Οι συνδρομές των μελών στέλνονται στη διεύθυνση της Ταμίας: Μαντώ Μήλιου, Κοραή 14, 183 45, Μοσχάτο.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- **Πρόεδρος:** Παν. Α. Σαμοΐλης
- **Αντιπρόεδρος:** Χρυσούλα Κοσμίδου
- **Γραμματέας:** Κατίνα Κανδυλάκη
- **Ταμίας:** Μαντώ Μήλιου
- **Μέλος:** Μαργαρινός Ιωάννης

Κεντρική Διάθεση:

Βιβλιοπωλείο ΚΕΑΡΟΣ - Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα,
τηλ. 01/3817826 - 3806661 - fax 01/3836658

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.

2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχη 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 1996): τιμή απλού τεύχους δρχ. 500, διπλού τεύχους δρχ. 1000

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»): Ετήσια (1996) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. δρχ. 2000. Κύπρου: Λίρες 8. Εξωτερικού: 20\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1996: «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)

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

- | | |
|---|-------|
| 1. Διούκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα - An Introductory Word | 5-7 |
| 2. Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα | 9-19 |
| α. Δημητρόπουλος, Ε.: «Διεπιστημονική Συμβουλευτική» (κι όχι «Διεπαγγελματική») | 9-11 |
| β. Κοσμίδου-Hardy, Χ.: Σύμβουλοι και Θερ-αποντες | 11-17 |
| γ. Σαμοίλης, Π.: Επιλογή της Σχολής Προτίμησης από τους Υποψηφίους των Γενικών Εξετάσεων. Ένα Σχόλιο... | 17-19 |

B. Η ΘΕΩΡΙΑ

- | | |
|---|-------|
| 1. Καββαδά, Ε. και Παντελιάδου, Σ.: Προεπαγγελματική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: Γέφυρα μεταξύ της Σχολής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης | 21-35 |
| 2. Κάκουρος, Ε.: Η Προβληματική της Διάγνωσης και Αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών | 36-42 |
| 3. Κιούσης, Σ. Το Μέλλον των Εισαγωγικών Εξετάσεων και η Προετοιμασία των Νέων για τη Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση | 43-55 |
| 4. Κοσμίδου-Hardy, Χρ.: Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας | 56-71 |
| 5. Σαμοίλης, Π.: Εργασιακή Εμπειρία Μαθητών Λυκείου: Αξιολόγηση ενός Πειραματικού Προγράμματος | 72-88 |
| 6. Σκαύδη, Δ.: Ο Καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Επαναπροσδιορίζοντας τα Χαρακτηριστικά ενός Ρόλου | 89-95 |

Γ. ΕΡΕΥΝΑ

- | | |
|---|---------|
| 1. Βουλγαρίδη, Ε.: Συμβουλευτική: Αντιλήψεις & Προσδοκίες Φοιτητών από άλλες χώρες που σπουδάζουν σε Πανεπιστήμια της Αγγλίας | 97-109 |
| 2. Γκαρή, Αικ., Χριστακοπούλου, Σ. και Μυλωνάς, Κ.: Σύστημα Απόψεων των Μαθητών: Εκπαιδευτικά και Επαγγελματικά Σχέδια Μαθητών και Γονέων | 110-125 |
| 3. Κολαντζή-Azizi, Α. και Ματσοκά, Ι.: Φοιτητές με Προβλήματα στην Οργάνωση της Μελέτης και Διάσπαση Προσοχής: Πιθανά | |

Εξελικτικά Οφέλη ως Αποτέλεσμα της Συμμετοχής τους σε Πρόγραμμα Αυτοελέγχου Βασισμένο στη Θεραπεία της Συμπεριφοράς	126-140
4. Παπαδάτος, Γ.: Αντιδράσεις Μαθητών Λυκείου σε Σεισμό	141-151
5. Ρουσέας, Π.: Το Εσπερινό Γενικό Λύκειο (υπό το Πρίσμα μιας Εμπειρικής Έρευνας)	152-167

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Κοψιδά, Α.: Σπουδή Πάνω στις Πρακτικές Εφαρμογές του ΣΕΠ: Πειραματικές προσεγγίσεις	169-171
2. Λεβέντης, Δ.: Η Ανάπτυξη του Πολυδύναμου Καθηγητή-Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Κύπρο και η Σχετική Έρευνα	172-177
3. Μήλιου, Μ.: Ο Ρόλος του Συμβούλου στον ΣΕΠ: Παιδαγωγική Προσέγγιση	178-182
4. Στάθης, Γ.: Η Εβδομαδιαία Ώρα του ΣΕΠ: Ανάγκη για Αειφόρο Αναβάθμιση. Παράδειγμα 2η Διδακτική Ενότητα στην Α' Τάξη Γενικού Λυκείου	183-188
5. Τσατσάς, Γ.: Πώς το Ανοσοποιητικό Σύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εξουδετερώνει το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό	189-196

Ε. ΒΙΒΛΙΟ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ-ΑΠΟΨΕΙΣ

1. Βιβλίο (επιμ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος)	197-216
--	---------

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	217-220
2. Συγγραφή Εργασιών για την Επιθεώρηση	221-224

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 μία 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.*

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

Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε και να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη κοινωνία.

*Για τη Διοίκηση της Εταιρείας
Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης*

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 (H.E.S.CO.G). It aims primarily to facilitate the communications of the members of H.E.S.CO.G, to create scientific views concerning Counselling and Guidance, to promote beliefs of the H.E.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 articles (parts B and C).

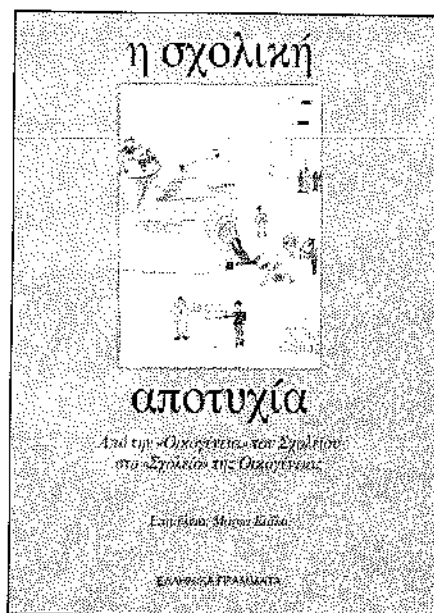
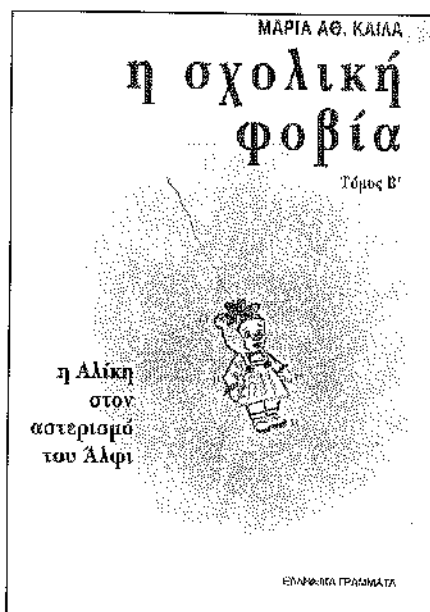
All friends and colleagues that are practicing C and G in Education, Information and Career Centers, Hospitals, Public Services, Industry etc. are invited to become members of H.E.S.CO.G. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of Counselling and Guidance for the benefit of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

*Panos Samoilis
President of H.E.S.CO.G.*

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

από τις εκδόσεις

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Ακαδημίας 88-7ος όρ., 106 78 Αθήνα, τηλ. 3302415, 3820612 - Fax 3836658
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα, τηλ. 3817826, 3806661 - Fax 3836658

1. «Διεπιστημονική Συμβουλευτική» (κι όχι «Διεπαγγελματική»)

Μέσα στο 1994 εκδόθηκε από τις εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ το βιβλίο «Διεπαγγελματική Συμβουλευτική» για λογαριασμό της Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π.). Στην πραγματικότητα πρόκειται για τα πρακτικά διημερίδας που πραγματοποίησε η παραπάνω Εταιρεία το 1992 με γενικό θέμα αυτό του τίτλου του βιβλίου.

Κατ' αρχήν θεωρώ και την διημερίδα και το βιβλίο πολύ χρήσιμα, που σίγουρα συμβάλλουν στην προώθηση του θέματος της Συμβουλευτικής¹ στη χώρα μας. Εξάλλου την επιμέλεια της έκδοσης την έχει κάνει η Ρίτσα Παπαθεοφίλου, σοβαρή επιστήμων αλλά και φίλη προσωπική και γνωστή στην ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. από εισηγήσεις της σε προηγούμενα συνέδρια της Εταιρείας μας.

Είναι δεδομένο πως, μια και στη Συμβουλευτική μόλις την τελευταία δεκαετία δόθηκε κάποια έμφαση και προώθηση στη χώρα μας, με τις διάφορες εργασίες, δραστηριότητες και δημοσιεύσεις διαμορφώνεται και η αντίστοιχη ορολογία στην Ελληνική γλώσσα. Χρειάζεται, λοιπόν, μεγάλη προσοχή στην επιλογή και χρήση σχετικών όρων, γιατί αυτοί οι όροι θα καθιερωθούν. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει μεγάλη εναισθησία στο θέμα της γλώσσας και της ορολογίας, κι αυτό το έκαμε γνωστό απ' το πρώτο κιόλας τεύχος της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ το 1986, όταν στην ουσία ξεκίνησε το περιοδικό της με το θέμα της ορολογίας. Ο δε γράφων ο ίδιος, φιλόλογος πρώτα και μετά Ψυχοπαιδαγωγός, με πολυετή πείρα στη λεξικογραφία και μέλος της Ομάδας Ορολογίας στη FEDORA, έχει εντάξει στη σειρά του «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» ως πέμπτο βιβλίο το τετράγλωσσο ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΟΡΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ, προϊόν πενταετούς εργασίας μιας ομάδας ειδικών στη Συμβουλευτική (εκδίδεται σύντομα, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ).

Με δεδομένο, λοιπόν, το παραπάνω πλαίσιο, θα ήθελα σ' αυτή την εργασία ν' ασχοληθώ με τον όρο «Διεπαγγελματική Συμβουλευτική» και την καταλληλότητά του για τη συγκεκριμένη χρήση.

Κατ' αρχήν η προσέγγιση και η πρακτική που αποδίδεται με τον συγκεκριμένο όρο (αντί να επιλαμβάνεται ένας ειδικός, όπως Σύμβουλος ή Ψυχολόγος ή Ψυχίατρος ή Γιατρός ή Κοιν. Λειτουργός κτλ. να συνεργάζεται ομάδα ειδικών διαφόρων ειδικοτήτων, εξειδικεύσεων, προσανατολισμών, είτε σε πάγια είτε σε περιστασιακή - περιπτωσιακή βάση) είναι σήμερα πολύ διαδεδομένη είναι δε σημαντική εξέλιξη, και χρησιμοποιείται ευρέως. Μάλιστα το 1992 η ΕΛ.Ε.-ΣΥ.Π. σε συνεργασία με τον Σ.Κ.Α.Ε. (Σύλλογος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος)² πραγματοποιήσαμε Ημερίδα στην Αθήνα προκειμένου να προωθήσουμε στην πράξη αυτήν ακριβώς την ιδέα αλλά και ανάγκη.

1. Για την εξέλιξη της Συμβουλευτικής διεθνώς και στη χώρα μας βλ. στο Δημητράκουλος, Ε., *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗΣ, 1993.

Προκειμένου να αποδώσουμε με επιτυχία στα Ελληνικά έναν όρο, που μας έρχεται απ' την θεωρία και πράξη μιας επιστήμης σ' άλλες χώρες, είναι ανάγκη να αξιοποιήσουμε στη γλώσσα μας έναν όρο που (1) να αποδίδει ορθά το περιεχόμενο του ξένου όρου και (2) να είναι ο γλωσσικο-αισθητικά ορθός στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, για να το πετύχουμε αυτό απαιτείται πρώτα απ' όλα να ανατρεξουμε στον αρχικό όρο στην ξένη γλώσσα και να τον αναλύσουμε επιστημονικά και γλωσσικά, και μετά να αναζητήσουμε τον κατάλληλο ελληνικό όρο για να τον αποδώσουμε². Η ορολογία στη Συμβουλευτική «εισάγεται» πρωτίστως από την Αγγλική. Οι αγγλικοί όροι λοιπόν που κυρίως σχετίζονται με την υπό συζήτηση λειτουργία της Συμβουλευτικής είναι: (1) Consultation (ως μια γενική λειτουργία της Συμβουλευτικής και ειδικότερη δραστηριότητα του Συμβούλου - Counsellor), (2) Interprofessional Consultation (αυτόν δηλώνει ότι υιοθετεί και ο διακεκριμένος ξένος εισηγητής στην ημερίδα της Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π.), και (3) Team Counselling. Θέλω κατ' αρχήν να διευκρινήσω ότι οι όροι αυτοί στα Αγγλικά έχουν πολύ σαφώς προσδιορισμένη χρήση. Η σύγκριση προκαλείται κατά την απόδοσή τους στα Ελληνικά, κι αυτό ακριβώς είναι που σηματοδοτεί το πρόβλημα για την ορολογία σε μας.

Κατά τη γνώμη μου το πρόβλημα στην προκειμένη περίπτωση δημιουργείται από τη λεπτή απόχρωση του όρου profession - professional στα Αγγλικά, που δεν αποδίδεται πάντα με άμεση αντιστοιχία στα Ελληνικά. Έτσι, ενώ το profession σημαίνει επάγγελμα, ο όρος professional δεν σημαίνει απλώς επαγγελματικός ή επαγγελματίας αλλά «επιστήμων επαγγελματίας», κάτι που δεν συμβαίνει με την αντίστοιχη χρήση των ίδιων όρων στη Γαλλική. Γι' αυτό και η καθ'αυτό διακριτή έννοια που αποδίδει ο όρος professional (σε αντιδιαστολή με τους vocation/vocational ή occupation/occupational κτλ.), είναι η του «επιστημονικού». Γι' αυτό και για τη σωστή απόδοση του όρου Interprofessional στα Ελληνικά κατάλληλος όρος δεν είναι ο «διεπαγγελματική» (που σημαίνει «μέσα ή ανάμεσα στα διάφορα επαγγέλματα») αλλά η **Διεπιστημονική Συμβουλευτική** (που σημαίνει «συμβουλευτική που υλοποιείται με την από κοινού συμμετοχή επιστημόνων διαφόρων επιστημών/ειδικοτήτων».

Έτσι η μεν συμβουλευτική είναι κατά τη φιλοσοφία της «διεπαγγελματική» (με την έννοια ότι απαιτείται η εφαρμογή της σ' όλους τους επαγγελματικούς χώρους όπου εργάζονται επαγγελματίες) άνθρωποι, και συνεπώς στην εκπαίδευση πολλών κατηγοριών επιστημόνων και επαγγελματιών έπρεπε να είναι ενσωματωμένη η συμβουλευτική ως γνώση θεωρίας και πράξης)³, η δε «Διεπιστημονική Συμβουλευτική» είναι μια επιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή της συμβουλευτικής, κατά την οποία συνεργάζονται ως επιστημονική ομάδα

2. Τα πρακτικά εκδόθηκαν ως τ. 24-25/1993 της Επιθεώρησης. Αντίστοιχα εκδόθηκαν και από τον ΣΚΛΕ.

3. Για το πρόβλημα της ορολογίας στα Ελληνικά βλ. και εργασίες μου στο περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τ. 72/1994, τ. 73/1995, στο περιοδικό *Γλώσσα*, τ. 5/1984, κτλ.

4. Βλ. για προβολή και θεμελίωση της θέσης αυτής στους Δημητρώπουλα, Ε. και Αλιάνη, Π. «Η Συμβουλευτική ως Λειτουργία Συνδετική των Θεσμών και Υπηρεσιών Επακούρησης του Ανθρώπου». *Κοινωνική Εργασία*, τ. 27, 1992, σσ. 198-207.

(υπό τον συντονισμό του ειδικευμένου συμβούλου) οι ειδικοί των διαφόρων ειδικοτήτων ή εξειδικεύσεων.

Ο όρος consultation (ως ειδική λειτουργία της Συμβουλευτικής και ως ειδικός ρόλος του Συμβούλου) στα Ελληνικά αποδίδεται ορθότερα με τους όρους ή **Συμβούλευση** (συν-βούλευση) ή **Συμβουλευτική Συνεργασία** (βλ. Δημητρόπουλος, υποσημείωση 1). Μ' αυτό τον τρόπο και οι ρόλοι διακρίνονται μεταξύ τους και οι λειτουργίες γίνονται σαφείς, κάτι που αποτελεί βασική ανάγκη αυτή την περίοδο που θεμελιώνεται η Συμβουλευτική στη χώρα μας, και που δυστυχώς το επαγγελματικό - επιστημονικό τοπίο σε σχέση μ' αυτήν είναι από μόνο του ομηχλώδες.

*Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Ιανουάριος 1996*

2. Σύμβουλοι και Θερ-αποντες

Πρόσφατα έχουμε διαπιστώσει την εμφάνιση ποικίλων προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης «συμβούλων», ενώ έξαρση παρουσιάζει το φαινόμενο της εμφάνισης αρκετών «Κέντρων», Ινστιτούτων ή και «φροντιστηρίων»(!) ΣΕΠ – όπως τα αποκαλούν κάποιοι γονείς. Ως προς τα «φροντιστήρια» ΣΕΠ τουλάχιστον, φαίνεται ότι όσο ο δημόσιος τομέας και η Πολιτεία αδρανούν και είναι απλοί θεατές των τεκταινομένων στο χώρο του κρίσιμου θεσμού του Σχολικού – ή Εκπαιδευτικού – Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τόσο ενεργοποιείται ο ιδιωτικός τομέας που υπόσχεται να καλύψει τα κενά σε θέματα που σχετίζονται με το θεσμό αυτό. Και πιστεύουμε ότι κανείς δεν θα είχε αντίρρηση στην ενεργοποίηση του ιδιωτικού τομέα. Ίσα-ίσα μάλιστα! Με την κριτική που ασκείται τελευταία – και συνήθως όχι άδικα – στο δημόσιο τομέα και τις λειτουργίες του – ή τις ολιγορίες του θα έπρεπε να είμαστε ικανοποιημένοι για τη δραστηριοποίηση του ιδιωτικού χώρου και την ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Το θέμα όμως είναι ότι οι υπηρεσίες του χώρου αυτού στοιχίζουν και μάλιστα αρκετά συχνά χωρίς την παροχή υπηρεσιών ποιότητας που να δικαιολογούν το κόστος.

Ως προς το Κέντρο και τα Ινστιτούτα – ιδιωτικά ή και δημόσια – θα πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια λειτουργίας τους. Δεν μπορεί δηλαδή να δίνεται άδεια για την ίδρυση ενός τέτοιου Κέντρου αν πρώτα δεν υπάρχουν οι εγγυήσεις ότι αυτό καλύπτει τις προϋποθέσεις να προσφέρει τις υπηρεσίες που υπόσχεται στο καταστατικό ίδρυσής του. Και δεν μπορεί να λειτουργήσει Κέντρο ΣΕΠ χωρίς την κατάλληλη υποδομή για την προσφορά υπηρεσιών που σχετίζονται με τους τέσσερις σκοπούς του – Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση – και χωρίς τη στελέχωσή του με ειδικευμένο και έμπειρο προσωπικό. Το θέμα της επιλογής σπουδών και/ή επαγγέλματος είναι κρίσιμο και έχει επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο και δεν νομιμοποιείται κανείς να αναλαμβάνει, είτε την ίδρυση Κέντρου είτε το δύσκολο έργο του συμβούλου ΣΕΠ –και βέβαια του συμβούλου γενικότερα– χωρίς να καλύπτει βασικές προϋποθέσεις. Ο ΣΕΠ

και η Συμβουλευτική απαιτούν διεπιστημονική προσέγγιση, βαθιά και ευρεία θεωρητική κατάρτιση, γνώση πολλών μεθόδων και τεχνικών, καθώς και πλούσια εμπειρία μέσα από την πρακτική άσκηση του ίδιου του συμβούλου. Δυστυχώς, αρκετά συχνά οι υπεύθυνοι (;) κάποιων τέτοιων Κέντρων φαίνεται ότι πιστεύουν πως αρκεί να έχεις κάποιες γενικές και με μη συστηματικό και επιστημονικό τρόπο συγκεντρωμένες πληροφορίες, ίσως και κανένα τεστ, και αμέσως μετά οδηγούνται στην ίδρυση ενός ανάλογου τέτοιου Κέντρου!

Φαίνεται όμως πως με την ίδια «σοβαρότητα» αντιμετωπίζεται και το θέμα της επι-μόρφωσης, κατάρτισης και προετοιμασίας συμβούλων γενικότερα και συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού ειδικότερα. Με την παροχή μάλιστα των σχετικών κονδυλίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται ότι ξαφνικά όλοι και όλες έχουν γίνει ικανοί/ές να διδάξουν, να μορφώσουν, να καταρτίσουν, θερ-άπνουντες, συμβούλους (ή και ευρωσυμβούλους) για άτομα με ειδικές ανάγκες, για θέματα ΣΕΠ, κτλ. Είναι απορίας άξιο το πως εγκρίνονται τέτοια προγράμματα, αλλά η έγκριση προγραμμάτων είναι μια άλλη «πονεμένη» ιστορία! Είναι όμως επίσης απορίας άξιο τουλάχιστον το ότι δεν φαίνεται να υπάρχει κανένας σοβαρός έλεγχος με τη μορφή της αξιολόγησης από κάποιο επίσημο θεσμικό φορέα. Στη χώρα όπου γεννήθηκε η δημοκρατία φαίνεται πως ο όρος δημοκρατία έχει αποκτήσει καινούργιο ορισμό και υπονοεί, ανάμεσα σε άλλα, την ελευθερία κάποιων να δρουν ανενόχλητα –με κίνητρο οικονομικά ή και άλλα συμφέροντα– χωρίς κάποια μορφή ουσιαστικής αξιολόγησης. Ο «δήμος» πλέον δεν «κρατεί»¹, αλλά φαίνεται ότι «κρατεί» καλά το σλόγκαν πως είσαι «ό,τι δηλώσεις». Και αν δεχθούμε κάτι τέτοιο, τότε πράγματι! Προς τι η αξιολόγηση;

Στο χώρο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού βέβαια, και ιδιαίτερα στην προετοιμασία συμβούλων, είναι αλήθεια πως ως χώρα δεν έχουμε και κάποια παράδοση που να διευκολύνει την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων που να διασφαλίζουν κάποιο σοβαρό επίπεδο σπουδών και να εγγυώνται τον έλεγχο της ποιότητας αυτών των σπουδών. Ο έλεγχος δε αυτός μπορεί να γίνει τόσο με την εξασφάλιση των συνθηκών εκείνων που απαιτούνται για την εκπόνηση και τη λειτουργία ενός σοβαρού προγράμματος, όσο και μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και μάλιστα όχι μόνο για τους σπουδαστές ή φοιτητές, αλλά και για τους διδάσκοντες, τους εκπαιδευτές ή τους καταρτίζοντες και για το όλο περιεχόμενο του προγράμματος γενικότερα. Στη διαδικασία της αξιολόγησης κανείς δεν πρέπει να θεωρείται «υπεράνω υποψίας» και τίποτε δεν είναι αυτονόητο.

Ορισμένοι πιστεύουν ότι η απλή επίκληση ενός οποιουδήποτε ακαδημαϊκού τίτλου ή θέσης συνιστά οπωσδήποτε και εγγύηση για την αξιοπιστία και επιτυχία ενός προγράμματος κατάρτισης στη Συμβουλευτική και/ή στο ΣΕΠ. Δυστυχώς, στην πραγματικότητα δεν αρκεί κάτι τέτοιο και μάλιστα θα υποστηρίξαμε ότι το ίδιο το γεγονός αποτελεί από μόνο του ένδειξη της έλλειψης ποιότητας στο πρόγραμμα αυτό, αφού η ποιότητα δεν εξασφαλίζεται κατανάγκη με γενικούς ακαδημαϊκούς τίτλους και/ή θέσεις, αλλά με ουσιαστικούς τίτλους ειδί-

1. Αν και φαίνεται ότι «κρατεί» καλά ο Δήμος ως θεσμικό όργανο που, μεταξύ άλλων, συμμετέχει και σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

κευσης και με «θέσεις» που κύριο στόχο τους έχουν τη βελτίωση του προγράμματος, την αναβάθμιση των σπουδών και του πτυχίου των καταρτιζομένων. Φαίνεται όμως ότι, καθώς λείπει συνήθως κάθε μορφή σοβαρής αξιολόγησης, μόνον οι καταρτιζόμενοι είναι σε θέση να διαπιστώσουν κάποια στοιχεία από αυτά στα οποία αναφερθήκαμε και μερικές φορές όχι όλοι, αφού αυτό εξαρτάται από τα κριτήρια επιλογής που συχνά είναι ανύπαρκτα και έτσι η ημιμάθεια γίνεται συχνά εμπόδιο στην αμφισβήτηση του κοινωνικού προσώπου της γνώσης. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει φόβος για την αξιολόγηση και ότι εκείνοι στους οποίους χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση την αποφεύγουν γιατί μάλλον θεωρούν ότι αυτή αποβλέπει στον έλεγχο και σε μια μορφή τιμωρίας τους. Γιατί βέβαια, αν η αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου όπως και στη βελτίωση και ανάπτυξη και του ίδιου του διδάσκοντος –κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης– και όχι στην άσκηση ελέγχου και εξουσίας, τότε ποιος τη φοβάται; Και αν δεν τη φοβάται, γιατί δεν την υιοθετεί δείχνοντας με τον τρόπο αυτό ότι η αξιολόγηση ισχύει για όλους και όχι μόνο για τους άλλους και ότι δεν ισχύει έτσι και το ρητό «δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις»;

Η Συμβουλευτική είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος χώρος. Ωστόσο, για κάποια χρόνια τώρα έχουμε υποβιάσει τόσο τη Συμβουλευτική όσο και τον Προσανατολισμό με το να θεωρούμε ότι είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην πράξη από οποιονδήποτε που παρακολουθεί ολιγοήμερα σεμινάρια επιμόρφωσης –χωρίς να διαθέτει την αρχική μόρφωση και κατάρτιση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Φαίνεται λοιπόν ως φυσική συνέπεια και συνέχεια και το γεγονός ότι με την ίδια ευκολία αισθανόμαστε πως μπορούμε να οργανώσουμε και προγράμματα κατάρτισης συμβούλων –ταχύρρυθμα ή όχι– και τελικά να θεωρούμε ότι δεν είναι θα και τόσο δύσκολο έργο να καταρτίξεις και συμβούλους χωρίς να πληρούνται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις που προβλέπονται σε άλλες χώρες για τον εκπαιδευτή συμβούλων ιδιαίτερα.

Το θέμα χρειάζεται προσοχή και λίγη υπευθυνότητα αν θέλουμε να μιλούμε πράγματα για σύμβουλους επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και για σύμβουλους γενικότερα. Η άσκηση σε δεξιότητες συμβουλευτικής είναι χρήσιμη, αλλά οι δεξιότητες δεν αρκούν για ένα σύμβουλο όπως δεν αρκεί και η εργαλειώδη άσκηση στη συμβουλευτική συνέντευξη, αν και φαίνεται, δυστυχώς, ότι για ορισμένους η συμβουλευτική συνέντευξη ισούται με τη Συμβουλευτική όπως ο ΣΕΠ ισούται με πληροφόρηση ή κάποια τεστ-άκια!

Προτάσεις

Όπως έχουμε αναφέρει, ο ΣΕΠ και η Συμβουλευτική απαιτούν διεπιστημονική προσέγγιση στην κατάρτιση του κατάλληλου επαγγελματία, πλούσια θεωρητική κατάρτιση και πολύχρονη εμπειρία. Ιδιαίτερα για τη Συμβουλευτική δεν είναι δυνατόν να διδάξεις ή να εκπαιδεύσεις σύμβουλους αν δεν είσαι ο/η, ίδιος/α βαθιά καταρτισμένος/η στο χώρο αυτό και δεν έχεις πολύχρονη πείρα στην πρακτική πλευρά της άσκησης της Συμβουλευτικής. Πιστεύουμε λοιπόν

ότι η Πολιτεία έχει σοβαρή ευθύνη για τον έλεγχο και την αξιολόγηση όλων εκείνων των Κέντρων –ιδιωτικών και δημοσίων– που αυτοαποκαλούνται Κέντρα ΣΕΠ ή Κέντρα ΕΕΠ ή Ινστιτούτα, να ορίσει τις προϋποθέσεις λειτουργίας τους που νομιμοποιούν την ύπαρξή τους, έτσι ώστε να μη δημιουργούνται λανθασμένες προσδοκίες στους ανθρώπους που τα προσεγγίζουν και να ελαχιστοποιηθούν οι απογοητεύσεις και οι λάθος προσ-ανατολισμοί... αν μπορούμε να μιλούμε για «Ανατολή» στην περίπτωση αυτή και όχι για προχωρημένη «Δύση». Η κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη της χώρας επείγει, αν δεν θέλουμε την Ευρώπη των δύο –ή και των τριών– ταχυτήτων και επείγει επομένως και η σωστή οργάνωση θεσμών και υπηρεσιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής.

Επιπλέον χρειάζεται να οργανωθούν κύκλοι σπουδών σε θέματα ΣΕΠ και Συμβουλευτικής σε προπτυχιακό επίπεδο για τις Σχολές εκείνες που προετοιμάζουν τον υποψήφιο εκπαιδευτικό. Μερικοί λόγοι για τους οποίους απαιτείται να γίνει αυτό είναι πρώτον, ότι κάθε σχολικό μάθημα έχει τις προεκτάσεις του στην αγορά εργασίας και, επομένως, κάθε εκπαιδευτικός θα έπρεπε να είναι ενήμερος για τη σχέση του μαθήματος της ειδικότητάς του με την αγορά εργασίας που απασχολεί τόσο πολύ τους νέους ανθρώπους. Δεύτερον, γιατί μέσα από κάθε μάθημα μπορεί να γίνει διάχυση των σκοπών του ΣΕΠ –Αυτογνωσία, Πληροφόρηση ως «Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση»², Λήψη Απόφασης, Μετάβαση– αν θέλουμε να υλοποιούνται αποτελεσματικότερα οι σκοποί του και τρίτον, γιατί θεωρούμε ότι, τελικά, αυτά που καλείται να κάνει ο καθηγητής ΣΕΠ τόσο ως περιεχόμενο διδασκαλίας όσο και ως μεθοδολογία θα κάνουν πιο ενδιαφέρον και οποιοδήποτε μάθημα. Στη σημερινή εποχή άλλωστε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να έχει και πολύ μέλλον αν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης. Στην εποχή της έκρηξης και της γρήγορης παλαιώσης της γνώσης, στην εποχή που οι πηγές πληροφόρησης και γνώσης είναι πολλές ο δάσκαλος είναι αναγκατάστατος αν λειτουργεί ως σύμβουλος³ που βοηθάει τους μαθητές ή φοιτητές του να αναπτύσσονται δια βίου και να αναπτύσουν την κριτική τους σκέψη.

Τέλος χρειάζεται να οργανωθούν σωστά μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη Συμβουλευτική και το ΣΕΠ με περιεχόμενο που είναι εφάμιλλο εκείνων των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων και με εκπαιδευτές συμβούλων που τηρούν κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Λόγω της έλλειψης σχετικής παράδοσης στον τομέα αυτό στη χώρα μας είναι ίσως χρήσιμο να υπάρξει συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια για την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων και για την αξιολόγησή τους όπως και για την ανάπτυξη εκπαιδευτών συμβούλων. Διαφορετικά οι σπουδές θα υποβαθμίζονται από την ίδια την πραγματικότητα, όταν οι σύμβουλοι που καταρτίζουμε δεν αποκτούν τη θεωρητική γνώση και την πρακτική που θα τους βοηθήσει να αναπτυχθούν ως ουσιαστικοί επαγγελματίες σύμβουλοι που θα μπορούν όχι μόνο να έχουν επαγγελματικό μέλλον, αλλά και να γί-

2. Kosmidou, C. (1991), Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance, Southampton University: Ph.D. Thesis.

3. Για το θέμα του δάσκαλου ως σύμβουλου βλ. και Κοσμίδου- Hardy (1993). «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος». Εισήγηση στο συνέδριο που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: «Η Φυσιονομία της Παιδαγωγικής Επιστήμης» (Πρακτικά συνεδρίου).

νουν ανταγωνιστικοί ιδιαίτερα μάλιστα στο πλαίσιο της κινητικότητας των εργαζομένων σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Θα υποβαθμίζεται δε ακόμη περισσότερο η ίδια η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός και τότε δεν νομιμοποιείται κανείς να ασκεί κριτική μόνο στην Πολιτεία όταν έχει δώσει δείγματα γραφής ότι λείπει η αυτοκριτική και ο αυτοέλεγχος. Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά και μόνο κάποια βασικά θέματα από τον κώδικα δεοντολογίας της Βρετανικής Ένωσης Συμβουλευτικής που αφορούν στους εκπαιδευτές συμβούλων. Ελπίζουμε ότι θα φανούν χρήσιμα τόσο σε εκείνους που ασχολούνται με την εκπόνηση προγραμμάτων κατάρτισης συμβούλων, όσο και σε εκείνους που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν τη συγκεκριμένη ειδίκευση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ελέγξουν και να αξιολογήσουν –με βάση ορισμένα ενδεικτικά στοιχεία έστω– την ποιότητα του προγράμματος της κατάρτισής τους.

A. Κώδικας ηθικής: εκπαιδευτές

Όπως αναφέρεται στην αρχή του κώδικα αυτού, στόχος του είναι να καθιερώσει και να διατηρήσει ορισμένες αρχές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτές και να ενημερώσει και να προστατεύσει το κοινό που ζητάει εκπαίδευση στη Συμβουλευτική. Κάποια θέματα του κώδικα λοιπόν είναι τα εξής:

α. Θέματα Υπευθυνότητας

1. Οι εκπαιδευτές αποδέχονται την ευθύνη να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα καθορίζουν σαφείς όρους που δείχνουν και την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευομένων για τη διαρκή τους μάθηση και αυτοκαθοδήγηση.
2. Οι εκπαιδευτές έχουν την ευθύνη να μην εξαρτούν την ικανοποίηση των δικών τους συναισθηματικών αναγκών από τη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους.

β. Θέματα Ικανότητας

1. Οι εκπαιδευτές, μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών και της άσκησής τους στη Συμβουλευτική θα πρέπει να δεσμεύονται να ασχοληθούν και με περαιτέρω άσκησή τους, ως εκπαιδευτών πλέον, σε κανονικά διαστήματα και να επιδιώκουν συστηματικά τρόπους προώθησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της αυτογνωσίας τους.
2. Οι εκπαιδευτές πρέπει να ελέγχουν την εξέλιξη της επιμορφωτικής τους δουλειάς και να είναι σε θέση να αναλύουν και να εξηγούν στους ασκούμενους και στους συναδέλφους τους τι κάνουν και γιατί.
3. Οι εκπαιδευτές πρέπει να ελέγχουν τα όρια της ικανότητάς τους.
4. Οι εκπαιδευτές έχουν ευθύνη απέναντι στον εαυτό τους και στους ασκούμενους να διατηρούν υψηλό το επίπεδο της αποτελεσματικότητάς τους, την ευελιξία τους και την ικανότητά τους να βοηθούν τους ασκούμενους. Οφείλουν επίσης να έχουν επίγνωση του βαθμού στον οποίο διατηρούνται ή έχουν εξαντληθεί τα μέσα και οι δυνάμεις που διαθέτουν ώστε, αν αυτό χρειαστεί, να το

θεωρήσουν αναγκαίο να αναζητήσουν βοήθεια και/ή να αποσυρθούν από την εκπαίδευση των συμβούλων είτε προσωρινά είτε και μόνιμα.

B. Κώδικας πρακτικής: εκπαιδευτές

Αυτός ο Κώδικας έχει για στόχο την παροχή πιο ειδικής πληροφόρησης και καθοδήγησης όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών που περιέχονται στον Κώδικα Ηθικής.

α. Διοίκηση του έργου της άσκησης (Management of the training work)

1. Οι εκπαιδευτές πρέπει να πληροφορούν τους ασκούμενους για τη δική τους άσκηση, τη φιλοσοφία και τη θεωρητική τους προσέγγιση, τα προσόντα τους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν.

2. Οι εκπαιδευτές πρέπει να εξηγούν με σαφήνεια τα προγράμματα και τους κύκλους σπουδών που προσφέρουν και τι περιλαμβάνουν αυτά. Είναι επιθυμητό να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στο θεωρητικό προσανατολισμό των σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, π.χ., τα προγράμματα με προσωποκεντρικό χαρακτήρα (client-centred courses) θα τείνουν να επικεντρώνονται στους ασκούμενους (trainee-centred).

3. Αν απαιτούνται διδάκτρα, αυτό πρέπει να δηλώνεται πριν αρχίσει το πρόγραμμα.

4. Οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι ειλικρινείς με τους υποψήφιους ασκούμενους ως προς την καταλληλότητά τους για άσκηση και να τους ενημερώσουν με σαφήνεια για τις διαδικασίες επιλογής.

5. Οι εκπαιδευτές έχουν ευθύνη να βοηθήσουν τους ασκούμενους να σκεφτούν σοβαρά τις δικές τους ανάγκες για προσωπική θεραπεία πέρα από το πλαίσιο των σπουδών τους και τη συμβολή της θεραπείας αυτής στο έργο τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος της άσκησης τους.

6. Οι εκπαιδευτές πρέπει να εξασφαλίσουν πρακτική εμπειρία Συμβουλευτικής, υπό τακτική επίβλεψη, ως μέρος της εξάσκησης στη Συμβουλευτική.

7. Οι εκπαιδευτές πρέπει να φροντίσουν για την αρχική, τη διαρκή και την τελική αξιολόγηση της εργασίας των ασκούμενων, καθώς και της διαρκούς καταλληλότητάς τους για τις σπουδές τους. Αυτή τη διαδικασία πρέπει να τη γνωστοποιήσουν στους ασκούμενους.

8. Οι εκπαιδευτές πρέπει να εξασφαλίζουν στους ασκούμενους ευκαιρίες να δουλέψουν τον εαυτό τους σε ατομικό επίπεδο και σε ομάδες, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν οι ασκούμενοι να εναρμονίζουν την επαγγελματική πρακτική με την προσωπική τους ενδογενή γνώση.

9. Οι εκπαιδευτές πρέπει να φροντίζουν να έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν την εμπειρία τους για το πρόγραμμα σπουδών τους σε ομάδες, σε ατομικό επίπεδο ή και τα δύο.

10. Οι εκπαιδευτές πρέπει να ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγηση μεταξύ των ασκούμενων.

11. Οι εκπαιδευτές, κατά την άσκηση και την παρακολούθηση των εκπαι-

δευομένων, πρέπει να φροντίσουν να συνειδητοποιήσουν οι ασκούμενοι τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα καθήκοντα και στους ρόλους της Συμβουλευτικής, της διοίκησης και της παροχής συμβουλών από ειδικό (consultancy).

12. Οι εκπαιδευτές πρέπει να φροντίζουν για τακτική αξιολόγηση του έργου τους από κάποιο επαγγελματία επόπτη ή σύμβουλο και οφείλουν να ζητούν άμεση πληροφόρηση για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

13. Οι εκπαιδευτές πρέπει να υπολογίζουν τους περιορισμούς της ικανότητάς τους και, όταν αυτό είναι αναγκαίο, να προβαίνουν σε ανάλογες ενέργειες.

*Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy
Ιανουάριος 1996*

3. Επιλογή της Σχολής Προτίμησης από τους Υποψηφίους των Γενικών Εξετάσεων. Ένα Σχόλιο...

Έχουν γραφεί αρκετά τους τελευταίους μήνες και έχουν ανακοινωθεί και από επίσημα χείλη προτάσεις για αλλαγή του συστήματος των Γενικών Εξετάσεων για την Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι ένα θέμα ευρύτατα κοινωνικό που ενδιαφέρει άμεσα όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο και ιδιαίτερα εμάς που ασχολούμαστε με τον ευαίσθητο τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής. Έχει συζητηθεί η λύση της αποδέσμευσης των εξετάσεων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο) και η δημιουργία «Κολλεγιακού έτους». Έχει συζητηθεί η μείωση του αριθμού των δεσμών στην Γ' τάξη, ο συνυπολογισμός ή όχι της βαθμολογίας του Λυκείου κ.ο.κ.

Ένα από τα καίρια ζητήματα στο σύστημα των Γενικών Εξετάσεων είναι ο τρόπος επιλογής της σχολής ή του τμήματος όπου ο υποψήφιος επιθυμεί – προτιμάει να σπουδάσει. Μέχρι σήμερα οι υποψήφιοι συμπληρώνουν στο μηχανογραφικό δελτίο υποψηφίου τις προτιμήσεις τους για τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σειρά προτεραιότητας και το καταθέτουν το Μάρτιο. Σε άρθρο της κ. Συλβάνας Ράπτη (ΒΗΜΑ 3-12-1995) με τίτλο «Επιλογή Σχολής με τους Βαθμούς ανά Χείρας» διαβάζω: «οι υποψήφιοι θα δηλώνουν τις σχολές προτίμησης τους μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας τους και όχι πριν από τις εξετάσεις όπως γίνεται μέχρι σήμερα». Και στη συνέχεια: «οι υποψήφιοι θα επιλέγουν τις σχολές προτίμησης τους αλλά θα επιλέγονται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο θα έχουν εισαχθεί όσον αφορά το τμήμα στο οποίο θα φοιτήσουν». Σε παράδειγμα στη συνέχεια του άρθρου αναφέρεται ότι αν εισαχθούν χίλιοι φοιτητές στη Φιλοσοφική Σχολή, αυτή η ίδια η Σχολή θα επιλέξει με ποια κριτήρια θα κατανείμει τους νεοεισαχθέντες στα διάφορα τμήματα.

Είναι να απορεί κανείς πώς προτείνονται τέτοιες αλλαγές που με τρόπο μηχανιστικό προσπαθούν να διευκολύνουν μόνο τη διαδικασία επεξεργασίας των στοιχείων για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έκφραση στενού συνεργάτη του Υπουργού, όπως αναφέρεται στο άρθρο: «πρώτα κοιτάζουμε το πορτοφόλι μας και μετά πηγαίνουμε να πωνίσουμε» δεν μπορεί να αναφέρεται

σε εφήβους που προσπαθούν σκληρά να πετύχουν μια θέση στο όχημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε εφήβους που αγωνιούν αγωνιζόμενοι μέσα σε ένα κόσμο με τραγική έλλειψη αξιών και στην οικογένεια που τους πιέζει για ένα πτυχίο. Κατά τι άραγε εξυπηρετούνται αυτοί οι νέοι όταν κληθούν να επιλέξουν σχολή μετά τα αποτελέσματα; Μήπως για να υποχρεωθούν να κάνουν «ρεαλιστικές» επιλογές; Είναι όμως αυτός ο καλύτερος τρόπος; Αλλά ας δούμε και την πρόταση η σχολή όπου εισάγονται κάποιοι νέοι να αποφασίζει με ποια κριτήρια θα τους κατανείμει στα τμήματα όπου θα φοιτήσουν. Είναι σωστό, κάποιος που επιθυμεί για παράδειγμα να σπουδάσει στο Ιστορικό - Αρχαιολογικό Τμήμα της Φιλοσοφικής να οδηγηθεί στο Φιλοσοφικό - Παιδαγωγικό - Ψυχολογικό (Φ.Π.Ψ.) ή στο τμήμα Θεάτρου της ίδιας Σχολής;

Είναι αλήθεια βέβαια ότι με τη συμπλήρωση μέχρι εξήντα (60) προτιμήσεων στο μηχανογραφικό δελτίο υποψηφίου έχουν παρατηρηθεί, μέχρι σήμερα, πολλά παράξενα. Όπως, παραδείγματος χάριν, νέοι που δηλώνουν ως 1η προτίμηση Ιατρική ή Οδοντιατρική Σχολή, σπουδάζουν τελικά σε τμήμα Βιολογίας. Ή άλλοι που ενδιαφέρονται να σπουδάσουν σε τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών ή Χημικών, τελικά βρίσκονται στο τμήμα Ιχθυοκομίας - Αλιείας. Η κ. Κούλα Κασομάτη (Ε.Κ.Κ.Ε.) έχει διαπιστώσει από δημοσιεύτα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (1991) ότι μόνο το 25,6% των νέων επιτυγχάνουν στην πρώτη επιλογή τους (σε άρθρο του Χρ. Κάτοικα στο ΒΗΜΑ 28-11-93). Αυτό φυσικά οφείλεται στο μεγάλο συναγωνισμό και στην ελλιπέστατη προετοιμασία των νέων στο σχολείο ώστε να μπορούν να κάνουν ρεαλιστικές επιλογές σύμφωνες με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντά τους, τις αξίες τους αλλά και τις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Όσο κι αν φαίνεται ουτοπικό: ο *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί* και πρέπει να διευκολύνει τους νέους στην προετοιμασία αυτή. Δεν φθάνει όμως η «κουτσουρεμένη» εφαρμογή του στο Γυμνάσιο και στην Α' και Β' Λυκείου (στην Α' τάξη όσον αφορά το ΤΕΛ και το ΕΠΑ). Χρειάζεται ριζική αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων ΣΕΠ καθηγητή και μαθητή και κυρίως συστηματική, έστω ταχύρρυθμη, κατάρτιση ή επιμόρφωση των καθηγητών στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Χρειάζεται καθιέρωση και διευκόλυνση (διοικητική και οικονομική) δραστηριοτήτων ΣΕΠ (πρωτοβουλίες μαθητικών κοινοτήτων, επισκέψεις σε χώρους εργασίας, ομιλίες επαγγελματιών στην τάξη, εργασιακή εμπειρία μαθητών). Χρειάζεται παράλληλη λειτουργία μέσα στο σχολείο καθηγητή - συμβούλου ΣΕΠ με ειδικές σπουδές. Τότε μόνο θα μπορέσουμε να μιλήσουμε για δυναμική εφαρμογή του ΣΕΠ. Τότε, οι μαθητές του Λυκείου, πέρα από την όλη εξέλιξη - ανάπτυξη τους ώστε να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο των ενηλίκων, θα είναι σε θέση και να συμπληρώσουν με ρεαλιστικό τρόπο τις προτιμήσεις τους στο μηχανογραφικό δελτίο υποψηφίου. Να επιλέξουν το τμήμα στο οποίο επιθυμούν να σπουδάσουν χωρίς να έχουν ανάγκη την ανώμαλη «ρεαλιστική» προσγειώση από το «βελτιωμένο» σύστημα Γενικών Εξετάσεων.

*Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης
Ιανουάριος 1996*



STUDIES

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Το **I.S.T. STUDIES** από την πρώτη στιγμή της ίδρυσής του έθεσε ένα μεγάλο εκπαιδευτικό στόχο: να προσφέρει στους Έλληνες σπουδαστές ένα υψηλό επίπεδο σπουδών, που να ανταποκρίνεται στα διεθνή πανεπιστημιακά standards.

Στο **I.S.T. STUDIES** διδάσκουν καθηγητές Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με πολυετή διδακτική πείρα. Με άριστες κτιριακές εγκαταστάσεις στο κέντρο της Αθήνας, το **I.S.T. STUDIES** διαθέτει άριστη υλικοτεχνική υποδομή με πολλά αμφιθέατρα, εποπτικά μέσα διδασκαλίας προηγμένης τεχνολογίας, κέντρο ηλεκτρονικών υπολογιστών, εργαστήρια ξένων γλωσσών και σύγχρονη βιβλιοθήκη.

Δημιουργεί ένα ιδανικό περιβάλλον σπουδών για τους σπουδαστές με διαλέξεις ειδικών επιστημόνων, ομιλίες στελεχών επιχειρήσεων, συγκρότηση ομάδων εργασίας από σπουδαστές για επεξεργασία και ανάλυση πραγματικών αναγκών επιχειρήσεων και οργανισμών και γενικότερα σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας. Ακόμα προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης όλων των εκφραστικών δυνατοτήτων των σπουδαστών με τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες.

Τα προγράμματα σπουδών του βασίζονται στην αρχή της "μειζονος προσπάθειας", αρχή που αποσκοπεί στην ουσιαστική παιδεία.

Το **I.S.T. STUDIES**, χάρη στην προνομιακή σύμβαση που έχει υπογράψει με το κρατικό πανεπιστήμιο του Hertfordshire της Αγγλίας, δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να αποκτήσουν πτυχίο BACHELOR μετά τις τριετείς σπουδές εξ ολοκλήρου στην Αθήνα.

Προσφερόμενα προγράμματα:

- Accounting and Management
- Information Systems
- Applied Economics
- Business Administration
- Business and Tourism
- Computer Science
- European Studies

Το **I.S.T. STUDIES** χάρη στην Ειδική Σύμβαση αποκλειστικής συνεργασίας με το Γαλλόφωνο Βελγικό Πανεπιστήμιο της Λιέγης, δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές ν' αποκτήσουν Licence σπουδάζοντας τρία χρόνια στην Αθήνα και να συνεχίσουν για απόκτηση Maîtrise.

Προσφέρονται Προγράμματα:

- Economics
- Administration Des Affaires

Σήμερα απόφοιτοι του **I.S.T. STUDIES**

ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις των μεταπτυχιακών προγραμμάτων Πανεπιστημίων διεθνούς κύρους (EDINBURGH, LONDON SCHOOL OF ECONOMICS, WARWICK, κ.ά.) και στελεχώνουν δυναμικές επιχειρήσεις στον ελληνικό χώρο (IBM, INTERBANK, ORACLE, ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ κ.ά.)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
Γ. ΚΑΣΤΡΙΝΑΚΗ - ΔΡ. ΦΟΥΝΤΟΥΚΑΚΟΥ

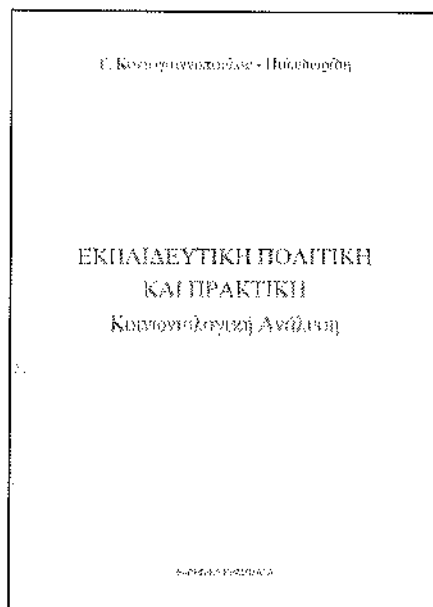
Χαλκοκονδύλη 31 & Σωκράτους, 104 32 ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 5226 708, 5227 088

ΕΞΕΛΗ ΚΑΤΑΧΩΡΗΣΗ

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

από τις εκδόσεις

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Ακαδημίας 88 - 7ος όρ., 106 78 Αθήνα, τηλ. 3302415, 3820612 - Fax 3836658
 ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα, τηλ. 3817826, 3806661 - Fax 3836658

*Ευριδίκη Καββαδά και Σουζάνα Παντελιάδου**

**ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:
ΓΕΦΥΡΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

Το άρθρο πραγματεύεται το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής, μέσα από την ιδιαίτερη οπτική της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο μέρος αναδεικνύεται η σημασία της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και παράλληλα καταγράφεται η σημερινή ανυπαρξία της στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι μορφές και το περιεχόμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκαλύπτεται το κενό μετάβασης ανάμεσα σε μια κύρια ακαδημαϊκή πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μια δευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση.

Στο τρίτο μέρος, αναπτύσσεται το περιεχόμενο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης ως ένα σύνολο από δεξιότητες και προτείνονται τρόποι ενσωμάτωσης αυτών των δεξιοτήτων στη διδασκαλία τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το άρθρο εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική που αναπτύσσεται στο χώρο της ειδικής αγωγής σχετικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της. Υπογραμμίζεται ιδιαίτερα, η ευθύνη και η συμμετοχή του σχολικού περιβάλλοντος στην εκπλήρωση του τελικού στόχου της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

*Euridice Kavatha & Souzana Pandeliathou**

**PREVOCATIONAL EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION: BRIDGE
BETWEEN SCHOOL AND VOCATIONAL TRAINING**

The article discusses the content of special education, from the specific perspective of vocational education. In the first part, the significance of prevocational education is shown and the current inexistence at the level of elementary education is also described.

In the second part, the content and the various formats of prevocational education are analysed and the gap between elementary education and a secondary vocational training is revealed.

The article contributes to the general discourse in special education concerning its content and its goals. A special focus is placed on the responsibility and the participation of school in fulfilling the ultimate goal of integrating people with special needs.

* Η Ε.Κ. είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., ΑΠΘ. *Επικοινωνία*: Σόλωνος 12, 54642, τηλ. 031/829101.

Η Σ.Π. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΑΠΘ. *Επικοινωνία*: τηλ. 031/810852, fax 031/842187.

Η εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Α.), καλύπτει ευρείς και πολυεπίπεδους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν όχι μόνο σε σχολικά γνωστικά αντικείμενα αλλά επεκτείνονται στην εκμάθηση δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, ώστε να εξασφαλισθεί η μέγιστη δυνατή ανεξαρτησία, η ομαλή κοινωνική προσαρμογή και οι επαγγελματικές δεξιότητες για την επαγγελματική αποκατάσταση των Α.μ.Ε.Α.

Η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί κεντρικό τελικό στόχο της ειδικής αγωγής, εφόσον μέσα από την εργασία το άτομο καλύπτει στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες.

(α) Υλικές ανάγκες, ώστε να διαγει μία άνετη ζωή.

(β) Κοινωνικές ανάγκες, διότι στη σημερινή κοινωνία το άτομο προσδιορίζεται από την εργασία του και η εργασία αποτελεί ένα είδος ταυτότητας, με το οποίο μας προσδιορίζουν οι άλλοι ή μας αναγνωρίζουν οι όμοιοί μας.

(γ) Προσωπικές ανάγκες, διότι η πετυχημένη δραστηριότητα στον εργασιακό χώρο, παρέχει αυτοπεποίθηση στο άτομο και δίνει τη δυνατότητα για διοχέτευση της δημιουργικότητάς του.

Μετά την αποφοίτηση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάθε άτομο αν δεν ακολουθήσει σπουδές στην Τριτοβάθμια, επιδιώκει την επαγγελματική κατάρτιση και την πρόσληψή του σε κάποια εργασία. Όμως για τα Α.μ.Ε.Α. οι δυσκολίες είναι πολύ περισσότερες από ό,τι για τους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν η Καλατζή-Azizi και οι συνεργάτες της,

αποκαλύπτεται η κακή κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης των Α.μ.Ε.Α. Στους απόφοιτους της 5ετίας 1986-1990, το ποσοστό ένταξης στην αγορά εργασίας ανέρχεται σε 43,9%. Όμως, μόνο ποσοστό 13,7% εντάχθηκε στην ελεύθερη αγορά εργασίας, 31,7% σε προστατευμένα ή παραγωγικά κέντρα, 3,4% σε επαγγελματικό πλαίσιο που σχετίζεται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον και 0,5% σε άλλα πλαίσια εκτός των παραπάνω. Το υπόλοιπο 50,7% ποτέ δεν εντάχθηκε επαγγελματικά. Από αυτούς τους απόφοιτους της 5ετίας, το 1991, εξακολούθησαν να εργάζονται 13 άνδρες και 2 γυναίκες, ποσοστό μόνο 7,3% (Καλατζή-Azizi, Μπεξεβέγκης, Δημητρόπουλος, Μανταδάκη και Μαρνελάκης, 1991). Παρόμοιο ποσοστό ατόμων με Ε.Α. που αποφοιτούν και βρίσκουν εργασία (8%), σημειώνει και ο Δελλασούδας (1992) στην έρευνά του για την ειδική επαγγελματική κατάρτιση.

Το χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης των Α.μ.Ε.Α. είναι δυνατόν να ερμηνευθεί με βάση αντικειμενικά και υποκειμενικά προβλήματα. Τα αντικειμενικά προβλήματα εδράζονται κυρίως στις αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και στις αδυναμίες δημόσιου τομέα, ενώ τα υποκειμενικά προκύπτουν από τη στάση και την αυτοεκτίμηση των ίδιων των Α.μ.Ε.Α. ή οφείλονται στο βαθμό αναπηρίας τους. Σε αυτά προστίθενται προβλήματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευτές και στην έλλειψη ενημέρωσή τους σε θέματα ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης (Δελλασούδας, 1992).

Εκτός από το μικρό ποσοστό

επαγγελματικής αποκατάστασης, συχνό είναι επίσης το φαινόμενο της μη περάτωσης της κατάρτισης από μεγάλο αριθμό σπουδαστών. Σε σύνολο 61 τμημάτων επαγγελματικής κατάρτισης διαφόρων ειδικοτήτων, μόνο σε 12 τμήματα (20% των σχολών) εμφανίζονται περιπτώσεις σπουδαστών που αποφοίτησαν. Το ποσοστό αυτών που αποφοιτούν σε καθένα από τα τμήματα, κυμαίνεται από 15-33% των φοιτώντων, ενώ μόνο σε δύο περιπτώσεις (που αποτελούν το 17% των τμημάτων), έχουμε ποσοστά 71% και 100% αντίστοιχα (Δελλασούδας, 1992).

Η εικόνα που προκύπτει από την καταγραφή της πραγματικότητας, είναι ότι οι σπουδαστές επαναλαμβάνουν τους κύκλους μαθημάτων. Αυτή η πορεία ακολουθείται πιθανά για δύο λόγους (α) γιατί δεν έχει εκπαιδευτεί ο σπουδαστής σε αρκετό βαθμό, ώστε να αντεπεξέλθει στις ανάγκες μιας καθημερινής παραγωγικής εργασίας και επομένως χρειάζεται συνέχιση της εκπαίδευσης (Καλατζή-Αζίζι και συν. 1991) ή (β) γιατί οι υπάρχοντες μηχανισμοί, παρ' ότι διαθέτει ο ίδιος τα προσόντα, δεν είναι σε θέση να τον εντάξουν σε μία παραγωγική εργασία.

Γίνεται φανερό ότι η τελική απορρόφηση είναι χαμηλή παρὰ τις προσπάθειες των σχολών κατάρτισης και τη συνεργασία τους με τον Ο.Α.Ε.Δ., τις υπηρεσίες επαγγελματικής αποκατάστασης των ιδρυμάτων, ή τους εργοδότες, και παρὰ την οικονομική ενίσχυση για αγορά παγίων περιουσιακών στοιχείων, την πρακτική άσκηση σε εργοδότες, ή τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες και τις προσωπικές γνωριμίες (Δελλασούδας,

1992). Η χαμηλή αυτή επαγγελματική αποκατάσταση οφείλεται σε ένα μεγάλο μέρος της, στην απόκλιση μεταξύ των εφοδίων των Α.μ.Ε.Α. και των απαιτήσεων στους χώρους εργασίας.

Στην ελεύθερη αγορά εργασίας, ισχύουν διαφορετικοί κανόνες απ' αυτούς που ισχύουν στη διάρκεια της κατάρτισης ή στα προστατευμένα εργαστήρια. Πολύ συχνά οι κανόνες αυτοί αφορούν όχι στις εργασιακές δεξιότητες, αλλά κυρίως στις κοινωνικές δεξιότητες, που οι ειδικές επαγγελματικές σχολές οφείλουν να διδάξουν συστηματικά στους μαθητές τους για να επιτύχουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα (McCrea, 1993), καταγράφηκαν από την βιβλιογραφία 49 εργασιακές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές από τους εργοδότες και πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι με νοητική υστέρηση. Οι 49 αυτές δεξιότητες περιλαμβάνουν: (α) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, (β) τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση της εργασίας και (γ) τις κοινωνικές δεξιότητες. Από αυτές, οι επτά εργασιακές δεξιότητες που θεωρήθηκαν από τους εργοδότες ως οι σπουδαιότερες για έναν μελλοντικό εργαζόμενο είναι:

1. Θετικές εργασιακές συνήθειες.
2. Ανεκτή εξωτερική εμφάνιση.
3. Ικανότητα ν' ακολουθεί οδηγίες, διαδικασίες της εταιρίας και εργασιακούς κανόνες.
4. Εφόδια για ποιοτική, ποσοτική εργασία και αποτελεσματικότητα.
5. Συνύπαρξη χωρίς προβλήματα με τους συναδέλφους και τους πελάτες.
6. Αποδεκτή κοινωνική συμπερι-

φορά, δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

7. Κατάλληλη συμπεριφορά και κοινωνική επαφή με τους συναδέλφους του κατά την διάρκεια της εργασίας.

Γίνεται φανερό ότι οι παραπάνω δεξιότητες είναι στην ουσία τους μορφές προεπαγγελματικής συμπεριφοράς που δεν εμπίπτουν μόνο στην περιοχή της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά στο σύνολο της εκπαίδευσης, εφόσον συμπεριλαμβάνουν κοινωνικές δεξιότητες στη διδασκαλία, των οποίων συμμετέχει ουσιαστικά το σχολείο. Η εδραίωση τέτοιων δεξιοτήτων στα Α.μ.Ε.Α. αρχίζει από μικρή ηλικία, οφείλει να γίνεται συστηματικά και να διαπερνά όλη τη σχολική τους ζωή στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Α. Η Ειδική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 33 παρ. 3 του νόμου 1566/85, ορίζεται ότι «για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και αλληλοαποδοχής με το κοινωνικό σύνολο, αφού ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, πολιτιστικές και άλλες ειδικές συνθήκες της διαβίωσής τους» (Δελτίο Πληροφορικής ΥΠΕΠΘ, 1994).

Τα ειδικά αυτά προγράμματα, ορίζονται με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπ.

Παιδείας και Θρησκευμάτων. Όμως, σήμερα μετά την συμπλήρωση 10 ετών από την ψήφιση του παραπάνω νόμου, ενώ πολλές αλλαγές έχουν συμβεί σε ό,τι αφορά το οργανωτικό επίπεδο της ειδικής αγωγής, λίγες αφορούν στο περιεχόμενο των ειδικών προγραμμάτων. Το προεδρικό διάταγμα που θα καθόριζε αυτό το περιεχόμενο και πιο συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα που θα χρειαζόνταν και θα ακολουθούσαν οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Μ.Ε.Α.) δεν έχει προωθηθεί. Έτσι, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακολουθούν άτυπα ή προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα, υποθετικά ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών που φοιτούν εκεί. Στην πραγματικότητα το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής συχνά δεν διαφοροποιείται από το περιεχόμενο της γενικής αγωγής και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος περιορίζεται στην πιο αργή παρακολούθηση του κοινού με τα γενικά σχολεία αναλυτικού προγράμματος (Παντελιάδου, 1994α).

Από πρόσφατη πιλοτική έρευνα (Παντελιάδου, 1994β) που αφορούσε 46 δασκάλους ειδικών δημοτικών σχολείων, αποκαλύπτεται η ιδιαίτερη βαρύτητα που έχουν οι καθαρά σχολικές δεξιότητες στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτό εφαρμόζεται στα ειδικά δημοτικά σχολεία.

Οι ώρες που αφιερώνονται εβδομαδιαία στη διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικείμενου, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1,

Πίνακας 1
Κατανομή των ωρών ανά γνωστικό αντικείμενο

Αντικείμενο	ώρες	ποσοστό
ανάγνωση	3,64	14,56%
γραφή-αντιγραφή	3,17	12,68%
ιστορία-μελέτη περιβάλλοντος	2,53	10,12%
δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	2,35	9,40%
κοινωνικές δεξιότητες	2,77	11,80%
κινητικές δεξιότητες	2,98	11,92%
μαθηματικά	3,25	13,00%
τεχνικά	3,23	12,92%
προεπαγγελματικές δεξιότητες	1,08	4,32%

στις τάξεις των ειδικών σχολείων αφιερώνεται μεγάλος αριθμός ωρών στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στη γραφή -κυρίως αντιγραφή- και στην ιστορία - μελέτη περιβάλλοντος. Έτσι, 12,59 ώρες την εβδομάδα από τις 25 του σχολικού χρόνου (ποσοστό 50,36%) αφιερώνονται στις γνωστικές δεξιότητες, ενώ 8,1 ώρες (ποσοστό 32,4%) στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις κοινωνικές και τις κινητικές και μόλις 1,08 ώρες (ποσοστό 4,32%), αφιερώνονται στις προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Παρατηρώντας το διαφορετικό ειδικό βάρος που συγκεντρώνουν οι καθάρια γνωστικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης ή οι κοινωνικές και προεπαγγελματικές δεξιότητες, γίνεται φανερή η έλλειψη ισορροπίας που υπάρχει σήμερα στην πράξη στα σχολεία ειδικής αγωγής.

Τα παραπάνω δεδομένα μεταφερόμενα στο επίπεδο της εθνικής δομής, οδηγούν στην υπόθεση ότι το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία, τελειώνουν την προ-

τοβάθμια εκπαίδευσή τους, έχοντας διδαχτεί κυρίως σε σχέση με τις γνωστικές δεξιότητες και λιγότερο σε σχέση με τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις κοινωνικές και τις προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Η παραπάνω ανισορροπία σε βάρος των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, των κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων δεν δικαιολογείται, ούτε με βάση την ελληνική, ούτε τη διεθνή βιβλιογραφία (Brolin 1983, Dunn 1973, Kokaska & Brolin 1985, Μπίτσας 1990). Αντίθετα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η ειδική εκπαίδευση προϋποθέτει μία εντελώς διαφοροποιημένη προσέγγιση τόσο των διαδικασιών που επιλέγονται, όσο και του ίδιου του περιεχομένου διδασκαλίας. Οι ατομικές και ενδοατομικές διαφορές των Α.μ.Ε.Α., οι πολλαπλές επιπλέον ανάγκες τους και τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν, υπογραμμίζουν τη σημασία διδασκαλίας δεξιοτήτων όχι μόνο γνωστικού περιεχομένου.

Η ερμηνεία της ανισοροπίας στα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα, θα πρέπει να αναζητηθεί κύρια σε τρεις κατευθύνσεις:

1. Εκπαίδευση των Δασκάλων που Διδάσκουν Σήμερα στην Ειδική Αγωγή

Η πλειοψηφία των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία σήμερα δεν είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους στις τάξεις των ειδικών σχολείων, είναι κατά κύριο λόγο οι κλασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις συνηθισμένες τάξεις και μόνο ένα ποσοστό 6,5% χρησιμοποιεί για παράδειγμα τη μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis). Ακόμη οι δάσκαλοι στρέφονται περισσότερο στη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά), δεξιοτήτων που γνωρίζουν να διδάσκουν και για την διδασκαλία των οποίων έχουν εκπαιδευτεί (Παντελιάδου, 1994α).

2. Οι πιέσεις των Γονιών των Παιδιών με Ε.Α.

Οι γονείς των παιδιών με Ε.Α. προσδοκούν από τα ειδικά σχολεία πολύ συχνά την εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων ή απλούστερα, προσδοκούν για τα παιδιά τους να «μάθουν γράμματα» (Μπίρτσας, 1990). Οι γονείς προσπαθώντας να διατηρήσουν τις προσδοκίες μιας κανονικής ζωής για το παιδί τους, θεωρούν την εκπαίδευση σε γνωστικές δεξιότητες πολύ

σπουδαιότερη από την εκπαίδευση του παιδιού σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικές ή προεπαγγελματικές. Η πίεση αυτή προς μία ειδική εκπαίδευση που προσομοιάζει με την συνηθισμένη, οδηγεί συχνά τους δασκάλους στα ειδικά σχολεία, ακριβώς εξ αιτίας της έλλειψης ενός ειδικού αναλυτικού προγράμματος, να ακολουθούν ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα.

3. Η Ανυπαρξία ενός Ισορροπημένου Αναλυτικού Προγράμματος από το Υπ. Παιδείας

Η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος στα ειδικά σχολεία, έχει ως συνέπεια τη σύγχυση των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι πρέπει να διδάξουν, γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο το έργο τους. Η πλειοψηφία των δασκάλων (71,7%) που εργάζονται σε τάξεις ειδικών σχολείων, δηλώνουν την έλλειψη συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων, ως το πλέον σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο χώρο της ειδικής αγωγής (Παντελιάδου, 1994β). Επιπλέον τα τελευταία 7 χρόνια σε όλες τις εκθέσεις που δίδονται στο Υπ. Παιδείας από τους συμβούλους ειδικής αγωγής, η αναγκαιότητα της ύπαρξης αναλυτικών προγραμμάτων ή έστω οδηγιών στο χώρο της ειδικής αγωγής, επισημαίνεται με πολλούς τρόπους. Σε συνάρτηση με την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη οδηγιών, βιβλίων και μεθοδολογίας σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας δεξιοτήτων μη γνωστικών περιοχών, στρέφει τους δασκάλους σε κλασικές μεθόδους διδασκαλίας

και στη χρήση υλικών που χρησιμοποιούνται περισσότερο για γνωστικές δεξιότητες. Σε ποσοστό 43,5%, το υλικό που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι βιβλία του συνηθισμένου σχολείου, καθώς επίσης παρόμοιο υλικό ή φύλλα εργασίας που φτιάχνουν οι ίδιοι. Τέλος, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οι συνέπειές της, σ' ένα ανισόρροπο αναλυτικό πρόγραμμα στο χώρο του ειδικού σχολείου, γίνεται φανερή και από το γεγονός ότι περίπου τα μισά ειδικά σχολεία δεν διαθέτουν εργαστήρια (Παντελιάδου 1994β).

Η δράση των παραπάνω παραγόντων εξηγεί βέβαια την παρατηρούμενη βαρύτητα που έχει στο σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα η γνωστική εκπαίδευση χωρίς όμως να τη δικαιολογεί. Μία ποιοτική εκπαίδευση για την κάλυψη των πολλαπλών αναγκών των Α.μ.Ε.Α., συμπεριλαμβάνει και τη συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών, προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής. Ένα πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει όλες αυτές τις δεξιότητες, διευρύνει τη σύνδεση με την υπάρχουσα

δευτεροβάθμια προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση και επιτρέπει την ορθότερη και ολόπλευρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Α.μ.Ε.Α.

Β. Η Δευτεροβάθμια

Προεπαγγελματική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Σήμερα η ειδική αγωγή παρέχεται στη χώρα μας κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι λύσεις που μπορεί να ακολουθήσει το Α.μ.Ε.Α. όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή του από το δημοτικό σχολείο, είναι στην πραγματικότητα πολύ περιορισμένες. Το Α.μ.Ε.Α. μπορεί να παραμείνει στο σπίτι του, ή να παρακολουθήσει κάποια από τις λίγες δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής, ή να προχωρήσει στο συνηθισμένο γυμνάσιο, συνήθως με τεράστια προβλήματα.

Ο πίνακας του Υπ. Παιδείας μας δείχνει ξεκάθαρα την κατάσταση που επικρατεί στην ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

Πίνακας 2 Αριθμός Σ.Μ.Ε.Α. και μαθητών (από το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ 1994).		
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Αριθμός Σχολικών Μονάδων	Μαθητές
1. Γυμνάσια	8	208
2. Λύκεια	6	131
3. Επαγγελματικές σχολές	7	235
ΣΥΝΟΛΟ	21	574

Όσον αφορά στην ευθύνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο νόμος 1566/85 στο άρθρο 34, παρ. 1, ορίζει ότι: «Αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Επίσης στο άρθρο 32, παρ. 1, ορίζεται ότι: «... η ειδική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το Κράτος σε δημόσια σχολεία» και στην παράγραφο 4 μεταξύ άλλων, ότι: «Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση απόμων μ.Ε.Α. παρέχεται: ... (ε) σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία, καθώς και σε ειδικά εργαστήρια» (ΥΠΕΠΘ, 1994).

Όμως, ειδικότερα για τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, υπεύθυνο είναι όχι μόνον το Υπ. Παιδείας, αλλά και το Υπ. Υγείας - Πρόνοιας μέσω των Ιδρυμάτων που εποπτεύει, ο Ο.Α.Ε.Δ., οι Δήμοι και Ιδιωτικοί φορείς. Τα 51 Ιδρύματα που εποπτεύει το Υπ. Υγείας - Πρόνοιας έχουν δημιουργήσει μικρά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης για Α.μ.Ε.Α. (Νικόδημος, Δημητρόπουλος, Πόλης, Γκρούμας, Γαλατούλας και Μανώλη, 1993), ενώ υπάρχουν επίσης τρεις σχολές αποκλειστικά του Ο.Α.Ε.Δ με προγράμματα που αφορούν τα Α.μ.Ε.Α. στην Αθήνα (Γαλάτσι), στην Θεσ/νίκη (Λαγκιά), και στη Λάρισα.

Οι υποψήφιοι σπουδαστές ποικίλουν ως προς τις σχολικές γνώσεις από αναλφάβητους έως απόφοιτους λυκείου. Μεγαλύτερη όμως ομάδα είναι οι αναλφάβητοι και οι απόφοιτοι γενικού ή ειδικού δημοτικού. Από

τους σπουδαστές δεν απαιτούνται συγκεκριμένες προεπαγγελματικές δεξιότητες των οποίων η μάθηση θεωρείται ότι επέρχεται στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εκτός από το περιεχόμενο της επαγγελματικής κατάρτισης σε ορισμένα προγράμματα παρέχεται και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, συντήρηση σχολικών γνώσεων, μουσική και γυμναστική (Δελλασούδας, 1992). Το γεγονός ότι δεν απαιτείται από τις σχολές για την εισαγωγή των σπουδαστών η γνώση των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, είναι αναμενόμενο στο βαθμό που η πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την οποία προέρχεται ο σπουδαστής, έχει γνωστική φύση και άρα οι προεπαγγελματικές δεξιότητες δεν διδάσκονται συστηματικά.

Η μη ύπαρξη προαπαιτούμενων γνώσεων όμως ενισχύει το χάσμα της σύνδεσης μεταξύ μιας γνωστικής πρωτοβάθμιας και μιας επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη ενός κρίκων όπως η προεπαγγελματική εκπαίδευση, αποδυναμώνει την προσπάθεια για την εκμάθηση ενός επαγγέλματος και την αποκατάσταση του Α.μ.Ε.Α., με αποτέλεσμα χρόνια εκπαιδευτικής προσπάθειας από μέρους και του μαθητή και του εκπαιδευτικού να μην οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η απουσία συνέχειας και συνοχής στην εκπαίδευση, αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, με τη μορφή εισαγωγής προεπαγγελματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό και στις πρώτες βαθμίδες των επαγγελματικών σχολών. Εάν οι μαθητές φθάνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το στόχο της εκμάθησης ενός επαγγέλματος έχοντας ήδη

κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, απελευθερώνεται χρόνος και ενέργεια για άσκηση σε δεξιότητες που αφορούν κάθε συγκεκριμένο επάγγελμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο προωθείται η εκμάθηση της τεχνικής του κάθε επαγγέλματος, ή ζητήματα, όπως η παραγωγικότητα, η ταχύτητα, η τήρηση των κανόνων ασφαλείας, η αυτενέργεια, οι καλές σχέσεις των ατόμων σε μία ομάδα εργασίας, που αποτελούν όλα στοιχεία ανταγωνιστικότητας στην ελεύθερη αγορά εργασίας.

Γ. Πρόταση για τη Διαμόρφωση Ενός Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος

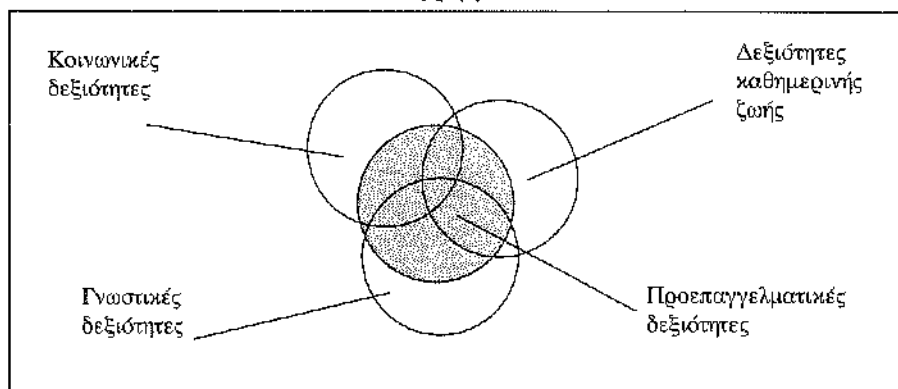
Η αναγκαιότητα ενός ισορροπημένου αναλυτικού προγράμματος που να περιλαμβάνει και να συνθέτει εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες της καθημερινής ζωής, κοινωνικές και προεπαγγελματικές είναι εμφανής και πειστική.

Σχηματικά ένα αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να παρουσιαστεί:

Η προεπαγγελματική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει τη σύνδεση του πα-
ραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος των ειδικών σχολείων με την αναγκαιότητα για επαγγελματική κατάρτιση και μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Όμως, σε ένα μικρό μόνο μέρος της αποτελεί ένα διαχωρισμένο σύνολο από δεξιότητες που οφείλουν να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες. Αντίθετα, πρόκειται για τη διδασκαλία των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, μέσα από το πρίσμα της μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης και της μέγιστης ανεξαρτησίας των Α.μ.Ε.Α.

1. Όσον αφορά συγκεκριμένα στις γνωστικές δεξιότητες, αυτές περιλαμβάνουν συνήθως στο ειδικό σχολείο την γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά και λιγότερο άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κ.λπ. Για τη διαπλοκή μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων και στοιχείων προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και την ανάλογη διαμόρφωση της διδασκαλίας προτείνουμε ενδεικτικά:

Διάγραμμα 1.



(α) Για την ανάγνωση

– Χρησιμοποίηση ενός λεξικού. Αν αναγνωρίζουν οι μαθητές το αλφάβητο, μπορούν να εξασκηθούν ψάχνοντας τις λέξεις, καλλιεργώντας και τη δεξιότητα της ανάγνωσης και τη λογική της αλφαριθμητικής σειράς που είναι απαραίτητη σε πολλά επαγγέλματα (κυρίως γραφείου).

– Χρησιμοποίηση ενός καταλόγου με ονόματα ή του τηλεφωνικού καταλόγου. Οι μαθητές μπορούν να το χειριστούν με την ίδια λογική του λεξικού (Neubert & Taymans 1982).

– Ανάγνωση και εκτέλεση απλών συνταγών μαγειρικής, που εξασκούν με ευχάριστο τρόπο την αναγνωστική ικανότητα και εισάγουν στις έννοιες της ποσότητας (π.χ. δύο φλυτζάνια νερό, έξι κουταλιές ζάχαρη).

– Ανάγνωση οδηγιών χρήσης σε απλές ηλεκτρικές συσκευές (σίδερο, μίξερ, ηλ. σκούπα), που παρέχει τη δυνατότητα ασφαλούς χρήσης αυτών των συσκευών. Η ασφαλής χρήση των συσκευών και εργαλείων είναι απαραίτητος όρος ασφάλειας για τα Α.μ.Ε.Α. και στην καθημερινή τους ζωή και στην εργασία τους. Πολλές αντιρρήσεις εργοδοτών κυρίως σε τεχνικά επαγγέλματα, που υπό άλλες συνθήκες θα προσελάμβαναν Α.μ.Ε.Α., πηγάζουν από την ανησυχία σχετικά με την τήρηση των κανόνων ασφαλείας με τους ίδιους και τους συναδέλφους τους.

(β) Για τη γραφή

– Μία γραφομηχανή είναι πολύ χρήσιμη. Τα παιδιά γράφουν στη γραφομηχανή εξασκώντας τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Διδασκονται τη βασική μορφή ενός κειμένου, αλλά και αναπτύσσουν δεξιότη-

τες όπως αυτή της μέτρησης, π.χ. για τη μέτρηση των περιθωρίων.

– Η σωστή γραφή ονομάτων και διευθύνσεων είναι επίσης απαραίτητη δεξιότητα σε όλα τα επαγγέλματα γραφείου και μπορεί να συνδεθεί με τη λογική της αλφαριθμητικής σειράς.

– Η συμπλήρωση απλών στοιχείων σε έτοιμα έντυπα. Είναι δεξιότητα απαραίτητη για να κάνουμε π.χ. μία αίτηση εργασίας ή να απευθυνθούμε σε οποιαδήποτε υπηρεσία, ή ακόμα να συμπληρώσουμε μία απλή αναφορά (Neubert & Taymans 1982).

(γ) Για τα μαθηματικά

– Οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν τις ικανότητες μέτρησης στα σχολικά χρόνια, με πρακτικές ασκήσεις, και όχι ως μία θεωρητική μαθηματική ενότητα. Οι πρακτικές ασκήσεις, η επανάληψη και ο συνεχής έλεγχος ισχύουν ως διδακτικές αρχές σε οτιδήποτε διδάσκεται στα Α.μ.Ε.Α. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να μετρούν αποστάσεις και γωνίες για διάφορες κατασκευές, να μετρούν περιθώρια σ' ένα κείμενο γραφομηχανής ή ένα βιβλίο (Neubert & Taymans, 1982), να μετρούν όγκο και βάρος υλικών στην κατασκευή γευμάτων, να μετρούν και να κόβουν κομμάτια υφάσματος, να ζυγίζουν υλικά όπως άμμος, νερό, φρούτα κ.λπ. Οι σωστές μετρήσεις είναι σημαντικό μαθηματικό «κλειδί» στην επαγγελματική αποκατάσταση. Οι γραμμικές μετρήσεις, οι μετρήσεις στο χώρο και οι μετρήσεις βάρους είναι βασικές επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες της καθημερινής ζωής (Dunn, Gray & Martini 1987).

2. Οι δεξιότητες της καθημερινής ζωής αποτελούν ένα μεγάλο μέρος

των διδασκτέων δεξιοτήτων. Είναι δεξιότητες που τα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες μαθαίνουν μέσα από μίμηση και εμπειρία και τους βοηθούν να επιβιώνουν, να συναλλάσσονται, να παράζουν και να κινούνται σε κοινωνικά πλαίσια με μία γενικά αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Περιλαμβάνουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τη σωστή αντίληψη του χώρου και του χρόνου, την αναγνώριση και τη χρήση των χρημάτων, την αγορά και προετοιμασία τροφής, τη βασική υγιεινή, την κυκλοφορία στην πόλη. Συνήθως δεν υπάρχει στη γενική της έννοια μία διαχωριστική γραμμή που να διακρίνει τις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης, ή τις κοινωνικές από τις προεπαγγελματικές δεξιότητες εφόσον και ο χώρος εργασίας είναι ένας κοινωνικός χώρος. Δεξιότητες που στην καθημερινή ζωή έχουν μία διάσταση, μεταφερόμενες σ' έναν επαγγελματικό χώρο αποκτούν άλλη σημασία. Για παράδειγμα, η καθαριότητα του χώρου ως δεξιότητα της καθημερινής ζωής μεταφερόμενη σ' έναν επαγγελματικό χώρο, χαρακτηρίζει επίσης ένα καλό εργαζόμενο. Επίσης, η υγιεινή ή περιποιημένη εξωτερική εμφάνιση προδιαθέτουν θετικά και βοηθούν στην πιο ευχάριστη επαφή και συνεργασία, ενώ η εύκολη επικοινωνία και λειτουργία μέσα σε μία ομάδα είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο στις κοινωνικές επαφές, αλλά και στην ομαδική εργασία.

Στο σχολικό περιβάλλον αυτές οι δεξιότητες μπορούν να εξασκηθούν σε όλες τις βαθμίδες.

(α) Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες που αφορούν στην αυτοεξυπηρέτηση, το ντύσιμο, (σειρά που

φοράμε τα ρούχα, κουμπιά, κορδόνια, φερμουάρ κ.λπ.), την προετοιμασία του φαγητού, (σαλάτες, χυμοί, φρούτα), την αναγνώριση των χρημάτων, την διαχείριση μικροποσών (χαρτζηλίκι) και την έννοια της πληρωμής των λογαριασμών, (έσοδα - έξοδα), την ατομική και ομαδική διασκέδαση, την κυκλοφοριακή αγωγή. Ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει αυτές τις δεξιότητες με συγκροτημένο τρόπο, με εποπτικό υλικό, συζητήσεις μέσα στην τάξη ή παιχνίδια ρόλων.

(β) Στις αρχές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διδασκαλία περιλαμβάνει τη φυσική υγεία και διατροφή, την αγορά και προετοιμασία του φαγητού, (ποιότητα, ποσότητα, με τι άλλα κριτήρια επιλέγουμε τα τρόφιμα, πώς κατασκευάζουμε ένα γεύμα), τη φροντίδα των προσωπικών αναγκών, τη χρήση βασικών εργαλείων, την ασφάλεια κατά τη διάρκεια παραμονής στο σπίτι (ατυχήματα από ηλεκτροπληξία, καψίματα, κοψίματα, δηλητηριάσεις κ.λπ.) και σε δημόσιους χώρους, την πληροφόρηση για την οικογένεια και τα παιδιά, την κυκλοφορία με μέσα μαζικής μεταφοράς.

(γ) Στο δεύτερο μισό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές, δίνεται περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία για τη διαχείριση του σπατιού (προγραμματισμός εσόδων και εξόδων με βάση το μισθό τους), στην περιποίηση του εαυτού τους (προφύλαξη από αρρώστιες, ατυχήματα, κ.λπ.), στη γνώση βασικών νόμων, στις σχέσεις των δύο φύλων και τη δυνατότητα να κάνουν οικογένεια, στη συμμετοχή στα κοινά ως πολίτες (ευθύνες και απαιτήσεις της κοινότητας προς τους πολίτες και των πολιτών προς την κοινότητα)

(Brolin, 1978, Brolin & Kokaska, 1979).

3. Οι κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν τη σχέση μας με άλλα άτομα στο επίπεδο της κοινωνικής ζωής και περιλαμβάνουν κυρίως την ύπαρξη της αυτοπεποίθησης, την αντίληψη για τον εαυτό μας, την ικανότητα συνδιαλλαγής με άλλα άτομα, την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Γι' αυτό το λόγο σε προγράμματα προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στην ξένη βιβλιογραφία (Neuber & Taymans, 1982, Sarkees, West, & Wircenski, 1988), κοινωνικές δεξιότητες όπως η οργάνωση, η καθαριότητα και η τάξη, η προσωπική υγιεινή, η αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων και η ομαλή συμβίωση σε κοινούς χώρους, η αποδοχή των ανωτέρων, (π.χ. προϊσταμένων), καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος της διδασκτέας ύλης, ακόμα και όταν διδάσκονται ως μέρος των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ακόμη είναι χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα έρευνας στην οποία ρωτήθηκαν τα ίδια τα Α.μ.Ε.Α. σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούν σπουδαιότερες για την ολοκληρωμένη συμμετοχή τους στην κοινωνία, σύμφωνα με τα οποία, οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν στις πρώτες επιλογές των ερωτηθέντων (Lovett & Harris 1987).

4. Όσον αφορά στο ιδιαίτερο περιεχόμενο των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, αυτό χαρακτηρίζεται κύρια από τη συγκεκριμένη προετοιμασία για επαγγελματική κατάρτιση. Περιλαμβάνει την προεπαγγελματική αφύπνιση, καθοδήγηση και τελικά την προετοιμασία των μαθητών του ειδικού σχολείου για τον χώρο της εργασίας. Η επαγγελματική αφύπνιση

είναι απαραίτητη σε κάθε άτομο ώστε στο μέλλον ν' ανακαλύψει τις δεξιότητες και το επάγγελμα που το ενδιαφέρει. Αυτή δε σημαίνει βέβαια την τοποθέτηση ενός 7χρονου παιδιού σε έναν εργασιακό χώρο για να εκπαιδευτεί επαγγελματικά αλλά την επιλογή σωστών στόχων για την επαγγελματική εκπαίδευση σε κάθε ηλικιακό επίπεδο (Wehman, Kregel & Barcus, 1985). Έτσι από μικρή ηλικία εισάγουμε την εργασία ως γενική έννοια, (γιατί πρέπει να εργαζόμαστε, ποια επαγγέλματα υπάρχουν, πώς επιλέγουμε και γιατί ένα επάγγελμα), εξασκούμε την φυσική αντοχή και τις χειρωνακτικές δεξιότητες και διδάσκουμε τις γενικές αρχές και συνήθειες που προσδοκά ένας εργοδότης από έναν εργαζόμενο. Τέτοιες συνήθειες είναι, η ικανότητα ν' ακολουθούμε οδηγίες, να ολοκληρώνουμε ένα έργο, ο σεβασμός στο εργασιακό ωράριο, η συνύπαρξη και επικοινωνία με άλλους εργαζόμενους, ο σεβασμός των κανόνων ασφαλείας, η παροχή της ποιοτικής και ποσοτικής εργασίας σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, η φροντίδα του εργασιακού χώρου κ.ά.

Σε παιδιά πάνω από δώδεκα χρόνων, μπορούμε να διδάξουμε πιο συστηματικά τις προεπαγγελματικές δεξιότητες, έχοντας ως στόχο να φέρουμε το σχολείο πιο κοντά στους χώρους εργασίας. Αυτό αρχικά γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά αργότερα είναι απαραίτητο να γίνει σε αυθεντικούς εργασιακούς χώρους.

Ορισμένες πρακτικές ιδέες που μπορεί να αξιοποιήσει ο δάσκαλος για τη διδασκαλία των παραπάνω προεπαγγελματικών δεξιοτήτων είναι:

1. Οι συζητήσεις με τα παιδιά και

η ανάλυση της χρησιμότητας της εργασίας και διαφόρων επαγγελμάτων με τη βοήθεια εποπτικού υλικού.

2. Η δημιουργία ομάδων μέσα στην τάξη, για παιχνίδι ρόλων όσον αφορά διάφορα επαγγέλματα. Κάθε παιδί μπορεί να επιλέγει ένα ρόλο (παραγωγός, καταναλωτής, προσφορά υπηρεσιών, βιομηχανική εργασία κ.λπ.) και να δρα ανάλογα.

3. Οι επισκέψεις με τα παιδιά στο τοπικό τεχνικό Λύκειο, ή στην τοπική τεχνική Σχολή (Neubert & Taymans 1982).

4. Οι επισκέψεις με τα παιδιά σε διάφορους εργασιακούς χώρους ώστε να παρακολουθήσουν από κοντά μία εργασιακή ημέρα. Κατόπιν η ημέρα αυτή μπορεί να αναλυθεί σε ενότητες και να διδαχθεί η κάθε ενότητα στη σχολική αίθουσα.

5. Η πρόσκληση εργαζόμενων, αν είναι δυνατόν Α.μ.Ε.Α., για να μιλήσουν στα παιδιά για τη δουλειά τους. Για τα προβλήματα που είχαν πριν την βρουν, γι' αυτά που έχουν πιθανώς τώρα και πώς τα διαχειρίζονται, τι κατά τη γνώμη τους πρέπει να κάνει κάποιος για να θεωρείται πετυχημένος στη δουλειά του κ.λπ.

6. Οι επισκέψεις σε εκπαιδευτές επαγγελματιών προγραμμάτων σε διάφορες επαγγελματικές σχολές. Έτσι μπορεί να ρωτήσει ποιες ικανότητες είναι απαραίτητες για την παρακολούθηση του κάθε προγράμματος και να τις καταγράψει, βοηθώντας στη γενική προετοιμασία των μαθητών του.

7. Οι επισκέψεις σε τοπικές επιχειρήσεις και βιομηχανίες για να δει τις υπάρχουσες εργασίες και να καταγράψει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κάθε μία, έτσι ώστε να δι-

δάξει τις βασικές αρχές αντών των δεξιοτήτων στους μαθητές του (Neubert & Taymans 1982).

Γίνεται φανερό τόσο από τα παραπάνω συγκεκριμένα παραδείγματα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, όσο και από την ανάλυση του περιεχομένου της σε περιοχές δεξιοτήτων, ότι η προεπαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί οργανική κατεύθυνση της ειδικής αγωγής. Η κατεύθυνση αυτή αποτελεί εφαρμογή των βασικών στόχων της ειδικής αγωγής που αφορούν στη μέγιστη και ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των Α.μ.Ε.Α. καθώς επίσης στην ένταξή τους στην κοινωνική πραγματικότητα.

Η μελλοντική ένταξη των Α.μ.Ε.Α. και η πρόσβασή τους σε μία όσο το δυνατόν περισσότερο «κανονική» ζωή, εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν δημιουργικά σε όλες τις εκφράσεις της ανθρωπίνης ζωής, χωρίς βέβαια να εξαιρείται η επαγγελματική δραστηριότητα.

Η ευθύνη και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπλήρωση του στόχου της ένταξης για τα Α.μ.Ε.Α. είναι τεράστια. Το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για μία τέτοια συστηματική και αναγκαία για τα Α.μ.Ε.Α. εκπαίδευση είναι το σχολικό περιβάλλον. Υιοθετώντας τη σπουδαιότητα της εργασίας στη σύγχρονη ζωή είναι σήμερα καιρός να δοθούν οδηγίες, βοηθήματα και μέσα στους δασκάλους, ώστε να εκπαιδεύονται με πιο σφαιρικό τρόπο και σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία οι μαθητές με Ε.Α.

Σήμερα είναι αναγκαίο να προβλεφθούν μελλοντικές προσδοκίες και να υπάρξει άμεσος και ανάλογος σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτι-

κών προγραμμάτων. Ο σχεδιασμός αυτός είναι απαραίτητο να στηρίζεται στη διεθνή επιστημονική γνώση, να αξιοποιεί τα ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική πραγματικότητα, να παρεμβαίνει σε όλα τα επίπεδα και τους φορείς που εμπλέκονται και κυρίως να εστιάζει στην καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Α.μ. Ε.Α.

Η επιτυχία στον εργασιακό χώρο,

η ανεξαρτησία και η αυτοδυναμία ξεκινάει και κρίνεται για κάθε Α.μ.Ε.Α. πολύ νωρίς, την ίδια χρονική περίοδο που ξεκινά η προσπάθεια για εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Κάθε σημαντικός σχεδιασμός εκπαίδευσης για ένα παιδί με Ε.Α. είναι αμφίβολης αποτελεσματικότητας εάν δεν στοχεύει κυρίως στο μέλλον, στον ενήλικο με Ε.Α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brolin, D.E. (1978). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach*. Reston, Virginia: Concil for Exceptional Children.
- Brolin, D.E. (1983). *Life Centered Career Education*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brolin, D.E. & Kokaska, C.J. (1979). *Career Education for Handicapped Children and Youth*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill.
- Δελλασούδας, Α. (1992). *Η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση*. Σειρά Αυτοτελών δημοσιευμάτων του περιοδικού «ΠΑΡΟΥΣΙΑ», Αθήνα.
- Dunn, L.M. (1973). «Children with Mild General Disabilities». Στο βιβλίο του L.M. Dunn (Ed.), *Exceptional Children in the Schools: Special Education in Transition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dunn, J.A., Gray, P., & Martini, E. (1987). *Resource Guide: Teaching Basic Skills through Vocational Educational*, Cornell, N.Y: Cornell University.
- Καλατζή - Azizi, Α., Μπεξεβέγκης, Η., Δημητρόπουλος, Α., Μανταδάκη, Ε., Μαργελάκης, Μ. (1991). «Αιτιολογικοί Παράγοντες που Συνδέονται με την Επαγγελματική Ένταξη και Αποκατάσταση Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση - Πρώτα Ευρήματα». Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Το Οδοιπορικό της Επαγγελματικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης Ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Εστία Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής/Δήμος Νέου Ψυχικού. Αθήνα, 3-6/5/1991.
- Kokaska, C.J., & Brolin, D.E. (1985). *Career Education for Handicapped Individuals*. (2nd Ed.), Columbus, Ohio: Merrill.
- Lovett, D., Harris, M. (1987). «Important Skills for Adults with Mental Retardation. The Client's Point of View». *Mental Retardation*, 23 (5), 351-356.
- McCrea D.L. (1993). «Frequency of Job Skills Appearing on Individualized Plans of Students with Moderate Retardation». *Education and Training in Mental Retardation*. June issue, 179-185.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά Προγράμματα για Παιδιά με «Ειδικές» Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. (έκδοση β). Αθήνα.

- Neubert, D. & Taymans, J. (1982). *Prevocational Skill Development for handicapped Students*. Cooperative Project between the Mairyland State Dp. of Education, Division of Special Education and the University of Maryland, Dp. of Industrial, Tecnological and Occupational Education.
- Νικολδημος, Σ., Δημητρώπουλος, Α., Πόλης, Γ., Γκρούμας, Ν., Γαλατούλας, Ν., Μανώλη, Μ., (1993). *Σύγχρονη Οργάνωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Εφήβων και Νέων Μ.Ε.Α.* Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Διεθνών και Δημοσίων Σχέσεων, Τμήμα Α', Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (1994α). *Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Περιεχόμενο και Προοπτικές*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συμποσίου, Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή.
- Παντελιάδου, Σ. (1994β). *Τι Ειδικό Περιλαμβάνει η Ειδική Αγωγή Σήμερα*. Αδημοσίευτη έρευνα, Θεσ/νίκη: ΠΠΔΕ.
- Sarkeers, M., West, L., & Wircenski, J. (1988). *Vocational Educational Programs for the Disadvantaged*. Edited by the National Center for the Research in Vocational Education, Columbus, Ohio.
- Wehman, P., Kregel, G., & Barcus, M., G. (1985). «From School to Work. A Vocational Transition Model for Handicapped Students». *Exceptional Children*, 52 (1), 25-37.
- ΥΠΕΠΘ, (1994) *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Δ/ση Ειδικής Αγωγής, ΟΕΔΒ.

Ευθύμιος Κάκουρος*

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι περισσότεροι από τους μαθητές – δημοτικού, γυμνασίου ή λυκείου – που παραπέμπονται σε ψυχολογικές υπηρεσίες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Στο κείμενο επιχειρείται αρχικά μια σύντομη παρουσίαση του ορισμού καθώς και των βασικότερων μοντέλων ερμηνείας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και στη συνέχεια συζητείται η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισής τους. Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες προτείνεται η πολυεπίπεδη προσέγγιση τόσο κατά τη διαδικασία της διάγνωσης όσο και στην προσπάθεια αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

E. Kakouros*

PROBLEMS OF DIAGNOSIS AND TREATMENT OF LEARNING DISORDERS

Most of the pupils (first grade and second grade) referred to psychological services, confront learning difficulties.

This paper deals initially with a brief presentation of the definition and the basic explanatory models of the Specific Learning Difficulties. The problems of diagnosis and treatment that the specialists face are also being discussed.

For the best understanding of the above problems, a multilevel approach applied during the process of diagnosis as well as during the treatment of Special Learning Difficulties is suggested.

A. Εισαγωγή

Από τις περιπτώσεις των παιδιών που παραπέμπονται σε ψυχολογικές υπηρεσίες, ένα μεγάλο ποσοστό αντιμετωπίζει μαθησιακές¹ δυσκολίες. Συχνά οι δυσκολίες αυτές, αποτελούν την κύρια αιτία που κάνει γονείς και παιδαγωγούς να ανησυχούν και να

καταφεύγουν στον ψυχολόγο ζητώντας τη βοήθειά του. Δεν είναι όμως λίγες και οι φορές όπου τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού οδηγούν τους γονείς σε ψυχολογικές υπηρεσίες ενώ τα ίδια παιδιά αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση το αίτημα του γονιού που συνοδεύει το παιδί του – για εξέ-

* Ο Ε.Κ. είναι καθηγητής ψυχολογίας (Ph.D.) στο ΤΕΙ Αθηνών και εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. *Επικοινωνία:* Πατησίων 280Α, 11255 Αθήνα, τηλ. 2234785.

1. Στο κείμενο κάθε αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

ταση στον ψυχολόγο- προβάλλεται πολύ συγκεκριμένα. Αμέσως μετά την ψυχολογική εξέταση ενδιαφέρεται συνήθως να μάθει: α) που οφείλονται οι δυσκολίες και τα προβλήματα του παιδιού του και β) τι πρέπει να κάνει για να το βοηθήσει.

Τα πιο πάνω ερωτήματα που ο γονιός θέτει στον ψυχολόγο τόσο απλά και συγκεκριμένα, απασχολούν διεθνώς μια πληθώρα επαγγελματιών και επιστημονικών κλάδων οι οποίοι αντιπροσωπεύουν όλους τους ειδικούς που ενδιαφέρονται για την υγεία, ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού. Περισσότερα από 100 χρόνια πέρασαν από τότε που οι ειδικοί αναζητούν τα αίτια που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες χωρίς μέχρι σήμερα να υπάρχει μια σαφής απάντηση γι' αυτό. Οι διάφοροι ορισμοί που διατυπώθηκαν μέχρι σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται ασαφείς και αντικατοπτρίζουν μ' αυτό το επίπεδο των γνώσεων που διαθέτουμε σήμερα για το θέμα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες τόσο στην διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Β. Ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Στους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί κατά καιρούς -για τις μαθησιακές δυσκολίες- υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία στα οποία προσδίδεται άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη έμφαση. Ορισμένα από αυτά τα κοινά σημεία τα οποία και εμφανίζονται συχνότερα στους διάφορους ορισμούς, είναι τα πιο κάτω:

α) *Νευρολογική δυσλειτουργία*: Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με κάποια ήπια μορφή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας η οποία μπορεί να διαγνωσθεί μόνο έμμεσα δηλαδή με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

β) *Άνιση ή μη αρμονική ανάπτυξη επιμέρους γνωστικών λειτουργιών*.

Δηλαδή, σε ορισμένους τομείς οι επιδόσεις του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι καλύτερες και από το μέσο όρο ενώ σε άλλες είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

γ) *Δυσκολία στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και της μάθησης γενικότερα*, π.χ. ομιλία, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, κινητικές δεξιότητες, αντιληπτικές ικανότητες κ.λπ.

δ) *Διαφορά μεταξύ απόδοσης και νοητικού δυναμικού*: Δηλαδή, οι επιδόσεις του παιδιού στον τομέα της σχολικής μάθησης δεν είναι ανάλογες με το νοητικό του επίπεδο.

ε) *Αποκλεισμός άλλων αιτιών*: Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού δεν σχετίζονται με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα, περιβαλλοντικά αίτια κ.λπ.

Ο ορισμός δι' αποκλεισμού άλλων αιτιών θεωρείται από πολλούς ειδικούς ως ο πλέον έγκυρος και αποτελεί συχνά το βασικό κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται επίσης ορισμένα συνοδά χαρακτηριστικά τα οποία δημιουργούν στο παιδί προβλήματα προσαρμογής. Στη διεθνή βιβλιογραφία ως συνοδά χαρακτηριστικά (ή συνοδά προβλήματα) αναφέρονται συνήθως τα πιο κάτω:

1) Υπερκινητικότητα, 2) Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, 3) Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού, 4) Ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα, 5) Συναισθηματική αστάθεια, 6) Αταξία μνήμης και σκέψης, 7) Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, 8) Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε, πως πολλές φορές υπάρχει δυσκολία στη διάκριση μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών προβλημάτων. Γι' αυτό ανάλογα με την υπόθεση που κάνει ο κάθε ειδικός για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα είναι και τα πρωτογενή ή δευτερογενή προβλήματα που διακρίνει.

Γ. Μοντέλα ερμηνείας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Κατά καιρούς έχουν εμφανισθεί διάφορα μοντέλα για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως τα πιο κάτω μοντέλα βρίσκουν τη μεγαλύτερη απήχηση:

α) Τα μοντέλα που επικεντρώνονται στη *διαταραχή της προσοχής* και στηρίζουν την υπόθεση πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας του παιδιού να συγκεντρωθεί επιλεκτικά (*selective attention*) σ' αυτό που πρέπει να μάθει.

β) Τα μοντέλα *επεξεργασίας πληροφοριών*. Αυτά τα μοντέλα στηρίζουν την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών στη δυσκολία του παιδιού να χρησιμοποιεί στρατηγικές οι οποίες είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση.

γ) Μοντέλα που στηρίζονται στην υπόθεση της *γνωστικής καθυστέρησης*. Εδώ υιοθετείται η άποψη πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι τίποτα περισσότερο παρά το αποτέλεσμα της ανωριμότητας του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου.

δ) Μοντέλα που αναζητούν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών στην *ημισφαιρική δυσλειτουργία*. Εδώ υιοθετείται η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του αντίστοιχου κέντρου στον εγκέφαλο το οποίο είναι υπεύθυνο για τη μάθηση.

Δ. Δυσλεξία

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν συνήθως το κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε σύνδρομο μαθησιακής δυσκολίας. Τα περισσότερα παιδιά με άλλα προβλήματα μάθησης (π.χ. στα μαθηματικά) έχουν συχνά δυσκολίες και στην ανάγνωση ή ακόμη και στην ομιλία. Αν μπορούσαμε λοιπόν να κατανοήσουμε τις δυσκολίες ανάγνωσης τότε θα έχουμε λύσει το μεγαλύτερο μέρος του puzzle των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο όρος της *δυσλεξίας* έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα για να υποδηλώνει τις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή. Η ερευνητική ομάδα της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας το 1968 είχε δώσει για τη δυσλεξία τον πιο κάτω ορισμό:

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να απο-

κτίζουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση τη γραφή και την ορθογραφία σε βαθμό ανάλογο με τις νοητικές τους ικανότητες».

Παρά το γεγονός της ασάφειας που διακρίνει τον όρο της δυσλεξίας το πρόβλημα αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και της συγγραφής πολύ μεγάλου αριθμού βιβλίων. Στον ελληνικό χώρο, ο όρος της δυσλεξίας φαίνεται πως έχει επικρατήσει ευρύτητα με αποτέλεσμα να θεωρείται από πολλούς ως συνώνυμος του γενικότερου όρου των μαθησιακών δυσκολιών ή ακόμη και ως η «παιδική ασθένεια του αιώνα μας» (π.χ. Καρπάθιος 1985). Γι' αυτό λοιπόν οι αντιλήψεις που επικράτησαν στην Ελλάδα για τη δυσλεξία έχουν οδηγήσει στη δημιουργία Κέντρων Δυσλεξίας όπου υπόσχονται εκτός από τη διάγνωση του προβλήματος ακόμη και τη θεραπεία του. Επίσης η νομοθεσία (Π.Δ. 420/1990) καθώς και οι αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας (Εγκ. Γ2/6019/1991, Εγκ. Γ6/106/1992) προβλέπουν ειδική μεταχείριση για τους δυσλεξικούς μαθητές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση όμως της δυσλεξίας -ως όρου για την διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών- έχει δεχτεί πολύ έντονη κριτική. Ο Rutter (1990) έχει εστιάσει την κριτική του για τη δυσλεξία στα πιο κάτω σημεία:

- Ο όρος της δυσλεξίας αναφέρεται σε ένα ενιαίο σύνδρομο αν και υπάρχουν στοιχεία τα οποία δείχνουν καθαρά πως συνοδεύεται και από άλλα προβλήματα εκτός αυτών που αναφέρονται ως χαρακτηριστικά της γνωρίσματα.

- Ο όρος της δυσλεξίας αναφέρεται σε μια κατάσταση που μπορεί να διαγνωσθεί σε παιδιά τα οποία να μην έζησαν σε στερητικό περιβάλλον και που είχαν επαρκείς ευκαιρίες για σχολική εκπαίδευση. Γνωρίζουμε όμως από πολλές μελέτες που έγιναν, πως διαταραχές που ανταποκρίνονται στα κριτήρια της δυσλεξίας μπορεί να υπάρχουν και σε παιδιά με χαμηλή ή πολύ χαμηλή νοημοσύνη, σε παιδιά που μεγάλωσαν σε στερητικό περιβάλλον καθώς και σε παιδιά που δεν είχαν τις ανάλογες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

- Η αποκλειστική εστίαση στα οργανικά αίτια τείνει να οδηγήσει στην παραμέληση των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Το παιδί όμως με το οργανικό πρόβλημα είναι περισσότερο και όχι λιγότερο τρατώ στο στερητικό περιβάλλον. Γι' αυτό είναι πιθανό και οι δύο παράγοντες -μ' αυτή την έννοια- να σχετίζονται με το πρόβλημα.

- Στην πράξη η έμφαση στο αν το παιδί είναι ή όχι δυσλεξικό είναι περιοριστική. Η ερώτηση ποτέ δεν πρέπει να τίθεται σ' αυτή τη μορφή. Η ερώτηση πρέπει να είναι: Γιατί το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορεί ή δυσκολεύεται να διαβάσει, και ποιοι είναι οι παράγοντες που έχουν οδηγήσει στο πρόβλημα. Αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στο παιδί (δηλ. σε κάποιο οργανικό πρόβλημα), όσο και στο περιβάλλον.

Οι διαμάχες μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά τη δυσλεξία μπορεί να συνεχιστούν για πολύ ακόμη. Αυτό όμως που είναι περισσότερο σημαντικό από την οποιαδήποτε ετικέτα είναι να βρούμε τον τρόπο να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Η εξελικτική πορεία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι τεκμηριωμένη. Τα συμπτώματα γίνονται εμφανή στην προσχολική ηλικία, διαφοροποιούνται κατά τη σχολική ηλικία και πολλές φορές συνεχίζονται στην ενήλικη ζωή.

Ε. Η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Είναι φανερό, πως η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι πάντα ανάλογη με τις απόψεις που ο εκάστοτε ειδικός υιοθετεί καθώς επίσης και τις γνώσεις και εμπειρία που διαθέτει ώστε να κατανοήσει τη διαδικασία της επιγένεσης² των προβλημάτων – όπως αυτά εμφανίζονται στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιστεύουμε πως η διαδικασία της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών που βασίζεται στον αποκλεισμό άλλων προβλημάτων ενδέχεται να οδηγήσει σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Γιατί – για παράδειγμα – να αποκλείεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών όταν το νοητικό επίπεδο κυμαίνεται κάτω από τα όρια αυτού που ονομάζουμε φυσιολογικό; Όπως είναι γνωστό – σύμφωνα με τους ειδικούς – ο αντικειμενικότερος τρόπος μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.), είναι αυτός που στηρίζεται στις επιδόσεις του παιδιού σε νοο-

μετρικές κλίμακες. Οι κλίμακες όμως αυτές (όπως π.χ. το WISC-R, το Stanford - Binet κ.λπ.) περιλαμβάνουν δοκιμασίες στις οποίες για να μπορέσει να ανταποκριθεί το παιδί, εκτός από ακαδημαϊκές και κοινωνικές γνώσεις απαιτούν και την ικανότητα της συγκέντρωσης της προσοχής. Τα παιδιά όμως με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν διαταραχές προσοχής. Γι' αυτό είναι πιθανό σε πολλές περιπτώσεις οι χαμηλές επιδόσεις του παιδιού στα τεστ νοημοσύνης να αντανακλούν και τις διαταραχές προσοχής που παρουσιάζει.

Αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως βρέφη με μεγαλύτερη ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, αργότερα θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης (Mussen et al. 1990). Φαίνεται λοιπόν πως η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής επηρεάζεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου και είναι πιθανό κάποια εγκεφαλική βλάβη να οδηγεί σε διαταραχές προσοχής (Mackworth 1970). Γι' αυτό, πιστεύουμε πως στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η διαταραχή προσοχής αποτελεί πρωτογενές πρόβλημα.

Στ. Πολυεπίπεδη προσέγγιση

Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες, η προσέγγιση θα πρέπει να είναι πο-

2. Η αρχή της επιγένεσης αναφέρεται στην ανάπτυξη η οποία οικοδομείται πάνω σε ό,τι προϋπάρχει κάθε φορά. Οι νέες μορφές συμπεριφοράς εκπηγάζουν από παλιές. Οι προηγούμενες εμπειρίες και επιτεύγματα επηρεάζουν τους αναμενόμενους αναπτυξιακούς στόχους και τη συμπεριφορά που θα επακολουθήσει. Έτσι, η αρχή της επιγένεσης της συμπεριφοράς δείχνει πως δεν είναι δυνατό να κατανοήσουμε την παρούσα κατάσταση ή την μελλοντική ανάπτυξη του ατόμου χωρίς να γνωρίζουμε το ατομικό εξελικτικό του ιστορικό.

λυεπίπεδη – τόσο κατά τη διαδικασία της διάγνωσης όσο και στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών.

Πιστεύουμε πως η βασική αιτία μιας σειράς προβλημάτων – μεταξύ των οποίων είναι και οι μαθησιακές δυσκολίες – μπορεί να είναι η ίδια σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης. Η ποιότητα όμως καθώς και η έκταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο δεν είναι απλά ανάλογη με την αιτία που τις προκαλεί αλλά εξαρτάται και από μια σειρά άλλους παράγοντες όπως είναι π.χ. η χρονολογική ηλικία οι στάσεις του κοινωνικού περιγυρου απέναντι στο πρόβλημα κ.λπ. Έτσι σε κάθε φάση της ανάπτυξης είναι πιθανό η ίδια αιτία (δηλ. το ίδιο πρόβλημα) να δημιουργεί στο παιδί διαφορετικές δυσκολίες. Επίσης, το ίδιο πρόβλημα, σε διαφορετικά παιδιά μπορεί να δημιουργεί διαφορετικού βαθμού και ποιότητας δυσκολίες.

Όπως γνωρίζουμε από την Κοινωνική Ψυχολογία, το άτομο διακρίνεται από την τάση να ερμηνεύσει τα αίτια της συμπεριφοράς των άλλων (Jones et al 1972, Forsyth 1987). Στην προσπάθειά του λοιπόν ο γονιός να κατανοήσει τις δυσκολίες του παιδιού του, δίνει κάθε φορά τις δικές του ερμηνείες και έτσι διαμορφώνει την προσωπική του αντίληψη για το πρόβλημα και τα αίτια που το προκαλούν. Το ίδιο θα κάνει στη συνέχεια και ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής του. Έτσι η δυσκολία του παιδιού στην ανάπτυξη του λόγου μπορεί να αποδοθεί στην ανωριμότητά του, στη νοητική καθυστέρηση κ.λπ. Με τον ίδιο τρόπο οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποδοθούν στην τεμπελιά,

στη νοητική καθυστέρηση, στη δυσλεξία κ.λπ. Ανάλογα όμως με την ερμηνεία την οποία υιοθετεί ο κοινωνικός περίγυρος (γονείς, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), ανάλογες θα είναι και αντιλήψεις και στάσεις του απέναντι στο παιδί και τις δυσκολίες του (Κάκουρος, 1987). Αυτές όμως οι αντιλήψεις και στάσεις – γονιών και εκπαιδευτικών – για τις δυσκολίες του παιδιού θα προσδιορίσουν σε μεγάλο βαθμό και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και τις δυσκολίες του. Έτσι η συμπεριφορά του κοινωνικού περιγυρου απέναντι στο παιδί θα επιδράσει και στη διαμόρφωση της εικόνας που αυτό έχει για τον εαυτό του και τις δυσκολίες του (Forsyth D. 1987). Γι' αυτό λοιπόν το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την αντιμετώπιση που θα έχει, ανάλογες θα είναι οι αντιδράσεις του και κατά συνέπεια η εξέλιξη και οι επιδόσεις του. Έτσι, μπορεί να οδηγηθεί στην αναζήτηση στρατηγικών που να το βοηθούν στο δυνατό μεγαλύτερο έλεγχο των δυσκολιών του, προκειμένου να έχει καλύτερες σχολικές επιδόσεις ή να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας με αποτέλεσμα την άμβλυση των δυσκολιών του, τη μείωση της αυτοεκτίμησής του και σε άλλα ψυχολογικά προβλήματα.

Z. Αντιμετώπιση

Οι απόψεις που ο κάθε ειδικός υιοθετεί για τη διάγνωση επηρεάζουν άμεσα και ό,τι έχει να προτείνει για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι περισσότεροι ειδικοί στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (όπου θεωρείται

αυτονόητο ο Δείκτης Νοημοσύνης να κυμαίνεται στα πλαίσια του φυσιολογικού), προτείνουν την παρομονή τους στο κανονικό σχολείο και την απαλλαγή τους από τις γραπτές εξετάσεις εφ' όσον γίνεται διάγνωση δυσλεξίας.

Όταν όμως το νοητικό επίπεδο του παιδιού –σύμφωνα με τις επιδόσεις του στο τεστ νοημοσύνης– είναι κάτω από τα όρια του «φυσιολογικού», τότε συχνά προτείνεται η φοίτησή του σε ειδικό σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Πιστεύουμε, πως πολλά από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως παι-

διά με νοητική καθυστέρηση (σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες των τεστ νοημοσύνης) και φοιτούν σε ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να φοιτήσουν σε κανονικά σχολεία εφ' όσον είχαν την ευκαιρία για ειδική βοήθεια. Τα παιδιά αυτά μέσα από ειδικά προγράμματα που στηρίζονται στις αρχές της ψυχολογίας τροποποίησης της συμπεριφοράς (Behavior Modification) μπορούν να μάθουν να ελέγχουν σε σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες προσοχής που έχουν έτσι ώστε να βελτιώσουν και τις σχολικές τους επιδόσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Clark, F., Mailloux, Z. and Parham D. (1985). «*Sensory Integration and Children with Learning Disabilities*», In: N. Clark & K. Allen (Eds.) *Occupational Therapy for Children*. St Luis: The C.V. Mosby Co.
- Davison, G. & Neale, J. (1990). *Abnormal Psychology*. N.Y.: John Wiley and sons.
- Farnham-Diggory, S. (1984). *Learning Disabilities*. London: Fontana.
- Forsyth, D. (1987). *Social Psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Jones, E., et al. (1972). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Κάκουρος, Ε. (1987). «*Η Διαμόρφωση της Αντίληψης του Ανθρώπου για τον Άνθρωπο*». Στο: Προβλήματα της Κοινωνίας και του Ανθρώπου, ΟΕΔΒ Αθήνα.
- Καρπάθιος, Χ. (1985). *Δυσλεξία: Η Παιδική Ασθένεια του Αιώνα μας*. Αθήνα: εκδ. Ιων.
- Mackworth, J. (1970). *Vigilance and Attention*. London: Penguin.
- Μαγκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Θεωρία και Πράξη*. Θεσ/νίκη: Προμηθεύς.
- Mussen, P., Conger, C., Kagan, J. and Huston, A. (1990). *Child Development and Personality*. New York: Harper Collins.
- Πόρποδας, Κ. (1990). *Δυσλεξία*. Αθήνα (ιδίου).
- Rickett, M., List, L. & Lerner, J. (1989). *Reading Problems: Assessment and Remediation*. N.J.: Prentice-Hall.
- Rutter, M. (1990). *Helping Troubled Children*. London: Penguin.
- Simon, B. (1971). *Intelligence, Psychology and Education*. N.Y.: Lawrence and Wishart.
- Webster, A. & McConnell, C. (1987). *Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassell Educational Limited.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children (Revised)*. N.Y.: Psychological Corporation.
- Υπουργείο Παιδείας: *Ισχύουσα Νομοθεσία για την Αξιολόγηση Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες Κατά τις Διάφορες Εξετάσεις*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

Σταμάτης Κιούσης*

**ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
ΚΑΙ Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται ο θεσμός των Γενικών Εξετάσεων στην Ελλάδα μέσα από δύο κυρίως οπτικές. Αυτή που τις καθιστά έναν από τους βασικότερους σταθμούς μετάβασης του νέου ανθρώπου, ανάλογα με την επιτυχία του ή την αποτυχία του σ' αυτές, σε μια νέα κατάσταση ζωής και αυτή που τις καθιστά τη σημαντικότερη παράμετρο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων χρόνων, που εκδηλώνονται κύρια από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), ενώ σημειώνονται και αναλύονται και οι λόγοι για τους οποίους, αν και το σημερινό σύστημα Γενικών Εξετάσεων δεν είναι αποδοτικό, παρατηρούνται αναστολές για την αλλαγή του.

*Stamatis Kioussis**

**THE FUTURE OF THE UNIVERSITY ENTRANCE GENERAL
EXAMINATIONS AND THE PREPARATION OF THE YOUNG
PEOPLE FOR THEIR TRANSMITION TO UNIVERSITY**

This paper presents the institutional framework governing the university entrance general examinations in Greece, under two main optics: One considers the system as the most basic transition point to a new condition of life for a young student, according to his or her success or failure in the exams and another that considers the exams as the most important parameter in every educational reform. Particular emphasis is given in the latest reformative efforts resulting mainly from the initiatives undertaken by the Greek Socialistic party (PASOK). Finally the paper presents the reasons for which the present examination system, although inefficient, is not subject to any drastic changes.

A. Εισαγωγή

Αν παρακολουθήσει κανείς προσεκτικά την Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ίσως οδηγηθεί σε τέτοιο σημείο απόγνωσης ώστε να συμφωνήσει με την υπερβολική άποψη ότι στην Ελλάδα η κυβερνητική λύση σε ένα

εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι συνήθως τόσο κακή όσο και το κακό που προκαλεί το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Πραγματικά φαίνεται πως το ένστομο πολιτικής αυτοκαταστροφής στον τομέα της παιδείας που διέθεταν οι κυβερνήσεις των τελευταίων χρόνων ήταν αλάνθαστο. Δυστυχώς δεν είναι

* Ο Σ.Κ. είναι Ειδικός Μεταπτυχιακός Υπότροφος του Πανεπιστημίου Αθηνών στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Επικοινωνία: Φρυγχου 3, 131-21 Ίλιον, τηλ. 5723297.

σπάνιες οι φορές που τα εκπαιδευτικά μέτρα που εξαγγέλθηκαν άνοιγαν και έκλειναν ένα σταθερό κύκλο: πρόκληση - κατακραυγή - αναδίπλωση - ακινησία. Αρκεί να θυμηθεί κανείς το φαινόμενο των καταλήψεων τα τελευταία πέντε χρόνια για να αποδεχτεί την ύπαρξη αυτής της πολιτικής αυτοκαταστροφικότητας στο χώρο της παιδείας.

Ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα της ζοφερής πραγματικότητας που μόλις περιγράφηκε είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις. Ο τρόπος δηλαδή που επιλέγει το κράτος για τον έλεγχο της ροής του μαθητικού πληθυσμού από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει μόλις υποστηριχτεί ότι οι εξετάσεις στο σχολείο και ειδικότερα οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό μας Μινώταυρο (Βώρος 1979, Μπέης 1987, Νούτσος 1990). Αυτό όμως που δεν έχει κατανοηθεί όσο θα έπρεπε είναι ότι όσες φορές οι ελληνικές κυβερνήσεις επιχείρησαν να πιάσουν το μίτο της Αριάδνης τόσες φορές συνειδητοποιήσαν (ακόμα κι αν δεν το ομολογούσαν) και μαζί ' αυτές και η ελληνική κοινωνία ότι κρατούσαν μόνο την ουρά του Μινώταυρου. Έτσι αρκέστηκαν απλά στο να μετονομάζουν τις εισαγωγικές εξετάσεις από Γενικές σε Πανελλαδικές και από Πανελλαδικές σε Πανελλήνιες με την περίεργη λογική ότι όταν αλλάζει το όνομα σε ένα πρόβλημα λύνεις και το πρόβλημα σαν τους παλιούς καλόγερους που σε περίοδο νηστείας βάφτιζαν το κρέας ψάρι για να το φάνε.

Β. Το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων και το πρόβλημα της μετάβασης

Οι εισαγωγικές εξετάσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται καθοριστικά τόσο από το εκπαιδευτικό υποσύστημα όσο και από το κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Εξαιτίας αυτής της πολύπλοκης αμφίδρομης διασύνδεσης των μηχανισμών επιλογής με τα επιμέρους κοινωνικά υποσυστήματα είναι φυσικό να αναμένει κανείς ότι ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο οι μηχανισμοί των εισαγωγικών εξετάσεων λειτουργούν, είναι ο πιστότερος καθρέφτης της γενικότερης κατάστασης της εκπαίδευσης που αντανακλά τόσο τα προβλήματα και τις αδυναμίες της εκπαίδευσης γενικότερα, όσο και την αδυναμία διασύνδεσής της με τον κοινωνικό της περίγυρο ειδικότερα.

Το πρόβλημα των εισαγωγικών εξετάσεων είναι επομένως πολυδιάστατο. Μερικές, ενδεικτικές μόνο, διαστάσεις - συνέπειες του προβλήματος αυτού είναι οι ακόλουθες:

α) Η μετατροπή του Λυκείου σε προπονητή γι' αυτές τις εισαγωγικές εξετάσεις με αποτέλεσμα να χάνει αυτό την αυτονομία του και την αυταξία του ως βασικής και ουσιαστικής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Αυτό σημαίνει ότι τα νεαρά άτομα, φορτισμένα και από το στερεότυπο της Ελληνικής κοινωνίας σύμφωνα με το οποίο η επιτυχία σε τέτοιου είδους εξετάσεις εγγυάται καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, άρα και καλύτερη κοινωνική θέση, προσηλώνονται ιδίως τα τρία χρόνια των Λυκειακών σπουδών τους σ' αυτόν και μόνο το

σκοπό. Σχεδόν απομακρύνονται από άλλα ενδιαφέροντά τους για να κατορθώσουν να γίνουν πιστοί αναμεταδότες τεσσάρων γνωστικών αντικειμένων ανάλογα με τη «δεσμευτική» δέσμη - κατεύθυνση που έχουν επιλέξει.

β) Η διόγκωση του φαινομένου της παραπαιδείας. Το φαινόμενο μάλιστα αυτό έχει τις εξής συνέπειες ιδίως τα τελευταία χρόνια: Εκτός του ότι οι μαθητές επικεντρώνονται στα μαθήματα του «ειδικού» ενδιαφέροντός τους, κι επειδή η απόδοσή τους κρίνεται από την εκμάθηση των λεπτομερειών και το συνεχή έλεγχο της αποκτηθείσας «γνώσης» που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές των φροντιστηρίων, δεν αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, παραμελούνται συστηματικά και τα υπόλοιπα μαθήματα - μαθήματα «κορμού», όπως λέγονται, που θα 'ταν σωστότερο να τα λέγαμε μαθήματα «φλοιού» - που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που να υπάρχουν και έντονες απορριπτικές τάσεις απέναντί τους με λογικό αποτέλεσμα οι μαθητές να χρειάζονται υποστήριξη και σ' αυτά και στα πρώτα. Ήδη κάποιοι γονείς έχουν αρχίσει να ζητούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα και στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Κοσμίδου, 1996).

γ) Η μικρή έως αρνητική προγνωστική εγκυρότητα (Κασσωπάκης, 1992) που έχει η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για τη μελλοντική επιτυχία των νέων στις σπουδές τους στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Έχει υποστηριχτεί μάλιστα ότι είναι τέτοιος ο ρόλος των εξετάσεων που και με κλήρωση αν επιλέγονταν οι εισαγόμενοι, τα αποτελέσματα ως προς την απόδοσή

τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους θα ήταν τα ίδια.

δ) Η κακή σχέση εκπαίδευσης και παραγωγής αφού με την έμφαση που δίνεται στην απομνημόνευση και στους βαθμούς παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα οποιασδήποτε δημιουργικής δραστηριότητας στο σχολείο με αποτέλεσμα να μην υποβοηθούνται οι νέοι να αναπτύξουν πολλές από τις δυνατότητές τους με όλες τις δυσάρεστες συνέπειες που έχει αυτό σε προσωπικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο.

Τα κρίσιμότερα στάδια της προσωπικής πορείας του ατόμου είναι εκείνα που συνδέονται με τη μετάβασή του από μια κατάσταση που χαρακτηριζόταν από σταθερότητα, ασφάλεια, γνώση των στοιχείων που τη συνέθεταν, όπως δηλαδή είναι η κατάσταση του σχολείου, σε μια νέα κατάσταση όπου το άτομο πρέπει να προσαρμοστεί απ' την αρχή, να εξερευνήσει νέα δεδομένα, να αποκτήσει νέες γνώσεις και νέες δεξιότητες και να υποστεί την ψυχική ταλαιπωρία της αβεβαιότητας για το αν η ένταξή του στο καινούριο περιβάλλον που το περιμένει, η μεταλυκειακή κατάσταση δηλαδή, είναι αποδοτική είτε έχει επιτυχώς μεταβεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον αυτό επιθυμούσε και του το επέτρεψε το σύστημα, είτε πολύ περισσότερο όχι. Δεν ξέρει δηλαδή το άτομο αν και κατά πόσο καθώς και με ποιο τρόπο θα επηρεαστούν η προσωπική και οικογενειακή του ζωή, η κοινωνική του θέση και οι σχέσεις του με τον κοινωνικό του περίγυρο από το μελλοντικό σενάριο (Δημητρόπουλος, 1989).

Η σημαντική μετάβαση που συνεπάγεται η αποφοίτηση από τη δευτε-

ροβάθμια εκπαίδευση, κύριο ρυθμιστή της έχει τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Εδώ ακριβώς είναι που το ζήτημα συγχύζεται καθώς, ενώ η συμμετοχή σ' αυτές τις εξετάσεις είναι κάτι το αναμενόμενο, θέτει το νεαρό άτομο σε εγρήγορση και το προσανατολίζει προς τα εκεί από τα πρώτα ακόμα μαθητικά του χρόνια, αντί να έχει χαρακτηρίσει αποδεσμευτικό από τις τόσες «δέσμες», «δεσμεύσεις» και «δεσμούς» με την έννοια ότι με την είσοδό του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απελευθερώνεται, και το μαρτύριο της μετάβασης τελικά τελειώνει, έχει άμεσες και δεσμευτικές συνέπειες και για τους εξεταζόμενους μαθητές αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της, αφού οι «δέσμες» και οι «δεσμοί» συνεχίζουν με τρόπο τον οποίο στο πλαίσιο του άρθρου αυτού δεν μπορούμε να αναλύσουμε. Μπορούμε όμως να επισημάνουμε ότι, με τον αναχρονιστικό τρόπο που γίνονται οι εξετάσεις αυτές, αντί να οδηγούν τους νέους να μεταβούν σε μια πράγματι ανώτερη βαθμίδα, ανάλογα με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, στην πραγματικότητα τους παγιδεύουν πολλές φορές σε μια κατάσταση συχνά παρόμοια με εκείνη της προηγούμενης βαθμίδας, από την οποία μετέβησαν, απογοητεύονται αναφορικά με τις προσδοκίες τους και δεν τους βοηθούν τελικά να ετοιμάζονται αποτελεσματικά για το επαγγελματικό τους μέλλον¹.

Γ. Οι προτάσεις για αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του κυβερνώντος κόμματος

Αυτό που απασχολεί σήμερα περισσότερο το μαθητή, το γονιό, τον εκπαιδευτικό, τον κάθε πολίτη με κοινωνική συνείδηση αλλά και τον επισημόνα παιδαγωγό που ασχολείται με το αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετίζεται με το τι μπορεί να αλλάξει στο σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων ώστε αυτό να γίνει λιγότερο αναποτελεσματικό και δυσάρεστο. Μήπως, για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να περάσουμε από ένα σύστημα επιλογής κλειστού αριθμού ατόμων (*numerus clausus*) (Μάρκου 1992) σε μια ελεύθερη πρόσβαση (*numerus apertus*) στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ; Η δύναμη αλλαγής όμως βρίσκεται –κυρίως ή κατ' αποκλειστικότητα– στα χέρια του πολιτικού κόμματος που κυβερνά κάθε φορά μια χώρα και επομένως, ένας σημαντικός και αξιόπιστος τρόπος για να ανιχνεύσουμε τυχόν επερχόμενες αλλαγές στο θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων έτσι ώστε να ετοιμαστούμε καταλληλότερα για το μεταβατικό στάδιο, στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως, είναι η ανάλυση και η ερμηνεία του πολιτικού προσανατολισμού που έχει η εκάστοτε κυβέρνηση όσον αφορά το θεσμό. Επειδή μάλιστα ο θεσμός είναι κομβικός είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική φιλοσοφία που έχει το κόμμα το οποίο κυβερνά.

Η ανίχνευση του πολιτικού προ-

1. Περισσότερα για το θέμα της Μετάβασης βλ. Κοσμίδου-Hardy και Ζιώτος, 1991.

σανατολισμού μπορεί να γίνει σε δύο στάδια εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικό νομοσχέδιο μέχρι αυτή τη στιγμή, που να σχετίζεται με το θεσμό που εξετάζουμε. Το πρώτο στάδιο αφορά την ανάλυση και ερμηνεία του προγράμματος παιδείας του κόμματος, όταν αυτό βρισκόταν στην αντιπολίτευση. Σε αυτό το στάδιο μπορούμε να διακρίνουμε τι υπόσχεται στο λαό αναφορικά με την παιδεία και με το συγκεκριμένο θεσμό που μας απασχολεί, ποιες είναι οι προθέσεις του και ποια η πολιτική φιλοσοφία που ασπάζεται. Το δεύτερο στάδιο αφορά την ανάλυση και ερμηνεία των εξαγγελιών που μέχρι σήμερα έχει κάνει ως κυβέρνηση πλέον για το συγκεκριμένο θεσμό. Σ' αυτό το στάδιο, όταν δηλαδή η κυβέρνηση απλώς προβαίνει σε εξαγγελίες, οφείλει κανείς να εξετάσει και την πιθανότητα να επιθυμεί απλά να ανακαλύψει τα σημεία της εκπαιδευτικής της πολιτικής τα οποία θα προκαλέσουν συγκρούσεις ή δε θα αποσπούν την κοινωνική συναίνεση ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη ασφάλεια να αλλάζει εκείνα τα εκπαιδευτικά πράγματα που αναμένει και μπορεί να ακολουθήσει το κοινωνικό σύνολο χωρίς έντονες αντιδράσεις.

Έτσι, στο σχέδιο κυβερνητικού προγράμματος που εκπονήθηκε από τον τομέα προγραμματισμού της Κεντρικής Επιτροπής του ΠΑΣΟΚ (η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 1991 και ήταν περίπου ετήσιας διάρκειας) αναφέρεται ως προς το θέμα της συζήτησής μας:

«Εισαγωγικές εξετάσεις

16. Εφαρμόζονται άμεσα οι ακόλουθες βελτιώσεις:

α. Προωθείται ο κριτικός χαρακτήρας της εξεταστικής διαδικασίας.

β. Η Κεντρική Επιτροπή Γενικών Εξετάσεων (ΚΕΓΕ) λειτουργεί σε μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

γ. Λειτουργούν ειδικά βαθμολογικά κέντρα κατά μάθημα.

17. Επαναφέρεται ο συνυπολογισμός της επίδοσης στο Λύκειο, αφού βελτιωθεί η μέθοδος αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών.

18. Σχεδιάζεται η εισαγωγή της εξέτασης σε μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για την εισαγωγή στις αντίστοιχες σχολές των πανεπιστημίων, των Πολυτεχνείων και των ΤΕΙ.

19. Τελικός στόχος παραμένει, μετά την επίτευξη του προσανατολισμού στο ΕΠΛ και την αποσύνδεση του πτυχίου από την επαγγελματική σταδιοδρομία, να οδηγηθούμε σε κατάργηση του κλειστού αριθμού εισακτέων»².

Παράλληλα, συστήνεται επιτροπή παιδείας ώστε να επεξεργαστεί ολοκληρωμένη και αναλυτική προγραμματική πρόταση όσον αφορά την παιδεία. Η επιτροπή καταλήγει σε ένα σχέδιο συζήτησης για την εκπαίδευση όπου γίνονται κάποιες βασικές διαπιστώσεις:

«...Με την επέκταση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων και της τεχνι-

2. Σχέδιο Κυβερνητικού Προγράμματος, ΠΑΣΟΚ, Τομέας Προγραμματισμού, σσ. 34-35.

κής επαγγελματικής εκπαίδευσης, την καλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη βελτίωση των σπουδών στο Λύκειο μπορούμε να οδηγηθούμε σε περιορισμό του αριθμού των νέων που ζητούν να σπουδάσουν και έτσι σε βαθμιαία κατάργηση του κλειστού αριθμού εισακτέων για ορισμένες σχολές. Χρειάζεται πάντως κάποιες βελτιώσεις στο σύστημα των γενικών εξετάσεων. Επιδίωξη της μεταρρύθμισης θα πρέπει να είναι κυρίως μέθοδος εξέτασης που να οδηγεί στη διαπίστωση ουσιαστικών προσόντων και της κριτικής σκέψης και όχι στην ικανότητα αποστήθισης»³.

Από τα δύο αυτά θεμελιώδη προγραμματικά κείμενα προκύπτει ότι η πολιτική φιλοσοφία του κυβερνώντος κόμματος σχετίζει την αλλαγή της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επειδή οποιοδήποτε σύστημα εξετάσεων που μετράει και συγκρίνει με τα ίδια εργαλεία, παιδιά που είναι άνισα εφοδιασμένα από το σχολείο και το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, δεν προσφέρει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, είναι ίσως φυσικό αυτή να αναζητείται στην ελεύθερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια. Επομένως, τα κείμενα υποδηλώνουν ένα ενδιαφέρον για διεύρυνση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα με το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση συντείνουν στον εκσυγχρονισμό

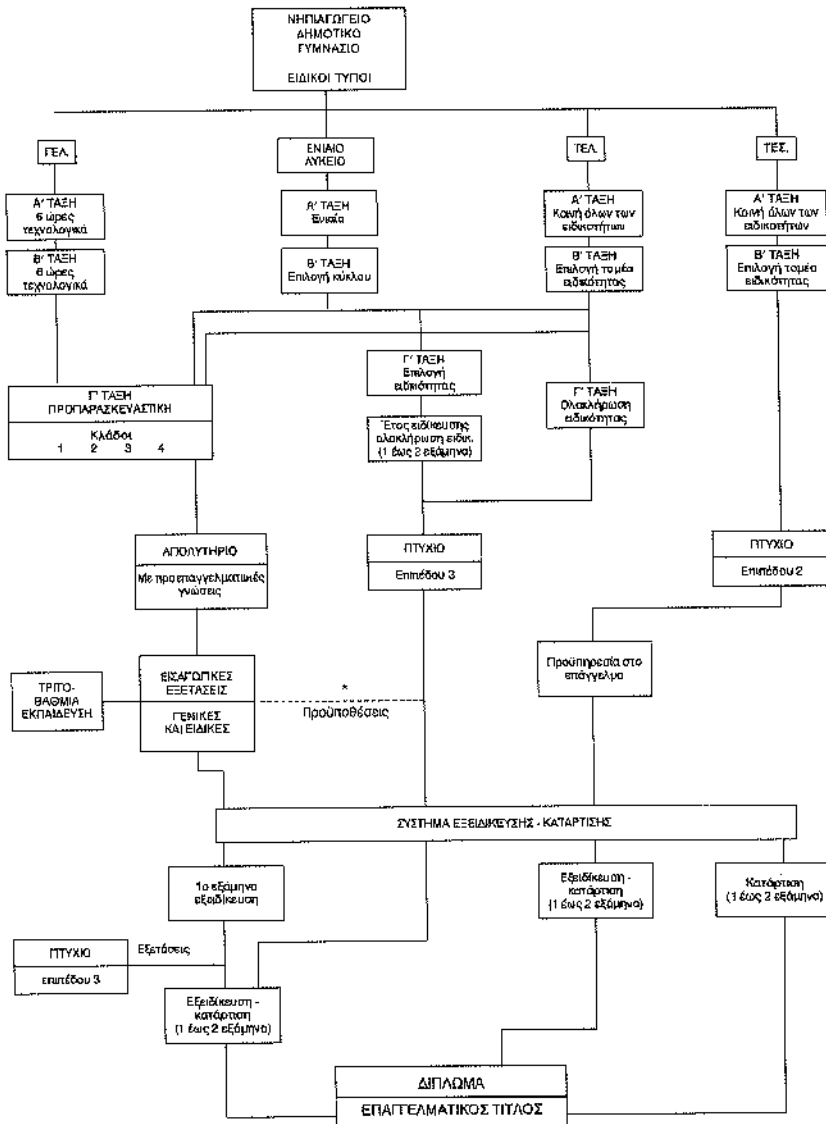
της. Τέλος, και αυτό φαίνεται από τη συνολική ανάγνωση των προγραμματικών αυτών κειμένων, προτείνεται η αντικατάσταση των ποικίλων σημερινών Λυκείων από το Ενιαίο Λύκειο, που μπορεί να μορφώνει εγκυκλωπαιδικά και να ετοιμάζει τους νέους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα να τους προετοιμάζει επαγγελματικά, παρέχοντας έστω και στοιχειωδώς, γνώσεις και δεξιότητες σε όσους επιλέξουν να στραφούν σε κάποια τέχνη ή κάποιο επάγγελμα αμέσως μετά το Λύκειο.

Η μη πραγμάτωση των προγραμματικών στόχων μετά από ένα ικανό διάστημα κυβερνητικής θητείας αναδεικνύει, δυστυχώς, μια αδικαιολόγητη καθυστέρηση όσο και αν το συνολικό εκπαιδευτικό μας πρόβλημα χρειάζεται υπερβολικά προσεκτική μελέτη. Το συνολικό σχέδιο για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικού συστήματος έχει κατά κάποιο τρόπο εμπλουτιστεί σήμερα. Ειδικά όσον αφορά την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση αξίζει κανείς να σημειώσει την εξαγγελία του ειδικού γραμματέα Ανώτατης Εκπαίδευσης που έγινε την Άνοιξη του 1994 και κινούνταν στην προοπτική της ελεύθερης πρόσβασης. Μια σχηματική απεικόνιση της συνολικής μετεξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος όπως διαμορφώθηκε από εμπειρογνώμονες και ειδικά στελέχη την περίοδο της αντιπολίτευσης και ισχύει μέχρι σήμερα με μικροαλλαγές είναι αυτή που διαγράφεται παραστατικά στο σχήμα 1.

Αξίζει να τονιστεί ωστόσο ότι η πολιτική εξουσία του Υπουργείου

3. Η Πρόταση του ΠΑΣΟΚ για την Εκπαίδευση, «Σχέδιο Συζήτησης», ΠΑΣΟΚ, Ιούλιος 1991, σ. 36.

Σχήμα 1



Πηγή: επ. ΕΛΛΗΝΟΤΥΠΙΑ, α. 2. 1994, σ. 61

Παιδείας αναζητά την επιστημονική νομιμοποίησή της σε μια «ανεξάρτητη» δημόσια υπηρεσία που λέγεται Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κύριο έργο του οποίου είναι ακριβώς η επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο τώως πρόεδρος της Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Μ. Κασσωτάκης, σε συνέντευξή του στις 23 Ιανουαρίου του 1995 ανακοινώνει τους «αυστηρά», όπως τονίζει, ατομικούς επιστημονικούς του προσανατολισμούς όσον αφορά τις εισαγωγικές εξετάσεις. Η γνώμη του είναι ότι πρέπει να καταργηθεί το σύστημα των δεσμών και να υπάρξει, η προπαρασκευαστικό έτος εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο και στα ΤΕΙ ή ένας ενιαίος τύπος ακαδημαϊκού απολυτηρίου με βάση το οποίο θα γίνεται η επιλογή των φοιτητών και σπουδαστών.

Λίγο αργότερα, τον Ιούλιο του 1995, ανακοινώνεται από την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ νέα σειρά εξαγγελιών που βασίζονται πάλι στη διαπίστωση πως το σύστημα των Γενικών Εξετάσεων είναι αναξιοκρατικό. Σύμφωνα με αυτές οι μαθητές από το 1999 κι έπειτα θα αποκτούν Εθνικό Απολυτήριο, που δε θα αποτελεί απλά έναν νέο τρόπο διεξαγωγής εξετάσεων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ αλλά ένα πιστοποιητικό επιτυχημένης ολοκλήρωσης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα έχει αυτοτέλεια και θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποδεικτικό συσσιαστικών γνώσεων σε εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο. Για την απόκτησή του προτείνεται η καθιέρωση ενιαίου κορμού σπουδών γενικής παιδείας στις τρεις τάξεις όλων των τύπων Λυκείου, ενώ στην Γ' Λυ-

κείου θα παρέχονται και μαθήματα επιλογής. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου θα εξετάζονται με εξετάσεις εθνικού επιπέδου τα μαθήματα γενικής παιδείας, στα μαθήματα επιλογής και σε κάποια μαθήματα του ειδικού προγράμματος προκειμένου για τους άλλους τύπους Λυκείου πλην του Γενικού. Παράλληλα μελετάται ο τρόπος που θα γίνεται η αξιολόγηση ολόκληρης της πορείας του μαθητή στο Λύκειο. Ο βαθμός του Εθνικού Απολυτηρίου θα αποτελεί το «διαβατήριο» για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Η συνολική πρόταση του ΥΠΕΠΘ αποτελεί, όπως ισχυρίζεται ο Υπουργός παιδείας Γ.Α. Παπανδρέου, μια «πρόταση - πλαίσιο επί της οποίας θα επακολουθήσει ευρύς και μακρός διάλογος, που θα γίνει στο Εθνικό Συμβούλιο παιδείας, στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, στην υπό σύσταση Διακομματική Επιτροπή παιδείας και βεβαίως στο επίπεδο της κοινωνίας με όλους τους φορείς». (Γ. Παπανδρέου, 1995). Το ίδιο μήνυμα στέλνει και ο αναπληρωτής Υπ. Παιδείας, Φ. Πετσάλνικος: «Αναγκαία προϋπόθεση για τη λήψη αποφάσεων σε ένα τόσο σοβαρό ζήτημα πιστεύουμε ότι είναι η διασφάλιση της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης τόσο σε πολιτικό όσο και σε κοινωνικό γενικότερα επίπεδο. Η πρόταση του ΥΠΕΠΘ θεωρούμε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως το αναγκαίο πλαίσιο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη του διαλόγου, ο οποίος θα οδηγήσει στην τελική διαμόρφωση του νέου συστήματος. Ο διάλογος θα γίνει σε όλα τα επίπεδα...» (Φ. Πετσάλνικος, 1995). Οι δηλώσεις αυτές και η απόσταση που εξακολουθεί να υπάρχει από τη χρονική στιγμή που φαίνεται ότι θα

κατατεθεί ένα νομοσχέδιο με ρηξικέλευθες προτάσεις και όχι μόνο με διορθωτικές παρεμβάσεις καταδεικνύουν πως στη δεκαετία του 1990 οι επίσης-μες ηγεσίες του ΥΠΕΠΘ μοιάζουν να λειτουργούν σα να ήταν κόμματα της αντιπολίτευσης όπου συνεχώς προτείνουν αλλαγές που δημιουργούν προσδοκίες αλλά ποτέ δεν τις υλοποιούν για να μη δημιουργήσουν αντιδράσεις. Αυτό το ξοφερό κλίμα είναι μια άλλη ακόμη έκφανση της ισχνής κοινωνίας πολιτών, όπου ο μαθητής και ο γονιός του δεν έχουν παρά το ρόλο υπάκουων εντολοδόχων που εύχονται κάθε νέο σύστημα ή καλύτερα κάθε προτεινόμενη αλλαγή στις Γενικές Εξετάσεις να σημαίνει ευκολότερη εισαγωγή τα ΑΕΙ.

Από την άλλη μεριά, κι εδώ ίσως υπάρχει μια αντίφαση, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, αιχμή της εκπαιδευτικής πολιτικής ρητορικής είναι οι Γενικές Εξετάσεις, κι αυτό ίσως συνδυάζεται ευρύτερα με το γεγονός ότι κανείς δεν αντιδρά σε μια δοσμένη και πάγια εκπαιδευτική κατάσταση όσο αντιδρά σε μια εκπαιδευτική νομοθετική καινοτομία, που όποιο κι αν είναι το περιεχόμενό της, δημιουργεί αντανακλαστικά σύγκρουσης, επειδή ακριβώς εκλαμβάνεται ως το εναρκτήριο λάκτισμα ενός εκπαιδευτικού αγώνα από τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (καθηγητές, μαθητές, γονείς, αντιπολίτευση και ευρύτερη κοινωνία).

Δ. Η Προετοιμασία για τη Μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η προετοιμασία του νέου ανθρώπου για τη μετάβασή του στη μετα-

σχολική πραγματικότητα φαίνεται να μην μπορεί ποτέ να είναι ικανοποιητική, αφού ο παράγοντας «Εισαγωγικές Εξετάσεις», αν και σταθερός ως προς τους τύπους για πάρα πολλά χρόνια, είναι τελικά αστάθμητος μόνο και μόνο από το γεγονός ότι εδώ και επίσης πολλά χρόνια συζητιέται η αναθεώρησή του, επειδή κρίνεται ανεπαρκής. Από πολλές πλευρές η τύχη μεθοδεύει το μέλλον, αφού η επιτυχία σ' αυτές τις εξετάσεις δεν εξαρτάται από σταθερές μεταβλητές, όπως π.χ. η συστηματική μελέτη, αλλά και επιτυχία δε σημαίνει πάντα εκπλήρωση της επιθυμίας του υποψήφιου για εισαγωγή του σε κάποια συγκεκριμένη σχολή, αλλά η επιτυχία ταυτίζεται στις συνειδήσεις των πολλών με την εισαγωγή απλά του τελευταίου σε κάποιο ανώτερο ή ακόμα καλύτερα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Παράλληλα, σχεδόν πάντα οι υποψήφιοι ταλανίζονται από την αγωνία ότι κάποιες επικείμενες αλλαγές στο σύστημα των Εισαγωγικών Εξετάσεων, που άλλοτε έντονα κι άλλοτε χαμηλόφωνα συζητιέται ότι πρέπει να επισυμβούν, τελικά θα εφαρμοστούν όταν εκείνοι θα δίνουν εξετάσεις, επομένως θα καταστούν η ομάδα ελέγχου για την αποδοτικότητα του νέου συστήματος. Ωστόσο, ενώ αρκετές φορές πληροφορούνται για κάποιες προτάσεις, κινητοποιούνται για κάποιο διάστημα και αντιπροτείνουν οι ίδιοι, τελικά καταλήγουν να μεταβαίνουν στην μετά το σχολείο ζωή με τον ίδιο τρόπο ή απλά βαθμολογούμενοι σε άλλη κλίμακα ή πολλαπλασιάζοντας το βαθμό τους σε κάθε μάθημα με άλλο συντελεστή. Αυτό που απομένει είναι μια αβεβαιότητα και μια αδυναμία έγκαιρης προπαρασκευής

για την μετέπειτα του σχολείου κατάσταση.

Η καλύτερη ίσως προετοιμασία για το νέο άνθρωπο που βρίσκεται στο εξαιρετικά δύσκολο αυτό στάδιο να είναι η προσπάθεια κατανόησης εκ μέρους του των πολιτικών παραμέτρων που διέπουν τις αποφάσεις για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και των διαπλοκών των τελευταίων με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Αυτό που θα απέβαινε δηλαδή χρήσιμο για τον υποψήφιο θα ήταν η άσκησή του την «κριτική ανάγνωση»⁴ των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών διαστάσεων κάθε συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, των κατά καιρούς προτάσεων για την αλλαγή του, αλλά και των λόγων που οι αλλαγές, αν και εξαγγέλλονται, δύσκολα πραγματοποιούνται. Αυτό το τελευταίο μπορεί να τον απαλλάξει από αρκετή αγωνία και μπορεί να τον μετατρέψει σε ουσιαστικό φορέα πίεσης για τη «μετάβαση» του συστήματος των Γενικών Εξετάσεων σε μια άλλη μορφή, πιο επιθυμητή για τον ίδιο.

Ε. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την προηγούμενη συζήτηση φαίνεται πως οι μαθητές που βρίσκονται σ' ένα από τα κρισιμότερα στάδια μετάβασής τους από μια εκπαιδευτική βαθμίδα σε μια άλλη που υποτίθεται ότι θα τους προετοιμάζει τελικά για την εισαγωγή

του στην αγορά εργασίας, βρίσκονται σε αρκετά δύσκολη θέση αν επηρεάζονται από τη δημόσια συζήτηση περί Γενικών Εξετάσεων και προσδοκούν να εναρμονίσουν τις προσπάθειές τους να προβούν σε επαγγελματικές αποφάσεις και σε επιλογή σπουδών, ανάλογα με τις ενδεχόμενες αλλαγές στο θεσμό αυτό. Κομιά αλλαγή δε φαίνεται να μπορεί να διώξει από τους υποψήφιους την αγωνία για το μέλλον τους. Δύσκολα λαμβάνεται η απόφαση να τροποποιηθεί μια κατάσταση που έχει ήδη παγιωθεί και συνοδεύεται από τη δύναμη της συνήθειας για όλα τα μέρη που εμπλέκονται, γιατί το κόστος θα είναι και κοινωνικό και πολιτικό. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή ένα σύστημα εξετάσεων στηρίζεται σε μια ολόκληρη υποδομή: αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά μέσα, ανθρώπινο δυναμικό και κάθε αλλαγή διαταράσσει όλα αυτά τα επίπεδα. Χρειάζονται επομένως παρεμβάσεις και αλλαγές που θα στηρίζονται όμως σε μακρόπνοη πολιτική και μελέτες και θα βασίζονται σε προγράμματα ποιοτικής σε βάθος έρευνας, παράγοντες που εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή, στρατηγική υλοποίηση των αλλαγών αυτών, ώστε όταν φτάσει η ώρα να υλοποιηθούν αυτές οι αλλαγές αυτό να είναι ευκολότερο. Το εκπαιδευτικό σύστημα εξάλλου είναι πιο δυσκίνητο και υπάρχει καθυστέρηση στην εναρμόνισή του με τα κοινωνικά ζητούμενα. Χρειάζεται λοιπόν ενεργοποίηση και στρατηγικά μελετημένες, έγκαιρες παρεμβάσεις ιδίως επειδή οι κοινωνικές εξελίξεις συνήθως προ-

4. Για το θέμα της κριτικής Ανάγνωσης βλ. Κοσμίδου-Hardy 1995, 1996.

λαβαίνουν τα πράγματα και καθιστούν γρήγορα κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αναποτελεσματικές. Αυτή η ενεργοποίηση πρέπει να γίνει άμεσα, αφού είναι πια φανερό ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα, εκτός από ελάχιστες περιφερειακές αλλαγές, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από επικίνδυνη αδρανοποίηση και στασιμότητα και αρχίζουν πλέον να βγαίνουν στην επιφάνεια από μόνες τους χρόνιες ασθένειες:

α. η στενή, περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη εξεταστέα ύλη η οποία θέτει περιορισμούς πλέον ακόμη και στην επιλογή θεμάτων προς εξέταση,

β. τα θέματα προς εξέταση απαιτούν μόνο καλές απομνημονευτικές δεξιότητες, που δεν είναι τόσο χρήσιμες στη σημερινή πραγματικότητα, και όχι κριτική σκέψη που χρειάζεται στη σύγχρονη κοινωνική δομή,

γ. η καλή επίδοση σε τέσσερα μαθήματα που μπορεί να επιτευχθεί σε διαδοχικές χρονιές δεν εγγυάται την ευρύτερη εγκύκλια μόρφωση των νέων ατόμων ούτε τον εφοδιασμό τους με κάποιες δεξιότητες για τη ζωή και την εργασία,

δ. η κυρίως «επιλογή» θέτει εντός συναγωνισμού τους πιο άριστους από τους άριστους,

ε. οι μαθητές εξακολουθούν να είναι από νωρίς στη ζωή τους προσανατολισμένοι σε μία και μοναδική αλλά αβέβαιη διεξοδο. Ετοιμάζονται δηλαδή –ή μάλλον πιστεύουν ότι ετοιμάζονται– για κάποιο πρώτο επάγγελμα, του οποίου την τύχη κανείς δεν μπορεί να προβλέψει με υπευθυνότητα στο ρευστό μας κόσμο, για τον οποίο μάλλον πρέπει να ετοιμαζόμαστε για μια ποικιλία επαγγελματίων. Ίσως θα

΄ταν καλύτερα λοιπόν να ετοιμαζόμαστε για μια «δέσμη» σπουδών και επαγγελματίων παρά να γινόμαστε δέσμιοι τεσσάρων φτωχών, στενών, αναχρονιστικών και ασφυνκτικών σήμερα «δεσμών» και απομνημονευτικών δεξιοτήτων (Μπαλάσκας 1989, Κρεμμυδάς 1990, Ηλιού 1991, Δημητρόπουλος 1994).

Παρόλη όμως την αμφισβήτηση, που υπάρχει πια διάχυτη για το θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων, οι οποίες παρεμβάσεις των τελευταίων χρόνων είναι εγκλωβισμένες στη λογική του υπάρχοντος κλειστού συστήματος εισαγωγής και έτσι διαιωνίζεται απλά το πρόβλημα και δυσκολεύει τη λύση του ακόμη περισσότερο, αφού τη μεταθετεί συνεχώς στο μέλλον. Επομένως, ο μαθητής που βρίσκεται μπροστά στη διαδικασία αυτών των εξετάσεων οφείλει μάλλον να προσαρμόσει τη στρατηγική του (στρατηγική απόκτησης της «γνώσης» και απόδειξης της κατοχής της) στο υπάρχον κλειστό σύστημα εισαγωγής χωρίς την ανασφάλεια για το ποιο θα είναι το σύστημα επιλογής και τη φρουδα ελπίδα ότι αυτό μπορεί να αλλάξει μέσα σε μία νύχτα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι παραχωρεί το δικαίωμα της κριτικής θεώρησης του θεσμού και της ενεργοποίησής του για να μετασχηματιστεί αυτό σε κάτι καινούργιο στο μέλλον και με τη δική του υπεύθυνη και ώριμη δράση. Ο μετασχηματισμός όμως του παλιού συστήματος και η αντικατάστασή του με ένα ανοιχτό σύστημα εισαγωγής έχει τις εξής βασικές προϋποθέσεις:

α. τη διεύρυνση των δυνατοτήτων των ΑΕΙ, ΤΕΙ σε υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό,

β. την αποσύνδεση του πτυχίου από την απασχόληση – επαγγελματική αποκατάσταση,

γ. τη δημιουργία ενός συστήματος πρόσληψης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα που να μπορεί να είναι αντικειμενικό, δίκαιο και κοινά αποδεκτό.

Συνολικά από την εξέταση των προγραμματικών κειμένων προκύπτει ότι το καλύτερο μέλλον για τις εισαγωγικές εξετάσεις είναι η σταδιακή κατάργησή τους (Γαβρόγλου 1995). Από την πολιτική όμως του Υπουργείου Παιδείας προκύπτει ότι ο φυσικός νόμος της αδράνειας δε συναντάται μόνο στη φύση αλλά και στην πολιτική. Ίσως μάλιστα η άποψη ότι η κυβερνητική λύση σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι συνήθως τόσο κακή όσο κακό προκαλεί και το πρόβλημα να έχει οδηγήσει τους πολιτικούς υπεύθυνους του Υπουργείου στο συμπέρασμα ότι δεν πρέπει να δίνουν καμία λύση.

Ακόμη κι αν έτσι είναι τα πράγματα, τη λύση μπορεί να τη δώσει μόνο μια κοινωνία πολιτών που θα καταφέ-

ρει να ανατρέψει τη λογική απαισιοδοξία των μεταμοντέρνων καιρών μας που ορίζει ότι κάθε πολιτική βασίζεται στην αδιαφορία των περισσότερων ενδιαφερομένων χωρίς την οποία καμία πολιτική δεν είναι δυνατή.

Υπάρχουν «πρωτόγονες» φυλές που η διαδικασία μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή πραγματώνεται με ένα τελετουργικό δοκιμασιών. Σύμφωνα με αυτό ο νεαρός «πρωτόγονος» στέλνεται για κάποιες μέρες στο αφιλόξενο δάσος ώστε να καταφέρει να επιβιώσει μόνος ή δέρεται αλύπητα από τη φυλή του ώστε να σκληραγωγηθεί και να γίνει έτσι άνδρας. Φαίνεται όμως πως υπάρχουν και πρωτόγονες εκπαιδευτικές πολιτικές περισσότερο πολιτισμένες, όπου το τελετουργικό δοκιμασιών είναι οι γνωστές σε όλους μας εισαγωγικές εξετάσεις. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο αρχίζει να διαφαίνεται το είδος της παρέμβασης από τους συμβούλους του επαγγελματικού προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βώρος, Φ. «Ο Μινώταυρος των Εξετάσεων» Το ΒΗΜΑ, 11.8.1979.
- Γαβρόγλου, Κ. «Η Κατάργηση των Εισαγωγικών Εξετάσεων». Αντί, τ. 583, 1995, σσ. 20-23.
- Δημητρόπουλος, Β. *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1989, σσ. 190-191.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Εξετάσεις για Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Προκλήσεις, Αμφισβητήσεις, Αδιέξοδα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- Ηλιού, Μ. *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*. Αθήνα: εκδ. Πορεία, 1991, σσ. 156-160.
- Κασσωτάκης, Μ. *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα». Στο Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1992, σσ. 266-294.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., Ζώτος, Β. «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο Προς ένα «Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 3 (2-3), 1991, σσ. 91-100.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Η Πληροφόρηση ως Δύναμη και ως Εξουσία: Κριτική Προσέγγιση Μετά: Αθήνα, ΑΛΦΑ Εκδοτική, 1995.

- Κοσμίδου-Hardy, X. (1996) «Σύμβουλοι και Θεράποντες». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ. 36-37, 1996.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1996), «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ. 36-37, 1996.
- Κρεμμυδάς, Β. *Δημοσιευμένα και Αδημοσίευτα Κείμενα Για την Εκπαίδευση: Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: εκδ. Γνώση, 1990, σσ. 78-81.
- Μάρκου, Γ. «Το Σύστημα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα Αδιέξοδά του». Στο Γ. Μάρκου, *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα, 1992, σσ. 4-6.
- Μπαλάσκας, Κ. *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1989, σσ. 88-89.
- Μπέης, Κ. «Ο Μινώταυρος των Γενικών Εξετάσεων». *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 8.7.1987.
- Νούτσος, Χ. *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Πολίτης, 1990, σσ. 60-71.
- Παπανδρέου, Γ. «Εξετάσεις Ενιαίες για Λύκειο, ΑΕΙ και ΤΕΙ από το 1999». *Το ΒΗΜΑ*, 30.7.1995.
- Πετσάλνικος, Φ. «Δέκα Σημεία για τις Αλλαγές στην Εκπαίδευση», *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 13.8.1995.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy*

**ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ**

Στο άρθρο αυτό επισημαίνεται το πρόβλημα της πληροφόρησης στη σημερινή εποχή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και αναλύεται η κυρίαρχη προσέγγιση στην επικοινωνία στην οποία στηρίζονται και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ). Γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στην πληροφόρηση του ατόμου, επισημαίνονται οι κίνδυνοι από την επίδρασή τους στις αποφάσεις και στη ζωή του γενικότερα και, ως ένας αποτελεσματικός τρόπος αυτοάμυνας από τέτοιους κινδύνους, προτείνεται η **κριτική ανάγνωση** των κειμένων και των μηνυμάτων των ΜΜΕ, αλλά και κάθε άλλου κειμένου. Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι για να επιτευχθεί η κριτική αυτή ανάγνωση απαιτείται **Αγωγή στα ΜΜΕ** και **Αγωγή στην Επικοινωνία** γενικότερα. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια αγωγή είναι η γνώση μιας άλλης προσέγγισης στην επικοινωνία που στηρίζεται στη σημειολογία ως μέθοδο ανάλυσης ή κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου και προωθεί ένα ενεργό ρόλο του ατόμου. Με τον τρόπο αυτό το άτομο, από παθητικός δέκτης μηνυμάτων και κειμένων της προσέγγισης των ΜΜΕ στην επικοινωνία, υποβοηθείται να μετατραπεί σε κριτικό αναγνώστη τους. Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι η προσέγγιση αυτή στην επικοινωνία είναι στάση ζωής και η σπουδαιότητα για την κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας και της γνώσης γενικότερα –όπως καταδεικνύεται με την ειδικότερη αναφορά που γίνεται στον Πρωταγόρα του Πλάτωνα– φαίνεται ότι είχε επισημανθεί ήδη από την εποχή της ελληνικής αρχαιότητας.

*Chrysoula Kosmidou-Hardy**

**MEDIA EDUCATION: TOWARDS A CRITICAL READING
OF INFORMATION**

The article presents problems and issues concerning information and its role in the electronic communication era and analyses the dominant approach to communication on which Mass Media communication is based. Specific reference is made to the important role played by Mass Media with regard to the individual's information and it is pointed out that there are dangers involved by the media influence on one's decisions and life in general. **Critical reading** of Mass Media texts and messages, as well as any texts, especially those produced by the electronic industry, is suggested as an effective way for self-defence against such dangers. The thesis presented in the article is that for the promotion of critical reading, **Media Education** and **Education in Communication** in general is required. A prerequisite for such education is the knowledge of another approach to communication which is based on semeiology as a method of analysis or critical reading of a text. Another prerequisite is the transformation of the passive receiver of information into an active and critical reader of texts. It is finally pointed out in the article that such an approach to communication is a life attitude and the importance of such an attitude to information and knowledge in general is traced in antiquity and, more specifically, in Plato's Protagoras.

* Η Χ.Κ.-Η., είναι Ειδική Επιστήμων, συνεργάτης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας. Επικοινωνία: Σκόρου 52, 11362 Αθήνα, τηλ. 8234354.

Α. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

«Δεν απέχει πολύ από μας η εποχή όπου η ανάγνωση και η γραφή ήταν προνόμιο –ακόμη και στην Ευρώπη. Σήμερα μας φαίνεται αυτονόητο πως συνέβαινε αυτό γενικά. Όμως ακόμη αποτελεί προνόμιο το ύψος, η επιδεξιότητα στην έκφραση, η τάξη και ο τρόπος έκθεσης των σκέψεων. Με την αρχή της αυτοματοποιημένης εποχής όλα αυτά αμφισβητούνται ξανά. Θα υπάρξει μια ελίτ που θα μπορεί να πατάει σωστά τα κουμπιά και να καταλαβαίνει τα μηνύματα. Εμείς θα ξαναγίνουμε πάλι αναλφάβητοι». (Μ. Χορκχάιμερ 1950-57, ελλην. εκδ. 1986, σ. 107).

Αυτή η εποχή, στην οποία αναφέρθηκε ο Χορκχάιμερ προφητικά στο βιβλίο «Φιλοσοφικό Σημειωματάριο» (Μέρος Α') 40 χρόνια πριν έχει φτάσει. Η ανάπτυξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας γενικότερα έχει, βέβαια, κάποιες θετικές επιπτώσεις στη ζωή μας. Έτσι, για παράδειγμα, οι ειδήσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται πολύ γρηγορότερα από ό,τι στο παρελθόν και δίνουν τη δυνατότητα σε πολύ περισσότερους ανθρώπους να ενημερωθούν για το τι συμβαίνει σε διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς τομείς σ' όλο τον κόσμο. Αυτή η ενημέρωση είναι δυνατόν να βοηθάει το άτομο να προγραμματίζει καλύτερα τη ζωή του, να προσανατολίζεται κατάλληλα, να δρα ανάλογα, να συμμετέχει στις εξελίξεις της κοινωνίας και να αποφασίζει υπεύθυνα για τις μελλοντικές του ενέργειες, οι οποίες αφορούν στην επιβίωσή του

και στην προσωπική καθώς και στην κοινωνική ανέλιξή του σε διάφορους τομείς της ζωής.

Είναι γνωστό ότι η γνώση και η πληροφορία είναι δύναμη, αφού οδηγεί σε καινούργιους προσανατολισμούς και επιλογές. Η στέρηση της πληροφορίας αντίθετα αποδυναμώνει και περιθωριοποιεί τα άτομα, αφού τους λείπει η ενημέρωση πάνω στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών και των ανακατατάξεων, της έκρηξης και ταυτόχρονα της παλαιώσης των πληροφοριών, ενώ η πληροφόρηση γίνεται ολοένα και περισσότερο αναγκαία, γίνεται επίσης και υπόθεση δυσκολότερη.

Στην εποχή της γρήγορης και άμεσης μετάδοσης των πληροφοριών, στην εποχή της ανάπτυξης της πληροφορικής, μερικά ερωτήματα, τα οποία θεωρούμε ότι πρέπει να απασχολήσουν κάθε κριτικά σκεπτόμενο άτομο είναι τα ακόλουθα:

– Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο πληροφορείται το άτομο;

– Από ποιες πηγές και με τι προθέσεις μεταδίδονται οι πληροφορίες;

– Πληροφορείται κανείς γι' αυτά που πράγματι συμβαίνουν, ή θα συμβούν, ή μήπως έχει την ψευδαίσθηση ότι πληροφορείται εφυσχάζοντας μάλιστα με την αίσθηση αυτή και παραδίδοντας την ελευθερία του στα χέρια των πληροφορούντων;

– Μπορεί αληθινά να καθορίζει τη μόρφωση, τη σταδιοδρομία του και τη ζωή του γενικότερα μέσα και από την πληροφόρηση που παίρνει, ή μήπως καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πληροφορίες που του παρέχονται γιατί μέσα απ' αυτές στρέφεται συχνά σε δρόμους και τρόπους σκέψης και

δράσης, οι οποίοι είναι επιθυμητοί στον πομπό και στις πηγές του;

Είναι γνωστή η εξουσία που ασκείται στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες σε χώρες και καθεστώτα όπου η μετάδοση των πληροφοριών ελέγχεται και προσδιορίζεται από μια μειοψηφία ατόμων που βρίσκεται στα κέντρα αποφάσεων. Είναι βέβαια φανερό ότι, στην περίπτωση αυτή, τα άτομα στερούνται ενημέρωσης. Ωστόσο, ενώ η στέρηση της πληροφόρησης δημιουργεί προβλήματα και βοηθάει στην αποτελεσματικότερη χειραγώγηση του ανθρώπου, η διαστρέβλωσή της, ιδίως μέσα από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και τεχνολογίας στα πλαίσια της ηλεκτρονικής βιομηχανίας παραγωγής και μαζικής μετάδοσης ειδήσεων, πληροφοριών και γνωστικών πακέτων, δημιουργεί επίσης αρκετά προβλήματα, των οποίων μάλιστα η αντιμετώπιση είναι ίσως υπόθεση δυσκολότερη και πολυπλοκότερη. Σε μερικά τέτοια βασικά προβλήματα θα αναφερθούμε παρακάτω.

Υποστηρίζεται¹ λοιπόν ότι η πληροφορία έχει χάσει τον κοινωνικό της ρόλο σήμερα και ότι έχει γίνει εμπόρευμα, το οποίο παράγεται για να πουληθεί. Υποστηρίζεται ακόμη ότι πρόσβαση στην πληροφορία δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι, αφού η διάδοσή της είναι ελεγχόμενη από τα μεγάλα ινστιτούτα που την παράγουν ή την πουλούν. Όπως αναφέρει μάλιστα ο Lyotard (1982), πρόσβαση στα

δεδομένα και στις πληροφορίες δεν έχουμε όλοι μας, αλλά οι «ειδικοί» όλων των ειδών, ενώ η άρχουσα τάξη «είναι και θα συνεχίσει να είναι η τάξη αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις» (ό.π., σ. 14). Πιστεύει ότι, στο πλαίσιο των γενικότερων αλλαγών, καθώς οι κοινωνίες εισέρχονται σ' αυτό που είναι γνωστό ως μεταμοντέρνα εποχή, το status της γνώσης και της πληροφορίας αλλάζει, ενώ είναι φανερό όλο και περισσότερο ότι στην εκπαιδευτική πολιτική το ενδιαφέρον και η προσοχή στρέφεται από το τέλος μιας ενέργειας στα μέσα της, από την αλήθεια στην αποδοτικότητα, από τα ιδεώδη στις δεξιότητες² (βλ. και Sarup, 1988). Ο Lyotard (ό.π.) προβλέπει ότι γνώση, η οποία δεν μπορεί να μεταφραστεί σε ποσότητες πληροφοριών, θα εγκαταλειφθεί και η κατεύθυνση της νέας έρευνας θα καθορίζεται από τη δυνατότητα μετάφρασης των τελικών αποτελεσμάτων σε γλώσσα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η γνώση παύει να είναι αυτοσκοπός. Παράγεται και θα παράγεται για να πουληθεί. Και, όπως μας πληροφορεί ο Schiller (1984), όταν η γνώση και η πληροφορία γίνονται εμπόρευμα, ο ρόλος και ο χαρακτήρας τους αρχίζει να αλλάζει.

Αν λάβουμε υπόψη προβληματισμούς σαν τους παραπάνω, τότε μάλλον κατανοούμε ότι, στην εποχή της ηλεκτρονιοκής επικοινωνίας, το θέμα της πληροφόρησης (από τα ΜΜΕ, αλλά και από άλλα, ηλεκτρονικά κυ-

1. Βλ., για παράδειγμα, Lyotard 1984, Schiller 1984, Masterman 1985 και Κοσμίδου-Hardy 1993.

2. Κατά το Lyotard (ό.π.) η ερώτηση του σπουδαστή, του κράτους ή του πανεπιστημίου δεν είναι πλέον: «είναι αληθινό», αλλά «σε τι χρησιμεύει». Στο πλαίσιο της εμπειρευματοποίησης της γνώσης, η ανάλογη ερώτηση είναι: «Μπορεί να πουληθεί;» και στο πλαίσιο αύξησης της εξουσίας: «Έχει αποτελεσματικότητα?».

ρίως, μέσα που χρησιμοποιούνται σήμερα) είναι πολύπλοκο και καθαρά πολιτικό. Και αν είναι έτσι, άραγε μπορούμε σήμερα να περιμένουμε με ασφάλεια να μας πληρο-φορήσουν οι άλλοι; Δυστυχώς, στα πλαίσια του επικοινωνιακού μοντέλου στο οποίο στηρίζονται τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας όπως είναι και τα ΜΜΕ, φαίνεται να αγνοούνται προβλήματα και θέματα όπως είναι αυτά στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, να μυθοποιούνται και να υπεραπλουστεύονται επικίνδυνα οι διαδικασίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, ενώ προάγεται η ιδέα του πληρο-φορούμενου ως παθητικού δέκτη, ο οποίος εναποθέτει την ευθύνη για τη δική του πληροφόρηση και, επομένως, για την επιλογή των δικών του προσανατολισμών ζωής, στα χέρια των άλλων³.

Β. Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ:

1. Το Μοντέλο Επικοινωνίας των ΜΜΕ

«Η δημοκρατία της οποίας οι ψη-

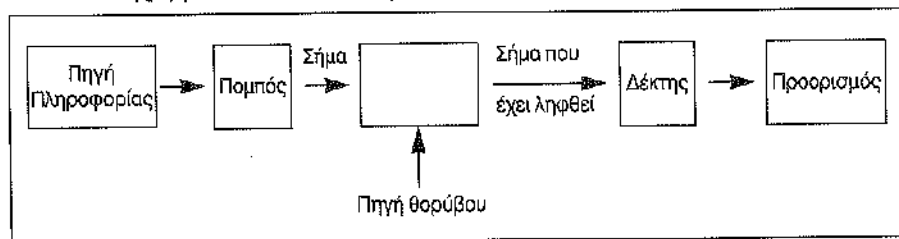
φοφόροι δεν είναι φωτισμένοι και συνάμα ανθρωπinoι πρέπει τελικά να πέσει θύμα των πιο αδίστακτων παραγondιστών. Η εξέλιξη των μέσων μαζικής επιρροής (της εφημερίδας, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, των σφυγμομετρήσεων) σε σύνδεση και αλληλεπίδραση με τη μείωση του μορφωτικού επιπέδου, πρέπει οπωσδήποτε να οδηγήσει σε δικτατορία της ανθρωπότητας». (Μαξ Χορκχάμερ, 1950-57, ελλ. έκδ. 1986, σ. 141).

Ας δούμε σύντομα αν είναι έτσι τα πράγματα αναλύοντας την επικοινωνιακή διαδικασία που ακολουθείται από τα ΜΜΕ. Το επικοινωνιακό μοντέλο λοιπόν που βρίσκεται πίσω από τα ΜΜΕ, είναι το γραμμικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Shannon και Weaver το 1949 στα τηλεφωνικά εργαστήρια Bell στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την τηλεφωνική επικοινωνία (βλ. σχ. 1).

Μια λεκτική παραλλαγή του αρχικού μοντέλου των Shannon και Weaver είναι και το μοντέλο του Lasswell (1948) (Ποιος λέει, τι, μέσα από ποιο κανάλι, σε ποιον, με τι απο-

Σχήμα 1:

Το γραμμικό επικοινωνιακό μοντέλο των Shannon και Weaver (1949)



3. Δεν θα πρέπει να διαφύγει από την προσοχή μας ότι, ενώ η διδασκαλία είναι στην ουσία μια πολύπλοκη επικοινωνιακή σχέση, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που μάλιστα δίνει έμφαση στη «μετάδοση της γνώσης» και την «παράδοση της ύλης», στηρίζεται από το γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας στο οποίο στηρίζονται και τα ΜΜΕ.

τέλεσμα). Ο Lasswell εφαρμόζει το μοντέλο αυτό στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και εγείρει το θέμα του αποτελέσματος στην επικοινωνία και όχι της σημασίας του μηνύματος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό δηλαδή, η επικοινωνία είναι μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ένα πρόσωπο (ή ένας πομπός) έχει κάποιο αποτέλεσμα ή επηρεάζει τη συμπεριφορά ή τον τρόπο σκέψης του άλλου. Το αποτέλεσμα δε αυτό πρέπει να είναι μια παρατηρήσιμη και μετρήσιμη αλλαγή στο δέκτη που προκαλείται από στοιχεία τα οποία μπορούν να εντοπιστούν στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Βασικά χαρακτηριστικά του γραμμικού επικοινωνιακού μοντέλου είναι τα παρακάτω:

– Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία μετάδοσης και λήψης μηνυμάτων, στον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούν οι πομποί και χρησιμοποιούν τα κανάλια και τα μέσα επικοινωνίας.

– Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα ακρίβειας και αποτελεσματικότητας του μηνύματος.

– Η επικοινωνία θεωρείται αποτυχημένη αν το αποτέλεσμα της επίδρασης στο δέκτη είναι διαφορετικό ή μικρότερο από το αναμενόμενο.

Κατά τους Shannon και Weaver

(1949) υπάρχουν τρία επίπεδα προβλημάτων στην επικοινωνία:

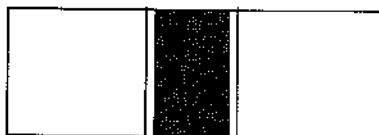
α) **Τεχνικά προβλήματα**, με πόση ακρίβεια δηλαδή μπορούν να μεταδοθούν τα σήματα. Για την επίλυση των προβλημάτων αυτών γίνεται προσπάθεια να βελτιωθούν τα τεχνικά μέσα μετάδοσης των πληροφοριών.

β) **Σημαιολογικά προβλήματα**, με πόση ακρίβεια δηλαδή λαμβάνεται από το δέκτη η επιθυμητή για τον πομπό σημασία. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών γίνονται προσπάθειες για τη βελτίωση της κωδικοποίησης, για το σχεδιασμό και την εκπομπή του μηνύματος με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον του δέκτη, καθώς και χρησιμοποίηση σημάτων και συμβόλων που αναφέρονται σε εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες είναι κοινές στον πομπό και το δέκτη (βλ. σχ. 2 και 3).

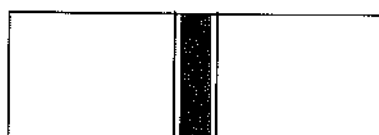
γ) **Προβλήματα αποτελεσματικότητας**. Με πόση αποτελεσματικότητα δηλαδή επηρεάζεται η συμπεριφορά του δέκτη από τη λήψη του μηνύματος. Στο μοντέλο αυτό αγνοούνται οι πολιτισμικοί παράγοντες, ενώ είναι φανερή η τάση για χειραγώγηση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ένα τέτοιο μοντέλο επικοινωνίας αφήνει όλη την ευθύνη της επικοινωνίας στον πομπό, ενώ εξαφανίζεται ως δρον υποκείμε-

Σχήματα 2 και 3: Όσο μεγαλύτερο είναι το κοινό πεδίο εμπειριών δύο ανθρώπων, τόσο περισσότερο περιορίζεται ο «θόρυβος» κατά την επικοινωνία.



Σχ. 2: Κοινό πεδίο εμπειριών



Σχ. 3: Κοινό πεδίο εμπειριών

νο το άλλο άκρο της επικοινωνίας, αυτό που αποκαλείται δέκτης δηλαδή, του οποίου η σκέψη και/ή η συμπεριφορά επιδιώκεται να επηρεαστεί σύμφωνα με τις προθέσεις και/ή τα συμφέροντα του πομπού⁴.

Επομένως, ως προς την πληροφόρηση του ατόμου, η υιοθέτηση –συνειδητά ή μη– αυτού του μοντέλου επικοινωνίας σημαίνει ότι ο πομπός αναγνωρίζει την ανάγκη παροχής πληροφοριών, ενεργοποιείται ανάλογα, ενημερώνεται εκτενώς σχετικά με τις πηγές πληροφόρησης που υπάρχουν, καταφέρνει να έχει πρόσβαση σ' αυτές, αντλεί τις επίκαιρες κάθε φορά πληροφορίες που υπάρχουν, αποφεύγει κάθε μορφή διαστρέβλωσης και στέλνει έγκυρες πληροφορίες και σε έγκαιρο χρονικό πλαίσιο στους ανυποψίαστους και παθητικούς δέκτες. Ελπίζουμε ότι γίνονται ήδη ορατά κάποια βασικά προβλήματα στη διαδικασία αυτή.

Ένα από αυτά είναι το πρόβλημα άμεσης πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης –άρα και της εξουσίας που πρέπει να έχει ο πομπός– αλλά και του χρόνου μέσα στον οποίο απαιτείται να τις αποστείλει έγκαιρα στους

δέκτες, εφόσον στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών «τα πάντα ρει». Ένα δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με το βαθμό αυτογνωσίας και τις προθέσεις του πομπού. Με το κατά πόσο δηλαδή συνειδητοποιεί τις φραγμούς που θέτουν στην αντικειμενικότητα, στην εγκυρότητα της πληροφόρησης και στην αμεροληψία του πομπού παράγοντες όπως είναι οι περιορισμοί της αντίληψης, των στερεοτύπων και της ιδεολογίας του γενικότερα, υπό το πρίσμα των οποίων αποφασίζει ποιες πληροφορίες είναι σημαντικό να μεταδοθούν, με ποιο τρόπο, σε ποιο ακροατήριο, με ποιες συνέπειες.

Ως προς την πρόσβαση στις πηγές και στα κέντρα εξουσίας, σίγουρα τα ΜΜΕ αποτελούν μια άλλη μορφή εξουσίας – ίσως και ισχυρότερης από την πολιτική εξουσία σήμερα – και έτσι η πρόσβαση των εκπροσώπων τους σε πηγές πληροφόρησης είναι σχετικά εύκολη υπόθεση. Ως προς την έγκαιρη μετάδοση πληροφοριών, φαίνεται ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων μετάδοσης μηνυμάτων και πληροφοριών μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά⁵, αφού ο χρόνος παίρνει άλλη διάσταση –εκμηδενίζε-

4. Θα πρέπει λοιπόν να εξετάσουμε σοβαρά και να αναλύσουμε τις προεκτάσεις και τις συνέπειες ενός τέτοιου μοντέλου που υιοθετείται όχι μόνο από τα ΜΜΕ και ενδεχομένως και από άλλα ηλεκτρονικά μέσα, αλλά και στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα όπως και στο πλαίσιο το στόχου της Πληροφόρησης στο ΣΕΠ ειδικότερα.

5. Για παράδειγμα, η δημιουργία τράπεζας δεδομένων, αλλά και λογισμικού εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει και στην παιδεία γενικότερα, όπως και ειδικότερα στο ΣΕΠ. Η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση τονίστηκε και στο πρώτο συνέδριο της Πρώτης Εκπαιδευτικής Διεθνούς (Education International) που έγινε στην Πράγα στις 24 και 25-12-94 με θέμα «Η Παιδεία τον 21ο αι. και η Χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας». Με την ανάπτυξη λογισμικού στα πλαίσια του ΣΕΠ είναι δυνατόν να βοηθηθούν αρκετά οι νέοι με άμεσες διαδικασίες –πάντα όμως με τη συμβουλευτική υποστήριξη κάποιου συμβούλου που έχει βαθιά γνώση και προσεγγίζει κριτικά τα πράγματα– να ξεκαθαρίσουν τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και άλλες πτυχές του εαυτού τους, ενώ θα διευκολυνθεί και ο καθηγητής ή ο σύμβουλος ΣΕΠ στο δύσκολο έργο του. Ακόμη, θα μπορούν να ενημερώνονται οι νέοι άνθρωποι για τις σύγχρονες εξελίξεις και θα διευκολύνονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις.

ται ίσως— με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

Ως προς την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα όμως των πληροφοριών, τα πράγματα είναι αρκετά δυσκολότερα. Πιστεύουμε ότι οι άνθρωποι που εμπλέκονται στη διαδικασία κατασκευής και μετάδοσης πληροφοροϋπολογιστικών μηνυμάτων δεν πρέπει να είναι απλοί τεχνοκράτες και να λειτουργούν στα πλαίσια μιας τεchnοκρατικής λογικής, αλλά, εφόσον ασκούν αγωγή, με την ευρύτερη έννοια του όρου, πρέπει να είναι φωτισμένοι παιδαγωγοί (ή ανθρωπαγωγοί⁶) που, πέρα από τη γνώση της τεχνολογίας και των περιορισμών της, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και αναγνωρίζουν το βαθμό στον οποίο η προσωπική τους κοσμοθεωρία και ιδεολογία «μολύνει» τις πληροφορίες που παράγουν και μεταδίδουν. Συμβαίνει όμως άραγε αυτό; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Πόσο διάφανες είναι οι διαδικασίες συλλογής, επιλογής, κατασκευής και μετάδοσης πληροφοριών; Ποιοι έχουν πρόσβαση στα κέντρα παραγωγής της πληροφορίας και στα μέσα και τα κανάλια μετάδοσής της; Ποιος έχει τον έλεγχο; Παρακάτω παραθέτουμε ενδει-

κτικά το επικοινωνιακό μοντέλο του Gerbner (1956) (βλ. σχ. 4). Το μοντέλο αυτό, ενώ διατηρεί τη γραμμική διαδικασία του μοντέλου των Shannon και Weaver έχει τα εξής δύο πλεονεκτήματα: α) Θέτει επιτέλους το ζήτημα της αντίληψης και της υποκειμενικότητας του νοήματος και β) θέτει το ζήτημα της πρόσβασης και του ελέγχου των μέσων ή των καναλιών, παράγοντες που επηρεάζουν την αντικειμενικότητα της πληροφορίας.

Όσο λοιπόν και αν είναι απαραίτητη η αυτογνωσία και η ακεραιότητα του πομπού, δεν αποτελεί και τη μόνη ή την καλύτερη λύση στο πρόβλημα που θέσαμε. Δεν είναι δηλαδή δυνατόν και δεν μπορεί να υποστηριχτεί ηθικά και παιδαγωγικά η άποψη ότι η προσοσία του δέκτη εναποτίθεται αποκλειστικά και μόνο στην ευσυνειδησία και στην αυτογνωσία του πομπού και/ή των δικών του συμφερόντων ή της πρόσβασης που έχει στα ανάλογα κανάλια επικοινωνίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή είναι μια άνευ όρων παράδοση της κριτικής ελευθερίας του ανθρώπου στα χέρια των λίγων, οι οποίοι μάλιστα συνήθως απαλλάσσουν τον εαυτό τους από την

Δεν πρέπει ακόμη να παραληφθεί η κοινωνική συνεισφορά τέτοιου υλικού προς τις ομάδες ατόμων που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στερεωμένο περιβάλλον, καθώς και των ατόμων εκείνων που ζουν σε γεωγραφικά υποβαθμισμένο περιβάλλον ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Σήμερα, οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού που σχετίζονται με το χώρο της Αυτογνωσίας και της Συμβουλευτικής και οι οποίες χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία ως μέσο για την υποβοήθηση των ατόμων να ξεκαθαρίσουν βασικές πλευρές του εαυτού τους που έχουν σχέση με τις επαγγελματικές τους αλφάσεις, ανήκουν κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής δραστηριότητας, πράγμα που σημαίνει ότι τέτοιες υπηρεσίες έχουν συνήθως τα άτομα εκείνα που έχουν πρόσβαση σε αντίστοιχα κέντρα στο χώρο που ζουν, καθώς και την οικονομική άνεση να πληρώσουν. Αυτό καθιστά αναγκαία εκμέρους της Πολιτείας την υποβοήθηση των κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερων ομάδων ανθρώπων να πληροφορούνται έγκαιρα και έγκυρα για θέματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα.

6. Για το θέμα της ανθρωπαγωγικής βλ. Μακρυντώνη 1981, «Πάπυρος - Λαρούς», καθώς και Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, τ. 1, Ελλ. Γράμματα, 1989, σ. 274.

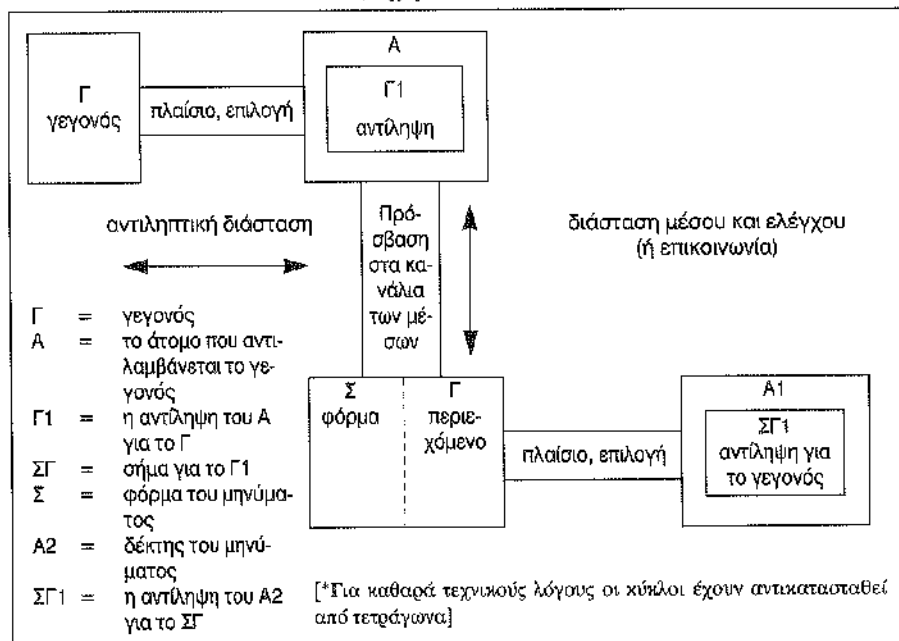
ευθύνη της ποιοτικής ενημέρωσης του κοινού στο οποίο απευθύνονται, με τη δικαιολογία ότι «αυτά ζητάει» ή «αυτά χρειάζεται» το κοινό. Κάποιες μά- λιστα φορές, σε ένα σπάνιο διάλειμμα αυτοκριτικής και με μια στάση υπερο- πικά πατεργαλιστική στο βάθος, αναγνωρίζουν το μερίδιο της ευθύνης τους οι πομποί –δημοσιογράφοι και άνθρωποι των media–, αλλά τη λύση τη βλέπουν να προέρχεται κατ' απο- κλειστικότητα από την επικοινωνιακή θέση του πομπού. Για την αντιμετώπι- ση του προβλήματος αυτού μάλλον πρέπει να στραφούμε και στο «δέ- κτη» και να δούμε αν, στα πλαίσια της παιδείας, μπορούμε να κάνουμε κάτι γι' αυτόν. Και εδώ πιστεύουμε ότι βοηθάει ένα άλλο επικοινωνιακό μο- ντέλο, ή μια άλλη προσέγγιση στην επικοινωνία, που στηρίζεται κυρίως

στη σημειωτική ανάλυση ως μέθοδο προσέγγισης της πληροφορίας.

Γ. ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΚΡΙΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕ- ΛΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΜΠΟ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ «ΔΕΚΤΗ» ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΗΜΕΙΩΤΙ- ΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μοντέ- λο επικοινωνίας, η επικοινωνία ορι- ζεται ως η «κοινωνική συνδιαλλαγή (interaction) μέσα από μηνύματα» (Fiske, 1982). Η έμφαση εδώ βρίσκε- ται στην παραγωγή νοημάτων μέσα από τη συνδιαλλαγή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε μηνύματα (ή κείμε- να) και στον άνθρωπο που λαμβάνει το μήνυμα. Ακόμη, η έμφαση δίνεται

Σχήμα 4:
Το μοντέλο του Gerbner (1956) απλοποιημένο*
(πηγή: Fiske 1982)



στο κείμενο, στην πληροφορία και στον τρόπο με τον οποίο διαβάζεται αυτό και όχι στον πομπό. Το κείμενο αυτό –το μήνυμα ή η πληροφορία– είναι μια δομή σημάτων, το νόημα των οποίων παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση όχι του δέκτη πλέον, αλλά του ενεργού αναγνώστη με το πληροφοριακό κείμενο. Το περιεχόμενο του μηνύματος δεν προεξοφλείται λοιπόν από τον πομπό και δεν είναι απλά και μόνο κάτι που ο Α' «πιακετάρει» και στέλνει στον Β'. Είναι μάλλον ένα στοιχείο σε μια δομημένη σχέση, της οποίας τα άλλα στοιχεία είναι: α) η εξωτερική πραγματικότητα, το κοινωνικό πλαίσιο δηλαδή μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι επικοινωνιακές διαδικασίες και, β) ο αναγνώστης - παραγωγός μηνυμάτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή στην επικοινωνία, το άτομο ερμηνεύει το κείμενο ανάλογα με την κοινωνική του θέση –κυρίως, ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τη θέση του αυτή– και γενικότερα, ανάλογα με την αυτοαντίληψή του.

Επομένως, το γεγονός ότι οι ερμηνείες που δίνει κάποιο άτομο σε μια πληροφορία –ή ο τρόπος με τον οποίο δομεί την πληροφορία– είναι δυνατόν να διαφέρουν από εκείνες που είναι επιθυμητές στον πομπό δεν είναι ένδειξη αποτυχίας στον τρόπο ανάγνωσης ενός μηνύματος ή κάποιας πληροφορίας, αφού τα δύο αυτά μέλη της επικοινωνίας προσέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι όμως ένδειξη ότι

οι άνθρωποι δεν είναι οι παθητικοί δέκτες που επηρεάζονται από το μήνυμα άμεσα και άνευ όρων, αλλά μάλλον δομούν ενεργά την πραγματικότητα και δεν είναι τα θύματα ή τα άβουλα όντα, στα οποία επιβάλλεται μια και μόνη εκδοχή της πραγματικότητας ή της αναπαράστασής της.

Σχετικά ερευνητικά δεδομένα (βλ. π.χ., Maturana and Varela, 1979) δείχνουν ότι δομούμε την πραγματικότητα μας με ένα τελείως προσωπικό τρόπο μέσα από την επιλογή μηνυμάτων - πληροφοριών και τη σύνθεσή τους τόσο σε σχέση με στοιχεία του εξωτερικού κόσμου και των συγκεκριμένων πλαισίων στα οποία ζούμε, όσο και σε σχέση με τα εσωτερικά μας στοιχεία που βασίζονται στην εμπειρία μας και στον προσωπικό τρόπο με τον οποίο την επεξεργαζόμαστε και τη δομούμε (βλ. και Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou and Usher, 1992).

Άλλωστε, όπως είδαμε και στο μοντέλο του Gerbner, ένα βασικό στοιχείο που παρεμβαίνει στη διαδικασία της επικοινωνίας και στη δόμηση της πληροφορίας είναι η επιλεκτικότητα (βλ., π.χ., Sanders 1963, Krippendorff 1989, Rock 1990) με την οποία επικεντρώνει κανείς την προσοχή του σε κάτι και με την οποία αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάτω από τους περιορισμούς της λειτουργίας της αντίληψης⁷. Ένας άλλος βασικός παράγων, ο οποίος ευθύνεται για την επιλεκτική επικέντρωση της προσοχής ενός ατόμου είναι οι αξίες, οι πεποιθήσεις και

7. Η αντίληψη δεν είναι μια αλάνθαστη λειτουργία, αφού επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι αισθήσεις –μέσα από τις οποίες αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο– το νευρικό σύστημα που μεταφέρει ελλείψεις πληροφορίες προς τον εγκέφαλο, ο οποίος στη συνέχεια λειτουργεί με μια διαδικασία πρόβλεψης στην προσπάθεια να συμπληρώσει τις ελλείψεις πληροφορίες από το περιβάλλον.

τα στερεότυπα⁸ του όπως, για παράδειγμα, ότι το διαφορετικό είναι κατώτερο ή απειλητικό.

Επομένως, μόνη πηγή επηρεασμού της συμπεριφοράς των ατόμων δεν είναι τα μηνύματα ενός κείμενου ή οι πληροφορίες, αφού η επικοινωνία δεν είναι μια απλή ή συμμετρική διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών. Είναι μάλλον μια ασύμμετρη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας, εκτός από τον πομπό λειτουργεί ενεργά και ο αναγνώστης κειμένων που κάνει τις επιλογές του όσον αφορά τα πληροφοριακά μηνύματα και προσδίδει τα δικά του νοήματα σ' αυτά. Το αποτέλεσμα λοιπόν ενός μηνύματος ή μιας πληροφορίας εξαρτάται ως ένα βαθμό από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα ενός μέσου μετάδοσης μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους που επηρεάζουν ως ένα βαθμό την κοινωνική θέση του ατόμου, την αντίληψή του για τη θέση του αυτή και για τον εαυτό του, καθώς και το ερμηνευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο δομεί ένα κείμενο πληροφοριακό.

Κατά τον Parkin (1972), υπάρχουν τρία βασικά συστήματα σύμφωνα με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή αντα-

ποκρίνεται σε ένα κείμενο. Αυτά είναι: το «κυρίαρχο» (dominant) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αποδέχεται κανείς την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων ως φυσική και μη διαπραγματεύσιμη, το «δευτερεύον» (subordinate) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αποδέχεται σε γενικές γραμμές την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, αλλά θα επιθυμούσε και κάποιες βελτιωτικές αλλαγές και, τέλος, το ριζοσπαστικό (radical) σύστημα, σύμφωνα με το οποίο αναλύει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, τα αίτια και τις συνέπειές της, αλλά την απορρίπτει ως άδικη και επιδιώκει κάτι νέο και καλύτερο στη θέση της (βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1994α).

Το σύστημα με το οποίο διαβάζει κανείς ένα κείμενο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία είναι ενταγμένο γιατί τα κείμενα και τα μηνύματα συνδέονται με σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην καθημερινότητα. Εξαρτάται επίσης από το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό του επίπεδο, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το επίπεδο της αυτογνωσίας του, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης.

Συνεπώς, απαιτείται να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάλυσης/ανάγνωσης του τρόπου με τον οποίο -ή του συστήματος σύμφωνα με το οποίο- παρουσιάζεται κάποιο θέ-

8. Όπως δείχνουν πρόσφατες σχετικές έρευνες (βλ. Oakes et al, 1994) τα στερεότυπα -ως μια διαδικασία απλοποίησης της πραγματικότητας σε μια προσπάθεια του ατόμου να την κατανοήσει- είναι κατηγοριοποιήσεις που εκφράζουν κοινωνικές κρίσεις και αντιλήψεις, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή των ατόμων σε ανάλογες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις δεν είναι μόνιμες νοητικές αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη. Είναι μάλλον ρευστές κρίσεις που γίνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ποικίλουν ανάλογα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις αξίες και τους στόχους του ατόμου (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1994α).

μα ή κάποια πληροφορία ιδιαίτερα στο «βιβλίο του σήμερα», όπως αποκαλεί την τηλεόραση ο Eco (1979), ακόμη και στο βιβλίο του αύριο, όπως ίσως θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη χρήση λογισμικού εκπαίδευσης και της σύγχρονης τεχνολογίας γενικότερα στα πλαίσια του σχολείου. Χρειάζεται να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης⁹ κάθε πληροφοριακού κειμένου –είτε αυτό το κείμενο είναι ηλεκτρονικό, είτε είναι γραπτό, είτε είναι κείμενο διαπροσωπικών σχέσεων ή σχέσεων με τον εαυτό– έτσι ώστε να μπορούμε πράγματι να γίνουμε αναγνώστες-παραγωγοί προσωπικών νοημάτων, σύμφωνα με το δικό μας σύστημα κριτικής ανάγνωσης και ενεργού δόμησης εννοιών και όχι σύμφωνα με το κυρίαρχο σύστημα, στα πλαίσια του οποίου συνήθως κατασκευάζονται και μεταδίδονται τα κείμενα, οι πληροφορίες και η γνώση γενικότερα. Χρειάζεται τέλος και προσπάθεια για αλλαγή των σχέσεων και των προτύπων στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια γιατί αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών, των πεποιθήσεων, των στερεοτύπων και του οικοδομήματος του εαυτού μας (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1994α).

Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να διαβάξει κριτικά ένα κείμενο –όπως και το κείμενο της εμπειρίας του και του ίδιου του εαυτού του– πρέπει βέ-

βαινα να παίζει η παιδεία. Μέσα από γνήσια παιδαγωγικές διαδικασίες μπορούν τα άτομα να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να αμύνονται στην ενδεχόμενη τάση για επηρεασμό τους –συνειδητά ή μη, εμπρόθετα ή όχι– από τους εκάστοτε πομπούς μιας κοινωνιακής σχέσης. Με τον τρόπο αυτό, η παιδεία μπορεί να λειτουργήσει και με τρόπο αντισταθμιστικό στις κοινωνικές ανισότητες, εξαιτίας των οποίων δεν προσφέρονται ίδιες ευκαιρίες μόρφωσης και ανάπτυξης των ατόμων και, επομένως, δεν υποβοηθούνται αυτά με τον ίδιο τρόπο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα σύγχρονα προβλήματα. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Eco (ό.π., σ. 39) αναφέρει: «... Η αυτοάμυνα από τον τύπο, στην Ιταλία, παραμένει ακόμη ταξικό πρόνομο».

Η ανάπτυξη του εαυτού μας και της κριτικής μας σκέψης χρειάζεται γνήσια αγωγή γιατί δεν είναι κάτι απλό και εύκολο στη σημερινή εποχή. Ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή περιβάλλεται και περισφίγγεται από ένα φρενήρη κύκλο ποικίλων θορύβων, κινήσεων και χρωμάτων. Τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας ευτελίζουν την επικοινωνία σφυροκοπώντας τις αισθήσεις με δυνατές και γρήγορες γλωσσικές ριπές. Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και οι φωτεινές κινούμενες επιγραφές και διαφημίσεις, λειτουργούν μ' ένα καταπληκτικό οπτικοακουστικό ρυθμό χρησιμοποιώντας τετρωμένα σλό-

9. Πρόσφατα δεδομένα που στηρίζονται σε έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν σε σχολεία και με την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Kosmidou, 1991), δείχνουν τη απουσία της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης που βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν –μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους και μέσα από βιωματική μάθηση– τη δική τους γνώση, τις δικές τους αξίες, τα δικά τους στερεότυπα, για να αρχίσουν να την αναδιαμορφώνουν, να την υπερβαίνουν και να την προεκτείνουν.

γχαν και ελκυστικές εικόνες επιδιώκοντας να πείσουν. Η επίδραση της επιτάχυνσης των ηλεκτρονικών επικοινωνιών υποβοηθείται από το ύψος και το είδος των έντυπων μαζικών μέσων. Διαφημίσεις, εκθαμβωτικές αφίσες, εφημερίδες μικρού μεγέθους (tabloid) με αισθησιακό υλικό στις πρώτες σελίδες, περιοδικά με κουτσομπολίστικο περιεχόμενο, δημιουργούν υπερβολική οπτικοακουστική φόρτιση στην καθημερινή ζωή δημιουργώντας αυτό που οι Rifkin and Howard (1985), αποκαλούν «πληροφοριακή υπερφόρτιση» (information overload) και υποστηρίζουν ότι η αιτιότητα αύξηση ψυχικών ασθενειών στην Αμερική συμπίπτει με την πληροφοροφωριακή επανάσταση. Με την ταχύτητα και την υπερβολή στην προβολή των μηνυμάτων τους, τα μαζικά μέσα μονοπωλούν την επικοινωνιακή σχέση και εμποδίζουν τις βραχύρρυθμες αντιληπτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσεκτική εξέταση των μηνυμάτων στο πολύπλοκο πεδίο των μαζικών κοινωνιών. Η επιτάχυνση προωθεί μόνο την επιφανειακή αντίληψη και οι άνθρωποι τείνουν να εξασκούν μόνο ρηχές νοητικές συνήθειες. Τίποτε σχεδόν δεν αναλύεται και δεν εξετάζεται προσεκτικά, γιατί όλα συμβαίνουν πολύ γρήγορα.

Η επιταχυνόμενη συνειδητότητα

δεν μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη λογική και κριτική εξέταση της πραγματικότητας, αλλά είναι ιδανική για την απορρόφηση και εσωτερίκευση πολιτικών και εμπορικών σλόγκαν, για την επεξεργασία των επικεφαλίδων των ειδήσεων και των διαφημίσεων, τις οποίες μάλιστα ο John Berger (1987), θεωρεί ως μια δύναμη που αρνείται το μέλλον, υλοποιούμενη ό,τι τα εμπορεύματα δεν μπορούν να προσφέρουν: ένα ιδανικό μέλλον δηλαδή, υπό τον όρο ότι θ' αγοράσει κανείς αυτό ή εκείνο το προϊόν¹⁰.

Σ' αυτή την εποχή των ηλεκτρονικών επικοινωνιών και της ταχύτητας, η έμφαση σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια ή δραστηριότητα δίνεται στη «δράση» κι όχι στη σκέψη. «Ζητείται νέα ή νέος δραστήριος», αυτή η ταινία που «συν-αρπάζει» είναι «γεμάτη δράση», ο «επιτυχημένος» άνθρωπος –και ιδίως ο άνδρας– είναι «δραστήριος» και «δυναμικός». Δράση¹¹, δράμενα και δράστες κατακλύζουν τη ζωή και τη σκέψη μας αφήνοντας λίγο χρόνο για σκέψη, κριτική, έλεγχο και αυτοέλεγχο.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ένα ζητούμενο που χρειάζεται προσπάθεια και άσκηση. Είναι όμως και η μόνη λύση όχι μόνο για την άμυνα του ανθρώπου σήμερα απέναντι στην πολυπλοκότητα των δικτύων επικοινωνίας

10. Κατά τον ίδιο, παρόλη την υπερβολή που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, γίνεται πιστευτή γιατί η αλήθεια της κρίνεται με βάση όχι την πραγματική εκτέλεση των υποσχέσεών της, αλλά από τη σχέση των φαντασιώσεων που χρησιμοποιεί με εκείνες του θεατή - αγοραστή. Η διαφήμιση απευθύνεται όχι τόσο στην πραγματικότητα, αλλά στα όνειρα του ανθρώπου, ο οποίος ζει μέσα στη σύγκρουση αυτού που είναι σήμερα κι αυτού που θέλει να είναι ή να γίνει.

11. Θεωρούμε ότι στο πλαίσιο αυτής της στάσης των ανθρώπων μπορεί να ερμηνευθεί και το γεγονός ότι ακόμη και σε ζητήματα σοβαρότερα που αφορούν την έρευνα και τη γνώση προτιμούνται από ορισμένους όροι που αναφέρονται στη "δράση". Έτσι, συχνά χρησιμοποιείται ο όρος "Έρευνα Δράσης", παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται το γεγονός ότι στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής στην έρευνα η "δράση" είναι "πράξη" με φρόνηση και χρησιμοποιείται μάλιστα ο όρος "praxis".

ωνίας και πληροφόρησης, αλλά και για την ανάπτυξη της ικανότητάς του να κατανοεί και να θέτει τάξη στο πληροφοριακό χάος που τον περισφίγγει¹².

Επομένως, ως προς τον πομπό και την αντιμετώπιση των πληροφοριών και των κειμένων του –είτε πρόκειται για γραπτό είτε για ηλεκτρονικό κείμενο– αυτό που χρειάζεται δεν είναι η κατάργησή του, ή το κλείσιμο του «διακόπτη» της επικοινωνίας μαζί του. Χρειάζεται μάλλον το άνοιγμα της κριτικής μας σκέψης και «της κριτικής μας ελευθερίας» (Eco, 1979) έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να διαβάσουμε το μήνυμα, να αναγνωρίζουμε τις προθέσεις του και την επιθυμία του να κάνουμε την «προτιμητέα» για κείνον ανάγνωση, η οποία είναι συνήθως σύμφωνη με το κυρίαρχο σύστημα και να μπορούμε με μια «αντιστασιακή» προσέγγιση να πούμε αυτό που λέει ο Umberto Eco στο βιβλίο του «Η Σημειολογία στην Καθημερινή Ζωή» (1985, σ. 34). Δηλαδή, «Όχι το δικό σου, αλλά το δικό μας θέλημα γεννηθήτω».

Χρειαζόμαστε σχολεία και αγωγή με «κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό» που θα βοηθήσουν τους νέους, αλλά και τους ενήλικες, να συνειδητοποιήσουν την επίδραση παραγόντων που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, των αξιών, των στάσεων και του γενικότερου τρόπου

με τον οποίο αντιλαμβάνονται, αλλά και δομούν τον κόσμο. Χρειαζόμαστε δηλαδή – κάτι που λείπει από τα ελληνικά σχολεία και από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – μια Κριτική Παιδεία και ακόμη, στην εποχή της χρησιμοποίησης των μέσων μαζικής επικοινωνίας, μάθησης και διδασκαλίας, χρειαζόμαστε Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Διδασκαλίας, Αγωγή στην επικοινωνία γενικότερα, καθώς και αυτογνωσία.

Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο σημερινό ρευστό και μη προβλέψιμο κόσμο, για να μπορεί ο νέος ειδικότερα, αλλά και ο κάθε άνθρωπος γενικότερα να παρακολουθεί με επιτυχία τους ρυθμούς της σημερινής συγκυρίας είναι ανάγκη να εγκαταλείψει τον παλιό του ρόλο και να αναπτύξει έναν περισσότερο ενεργό και υπεύθυνο ρόλο. Απαιτείται εγρήγορση και συνεχές ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν γύρω μας και για τις συνέπειες που έχουν αυτά στη ζωή μας. Χρειάζεται ακόμη κριτική ανάλυσή τους, η οποία να προωθεί μια βαθύτερη κατανόησή τους και να οδηγεί τον άνθρωπο σε πιο υπεύθυνη συμπεριφορά μέσα από την κριτική ανάγνωση των πληροφοριών. Για μια τέτοια ανάγνωση απαιτείται η γνώση της

12. Αλλοτε αν επισκοπήσει κανείς τη σχετική βιβλιογραφία (βλ., για παράδειγμα, Kemp 1977, Elliott 1991) θα διαπιστώσει ότι, σε μια ποικιλία επαγγελματιών, και για τον καλό επαγγελματία γενικότερα, μερικές από τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχει είναι η κριτική προσέγγιση εκθέσεων του των κοινωνικών φαινομένων, η ικανότητά του να συνθέτει μέρη σε σύνολα και να αναπτύσσει μια σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων, καθώς και ο αυτοέλεγχος. Ο καλός επαγγελματίας στη σημερινή εποχή είναι ένα ευέλικτο, κριτικά σκεπτόμενο άτομο που το χαρακτηρίζει η γνώση του εαυτού και των δυνατοτήτων του, η εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του καθώς και το ενδιαφέρον του για γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.

γλώσσας και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος στην προσπάθεια του πομπού να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα και να αναγκάσει το «δέκτη» να κάνει την «προτιμητέα» (Hall 1973, Hall et al 1980) για τον πομπό ανάγνωση. Η γνώση αυτή θα τον διευκολύνει να κάνει τη δική του ενεργό, κριτική ανάγνωση και να βγάλει τα δικά του νοήματα μέσα από το μήνυμα. Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις που βοηθούν την κριτική ανάγνωση είναι:

- Πώς και από ποιους αποφασίζεται ποιες πληροφορίες είναι σημαντικό να διαδοθούν;

- Σε ποια είδη πληροφοριών δίνεται έμφαση, ποιες παραλείπονται και με ποιες πιθανές συνέπειες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο;

- Ποιες είναι οι αξίες και τα συμπεφέροντα των πομπών;

- Ποιος τελικά έχει τη δύναμη να «επικοινωνεί» με ποιον, για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο;

- Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης και πώς μπορώ να έχω πρόσβαση σ' αυτές;

- Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται από τα μαζικά μέσα επικοινωνίας για την κατασκευή ενός μηνύματος και για ποιο σκοπό;

- Ποια είναι η «αλφάβητος» και, γενικότερα, η «γλώσσα» της τεχνολογίας, η οποία χρησιμοποιείται για τη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών;

Ως προς τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό ορισμένα ενδεικτικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τις επαγγελματικές μονογραφίες και την πληροφόρηση που δίνεται είτε μέσω έντυπου

υλικού είτε μέσω λογισμικού, είναι τα παρακάτω:

- Υπό την επίδραση ποιων παραγόντων γράφεται μια επαγγελματική μονογραφία;

- Ποιοι τη συντάσσουν (φύλο, επάγγελμα, ιδεολογία κ.τ.λ.);

- Από ποια ιστορική περίοδο και από τις αξίες ποιας εποχής καθορίζονται τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού προφίλ που παρουσιάζεται; Τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο;

Μόνο μέσα από μια τέτοια κριτική στάση μπορεί να επιτευχθεί η πιο έγκαιρη, έγκυρη και υπεύθυνη πληροφόρησή μας που μας βοηθάει να προσανατολιζόμαστε σωστότερα στα μονοπάτια της ζωής. Η γνώση που μπορεί να μας δώσει η ενημέρωσή μας πάνω στην επικοινωνία γενικότερα, μπορεί να μας βοηθήσει αποτελεσματικά να ενημερωνόμαστε ενεργά και να αναλύουμε κριτικά τα πληροφοριακά καταναλωτικά «αγαθά» που παρέχονται με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Χρειαζόμαστε λοιπόν αγωγή στα ΜΜΕ, αγωγή στην επικοινωνία, έτσι ώστε να μάθουμε να αναλύουμε σε βάθος τα πράγματα, να προσανατολιζόμαστε έγκαιρα και να ξεχωρίζουμε την παραπληροφόρηση από την πληροφόρηση, την προπαγάνδα από την ενημέρωση, τη χρήσιμη από την άχρηστη ή τη βλαβερή πληροφορία. Μέσα από την αγωγή αυτή μπορούμε να γίνουμε αυτό που ο Σωκράτης στον Πρωταγόρα του Πλάτωνα αποκαλεί «γιατρό της ψυχής». Γιατί μόνο αν γίνει κανείς «γιατρός» της ψυχής, ή ενεργός αναγνώστης των πληροφοριακών κειμένων, μπορεί να «αγοράζει» την πληροφορία που του προσφέ-

ρεται άφοβα. Θα τελειώσουμε την εισήγηση αυτή με το σχετικό απόσπασμα από τον Πλάτωνα¹³ όπου φαίνεται καθαρά ο ρόλος της πληροφορίας και της γνώσης από τον καιρό εκείνο!

«Οι γνώσεις είναι η τροφή της ψυχής. Και πρέπει να προσέχουμε, φίλε μου, μη μας ξεγελάσει ο σοφιστής πωλώντας αυτά που πουλά, όπως κάνουν όσοι πουλούν την τροφή για το σώμα, ο έμπορος κι ο μεταπράτης. Γιατί και τούτοι, φυσικά, δεν ξέρουν μήτε οι ίδιοι ποιο ωφελεί και ποιο βλάπτει στο σώμα από τα τρόφιμα που πουλούν. Μα, πωλώντας, τα πωλούν όλα. Ούτε εκείνοι που τ' αγοράζουν από τους έμπορους και τους μεταπράτες ξέρουν τίποτα σχετικά. Εξόν πια αν είναι κανείς τους γυμναστής ή γιατρός.

Έτσι και οι σοφιστές που περιφέρονται στις πόλεις τα γνωστικά εμπορεύματα και τα πουλούν – σαν έμπο-

ροι ή σαν μεταπράτες – σ' όποιον επιθυμεί να τ' αγοράξει, πωλούν, βέβαια, τα εμπορεύματά τους, μα ίσως πολλοί απ' αυτούς, φίλε μου, αγνοούν τι (από κείνα που πουλούν) είναι ωφέλιμο ή τι βλαβερό για την ψυχή. Κι εκείνοι, επίσης, που αγοράζουν απ' αυτούς (οι πελάτες τους) έχουν άγνοια, εξόν κι αν τύχει νάναι κανένας τους γιατρός της ψυχής.

Αν, λοιπόν, εσύ τυχαίνει να γνωρίζεις τι ωφελεί και τι βλάπτει την ψυχή, τότε μπορείς, χωρίς κίνδυνο, ν' αγοράξεις γνώσεις από τον Πρωταγόρα, κι απ' όποιον άλλον. Αν όμως δεν γνωρίζεις, πρόσεχε, φίλε μου, μήπως παράλογα ενεργώντας, παίξεις στην τύχη και διακινδυνεύσεις ό,τι ακριβότερο έχεις: την ψυχή. Γιατί, βέβαια, πολύ πιο μεγάλος είναι ο κίνδυνος στην αγορά των γνώσεων, παρά στην αγορά των τροφίμων¹⁴.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Berger, J. *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books, (1972-1987).
- Elliott, J. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, (1991).
- Eco, U. «Can Television Teach?». *Screen Education*, 31, 15-24 (1979).
- Fiske, J. *Introduction to Communication Studies*. London: Methuen, (1982).
- Gerbner, G. «Toward a general model of communication», *Audio Visual Communication Review*. IV: 3. 171-99, (1956).
- Hall, S. «Encoding and decoding in the television message», in Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson (1973).
- Hall, S., Lowe, A. and Willis, P. (eds), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, (1980).
- Klemp, G.O. *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co, (1977).
- Komsidou-Hardy, C. «Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach». *International Review of Education*, 36, 345-359, (1990).
- Komsidou, C. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical*

13. Βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1994β.

14. Πλάτωνος «Πρωταγόρας».

- Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis, (1991).
- Kosmidou, C. and Usher, R. «Experiential learning and the autonomous subject: A critical approach», in D. Wildreersch & T. Jansen (eds.), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA, (1992).
- Κοσμίδου-Hardy, X. «Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα εξελικτικό μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, (1993).
- Κοσμίδου-Hardy, X. «Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας στις 7/8/91-4-94. (Πρακτικά συνεδρίου), (1994α).
- Κοσμίδου-Hardy, X. «Η Πληροφόρηση ως δύναμη και ως εξουσία». Μετά. Αθήνα: ΑΛΦΑ Εκδοτική, (1994β).
- Krippendorff, K. (1989), «On the ethics of constructing communication», in Dervin, B., Grossberg, L., O'Keefe, B.J. and Wartberg, E. (eds.), *Rethinking Communication*. vol. 1. Newbury Park, CA. and London: Sage, (1989).
- Lasswell, H. «The structure and function of communication in society», in Bryson, L. (ed.), *The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies (1948).
- Lyotard, A. *The Postmodern Condition* (tr. by G. Bennington & B. Massumi). Minneapolis: University of Minneapolis Press (198.).
- Masterman, L. *Teaching the Media*. London: Comedia, (1985).
- Maturana, H.R. and Varela, F.J. *Autopoiesis and Cognition: Boston Studies in the Philosophy of Science*. Boston, M.A.: Reidel, (1979).
- Oakes, P.J., Haslam, S.A. and Turner, J.C. *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell, (1994).
- Parkin, F. *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin, (1972).
- Rifkin, R. and Howard, T. *Entropy*, London: Paladin Books, (1985).
- Rock, I. *The Perceptual World*. New York: W.H. Freeman and Co. (1990).
- Sanders, A.F. *The Selective Process in the Functional Visual Field*. Assen: Van Gorcum (1963).
- Sarup, M. *Post-Structuralism and Post Modernism*. London: Harvester Wheatsheaf (1988).
- Schiller, H.I. «Electronic Information Flows: New Basis for Global Dominaaation». Paper presented to the International Television Studies, (1984).
- Shannon, C. and Weaver, W. *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: Illinois University Press, (1949).
- Shor, I. *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston: South End Press, (1980).

*Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης**

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ:
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τους στόχους και τις φάσεις υλοποίησης ενός πειραματικού προγράμματος για την εργασιακή εμπειρία μαθητών δύο Γενικών Λυκείων της Αθήνας. Επιχειρείται επίσης η αξιολόγησή του με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι Διευθυντές των επιχειρήσεων και οι μαθητές καθώς και τις προσωπικές εντυπώσεις του γράφοντος από την επικοινωνία του με τους μαθητές και τους γονείς τους.

*Panagiotis A. Samoilis**

**WORK EXPERIENCE OF LYCEUM PUPILS:
EVALUATION OF A PILOT PROJECT**

In this article the objectives and the implementation phases of a pilot project for the work experience of Lyceum pupils in Athens are presented. The evaluation of this project is also attempted through an analysis of questionnaires that the managers of the companies and the pupils had completed. The impressions of the author from his communication with the pupils and their parents are added.

A. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, υλοποιήθηκε Πειραματικό Πρόγραμμα Εργασιακής Εμπειρίας μαθητών Γενικού Λυκείου με προσωπική ευθύνη του γράφοντος υπό την ιδιότητα του Υπεύθυνου Σ.Ε.Π. της Α' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθήνας. Συγκεκριμένα 24 μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης των 30ου και 60ου Γενι-

κών Λυκείων Αθήνας εργάστηκαν κατά το τετράμηρο 25-28 Απριλίου 1995 σε επιχειρήσεις της περιοχής Αθήνας.

Το πρόγραμμα είχε την έγκριση της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του προϊσταμένου της Α' Διεύθυνσης Δ.Ε. Νομαρχίας Αθήνας. Από τους Γονείς και Κηδεμόνες είχε ζητηθεί Υπεύθυνη Δήλωση ότι εγκρίνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα αυτό. Φυσικά είχε εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών των σχολεί-

* Ο Σ.Π. είναι μαθηματικός, με επίσημη μετεκπαίδευση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική στο North East London Polytechnic, Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. Ν. Αθήνας. *Επικοινωνία:* Κ. Φλώρη 3-5, 11363 Αθήνα, τηλ. 8828095.

ων και του συλλόγου των διδασκόντων. Ο υπεύθυνος του όλου προγράμματος είχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν και τους Διευθυντές των επιχειρήσεων. Πραγματοποίησε επίσης καθημερινά σχεδόν επισκέψεις στους χώρους εργασίας ώστε να επιτύχει την ασφαλή και εποικοδομητική απασχόληση των μαθητών.

2. Θεμελίωση

Η Εργασιακή Εμπειρία ως μία από τις πλέον αποδοτικές δραστηριότητες Επαγγελματικού Προσανατολισμού απασχολούσε τον γράφοντα από την εποχή της μετεκπαίδευσης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική στην Αγγλία. Ήδη, στο ειδικό πρόγραμμα που είχε εκπονήσει το ίδρυμα N.I.C.E.C. σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο (1979) προβλεπόταν ένας μήνας εργασιακής εμπειρίας, σε επιχειρήσεις της περιοχής του Πανεπιστημίου, για τους Έλληνες καθηγητές που θα συμμετείχαν, πριν από την έναρξη των σπουδών!

Η εργασιακή εμπειρία μαθητών στην ηλικία των 16 ή 17 χρόνων έχει καθιερωθεί στα σχολεία των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών και των Η.Π.Α., ανεξάρτητα από το σύστημα Επαγγελματικού Προσανατολισμού που ακολουθείται¹, ως μια διαδικασία που ενημερώνει με βιωματικό τρόπο τους μαθητές σχετικά με τον κόσμο

της εργασίας, τους βοηθάει στην επιλογή σπουδών ή επαγγέλματος και τους διευκολύνει στην ένταξη στη ζωή του ενήλικα και τον κόσμο της εργασίας.

Με τις σημερινές συνθήκες (πολυπλοκότητα - ρευστότητα της αγοράς εργασίας, αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου κ.τ.λ.), θεωρώ εξαιρετικά δύσκολη κάθε προσπάθεια του σχολείου για την επαγγελματική τοποθέτηση μαθητών². Ωστόσο η ολιγοήμερη εργασιακή εμπειρία μαθητών με βάση συγκεκριμένο πρόγραμμα και με την ευθύνη του καθηγητή Σ.Ε.Π. του σχολείου ή του Υπευθύνου Σ.Ε.Π. της περιοχής, είναι εφικτή, όπως φαίνεται από το υπό μελέτην πειραματικό πρόγραμμα. Πέρα από το ότι αυτή η εμπειρία πολλαπλά βοηθάει τους μαθητές, θα μπορούσε να αναζωογονήσει την εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

Υπάρχει και το θεωρητικό πλαίσιο (Β. Δημητρόπουλος 1983, 1991) και συγκεκριμένη πρόταση για το ξεκίνημα μιας τέτοιας δραστηριότητας στο Ελληνικό σχολείο³. Ελάχιστες, παρόλα αυτά, μεμονωμένες πρωτοβουλίες έχουν καταγραφεί για τη δημιουργία⁴ ή ιδιωτική⁵ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και η μόνη μέχρι σήμερα συστηματική προσπάθεια από αρμόδιους φορείς για προγράμματα ολιγοήμερης εργασιακής εμπειρίας μαθητών ήταν το καινοτόμο πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα πλαίσια του PETRA 1 (συνεργασία του Ο.Α.Ε.Δ., της Γ.Γ.Ν.Γ. και του

1. Βλ. Βρετόκου 1984, 1989 & 1994, Τσολάκης 1982, Watts 1983.

2. Παράβαλε Δημητρόπουλος 1993.

3. Βλ. Σαμοΐλης 1987.

4. Βλ. Μαράβα 1987.

5. Βλ. Τσαγκαράκης 1987.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.), που ξεκίνησε το 1988 και φαίνεται ότι ξεχάστηκε το 1991.

Στα αναλυτικά προγράμματα Σ.Ε.Π. των τάξεων Γ' Γυμνασίου και Β' Γενικού Λυκείου προβλέπεται απλά μια διδακτική ενότητα για την αξιοποίηση μέσα στην τάξη της οποίας εργασιακής εμπειρίας έχουν μερικοί μαθητές⁶. Δεν έχει προβλεφθεί ακόμη από τον αρμόδιο τομέα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. η δυνατότητα ανάπτυξης προγράμματος Εργασιακής Εμπειρίας μαθητών από καθηγητές Σ.Ε.Π. ή Υπεύθυνους Σ.Ε.Π. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που ο γράφων αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες για την έγκριση του Πειραματικού Προγράμματος και στο επίπεδο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθήνας και στο επίπεδο της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ας σημειωθεί εδώ ότι ο κ. Υπουργός Παιδείας έδειξε έντονο ενδιαφέρον μόλις ενημερώθηκε για το πρόγραμμα αυτό, κατά τη συνάντηση που είχαμε σε εκδήλωση έναρξης της αντικατασκευαστικής εκστρατείας στα σχολεία. Ζήτησε να ενημερωθεί λεπτομερώς και να ειδοποιηθεί για την τελετή έναρξης του Προγράμματος. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι «σχέδιο απασχόλησης μαθητών της Β' Λυκείου σε χώρους εργασίας» έχει εφαρμοσθεί πειραματικά σε οκτώ Λύκεια της Λεμεσού για 2 χρόνια (1984-1986) και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλα τα Λύκεια της Λεμεσού αλλά και σε άλλες πόλεις της Κυπριακής Δημοκρατίας (Πληροφοριακό

Δελτίο Υπουργείου Παιδείας της Κυπριακής Δημοκρατίας, αρ. 25, 1987).

Οι εργοδότες αντιμετωπίζουν μάλλον θετικά τα προγράμματα Εργασιακής Εμπειρίας μαθητών, τουλάχιστον στο εξωτερικό: «οι εργοδότες γενικά βλέπουν την εργασιακή εμπειρία ως μια χρήσιμη δραστηριότητα από την άποψη του οφέλους που οι ίδιοι αποκομίζουν από αυτήν, και ως ικανοποιητική εμπειρία από την άποψη της πεποίθησής τους ότι προσφέρουν ένα πρόσθετο πολύτιμο στοιχείο στην εκπαίδευση των μαθητών» (A.G. Watts 1983, σ. 47). Στη χώρα μας οι εργοδότες δεν έχουν γνωρίσει παρόμοια συνεργασία του Σχολείου με τον κόσμο της εργασίας, γι' αυτό και μετά την πρώτη έκπληξη ή επιφύλαξη μέχρι να μάθουν λεπτομέρειες, διατηρούν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με τους στόχους ή τα οφέλη αυτής της συνεργασίας. Παρόλα αυτά, όλες οι επιχειρήσεις προς τις οποίες ο υπεύθυνος του προγράμματος απευθύνθηκε, απάντησαν θετικά και σχετικά σύντομα, με μικρή μόνο γραφειοκρατική καθυστέρηση σε μία από αυτές.

Όσον αφορά τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, φαίνεται ότι συνήθως αποφεύγουν να ζητήσουν ή να επιτρέψουν στα παιδιά τους να εργασθούν όσο παρακολουθούν το σχολείο, έστω για μικρές περιόδους, ιδιαίτερα στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Πέρα από τις ευκαιρίες λοιπόν σε οικογενειακό επίπεδο, η μόνη ευκαιρία που έχουν οι μαθητές να γνωρίσουν συστηματικά τον κόσμο της εργασίας είναι οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας που προ-

6. Βλ. Βιβλίο Καθηγητή Σ.Ε.Π. Γ' τάξης Γυμνασίου Ο.Ε.Δ.Β. 1994 και Βιβλίο Καθηγητή Σ.Ε.Π. Β' Γενικού Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β. 1994.

βλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα Σ.Ε.Π. στη Γ' Γυμνασίου, και την Α' Γενικού, Τεχνικού και Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Οι επισκέψεις αυτές, όταν πραγματοποιούνται, έχουν διάρκεια το πολύ μιάμισης ώρας. Από προσωπική εμπειρία, ως οργανωτής τέτοιων επισκέψεων και τις μαρτυρίες πολλών καθηγητών Σ.Ε.Π., προκύπτει ότι κατά τις επισκέψεις αυτές οι μαθητές παίρνουν μια πολύ γενική εικόνα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που παρέχει η επιχείρηση και ελάχιστα προλαβαίνουν να καταλάβουν τις συνθήκες εργασίας, τις σχέσεις ανάμεσα σε εργαζόμενους και εργοδότη και κυρίως το τι σημαίνει να εργάζεσαι.

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν, η ανάγκη των μαθητών να γνωρίσουν πληρέστερα τον κόσμο της εργασίας, εργαζόμενοι έστω για λίγες ημέρες, είναι φανερή. Οι στόχοι που ετέθησαν και η προσπάθεια που κατεβλήθη από την αρχή του σχολικού έτους 1994-1995 ήταν για την ικανοποίηση αυτής ακριβώς της ανάγκης.

3. Στόχοι του Προγράμματος - Χρονικό Ενεργειών

Ο σκοπός του προγράμματος «γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας με βιωματικό τρόπο» αναλύθηκε στους εξής στόχους:

1. Να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τον κόσμο της εργασίας,

2. Να γνωρίσουν το περιβάλλον, τα καθήκοντα και τις συνθήκες δουλειάς με την εργασία τους σε μια επαγγελματική θέση,

3. Να γνωρίσουν τις απαιτήσεις

της εργοδοσίας και τις σχέσεις της με τους εργαζόμενους,

4. Να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους με τη δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών σε άγνωστο περιβάλλον,

5. Να αντιληφθούν την αξία της καλής συνεργασίας σε μια ομαδική εργασία,

6. Να συζητήσουν τις εμπειρίες τους αυτές με τους γονείς και τους συμμαθητές τους.

Ένας στόχος ακόμη που επιδιώκεται έμμεσα είναι η προσέγγιση του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας.

Νοέμβριος 1994: Σχεδιασμός ενεργειών. Αποφάσεις για μια σειρά ζητημάτων:

- Υλοποίηση του προγράμματος μέσα στη δεύτερη εβδομάδα διακοπών του Πάσχα (Διακαινησίμου), ώστε να μην υπάρχει θέμα απουσιών, αλλά και να δίνεται η ευκαιρία αξιοποίησης της εμπειρίας των μαθητών μέσα στην τάξη κατά τα επόμενα μαθήματα Σ.Ε.Π. μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους.

- Προτίμηση του 30ου Λυκείου (οργανική θέση Υπευθύνου) και του 60ου Λυκείου (γνωστού για τις επιτυχείς εκπαιδευτικές - πολιτιστικές δραστηριότητες).

- Υλοποίηση της εργασιακής εμπειρίας μόνο από μαθητές της Α' τάξης που, και έχουν συμπληρώσει το 15ο έτος ηλικίας και διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από όσο οι μαθητές της Β' τάξης (φροντιστήρια κ.τ.λ.).

Δεκέμβριος 1994: Πρώτη συνάντηση - ενημέρωση με τους διευθυντές των δύο λυκείων που με ευχαρίστηση

δέχτηκαν αμέσως να συμμετάσχουν τα σχολεία τους στο πρόγραμμα.

Πρώτη επίσκεψη και συζήτηση με το διευθυντή της ασφαλιστικής εταιρίας A.G.F. KOSMOS που δέχθηκε κατ' αρχήν αλλά πρότεινε το πρόγραμμα να διαρκέσει τουλάχιστον 5 ημέρες.

Πρώτη επίσκεψη και συζήτηση με το διευθυντή της εταιρίας εισαγωγής χημικών και φαρμακευτικών πρώτων υλών DICEM ΕΠΕ που αμέσως δέχθηκε τη συμμετοχή.

Προσπάθειες για εξεύρεση και άλλων επιχειρήσεων που να βρίσκονται κάπως κοντά στην περιοχή των δύο λυκείων (Κυψέλη).

Ιανουάριος 1995: Δόθηκε επιστολή στον προϊστάμενο της Α' Διεύθυνσης Δ.Ε. Νομαρχίας Αθήνας, με αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος. Από τον προϊστάμενο του 1ου Γραφείου, στον οποίο δόθηκε παρόμοια επιστολή, ζητήθηκε να υπάρξει και έγκριση της Διεύθυνσης Σπουδών Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Φεβρουάριος - Μάρτιος 1995: Επιστολές προς την ασφαλιστική εταιρία AGF KOSMOS, την εταιρία DICEM, το ξενοδοχείο PARK (λεωφόρος Αλεξάνδρας), το πολυκατάστημα MINION, την ΙΟΝΙΚΗ Τράπεζα, τη βιοτεχνία βαπτιστικών DISENY (Κολωνάκι) και την εταιρία αυτοκινήτων KOSMOCAR Α.Ε.

Από όλες τις επιχειρήσεις ελήφθησαν έγγραφες απαντήσεις ότι δέχονται τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η Ιονική Εκπαιδευτική (παράρτημα της Ιονικής Τράπεζας) ζήτησε προηγουμένως να σταλεί και πάλι η αίτηση με επίσημο έγγραφο της Νομαρχίας.

Στάλθηκε έγγραφο προς τη Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την έγκριση της υλοποίησης του προγράμματος στα δύο λύκεια (8-3-95).

Απρίλιος 1995: Απάντηση - έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας (5-4-95). Ενημέρωση των Συλλόγων Διδασκόντων στα δύο σχολεία. Ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα και τις επιχειρήσεις που συμμετέχουν, πρόσκληση συμμετοχής σε όλα τα τμήματα της Α' τάξης των δύο λυκείων. Επιλογή των μαθητών που θα συμμετείχαν, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Κάθε μαθητής έγραψε κάτω από το όνομά του δύο προτιμήσεις για εργασία. Στο 60ο λύκειο οι μαθητές που ζήτησαν συμμετοχή κάλυψαν ακριβώς τις θέσεις που είχαν προβλεφθεί στις επιχειρήσεις. Στο 30ο λύκειο, σε δύο μόνο περιπτώσεις, χρειάστηκε να γίνει κλήρωση. Κανείς μαθητής ή μαθήτρια δεν θέλησε να εργαστεί στη βιοτεχνία βαπτιστικών.

Συγκέντρωση των υπευθύνων δηλώσεων των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα.

Ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την ακριβή ώρα προσέλευσης στις επιχειρήσεις, τα υπεύθυνα στελέχη που θα συναντούσαν και τα μέσα συγκοινωνίας που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Οδηγίες για την αξιοπρεπή εμφάνιση και συμπεριφορά και φυσικά την προσεκτική αξιοποίηση του χρόνου, ώστε να αποκομίσουν τα κατά το δυνατόν περισσότερα οφέλη.

Τηλεφωνική επικοινωνία με τα στελέχη των επιχειρήσεων που θα υποδέχονταν τους μαθητές.

Τρίτη 25/4/1995 Έναρξη του προγράμματος. Τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές όλων των επιχειρήσεων για ενημέρωση. Δύο μαθητές και δύο μαθήτριες δεν είχαν παρουσιαστεί.

Σε τηλεφωνική επικοινωνία με τις οικογένειές τους, πληροφορήθηκα ότι ο ένας μαθητής «έπρεπε να μείνει τις τέσσερις μέρες στο σπίτι για να διαβάσει», ο άλλος θα επέστρεφε από οικογενειακό ταξίδι την Τρίτη το βράδυ. Η μια μαθήτρια ήταν άρρωστη, αλλά θα πήγαινε την επόμενη μέρα και η άλλη δεν είχε ξυπνήσει έγκαιρα το πρωί.

Τετάρτη 26/4/95 - Παρασκευή 28/4/95 Διαδοχικές επισκέψεις του υπευθύνου σε όλες τις επιχειρήσεις, συνομιλία με τους διευθυντές ή τα στελέχη που επέβλεπαν τους «εργαζόμενους» μαθητές, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές. Επιβεβαίωση ότι όλα πήγαιναν καλά.

Μάιος 1995 Με την επάνοδο από τις διακοπές του Πάσχα ο γράφων πραγματοποίησε το πρώτο μάθημα Σ.Ε.Π. σε κάθε ένα τμήμα και στα δύο λύκεια, παρουσία του καθηγητή Σ.Ε.Π., ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία των μαθητών από την εργασία τους προς όφελος και των άλλων μαθητών.

Σε όλες τις επιχειρήσεις στάλθηκε ευχαριστήρια επιστολή.

Β. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Στοιχεία Μεθοδολογίας

Για την αξιολόγηση του πειραματικού προγράμματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της *επισκόπησης*⁷ με συμπλήρωση ερωτηματολογίων τόσο από τους μαθητές όσο και από τους διευθυντές των επιχειρήσεων. Καταγράφηκαν επίσης γνώμες και απόψεις των γονέων των μαθητών από την τηλεφωνική επικοινωνία που είχε μαζί τους ο υπεύθυνος του προγράμματος κατά τη διάρκεια της υλοποίησης και αμέσως μετά. Χρησιμοποιήθηκε εν μέρει και η μέθοδος της *παρατήρησης*, αφού ο γράφων επισκέφτηκε μία ως δύο φορές όλους τους μαθητές στο χώρο της εργασιακής τους απασχόλησης, τους παρακολούθησε στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και συνομιλήσε με τους ίδιους και τους προϊσταμένους. Πραγματοποίησε επίσης το πρώτο «μάθημα» του Σ.Ε.Π., μετά την επάνοδο των μαθητών, σε κάθε ένα τμήμα της πρώτης τάξης των δύο λυκείων. Οι μαθητές που συμμετείχαν μίλησαν για τις εμπειρίες τους και απάντησαν στις ερωτήσεις των συμμαθητών τους.

Κριτήρια⁸ για την αξιολόγηση του πειραματικού αυτού προγράμματος αποτελούν:

- α. οι στόχοι του προγράμματος
- β. το περιεχόμενο και η διαδικασία που ακολουθήθηκε
- γ. η δυνατότητα υλοποίησής του
- δ. η ικανοποίηση ή μη που προκάλεσε στους μαθητές

7. Περισσότερα σχετικά με τις μεθόδους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο: Δημητράπουλος 1991.

8. Βλ. και Δημητράπουλος 1996.

ε. η ανταπόκριση με την ηλικία των μαθητών

ς. η ρεαλιστικότητα σε σχέση με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα

ζ. η δυνατότητα ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και από τις συνεντεύξεις του υπεύθυνου με τους μαθητές και τους γονείς τους σχολιάζονται κάθε φορά στο πλαίσιο των πιο πάνω κριτηρίων, ώστε να οδηγηθούμε συμπερασματικά σε

συγκεκριμένες προτάσεις για την υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων.

2. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

α. Μαθητές

Με την έναρξη των μαθημάτων μετά τις διακοπές του Πάσχα, ο υπεύθυνος του προγράμματος συγκέντρωσε τους μαθητές που συμμετείχαν σε κάθε ένα λύκειο χωριστά και τους έδωσε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο⁹ αξιολόγησης της εργασιακής

Πίνακας 1
Απαντήσεις στην 1η ερώτηση
(πώς χαρακτηρίζεις τα καθήκοντα που σου ανατέθηκαν):

	N
Εύκολα	(8)
Ενδιαφέροντα αλλά απλά	(6)
Αρκετά κουραστικά αλλά εύκολα	(4)
Λιγότερα και ευκολότερα από ό,τι περίμενα	(3)
Εύκολα αλλά με μεγάλη ευθύνη	(1)
Δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες γνώσεις	(1)
Υπεύθυνα και δύσκολα	(1)
Λιγότερα από τα κανονικά αλλά δύσκολα	(1)

9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ 25-4-95 ΕΩΣ 28-4-95

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:

ΛΥΚΕΙΟ:

ΤΙΤΛΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ:

1. Πώς θα χαρακτηρίζες τα καθήκοντα που σου ανατέθηκαν;
2. Πώς σου φάνηκε η συνεργασία με τον προϊστάμενο;
3. Πώς σου φάνηκε η συνεργασία με τους άλλους υπαλλήλους;
4. Υπήρξαν κάποιες δυσκολίες ή προβλήματα;
- Αν ναι, τι είδους;
5. Συνάντηρες κάποιες δυσκολίες για να πας ή να έρθεις από την επιχείρηση;
6. Πώς θα χαρακτηρίζες την όλη αυτή εμπειρία;
7. Πιστεύεις ότι η εμπειρία αυτή σε βοήθησε στην εξέλιξή σου;
- Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Υπογραφή

εμπειρίας τους. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Στον πίνακα 1 οι χαρακτηρισμοί εύκολα και ενδιαφέροντα είναι σαφώς συχνότεροι. Αυτό εξηγείται διότι

διότι αποδεικνύουν την προσεκτική παρατήρηση του περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της εμπειρίας τους.

Οι απαντήσεις (πίνακας 3) είναι και εδώ θετικές, με δύο μόνον εξαιρέσεις. Σε συνδυασμό με τις απαντήσεις

Πίνακας 2

Απαντήσεις στη 2η ερώτηση
(πώς σου φάνηκε η συνεργασία σου με τον προϊστάμενο):

	N
φιλική - πολύ συνεργάσιμος	(8)
πολύ καλή	(5)
πολύ καλή - πρόθυμος να ενημερώσει	(3)
άφρονη	(2)
ευγενική	(2)
με τον ένα προϊστάμενο πολύ καλή με τον άλλο όχι	(2)
αρμονική - ιδιαίτερο ενδιαφέρον	(1)
αισθανόμουν άνετα	(1)
πιο φιλική από ό,τι η σχέση μου με τους άλλους υπαλλήλους	(1)

Πίνακας 3

Απαντήσεις στην 3η ερώτηση
(Πώς σου φάνηκε η συνεργασία σου με τους άλλους υπαλλήλους):

	N
τέλεια - ήταν πρόθυμοι για συνεργασία	(11)
πολύ καλή - φιλική	(6)
πολύ καλή - συζητούσαν μαζί μας	(3)
πολύ καλή - με δίδαξαν τα καθήκοντά μου	(2)
πολύ καλή - μας θεωρούσαν υπεύθυνα άτομα	(1)
όχι καλή - συνεχώς ανέβαλαν την ενημέρωσή μας	(1)
δεν απάντησαν	(1)

είχε εκ των προτέρων συμφωνηθεί με τους εργοδότες να μην αναθέσουν στους μαθητές δύσκολες ή βαριές δουλειές, αλλά κάτι ανάλογο την ηλικία τους.

Οι απαντήσεις στον πίνακα 2 είναι όλες θετικές. Ιδιαίτερη σημασία όμως έχουν οι χαρακτηρισμοί ή τα σχόλια που παρατίθενται από τους μαθητές,

στην προηγούμενη ερώτηση δείχνουν ότι οι μαθητές αισθάνονταν πολύ άνετα και ευχάριστα σ' αυτό το νέο και άγνωστο περιβάλλον της εργασίας.

Στην πλειοψηφία τους (64%) οι μαθητές δεν είχαν κανένα πρόβλημα (πίνακας 4). Μερικοί γεύτηκαν εντονότερα, από ό,τι φαίνεται, το σκτάωρο, την ορθοστασία και την κούραση

Πίνακας 4
Απαντήσεις στην 4η ερώτηση
(αν υπήρξαν κάποιες δυσκολίες ή προβλήματα):

	N
όχι	(16)
ναι-ορθοστασία	(2)
ναι-μερικές φορές καθόμασταν συνέχεια, δεν μας έδιναν δουλειά	(2)
ναι-οκτάωρο, ορθοστασία	(1)
ναι-κοπιαστική δουλειά	(1)
ναι-στην αρχή έκανα ανιαρή δουλειά	(1)
ναι-δυσκολία προσαρμογής στο νέο περιβάλλον την πρώτη μέρα	(1)
ναι-φοβόντουσαν μην κάνω λάθος	(1)

ή την ανία από μια απλοϊκή και μονότονη δουλειά. Η απάντηση «ναι- (υπήρχε πρόβλημα που δεν μου έδιναν δουλειά γιατί) φοβόντουσαν μην κάνω λάθος», δόθηκε και στον γράφοντα, κατά τη διάρκεια συζήτησης και προέρχεται από ένα μαθητή εξαιρετικά άτολμο, που φαίνεται ωστόσο να διερευνά τα όρια των δυνατοτήτων

του και την εντύπωση που προκαλεί στους γύρω του.

Το θέμα της μετακίνησης (πίνακας 5) για τη δουλειά είναι πάντοτε σημαντικό και επίκαιρο. Αποτέλεσε όμως πρόβλημα, ευτυχώς μόνο για δύο μαθητές, που έπρεπε να βρίσκονται στη θέση τους (περιοχή Αχαρνών) στις 7.45.

Πίνακας 5
Απαντήσεις στην 5η ερώτηση
(αν υπήρχαν δυσκολίες κατά τη μετακίνηση από και προς την επιχείρηση):

	N
όχι	(23)
ναι-έπρεπε να χρησιμοποιήσω δύο λεωφορεία	(2)

Πίνακας 6
Απαντήσεις στην 6η ερώτηση (πώς χαρακτηρίζετε την εμπειρία σας):

	N
χρήσιμη	(10)
εποικοδομητική	(5)
ωφέλιμη	(3)
πολύ ενδιαφέρουσα - πρωτότυπη ιδέα	(3)
πολύτιμη - εκπαιδευτική	(2)
καταπληκτική	(1)
δεν την έχεις εύκολα	(1)

Στον πίνακα 6 όλες οι απαντήσεις είναι πολύ θετικές, με μεγάλη ποικιλία επιθέτων. Δείχνουν ότι η εργασία και ευκαιριών που ίσως τους φανούν χρήσιμες. Είναι οπωσδήποτε σημαντική και η βοήθεια να διερευνη-

Πίνακας 7

Απαντήσεις στην 7η ερώτηση

(αν πιστεύεις ότι η εμπειρία αυτή σε βοήθησε στην εξέλιξή σου και πώς):

	N
ναι-χρήσιμες εμπειρίες	(4)
ναι-είδα πώς εργάζονται οι υπόλληλοι, συνθήκες	(2)
όχι	(2)
όχι-δεν είμαι σ' αυτόν τον τομέα	(1)
δεν με βοήθησε ιδιαίτερα	(1)
δεν απάντησε	(1)
δεν ξέρω κατά πόσο θα βοηθήσει στην επαγγελματική μου εξέλιξη	(1)
ναι-να γίνω υπεύθυνη να ενεργώ σε ξένο περιβάλλον	(1)
ναι-προσαρμογή, «στη ζωή δεν τα βρίσκεις έτοιμα»	(1)
ναι-συνεργασία με ειδικούς, εξάσκηση	(1)
ναι-είδα κάτι που πραγματικά με ενδιαφέρει	(1)
ναι-έμαθα πώς είναι να εργάζεσαι	(1)
ναι-έμαθα τι θα αντιμετωπίσω όταν πιάσω δουλειά	(1)
ναι-με βοήθησε να βρω τι επάγγελμα θα ακολουθήσω	(1)
ναι-κατάλαβα ότι πρέπει να κουραστώ στο σχολείο και να γίνω	
κάτι που θέλω πραγματικά	
και όχι πολύ ήτεια	(1)
ναι-με τέτοιες εμπειρίες θα κάνω πιο εύκολα την επιλογή	
του επαγγέλματος	(1)
ναι-έμαθα πολλά για το ξενοδοχείο, αλλά	
και για την καθημερινή μου ζωή	(1)
ναι-γνώρισα κάποιους	
ανθρώπους, ίσως δουλέψω πάλι εκεί	(1)
ναι-έμαθα χρήσιμα πράγματα για τη μελλοντική μου απασχόληση	(1)
ναι-έμαθα πώς δουλεύει μια ιδιωτική επιχείρηση	(1)

σιακή εμπειρία, ως μία από τις δραστηριότητες Σ.Ε.Π., είναι καλό να γενικευθεί.

Εκτός από πέντε περιπτώσεις (πίνακας 7), οι μαθητές σε ποσοστό 80% δηλώνουν πως η εργασιακή εμπειρία τους βοήθησε στην εξέλιξή τους με τη γνωριμία νέων στοιχείων που αφορούν τη ζωή του ενήλικα, νέων ανθρώ-

πων πιο επάγγελμα τους ταιριάζει και να προχωρήσουν σε εντονότερη προσπάθεια και πιο συγκεκριμένες επιλογές. Ο μαθητής που δηλώνει: «όχι - δεν είμαι σ' αυτόν τον τομέα», δεν έχει καταλάβει πως και αυτή η διαπίσωση αποτελεί ένα βήμα εξέλιξης.

β. Διευθυντές

Από την πρώτη ημέρα του προγράμματος δόθηκε στους διευθυντές των επιχειρήσεων το *Δελτίο Αξιολόγησης του Προγράμματος Εργασιακής Εμπειρίας*¹⁰, με την παράκληση να το συμπληρώσουν την τελευταία ημέρα και να το στείλουν στον υπεύθυνο.

Από τις απαντήσεις (πίνακας 8) φαίνεται η εξαιρετική εντύπωση που προκάλεσε το πρόγραμμα αυτό στους διευθυντές και υπευθύνους των επιχειρήσεων, λόγω της χρησιμότητάς του για την ενημέρωση των μαθητών, για τη διευκόλυνση της ένταξής τους στον κόσμο της εργασίας και τον προβληματισμό που δημιούργησε για το επαγγελματικό τους μέλλον. Δείχνουν ικανοποιημένοι από το ενδιαφέρον των μαθητών για τη δουλειά και σε κάποιες περιπτώσεις για τις

εξειδικευμένες ερωτήσεις των μαθητών και το επίπεδο των γνώσεων. Οποσδήποτε συμφωνούν να επεκταθεί το πρόγραμμα και σε άλλα σχολεία, σε άλλες επιχειρήσεις.

γ. Γονείς

Από τηλεφωνική συνομιλία που ο υπεύθυνος του προγράμματος είχε με αρκετούς γονείς κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος του προγράμματος, φάνηκε ότι τελικά συμφωνούν και επικροτούν ένα τέτοιο πρόγραμμα εργασιακής εμπειρίας, μετά από κάποιες επιφυλάξεις που είχαν στην αρχή.

Μεταφέρονται εδώ μερικές χαρακτηριστικές παρατηρήσεις:

«Συμφώνησα τελικά για να συμμετέχει η κόρη μου. Αξίζει να συνεχισθεί το πρόγραμμα για να ψηθούνε στη ζουλή»

10.

ΔΕΛΤΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ

1. Τίτλος επιχείρησης:
2. Ονοματεπώνυμο και ιδιότητα υπευθύνου:
3. Ονόματα μαθητών που συμμετείχαν:
4. Πώς είδατε την όλη προσπάθεια;
5. Πώς κρίνετε την απόδοση των μαθητών στην εργασία που τους αναθέσατε;
6. Υπήρξαν κάποιες δυσκολίες ή προβλήματα;
7. Πόσοι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την εμπειρία αυτή;
8. Για ποιους λόγους θα υποστηρίζατε η προσπάθεια αυτή να επεκταθεί και σε άλλα Λύκεια, σε άλλες επιχειρήσεις;

Υπογραφή

Πίνακας 8

Απαντήσεις στις ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 8 του ερωτηματολογίου
για τους Διευθυντές των Επιχειρήσεων.

	N
Στην 4η ερώτηση (πώς είδατε την προσπάθεια):	
πρωτότυπη και επαινετή	(2)
εξαιρετικά καλή	(1)
αξιίζει κάθε υποστήριξη	(1)
αξιίζει να επεκταθεί σε όλα τα λύκεια	(1)
πολύ θετική για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και του αισθήματος ευθύνης των μαθητών	(1)
Στην 5η ερώτηση (απόδοση μαθητών):	
Ικανοποιητική	(2)
Φιλότιμη η προσπάθειά τους	(2)
Έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν και να αποδώσουν	(2)
Εξέπληξε το επίπεδο γνώσεων των μαθητών	(1)
Στην 6η ερώτηση (προβλήματα):	
Αναφέρεται ένας μαθητής που δεν παρουσιάστηκε και δύο που έλειψαν την α' ημέρα, κατά τα άλλα:	
Δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα	(3)
Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα	(2)
Λόγω του περιορισμένου χρόνου δύσκολο να κατανοήσουν το κύκλωμα της τραπεζικής εργασίας	(1)
Στην 7η ερώτηση (ενδιαφέρον των μαθητών)	
Όλοι συμμετείχαν ενεργά	(4)
Όλοι με προθυμία και ευγένεια	(1)
Όλοι και ιδιαίτερα μια μαθήτρια που έκανε ερωτήσεις για τα καθήκοντα και ευθύνες του διευθυντή του ξενοδοχείου και τα προσόντα που πρέπει να έχει	(1)
Στην 8η ερώτηση (για ποιούς λόγους θα πρότειναν επέκταση)	
Για να υπάρξει καλύτερη ενημέρωση των μαθητών σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση	(2)
Για να υπάρξει σύνδεση εκπαίδευσης με παραγωγή για το κοινό όφελος	(1)
Διότι βοηθάει στον Επαγγελματικό τους Προσανατολισμό και προετοιμάζει για τον αγώνα της επιβίωσης	(1)
Για να προβληματιστούν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να ακούσουν τα προβλήματα των εργαζομένων	(1)
Για να κατανοήσουν έγκαιρα την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν ώστε να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας	(1)
Διότι έτσι αντιμετωπίζουν την εργασία σαν ένα νέο παιχνίδι και αυτό βοηθάει στην ομαλή ένταξη από το σχολείο στο χώρο της εργασίας και ευθύνης	(1)

«Είναι κάτι πολύ ωραίο. Άμα δε συμφωνούσα δε θα την έστελνα. Πώς θα μπορούσε να μπει απότομα στη ζωή;»

«Είμαι σύμφωνη. Μου άρεσε που δούλεψε ο γιος μου. Οπωσδήποτε παίρνουν κάποια σπουδαία μηνύματα. Για παράδειγμα πώς φέρεται η εργοδοσία: δε δώσανε ένα ποτήρι πορτοκαλάδα στο παιδί τέσσερις μέρες. Το ευχαριστήθηκα. Τώρα έχει βαλθεί να διαβάσει πιο ξεστά. Μου δήλωσε: εγώ σε γκαράζ και τέτοια δεν πάω».

«Ήταν πολύ καλή εμπειρία. Παρόλο που αναστάτωσε τις διακοπές του Πάσχα της οικογένειας, ήταν πολύ θετικό. Ο γιος μου διαπίστωσε ότι ο δρόμος προς το επάγγελμα δεν είναι στρωμένος με τριαντάφυλλα. Είδε ότι χρειάζονται πολλά προσόντα (όλοι εκεί στην εταιρία είχαν πτυχία). Του άρεσε εκεί γιατί τον έκαναν να αισθάνεται χρήσιμος. Είδε ότι χρειάζεται να συμβιβαστεί κανείς για να επιβιώσει. Είδε πώς είναι όταν θυμώνει ο διευθυντής και μπορεί να ταπεινώνει ακόμη και πτυχιούχους».

«Ο γιος μου είναι αδύνατος στα μαθήματα γιατί έκρινα ότι αυτές οι τέσσερις μέρες χρειάζονταν για να τον βάλω να διαβάσει. Γιαυτό δεν τον άφησα τελικά να έρθει στην επιχείρησή».

«Η κόρη μου στην αρχή δεν ήθελε να πάει. Αλλά από την πρώτη ημέρα ενθουσιάστηκε. Προβληματιζόταν ανάμεσα στην 1η και 4η δέσμη. Αποφάσισε για την 4η δέσμη και θα προσέξει πάρα πολύ τα Αγγλικά της. Τώρα διαβάζει πολύ γιατί οι υπόλληλοι εκεί της

είπαν πως αν δεν έχει προσόντα θα είναι μια ζωή υφισταμένη. Μου άρεσε που είχε αυτές τις εμπειρίες».

«Βρίσκω πως ήταν πολύ καλό αυτό το πρόγραμμα. Άρεσε και στην κόρη μου και της έκανε καλό. Είδε πώς είναι να δουλεύει σε μια ιδιωτική εταιρία».

«Πολύ ευχαριστήθηκα που δέχτηκε να πάει, ιδίως για να μάθει το πρωινό ξύπνημα (έπρεπε να είναι στη δουλειά στις 7.45). Έκανε με προθυμία ό,τι της ανέθεσαν και γνώρισε τον τρόπο δουλειάς στην Τράπεζα. Συγχαρητήρια, είμαστε και οι δύο γονείς ενθουσιασμένοι».

Είναι φανερό ότι άλλοι γονείς αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ότι το παιδί τους βοηθήθηκε από την εμπειρία του για να πάρει κάποιες αποφάσεις, άλλοι στο ότι έμαθε από πρώτο χέρι για τις συνθήκες δουλειάς και τα απαιτούμενα προσόντα και άλλοι σε επιμέρους θέματα, όπως για παράδειγμα το πρωινό ξύπνημα. Όλοι πάντως συμφωνούν ότι το πρόγραμμα λειτουργήσε θετικά και αξίζει να συνεχισθεί.

δ. Τα Μαθήματα Σ.Ε.Π.

Κατά την πρώτη εβδομάδα μετά το τέλος της εργασιακής εμπειρίας των μαθητών ο υπεύθυνος του προγράμματος πραγματοποίησε το «μάθημα» Σ.Ε.Π. σε όλα τα τμήματα της πρώτης τάξης στο 3ο και το 6ο λύκειο, με τη συνεργασία του καθηγητή που είχε αναλάβει Σ.Ε.Π. σε κάθε τμήμα. Στόχος του μαθήματος ήταν:

α. οι μαθητές που συμμετείχαν στο

11. Ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα είχε γίνει σε όλα τα τμήματα, κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, όταν ξηρήθηκε η συμμετοχή των μαθητών.

πρόγραμμα να συστηματοποιήσουν τις εμπειρίες τους και

β. όλοι οι μαθητές της τάξης να ενημερωθούν για τις εμπειρίες των συμμαθητών τους και να συζητήσουν σχετικά.

Σε δύο περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε μαθητής από το συγκεκριμένο τμήμα που είχε συμμετάσχει στο πρόγραμμα, εκλήθησαν δύο μαθητές-τριες από άλλα τμήματα.

Μετά από μια σύντομη παρουσίαση του προγράμματος¹¹, ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφθούν ερωτήσεις που θα ήθελαν να υποβάλουν στους συμμαθητές τους που είχαν την εργασιακή εμπειρία. Έτσι σχηματίστηκε ένα ερωτηματολόγιο στον πίνακα, με ερωτήσεις όπως οι παρακάτω:

- Ποιο το είδος της επιχείρησης;
- Τι παράγει ή τι προσφέρει;
- Πώς ήταν οι συνθήκες (ωράριο, διαλείμματα, σχέσεις);
- Φορούσατε στολή;
- Πώς σας φέρονταν οι προϊστάμενοι;
- Ήταν κουραστικό;
- Πήρατε χρήματα;
- Αντιμετωπίσατε κάποιες δυσκολίες;
- Προσέξατε κάποιες άλλες ειδικότητες;
- Πώς αισθανθήκατε που δουλεύατε;
- Αναποκρινόταν η δουλειά στις προσδοκίες σας;
- Θα κάνατε τη δουλειά αυτή στο μέλλον;
- Είχε ενδιαφέρον;

Στη συνέχεια κάθε ένας από τους δύο ή τρεις μαθητές που είχαν την εμπειρία έδινε απαντήσεις στις συγκεκριμένες ερωτήσεις αλλά και σε άλλες συμπληρωματικές. Η συζήτηση

που έγινε σε όλα τα τμήματα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και σε μερικές περιπτώσεις πολύ ζωντανή. Παρατίθενται εδώ μερικές απαντήσεις και σχόλια που βέβαια αξιοποιήθηκαν κατάλληλα από τον διδάσκοντα:

- Οι γονείς μου στην αρχή δεν ήθελαν να πάω να δουλέψω στο ξενοδοχείο, γιατί είναι και οι δύο του Πολυτεχνείου και έλεγαν πως δεν ταιριάζει σε μένα...

- Οι δουλειές όλες ίδιες είναι. Ο άνθρωπος έχει σημασία.

- Εσύ θα γινόσουν ασερβιτόρα;

- Στο Μινιόν θα δούλευα μόνο για χαρτζιλίκι, σε κάποιες περιόδους, ώσπου να βρω μόνιμη δουλειά.

- Εγώ οπωσδήποτε θα προτιμούσα να δουλεύω ως χημικός και όχι ως υπάλληλος.

- Εγώ έχω αποφασίσει τι δουλειά θα κάνω...

Σχολιάστηκε επίσης το γεγονός ότι ένας μαθητής δεν εμφανίστηκε καθόλου στη δουλειά του, χωρίς να έχει ειδοποιήσει τον υπεύθυνο και μια μαθήτριά δεν πήγε την πρώτη ημέρα επειδή άργησε να ξυπνήσει. Με την ευκαιρία συζητήθηκε το θέμα της ευθύνης και της συνέπειας όταν κάποιος εργάζεται.

Οι εντυπώσεις του υπευθύνου από τα μαθήματα αυτά ήταν πολύ θετικές και συμπλίνουν με αυτές των συναδέλφων που συνεργάστηκαν. Οι μαθητές σε όλα τα τμήματα έμαθαν λεπτομέρειες για τα καθήκοντα, τα απαιτούμενα προσόντα και τις συνθήκες σε διάφορες θέσεις εργασίας. Άκουσαν και σχολίασαν προσωπικές σκέψεις - απόψεις - διαθέσεις των συμμαθητών τους γύρω από την εργασιακή τους εμπειρία. Πώς αισθάνονταν που χρησιμοποίησαν συσκευές

γραφείου, που γνώρισαν άλλους εργαζόμενους, που αντιμετώπισαν πελάτες. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι όλοι προβληματίστηκαν αν θα μπορούσαν κάποτε να ενταχθούν σε αυτές τις θέσεις εργασίας, αν θα μπορούσαν να έχουν τα ανάλογα προσόντα. Παρακάλεσαν να επαναληφθεί το πρόγραμμα και στη Β' Λυκείου, όχι όμως μέσα στις διακοπές του Πάσχα ώστε να δηλώσουν πολύ περισσότεροι.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το Πειραματικό Πρόγραμμα Εργασίας Μαθητών Α' Λυκείου έδειξε κατ' αρχήν ότι ικανοποιεί τους μαθητές, αφού στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους *χρήσιμη - εποικοδομητική - ωφέλιμη* και εξηγούν τους τρόπους με τους οποίους η εμπειρία αυτή τους βοήθησε στην εξέλιξή τους. Είχε επίσης θετική απήχηση και στους γονείς, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις τους, όπως φαίνεται στα σχόλια προς τον Υπεύθυνο. Τα επαινετικά σχόλια των διευθυντών των επιχειρήσεων είναι η απόδειξη πως με κατάλληλη ενημέρωση μπορεί να υπάρξει πολύ καλή συνεργασία με τους επιχειρηματίες για την επιτυχή οργάνωση και υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων. Εκεί που ίσως χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια είναι προς την πλευρά του σχολείου και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Λείπει ασφαλώς από το Νόμο 1566/85 (άρθρα 37, 38, 39) που θεσμοθετεί την εφαρμογή του Σ.Ε.Π., η αναλυτική αναφορά σε προγράμματα εργασιακής εμπειρίας μαθητών. Ωστόσο, η εργασιακή εμπειρία εντάσσεται στις

δραστηριότητες Σ.Ε.Π., άρα δε χρειάζεται ειδική ρύθμιση με Υπουργική Απόφαση, εφόσον τηρείται το όριο ηλικίας για την εργασία νέων (15 έτη συμπληρωμένα) και η ασφάλεια στους χώρους εργασίας. Εκείνο που απομένει προς συζήτηση είναι το θέμα της απουσίας των μαθητών από μαθήματα (όταν η εργασιακή εμπειρία πραγματοποιείται σε περίοδο λειτουργίας του σχολείου).

Ας περάσουμε όμως πρώτα αναλυτικότερα στα οφέλη των μαθητών από το συγκεκριμένο πρόγραμμα: οι απαντήσεις στις ερωτήσεις (1), (4) και (7) του ερωτηματολογίου των μαθητών και κυρίως όσα ανέφεραν μέσα στην τάξη κατά το μάθημα του Σ.Ε.Π., δείχνουν ότι και τα καθήκοντα στη θέση εργασίας τους κατάλαβαν καλά (και ασκήθηκαν σ' αυτά) και τις ρεαλιστικές συνθήκες δουλειάς γεύτηκαν. Κατανόησαν επίσης την αξία της καλής συνεργασίας σε μια ομαδική εργασία, καθώς και τις σχέσεις εργαζόμενου και εργοδότη, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις (2) και (3). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της εργασίας στο ξενοδοχείο, κατά το «μάθημα» του Σ.Ε.Π., αναφέρθηκαν χαρακτηριστικές λεπτομέρειες από τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, που έκαναν εντύπωση σε όλους τους μαθητές της τάξης. Οι συζητήσεις που ακολούθησαν, αρκετά ζωντανές μερικές φορές, πρόσφεραν πολύτιμη ενημέρωση για τον κόσμο της εργασίας, αλλά και θετικά μηνύματα για την εμπειρία της ομάδας των μαθητών. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές αυτοί δήλωναν με υπερηφάνεια πως τους άρεσε πολύ που στην Α' τάξη είχαν αυτή την εμπειρία και πως τα πήγαν

πολύ καλά με τη δουλειά τους αντιμετωπίζοντας με επιτυχία την καινούργια και άγνωστη αυτή εμπειρία. Ασφαλώς είχε ληφθεί πρόνοια τα καθήκοντα που ανέλαβαν να είναι κάπως περιορισμένα, αντίστοιχα με την ηλικία τους, ώστε να μην είναι αρνητική η πρώτη τους εμπειρία από την εργασία. Μόνο σε δύο περιπτώσεις, κατά την αντίληψη του υπεύθυνου του προγράμματος, οι μαθητές (δύο) δεν έμειναν ευχαριστημένοι από την εμπειρία τους, είτε διότι εύρισκαν τη δουλειά τους ανιαρή, είτε διότι δεν τους εμπιστεύθηκαν για να τους αναθέσουν συνθετότερα καθήκοντα.

Μια δυσκολία που αφορά την προενημέρωση των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα με περισσότερη άνεση χρόνου, είναι η πιθανότητα να μην προτιμήσουν εργασία σε κάποια από τις επιχειρήσεις που έχουν προεπιλεγεί¹². Η λύση της συνεννόησης με τους μαθητές, και στη συνέχεια, της ανεύρεσης - επιλογής των επιχειρήσεων με τη δική τους συνεργασία και συναίνεση φαίνεται εξαιρετικά δύσκολη.

Όσον αφορά το πολύ σημαντικό θέμα της περιόδου υλοποίησης ενός Προγράμματος Εργασιακής Εμπειρίας Μαθητών Λυκείου, η λύση που προτείνεται είναι η πρώτη εβδομάδα μετά το τέλος των εξετάσεων περιόδου Ιουνίου. Με τη λύση αυτή: (α) καλύπτεται το θέμα της απουσίας μαθητών από μαθήματα, (β) μπορεί να γίνει καλύτερη προετοιμασία και (γ) υπάρχει η δυνατότητα μεγαλύτερης συμμετοχής μαθητών (λόγω και της προοπτικής των θερινών διακοπών).

Ο στόχος όμως της ενημέρωσης των υπολοίπων μαθητών της τάξης και της γενικότερης αξιοποίησης της εργασιακής εμπειρίας φαίνεται δυσκολότερο να επιτευχθεί εφόσον το πρώτο μάθημα του Σ.Ε.Π. αναγκαστικά θα γίνει με την έναρξη των μαθημάτων στη Β' Λυκείου το Σεπτέμβριο.

Οπωσδήποτε θα ήταν προτιμότερη η ένταξη προγραμμάτων εργασιακής εμπειρίας μαθητών λυκείου σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα δραστηριοτήτων Σ.Ε.Π. (με έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη λειτουργία του σχολείου. Το όφελος από μια τέτοια ρύθμιση θα ήταν: (α) εύκολη δικαιολόγηση των απουσιών των μαθητών από την τάξη, (β) άμεση αξιοποίηση της εμπειρίας σε όλη την τάξη και (γ) κάλυψη με μικρά χρηματικά ποσά των εξόδων των μαθητών και των υπευθύνων οργάνωσης του προγράμματος.

Επίλογος

Η γενική εντύπωση του γραφοντος από τη διοργάνωση και την υλοποίηση του Πειραματικού Προγράμματος Εργασιακής Εμπειρίας Μαθητών Λυκείου είναι πολύ θετική. Η επιτυχία των στόχων του Προγράμματος έδειξε ότι άξιζε η όλη προσπάθεια στον τόσο σημαντικό τομέα των σχέσεων του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας. Υπήρξε ασφαλώς ένταση κατά τη διάρκεια της οργάνωσης. Υπήρξαν δυσκολίες που όμως

12. Στην περίπτωση του πειραματικού προγράμματος δε θέλησαν να εργασθούν στη βιοτεχνία βαπτιστικών στο Κολωνάκι. Αυτό έφερε τον υπεύθυνο του προγράμματος στη δύσκολη θέση να εξηγήσει στην ιδιοκτήτρια την άρνηση αυτή.

αντιμετωπίστηκαν με προσωπικές παρεμβάσεις, με συζήτηση. Παρόμοια προγράμματα μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς πολλή γραφειοκρατία, αρκεί να υπάρχει ευρύτητα πνεύματος από τη διοίκηση. Οι Υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. στις Νομαρχίες μπορούν να ξεκινήσουν οι ίδιοι προγράμματα εργασιακής εμπειρίας και να διευκολύνουν επιμορφωμένους καθηγητές

Σ.Ε.Π. να τα υλοποιήσουν στο σχολείο τους. Θα είναι ευχής έργον να υπάρξει συνολική ρύθμιση για την εργασιακή εμπειρία μαθητών από τη Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και να σταλούν σύντομα οδηγίες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Είναι αναγκαίο να συνδεθεί το σχολείο και ο κόσμος της εργασίας με ένα τέτοιο δυναμικό τρόπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρετάκου, Β. «Η Εργασιακή Εμπειρία ως Στοιχείο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Είναι Εφικτή η ένταξή της στο Πρόγραμμα Γυμνασίου», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τόμος 2, αρ. 1, Μάρτιος 1989.
- Δημητράπουλος, Ε. «Πρακτικές Σκέψεις για Ένα Πρόγραμμα Πρακτικών Γνώσεων και Προσανατολισμού». *Νέα Παιδεία*, τ. 29, Χειμώνας 1984, σσ. 20-22.
- Δημητράπουλος, Ε. *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική* (ε' έκδ.). Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- Δημητράπουλος, Ε. *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (Β' έκδ.) Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1993.
- Δημητράπουλος, Ε.Γ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 1991.
- Δημητράπουλος, Ε.Γ. *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Προς Μία Δυναμική Θεώρηση*. Υ.Ε. 1996.
- Μοράβα, Ειρ. «Σύνδεση Εκπαίδευσης - Αγοράς Εργασίας και Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Μαθητών Μέσω της Επαγγελματικής Εμπειρίας». *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, 1991.
- Σαμοίλης, Π.Α. «Εμπειρίες των Μαθητών από τους Χώρους Εργασίας και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Μια Πρόταση.» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 2-3, 1987.
- Τσαγκάρης, Εμμ. Κ. «Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Προβληματισμοί από την Εφαρμογή του στην Πράξη. Το Πρόγραμμα Προσωρινής Επαγγελματικής Τοποθέτησης στο Κολλέγιο Αθηνών» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 5-6, 1987.
- Τσολάκης, Χ. «Η Σουηδική Εκπαίδευση». *Λόγος και Πράξη*, τ. 17.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βιβλίο Καθηγητή Σ.Ε.Π. Γ' Γυμνασίου και βιβλίο Καθηγητή Σ.Ε.Π. Β' Γενικού Λυκείου. Ο.Ε.Δ.Β. 1994.
- Watts, A.G. *Work Experience and Schools*. London Heinemann, 1983.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 36-37, Μάρτιος & Ιούνιος 1996, σσ. 89-95

Σκαυδή Δήμητρα*

Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ: ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΟΣ ΡΟΛΟΥ

Το άρθρο θέτει προς συζήτηση το ρόλο του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως βοηθού των νέων στην επιχείρηση «προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου», και εστιάζει το ενδιαφέρον του στον καθηγητή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ο οποίος υπό τις παρούσες συνθήκες επωμίζεται εξ ονόματος ολόκληρου του σχολείου το βάρος αυτού του καθήκοντος. Η συζήτηση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στοιχείων του ρόλου όπως υπαγορεύονται από τις μεταβολές των όρων ένταξης στον κόσμο της εργασίας και όχι μόνο, και διατυπώνει την άποψη ότι χρειάζεται συνολική αναθεώρηση των στάσεων και της πρακτικής των καθηγητών, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των νέων όπως διαμορφώνονται σήμερα.

Skavthi Dimitra*

CAREERS EDUCATION TEACHERS: TOWARDS A REDEFINITION OF THEIR ROLE

The article discusses the role of the teachers of secondary education in terms of their assisting the pupils to prepare themselves for the adult life. The discussion focuses on careers education teachers who, by definition, have that function to carry out in schools.

Describing the changes in the world of work and considering the needs of young people, the article suggests that a shift from the traditional role of the «academic teaching» is necessary, if school is to meet the needs of young people in a rapidly changing society.

A. Εισαγωγή

Η αναφορά στον όρο «καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού» ως θεωρηθεί εξαρχής μια σύμβαση που γίνεται αποδεκτή για το λόγο της συνεννόησης με τον αναγνώστη.

Η διευκρίνιση αυτή έχει σχέση με τη σύγχρονη αντίληψη κατά την οποία ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι στην ουσία έργο ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και συνακόλουθα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ευθύνη όλων των διδασκόντων¹.

* Η Δήμητρα Σκαυδή είναι φιλόλογος Ph.D., σχολικός σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Επικονανία: τηλ. 6392243, 6399275.

1. Η άποψη αυτή διαμορφώθηκε κυρίως μέσω της εμπειρίας από τα πειραματικά προγράμματα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στη ζωή του ενήλικου (βλ. σχετικές εκδόσεις).

Την ανύληψη αυτή συμμερίζεται και η γράφουσα, όπως ελπίζεται να γίνει φανερό στις επόμενες σελίδες. Για τις ανάγκες, όμως, της αναφοράς στην τρέχουσα σχολική οργάνωση θα ορίζεται ως «καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού» ο καθηγητής της οποιασδήποτε ειδικότητας ο οποίος, με ή χωρίς επιμόρφωση, επειδή το θέλει ή επειδή το επιβάλλουν οι συνθήκες, αναλαμβάνει τις ώρες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο του.

Β. Τα βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου

Και ας ξεκινήσουμε ακριβώς από τον όρο «καθηγητής Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού», όρος ο οποίος, με αφορμή διάφορες παρεξηγήσεις ή διαφορετικές οπτικές, εγείρει αυξημένες προσδοκίες ή αυξημένες ανησυχίες, ανάλογα. Έτσι, και σε αντιστοιχία πάντα με το θεωρητικό σχήμα που χρησιμοποιεί κάποιος για να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει, ή ανάλογα με το πόσο παρακολουθεί την εξέλιξη των σχετικών προβληματισμών, μπορεί να βλέπει τον καθηγητή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σαν παντογνώστη, σαν κριτή ή σαν προφήτη, και να αναπτύσσει απέναντί του τις ανάλογες προσδοκίες ή υποψίες.

Της σύγχυσης των προδιαγραφών

και των απαιτήσεων για τους ρόλους τους δεν είναι άμοιροι και οι ίδιοι οι καθηγητές οι οποίοι αισθάνονται ότι υπολείπονται των προσδοκιών των μαθητών και ότι έτσι διακυβεύουν τη συνολική τους εικόνα, όπως έχει διαμορφωθεί στην εγκατεστημένη σχέση της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Η ανησυχία τους –όπως εκφράζεται²– προέρχεται από την «αδυναμία να βοηθήσουν τους μαθητές» την «αδυναμία να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους» την αδυναμία να τους πουν το «σαστό», όπως έχουν συνηθίσει να κάνουν στα μαθήματα ειδικότητας.

Η ανησυχία αυτή είναι απόλυτα κατανοητή, αν τοποθετηθεί μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου και του παραδοσιακού ρόλου του καθηγητή. Είναι όμως παράλληλα μια σαφής ένδειξη της σύγχυσης και των παρεξηγήσεων που περιβάλλουν το έργο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού αλλά και μια αποκάλυψη των αντιστάσεων και του εγκλωβισμού σε παραδοσιακά σχήματα και σε παρωχημένους και μη αποτελεσματικούς τρόπους βοήθειας.

Οι «δραστικές» παρεμβάσεις του καθηγητή³ στο θέμα της οργάνωσης του επαγγελματικού μέλλοντος του νέου υπήρξαν πάντοτε συνδεδεμένες με συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, μη συμβατές με το αναπτυξιακό μοντέλο που έχει υιοθετηθεί από της εισαγωγής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαί-

2. Το αίσθημα αυτής της αδυναμίας διατυπώθηκε πολλές φορές στη διάρκεια σεμιναρίων για καθηγητές Προσανατολισμού τα οποία πραγματοποιήθηκαν στο τέλος του 1994 και την αρχή του 1995.

3. Με τον όρο γίνεται αναφορά σε διαγνωστικά test επιλογής, σε υπόδειξη και ευθεία συμβουλή (προτρεπτική ή αποτρεπτική).

δευση⁴. Ουσιαστικά, δηλαδή, σκοπός του Προσανατολισμού που καλούνταν οι καθηγητές να υλοποιήσουν ήταν η πολύπλευρη υποστήριξη των μαθητών στη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης και σχεδιασμού του μέλλοντός τους. Η υποστήριξη αυτή δεν περιελάμβανε υπόδειξη ή διάγνωση, δεν επιχειρούσε ευθεία συμβουλή, αλλά περιγραφόταν ως ενθάρρυνση του μαθητή να προβάλει την εικόνα του στο μέλλον μέσα σε διάφορους εργασιακούς ρόλους και ανάμεσά τους να επιλέξει εκείνον που αισθάνεται ότι περισσότερο του ταιριάζει. Ευνόητο είναι ότι μέρος της ευθύνης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού θεωρήθηκε ο εφοδιασμός του μαθητή με τις απαραίτητες πληροφορίες για τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας αλλά και με τα κατάλληλα μεθοδολογικά «εργαλεία» επεξεργασίας των πληροφοριών, εξωτερικών και εσωτερικών⁵. Προφανώς, δηλαδή, ο ρόλος του καθηγητή που ανέλαμβανε το βάρος του Προσανατολισμού στο σχολείο, πολύ απέχει από το ρόλο της αυθεντίας του καθηγητή ειδικότητας ο οποίος κατέχει τη γνώση και την «εμπιστεύεται» ή την «επιβάλλει» στους μαθητές του χρησιμοποιώντας ένα και πάντα τον ίδιο τρόπο αλληλεπίδρασης.

Η αμηχανία που μπορεί να δημιουργηθεί με την απότομη εισβολή στο σχολείο μιας «αιρετικής» πρότασης αλληλεπίδρασης, δεν είναι παράδοξο να βιώνεται ως απειλή για την ισορ-

ροπία της σχολικής λειτουργίας και να μεταφράζεται σε λόγο περί αναποτελεσματικότητας της παρέμβασης—όπου αποτελεσματικότητα θα ήταν πιθανό μια οπισθοχώρηση στη λογική του «σωστού» το οποίο κατέχει και διανέμει ο καθηγητής⁶.

Τη λογική αυτή την αποκρούει η αναπτυξιακή αντίληψη της επαγγελματικής ωρίμανσης η οποία βρίσκεται, όπως σημειώθηκε παραπάνω, στη βάση του επιλεγέντος μοντέλου του Προσανατολισμού για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή αυτού του μοντέλου έχει κατ'επανάληψη υποστηριχθεί από τους φορείς σχεδιασμού και οργάνωσης του Προσανατολισμού αλλά και έχει επιφραγισθεί με θεσμικά κείμενα⁷.

3. Οι σύγχρονες διαστάσεις του ρόλου

Σήμερα, ωστόσο, αν χρειάζεται να ξαναμιλήσει κανείς για το ρόλο του Προσανατολισμού και για το ρόλο του καθηγητή που θα τον εφαρμόσει, δε μπορεί να μείνει μόνο στη συλλογιστική που οργανώθηκε δεκαπέντε χρόνια πριν, εφόσον οι αλλαγές στον κόσμο αυτά τα δεκαπέντε χρόνια έχουν αναδιατάξει, αν όχι αλλάξει βασικά στοιχεία της οργάνωσης της ζωής αλλά και της οπτικής μας.

Για να τοποθετηθεί το πρόβλημα μέσα τις πραγματικές συντεταγμένες του είναι ανάγκη να γίνει σύντομα λό-

4. Έτος εισαγωγής του θεσμού το 1982 οπότε εφαρμόστηκε στην Τρίτη τάξη όλων των σχολείων της χώρας.

5. Με τον όρο εσωτερικής πληροφορίας γίνεται αναφορά σε στάσεις, επιθυμίες, αξίες, προτεραιότητες, προσδοκίες, κτλ.

6. Το θέμα αυτό απασχολεί τη γράφουσα σε σχετικό άρθρο προς δημοσίευση.

7. Βλ. τις εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Ν. 1566/85.

γος για τους όρους οι οποίοι συνιστούν το σκηνικό της μετάβασης των νέων από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας⁸.

α. Η ίδια η έννοια της μετάβασης, κατ' αρχήν, έχει αλλάξει περιεχόμενο ως προς τα εξής:

Δεν σηματοδοτεί μια μόνο συγκεκριμένη και χρονικά καθορισμένη περίοδο της ζωής η οποία συμπίπτει με την ολοκλήρωση κάποιων σπουδών, αλλά απειλεί (ή υπόσχεται) να εμφανίζεται κατά διαστήματα σε ολοκλήρωση τη διάρκεια της εργασιακής ζωής του ατόμου, καθώς η ασφάλεια ή ο καθορισμός μιας εκπαίδευσης και ενός επαγγέλματος για όλη τη ζωή είναι ήδη παρελθόν.

Δεν πρόκειται πια για μετάβαση στην εργασία μόνο αλλά πιθανόν και για μετάβαση σε κατάσταση σύντομης ή μακροχρόνιας ανεργίας.

β. Η λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει μετακινηθεί από την εξειδίκευση στην απόκτηση ευρύτερης και μετατρέψιμης γνώσης με γνώμονα την εξασφάλιση επαγγελματικής ευελιξίας.

γ. Η ταχύτητα των μεταβολών στους κοινωνικοοικονομικούς όρους ανατρέπει τις επιχειρούμενες προβλέψεις και ακυρώνει σχέδια που μπορούσαν να φαίνονται ασφαλή.

δ. Συρρικνώνονται αριθμητικά οι θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν εκπαιδευτικά προσόντα ενώ αναπτύσσονται οι θέσεις εργασίας που απαιτούν εκπαιδευτικά προσόντα (πιστοποίηση).

ε. Τα προγράμματα κατάρτισης δεν επιτυγχάνουν πάντα να εξασφαλίσουν απασχόληση.

ζ. Σημειώνεται αυξανόμενη επιθυμία των νέων να «ενταχθούν στο σύστημα» μέσω εργασιακών ρόλων⁹.

η. Ενθαρρύνεται η παρατάση της παραμονής των νέων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

θ. Αυξάνεται η πίεση επί του σχολείου να λαμβάνει υπ' όψη του τα κοινωνικοοικονομικά φαινόμενα και να μη λειτουργεί «εν κενώ».

Υπ' αυτούς τους όρους οι συμπεριφορές του «παντογνώστη», του «προφήτη», του «σοφού» συμβούλου, με κανένα τρόπο δε μπορούν να έχουν θέση στο ρόλο του καθηγητή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Παράλληλα, η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος δε μπορεί πια να περιγράφεται απλά και μόνο ως διαδικασία αυτοεξερεύνησης και μεταφοράς της αυτοαντίληψης σε όρους επαγγελματικών ρόλων με βοήθεια μια ευρεία πληροφόρηση.

Αυτά βέβαια είναι απαραίτητα αλλά όχι αρκετά, μέσα σ' ένα κόσμο που αλλάζει πολύ γρήγορα και που «υπόσχεται» εργασιακή αστάθεια και συνεχή ανατροπή των όρων άσκησης της εργασίας.

Μέσα στις σύγχρονες συνθήκες, η έννοια του σχεδιασμού και της οργάνωσης του επαγγελματικού μέλλοντος ενός νέου περιλαμβάνει όχι απλά την επιλογή ενός επαγγέλματος αλλά την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης σε ένα μη προβλέψιμο εργασιακό κόσμο μέσα στον οποίο φαίνεται ότι θα «τιμωρείται» η μονομέρεια και η δυσκαμψία, ενώ θα «ανταμείβεται» η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα.

Φαίνεται, δηλαδή, ότι ανάμεσα

8. Αναλυτικά, βλ. Σκαύδη κ.ά. 1995.

9. Βλ. Roberts K., 1988.

στα στοιχεία επιβίωσης στον κόσμο που επιφυλάσσεται για τους σημερινούς νέους περιλαμβάνονται τόσο τα παραδοσιακά προσόντα, όπως η πιστοποίηση σπουδών, όσο και γενικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, λήψης αποφάσεων, μεθοδικότητας αλλά και αντιμετώπισης πιθανών «καταστροφικών» εμπειριών, όπως η εμπειρία της ανεργίας.

Από τα παραπάνω στοιχεία, μόνη η πιστοποίηση σπουδών μπορεί κανείς να πει ότι είναι κατ' εξοχήν έργο του παραδοσιακού σχολείου, αλλά και πάλι υπό τον όρο της «προκρούστειας» λογικής της συμμόρφωσης στις απαιτήσεις ενός δύσκαμπτου και παρωχημένου σχήματος αλληλεπίδρασης. Το σχήμα όμως αυτό δε μπορεί σήμερα να γίνεται αποδεκτό, όχι μόνο διότι περιθωριοποιεί ένα μεγάλο μέρος των παιδιών της ίδιας ηλικίας αλλά και για το λόγο ότι στερεί από όλους τους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν εκείνες ακριβώς τις ικανότητες που θεωρούνται βασικής σημασίας για τη ζωή, όχι μόνο την εργασιακή αλλά και την προσωπική.

Αν λοιπόν θεωρήσει κανείς ότι είναι έργο του σχολείου να προετοιμάσει τον νέο για τη ζωή, τότε χρειάζεται να αποδεχθεί ότι η προετοιμασία θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Ενθάρρυνση του νέου να σχηματίσει και να διατηρήσει θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ώστε να έχει «εφεδρείες» για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις πιθανές δυσκολίες.

- Δημιουργία κινήτρων για απόκτηση προσόντων.

- Άσκηση σε όλες τις ικανότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη

ζωή σήμερα (επικοινωνίας, μεθοδικότητας, συνεργασίας, πρωτοβουλίας).

- Σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα κοινωνικά φαινόμενα.

- Σαφή τοποθέτηση της έννοιας της εργασίας στα σημερινά της πλαίσια.

- Άσκηση στην ικανότητα να μαθαίνει.

Η προετοιμασία αυτή η οποία είναι προετοιμασία για τη ζωή και την εργασία, δεν είναι προφανώς έργο ενός και μόνου καθηγητή. Είναι έργο και ευθύνη όλων των καθηγητών, είναι έργο και ευθύνη του σχολείου στο σύνολό του. Και με αυτή ακριβώς την ευρεία του έννοια ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ευθύνη και έργο όλων των καθηγητών, όσο τουλάχιστον είναι έργο και ευθύνη τους η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου που υπηρετούν. Επιπρόσθετο έργο και ευθύνη του καθηγητή που έχει αναλάβει το διατιθέμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα χρόνο για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι να βοηθάει τα παιδιά να οργανώνουν τις αναπτυσσόμενες ικανότητές τους και να τις συσχετίζουν με πιθανά μελλοντικά σενάρια της ζωής τους, ή με πιθανά μελλοντικά σενάρια της ζωής γενικά.

Αυτή η λειτουργία, όμως, δεν είναι παρά μόνο η κατακλείδα των λειτουργιών ενός ρόλου ο οποίος κατά το σημαντικότερο μέρος του οφείλει να επιτελείται στα πλαίσια της συνεργασίας με τους συναδέλφους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Χρειάζεται, δηλαδή, να ξεκινάει ο συγκεκριμένος καθηγητής αποδεχόμενος την ανάγκη της ομαδικής παρέμβασης για την

προσφορά αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι θα επιδιώξει συνεργασία με τους άλλους καθηγητές, θα μοιραστεί μαζί τους τις ειδικότερες γνώσεις του αλλά και τον προβληματισμό του και θα ζητήσει τη βοήθειά τους εξ ονόματος των παιδιών. Θα είναι βέβαια ο πρώτος που θα αποδέχεται έμπρακτα το κάθε παιδί, όχι μόνο στις ώρες του Προσανατολισμού αλλά και στις ώρες διδασκαλίας του αντικειμένου της ειδικότητάς του. Θα προσπαθεί να μη γίνεται «αμυντικός» όταν οι συνάδελφοί του αμφισβητούν ή και απορρίπτουν τη χρησιμότητα του Προσανατολισμού στο πρόγραμμα, θα προσπαθεί να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες ευκαιρίες για τις παρεμβάσεις του¹⁰.

Ο ρόλος του, δηλαδή, μπορεί να περιγραφεί ως ο ρόλος του καταλύτη που θα επιδρά προς την κατεύθυνση της μετατροπής της σχολικής κοινότητας σε οργανωμένο σύστημα φροντίδας για την ανάπτυξη του νέου και τον εφοδιασμό του με ικανότητες επιβίωσης.

Η εσωτερίκευση και η διεκπεραίωση ενός τέτοιου ρόλου είναι εξαιρετικά δύσκολη όταν το όλο σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τις λει-

τουργίες της αξιολόγησης και του σωφρονισμού. Γι' αυτό και ο καθηγητής που αναλαμβάνει το έργο της εφαρμογής του Προσανατολισμού κινδυνεύει να χάνει το ηθικό του ή να οπισθοχωρεί και να αναζητάει τρόπους άσκησης του έργου του μέσω «ασφαλέστερων», δηλαδή των γνωστών και οικείων εξουσιαστικών πρακτικών. Αυτό είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα του Προσανατολισμού στο σχολείο και θα συνεχίζει να είναι όσο το σχολείο δεν ανοίγει σε γενικότερες αλλαγές νοοτροπίας και μεθοδολογίας. Το πρόβλημα, δηλαδή, δεν είναι πρόβλημα του Προσανατολισμού, είναι πρόβλημα του σχολείου¹¹. Πρόβλημα το οποίο κατά τη συνήθη πρακτική προβάλλεται ως δυσλειτουργία οφειλόμενη στο επιμέρους στοιχείο του συστήματος και βιώνεται από τον καθηγητή ως «ατυχής» εμπλοκή του σε μια «χαμένη υπόθεση». Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο καθηγητής του Προσανατολισμού χρειάζεται να αναγνωρίζει τη δύναμη των οργανωμένων πρακτικών και τα όρια της δικής του παρέμβασης. Χρειάζεται, δηλαδή, να μπορεί να «βλέπει», με κάθε έννοια του όρου.

10. Για τις ικανότητες επιτυχίας στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού βλ. και Κοσμίδου - Hardy Χρ. και Μαργαρινός Γ. 1994. Ευρύτερη και ενδιαφέρουσα συζήτηση για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών βλ. Hargreaves & Fullan, 1995.

11. Βλ. και Τσιάνγκας, 1992.

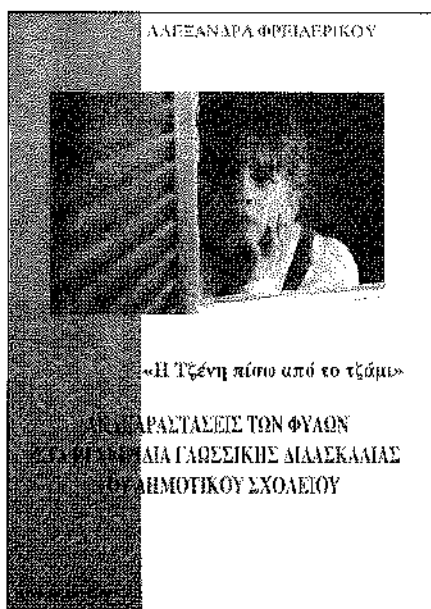
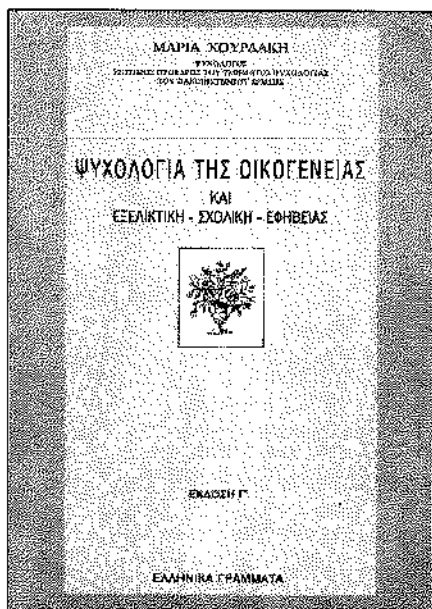
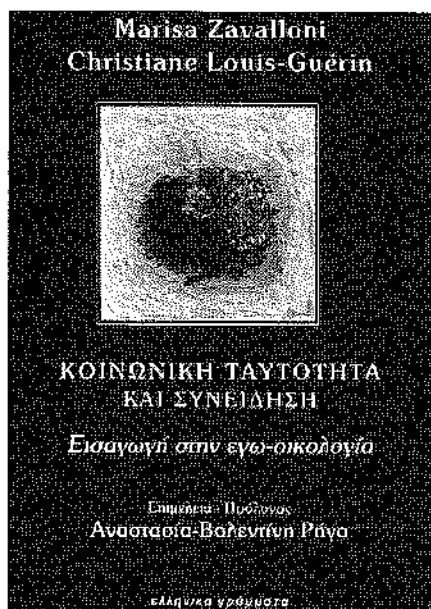
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- European Community Action Programme: *Transition of young people from education to adult and working life*. (Σειρά εκδόσεων) Βρυξέλλες.
- Hargreaves, A., Fullan, M., (ed.) 1995: *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μετ. Χατζηπαντελή Π.) ΠΑΤΑΚΗΣ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Μαρμαρινός, Γ., 1994: «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα» *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* τ. 79, σσ. 51-59.
- Roberts, K., 1988: «The restructuring of the work entry and the redefinition of guidance issues». *PROSPECTS*, vol. XVIII, N. 4, pp. 493-504.
- Σκαύδη, Δ., Ρουσέας, Π., Τέττερη, Ι., *Το Γενικό Λύκειο και το ερώτημα της προετοιμασίας των νέων για τον κόσμο της εργασίας* ΟΕΔΒ, 1995.
- Τσιόκαλος, Γ., 1992: «Εκπαιδευτικό Έργο: Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση». Στο *ΟΑΜΕ (συζητήσεις για την εκπαίδευση) Εκπαιδευτικό Έργο*, σσ. 68-86, Αθήνα.

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

από τις εκδόσεις

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Ακαδημίας 88 - 7ος όρ., 106 78 Αθήνα, τηλ. 3302415, 3820612 - Fax 3836658
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα, τηλ. 3817826, 3806661 - Fax 3836658

*Ελένη Βουλγαρίδη**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ & ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΑΠΟ ΆΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ ΠΟΥ ΣΠΟΥΔΑΖΟΥΝ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ
ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ**

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις φοιτητών από άλλες χώρες για το θεσμό της συμβουλευτικής καθώς και τις προσδοκίες τους από ένα σύμβουλο φοιτητών.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δύο πανεπιστήμια της Νοτίου Αγγλίας και το δείγμα αποτέλεσαν 100 ξένοι φοιτητές, προερχόμενοι από 37 χώρες, και 4 σύμβουλοι που εργάζονταν στα συμβουλευτικά κέντρα των ιδρυμάτων αυτών.

Η εξέταση των φοιτητών έγινε με ερωτηματολόγια, ενώ των συμβούλων με συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών αντιλαμβάνονται την συμβουλευτική ως «παροχή καθοδήγησης και λύσεων σε προβλήματα» και ότι ουσιαστικά επρόκειτο για συζήτηση με έναν «αντικειμενικό» και «έμπειρο» επαγγελματία.

64% από τους φοιτητές δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν για την ύπαρξη και τις δραστηριότητες του συμβουλευτικού κέντρου του πανεπιστημίου τους. Τα ευρήματα, επίσης, επαληθεύσαν μερικώς την υπόθεση ότι οι φοιτητές από διαφορετικές κουλτούρες βλέπουν διαφορετικά το ρόλο του συμβούλου. Συγκεκριμένα, περισσότεροι Αφρικανοί και Ασιάτες προσδοκούσαν «παροχή συμβουλών», ενώ οι Ευρωπαίοι συνάδελφοί τους αντιλαμβάνονταν την συμβουλευτική σαν ευκαιρία για «ενδοσκοπήση».

Επίσης, αξιόλογο ποσοστό φοιτητών ανέφερε ότι κατά την διάρκεια της παραμονής τους στην Αγγλία είχαν αισθανθεί την ανάγκη να επισκεφθούν το συμβουλευτικό κέντρο, αλλά διατύπωσαν αμφιβολίες γύρω από την καταλληλότητά του για προσωπικά - συναισθηματικά θέματα. Σε περίπτωση ανάγκης, οι περισσότεροι θα κατέφευγαν σε ένα φίλο, στην οικογένειά τους ή θα κρατούσαν το πρόβλημα για τον εαυτό τους. 50% των ερωτωμένων επεσήμαναν τις ανησυχίες για ζητήματα εχεμύθειας σαν το μεγαλύτερο εμπόδιο την χρήση των πανεπιστημιακών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Επιπλέον, η πλειοψηφία δήλωσε ότι προτιμά συμβούλους - θεραπευτές μεγαλύτερης ηλικίας από τους ίδιους, ενώ δεν εξέφρασε ιδιαίτερη προτίμηση για τη φυλή, την κουλτούρα, τη θρησκεία και το φύλο τους. Παρ' όλ' αυτά, σημαντικά περισσότεροι Αφρικανοί και Ασιάτες φοιτητές θα προτιμούσαν ο σύμβουλος να είναι της ίδιας φυλής - κουλτούρας με αυτούς. Επίσης η πλειοψηφία των ξένων φοιτητών προσδοκούσε έναν σύμβουλο που να διαθέτει, κατά σειρά προτίμησης, κατανόηση, υπομονή, φιλικότητα, πραγματογνωμοσύνη και ευκυνία.

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικά περισσότερες γυναίκες είχαν αι-

* Η Ε.Β. είναι φιλόλογος με Μ.Α. στη Συμβουλευτική από το Πανεπιστήμιο Reading της Αγγλίας. *Επικοινωνία:* Κέκροπος 24, Καρατέα Αττικής 19001, τηλ. 0299/69176 και 77.19.537.

σθανθεί, στη διάρκεια των σπουδών τους, την ανάγκη να μιλήσουν σε ένα σύμβουλο, ενώ οι άνδρες, στην πλειοψηφία τους, ισχυρίστηκαν ότι δεν θα κατέφευγαν ποτέ στο πανεπιστημιακό συμβουλευτικό κέντρο.

Τα ευρήματα αυτής της δημοσκόπησης υποδεικνύουν τρόπους για την προαγωγή της συμβουλευτικής στο χώρο των φοιτητών από άλλες χώρες.

*Helen Voulgarithi**

PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS OF COUNSELLING AMONG OVERSEAS STUDENTS

This research investigates the perceptions and expectations of counselling among overseas students, non-clients and the relevance of counselling to their needs. The study was carried out with a sample of one hundred overseas students and four student counselors in two medium sized universities, in the South of England. A 6-page-questionnaire and an interview schedule were devised to collect the data. Results showed that the students knew little about counselling and the counselling facilities available on their campuses. The majority of the participants perceived it as an advice-giving or problem-solving process. Also survey findings provided partial support for the hypothesis that culturally different students differ in their expectations of counselling. It was found that more African and Asian students expected advice-giving, whereas the majority of the Europeans viewed counselling as an opportunity for self-exploration. Considerable number of overseas students perceived a need for counselling during their stay in Britain, although they held reservations about its appropriateness for personal problems. 50% of the respondents regarded issues of confidentiality as the greatest barrier to using the university counselling service. The findings of this survey give many indications of ways in which counselling for overseas students can be promoted and suggest areas for future research.

1. Introduction

Student counselling is becoming an increasingly inter-cultural activity as campuses become more pluralistic (Petersen, 1989). This is especially the case in Britain where a dramatic increase in the number of overseas students has heightened the need for intercultural communication (Sen, 1970). Recent research has shown that clients enter counselling with different

expectancies regarding the roles they and their counsellors will assume, thus raising the possibility that clients' expectations may influence counselling effectiveness. In fact, a number of studies have suggested that these perceptions are important determinants of the outcome of counselling and of whether the person continues after the initial interview. Rosenthal and Frank (in Goldstein, 1962) for example, argue that patients

entering psychotherapy have varying degrees of belief in its efficacy, and this belief or set of expectations may affect the results of that therapy. Further, Kelly (in Goldstein, 1962) not only assumes that patient expectancies are important in a general sense but adds that the particular ways in which a patient perceives his approaching psychotherapeutic contact will clearly influence his behaviour during therapy, particularly in the early sessions. Kelly's view is shared by Wilkins (1973) who contends that a client's expectancy of therapeutic gain contributes significantly to the achievement of actual therapeutic improvement. Moreover, Heine and Trosman (1960) in a study at the university of Chicago Clinics, found that the most significant factor for continuance in psychotherapy was that of mutual expectations between patient and therapist.

Since expectancies are learned and modified through the individual's interaction with their environment, it is certain that their social and cultural background will influence them (Patterson, 1958). Thus, a counselling relationship with a student from a culture with which the therapist is not familiar, may affect the vital communication in the total process.

Considerable research in the United States has investigated the counselling expectations of overseas students, beginning with Tan's (1967) study. By surveying 50 American students and 130 students from five Asian cultures (viz.: Turkey, Arab countries, India, China and Japan) he

reported that all Asian groups were similar in their perceptions of counselling, whereas significant differences were found between the Asian and American samples. Particularly, it was observed that while the Asian students considered counselling to be an advice and information giving process, the American group perceived the counsellor as an inquirer like an investigator and as a good listener. Generalization of these findings is however limited by the narrow focus on four expectancies and two nationality groups. A more recent study by Ka Wai Yuen and Tinsley (1981) provided some support for Tan's findings. This research was also concerned with a comparative examination of counselling expectancies of 50 American, 39 Chinese, 35 African and 36 Iranian students at Southern Illinois University. The results suggested that American students expected the counsellor to be less concrete, directive, empathic, nurturant and expert than international students. They also reported a greater readiness to take action and admit responsibility for counselling progress. Conversely, the Chinese, Iranian and African students expected the counsellor to be an authority figure prescribing more definite and clear cut solutions to their problems, while they assumed a more passive and dependent role. However, according to Dadfar and Friedlander (1982) generalizability from the study is limited due to the narrow sampling of nationalities. Dadfar and Friedlander in their survey of 176 overseas students representing 75 countries

attempted to identify demographic and experiential variables influencing international students attitudes towards seeking professional help. They showed that continent of origin and prior contact with mental health treatment were the most important determinants of their attitudes. Of the foreign students, those of Latin and European origin were more positive about counselling than those from Asia or Africa, who were less trusting of non-family help when in trouble.

Chinese students and their American counterparts. It was found that the former were more likely to expect counsellors to provide direct and immediate answers and to make decisions for them. Finally, a study by Tinsley and Harris (1976) is worth separate mention for its focus on the relative strength of college student expectancies of counselling. They showed that the expectancy scale values were highest for expertise, genuineness, trust and acceptance

Table 1
Demographic characteristics of the sample by continent of origin

	European	African	Asian	American	Total
Male	12	16	17	1	46
Female	16	5	22	5	48
mean age	26.68	34.09	26	30.67	28.33
undergraduate	11	3	18	2	34
postgraduate	16	17	20	3	56
other	1	1	1	1	4
counselled	3	2	5	2	12
uncounselled	25	19	33	4	81
<1 year	18	14	17	3	52
1-2 years	5	2	4	1	12
>2 years	5	5	18	2	30
Science subject	10	20	27	2	59
Arts subject	18	1	11	4	34

Moreover, Wei-Cheng Mau and Jepsen (1988) surveyed all Chinese and American students at Iowa university about their images of a counsellor and their attitudes towards counselling. In accordance with previous studies (Tan, 1967; Yuen and Tinsley, 1981) expectations of counselling were different between

whereas expectancies that the counselor would be understanding and directive and that a beneficial outcome would be experienced were somewhat lower.

As for British studies, an extensive search in the literature has resulted in finding only one piece of research

which has been conducted in the area of students' expectations of counselling services. This was an SSRC-financed study by Pashley (1976) who in investigating various student personnel services in a university furnished some evidence on how the student counselling center was perceived by the academic staff and the undergraduate students alike. He found that lecturers and administrators expected the service to be an adjunct to other helping agencies, providing for a minority a form of crisis intervention without which academic and emotional breakdown might occur. They did not want an independent neutral counselling service which was operating to change organisational structures as well as individual coping strategies. Yet the latter was just what students expected and was closer to the role the counsellors would have chosen for themselves. This study, although informative in a general sense, did not however help us better comprehend the reality of the overseas students viewpoint. The present investigation attempted on a small scale to redress this imbalance in the research.

2. Methodology

a) The sample

Subjects were 250 students, randomly selected from the lists of the overseas students of 2 medium sized universities in the South of England (the university of my studies and that of my placement). Due to sampling difficulties such variables as gender, academic status and subject of studies

were not controlled in the sample. The demographic characteristics of the sample are displayed in table 1. In the later part of the study, 4 student counsellors, 2 from each university were interviewed. However, interview data will not be presented and analysed in this paper.

b) Procedure

150 overseas students from the university of my placement were mailed a questionnaire with a letter of introduction explaining the aims of the survey and encouraging cooperation. They were allowed a deadline of 2 weeks to answer to the questionnaire and mail it back. There could be no control over the completion of the survey or whether subjects actually received the questionnaires. At the university of my studies, I personally administered the questionnaires to 100 students from overseas in order to ensure a higher response rate (Oppenheim, 1992). Students were explained the purpose of the research and told that participation was voluntary and the results would be treated with the strictest confidence. To protect their anonymity I asked them to return the questionnaires through the internal mail instead of waiting for me to pick them up.

A return of 77% (77 questionnaires) was obtained from the latter university, while the response rate from the university of my placement was 15.3% (23 questionnaires) giving a sample size of exactly one hundred. The low return obtained from this institutions was probably due to the administration procedure used. It is

well documented that mail questionnaires often suffer from low response. Or, it may also reflect a less favourable attitudinal bias on their part. The latter is strongly suggested by the percentage of respondents reporting acquaintance with the university counselling services.

c) The instruments

For the purpose of this survey a questionnaire was devised by the

perceptions of counselling and the type of conditions that might cause an overseas student to seek help. The third section investigated participants' expectations regarding counsellors and counselling. From this it was hoped to learn of the expectations of overseas students about the counselling process and outcome, both positive and negative. The next asked for their preferences for counsellor characteristics.

Table 2
Need for counselling by gender

	Once	Several times	Never	Total
Male	5	4	38	47
Female	8	13	30	51
Total	13	17	68	98

Chi-square = 6.245*, with d.f. = 2, significant at the 0.050 level

candidate after reviewing instruments used in previous research. Its preliminary version was piloted on a small number of overseas students. As a result of the pre-test a number of questions were modified for clarity and some others were eliminated (Oppenheim, 1992). The questionnaire was consisted of 25 questions (both open and close ended questions) and was developed into 5 sections: In the first respondents were asked for information on their personal details (gender, age, nationality, academic status, previous experience of counselling); the second examined their understanding of counselling and the perceived need for it. From this I hoped to gain insight into their

The purpose of these questions was to elicit information on whether foreign students have particular preferences with regard to a counsellor's age, culture, gender, and religious background and whether they expect certain qualities in him/her. The last section addressed the key question «What would dissuade an overseas student from using the university counselling services and whether they feel adequately informed about them. From their responses it was hoped to gain insight into their worries about seeing a counsellor and into the knowledge they held of the counselling facilities available to them.

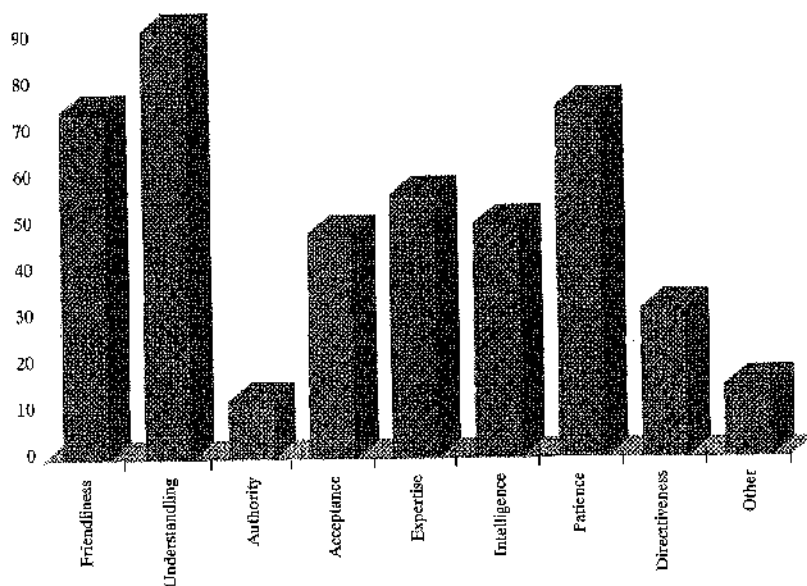
3. Results and discussion

a) Findings of the survey showed that the majority of the sampled students (40 people) thought that counselling would offer them advice and guidance or that it would solve their problems, whereas 26 of the respondents indicated that counselling was about giving help and support and several others understood that it involved talking through one's problems with an objective and experienced professional. The fact that only a minority of the participant approximated the definition of counselling given by the British association of counselling seems to suggest that overseas students may know little about it. However, this may result in unfulfilled expectations and could be partly responsible for the premature termination of the therapy. In

addition, 88,7% of potential counselling clients said they would talk to a friend when in need of help or support, 58,16% to their close family, while half of the respondents mentioned they would «keep it to themselves». This result is in accordance with those obtained by a number of other studies (e.g. Tan, 1967; Snyder et al., 1972) which showed that for personal and social difficulties students would seek help first from a friend, then from a close relative and last from faculty and counselling services. Although these investigators surveyed different populations, all findings seem to reflect a reluctance on the part of the respondents to take any but the worst personal problems to anyone other than those with whom one is naturally involved.

When asked whether they had ever considered talking to a counsellor

Figure 1: Expected qualities of a counsellor

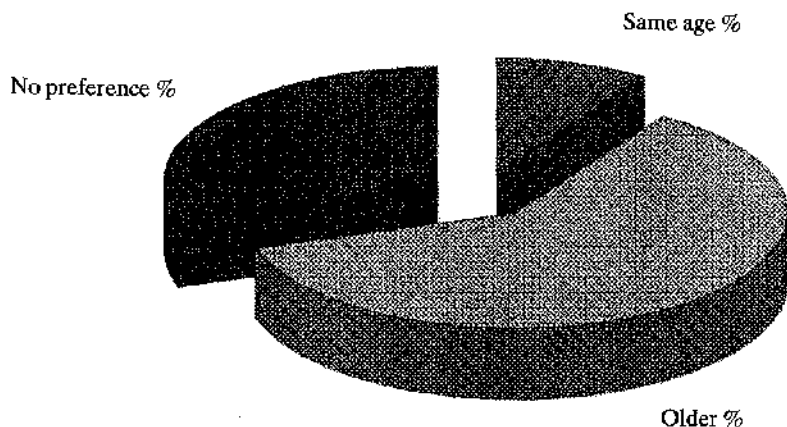


during their stay in Britain, the majority of the respondents (69,39%) said they had never felt such a need. However, nearly one third (30 people) had considered doing so, once or several times. Chi-square (χ^2) values indicated that there is a statistically significant relationship between need to talk to a counsellor and gender, $\chi^2(2) = 6.245, p < 0.05$. It was found that a higher percentage of men had never felt a need for counselling, where the reverse was true of women (See table 2). This may have its origins in the traditional view of females showing greater willingness to share their feelings and males regarding it as a sign of weakness. Furthermore, academic problems (59,51%), advice on career decision (45,45%), depression or anxiety (32,32%), and financial difficulties (20,20%) were the most common reasons that could cause an overseas student to use the university counselling service. These results are consistent with the ones

obtained by Snyder et al (1972) and Klein et al (1971) where they found that foreign students expected their concerns to be centered around finances, courses schedules, housing arrangements, and academic performance.

b) Results suggested that a quarter of the respondents (24 people) expected to gain advice/suggestions and guidelines from counselling and significant numbers (20 students) to get solutions to their problems or to gain problem solving ability. Interestingly, 18 people expected to gain insight and self understanding. When asked what they would lose by having counselling, about a quarter of the sampled students stressed they would lose nothing, 21 people expected to lose their privacy and 10 indicated they would lose their ability to cope with their problems. From their responses, it appears that counselling is associated with offering

Figure 2: Preferred age of a counsellor



solutions, thus seeing a counsellor would foster dependency. In other words, seeking help through counselling was perceived by the majority of the students as something that would weaken rather than strengthen their ability to cope with life. More information regarding the process and the nature of counselling may need to be given to correct this misunderstanding.

c) According to the respondents the expected qualities of a counsellor were, in priority order. Understanding (90%), patience (74%), friendliness

With regard to a counsellor's age, respondents showed a strong preference for older counsellors (66,82%), whereas a quarter of the students (29,20%) expressed no preference (see figure 2). Students preferences for older counsellors have been reported by several studies (Atkinson et. al. 1986, 1989; Wei-Cheng Mau and Jepsen, 1988; Bennet and Subia BigFoot Sipes, 1991) and they seem to imply that a counsellor of the same age might not be sufficiently experienced. Or, perhaps students are still needing a substitute parent.

Table 3
Preference for a counsellor's race and culture by continent of origin

	Same race & culture	Different race & culture or no preference	Total
European & American	7	27	34
African	11	9	20
Asian	12	26	38
Total	30	62	92

Chi-square = 6.817* with d.f. = 2, significant at the 0.050 level.

(73%), expertise (55%) and intelligence (49%) (see figure 1). More females than males anticipated an accepting, friendly, patient and intelligent counsellor. This finding accords with the study by Tinsley and Harris (1976), where they showed that female students expected the counsellor to be accepting and non-judgmental, while males anticipated a more directive and critical counsellor.

However, students from overseas reported an overall no preference for the race and culture of a counsellor, but when a preference was expressed 31,96% of the participants chose a counsellor of the same race and culture. Interestingly, chi-square statistics found that overseas students' preferences with regard to a counsellor's racial and cultural background depend on continent of

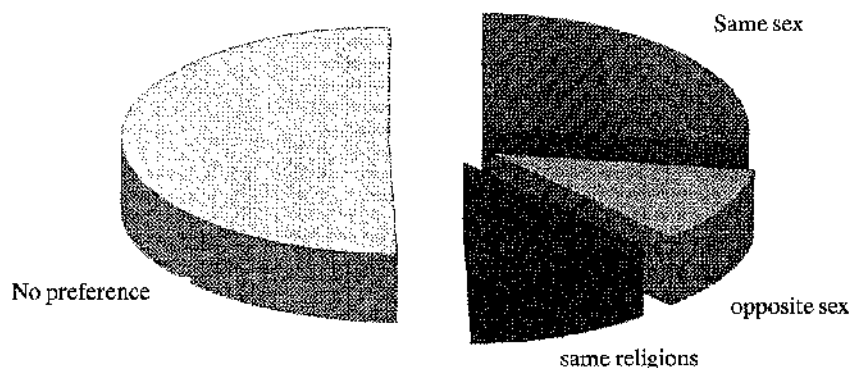
origin, $\chi^2(2) = 6.817, p < 0.05$. From the data it is evident that more African and Asian students would prefer a counsellor of the same race and culture, whereas more Europeans and Americans would have no preference (see table 3). This result is consistent with that of the Wei Cheng Mau and Jepsen (1988) study, in which they found that Chinese students preferred counsellors with the same racial background, while their American counterparts were less concerned with racial similarity. This finding may also have implications for practice: if students - potential clients do not feel comfortable with a culturally different counsellor, this will severely impede the therapeutic relationship. Counselling services may need to consider including a non-Western counsellor in their team.

Also the majority of the participants indicated that they had no preference for a counsellor's gender and religious background. However, those who did choose expressed a preference for a same sex counsellor (see figure 3). This finding agrees with

that of Atkinson et. al. (1989) study where they showed that Asian-American, Mexican-American and Caucasian-American students expressed a greater preference for a same sex counsellor than an opposite sex one.

d) According to the respondents, the greatest barrier to using the university counselling services was their worries about confidentiality (50%), followed by a fear that the service would not be helpful (45.83%) and that it would be more appropriate for vocational and educational problems but not for personal ones (35.42%). The studies by Dadfar and Friedlander (1982) and Goldham (1993) also lent support to the present results. They reported that the issues of confidentiality and invasion of privacy appeared the most troublesome for the respondents. In addition, the most commonly stated worries about seeing a counsellor were: Reluctance to talk to a stranger (45.92%), anxiety about what would happen (31.65%), and difficulty in admitting they could not cope

Figure 3: Preferred counsellor characteristics



(28.87%). Further, somewhat less European than African or Asian students tended to worry about the unknown or being labeled as mentally ill. Does this mean that people of a Western culture are more familiar with the concept of counselling? Further research could examine this.

Finally, two thirds of the respo-

obtain knowledge of it, including knowledge about counselling and other helping resources. Lack of information with regard to the existence and the functions of university counselling services has been reported by several studies (Rickabaugh and Heaps, Macmillan and Cerva, Minge and Cass, in Packwood, 1977).

Table 4
Awareness of university counselling services by length of stay in Britain

	No	Yes	Total
<1 year	40	13	53
1-2 years	3	10	13
>2years	21	13	34
Total	64	36	100

Chi-square = 12.550** with d.f. = 2, significant at the 1 level.

ndents (64%) were unaware of the university counselling services, whereas only one third (36%) said they had enough information. Chi-square values showed that a statistically significant relationship exists between awareness of counselling services and length of stay in Britain, $\chi^2 (2) = 12.550, p < 1$. This indicates that those overseas students who have stayed in England either less than one year or more than two years are less informed about university counselling facilities than those who have been for one to two years (see table 4). Perhaps, students after the initial adjustment period tend to adapt themselves to the new culture and

4. Conclusion

The aim of this study was to investigate overseas students' expectations and perceptions of counselling and its relevance to their needs. The survey findings showed that students had limited understanding of counselling; there were significant numbers who perceived it as an advice-giving or problem-solving process. In addition, respondents' perceptions were in line with their expectations: The majority of the participants would expect a counsellor to listen to their problem and then, offer them advice or solutions. Also, as it was expected,

knowledge of university counselling facilities was shown to be lacking in the sample. 64% of the participants felt inadequately informed about the counselling services, most of them having been in Britain either less than a year or more than ten years. Further, it was found that students were supported mainly by friends and family but that half of them kept their feelings to themselves. Student counsellors must be aware of this finding for the following reason: Since overseas students are away from their families they will rely heavily on friends or will keep their problems to themselves. Therefore, student Welfare services may do well to facilitate them meeting new people or talking to a professional. From the results it can be concluded that counselling is relevant to the needs of an overseas student, especially if it addresses educational/vocational issues. However, the respondents held reservations about its appropriateness

for more personal and intimate matters.

The contention that students from different cultures differ in their expectations of counselling was partially supported by this survey. Although the results appeared to indicate that Asian and African students expected more advice-giving and authority on the part of the counsellor than their European counterparts, continent effects were found significant only for some questions. Finally, as with all survey research, the results of this study are subject to certain limitations (e.g. socially acceptable responses, voluntary participation, subjective interpretation of the data etc.). However, the most serious one is sample representativeness which raises questions about the reliability of the findings, or to produce generalizable data a much larger survey would be required.

5. REFERENCES

- Atkinson, D.R., Furlong, M.J. and Poston, W.C. «Afro-American preferences for counselor characteristics». *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 33, 1986, pp. 326-330.
- Atkinson, D.R., Poston, W.C. and Furlong, M.J. «Ethnic group preferences for counselor characteristics». *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 36, No. 1, 1989, pp. 68-72.
- Bennett, S.K. and Subia BigFoot-Sipes, D. «American Indian and White College Student Preferences for Counsellor Characteristics». *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 38, No. 4, 1991, pp. 440-445.
- DAdfar, S. and Friedlander, M.L. «Differential Attitudes of International Students toward Seeking Professional Psychological Help». *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 29, No. 3, 1982, pp. 335-338.
- Goldham, G. *A work forces's perception of their counselling and support services*. M.A.

- Dissertation, University of Reading, 1993.
- Goldstein, A.P. «Participant Expectancies in Psychotherapy». *Psychiatry*, Vol. 25, 1962, pp. 72-79.
- Heine, R.W. and Trosman, H. «Initial expectations of a doctor-patient interaction as a factor in countinuanance in Psychotherapy». *Psychiatry*, Vol. 23, 1960, pp. 275-278.
- Ka-Wai Yuen, R. and Tinsley, H.E.A. «International and American Students' Expectancie about Counseling». *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 28, No. 1, 1981, pp. 66-69.
- Klein, M.H., Alexander, A.A., Kwo-Hwa Tseng, Miller, M.H., Eng-Kung Yeh, Hung-Ming Chu, and Workneh, F. «The Foreign Student Adaptation Program, Social experiences of Asian students in the U.S.» *International Educational and Cultural Exchange*, Vol. 6, 1971, pp. 77-90.
- Oppenheim, A.N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. (New edition) Printer Publishers, London and New York, 1992.
- Packwood, W.T. and Thomas, C.C (Eds.) «College Student Personnel Services». 1977.
- Pashley, B.W. «The Life (and Death?) of a Student Counselling Service». *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 4, No. 1, 1976, pp. 49-58.
- Patterson, C. «Client Expectations and Social Conditioning». *Personnel and Guidance Journal*, Vol. 37, 1958, pp. 136-138.
- Pedersen, P.B., Draguns, J.G., Lonner, W.J. and Trimble, J.E. (Eds.). *Counselling across Cultures*. (3rd edition) University of Hawaii Press, Honolulu, 1989.
- Sen, A. *Problems of overseas students and nurses*. National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1970.
- Snyder, J.F., Hill, C.E. and Derksen, T.P. «Why some students do not use university counseling facilities». *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 19, No. 4, 1972, pp. 263-268.
- Tan, H. «Intercultural Study of Counselling Expectancies». *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 14, No. 2, 1967, pp. 122-130.
- Tinsley, H.E.A. and Harris, D.J. «Client Expectations for Counseling». *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 23, No. 3, 1976, pp. 173-177.
- Wei-Cheng Mau and Jepsen, D.A. «Attitudes towards Counsellors and Counselling process: A Comparison of Chinese and American Graduate Students». *Journal of Counselling and Development*, Vol. 67, 1988, pp. 189-192.
- Wilkins, W. «Expectancy of therapeutic gain: An empirical and conceptual critique». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 40, No. 1, 1973, pp. 69-77.

*Αικατερίνη Γαρή, Σοφία Χριστακοπούλου και Κωνσταντίνος Μυλωνάς**

**ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ**

Μελετήθηκαν οι απόψεις των μαθητών Λυκείου για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους, καθώς και ποιες νομίζουν ότι είναι αντίστοιχα οι απόψεις των γονέων τους. Σε ερωτηματολόγιο, κατασκευασμένο για το σκοπό της μελέτης αυτής, 1012 μαθητές δημοσίων λυκείων, από την περιοχή πρωτευούσης και επαρχιακές περιοχές, απάντησαν ανώνυμα, κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, μέσα στη σχολική τάξη. Οι απόψεις τους αναλύθηκαν ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, του τόπου μόνιμης κατοικίας, της κατεύθυνσης λυκείου –Γενικής και Τεχνικής-Επαγγελματικής– και της σχολικής επίδοσης. Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν έντονη επιθυμία να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο ακριβώς νομίζουν ότι επιθυμούν και οι γονείς τους και σε κάποιο βαθμό και οι καθηγητές τους. Φοβούνται για τα αρνητικά συναισθήματα των γονέων τους, στην περίπτωση αποτυχίας τους να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο και περιμένουν ότι θα τους παροτρύνουν να ξαναπροσπαθήσουν. Θεωρούν ότι θα πρέπει να καταβάλουν πολλές προσπάθειες για να επιτύχουν στο πανεπιστήμιο και ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες, στη συνέχεια, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ενδεχομένως, εν όψει πολύ μεγάλων δυσκολιών, να καταφέρουν να βρουν λύση με τη βοήθεια της εσω-ομάδας. Συζητώνται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν.

*Aik. Gari, S. Christakopoulou, C. Mylonas**

**PUPILS' BELIEF SYSTEM: PUPILS AND THEIR PARENTS
EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PLANS**

The study investigated the pupils' educational and professional plans as well as their opinions of what their parents think about some critical educational and career decisions. Statistical analysis based on questionnaire answers of 1020 public high school pupils indicated their profound desire to study at the university and their belief in their success if they study hard. They also argue that mainly their parents, and their teachers as well, impel them to the above goal. In case of their failure in the university exams, they are afraid of their parents disappointment or despair and expect their advice to repeating efforts. They believe that the in-group help will be valuable in confronting career difficulties. The significant differences concerning sex, place of residence, high school orientation –Technical or General– and school grades are discussed.

* Η Α.Γ. είναι Διδάκτορας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Ειδική Επιστήμονας (ΠΔ 407/80 στο Τμήμα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης. Επικοινωνία: Αλεξάνδρου Υψηλάντη 7, Μοσταμπάς 71304, Ηράκλειο Κρήτης.

Η Σ.Χ. είναι Ειδική Μεταπτυχιακή Υπότροφος (Ε.Μ.Υ.) του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο Κ.Μ. είναι Διδάκτορας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.

Α. Εισαγωγή

Η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών Λυκείου, σχετικά με τις μελλοντικές αποφάσεις τους για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Ειδικότερα, μελετά τη γνώμη τους σχετικά με τη συνέχιση ή όχι της εκπαίδευσής τους μετά το Λύκειο και την επαγγελματική τους αποκατάσταση στη συνέχεια. Πρόκειται για τοποθετήσεις που δεν είναι αξίες ή στάσεις, αλλά γνώμες. Σύμφωνα με τη διάκριση του Rokeach (1968), πρόκειται για γνώμες, επειδή δε συνοδεύονται από συναισθηματικά στοιχεία και στοιχεία συμπεριφοράς, αλλά είναι ό,τι νομίζουν ή σκέπτονται οι μαθητές, εκφρασμένο λεκτικά.

Στην ίδια κατηγορία απόψεων ανήκουν όσα οι μαθητές νομίζουν για το πώς οι γονείς κυρίως, και δευτερευόντως οι καθηγητές τους, σκέπτονται για τις εκπαιδευτικές απόψεις των ίδιων των μαθητών και τι είδους σχέδια και προσδοκίες έχουν. Αυτό που έχει σημασία για την έρευνα δεν είναι να φανεί τι νομίζουν οι ίδιοι οι γονείς και οι καθηγητές. Αντίθετα, μέσα από μια φαινομενολογική προσέγγιση (Rogers and Stevens, 1967/1987), διερευνάται πώς οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το τμήμα αυτό της πραγματικότητας που τους περιβάλλει, που ονομάζεται «οικογένεια και δάσκαλοι», μια πραγματικότητα που τους αφορά και τους επηρεάζει άμεσα.

Οι γνώμες που εκφράζουν οι μαθητές αποτελούν μέρος του ευρύτερου συστήματος των απόψεών τους (belief system), που περιέχει αξίες, στάσεις, γνώμες, πίστεις, ιεραρχικά

διαρθρωμένες σε υποσυστήματα. Το σύστημα απόψεων λειτουργεί σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και το πολιτιστικό περιβάλλον και μεταβάλλεται μέσα σε αυτό (Rokeach, 1968).

Για τη χώρα μας, είναι γνωστό το πόσο οι μαθητές επιδιώκουν να εισαχθούν στις ανώτερες και ανώτατες σχολές και οι συνθήκες ανταγωνισμού, στις οποίες υποβάλλονται, προκειμένου να επιτύχουν την εισαγωγή τους. Γνωστός είναι επίσης ο κόπος που καταβάλλουν προκειμένου να συγκεντρώσουν διπλώματα ως προσόντα (Κατάκη, 1984). Η ελληνική οικογένεια διατηρεί τις αξίες μορφωσιολατρείας της παραδοσιακής αγροτικής εκτεταμένης οικογένειας και συνεχίζει να προβάλλει στα παιδιά της το πρότυπο του «αντοεκπαιδευόμενου ατόμου που προκόβει» (Τσουκαλάς, 1985). Φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην υψηλή μόρφωση και επαγγελματική επιτυχία του αγοριού (Μουσούρου, 1984). Από την άλλη μεριά, τα αγόρια κυρίως, βλέπουν τα μελλοντικά τους επιτεύγματα να σχετίζονται υποχρεωτικά με τις σπουδές, επειδή νομίζουν ότι με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσουν την παραδοχή της οικογένειάς τους (Κατάκη, 1984).

Όσο για τους διδάσκοντες στη δημόσια εκπαίδευση, φαίνεται πως συνεχίζουν να ανήκουν στην εσω-ομάδα, στον κύκλο των «δικών μας ανθρώπων» για τους μαθητές (Dragona, 1983). Όσοι διδάσκοντες ασκούν το έργο τους σε επαρχιακές περιοχές της χώρας δείχνουν ότι περιμένουν υψηλή απόδοση από τους μαθητές τους και ιδιαίτερα από τα αγόρια. Την προσδοκία αυτή οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων την αντιλαμβάνονται θετικά και επι-

διώκουν να ανταποκριθούν (Dragona, 1983). Γενικά, μαθητές, γονείς και διδάσκοντες φαίνεται να ενδιαφέρονται κυρίως για τα αποτελέσματα των πράξεων των μαθητών, όπως είναι οι καλοί βαθμοί και η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι για τα συναισθήματά τους στις μεταξύ τους σχέσεις ή τις βαθύτερες επιθυμίες τους (Χρηστέα - Δουμάνη, 1989).

B. Μέθοδος

Κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις, 7 ανοιχτές και 9 κλειστές. Στις 5 από τις κλειστές ερωτήσεις αντιστοιχεί κλίμακα 5 βαθμίδων, όπου το 1 αντιστοιχεί το «πέρα πολύ», το 2 στο «πολύ», το 3 στο μέτρια, το 4 το «λίγο» και το 5 στο «καθόλου». Στις υπόλοιπες 4 κλειστές ερωτήσεις δίνονται προς επιλογή συγκεκριμένες εναλλακτικές απαντήσεις.

Ερωτήθηκαν 1012 μαθητές που φοιτούσαν στη Β' τάξη 22 Δημοσίων Λυκείων της χώρας. Επιλέχθηκαν 6 Λύκεια από την περιοχή της πρωτεύουσας και 16 από αγροτικές περιοχές της χώρας. Από αυτά, 13 Λύκεια ήταν Γενικής κατεύθυνσης και 9 ήταν Τεχνικά - Επαγγελματικά.

Τα Λύκεια της περιοχής πρωτεύουσας επιλέχθηκαν από συνοικίες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (2ο ΤΕΛ Αιγάλεω, 2ο Γενικό Λύ-

κειο Αγ. Βαρβάρας), από συνοικίες με μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (1ο ΤΕΛ Ηλιούπολης, 1ο Γενικό Λύκειο Δάφνης) και από συνοικίες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (3ο ΤΕΛ Χαλανδρίου, 1ο Γενικό Λύκειο Κηφισιάς). Τα Λύκεια των αγροτικών περιοχών¹ επιλέχθηκαν από την ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα κατά τυχαίο τρόπο, ανάμεσα στις περιοχές που έχουν πληθυσμό μικρότερο των 10000 κατοίκων και η κύρια απασχόληση της πλειοψηφίας των κατοίκων τους είναι η γεωργία, η κτηνοτροφία και η αλιεία.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν το φύλο, ο τόπος κατοικίας (περιοχή πρωτεύουσας, επαρχία), η κατεύθυνση Λυκείου (Γενική και Τεχνική - Επαγγελματική) και η σχολική επίδοση (χαμηλή, επίδοση, με βαθμό αποφοίτησης από την Α' τάξη Λυκείου μεγαλύτερο του 15 και υψηλή επίδοση, με βαθμό αποφοίτησης μικρότερο του 15).

Γ. Ευρήματα

Οι μαθητές σε ποσοστό 45,8% απαντούν ότι «θέλουν πάρα πολύ» να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σε ποσοστό 22% ότι θέλουν «πολύ», όπως δείχνει το σχήμα 1. Ο μέσος όρος είναι 2,08, που σημαίνει «πολύ».

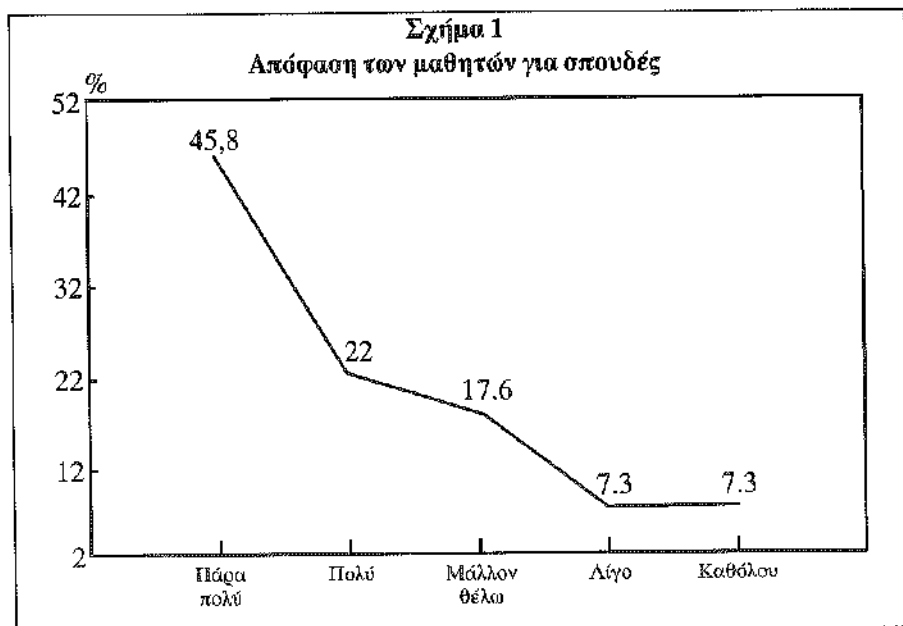
Σε ποσοστό 65,6% νομίζουν «ότι με πολλή προσπάθεια θα καταφέρουν να πετύχουν στη σχολή/στις σχολές

1. Γενικά Λύκεια Προσοτσάνης και Καλαμπακίου Δράμας, ΤΕΛ Προσοτσάνης Δράμας, 1ο, 2ο Πυθαγόρεια Λύκεια νομού Σάμου, ΤΕΛ Μαλαγαρίου Σάμου, Γενικό Λύκειο Αντιμάχειας Κως, Ιπποκράτειο Γενικό Λύκειο και ΤΕΛ Κως, Γενικά Λύκεια Βραχασίου και Κιάτου, ΤΕΛ Κιάτου, Γενικό Λύκειο Ν. Αρτιάκης Ευβοίας, ΤΕΛ Μαντουδίου Ευβοίας, Γενικό Λύκειο και ΤΕΛ Αλμιρούς Μαγνησίας.

που επιλέγουν». ($M = 2,85$). Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται οι άλλες απαντήσεις τους, όπου ένα μικρό ποσοστό 2,8% νιώθει βέβαιη την αποτυχία και το 10% εκφράζει φόβο για το ενδεχόμενο της αποτυχίας.

Με τη μέθοδο της ανάλυσης δια-

σποράς (ANOVA) διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμία για σπουδές ως προς τη σχολική επίδοση ($F = 124,415$, $df = 1,1004$ $p \leq 0,01$). Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση απαντούν ότι «μάλλον θέλουν να σπουδάσουν/δεν είναι σίγου-



Πίνακας 1

		%
1. Πάρα πολύ	87	8,6
2. Πολύ	127	12,5
3. Με πολλή προσπάθεια θα τα καταφέρω/θα τα κατάφερα	664	65,6
4. Φοβάμαι πως δε θα τα καταφέρω	101	10
5. Είμαι σίγουρος/σίγουρη ότι θα αποτύχω	28	2,8
M=2,85		
Απλή κατανομή συχνότητας και μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την άποψή τους για την ενδεχόμενη επιτυχία τους στα ΑΕΙ, ΤΕΙ.		

ροι» ($M=2,71$), ενώ οι μαθητές υψηλής επίδοσης απαντούν ότι «θέλουν πολύ» ($M=1,80$). Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις.

Οι μαθητές που δε σκοπεύουν να σπουδάσουν (34,9% του συνολικού δείγματος), σε ανοιχτή ερώτηση για το τι σκοπεύουν να κάνουν μετά το Λύκειο, απαντούν κυρίως ότι θα εργαστούν σε οποιαδήποτε δουλειά

ή επιχείρηση. Το 65,1% δεν απαντάει, επειδή η ερώτηση δε αφορούσε τους μαθητές που σκοπεύουν να σπουδάσουν (πίνακας 2).

Με το στατιστικό κριτήριο χ^2 διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιλογές των μαθητών και των μαθητριών ($\chi^2 = 42,94$ $df = 6$ $p < 0,001$). Οι μαθητές (13,4%) παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μαθήτριες (2%) να

Πίνακας 2 Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών που δε σκοπεύουν να σπουδάσουν, σχετικά με τα μελλοντικά τους σχέδια		
Ερώτ. Εάν έχεις αποφασίσει να μη σπουδάσεις, τι πρόκειται να κάνεις;		%
1. Θα δουλέψω σε οποιαδήποτε δουλειά με ικανοποιεί οικονομικά	68	6,7
2. Δεν έχω αποφασίσει ακόμα	56	5,5
3. Θα σπουδάσω σε ιδιωτική σχολή	43	4,2
4. Θα δουλέψω ελεύθερος επαγγελματίας	41	4,1
5. Θα δουλέψω δημόσιος/ιδιωτικός υπάλλ.	34	3,4
6. Θα συνεχίσω τη δουλειά του πατέρα/συζύγου/θείου κ.ά.	30	3,0
7. Άλλες απαντήσεις	81	8,1
Δεν απάντησαν	659	65,1

προσφέρει οικονομική ικανοποίηση (6,7%) ή ότι δεν έχουν πάρει κάποια συγκεκριμένη απόφαση (5,5%). Λιγότεροι (4,2%) απαντούν ότι θα σπουδάσουν σε κάποια ιδιωτική σχολή, ή ότι θα εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες (4,1%) είτε ως υπάλληλοι -ιδιωτικοί ή δημόσιοι- (3,4%) και μερικοί (3%) ότι θα συνεχίσουν να εργάζονται σε κάποια οικογενεια-

θεωρούν ότι θα συνεχίσουν να εργάζονται στην επιχείρηση κάποιου οικογενειακού - συγγενικού προσώπου, ότι θα εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες (17,4% για τα αγόρια και 3,9% για τα κορίτσια). Περισσότεροι αναλογικά μαθητές (17,4%) από μαθήτριες (13,8%) ισχυρίζονται και ότι δεν έχουν πάρει ακόμα μια απόφαση. Οι μαθήτριες (13,8%) σε μεγαλύτερο

ποσοστό από τους μαθητές (6,5%) προτιμούν να εργαστούν ως υπάλληλοι στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα.

Σε ανοιχτή ερώτηση που ζητάει, από όσους μαθητές δε σκοπεύουν να σπουδάσουν, να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, σε ποσοστό 9,9% απαντούν ότι οι σπουδές απαιτούν διάβασμα και θέληση, απαιτήσεις που δεν είναι βέβαιοι ότι θα καταφέρουν να ικανοποιήσουν. Άλλοι (3,8%) μιλούν ουσιαστικά για κάποια άλλη προτίμηση, διαφορετική των σπουδών. Μερικοί (3,7%) συνδέουν τις σπουδές με θυσίες που δε θα ικανοποιηθούν, αλλά θα συνοδεύονται από ανεργία και ανταγωνισμό. Αίγοι απαντούν ότι δεν μπορούν να δικαιολογήσουν την επι-

πιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Αθήνας και της επαρχίας ($\chi^2 = 12,73$ $df = 4$ $p < 0,05$). Μεγαλύτερο αναλογικά ποσοστό των μαθητών της Αθήνας (39,8%), σε σχέση με τους μαθητές της επαρχίας (27,7) δικαιολογούν την απόφασή τους να μη σπουδάσουν με την έλλειψη θέλησης να μελετήσουν και με την εκδήλωση αρέσκειας προς επιλογές διαφορετικές των σπουδών. Οι μαθητές της επαρχίας κυρίως (12,7%), συγκριτικά με τους μαθητές της Αθήνας (9,7%) επιμένουν στις θυσίες που δεν θα ήθελαν να κάνουν για τις σπουδές και μετά να υποχρεωθούν να αντιμετωπίσουν ανεργία και ανταγωνισμό. Περισσό-

Πίνακας 3 Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών που δε σκοπεύουν να σπουδάσουν, σχετικά με τα μελλοντικά τους σχέδια		
Ερωτ. Γιατί πήρες την προηγούμενη απόφαση;		
		%
1. Γιατί οι σπουδές θέλουν διάβασμα και θέληση κι εγώ δε θα τα καταφέρω	100	9,9
2. Γιατί αυτό που αποφάσισα μ' αρέσει περισσότερο από τις σπουδές	38	3,8
3. Γιατί τρως τα καλύτερά σου χρόνια στα θρανία και μετά έρχονται η ανεργία και ο ανταγωνισμός	37	3,7
4. Δεν ξέρω	31	3,1
5. Άλλες απαντήσεις	110	11
Δεν απάντησαν	659	65,1

λογή τους (3,1%). Το 65,1% των μαθητών δεν απαντά την ερώτηση επειδή σκοπεύει να σπουδάσει (πίνακας 3).

Με το στατιστικό κριτήριο χ^2 δια-

τεροι επίσης μαθητές της επαρχίας (12,7%) από της Αθήνας (3,9%) απαντούν ότι δεν ξέρουν για ποιους λόγους επέλεξαν να μη σπουδάσουν.

Δ. Οι γνώμες των μαθητών για τα σχέδια των γονέων τους

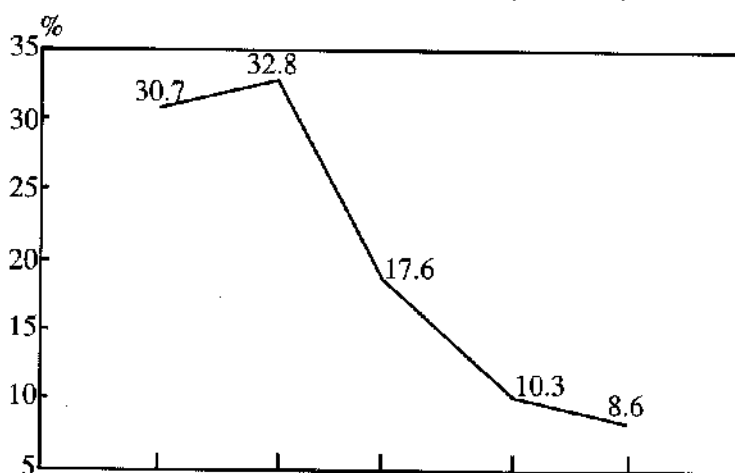
Οι μαθητές βλέπουν τους γονείς τους να τους συμβουλεύουν «πάρα πολύ» (30,7%) να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή «πολύ» (32,8%), όπως φαίνεται στο σχήμα 2. Ο μέσος όρος είναι 2,33, που σημαίνει «πολύ».

Με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς (ANOVA) διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών χαμηλής και υψηλής σχολικής επίδοσης ($F = 67,72$, $df = 1,1004$ $p < 0,01$). Από τους μέσους όρους φαίνεται ότι οι μαθητές χαμη-

σχολείου για να ικανοποιήσουν τους γονείς τους. Σε ποσοστό 22,1% δηλώνουν ότι αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό, δηλαδή ότι κυρίως για να ικανοποιήσουν τους γονείς τους μελετούν σκληρά. Ο μέσος όρος είναι 3,12, που σημαίνει «μέτριο βαθμό». Εφαρμόζοντας την ανάλυση διασποράς δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην ανοιχτή ερώτηση για το πως θα αντιμετώπιζαν οι γονείς τους μια ενδεχόμενη αποτυχία τους στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, σε ποσοστό 23% οι μαθητές κάνουν λόγο για στεναχώρια των γονέων τους, αλλά και για την παρότρυνσή τους να ξαναπροσπαθήσουν μία επόμενη φορά. Σε μι-

Σχήμα 2
Οι γονείς συμβουλεύουν τις σπουδές στα ΑΕΙ, ΤΕΙ



λής σχολικής επίδοσης ($M = 2,80$) θεωρούν ότι οι γονείς τους παρακινούν «μέτρια» προς τις σπουδές, ενώ οι μαθητές υψηλής επίδοσης (2,12) βρΐσκουν ότι τους παρακινούν «πολύ».

Απαντώντας σε άλλη κλειστή ερώτηση, σε ποσοστό 42,1% οι μαθητές δηλώνουν, ότι σε κάποιο μέτριο βαθμό μελετούν σκληρά τα μαθήματα του

κρότερο ποσοστό (21,1%) μιλούν για ψυχραιμία και επείκεια, άλλοι (8,5%) για αγάπη και κατανόηση των γονέων τους, σε ένδειξη της αναγνώρισης των κόπων του μαθητή και άλλοι (8,5%) ισχυρίζονται ότι οι γονείς τους «θα απελπίζονταν και θα πληγώνονταν» (πίνακας 4).

Με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , φαί-

Πίνακας 4

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του συνόλου των μαθητών, σχετικά με την άποψή τους για το πως θα αντιμετώπιζαν οι γονείς τους μια αποτυχία τους στις εξετάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ερώτ. Πώς θα αντιμετώπιζαν οι γονείς σου μια πιθανή αποτυχία σου στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση;

	%	
1. Θα στεναχωριόντουσαν, αλλά θα με παρότρυναν να ξαναπροσπαθήσω και να πετύχω την επόμενη φορά	233	23
2. Θα ένιωθαν σίγουρα λύπη και απογοήτευση	214	21,1
3. Θα συμπεριφέρονταν με ψυχραιμία και επιείκεια	161	15,9
4. Θα συμπεριφέρονταν με επιείκεια και αγάπη, γιατί θα αναγνώριζαν τους κόπους μου	93	9,2
5. Θα απελπίζονταν και θα πληγώνονταν	86	8,5
6. Δεν ξέρω	62	6,1
7. Άλλες απαντήσεις	165	15,5

νονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες ($\chi^2 = 31,38$ $df = 6$ $p < 0,001$). Περισσότερες αναλογικά μαθήτριες (25,3%) από μαθητές (20,3%) περιμένουν ότι οι γονείς τους θα αντιδράσουν με στεναχώρια και την παρότρυνση να ξαναδοκιμάσουν. Περισσότερες είναι οι μαθήτριες (10,8%) από τους μαθητές (7,5%), που κάνουν λόγο για επιείκεια και αναγνώριση των κόπων τους. Περισσότεροι μαθητές (9,8%) από μαθήτριες (2,8%) λένε πως δεν ξέρουν με ποιο τρόπο θα αντιδράσουν οι γονείς τους. Περισσότεροι μαθητές (18,4%) από μαθήτριες (13,9%) περιμένουν ψυχραιμία και επιείκεια.

Ο πίνακας 5 δείχνει πως νομίζουν οι μαθητές ότι θα αντιμετώπιζαν οι γονείς τους μία ενδεχόμενη επαγγελ-

ματική αποκατάσταση στο δημόσιο τομέα. Φαίνεται να θεωρούν ότι οι γονείς τους θα προτιμούσαν το δημόσιο τομέα. Δικαιολογούν αυτή τη θέση τους με πολλούς τρόπους.

Στην αξιολόγηση του δημόσιου τομέα, το στατιστικό κριτήριο χ^2 δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες ($\chi^2 = 27,04$ $df = 5$ $p < 0,001$), ανάμεσα στους μαθητές Αθήνας και επαρχίας ($\chi^2 = 30,05$ $df = 5$ $p < 0,001$), ανάμεσα τους μαθητές γενικού και τεχνικού - επαγγελματικού λυκείου ($\chi^2 = 27,17$ $df = 5$ $p < 0,001$) και ανάμεσα στους μαθητές χαμηλής και υψηλής σχολικής επίδοσης ($\chi^2 = 21,50$ $df = 5$ $p < 0,001$).

Τα κορίτσια περισσότερο (27,6%), σε σχέση με τα αγόρια, (21,8%) πιστεύουν ότι οι γονείς τους θα θεωρούσαν καλή λύση επαγγελματικής απο-

Πίνακας 5 Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του συνόλου των μαθητών, σχετικά με την άποψή τους για το πως θα έβλεπαν οι γονείς τους μια ενδεχόμενη πρόσληψή τους στο Δημόσιο Τομέα μετά το τέλος των σπουδών		
Ερωτ. Ποια είναι η γνώμη των γονέων σου για ενδεχόμενη πρόσληψή σου στο Δημόσιο Τομέα στο μέλλον, μετά το τέλος των σπουδών σου;		
		%
1. Θα το ήθελαν πολύ, γιατί θα πήγαιναν χαλάλι οι κόποι τους	268	25,6
2. Θα το ήθελαν πολύ, γιατί έχεις το κεφάλι σου ήσυχο, σίγουρο μισθό και σίγουρη θέση	251	24,8
3. Θα ήταν η καλύτερη λύση	247	24,4
4. Δεν τους αρέσει για λύση επαγγελματικής αποκατάστασης	90	8,9
5. Δεν ξέρω/δεν το έχουμε συζητήσει	75	7,4
6. Άλλες απαντήσεις	79	7,9

κατάστασης μια θέση στο δημόσιο τομέα, επειδή θα ένιωθαν το παιδί τους εξασφαλισμένο, με σίγουρο μισθό και σίγουρη θέση. Περισσότερα αναλογικά αγόρια (12,3%) υποστηρίζουν ότι δεν ξέρουν ποια είναι η γνώμη των γονέων τους, σε σύγκριση με τα κορίτσια (5,9%).

Οι μαθητές περισσότερο (27,6%), σε σχέση με τα αγόρια, (21,8%) πιστεύουν ότι οι γονείς τους θα θεωρούσαν καλή λύση επαγγελματικής αποκατάστασης μια θέση το δημόσιο τομέα, επειδή θα ένιωθαν το παιδί τους εξασφαλισμένο, με σίγουρο μισθό και σίγουρη θέση. Περισσότερα αναλογικά αγόρια (12,3%) υποστηρίζουν ότι δεν ξέρουν ποια είναι η γνώμη των γονέων τους, σε σύγκριση με τα κορίτσια (5,9%).

Οι μαθητές στην επαρχία (27%) πιστεύουν περισσότερο από τους μαθητές στην Αθήνα (21,3%) ότι οι γονείς του θα έβλεπαν μια δημόσια θέση ως εξασφάλιση για όλη τη ζωή. Οι μαθητές της Αθήνας περισσότερο (28,3%) από τους μαθητές της επαρχίας (25,4%) θεωρούν ότι οι γονείς τους θα ήθελαν μια δημόσια επαγγελματική θέση, επειδή θα ένιωθαν να δικαιώνονται οι κόποι τους ως γονείς. Περισσότερο επίσης οι μαθητές της Αθήνας (14,7%), σε σύγκριση με της επαρχίας (5,4%) δηλώνουν ότι δεν ξέρουν τη γνώμη των γονέων τους.

Οι μαθητές της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης (26,7%) περισσότερο από τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (22,3%) βλέπουν ότι αντιμετωπίζουν οι γονείς τους με εν-

διαφέρουν μια δημόσια θέση. Περισσότεροι αναλογικά μαθητές των γενικών λυκείων (12,4%), σε σύγκριση με τους μαθητές των τεχνικών (5,3%) ισχυρίζονται ότι δεν ξέρουν τη γνώμη των γονέων τους.

Τέλος, περισσότεροι αναλογικά μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση

τών, οι γονείς τους τη σταδιοδρομία του ελεύθερου επαγγελματία, το 1/4 περίπου των μαθητών ισχυρίζεται ότι θα την προτιμούσαν (πίνακας 6).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται στην αξιολόγηση των ελεύθερων επαγγελματιών μεταξύ των δύο φύλων ($\chi^2 = 14,44$ $df = 6$

Πίνακας 6 Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του συνόλου των μαθητών σχετικά με την άποψή τους για το πως θα έβλεπαν οι γονείς τους την ενδεχόμενη δραστηριότητά τους ως ελεύθερου επαγγελματία, μετά τις σπουδές, στο μέλλον		
Ερωτ. Ποια είναι η γνώμη των γονέων σου για την ενδεχόμενη στο μέλλον δραστηριότητά σου ως ελεύθερου επαγγελματία, μετά τις σπουδές;		
		%
1. Θα τη θεωρούσαν καλή λύση επαγγελματικής αποκατάστασης	235	23,2
2. Δεν ξέρω/δεν το έχουμε συζητήσει.	173	17,1
3. Δε θα τους άρεσε	154	15,2
4. Μέτρια λύση θα τους φαινόταν	129	12,7
5. Λύση με πολύ άγχος και μεγάλο ρίσκο	91	9,0
6. Καλή λύση, γιατί δεν έχεις κανένα πάνω από το κεφάλι σου	58	5,7
7. Άλλες απαντήσεις	159	15,9

(26,4%), συγκριτικά με τους μαθητές χαμηλή επίδοσης (21,3%) πιστεύουν ότι οι γονείς τους προτιμούν μια δημόσια θέση εργασίας για την εξασφάλιση που προσφέρει. Οι μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης (32,2%) περισσότερο από τους μαθητές υψηλής επίδοσης (24%) μιλούν για τη δημόσια θέση ως ένα μέσο ικανοποίησης των κόπων των γονέων τους.

Σε ανοιχτή ερώτηση για το πως θα έβλεπαν, κατά τη γνώμη των μαθη-

$p < 0,05$), μεταξύ των μαθητών Αθήνας και επαρχίας ($\chi^2 = 45,59$ $df = 6$ $p < 0,001$) και μεταξύ των μαθητών γενικών και τεχνικών - επαγγελματικών λυκείων ($\chi^2 = 14,95$ $df = 6$ $p < 0,05$).

Περισσότερα αγόρια (26,4%) παρά κορίτσια (20,9%) δηλώνουν ότι οι γονείς τους θα επιθυμούσαν για τα παιδιά τους ένα ελεύθερο επάγγελμα, καθώς και θα αναγνώριζαν το πλεονέκτημα ότι «δεν έχεις κανένα πάνω από το κεφάλι σου» (7% για τα αγό-

ρια και 4,8% για τα κορίτσια). Αντίθετα, περισσότερα είναι τα κορίτσια (10,5%) από τα αγόρια (7,6%), που νομίζουν ότι οι γονείς τους θα θεωρούσαν μια τέτοια επαγγελματική λύση γεμάτη άγχος και κινδύνους.

Με περισσότερη έμφαση στα ελεύθερα επαγγέλματα μιλούν και οι μαθητές της Αθήνας (10,6%), σε σύγκριση με τους μαθητές της επαρχίας (2,9%), αιτιολογώντας την με την προτίμηση των γονέων τους για την ανεξαρτησία του ελεύθερου επαγγέλματος. Περισσότεροι αναλογικά μαθητές της επαρχίας (10,8%), σε σχέση με της Αθήνας (6,3%) συσχετίζουν το ελεύθερο επάγγελμα με άγχος και ριψοκίνδυνες δραστηριότητες.

Προτιμήσεις που περιέχουν αντιθέσεις δηλώνουν οι μαθητές γενικού λυκείου (26,1% έναντι των μαθητών τεχνικού λυκείου 20,9%), λέγοντας από τη μια ότι οι γονείς τους θα διάλεγαν ως καλή λύση το ελεύθερο επάγγελμα. Από την άλλη ισχυρίζονται (11% έναντι των μαθητών τεχνικού λυκείου 7,2%) ότι θα το θεωρούσαν ως «λύση με πολύ άγχος και ρίσκο». Οι μαθητές επίσης της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται περισσότερο (19,8%) από τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης (14,9%) ότι δεν έχουν συζητήσει με τους γονείς τους για το ζήτημα αυτό. Ισχυρίζονται επίσης (14,1%), περισσότερο από τους μαθητές γενικού λυκείου (11,8%), ότι οι γονείς τους θα την εύρισκαν «μέτρια λύση».

Ε. Οι γνώμες των μαθητών για τα σχέδια των καθηγητών τους

Οι μαθητές απαντούν σε κλειστή

ερώτηση «κατά πόσο θεωρούν ότι οι καθηγητές τους παροτρύνουν να σπουδάσουν στα ΑΕΙ». Ισχυρίζονται ότι τους παροτρύνουν να σπουδάσουν στα ΑΕΙ «πάρα πολύ» 9,6%, «πολύ» 23,7%, «μέτρια» 27,1%, «λίγο» 16,7% και «καθόλου» 22,7%. Ο μέσος όρος είναι 3,19 που σημαίνει «μέτρια». Δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε μέτρια βαθμό νομίζουν ότι τους παροτρύνουν και προς τα ΤΕΙ ($M=3,17$). Συγκεκριμένα, απαντούν «πάρα πολύ» 10,3%, «πολύ» 22,8%, «μέτρια» 26,2%, «λίγο» 19,9% και «καθόλου» 20,6%. Η ανάλυση διασποράς δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές γενικού και τεχνικού - επαγγελματικού λυκείου ($F = 117,809$, $df = 1$, 1004 , $p < 0,01$). Σύμφωνα με τους μέσους όρους, οι μαθητές γενικού λυκείου βλέπουν τους καθηγητές να τους παροτρύνουν «λίγο» ($M=3,58$) προς τα ΤΕΙ, ενώ οι μαθητές τεχνικού - επαγγελματικού λυκείου κάνουν λόγο για «μέτρια» βαθμό ($M=2,76$).

Σε ερώτηση για το αν θα απευθύνονταν οι μαθητές σε γνωστά/φίλικά πρόσωπα, που θα βοηθούσαν στην επαγγελματική αποκατάστασή τους, απαντούν κατά 30% «ναι», 27,4% «ναι, όταν θα βρεθώ χωρίς επαγγελματική διέξοδο σύμφωνα με τις σπουδές μου», 20,5% απαντούν «μόνο όταν δε θα μπορώ να βρω κανενός είδους δουλειά», 8,9% των μαθητών απαντάει «όχι» και 20,5% «δεν ξέρω».

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες ($F=12,684$, $df=1$, 1004 , $p < 0,01$). Από τους μέσους όρους φαί-

νεται ότι τα αγόρια απαντούν πως, όταν δεν θα έχουν μια επαγγελματική λύση σύμφωνη με τις σπουδές τους, θα απευθυνθούν σε γνωστούς και φίλους, δηλαδή στα πρόσωπα της εσωομάδας ($M=2,49$). Τα κορίτσια απαντούν ότι δεν ξέρουν τι θα έκαναν ($M=3,01$).

ΣΤ. Συζήτηση

Είναι αξιοσημείωτη η βεβαιότητα με την οποία οι μαθητές Λυκείου απαντούν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σκληρός ανταγωνισμός των εισαγωγικών εξετάσεων ίσως τους κάνει να νομίζουν ότι, καταβάλλοντας κυρίως πολλή προσπάθεια, θα καταφέρουν να επιτύχουν το στόχο τους. Φαίνεται να σχεδιάζουν το μετά το λύκειο εκπαιδευτικό μέλλον τους σύμφωνα με τον «μονόδρομο» που, επί πολλές δεκαετίες στη χώρα μας, οδηγεί από το γυμνάσιο στο Πανεπιστήμιο. Ενισχύεται έτσι, κατά ένα τρόπο, το αξιολογικό σύστημα της «μορφωσιολατρείας» και επιτείνεται ίσως το φαινόμενο, κατά τον Τσουνκιά (1985), της «υπερεκπαίδευσης». Διαφέρουν οι απαντήσεις τους μόνο ως προς την επίδοση που έχουν στα μαθήματα του σχολείου, καθώς οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δεν είναι σίγουροι αν επιθυμούν να σπουδάσουν. Οι ίδιοι μαθητές ισχυρίζονται ότι δεν παροτρύνονται ιδιαίτερα από τους γονείς τους προς τις σπουδές, αντίθετα με τους μαθητές υψηλής επίδοσης, που όχι μόνο ωθούνται έντονα, αλλά κάνουν λόγο για απογοήτευση και απελπισία των γονέων τους, στην περίπτωση αποτυχίας τους στις εισαγω-

γικές πανελλήνιες εξετάσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση είναι ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να ανακόψει την έντονη επιθυμία των μαθητών και τη συστηματική καθοδήγηση των γονέων τους προς τις σπουδές.

Οι λίγοι μαθητές που εκφράζουν τη γνώμη ότι δεν επιθυμούν να σπουδάσουν, δείχνουν να μην έχουν σαφείς εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους για το μέλλον. Παρουσιάζονται έτοιμοι να εργαστούν σε οποιοδήποτε είδους εργασία θα μπορούσε να τους προσφέρει οικονομικά οφέλη ή διαλέγουν, με έναν ακαθόριστο τρόπο, τις λύσεις του ελεύθερου επαγγελματία ή του υπαλλήλου. Η έλλειψη ετοιμότητας που τους χαρακτηρίζει, στο σχεδιασμό του άμεσου εκπαιδευτικού ή επαγγελματικού μέλλοντος, υποδηλώνει ίσως την άποψη ότι όλοι οι άλλοι «δρόμοι», πλην εκείνου των σπουδών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, είναι νεφελώδεις ή ουσιαστικά ανέφικτοι. Κάτι τέτοιο επαληθεύεται από τους λόγους που εκθέτουν, προκειμένου να δικαιολογήσουν την απόφασή τους να μη σπουδάσουν. Επικαλούνται κυρίως «ό,τι δεν θέλουν» ή «ό,τι προσπαθούν να αποφύγουν και όχι «αυτό που θέλουν». Δεν επιθυμούν λοιπόν το συστηματικό διάβασμα των σπουδών, δεν προτιμούν τις σπουδές συγκριτικά με την επαγγελματική αποκατάσταση, δε θέλουν, στην περίπτωση που θα «έτρωγαν τα χρόνια τους στα θρανία», στη συνέχεια να είναι υποχρεωμένοι να αντιμετωπίσουν συνθήκες ανταγωνισμού και ανεργίας.

Όλοι οι μαθητές του δείγματος ισχυρίζονται ότι οι γονείς τους παροτρύνουν έντονα να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που και

για τους καθηγητές τους ισχύει σε μικρότερο βαθμό. Όπως φαίνεται μάλιστα, οι μαθητές δεν αντιτίθενται σ' αυτό, αν λάβουμε υπόψη και τη δική τους αντίστοιχα έντονη επιθυμία για σπουδές, καθώς και την άποψή τους ότι ένας από τους λόγους που μελετούν σκληρά τα μαθήματά τους είναι να προσφέρουν ικανοποίηση στους γονείς τους. Φαίνονται να προβληματίζονται με τις αντιδράσεις τους, μάλιστα στο ενδεχόμενο της αποτυχίας τους στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις, επειδή περιμένουν ότι θα λυπηθούν, θα στεναχωρηθούν, ίσως θα απελπιστούν, αλλά και ότι θα τους παροτρύνουν να συμμετέχουν ξανά στις εξετάσεις, την επόμενη χρονιά. Άλλοι μαθητές μιλούν για ψυχραιμία των γονέων τους, για επιείκεια, αλλά κάνουν λόγο και για αγάπη και αναγνώριση των κόπων τους. Με τα λόγια τους επιβεβαιώνουν, πόσο μεγάλη βαρύτητα θα έχει η αποτυχία τους στις εξετάσεις, στα πλαίσια της ευρύτερης πίεσης που με πολλούς τρόπους ασκείται στα παιδιά από τους γονείς για ακαδημαϊκή επιτυχία. Έχει ήδη διαπιστωθεί από πολλές έρευνες (Πάλλης, 1982) ότι οι γονείς συλλαμβάνουν τον ίδιο το γονεϊκό ρόλο τους μέσα από μια διαρκή προσπάθεια να μορφώσουν και να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά τους. Γι' αυτό το λόγο υιοθετούν συχνά αυταρχικές μορφές συμπεριφοράς, όπως επιπλήξεις, απαγορεύσεις, διαδικασίες εκφοβισμού. Έτσι, προκαλούν άγχος στα παιδιά και με το να ζητούν παράλληλα την επανάληψη των προσπαθειών για συμμετοχή στις εξετάσεις, τα οδηγούν σε αμφίβολα αποτελέσματα και σε σημαντική απώλεια χρόνου για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Στη βοήθεια του «κύκλου των δικών μας ανθρώπων» φαίνονται να υπολογίζουν σε κάποιο σημαντικό βαθμό, για την περίπτωση αντιμετώπισης σοβαρών προβλημάτων στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Φαίνεται λοιπόν ότι ο ρόλος της εσωομάδας είναι ενεργός στις μέρες μας, τουλάχιστον στην περίοδο που το νεαρό άτομο αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην επαγγελματική του ανάπτυξη και επιλογή (Dragona 1983, Γεώργας 1986). Ας σημειωθεί ότι αυτή η «ψυχολογική εσω-ομάδα» ταυτίζεται σε λίγες περιπτώσεις με την «ομάδα των δικών μας συμφερόντων», που αδιαφορεί και συχνά αντιβαίνει σε αντικειμενικά κριτήρια επαγγελματικής επιλογής. Η δεύτερη ομάδα, κατ'άγεται άμεσα από τις «κομματικές φαιρειαστικές και θεοσιθηρικές ομάδες των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα», που καταργούσαν κάθε αξιοκρατικό αίτημα και αντικειμενικό κριτήριο για επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη» (Ιστορία Ελληνικού Έθνους, 1977, τομ. ΙΔ', σελ. 14-63) και μάλλον φαίνεται πως συνεχίζει να ταλαιπωρεί μέχρι σήμερα τη δημόσια ζωή. Αντίθετα, η «εσω-ομάδα» είναι ο κύκλος των ανθρώπων με τους οποίους μας συνδέουν κοινά δεσμά, όπως δεσμοί συγγένειας ή και φιλίας και στους οποίους μπορεί κανείς να βασιστεί σε ώρα ανάγκης (Γεώργας, 1986, τομ. Α', σελ. 114).

Διαφέρουν οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών ως προς τις εναλλακτικές λύσεις που επιλέγουν, αντί των σπουδών. Τα αγόρια φαίνεται να κρατούν δύο ακραίες θέσεις, ανάμεσα στην έντονη αβεβαιότητα και στη σαφή ασφάλεια για το μέλλον: είτε δηλαδή δεν ξέρουν καθόλου

προς ποια κατεύθυνση θα κινηθούν ή μιλούν αόριστα για το στίβο των ελεύθερων επαγγελμάτων, είτε αντίθετα αναφέρονται σε κάποια έτοιμη οικογενειακή επιχείρηση, όπου θα ενταχθούν. Τα κορίτσια απαντούν ότι θα επιδιώξουν μία υπαλληλική θέση, σε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα. Σχετικά με τους γονείς τους, τα κορίτσια πιστεύουν ότι θα προτιμούσαν επίσης μια υπαλληλική επαγγελματική σταδιοδρομία για τις κόρες τους, ενώ τα αγόρια περισσότερο θεωρούν ότι οι γονείς τους θα προτιμούσαν επίσης μια υπαλληλική επαγγελματική σταδιοδρομία για τις κόρες τους, ενώ τα αγόρια περισσότερο θεωρούν ότι οι γονείς τους θα προτιμούσαν την ενασχόληση των παιδιών τους με κάποιο ελεύθερο επάγγελμα. Τα αγόρια δείχνουν πιο έτοιμα να ζητήσουν τη βοήθεια της εσω-ομάδας, μπροστά σε επαγγελματικά αδιέξοδα, ενώ τα κορίτσια δεν παίρνουν θέση. Αποτυχία στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις για τα αγόρια σημαίνει στεναχώρια και απογοήτευση των γονέων τους, καθώς και παροτρύνσεις για επανάληψη των προσπαθειών την επόμενη χρονιά, ή ψύχραιμη και επιεική αντιμετώπιση της αποτυχίας. Για τα κορίτσια όμως σημαίνει επιείκεια των γονέων τους και αναγνώριση των κόπων που θα έχουν καταβληθεί όλη τη χρονιά.

Ίσως οι τόσο διαφορετικές γνώμες των δύο φύλων να σχετίζονται με τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους τους, που κοινωνικά επιβαρύνουν τα αγόρια με επαγγελματικές επιλογές περισσότερο δυναμικές και φιλόδοξες, ενώ τα κορίτσια με περισσότερο στατικές και σταθερές, ώστε να είναι σε θέση να συνδυάσουν τις

επαγγελματικές υποχρεώσεις με τα οικογενειακά καθήκοντα. Οικογενειακές πιέσεις στρέφουν επίσης με ιδιαίτερη ένταση τα αγόρια προς την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία. Τα κορίτσια αντίθετα, σύμφωνα και με παλαιότερα ευρήματα (Κατάκη, 1984), ενώ ενθαρρύνονται, από τις μητέρες κυρίως, προς την απόκτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εφοδίων, ταυτόχρονα τους δίνεται το μήνυμα ότι ο προσορισμός του κοριτσιού εκπληρώνεται μέσα από την έγγαμη ζωή, όπως ίσχυε και για τις μητέρες τους. Επομένως, η οποιαδήποτε αποτυχία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιδιώξεις, όπως για παράδειγμα η αποτυχία στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις, αντιμετωπίζεται μάλλον με επιείκεια και συγκατάβαση.

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών ως προς τον τύπο κατοικίας. Οι μαθητές της Αθήνας εκφράζουν απροθυμία να εμπλακούν σε διαδικασίες σπουδών που απαιτούν διάβασμα συστηματικό και επίμονο. Οι μαθητές στις επαρχιακές περιοχές παρουσιάζουν τις σπουδές περίπου ως μια θυσία που δεν προτίθενται να κάνουν, αφού οι άφθονοι κόποι των σπουδών, κατά τη γνώμη τους, δεν ανταμείβονται στη συνέχεια, εξ αιτίας των συνηθισμένων ανταγωνισμού και ανεργίας στην αγορά εργασίας. Στην περίπτωση αποτυχίας τους στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις, κάνουν λόγο άλλοτε για συναισθήματα στεναχώριας των γονέων τους και παροτρύνσεις για επανάληψη της συμμετοχής στις εξετάσεις την επόμενη χρονιά και άλλοτε για επιείκεια, αγάπη και κατανόηση των κόπων του μαθητή. Αντίθετα, οι μαθητές της Αθή-

νας περιμένουν περισσότερο από τους γονείς τους απογοήτευση και απελπισία. Παρατηρείται συμφωνία με εύρημα παλαιότερο (Dragona, 1983, Κατάκη, 1984), ότι τα παιδιά στην Αθήνα είναι περισσότερο πιεσμένα από το οικογενειακό περιβάλλον, όπου η αξία της μόρφωσης έχει διογκωθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να λειτουργεί σα μια πιεστική φιλοδοξία από τους γονείς προς τα παιδιά. Στην επαρχιακή Ελλάδα αντίθετα, όπου, κατά το Γεώργα (1986), οι παραδοσιακές οικογενειακές αξίες κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην εκτεταμένη οικογένεια και στη λειτουργία της εσω-ομάδας, οι απόψεις γονέων και παιδιών ίσως να προσεγγίζουν περισσότερο μεταξύ τους. Αυτό φαίνεται να ισχύει, σύμφωνα με την εκτίμηση των μαθητών και για την πλευρά των γονέων, που αναμένεται να δείξουν κατανόηση στην περίπτωση της ακαδημαϊκής αποτυχίας των παιδιών τους, και για τα ίδια τα παιδιά, αφού αναγνωρίζουν τους κόπους που καταβάλλουν οι γονείς τους. Την προηγούμενη άποψη εκφράζουν αναλογικά σε πολύ μικρότερο βαθμό οι μαθητές της Αθήνας, αφού βλέπουν ότι οι γονείς τους θα προτιμούσαν κάποιο ελεύθερο επάγγελμα, επιμένοντας στο πλεονέκτημα της ανεξαρτησίας του ελεύθερου επαγγελματία. Αυτή η διαφορά μεταξύ μαθητών της Αθήνας και της επαρχίας συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1985), που θέλουν τους αγροτικούς πληθυσμούς να προτιμούν κυρίως επαγγέλματα γραφείου και να αποφεύγουν όποιο χειρωνακτικό επάγγελμα θα μπορούσε να τους περιορίσει στην αγροτική ζωή, ενώ τους αστικούς πληθυσμούς

να αντιμετωπίζουν όλες τις εκάστοτε εναλλακτικές επαγγελματικές λύσεις με ένα πραγματιστικό κυρίως πνεύμα.

Οι διαφορές που παρατηρούνται στις απόψεις μεταξύ των μαθητών γενικής και τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, μάλλον επιτείνουν τις ήδη γνωστές διαφορές, που αποκλείουν τους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης από τις υψηλές επιδόσεις και το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 60-63). Οι μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης του δείγματος παραδέχονται ότι οι γονείς τους παροτρύνουν σε μέτριο βαθμό προς τις ανώτερες σπουδές και ότι θα προτιμούσαν μια σταδιοδρομία σε δημόσιο οργανισμό για τα παιδιά τους. Φαίνεται δηλαδή ότι οι μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται από τους γονείς τους με λιγότερες προσδοκίες και κίνητρα για ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία από τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Ίσως όμως έτσι να ολοκληρώνεται ένας κύκλος αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπου τα πενιχρά κίνητρα των γονέων συμβάλλουν στη χαμηλή επίδοση και στις περιορισμένες φιλοδοξίες των μαθητών για επιτυχία, που έρχονται για να επαληθεύσουν τις απόψεις των γονέων. Στην εκπλήρωση της προφητείας φαίνεται να συμβάλλουν και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, που παροτρύνουν τους μαθητές τους προς τις σπουδές στα ΤΕΙ. Ας σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών των ΤΕΙ εισάγεται από την Τεχνική Εκπαίδευση, με κριτήριο το βαθμό του απολυτηρίου και όχι με συμμετοχή στις εισαγωγικές πανελλήνιες εξετάσεις. Ίσως λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να μη θεω-

ρούν και αυτοί με τη σειρά τους, μετά τους γονείς, τους μαθητές τους «άξιους» να εισαχθούν κατόπιν σκληρών εξετάσεων στα ΑΕΙ και τους προτείνουν τα ΤΕΙ, μέσω της προηγούμενης ευκολότερης οδού.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι στο σύστημα των απόψεων των μαθητών λυκείου οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ιδιαίτερη σημασία. Βαρύνουσα επίσης σημασία νομίζουν οι μαθητές ότι έχουν οι σπουδές κυρίως για τους γονείς τους και σε κά-

ποιο βαθμό για τους καθηγητές τους. Αυτές οι απόψεις μοιάζουν σαν ένα πυρήνα, γύρω από τον οποίο και σε στενή αλληλεξάρτηση περιστρέφονται άλλες, που διαδραματίζουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο σημαντικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς σχεδιασμούς τους. Φαίνεται μάλιστα ότι είναι σύμφωνες με τις παραδοσιακές αξίες που υπερεκτιμούν τη μόρφωση και τις ευεργετικές επιδράσεις της στην επαγγελματική εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεώργα, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (τομ. Α'). Αθήνα: εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γεώργα, Δ. (1986). «Οικογενειακές Αξίες των Φοιτητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 3-29.
- Dragona, Th. (1983). *The Self-Concept of Preadolescents in the Hellenic Context*. Unpublished doctoral dissertation, Birmingham University.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. (1977). *Νεώτερος Ελληνισμός από 1833 έως 1881*. τομ. ΙΓ', σελ. 14-63.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985). Ο Εξισωτικός και Αναπαραγωγικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Ανάλυση με Στόχο τη Διαμόρφωση Θεωρητικού Ερευνητικού Πλαισίου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 56, 105-128.
- Πάλλης, Δ.Ι. (1982). *Ψυχολογικές Διαταραχές Παιδιών και Εφήβων στην Ελλάδα. Το Πρόβλημα και η Ελληνική Βιβλιογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Rogers, C.R. and Stevens, B. et al. (1987). *Person to Person: the Problem of Being Human*. London: Condor Books. (Original work published 1967).
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Χρηστέα - Δουμάνη, Μ. (1989). *Η Ελληνίδα Μητέρα Άλλοτε και Σήμερα*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

*Αναστασία Καλαντζή-Azizi και Ιωάννα Ματσάκ**

**ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ: ΠΙΘΑΝΑ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ
ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ
ΣΤΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

Δεκατέσσερις φοιτητές με δυσκολίες συγκέντρωσης και προβλήματα στην οργάνωση της μελέτης τους, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα εκμάθησης αυτο-ελέγχου που ήταν βασισμένο στο μοντέλο self-management του Kanfer, και που διήρκεσε 2 1/2 μήνες (9 συνεδρίες). Περιγράφεται η επιλογή των συμμετεχόντων και τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης. Επίσης, συζητώνται οι δυσκολίες και τα επιτεύγματα του προγράμματος. Τέλος, παρέχεται μια αξιολόγηση των αρχικών υποθέσεων όπως και του όλου εγχειρήματος.

*Anastassia Kalatzi-Azizi and Ioanna Matsaka**

**POSSIBLE "DEVELOPMENTAL BENEFITS" AS A RESULT
OF PARTICIPATION IN A SELF-MANAGEMENT BEHAVIOUR
THERAPY GROUP WITH STUDENTS, WHO HAVE PROBLEMS
IN ORGANIZING THEIR STUDY AND ATTENTION DIFFICULTIES**

Fourteen students with attentional difficulties and problems in organizing their study, divided in three groups, participated in a self-management training programme based on Kanfer's concept of self-management, that lasted two and a half months (9 sessions). The selection of the participants and the various stages of the training are described; difficulties and achievements are also discussed. Finally, an evaluation of the initial hypotheses as well as of the whole procedure is provided.

**1. Οι Ψυχοκοινωνικές Ανάγκες
των Φοιτητών και το Πλαίσιο
Παρέμβασης**

Τι σημαίνει να είσαι φοιτητής;

Ο «ψυχοκοινωνικός» αυτοπροσδιορισμός του ενήλικου είναι αποτελεσματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των αναζητήσεων κατά

την εφηβική ηλικία (Παρασκευόπουλος, Ι. 1990). Έχει όμως ο κύριος κορμός του φοιτητικού πληθυσμού (νέοι και νέες 18-24 ετών) καταφέρει να ολοκληρώσει αυτόν τον κύκλο των αναζητήσεων, βρίσκονται τις πρέπουσες λύσεις και φτάνοντας σε ένα ικανοποιητικό στάδιο «αυτοπροσδιορι-

* Η Α.Κ.-Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Παν/μιο Αθηνών. *Επικοινωνία:* Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Πλάτεια, 157-84, Αθήνα, Τηλ.: 7249009.

Η Ι.Μ. είναι Ψυχολόγος (ΜΑ). *Επικοινωνία:* Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής, Μονάδα Απεξάρτησης, Ασκληπιού 19, 106-80, Αθήνα.

σμού»; Ασφαλώς όχι. Γι' αυτό και αυτή η ηλικία παρουσιάζει ένα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από εξελικτική - ψυχολογική άποψη. Μιλάμε για μια ξεχωριστή αναπτυξιακή φάση που χαρακτηρίζεται ως μετεφηβεία ή παρατεταμένη εφηβεία. Οι κρίσεις ταυτότητας βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη. Θα μπορούσε ίσως κανείς να υποθέσει ότι η παράταση των μαθητικών χρόνων (τώρα ονομάζονται φοίτηση το Πανεπιστήμιο) δίδει στο νεαρό άτομο μια χρονική ανάπαυλα ώστε να μπορέσει να επεξεργασθεί με ηρεμία τις δυσκολίες γύρω από θέματα ταυτότητας. Φαίνεται όμως ότι η κοινωνική πίεση για επίλυση των αναπτυξιακών απαιτήσεων (π.χ. αυτονομίας, επιλογής συντρόφου) όπως και οι ειδικές πηγές εντάσεων (π.χ. ο έντονα διανοητικός χαρακτήρας των ενασχολήσεων) αποτελούν όχι ευνοϊκές προϋποθέσεις ηρεμίας και «αυτοαντανάκλασης».

Πολλοί ερευνητές ονομάζουν τον/την νεαρό/ή φοιτητή/τρια ως «μη ολοκληρωμένες προσωπικότητες» ή «ενδιάμεσες προσωπικότητες» (Krainz, 1984, σελ. 18). Άλλοι πάλι αναρωτιούνται αν η φοίτηση το Πανεπιστήμιο είναι «ένας εφιάλης ή ένα πεδίο δράσης με μεγάλες ελευθερίες» (Schullein, 1979). Ο Berlin (1980) τονίζει ότι η φοιτητική ζωή αποτελεί μια περίοδο αυξημένου κινδύνου (high risk age). Οι Sperling και Jahnke (1974) περιγράφουν τη συμπεριφορά των φοιτητών ως «ειδική μορφή απάθειας ή αντίστασης», ο Beck (1975) πάλι τονίζει την ευάλωτη ψυχική κατάσταση των φοιτητών που «κινούνται μεταξύ ανολοκληρώτης ταυτότητας και αποξένωσης». Οι Glotz και Malanowski (1982) αναρωτιούνται

εάν οι φοιτητές είναι «ταξιδιώτες με σκοπό την εύρεση ταυτότητας που ταυτόχρονα διακόπτουν το ταξίδι τους είτε για να βρουν καιρό να απολαύσουν κάτι σ' ένα ενδιαμέσο σταθμό είτε να ξεποστάσουν αλλά υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να μείνουν σ' αυτό τον ενδιαμέσο σταθμό και να μη συνεχίσουν το ταξίδι τους».

Οι κρίσεις ταυτότητας οδηγούν τον/την φοιτητή/τρια και σε εξέλιξη της «κρίσης των γενεών», γεγονός που για τον Mendel (1972) αποτελεί και την ερμηνεία των έντονων - μερικώς φορές και ριζοσταστικών ή και ουτοπιστικών αντιπαραθέσεων με τα κοινωνικά ισχύοντα.

Ο Mendel εντοπίζει, επίσης, τρεις -θα λέγαμε «διαιτερότητες»- του/της φοιτητή/τριας που τον/την διαφοροποιούν από τους άλλους συνομηλίκους - μετεφήβους:

α) Ο/Η φοιτητής/τρια είναι αποκομμένος/η από την πραγματική ζωή. Η κύρια ενασχόληση του/της νέου/ας φοιτητή/τριας έχει έντονα διανοητικό και αφηρημένο χαρακτήρα, γεγονός που τον/την οδηγεί σ' ένα είδος αποξένωσης από την καθημερινή ζωή. Η πραγματικότητα όμως κάθε τόσο τον/την αναγκάζει να «ασχοληθεί» μαζί της και να παραμερίσει για λίγο όνειρα και ονειροπολήσεις. Γι' αυτό το λόγο συγκρούεται βίαια μαζί της ή αναπτύσσει μια σειρά αμυντικών μηχανισμούς ώστε για λίγο καιρό -τουλάχιστον όσο διαρκούν οι σπουδές- να μπορέσει να κρατήσει την ψυχική του ισορροπία. Ο Krainz μιλάει για ένα «εγκεφαλικό ερωτισμό των πνευματικών ανθρώπων» (1983, σελ. 175) που πρέπει να ξεπεραστεί.

β) Ο/Η φοιτητής/τρια είναι αποκομμένος/η από τον ίδιο τον εαυτό

του. Υπάρχει θα λέγαμε μια διάσταση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας –η οποία συνδυάζει και όλες τις αντίστοιχες αναπτυξιακές απαιτήσεις και επιθυμίες– και της ιδιαίτερης θέσης του στην κοινωνία ως φοιτητής. Κι αυτή ακόμη η κοινωνική αξιολόγηση παρουσιάζει μια αντίφαση: από τη μια μεριά απολαμβάνει πολύ θετική αξιολόγηση και προνόμια, από την άλλη –λόγω κυρίως της οικονομικής του εξάρτησης– δεν μπορεί να υλοποιήσει τις επιθυμίες του/της (Καλαντζή - Αζίζι, Μπεξεβέγκης, Γιαννίτσας, 1989). Το «άγχος του αποχωρισμού» από την οικογένεια είναι μια πολυερευνημένη παράμετρος ψυχολογικού stress σ' αυτή την ηλικία, όπως και η χρονική παράταση τουλάχιστον στη δική μας κοινωνία ετεροφιλικών σχέσεων (γάμος) ή η απόκτηση παιδιών (Καλαντζή - Αζίζι, Τομαδάκης, 1992).

γ) Ο/Η φοιτητής/τρια είναι αποκομμένος/νη από το παρελθόν του/της. Τουλάχιστον στα πρώτα εξάμηνα βιώνει ο φοιτητής ένα απότομο «κόψιμο» από κάθε τι το οικείο όπως τη σχολική ομάδα, τη δομημένη μορφή εργασίας (σχολικό πρόγραμμα), τα σταθερά πρόσωπα «κύρους», για δε τους φοιτητές που προέρχονται από άλλες περιοχές ή κράτη τα προβλήματα επαυξάνονται.

Τα όσα αναφέρθηκαν πιο πριν σε σχέση με τον ίδιο τον φοιτητή και το ειδικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου συνεπάγονται καινούργια βιώματα και νέες στρατηγικές πάλης κατά την αναμέτρηση με τις καινούργιες μεταβλητές του περιβάλλοντος. Από εξελικτική ψυχολογική άποψη δε, δεν έχουν παθογενή χαρακτηριστικά –όπως υποστηριζόταν παλαιότερα– (Phillip, 1981) αλλά αποτελούν εμπλουτισμό

των δυνάμεων προσαρμογής και μία πρόκληση για το «κτίσιμο» της προσωπικότητας.

Ένα ποσοστό φοιτητών όμως εμφανίζει ψυχολογικά προβλήματα (15-20% αναφέρουν οι Glotz και Malanowski, 1982) τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε κατηγορίες οι οποίες ισχύουν σε γενικές γραμμές και σήμερα. Ο Krausz (1984) π.χ. αναφέρει μια μεγάλη έρευνα σε όλα τα Συμβουλευτικά Κέντρα για φοιτητές της Αυστρίας (n=2.000 –αριθμός προσέλευσης φοιτητών– σε 6.000 χιλιάδες συνεντεύξεις) τα αποτελέσματα της έρευνας ομαδοποιούν τα προβλήματα σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες:

1. Διαταραχές επικοινωνίας ή κοινωνικοποίησης (21%).

2. Δεγόμενα «ψυχολογικά» προβλήματα (24%).

3. Σωματικές και ψυχοσωματικές διαταραχές (6%).

4. Διαταραχές μάθησης και επίδοσης (25%).

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει προβλήματα κινητήρων, μειωμένη απόδοση ως και διακοπή σπουδών (drop-outs), άγχος των εξετάσεων, αναβλητικότητα και επιμήκυνση του χρόνου σπουδών, αρνητικές αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τις πνευματικές ικανότητες. Σ' αυτή την κατηγορία επίσης ανήκουν και οι φοιτητές με διαταραχές συγκέντρωσης και προβλήματα στην οργάνωση της μελέτης, θέματα με τα οποία ασχολείται η παρούσα μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα προσπαθήσαμε να εξετάσουμε τα παραπάνω θέματα, δηλαδή τη διάσπαση της προσοχής στο διάβασμα και τις δυσκολίες οργάνωσης μελέτης, μέσω ενός προγράμ-

ματος αυτοελέγχου το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Συμβουλευτικό Κέντρο για Φοιτητές του Παν/μίου Αθηνών (1992-1993).

2. Υποθέσεις

Το πρόγραμμα που περιγράφεται είχε σαν κύριο σκοπό του την αντιμετώπιση της διάσπασης της προσοχής στο διάβασμα και την καλύτερη οργάνωση της μελέτης. Λαμβάνοντας όμως υπόψη και την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης αναπτυξιακής φάσης του ατόμου και κατά συνέπεια της διαφαινόμενης ανάγκης για συνολικότερη προσαρμογή, υποθέσαμε πως μέσα από το πρόγραμμα αυτοελέγχου για τη διάσπαση της προσοχής στο διάβασμα θα ήταν δυνατό να επηρεαστούν και άλλες πλευρές της προσωπικότητας του/της φοιτητή/τριας.

Αναλυτικότερα, η παρέμβασή μας στηρίζεται σε τρεις υποθέσεις (πίνακας 1):

1. Οι ειδικές τεχνικές που μαθαίνονται από τον/την φοιτητή/τρια στα πλαίσια του προγράμματος αυτοελέγχου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως

άμεση βοήθεια στο πρόβλημα της διάσπασης της προσοχής και στην προσαρμογή στις καινούργιες απαιτήσεις μελέτης και εκπαίδευσης: αποτελεσματική αυτοδιαχειριζόμενη πανεπιστημιακή μελέτη.

2. Οι ειδικές τεχνικές που μαθαίνονται από τον/την φοιτητή/τρια στα πλαίσια του προγράμματος αυτοελέγχου μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά και για δυσκολίες πέραν της διάσπασης της προσοχής -να αποτελέσει, δηλαδή, ο αυτοελέγχος ένα «εργαλείο», μια στάση ζωής απέναντι στις δυσκολίες και τα προβλήματα: **αποτελεσματική αξιοποίηση των «ειδικών γνώσεων» σε αντίστοιχες δυσκολίες προσαρμογής.**

3. Πιστεύοντας πως οι πλευρές της προσωπικότητας αποτελούν ένα σύστημα συγκοινωνούντων δοχείων όπου αλλαγή σε ένα από τα στοιχεία επηρεάζει και τα υπόλοιπα, υποθέτουμε πως η αντιμετώπιση του προβλήματος της διάσπασης προσοχής θα επιφέρει γενικότερες αλλαγές στην προσωπικότητα του/της φοιτητή/τριας: **αποτελεσματική επίδραση στην προσπάθεια συγκρότησης της μετεφηβικής ταυτότητας.**

Πίνακας 1

Η κύρια και οι ειδικές υποθέσεις του προγράμματος

Κύρια υπόθεση: Το πρόγραμμα παρέμβασης θα έχει θετική επίδραση τόσο στη διάσπαση προσοχής όσο και στην οργάνωση της μελέτης.

Ειδικές υποθέσεις: Το πρόγραμμα θα έχει θετικό αντίκτυπο

- α) στην αυτοδιαχειριζόμενη πανεπιστημιακή μελέτη και στην οργάνωση της προσωπικότητας.
- β) αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των «ειδικών γνώσεων» σε αντίστοιχες περιπτώσεις
- γ) αποτελεσματικότερη επίδραση στην προσπάθεια συγκρότησης της μετεφηβικής ταυτότητας.

3. Περιγραφή Προγράμματος Αυτοελέγχου

Το πρόγραμμα αυτοελέγχου με θέμα τη διάσπαση της προσοχής στο διάβασμα, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το εαρινό εξάμηνο του 1992 με μία ομάδα 5 φοιτητών. Το χειμερινό εξάμηνο του 1993, το πρόγραμμα επαναλήφθηκε με τη συμμετοχή άλλων 4 φοιτητών και το εαρινό εξάμηνο του ίδιου χρόνου με 5 φοιτητές. Και στις 3 ομάδες το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 8 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 1 ώρας και 45'.

Η προσέλευση στο πρόγραμμα ήταν εθελοντική, κατόπιν ανακοίνωσης του Τομέα Ψυχολογίας για την έναρξή του. Η επιλογή των φοιτητών

έγινε μέσω (1) ατομικής συνέντευξης με σκοπό τη διερεύνηση του κινήτρου για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και (2) πακέτου τεστ το οποίο αποτελείτο από τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

(a) Questionnaire for the Assessment of Attention Difficulties (Held et al., 1983)

(b) Attribution Style Questionnaire (Peterson et al., 1982)

(c) Personality Scale of Manifest Anxiety (Taylor, 1953)

(d) Psychosomatic health Scale (Langner, 1969)

(e) Self-control Questionnaire (Teegen, 1976)

Το πακέτο των τεστ κρίθηκε αναγκαίο για δύο λόγους. Πρώτο για να εντοπίσει και να αποκλείσει από το

Πίνακας 2
Φύλο αξιολόγησης του προγράμματος «Αυτοελέγχου»

1) Ποια σημεία του προγράμματος νομίζετε πως ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά;

Θετικά

Αρνητικά

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2) Τι έχετε να προτείνετε για τη βελτίωση του προγράμματος μετά την εμπειρία της ενεργούς συμμετοχής σας σ' αυτό;

3) α. Ποιοι νομίζετε πως ήταν οι λόγοι που σας οδηγούν να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα;

β. Έχουν και άλλοι λόγοι εμφανισθεί στο «προσκήνιο» κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

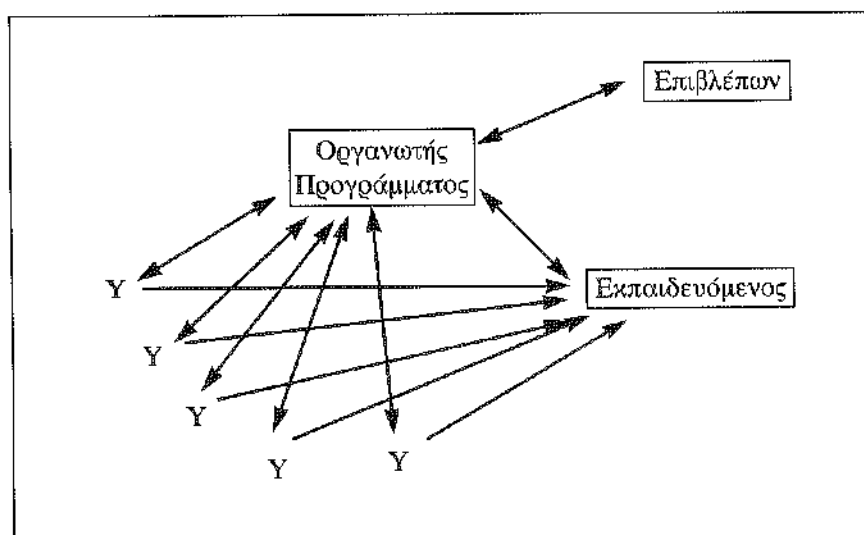
4) Νομίζετε πως σας οφέλησε η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα; Αν ναι ποια είναι τα συγκεκριμένα στοιχεία που πήρατε;

5) Θα θέλατε στο μέλλον να συμμετάσχετε σε ομάδες «αυτοβοήθειας» που θα συντελούσαν στη διάδοση της τεχνικής του αυτοελέγχου;

πρόγραμμα φοιτητές οι οποίοι έχουν άλλης μορφής δυσκολίες προσαρμογής και δεύτερον, για να εξαχθούν δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν ερευνητικά για την αξιολόγηση του προγράμματος. Για τον τελευταίο λόγο το ίδιο πακέτο ερωτηματολογίων δόθηκε στους συμμετέχοντες και στην τελευταία συνάντηση η οποία αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος όπως επίσης και μετά από

δύο εξεταστικές περιόδους από το τέλος του προγράμματος (Α-Β-Α1-Α2). Σ' αυτή την τελευταία συνάντηση το πακέτο των ερωτηματολογίων συνοδεύεται και από ένα φύλλο αξιολόγησης (πίνακας 2) με σκοπό να δώσει τη ευκαιρία στους φοιτητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για το πρόγραμμα, να καταγράψουν τα οφέλη από το πρόγραμμα και να κάνουν προτάσεις για πιθανές βελτιώσεις του προγράμ-

Σχεδιάγραμμα 1
Διάδρομοι Επικοινωνίας Μέσα στο Πρόγραμμα



Υ = υποκείμενα

Οργανωτής-Υποκείμενα: $\longleftrightarrow$

Διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνεδρίας

Υποκείμενα-Εκπαιδευόμενος: $\rightarrow$

Μονόδρομη επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνεδρίας

Οργανωτής-Επιβλέπων: $\longleftrightarrow$

Διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία κάθε 14 ημέρες

Οργανωτής-Εκπαιδευόμενος: $\longleftrightarrow$

Διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία μετά το τέλος της συνεδρίας

Πίνακας 3
Δομή και Διάρκεια του Προγράμματος

Αριθμός συναντήσεων	Αριθμός ασκήσεων	Σύντομη περιγραφή
Προκαταρκτική συνάντηση		Πακέτο 5 τεστ (screening)
1	1	Αυτοέλεγχος
2	2,3	Αυτοπαρατήρηση
3	4-6	Παρατήρηση ερεθισμάτων-σημάτων και αποτελεσμάτων της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
4	7-10	Συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Λεπτομερής παρατήρηση της ανεπιθύμητης/επιθυμητής συμπεριφοράς
5	11-13	Σχεδιασμός του προγράμματος αυτοελέγχου, καθορισμός στόχων και ενισχύσεων
6	14-18	Έκφραση συναισθήματος
7	19-21	Αυτοέλεγχος συναισθηματικής έκφρασης
8	22,23	Τελικός σχεδιασμός προγράμματος αυτοελέγχου συμβόλαιο με τον εαυτό
9		Αξιολόγηση: πακέτο 5 τεστ και Φύλλο Αξιολόγησης
10 (μετά από δύο εξεταστικές περιόδους)		Follow-up: πακέτο 5 τεστ/ Φύλλο Αξιολόγησης

ματος. Το follow-up του προγράμματος περιλάμβανε το παραπάνω πακέτο τεστ και πραγματοποιήθηκε και για τις τρεις ομάδες δύο εξεταστικές περιόδους μετά το τέλος του προγράμματος.

Μέσα από αυτές τις δύο μεθόδους επιλογής, τη συνέντευξη και το πακέτο των τεστ, από τους 21 υποψήφιους, επιλέχθηκαν τελικά 14 για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Οι φοιτητές οι οποίοι φάνηκε να αντιμετωπίζουν

κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα παραπέμφθηκαν στο Συμβουλευτικό Κέντρο για Φοιτητές το Παν/μίου Αθηνών για ατομική ψυχοθεραπεία.

Σε κάθε μια από τις ομάδες υπήρχε κι ένας παρατηρητής -υποψήφιο διδάκτορας του Τομέας Ψυχολογίας- με σκοπό την απόκτηση/μάθηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Μετά το τέλος κάθε συνάντησης ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του συντονιστή της ομάδας σχετικά με την εξέλιξη του προγράμματος. Η εποπτεία του προγράμματος αυτοελέγχου γινόταν μια φορά το δεκαπενθήμερο με τη συνάντηση της επόπτευσης - καθηγήτριας και της συντονίστριας της ομάδας (σχεδιάγραμμα 1).

4. Περιεχόμενο του Προγράμματος

Το πρόγραμμα αυτοελέγχου για τη διάσπαση της προσοχής, βασίστηκε σε μια σειρά 23 ασκήσεων (Καλαντζή-Αζίζι, 1992) οι οποίες δόθηκαν στις δυο ομάδες φοιτητών από την αρχή των συναντήσεων σε μορφή Τετραδίου Ασκήσεων (πίνακας 3). Οι ασκήσεις στηρίζονται στον άξονα της «αυτοπαρατήρησης» τόσο της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, όσο και της συναισθηματικής έκφρασης. Το υποκείμενο οδηγείται στην ανακάλυψη και διερεύνηση των ενισχυτών, των αποτελεσμάτων και των γνωσιών που υπάρχουν στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Σταδιακά, ο ασκούμενος διαμορφώνει την εικόνα της επαθυμητής συμπεριφοράς και των σημείων αλλαγής. Η πορεία των ασκήσεων καταλήγει στη δημιουργία από τον ενδιαφερόμενο ενός ατομικού προγράμματος αυτοε-

λέγχου για τη διάσπαση της προσοχής, που βασίζεται στη σταδιακή αλλαγή και τις ενισχύσεις.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε και ασκήσεις νευρομυϊκής χαλάρωσης (Jacobson, 1932), οι οποίες κάλυπταν το τελευταίο 20λεπτο κάθε συνάντησης. Οι ασκήσεις χαλάρωσης κρίθηκαν απαραίτητες, μετά τη διαπίστωση ότι το επίπεδο άγχους των συμμετεχόντων φοιτητών ήταν μέτριο έως υψηλό (βλέπε πίνακα 4).

5. Αποτελέσματα

Ο πίνακας 4 μας δίνει ορισμένα αριθμητικά δεδομένα από τη φάση αξιολόγησης μέσω τεστ, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αναλύοντας τα αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικό να θυμόμαστε πως τα δεδομένα προέρχονται από 14 μόνο υποκείμενα. Οι αριθμοί δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε κάποιο συμπέρασμα, είναι μόνο ενδεικτικοί για την κατάκτηση των υποκειμένων σ' όλες τις φάσεις του προγράμματος. Σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, διαφαίνεται όμως μια σταθερή διαφοροποίηση προς τη θετική κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, λοιπόν, ο χρόνος συγκέντρωσης της προσοχής αυξήθηκε από 19'52" (Μ.Ο.) στην αρχή του προγράμματος σε 32'8" (Μ.Ο.) στο τέλος του προγράμματος (σχεδιάγραμμα 2). Επίσης είναι αξιόλογες οι αλλαγές που παρουσιάζονται στις κλίμακες Taylor και ο Langner. Ο μέσος όρος της κλίμακας Εκδήλου Άγχους (Taylor) στην αρχή του προ-

Πίνακας 4
Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των ερωτηματολογίων
που χρησιμοποιήθηκαν στις τρεις φάσεις του προγράμματος

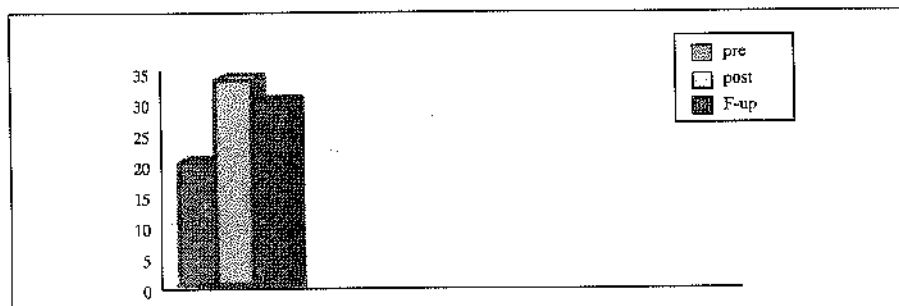
	Φάση	Μ.Ο.	Τ.Α.
ASQ Internal	πριν	28,36	3,95
	+	23,93	4,46
	-	29,93	3,75
	25,21	4,81	
	μετά	28,00	4,71
	+	24,64	5,29
	-		
	follow-up +		
ASQ Stable	πριν	29,43	4,47
	+	25,00	5,49
	-	32,00	4,19
	24,00	4,35	
	μετά	31,07	4,23
	+	24,00	5,29
	-		
	follow-up +		
ASQ Global	πριν	28,43	4,91
	+	25,79	3,96
	-	29,64	5,36
	25,86	5,42	
	μετά	29,00	5,07
	+	25,86	6,71
	-		
	follow-up +		
Taylor	πριν	25,71	5,40
	μετά	23,14	5,25
	follow-up	4,36	5,31
Langner	πριν	6,29	3,60
	μετά	5,00	3,46
	follow-up	4,36	3,00
Teegen	πριν	9,07	2,27
	μετά	10,14	2,38
	follow-up	10,43	1,83
Χρόνος συμπέντη- σης	πριν	19'52"	11'46"
	μετά	32'8"	15'17"
	follow-up	29'30"	15'58"
Χρόνος- στόχος	πριν	5h15'	2h16'
	μετά	4h 43'	1h 16'
	follow-up	4h 38'	2h 25'

γράμματος ήταν 25,71 και στο τέλος 23,14 (σχεδιάγραμμα 3), ενώ για την κλίμακα Ψυχοσωματικής Υγείας (Langner) η μεταβολή ήταν από 6,29 στην αρχή σε 5,00 στο τέλος του προγράμματος (σχεδιάγραμμα 3).

follow-up (n=14), ενισχύουν τις παραπάνω παρατηρήσεις. Η αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης της προσοχής παρέμεινε σχεδόν σταθερή και μετά το τέλος του προγράμματος: ο μέσος όρος ήταν 19,52 κατά την αρχή του

Σχέδιο 2

Ο χρόνος συγκέντρωσης κατά την αρχή του προγράμματος, το τέλος, και το Follow-up



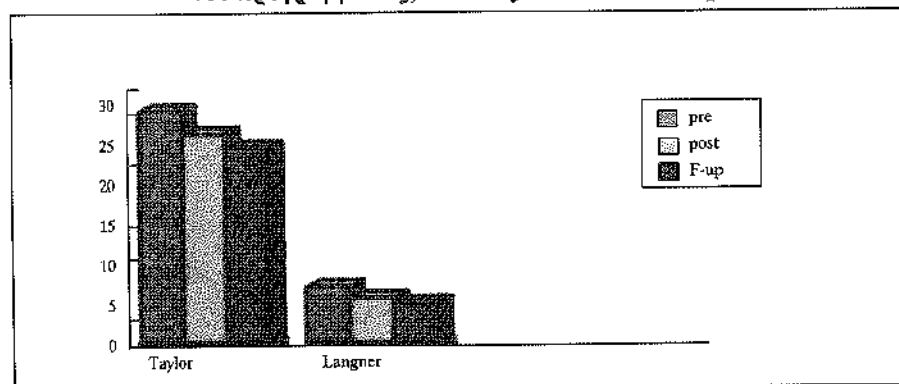
Με σκοπό να εξετάσουμε τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις του προγράμματος και τη σταθερότητα αυτών των αποτελεσμάτων, έγινε δυο εξεταστικές περιόδους μετά το τέλος του προγράμματος το follow-up και των τριών ομάδων. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, τα αποτελέσματα του

προγράμματος, αυξήθηκε σε 32,8 στο τέλος του προγράμματος και ελαφρά μειώθηκε σε 29,30 στο follow-up (σχεδιάγραμμα 2).

Σε σχέση με τις κλίμακες Taylor, Langner και Teegen, η πρόοδος που παρατηρήθηκε στο τέλος του προγράμματος ήταν ακόμα μεγαλύτερη

Σχέδιο 3

Οι βαθμολογίες στις κλίμακες Taylor και Langner κατά την αρχή του προγράμματος, το τέλος και το Follow-up



στη φάση του follow-up. Η κλίμακα Taylor είχε μέσο 25,71 στην αρχή του προγράμματος, μειώθηκε σε 23,14 στο τέλος και στο follow-up του προγράμματος ήταν 21,64 (σχεδιάγραμμα 3). Ο μέσος όρος της κλίμακας Langner ήταν 6,29 στην αρχή, μειώθηκε σε 5,0 στο τέλος και κατέληξε σε 4,36 στο follow-up του προγράμματος (σχεδιάγραμμα 3). Οι αλλαγές που παρατηρούνται στις μετρήσεις της κλίμακας Ψυχοσωματικής Υγείας (Langner) δηλώνουν πως τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που υπήρχαν στην αρχή του προγράμματος είχαν μειωθεί στο ελάχιστο στη φάση του follow-up.

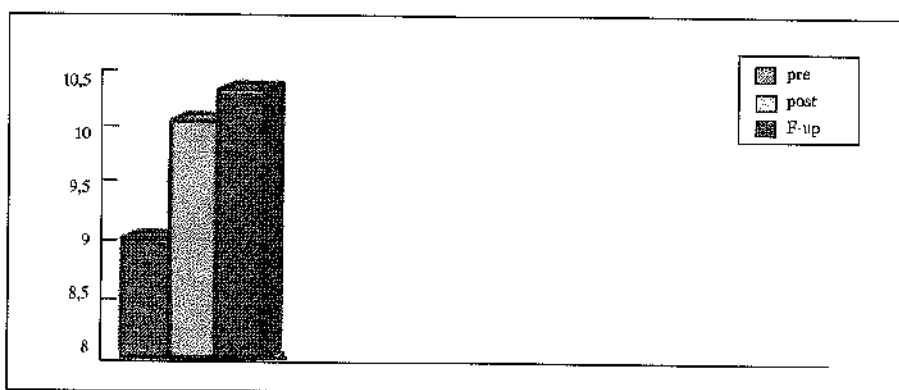
Ο μέσος όρος της κλίμακας «Αξιολόγηση Προσωπικών Δυνατοτήτων» (Teegen) ήταν 9,07 στην αρχή του προγράμματος, αυξήθηκε σε 10,14 στο τέλος και 10,43 στο follow-up (σχεδιάγραμμα 4). Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στους μέσους

Πέρα από τα αριθμητικά δεδομένα των ερωτηματολογίων, έχουμε στη διάθεσή μας και τα φύλλα αξιολόγησης των συμμετεχόντων φοιτητών. Ο πίνακας 5 περιλαμβάνει τα αρνητικά σημεία του προγράμματος, τα οποία προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για μελλοντικές βελτιώσεις.

Ξαναβλέποντας, λοιπόν, τις βασικές μας υποθέσεις μέσα από το πρίσμα των αριθμητικών αποτελεσμάτων και τις αυτοκαταγραφές, μπορούμε σε γενικές γραμμές να πούμε πως το πρόγραμμα αυτοελέγχου που πραγματοποιήθηκε σε τρεις ομάδες φοιτητών κατάφερε να επηρεάσει τόσο το συγκεκριμένο πρόβλημα της διάσπασης της προσοχής στο διάβασμα, όσο και την ικανότητα του/της φοιτητή/τριας να ξεπεράσει και άλλου είδους δυσκολίες ενδο-διαπροσωπικής μετεφηβικής προσαρμογής.

Αναλυτικότερα, αναφερόμενοι στην πρώτη υπόθεση, τα αριθμητικά

Σχέδιο 4
Τα επίπεδα στην Teegen Scale, κατά την αρχή του προγράμματος, το τέλος και το Follow-up



όρους της κλίμακας Teegen μεταξύ της αρχής του προγράμματος και του follow-up είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο του 0,02 ($t=-2,79$).

αποτελέσματα φανερώουν την ύπαρξη βελτίωσης στο πρόβλημα της διάσπασης της προσοχής. Ο διαπλασισμός του χρόνου συγκέντρωσης,

Πίνακας 5
Τα Αρνητικά Σημεία Αξιολόγησης του Προγράμματος από
τους Συμμετέχοντες και οι Απόλυτες Συχνότητες Δήλωσης των Σημείων

Σημεία	Συχνότητα
• Μικρή διάρκεια (χρειάζοταν περισσότερη ώρα για την ανάλυση της κάθε περίπτωση και των πιθανών τους λύσεων)	7
• Ακατάλληλη περίοδος εφαρμογής του προγράμματος οι εξετάσεις άρχισαν αμέσως μετά την 8η συνάντηση	4
• Μερικές από τις οδηγίες των ασκήσεων δεν ήταν ξεκάθαρες	2
• οριοθέτηση του προβλήματος, ο κατακερματισμός του και η μονόπλευρη αντιμετώπισή του	1
• Οι ασκήσεις στο σπίτι και οι συναντήσεις λίγο πριν τις εξετάσεις πήραν τη μορφή αγγαρείας	1
• Το απόλυτο μηχανιστικό/συμπεριφοριστικό πλαίσιο	1
• μικρή συμμετοχή οργανωτών/ρόλος περισσότερο εποπτικός	1
• Υπερβολική έμφαση την αυτοπεποίθηση	1
• Δεν υπήρχε δέσμο ανάμεσα στα μέλη της ομάδας	1

όπως δείχνουν οι μέσοι όροι, μπορεί βέβαια να μη λύνει το πρόβλημα σ' όλη του την έκταση, δίνει όμως την εικόνα της σταδιακής και σταθερής βελτίωσης και πέρα από τα πλαίσια του προγράμματος. Παράλληλα, από τα σχόλια των φοιτητών/τριών (πίνακας 6) διαφαίνεται και η τάση εμπλουτισμού της προσωπικότητας τους με ειδικές δεξιότητες απαραίτητες για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της Πανεπιστημιακής αυτοδιαχειριζόμενης μελέτης. Αυτοκαταγραφές όπως: «μέσα από το πρόγραμμα έμαθα μεθόδους για την αντιμετώπιση της διάσπασης», «έμαθα να ταξινομώ το χρόνο μου και να διαβάζω 1 ώρα τουλάχιστον την ημέρα», «έμαθα να βάζω μικρούς στόχους και να τους εκπληρώνω σταδιακά» κ.α. δηλώνουν τη διάθεση του/της φοιτητή/τριας για ενεργητική στάση απέναντι στο πρόβλημα και την εκπαίδευσή του/της.

Εξετάζοντας τη **δεύτερη υπόθεση** του κατά πόσο οι ειδικές τεχνικές μπο-

ρούν να αποτελέσουν εργαλείο για την αντιμετώπιση δυσκολιών πέραν των ορίων της διάσπασης, βλέπουμε μέσα από τις αυτοκαταγραφές ότι οι φοιτητές βρίσκονται κοντά στη φιλοσοφία του αυτοελέγχου ως γενικότερη στάση ζωής: «έμαθα να ελέγχω τον εαυτό μου», «κατάλαβα πως υπάρχει δυνατότητα αλλαγής», «έμαθα να αναλύω τα προβλήματα», «έμαθα να χαλαρώνω». Φαίνεται δηλαδή πως μέσα από τη διαδικασία του προγράμματος αυτοελέγχου για τη διάσπαση της προσοχής στο διάβασμα, οι φοιτητές αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως για να λυθούν τα προβλήματα χρειάζεται η δική τους άμεση παρέμβαση που θα στηρίζεται στην ατομική τους συνειδητή απόφαση και προσπάθεια.

Η **τρίτη μας υπόθεση** μπορεί να θεωρηθεί ως μια προέκταση των δύο προηγούμενων μια και αφορά τη «γενίκευση» της επίδρασης του προγράμματος του αυτοελέγχου στην προσωπικότητα του/της φοιτητή

Πίνακας 6
Τα Θετικά Σημεία της Αξιολόγησης του Προγράμματος από
τους Συμμετέχοντες και οι Απόλυτες Συχνότητες Δήλωσης των Σημείων

Σημεία	Συχνότητα
• Συνειδητοποίηση, καταγραφή και ανάλυση του προβλήματος π.χ. «αυτοπαρατήρηση»	16
• Εκμάθηση μεθόδων για την αντιμετώπιση της διάσπασης π.χ. «έμαθα να βάζω μικρούς στόχους και να τους εκπληρώνω σταδιακά»	10
• Συνειδητοποίηση άλλων προβλημάτων π.χ. «έμαθα να είμαι πιο ειλικρινής με τον εαυτό μου»	10
• Συναναστροφή με ανθρώπους με το ίδιο πρόβλημα διάλογος, π.χ. «ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών»	10
• Απόκτηση αυτοπεποίθησης και καλύτερης σχέσης με τον εαυτό π.χ. «βοηθήθηκα να συνειδητοποιήσω την σημασία της ισορροπίας κάποιων στοιχείων του εαυτού μου που μέχρι τώρα δεν είχα αξιολογήσει»	5
• Μικρός αριθμός συμμετεχόντων	2

τριας. Τα αριθμητικά δεδομένα βλέπουμε πως ενισχύουν αυτή μας την υπόθεση. Η αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης στο διάβασμα συνοδεύεται από τη σταθερή βελτίωση και των άλλων στοιχείων της προσωπικότητας που εξετάσαμε. Η μείωση στους μέσους όρους στις κλίμακες Έκδηλου Άγχους και Ψυχοσωματικής Υγείας φανερώνουν ίσως τη τάση του/της φοιτητή/τριας για μια αντιμετώπιση των ενδο/διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα από το πρίσμα του αυτοελέγχου και της αντιμετώπισης του εαυτού ως ένα σύνολο στοιχείων καλά δεμένων μεταξύ τους. «Έμαθα να είμαι πιο ειλικρινής με τον εαυτό μου», «έμαθα να μην αφήνω τους άλλους να επεμβαίνουν στη ζωή μου», «βοηθήθηκα να συνειδητοποιήσω τη σημασία της ισορροπίας κάποιων στοιχείων του εαυτού μου που μέχρι

τώρα δεν είχα αξιολογήσει», «απόκτησα αυτοπεποίθηση και καλύτερη σχέση με τον εαυτό μου».

Οι παραπάνω σημαντικότερες αυτοκαταγραφές ενισχύονται και από τη αξιοσημείωση βελτίωση που παρουσιάζουν οι φοιτητές στην κλίμακα Αξιολόγησης Προσωπικών Δυνατοτήτων (Teegen, 1976) και τη μικρότερη αλλά σταθερή βελτίωση στο Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Αξιολόγησης (Peterson et al., 1982) ερωτηματολόγια τα οποία δείχνουν το βαθμό ενδο/εξωπροσωπικού ελέγχου των φοιτητών.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η αναπτυξιακή φάση της μετεφηβίας σε συνδυασμό και με την

ιδιότητα του φοιτητή συνθέτουν πολύπλοκες προσωπικότητες που συνεχώς εμπλουτίζονται και εξελίσσονται. Η δουλειά μας με αυτούς τους ανθρώπους, εκτός των επιμέρους συμπερασμάτων για τη δυνατότητα αντιμετώπισης της διάσπασης της προσοχής και τους τρόπους βελτίωσης της οργάνωσης του διαβάσματος, μας έδειξε το πόσο αναγκαίο είναι ο τρόπος πα-

ρέμβασης να σέβεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτής της ιδιαίτερης σύνθεσης.

Πιστεύουμε ότι η τεχνική του αυτοελέγχου συνοδεύει ουσιαστικά τον εμπλουτισμό αυτής της μετεφηβικής φοιτητικής ταυτότητας χωρίς να περιορίζει και να μπλοκάρει τη διαδικασία ωρίμανσης του νέου αυτού πολύπλευρου ανθρώπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beck, P. *Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation*. Frankfurt, 1975.
- Berlin, I.N. *Psychiatry and the School Comprehensive Textbook of Psychiatry*, 3rd Ed., in Kaplan, H.I., Freedman, A.M., Sadock, B.J., Baltimore, Williams, & Wilkins, 2693-2706, 1980.
- Föllipp Sigrun-Heide. *Kritische Lebensereignisse*. Urban Schwarzenberg, 1989.
- Glott, P. & Malanowski, W. *Student heute*. Koeln, Rowohlt., 1982.
- Held, L., Reizenstein, R., Gattfinger, E. & Thurner, E., *Prüfungsangst bei Studenten*. Wien, Literas, 1983.
- Jacobson, E. *Progressive Relaxation*. Chicago: University of Chicago Press, 1938 (μετάφραση Καλαντζή-Azizi, A., Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο Χώρο της Υγείας, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, σελ. 39-47).
- Καλαντζή-Azizi, A. *Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση - Αυτοέλεγχος* (Ψυχολογική Θεώρηση). 3η έκδ. Αθήνα, 1992.
- Καλαντζή-Azizi, A., Μπεζεβέγκης, Η. και Γιαννίτσας, Ν. «Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις και Προβλήματα στη Διαμόρφωση της Μετεφηβικής Προσωπικότητας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1989, 10/11, 32-44.
- Καλαντζή-Azizi, A., και Τομαδάκης, Ν. «Η Ηθελημένη μη Τεκνοποίηση». *Πρακτικά του Ανοικτού Συμπόσιου Διαφυλικών Σχέσεων*, υπό δημοσίευση.
- Krainz, E.E., Im Garten der Luste. Zur Triebökonomie des wissenschaftlichen Altags, in *Uni-Alltag*, Z.E. Hochschuldidaktik, 1, 160-188, 19893.
- Krainz, E. «Ueberlegungen zur Praevention psychischer Störungen bei Studenten», in Krainz, e. 9ed.), *Student sein*, Wien, Literas Verlag, 199-247, 1984.
- Langner, T.S. «22-item Screening Score of Psychiatric Symptoms Indicated of Impairments». *Journal of Health and Social Behaviour*, 1969, 3, 269-276.
- Mendei, G. *Generationskrise*, FLM, 1972.
- Παρασκευόπουλος, Ι. *Εξελικτική Ψυχολογία*, τομ. εφηβική ηλικία). Αθήνα: 1990.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Seligman, M.E.T. «The Attribution Style Questionnaire». *Cognitive Therapy & Research*, 1982, 6, 287-299.
- Schulein, J.A., *Monster oder Freiraum? Texte zum problemfeld Universitaet*, Giessen, 1979.

- Sperling, e. & Jahnke, J. *Zwischen Apathie und Protest*, Vol. 2, Bern-Stuttgart-Wien, 1974.
- Taylor, J. A. «Personality Scale of Manifest Anxiety». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1953, 48, 235-240.
- Teegen, F., Gruendmann, A. & Rohrs, A. *Sich aendern lernen* 6931, 1976.

*Γιάννης Παπαδάτος**

ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΕ ΣΕΙΣΜΟ

Η μελέτη αυτή αφορά σε έρευνα που έγινε σε μαθητές Λυκείου στην πόλη της Καλαμάτας, δύο εβδομάδες μετά το μεγάλο σεισμό που συνέβη το Σεπτέμβριο του 1986. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε ένα τυχαίο δείγμα από 172 μαθητές Λυκείου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο κύρια σε ενημερωτικό φυλλάδιο του ΟΑΣΠ, ειδικά σχεδιασμένο για να αξιολογεί το βαθμό ενημέρωσης και το επίπεδο ετοιμότητας του πληθυσμού σε περίπτωση σεισμού, β) η κλίμακα Langner, που αξιολογεί ψυχοφυσιολογικά συμπτώματα και γ) η κλίμακα CES-D, που αξιολογεί τη συναισθηματική κατάσταση και το βαθμό κατάθλιψης του πληθυσμού.

Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές είχαν σχετικά φτωχή πληροφόρηση αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των σεισμών. Όμως οι «πληροφορημένοι» μαθητές αντέδρασαν πιο ψύχραιμα σε ενέργειες που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ενδείξεις «πανικού». Εν γένει πάντως, οι μαθητές Λυκείου αποδεικνύονται συγκρατημένοι στην ακρόαση, την αποδοχή και τη διάδοση φημών από μη αξιόπιστες πηγές, ενώ δίνουν μεγάλη σημασία και εμπιστοσύνη στην πληροφόρησή τους από το ραδιόφωνο. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι έφηβοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό ψυχοφυσιολογικών συμπτωμάτων και υψηλό βαθμό συμπτωμάτων που υποδηλώνουν κατάθλιψη, σε μικρότερο όμως ποσοστό από εκείνο των αντίστοιχων ενηλίκων.

*John Papadatos**

HIGH SCHOOL STUDENTS' REACTIONS DURING AN EARTHQUAKE

This paper concerns a research in high school students in the city of Kalamata, two weeks after the big earthquake of September 1986. A random sample of 172 high school students was collected. Questionnaires which were used included: a) a questionnaire based mainly on an informative leaflet of OASP, particularly designed for measuring the population's degree of information and level of readiness in case of an earthquake, b) Langner scale, which measures psychophysiological symptoms and, c) CES-D scale, which measures the population's emotional condition and level of depression.

The study showed that students had poor information in relation of ways of dealing with the earthquake. In situations which panic would be the people's reaction, the «informed» students reacted more calmly. In general, high school students proved to be cooler than adults. In addition, adolescents are more collected in listening and spreading the rumors from unreliable sources whereas, for their information, they give great importance and trust to the radio. Finally, adolescents showed a high degree of psychological and depressive symptoms, yet, a smaller percentage, compared with that of the adults.

* Ο Γ.Π. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής των Π.Δ.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Έρευνας, Νοτάρ 58, 10683 Αθήνα.

Α. Εισαγωγή

Ο σεισμός είναι μια από τις χειρότερες φυσικές καταστροφές γιατί μπορεί να προκαλέσει μαζικούς θανάτους και τεράστιες υλικές καταστροφές σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Οι άνθρωποι σε περίπτωση σεισμών μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με πρωτόγονες καταστάσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν τροφή και καταλύμα για τους εαυτούς τους και τις οικογένειές τους (Lechat M, 1974). Όπως είναι γνωστό, η Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλή σεισμική δραστηριότητα όχι μόνο σε σχέση με τις άλλες χώρες της Μεσογείου, αλλά και σε σχέση με πολλές περιοχές της Ευρασίας. Έτσι, υφίσταται άμεσα και συχνά τις συνέπειες των σεισμών. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να διερευνηθούν συστηματικά οι δυνατότητες ετοιμότητας του πληθυσμού σε επικείμενο σεισμό, οι αντιδράσεις του πληθυσμού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητάς του καθώς και οι ψυχολογικές επιπτώσεις μιας τέτοιας φυσικής καταστροφής στους ανθρώπους.

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι η άμεση αντίδραση του πληθυσμού πριν, κατά την διάρκεια και αμέσως μετά από ένα σεισμό, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος των υλικών καταστροφών και των ανθρωπίνων απωλειών (Abe, Kitao 1974, Abe Kitao, 1980, Fujiyama et al 1979). Είναι φανερό ότι αντιδράσεις και συμπεριφορές που υπακούουν στον ορθολογισμό συνεπάγονται σημαντική μείωση των κινδύνων συγκρινόμενες με αντιδράσεις και συμπεριφορές πανικού. Οι αντιδράσεις αυτές θεωρείται ότι συνδέονται άμεσα με το βαθμό

πληροφόρησης και εκπαίδευσης που έχει δεχτεί ο πληθυσμός με στόχο την προετοιμασία του για το συγκεκριμένο γεγονός.

Οι επιπτώσεις των φυσικών καταστροφών στην ψυχική υγεία έχουν ευρύτατα αναγνωριστεί (Bromet, 1982, Kinston, Rosser, 1975, Raphael, 1984). Τα θύματα των φυσικών καταστροφών εκδηλώνουν συχνά συναισθηματικές διαταραχές, για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται μακροχρόνια υποστήριξη (Green, Winget, 1981). Η εκδήλωση μετατραυματικών αντιδράσεων άγχους σε παιδιά και εφήβους, που έχουν βιώσει φυσικές καταστροφές έχει διαπιστωθεί σε αρκετές μελέτες.

Οι Ρυνος και συνεργάτες μελέτησαν τις ψυχολογικές επιπτώσεις που είχε στα παιδιά και τους εφήβους ο σεισμός που έπληξε την Αρμενία το 1988. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι στην συντριπτική τους πλειοψηφία παρουσίασαν διάχυτες, σοβαρές και χρόνιες μετατραυματικές αντιδράσεις άγχους και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Ρυνος et al, 1993). Παρόμοιες εκδηλώσεις άγχους, μικρότερης έντασης, διαπιστώθηκαν επίσης σε παιδιά και εφήβους, τα οποία είχαν ενημερωθεί για επικείμενο σεισμό. Η αναμονή της φυσικής καταστροφής προξένησε σημαντικά ψυχοπαθολογικά συμπτώματα στα παιδιά και τους εφήβους (Kiser et al 1993).

Η εμπειρία ενός σεισμού θεωρείται τραυματική εμπειρία για τα άτομα κάθε ηλικίας. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των αντιδράσεων του εφηβικού πληθυσμού σε σεισμούς καθώς και των ψυχολογικών επιπτώσεων μιας τέτοιας

εμπειρίας σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι πιθανόν να διαφοροποιούν τις αντιδράσεις των ατόμων αυτής της ηλικίας τόσο σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, όσο και σε σχέση με τους ενήλικες. Σε απειλητικές για τη ζωή καταστάσεις τα μικρά παιδιά προστατεύονται μερικώς από το έντονο άγχος διότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν πλήρως τον βαθμό του κινδύνου. Οι αντιδράσεις τους καθορίζονται κατά κύριο λόγο από την αντίδραση και τη συμπεριφορά των ενηλίκων με τους οποίους βρίσκονται μαζί. Οι έφηβοι αντίθετα έχουν την ικανότητα να εκτιμήσουν τον κίνδυνο το ίδιο αντικειμενικά με τους ενήλικες. Ένα στοιχείο όμως το οποίο πιθανώς διαφοροποιεί τις αντιδράσεις τους από αυτές των ενηλίκων είναι ο διαφορετικός βαθμός πανικού, που τους προξενεί η έκθεσή τους στον κίνδυνο. Η γνώση του τρόπου αντίδρασης των εφήβων στη φυσική καταστροφή μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη δημιουργία προγραμμάτων αντισεισμικής προστασίας. Επίσης είναι χρήσιμη στην ανάπτυξη μεθόδων παροχής ψυχολογικής υποστήριξης σε περιόδους που ακολουθούν τη φυσική καταστροφή.

Β. Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ο έλεγχος του βαθμού ενημέρωσης του μαθητικού πληθυσμού (μαθητές Λυκείου) της Καλαμάτας, ως προς την αντιμετώπιση των σεισμών.

2. Ο έλεγχος του επιπέδου ετοιμότητας του παραπάνω πληθυσμού ως προς:

- α. την πρόληψη

- β. τον τρόπο αντίδρασης (με ψυχραιμία ή πανικό) κατά τη διάρκεια του σεισμού.

- γ. τη μορφή των ενεργειών μετά το σεισμό (μετασεισμική συμπεριφορά) του πληθυσμού.

3. Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των μορφών πληροφόρησης του ΟΑΣΠ. Δηλ. θα ελεγχθεί, εάν οι μαθητές που είχαν διαβάσει τις έντυπες οδηγίες του ΟΑΣΠ (για την αντιμετώπιση σεισμών), είχαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο ετοιμότητας.

4. Η αξιολόγηση της ψυχιατρικής νοσηρότητας των μαθητών Λυκείου της Καλαμάτας μετά το μεγάλο σεισμό.

Επειδή οι νέοι έχουν αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο ειδικών προσπαθειών και προγραμμάτων ενημέρωσης για την αντιμετώπιση των σεισμών, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σύγκριση του επιπέδου ενημέρωσης και τρόπου αντίδρασης του πληθυσμού των μαθητών Λυκείου με το γενικό πληθυσμό.

Γ. Μεθοδολογία

Το δείγμα αποτελείται από 172 μαθητές Λυκείου (83 αγόρια και 89 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 17.72 (S.D. 2.5), και προέκυψε μετά από τυχαία δειγματοληψία σε Δημόσια (Γενικά, Τεχνικά και Νυχτερινά) Λύκεια της Καλαμάτας.

1. Εργαλεία της έρευνας

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο κύρια σε ενημερωτικό φυλλάδιο του Οργανισμού Αντισει-

σμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ), το οποίο επίσης είναι τυπωμένο στην πρώτη σελίδα των τηλεφωνικών καταλόγων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να αξιολογούν:

α. Εάν και κατά πόσον ο κάθε ερωτώμενος είχε εκτεθεί σε γενικές πληροφορίες που αφορούν τους σεισμούς.

β. Το επίπεδο της ετοιμότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα πριν από το σεισμό.

γ. Τη συμπεριφορά των ερωτωμένων κατά τη διάρκεια του σεισμού. (Οι ερωτήσεις στην περίπτωση αυτή χωρίστηκαν σε δύο ομάδες που μετρούσαν την ψύχραιμη και μη ψύχραιμη συμπεριφορά των ερωτωμένων κατά τη διάρκεια του σεισμού).

δ. Τους τρόπους αντίδρασης των ερωτωμένων μετά το σεισμό.

Όλες οι ερωτήσεις είχαν τη μορφή του: ναι/όχι/κάτι άλλο.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων του Κ.Ψ.Υ. Επίσης συμπλήρωσαν δύο επιπλέον ερωτηματολόγια: α) την κλίμακα Langner που αξιολογεί την ψυχολογική κατάσταση, και β) την κλίμακα CES-D που αξιολογεί το βαθμό κατάθλιψης.

Και οι δύο κλίμακες επιλέχθηκαν διότι έχουν σταθμιστεί στον Ελληνικό πληθυσμό και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ψυχιατρικής νοσηρότητας (Madianos, 1987).

Η κλίμακα Langner (Langner 1962) σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει ψυχοφυσιολογικά συμπτώματα και αποτελείται από 22 ερωτήσεις. Η κλίμακα CES-D αξιολογεί τη συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων, όπως και το βαθμό κατάθλιψης

και αποτελείται από 20 ερωτήσεις (Dohrenwend 1971).

2. Διαδικασία

Μια ομάδα δέκα (10) ψυχολόγων υπό την επίβλεψη ενός έμπειρου ερευνητή, επισκέφθηκε την Καλαμάτα για τρεις (3) ημέρες, δύο (2) εβδομάδες μετά το σεισμό. Οι συνεντεύξεις και η συλλογή των δεδομένων έγιναν στα σχολεία. Οι μαθητές συμπλήρωσαν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο.

Α. Ευρήματα

Μια προσεκτική διερεύνηση του πίνακα 1 οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις:

1. Οι μαθητές Λυκείου είχαν σχετικά φτωχή πληροφόρηση αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των σεισμών (41% οι «πληροφορημένοι» μαθητές).

2. Ο έλεγχος της ετοιμότητας των μαθητών Λυκείου έδειξε ότι:

α) δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «μη πληροφορημένων» μαθητών.

β) η ετοιμότητά τους ως προς ορισμένες πράξεις που υπαγορεύονται από την κοινή λογική, επιβάλλονται από την καθημερινότητα και είναι ανεξάρτητες από την πιθανότητα ή όχι ενός επικείμενου σεισμού, είναι αρκετά μεγάλη (π.χ. γνώση του πού και πώς κλείνουν οι διακόπτες ηλεκτρικού ρεύματος, η δυνατότητα πρόσβασης σε χρήσιμα τηλέφωνα κ.λπ.).

γ) η ετοιμότητά τους ως προς ενέργειες που υπαγορεύονται άμεσα από

Πίνακας 1

Αντιδράσεις (σε ποσοστό %) των μαθητών Λυκείου και του Γενικού Πληθυσμού, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το Σεισμό στην πόλη της Καλαμάτας

	Μαθητές Λυκείου		Γενικός πληθυσμός (Ενήλικες)	
	Πληροφο- ρημένοι 41%	Απληρο- φόρητοι 52,1%	Πληροφο- ρημένοι 47,8%	Απληρο- φόρητοι 50,2%
1. Ετοιμότητα πριν από το σεισμό				
1.1 Γνώση της λειτουργίας διακοπών ηλεκτ. ρεύματος	91,5	88,9	96,9	86,3
1.2 Πρόσβαση σε χρήσιμα τηλέφωνα	59,2	42,2	60,8	42,0
1.3 Προμήθεια εφοδίων για έκτακτες ανάγκες	22,9	24,4	16,7	2,0
1.4 Κατάλληλη στήριξη και προστασία επίπλων και αντικειμένων	43,5	32,3	11,2	9,8
1.5 Προσυνεννόηση με γονείς για τόπο συνάντησης	20,6	25,8	15,3	15,0
2. Αντιδράσεις κατά τη διάρκεια του σεισμού				
α. Αναμενόμενες αντιδράσεις				
2α.1 Μακριά από επίπλα με ασταθή ισορροπία	53,2	52,5	52,9	21,7
2α.2 Κάτω από αντικείμενα που παρέχουν προστασία	66,7	74,4	60,0	46,7
2α.3 Μακριά από παράθυρα	74,5	75,0	64,5	53,5
β. Αντιδράσεις «πανικού»				
2β.1 Έξοδος στο μπαλκόνι	8,7	7,7	6,7	6,8
2β.2 Φυγή προς την έξοδο	38,3	51,2	48,6	70,2
2β.3 Είσοδος ή έξοδος από κτίριο	29,3	29,4	27,3	44,4
2β.4 Τρέξιμο στους δρόμους	18,2	19,6	43,2	36,0
3. Δραστηριότητες μετά το σεισμό				
α. Κατάλληλη συμπεριφορά				
3α.1 Έλεγχος παροχών ηλ. ρεύματος και νερού	50,7	57,3	64,8	49,0
3α.2 Έρευνα για τον εντοπισμό τραυματισμένων	42,3	44,8	48,3	47,5
3α.3 Καθαρισμός χημικών ουσιών	20,6	21,2	30,0	16,0
3α.4. Ενημέρωση από το Ραδιόφωνο	84,3	88,8	76,4	63,2
3α.5 Συνεργασία με συνεργεία διάσωσης	22,1	29,9	34,1	32,7
β. Ακατάλληλη συμπεριφορά				
3β.1 Επιστροφή στο σπίτι μετά τον πρώτο σεισμό	56,3	67,0	52,6	54,9
3β.2 Ακρόαση και αποδοχή φημών	27,5	27,6	89,6	88,0
3β.3 Διάδοση φημών	22,4	28,6	31,9	38,5

την πιθανότητα μιας επικείμενης φυσικής καταστροφής είναι αρκετά μικρή (π.χ. προμήθεια ξηράς τροφής,

νερού, φαρμάκων, σφυρίχτρας κ.λπ. προσυνεννόηση για τον τόπο συνάντησης με τους γονείς κ.λπ.) κατά τη

διάρκεια του σεισμού και ειδικότερα στις αντιδράσεις.

3. α) Στις αναμενόμενες αντιδράσεις, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών στην ερώτηση 2.2. Όλοι οι μαθητές στις συγκεκριμένες ερωτήσεις εμφάνισαν σχετικά καλά ποσοστά ανταπόκρισης κυρίως διότι αφορούν ενέργειες που υπαγορεύονται από την κοινή λογική και που, ταυτόχρονα, είναι αρκετά γνωστές ως πρώτη αντίδραση σε ένα σεισμό από τα Μ.Μ.Ε., την Εκπαίδευση, προηγούμενες εμπειρίες γονιών κ.λπ.

β) Στις αντιδράσεις των μαθητών που σχετίζονται με ενέργειες «πανικού», παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών στην ερώτηση «Τρέξατε προς την έξοδο βιασικά;». Οι «πληροφορημένοι» μαθητές αποδεικνύονται στην ερώτηση αυτή πιο ψύ-

χραιμοί από τους «απληροφόρητους».

4. Η συμπεριφορά των μαθητών μετά τον σεισμό και ως προς ενέργειες που υποδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά, δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών Λυκείου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι υψηλό ποσοστό των μαθητών άνοιξε το ραδιόφωνο για ενημέρωση, καθώς και ότι χαμηλό ποσοστό των εφήβων συνεργάστηκε με τις αρχές σε πράξεις οργάνωσης κοινωνικής υποστήριξης.

5. Για τις ενέργειες που φανερόνουν ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών,

α) εμφανίζεται μια στατιστικά διαφορά μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών ως προς την ερώτηση «Γυρίσατε μετά τον πρώτο σεισμό στο σπίτι σας ή σε κάποιο άλλο κτίριο;». Οι «απληροφόρητοι» μαθητές γύρισαν σε πολύ υψηλότερο ποσοστό από τους «πληροφο-

Πίνακας 2

Αναφερόμενα Συμπτώματα στην Κλίμακα Langner για τους Μαθητές Λυκείου και το Γενικό Πληθυσμό μετά το Σεισμό στην Πόλη της Καλαμάτας

Ψυχική κατάσταση	Αριθμός συμπτωμάτων στην κλίμακα Langner	Μαθητές Λυκείου (N=172) N.....%	Γενικός Πληθυσμός (N=205) N.....%
Φυσιολογική	0-1	40 (23,3)	21 (10,2)
Ήπια Διαταραχή	2-3	35 (20,3)	38 (18,6)
Μέτρια Διαταραχή	4-5	37 (21,5)	25 (12,2)
Σοβαρή Διαταραχή	6-7	23 (13,4)	22 (10,7)
	8-9	17 (9,9)	35 (17,1)
	περισσότερα των 10	20 (11,6)	64 (31,2)

Πίνακας 3

Αναφερόμενα Συμπτώματα την Κλίμακα CES-D για τους Μαθητές Λυκείου και το Γενικό Πληθυσμό μετά το Σεισμό την Πόλη της Καλαμάτας

Κατάθλιψη	Αριθμός συμπτωμάτων στην κλίμακα CES-D	Μαθητές Λυκείου (N=172) N.....%	Γενικός Πληθυσμός (N=205) N.....%
Φυσιολογική κατάσταση	1-15	53 (30,8)	43 (21,0)
Καταθλιπτική διάθεση	16 και πάνω	119 (69,2)	162 (79,0)

ρημένους» στο σπίτι τους. Οποσδήποτε όμως το ποσοστό όλου του μαθητικού πληθυσμού αυτής της κατηγορίας σε σημαντικό, ποσοστό εκδηλώνει μίαν ακατάλληλη συμπεριφορά.

β) Οι μαθητές Λυκείου σε μικρό ποσοστό επηρεάζονται από τις φήμες.

γ) Σε μικρό επίσης ποσοστό οι παραπάνω μαθητές διαδίδουν τις φήμες. Εδώ παρατηρείται μια διαφορά μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών. Οι «απληροφόρητοι» σε υψηλότερο ποσοστό διαδίδουν τις φήμες σε άλλους.

Ως προς την ψυχιατρική νοσηρότητα

6. Η t-test ανάλυση εμφάνισε ότι 31,2% του γενικού πληθυσμού και 11,6% των μαθητών παρουσίασαν στην κλίμακα Langner πάνω από 10 συμπεράσματα, που δείχνουν σοβαρές διαταραχές (Πίνακας 2). Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ του γενικού πληθυσμού και των μαθητών είναι σημαντική ($t = 5,50$, $df = 375$, $p < 0.001$).

7. Ομοίως, στην κλίμακα CES-D, 79% του γενικού πληθυσμού και 69,2

των μαθητών εμφάνισαν περισσότερα από 16 συμπτώματα (Πίνακας 3). Η στατιστική διαφορά μεταξύ του γενικού πληθυσμού και των μαθητών προέκυψε σημαντική ($t=2,19$, $df=375$, $p < 0.0025$).

Εν γένει, η σύγκριση των ποσοστικών διαφορών μεταξύ του γενικού πληθυσμού και των μαθητών φανέρωσε σημαντικά περισσότερα ψυχοφυσιολογικά συμπτώματα (άγχος, ψυχοσωματικές διαταραχές) και υψηλότερο βαθμό κατάθλιψης στην ομάδα του γενικού πληθυσμού (Papadatos et al. 1990).

Ε. Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενημέρωση των μαθητών του Λυκείου σχετικά με ενέργειες πρόληψης και προστασίας από τους σεισμούς ήταν απ' ενός αρκετά περιορισμένη και απ' ετέρου όχι ιδιαίτερα ουσιαστική. Πράγματι σε ελάχιστα σημεία προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των «πληροφορημένων» και των «απληροφόρητων» μαθητών. Παρ' όλ' αυτά, τα ευρήματα από τις

συγκεκριμένες απαντήσεις των μαθητών παρέχουν ενδείξεις για τις συμπεριφορές τους και τις εν γένει στάσεις τους ως προς το θέμα των σεισμών.

Οι μαθητές Λυκείου έχουν γνώσεις που θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμες σε περίπτωση ενός σεισμού. (π.χ. «πού και πώς κλείνουν οι διακόπτες ηλεκτρικού ρεύματος»). Τη βασική αυτή γνώση έχουν αποκτήσει είτε απ' την καθημερινή εμπειρία, είτε απ' το σχολείο τους και δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα ειδικής ενημέρωσης για τους σεισμούς.

Παρά το γεγονός, ότι η Ελλάδα είναι σεισμογενής χώρα, και ο οποιοσδήποτε στη διάρκεια της ζωής του θα έχει κάποιες εμπειρίες σεισμών, εν τούτοις οι μαθητές δεν φαίνεται να έχουν πάρει κάποια σοβαρά μέτρα προστασίας από τους σεισμούς.

Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ενημέρωσης, έχουν καλές αντιδράσεις ως προς ενέργειες που έπρεπε να κάνουν για να προφυλαχούν από το σεισμό. Μάλιστα, οι μαθητές έχουν καλύτερες αντιδράσεις στις συγκεκριμένες ενέργειες από τους ενήλικες.

Οι μαθητές Λυκείου, εν γένει αποδεικνύονται πολύ πιο ψύχραιμοι απ' τους ενήλικες. Πράγματι, στις ερωτήσεις 2β2, 2β3 και 2β4 που διερευνούν ενέργειες που εκφράζουν πανικό, οι μαθητές εμφανίζουν πολύ καλύτερη και πιο ψύχραιμη συμπεριφορά από τους ενήλικες. Η συμπεριφορά τους αυτή ίσως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι έφηβοι απηλλαγμένοι ευθυνών, βρίσκουν οποιαδήποτε κατάσταση κινδύνου ως ενδιαφέρουσα πρόκληση για να την αντιμετωπίσουν.

Οι μαθητές Λυκείου σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό κατέφυγαν στο

ραδιόφωνο για να ενημερωθούν. Το υψηλό αυτό ποσοστό καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίζει το ραδιόφωνο για τη σωστή ενημέρωση και προστασία του πληθυσμού σε περιπτώσεις σεισμών (ερ. 3.α.4).

Οι έφηβοι επίσης αποδεικνύονται πολύ πιο συγκρατημένοι στην ακρόαση, την αποδοχή, και τη διάδοση φημών από μη αξιόπιστες πηγές, σε αντίθεση με τους ενήλικες οι οποίοι δίνουν μεγάλη σημασία στην παραπληροφόρηση (ερ. 3β2, 3β3).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις (της ψύχραιμης αντιμετώπισης των σεισμών από τους εφήβους) ίσως αποδεικνύουν ότι οι αρχές θα μπορούσαν να στηριχθούν αποτελεσματικά στους εφήβους κατά την οργάνωση προγραμμάτων αντισεισμικής προστασίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η έως τώρα ενημέρωση των μαθητών σε προγράμματα πρόληψης και προστασίας από τους σεισμούς δεν κρίνεται επαρκής. Οποσδήποτε, η έκθεση των μαθητών σε προγράμματα «βιωματικής» εμπειρίας (συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής εξάσκησης για την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών), θα βοηθούσε αποτελεσματικά στην ορθότερη αντιμετώπιση των σεισμών.

Οι μαθητές Λυκείου εμφάνισαν πολύ λιγότερα ψυχοφυσιολογικά συμπτώματα (όπως άγχος, ψυχοσωματικές διαταραχές κ.λπ.) και χαμηλότερο βαθμό κατάθλιψης από την ομάδα του γενικού πληθυσμού. Η διαπίστωση αυτή συνδυάζεται και ενισχύει τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας και τονίζει τη χρησιμότητα στήριξης των αντισεισμικών προγραμμάτων και από τους εφήβους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abe and Kitao. *The Psychology of Panic*. Kodansha, Tokyo, 1974.
- Abe and Kitao. «Three Human Factors which Determine the Disaster». *Psychology*, No 4 July, pp. 72-76, 1980.
- Bromet, E., Schulberg H., Dunn, L. «Reactions of Psychiatric Patients to the Three Mile Island Nuclear Accident». *Arch Gen Psychiatry*, 39, pp. 725-730, 1982.
- Fujiyama et al: «The behaviour of Injured Persons in Earthquake Emergency». Research on the Behaviour of Injured Persons in the 1978. Miyagiken - Oki Earthquake». *The Study of Sociology*, Vol. 38, pp. 69-120. Tohoku Sociological Association.
- Gleser, G., Green, B. & Winget, C. *Prolonged Psychosocial Effects of Disasters: a Study of Buffalo Creek*. New York: Academic Press, 1981.
- Kinston, N. & Rosser, R.: «Disaster: Effects on Mental and Physical State». *J. Psychosom Res* 18, pp. 437-456, 1975.
- Kiser L., Heston J., Hickerson S., Millsap P. & Nunn W., Pruitt D.: «Anticipatory Stress in Children and Adolescents». *Am. J. Psychiatry*, 150: January, 1993.
- Langner, T.S.: «A Twenty-two Item Screening Score of Psychiatric Symptoms Indicating Impairment». *Journal of Health and Human Behaviour*, 3, pp. 269-276, 1962.
- Lechat, M.: «An Epidemiologist View of Eartquake». *J. Engineering Seismology and Earthquake Engineering*. Int. Pub. Comp., Noorfbhoff, Leiden, pp. 285-307.
- Madianos, M.: «The Morbidity of Psychiatric Disorders and the Use of Psychiatric Services in two Municipalities». In Y. Papadatos (Ed) «*Mental Health and Local Government* (In greek, 1987).
- Papadatos, Y., Nikou, K. & Potamianos G.: «Evaluation of Psychiatric Morbidity Following an Earthquake». *Int. J. of Social Psychiatry*, 36, pp. 131-136, 1990.
- Pynoos, R., Goenjian, A., Tashjian, M., Karakashian, M., Manjikian, R., Manoukian, G. & Steinberg A.: «Post-traumatic Stress Reactions in Children. After the 1988 Armenian Earthquake». *British Journal of Psychiatry*, 163, pp. 239-247, 1993.
- Raphael B.: «Psychiatric Consulting in major disasters». *Aust. NZ J. Psychiatry*, 18, pp. 303-306, 1984.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΔΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Γενικές πληροφορίες

1. Είχατε συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. φυλλάδια ΟΑΣΠ, τηλεφωνικό κατάλογο ΟΤΕ, μέσα σημείωσης κ.λπ.) ώστε να είσαστε σε θέση να αντιμετωπίσετε ένα σεισμό;

B. Ενέργειες πριν από το σεισμό

1. Ξέρατε πού και πώς κλείνουν οι διακόπτες ηλ. ρεύματος - γκαζιού (για πρόληψη βραχυκυκλώματος - διαρροών);
2. Είχατε πρόχειρα τα χρήσιμα τηλέφωνα για Πυροσβεστική Υπηρεσία, Αστυνομία, Ερ. Στ.;
3. Είχατε προμηθευτεί πράγματα για έκτακτες ανάγκες (ξηρά τρόφιμα/νερό, φάρμακα, φορητό ραδιόφωνο, σφυρίχτρα, πυροσβεστήρα);
4. Είχατε βάλει/στερεώσει τα βαριά/μεγάλα αντικείμενα χαμηλά και στερεώσει γερά ράφια/βιβλιοθήκες;
5. Υπήρχε συνεννόηση από πριν για το πού και πώς θα συναντούσατε το παιδί/γονιό σας;

Γ. Ενέργειες κατά τη διάρκεια του σεισμού

1. Σταθήκατε μακριά από έπιπλα που μπορούσαν να πέσουν;
2. Μπήκατε κάτω από γερό τραπέζι, γραφείο, κρεβάτι ή κάσσα πόρτας;
3. Μείνατε μακριά από τα παράθυρα;
4. Βγήκατε στο μπαλκόνι να δείτε τι γίνεται;
5. Τρέξατε προς την έξοδο βιαστικά;
6. Την ώρα του σεισμού προσπαθήσατε να μπειτε/βγείτε σε κάποιο κτίριο;
7. Αρχίσατε να τρέχετε στους δρόμους;

Δ. Ενέργειες μετά το σεισμό

1. Μετά το σεισμό εξετάσατε τις παροχές ηλ. ρεύματος και του νερού;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΚΑΤΙΑΛΛΟ
2. Ψάξατε για τραυματισμένους			
3. Καθαρίσατε επιπλέον φάρμακα/χημικά προϊόντα;			
4. Ανοίξατε το ραδιόφωνο για ειδήσεις/οδηγίες;			
5. Συνεργαστήκατε με υπεύθυνους για την ασφάλεια του κοινού/βοήθεια τραυματισμένων, ηλικιωμένων, παιδιών;			
6. Γυρίσατε μετά τον πρώτο σεισμό στο σπίτι σας ή κάποιο άλλο κτίριο;			
7. Ακούσατε διαφορετικές φήμες, πληροφορίες διαφορετικές από τα επίσημα στοιχεία των αρχών;			
8. Τις διαδόσατε σε άλλους;			

Σημείωση:

Οι καταφατικές απαντήσεις στις ερωτήσεις Γ1-Γ2-Γ3 και Δ1-Δ2-Δ3-Δ4-Δ5 δείχνουν σωστές αντιδράσεις σύμφωνα με τις έντυπες οδηγίες του Ο.Α.Σ.Π.

Οι καταφατικές απαντήσεις στις ερωτήσεις Γ4-Γ5-Γ6-Γ7 και Δ6-Δ7-Δ8 δείχνουν λανθασμένες αντιδράσεις σύμφωνα με τις έντυπες οδηγίες του Ο.Α.Σ.Π.

Παναγιώτης Ρουσέας*

**ΤΟ ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
(ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)**

Η εργασία αυτή έχει στο επίκεντρο το Εσπερινό Γενικό Λύκειο (ΕΓΛ) και αντλεί εν μέρει το υλικό της από εμπειρική έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 1991/92 σε ΕΓΛ διαφόρων περιοχών της χώρας, στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του συγγραφέα. Μετά από μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής με το ΕΓΛ βιβλιογραφίας παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στο σχολικό περιβάλλον του ΕΓΛ, καθώς και στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών του. Επιπλέον, παρουσιάζονται και αναλύονται στοιχεία που αφορούν στη συμμετοχή και στην επίδοση των μαθητών του ΕΓΛ στις Γενικές Εξετάσεις του 1992. Τέλος, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, κατατίθενται προτάσεις σχετικές με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών του ΕΓΛ.

*Panagiotis Rousseas**

**THE EVENING GENERAL LYCEUM
(AN EMPIRICAL RESEARCH PERSPECTIVE)**

This paper focuses on the Evening General Lyceum (EGL) and draws material from a survey conducted for the author's doctoral thesis. First, a review of the relevant literature is examined. Next, the major survey findings are presented. Certain qualities of the EGL, as well as findings on the EGL students' educational and occupational expectations, are analysed. Afterwards, the analysis proceeds in a discussion of the higher education entry exams. Finally, based on the survey findings, proposals concerning the Career Guidance of EGL students are made.

Α. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα η γενική λυκειακή εκπαίδευση προσφέρεται εκτός από τα Ημερήσια Γενικά Λύκεια (ΗΓΛ) [1991-92: 1.018 σχολικές μονάδες, 239.142 μαθητές 15-18 ετών] και στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια (ΕΓΛ) [1991/92:30 σχολικές μονάδες, 4.422 μαθητές 15-40+ ετών].

Στα ΕΓΛ έχουν δυνατότητα εγγραφής, άνευ εξετάσεων στην Α' τάξη τους, απόφοιτου του πρώτου κύκλου σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Επίσης μπορούν να εγγραφούν στην Β' ή Γ' τάξη των ΕΓΛ μαθητές που έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς την Α' ή Β' τάξη αντίστοιχα άλλου τύπου Λυκείου (π.χ. ΗΓΛ, Τεχνικό Επαγ/κό κτλ.)

* Ο Π.Ρ. είναι καθηγητής Φυσικής (αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών στον Τομέα της Παιδαγωγικής με Δίπλωμα στην Επαγγελματική Διαπαιδαγώγηση και Συμβουλευτική του Hatfield Polytechnic, England, και εξειδίκευση στην Ανάλυση Συστημάτων (ΕΛΚΕΠΑ). *Επικοινωνία*: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τηλ. 6014208

ή την Δ ή Ε' τάξη αντίστοιχα του παλιού εξαταξίου Γυμνασίου.

Βασική προϋπόθεση για εγγραφή και παρακολούθηση ΕΓΛ είναι η εργασιακή απασχόληση του μαθητή, που πιστοποιείται με έγγραφη βεβαίωση από τον εργοδότη του (Εργζόμενα άτομα, που έχουν απολυτήριο Γυμνασίου, μπορούν να εγγραφούν εκτός από ΕΓΛ σε Εσπερινά Τεχνικά Επαγγέλματα Λύκεια ή σε Εσπερινές Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές). Η ηλικία δεν αποτελεί περιοριστικό παράγοντα για την εγγραφή σε ΕΓΛ. Τα σχολεία αυτά, ως δημόσια, παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση (φοίτηση-βιβλία) και γενικά σε αυτά ισχύει το ίδιο καθεστώς οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησης που ισχύει και στα ΗΓΛ. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΓΛ προέρχεται από το ευρύτερο σώμα των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ΕΓΛ δεν διαθέτουν δικές τους ιδιαίτερες εγκαταστάσεις, αλλά συστεγάζονται με ΗΓΛ. Τα ΕΓΛ είναι τετρατάξια και λειτουργούν με πρόγραμμα 22 διδακτικών ωρών την εβδομάδα κατά τάξη έναντι των 30 ωρών των τριταξίων ΗΓΛ (Ν. 1566/85, άρθρο 6). Τα ΕΓΛ λειτουργούν από τις 7 μ.μ. έως τις 10.30 μ.μ., κάθε βράδυ από τη Δευτέρα ως την Παρασκευή. Το καθημερινό τους πρόγραμμα περιλαμβάνει 4 ή 5 τριαντάλεπτες ή σαραντάλεπτες διδακτικές ώρες (έναντι των 5 ή 6 σαραντάλεπτων ή σαρανταπεντάλεπτων ωρών του ΗΓΛ), με ένα μόνο διάλειμμα ανάμεσα στη δεύτερη και τρίτη ώρα. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα είναι το ίδιο με εκείνο των ΗΓΛ (ΦΕΚ 7.10.1985, τεύχος Α, φύλλο 170). Λόγω όμως του μειωμένου ωραρίου λειτουργίας τους, έναντι των

ΗΓΛ, η διδακτέα ύλη καλύπτεται σε τέσσερα αντί για τρία χρόνια.

Β. Επισκόπηση της Σχετικής Βιβλιογραφίας

Οι ελάχιστες δημοσιεύσεις που υπάρχουν δεν αφορούν αποκλειστικά στα ΕΓΛ αλλά το σύνολο της γενικής εσπερινή εκπαίδευσης. Ακόμα και όταν η δημοσίευση εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ένα από τους δύο τύπους των εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Εσπερινό Γυμνάσιο ή ΕΓΛ), οι όποιες διαπιστώσεις και προτάσεις αφορούν και στον άλλο τύπο. Θέματα που αφορούν στην εσπερινή τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση θίγονται μόνο ακροθιγώς, παρόλο που τα τελευταία χρόνια μια μεγάλη μερίδα μαθητών εσπερινού προτιμά αυτήν την κατεύθυνση. Η τάση που επικρατεί είναι να εξετάζεται η εσπερινή γενική εκπαίδευση ως ολότητα και να αντιπαράθεται προς την ημερήσια εκπαίδευση. Μια άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι σε καμμία δημοσίευση το εσπερινό σχολείο δεν αναφέρεται ως εσπερινό, δηλαδή όπως επισήμως ονομάζεται από την πολιτεία. Αντίθετα προτιμούνται άλλοι επιθετικοί προσδιορισμοί, όπως «βραδυνό» και «νυκτερινό», που εμπερικλείουν ένα διαφορετικό σημασιολογικό φορτίο.

Πιο συγκεκριμένα, ο Κ. Παπαχρίστου, σε δύο άρθρα του, που δημοσιεύτηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1940, καθώς και σε ένα βιβλίο του, που δημοσιεύθηκε το 1958, προσφέρει πλούσιο ιστορικό υλικό για τα πρώτα χρόνια του θεσμού της εσπερινή εκπαίδευσης στη χώρα μας. Πολ-

λές από τις επισημάνσεις του, καθώς και πολλές από τις προτάσεις που έκανε εκείνη την εποχή, τις βρίσκουμε σχεδόν αυτούσιες και σε επόμενες σχετικές δημοσιεύσεις (βλ. Καπετάνου-Μακρινού, 1989). Κατά τον Κ. Παπαχρίστου η υπερκόπωση, η σχετικά μεγάλη ηλικία, η ηλικιακή ανομοιογένεια καθώς και η ειδική κοινωνική σύνθεση των μαθητών αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια για την επίτευξη του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Παρόλα τα εμπόδια, όμως, κρίνει τη χρησιμότητα του θεσμού πολύ μεγάλη αφού «... η μόρφωση των εργαζομένων ανοίγει το δρόμο προς την άνοδο των πιο παραγωγικών τάξεων της χώρας κι αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία καθολικής παιδείας...» και προτείνει να ελεγχθεί ο θεσμός της εσπερινής εκπαίδευσης «... για να πάψει να υφίσταται η φοβερή κι αδικαιολόγητη διάκριση των Ελλήνων στους προνομιούχους και τους καταδικασμένους σε στέρηση της σχολικής αγωγής και να γίνει η μέση παιδεία κοινό αγαθό» (βλ. Παπαχρίστος, 1947). Παρόλο που σε άλλο σημείο διερωτάται ότι «... ίσως θα προέκυπτε μεγαλύτερη ωφέλεια αν όλοι αυτοί οι εργαζόμενοι, που σήμερα κατακλύζουν τα Νυκτερινά Γυμνάσια, φοιτούσαν σε ειδικές τεχνικές σχολές...» αντιπαρέχεται αμέσως τους διαταγμούς του αναγνωρίζοντας ότι «... την εποχή αυτή που δεσπόζει του κλασσικού Γυμνασίου η παντοδυναμία και που επικρατεί η κοινή ανυποληψία προς το θεσμό των ειδικών σχολείων, δεν είναι δίκαιο, κι ούτε λογικό, να ζητήσουμε να φοιτήσουν οι εργαζόμενοι σε σχολεία ειδικού τύπου –όταν κι όπως ιδρυθούν– και να επιβάλλουμε την ειδικευση της παι-

δείας σ' ορισμένη κατηγορία νέων. Αν γίνει μια τέτοια μονομερής και περιορισμένη εφαρμογή της ειδικευσης της παιδείας, θα χάσουμε την ευκαιρία να μορφώσουμε και να εκπαιδευσουμε ικανοποιητικό ποσοστό τους εργαζόμενους. Γιατί απ' αυτούς οι περισσότεροι βλέποντας πλάι τους να μεσουραίνει το άστρο των ημερησίων Γυμνασίων, οπωσδήποτε θα δείξουν απόλυτη αδιαφορία προς τη μονόπλευρη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (βλ. Παπαχρίστος, 1949).

Αυτές οι απόψεις του Κ. Παπαχρίστου εμπεριέχουν γνωρίσματα της θεωρίας, που στη σχετική βιβλιογραφία έχει χαρακτηριστεί «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία αποτέλεσε και την αφετηρία των «εκσυγχρονιστικών» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων όχι μόνον σε εκείνη αλλά και σε μεταγενέστερες εποχές. Τέλος, ο Κ. Παπαχρίστου, αναφερόμενος σε ευρήματα σχετικής έρευνας, που έκανε το Υπουργείο Παιδείας σε εσπερινά Γυμνάσια το 1946, επισημαίνει ότι οι περισσότεροι μαθητές τους δεν έχουν πρόθεση να συνεχίσουν σπουδές αλλά επιζητούν απλά το απολυτήριο για να τακτοποιηθούν καλύτερα επαγγελματικά στη θέση που ήδη κατέχουν ή να επιδιώξουν άλλη καλύτερη. Αναγνωρίζει, όμως, ότι υπάρχει και μια κατηγορία εργαζομένων μαθητών «... που θέλει να ικανοποιήσει τον πόθο της για μόρφωση και πνευματική καλλιέργεια» (βλ. Παπαχρίστος, 1949).

Το 1956 ο Μ. Μπατσουκέας παρατηρεί ότι «το μαθητικών υλικών των νυκτερινών γυμνασίων από απόψεως ηλικίας και κοινωνικής σχολικής προελεύσεως αποτελεί αληθινόν μωσαϊκόν» (βλ. Μπατσουκέας, 1956). Στο

συμπέρασμα αυτό κατέληξε μετά από έρευνα που έκανε το 1953 σε 3.000 περίπου μαθητές έξι δημοσίων εσπερινών Γυμνασίων και σε 3.200 μαθητές δέκα ιδιωτικών εσπερινών Γυμνασίων της περιοχής της πρωτεύουσας. Από τους μαθητές των δημοσίων εσπερινών Γυμνασίων το 77% ήταν 13-20 ετών, το 17% ήταν ηλικίας 20-25 ετών και το 6% ήταν πάνω από 25 ετών. Σχετικά με την κοινωνική προέλευση το 26% των μαθητών είχε γονείς εμπόρους - βιοτέχνες, το 19% εργάτες, το 20% υπάλληλους, το 17% ανάπηρους ή θύματα πολέμου και το 18% αγρότες. Παρόμοιες περίπου αναλογίες καταγράφησαν, στην έρευνα αυτή, και στα ιδιωτικά εσπερινά Γυμνάσια.

Αρκετά χρόνια αργότερα (το 1983), ο Β Τσάγγος, στηρίζεται σε στατιστικά εκπαιδευτικά στοιχεία, εξετάζει τη χρονολογική εξέλιξη του αριθμού των μαθητών των εσπερινών σχολείων κατά φορέα (δημόσιο - ιδιωτικό) και τύπο σχολείου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες κατά την περίοδο 1971-1981 (βλ. Τσάγγος, 1983). Από τα στοιχεία που παρεθέτει συμπεραίνει, ότι για την εξεταζόμενη περίοδο, υπάρχει μια σαφής μείωση του συνολικού όγκου των μαθητών που παρακολουθούν εσπερινά σχολεία. Ειδικά για τα ΕΓΑ, μεταξύ των σχολικών ετών 1871-1872 και 1980-1981 υπάρχει μείωση του μαθητικού δυναμικού κατά 59%). Συγκεκριμένα το 1971-1972 εμφανίζονται εγγεγραμμένοι μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 6837 συνολικά μαθητές ενώ το 1980-1981 μόνο 2836. Κατά τον Β. Τσάγγο η μείωση του συνολικού αριθμού των μαθητών της εσπερινής εκπαίδευσης δεν οφείλεται την

απορρόφησή τους από το ημερήσιο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά σε άλλες αιτίες, που όμως δεν τις προσδιορίζει επακριβώς. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγείται μετά από την εξέταση του εκπαιδευτικού επιπέδου των εργαζομένων των σχετικών ηλικιών, που το εκτιμά ιδιαίτερα χαμηλό. Το γεγονός αυτό, κατά το Β. Τσάγγο, συνηγείται στη διατήρηση και παραπέρα ενδυνάμωση οποιουδήποτε τύπου εσπερινής εκπαίδευσης. Τέλος η μείωση του μαθητικού δυναμικού, παράλληλα με τη διαπιστούμενη εγκατάλειψη του σχολείου κατά τη διάρκεια της φοίτησης, καθώς και τα υψηλά ποσοστά απόρριψης των εσπερινών μαθητών, συνιστούν κατά τον αρθρογράφο τα σοβαρότερα προβλήματα για τη σωστή λειτουργία του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης.

Το 1984 η Κ. Δρακοπούλου διεξάγει μικρής κλίμακας έρευνα στο εσπερινό Γυμνάσιο και το ΕΓΑ Βόλου. Τα συμπεράσματά της διατυπώνονται συνολικά και για τα δύο σχολεία, προέρχονται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε ερωτηματολόγια αλλά και από ιδιαίτερες συνομιλίες που είχε μαζί τους. Έτσι μεταξύ άλλων διαπιστώνει ότι (βλ. Δρακοπούλου, 1984):

- Οι μαθητές προέρχονται, κυρίως, από οικογένειες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, που τις βοηθούν σχεδόν πάντα, με τα έσοδα της εργασίας τους ή προσφέρουν προσωπική εργασία στη δουλειά ενός από τους γονείς τους.
- Οι περισσότεροι μαθητές έχουν φοιτήσει ένα διάστημα σε ημερήσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό δεν έχει φοιτήσει

ποτέ. Επίσης παρουσιάζεται μεγάλη σχολική καθυστέρηση.

- Ως λόγοι διακοπής της ημερήσιας φοίτησης αναφέρονται κυρίως η ανάγκη εργασίας για οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, η κακή επίδοση στα μαθήματα και η ανεπαρκής φοίτηση.
- Οι περισσότεροι μαθητές επιδιώκουν μια ποιοτική και οικονομική βελτίωση της θέσης τους μέσα στο επάγγελμα που ήδη εξασκούν. Μερικοί, όμως, προσβλέπουν σε συνέχιση των σπουδών τους σε κάποια σχολή, επαγγελματικής συνήθως κατεύθυνσης.

Τέλος, η ερευνήτρια αφού περιγράφει τα ιδιαίτερα προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία των σχολείων που εξετάζει, υποστηρίζει ότι η εσπερινή εκπαίδευση έχει θετική προσφορά μόνο στους ενήλικες εργαζόμενους και προτείνει ότι σε μαθητές ηλικίας μέχρι 16 ετών πρέπει να προσφέρεται ημερήσια εκπαίδευση. Για την υλοποίηση αυτής της πρότασης εκτιμάται ότι χρειάζεται να ληφθούν αντισταθμιστικά μέτρα από την πολιτεία (π.χ. οικονομική ενίσχυση) για τις οικογένειες που έχουν ανήλικους μαθητές σε εσπερινά σχολεία.

Όλες οι ερευνητικές εργασίες που παρουσιάστηκαν συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι υπάρχουσες συνθήκες στην εσπερινή εκπαίδευση δεν ευνοούν το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Τα προτεινόμενα, λοιπόν, από τους αρθρογράφους μέτρα κινούνται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης αυτών των συνθηκών. Έτσι, μεταξύ άλλων, προτείνονται:

- Αναμόρφωση και προσαρμογή των αναλυτικών και ωρολογίων προ-

γραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των εσπερινών σχολείων, αλλά και στην ιδιαιτερότητα του κοινού τους.

- Νομοθετική καθιέρωση μικρότερης εργασιακής απασχόλησης για τον εσπερινό μαθητή, καθώς και αύξηση των ημερών της σπουδατικής άδειας.
- Ειδική επιμόρφωση των καθηγητών που διδάσκουν σε εσπερινά σχολεία.
- Ύπαρξη ειδικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού).
- Χωρισμός των μαθητών, όπου αυτό είναι δυνατό, σε τάξεις που να έχουν ομοιογενή ηλικιακή σύνθεση.

Γ. Μια Πρόσφατη Ερευνητική Προσέγγιση του Εσπερινού Γενικού Λυκείου

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι όποιες διαπιστώσεις και εκτιμήσεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με την γενική εσπερινή εκπαίδευση προέρχονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, από προσωπική εμπειρία των αρθρογράφων και δεν αποτελούν προϊόν συστηματικής έρευνας. Το κενό αυτό επιχείρησε να καλύψει εμπειρική έρευνα (επισκόπηση με ερωτηματολόγιο σε μαθητές και συνεντεύξεις με καθηγητές) που έγινε το σχολικό έτος 1991/92 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 388 τελειοφοίτων μαθητών σε 27 ΕΓΛ (επί συνόλου 30) διαφόρων περιοχών της χώρας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν και 691 τελειόφοιτοι μαθητές του ΗΓΛ από 290 ΗΓΛ. Ο στόχος της

έρευνας (που έχει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της κυρίως το ΕΓΑ) είναι η σύγκριση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών σχεδίων, των εργασιακών αξιών και στάσεων μεταξύ των μαθητών του ΕΓΑ και του ΗΓΑ. Παράλληλα διερευνώνται και συγκρίνονται, μεταξύ του ΕΓΑ και του ΗΓΑ, εκείνες οι όψεις του σχολικού περιβάλλοντος που εκτιμάται ότι συντελούν στη διαμόρφωση των υπό μελέτη μεταβλητών (βλ. Ρουσσέας, 1993).

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι μεταξύ των δύο ειδών Γενικού Λυκείου υπάρχουν μεγάλες διαφορές που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι σε βάρος των μαθητών του ΕΓΑ. Συγκεκριμένα:

Στο ΕΓΑ εγγράφονται οικειοθελώς εργαζόμενοι μαθητές, ενός μεγάλου φάσματος ηλικιών (αρκετοί από αυτούς είναι και έγγαμοι), που εμφανίζουν κατά κανόνα χαμηλή σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές αυτοί με την παρακολούθηση του ΕΓΑ αποσκοπούν στην απόκτηση εκπαιδευτικών διαπιστευτήριων (Απολυτήριο Λυκείου), ώστε να επαναδιαπραγματευτούν με καλύτερους όρους τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Αν εξαιρεθεί μια σχετικά μικρή κατηγορία μαθητών, που είναι μικροϋπάλληλοι στο δημόσιο τομέα [οι μεγαλύτεροι συνήθως σε ηλικία μαθητές (23-40+ ετών)], ο κύριος όγκος των μαθητών απασχολείται στην ελεύθερη αγορά εργασίας και κατά κανόνα σε χαμηλής στάθμης επαγγέλματα (μικροϋπαλληλικά του ιδιωτικού τομέα, εργατικά κτλ.). Οι μαθητές του ΕΓΑ προέρχονται κυρίως από οικογένες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, που σε

αρκετές περιπτώσεις είναι και πολυμελείς. Παρουσιάζουν μεγάλες διαταράξεις στην μαθητική τους πορεία (σχολική καθυστέρηση, διακοπές φοίτησης, χαμηλή επίδοση, κτλ.) καθώς και διαταράξεις στην επαγγελματική τους πορεία (διακοπές στην εργασιακή απασχόληση, συχνές αλλαγές επαγγέλματος και εργοδότη, ακανόνιστα σχήματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας κτλ.). Η χρονική πίεση, η κούραση από την εργασία, οι ακατάλληλες ώρες φοίτησης δημιουργούν ένα ιδιόμορφο σχολικό κλίμα που δεν ευνοεί τη βελτίωση της μαθησιακής κατάστασης των μαθητών. Παρά τις παροτρύνσεις από μέρους των καθηγητών, η επίδοση των μαθητών του ΕΓΑ παραμένει σε εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο, όπως τουλάχιστον αποδεικνύεται τόσο από τη σχολική τους επίδοση όσο και από την επίδοσή τους στις Γενικές Εξετάσεις. Η γενική εντύπωση που αποκομίστηκε από το εμπειρικό σκέλος της έρευνας, αλλά και από τις συζητήσεις που έγιναν με το καθηγητικό προσωπικό και τους μαθητές των σχολείων, είναι ότι η διδακτική πράξη (βαθμός κάλυψης της ύλης, βάθος ανάπτυξης της ύλης, αξιολογικές διαδικασίες κτλ.) βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Το γεγονός αυτό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ειδική κατάσταση των μαθητών του σχολείου (κούραση, μαθησιακά κενά από προηγούμενα χρόνια, ηλικία κτλ.), η οποία δεν ευνοεί τη μεγιστοποίηση του διδακτικού ρυθμού καθώς και την εμβάθυνση στην ύλη από μέρους των καθηγητών αφού «... αν επιχειρηθεί κάτι τέτοιο ο καθηγητής κινδυνεύει να διδάσκει στο κενό», όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε από ένα Διευθυντή ΕΓΑ. Η

κατάσταση όμως αυτή περιγράφεται εξίσου καλά και από την εκτίμηση των ίδιων των μαθητών του ΕΓΛ, οι οποίοι θεωρούν ότι ο στόχος που κατά προτεραιότητα υλοποιείται στο σχολείο τους είναι η παροχή γνώσεων γενικής παιδείας.

Τέλος, από τη συνεκτίμηση όλων των στοιχείων, που απέφερε η διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος του ΕΓΛ, διαπιστώνεται ότι σε δυσμενέστερη θέση βρίσκονται οι μικρότερης ηλικίας μαθητές (περιστασιακές εμπλοκές στην αγορά εργασίας, εξαιρετικά χαμηλή σχολική επίδοση κτλ.), που αποτελούν και την πολυπληθέστερη κατηγορία μαθητών του ΕΓΛ, σε αντίθεση προς τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν συγκριτικά υψηλότερη επίδοση, αλλά και μεγαλύτερη εδραίωση μέσα στην επαγγελματική δομή.

Αντίθετα, διαφορετική είναι η εικόνα του σχολικού περιβάλλοντος που διερευνήθηκε στο ΗΓΛ. Η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ΗΓΛ παρουσιάζεται περισσότερο συμμετρική, εφόσον σ' αυτό το σχολείο διαπιστώθηκε ότι φοιτούν μαθητές από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Οι μαθητές του ΗΓΛ, απαλλαγμένοι από τις φροντίδες που απασχολούν τους μαθητές του ΕΓΛ και έχοντας ιστορικό υψηλότερης σχολικής επίδοσης και αδιατάρακτης σχολικής πορείας, εστιάζουν τις προσπάθειές τους στην προετοιμασία τους για τις Γενικές Εξετάσεις. Αυτές οι προσπάθειες, που γίνονται από όλους σχεδόν τους μαθητές (ακόμα και από εκείνους που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου), ενισχύονται και από το σχολικό κλίμα που υπάρχει στα ΗΓΛ

(υψηλός βαθμός παρότρυνσης για σπουδές από μέρους των καθηγητών, ανταγωνισμός για υψηλή σχολική επίδοση, εμβάθυνση στην ύλη, αξιολογικές διαδικασίες κτλ.). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι οι μαθητές του ΗΓΛ να θεωρούν ότι ο κατά προτεραιότητα υλοποιούμενος στόχος στο σχολείο τους είναι η προετοιμασία τους για επιτυχία στις επερχόμενες Γενικές Εξετάσεις.

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε, επίσης, ότι στο **Εσπερινό Γενικό Λύκειο**:

- Αρκετοί μαθητές έχουν ελλιπή εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση.
- Αρκετοί, επίσης, μαθητές είναι επαγγελματικά αναποφάσιμοι.
- Οι μαθητές, που δεν εκδηλώνουν επαγγελματική αναποφασιστικότητα, έχουν ιδιαίτερα χαμηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες. Όμως, οι μαθητές αυτοί, αποδίδουν σχετικά υψηλό σθένος στην επαγγελματική τους προσδοκία και θεωρούν ότι έχουν μεγάλη πιθανότητα να υλοποιήσουν τα επαγγελματικά τους στοιχεία.

Αντίθετα στο **Ημερήσιο Γενικό Λύκειο**:

- Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι έχει εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση.
- Ελάχιστοι είναι οι μαθητές που παρουσιάζονται επαγγελματικά αναποφάσιμοι.
- Οι επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών είναι πολύ υψηλότερες από εκείνες των μαθητών του ΕΓΛ και την πλειονότητά τους προϋποθέτουν πανεπιτημακές

σπουδές. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι (όμοια με τους μαθητές του ΕΓΛ) αποδίδουν σχετικά υψηλό σθένος στην επαγγελματική τους προσδοκία. Αντίθετα όμως από τους μαθητές του ΕΓΛ, θεωρούν ότι δεν έχουν μεγάλη πιθανότητα να υλοποιήσουν τα επαγγελματικά τους σχέδια επειδή αυτά εξαρτώνται από τις Γενικές Εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις οποίες επιτυγχάνει μόνο ένας στους τρεις υποψήφιους.

Επιπλέον, μεταξύ των μαθητών του ΕΓΛ και του ΗΓΛ διαπιστώθηκαν διαφορές το σύστημα των εργασιακών τους αξιών και στάσεων.

Στην ίδια έρευνα εξετάζονται και στοιχεία σχετικά με την επίδοση των μαθητών του ΕΓΛ στις Γενικές Εξετάσεις που διενεργήθηκαν το καλοκαίρι του 1992 (δύο μήνες μετά το τέλος της συλλογής του εμπειρικού υλικού στα σχολεία) και συγκρίνονται με αντίστοιχα στοιχεία των μαθητών του ΗΓΛ. Λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος τους αρκετά από τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται το κεφάλαιο που ακολουθεί.

Δ. Οι Γενικές Εξετάσεις του 1992 και το ΕΓΛ

Κάθε έτος διατίθεται ένας συγκεκριμένος αριθμός θέσεων στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), τις οποίες μπορούν να τις διεκδικήσουν μόνο οι απόφοιτοι των

ΕΓΛ. Ο αριθμός αυτών των θέσεων είναι, το τελευταίο διάστημα, το 1% του ολικού αριθμού θέσεων που προκηρύσσονται για τα ΤΕΙ κάθε έτος. Οι θέσεις αυτές δεν ανήκουν σε μια περιορισμένη ομάδα σχολών, αλλά μοιράζονται σε όλες τις σχολές των ΤΕΙ αναλογικά με τον αριθμό εισακτέων που προκηρύσσεται για κάθε μια από τις σχολές αυτές.

Το 1992 αποφοίτησαν από το ΕΓΛ 662 μαθητές οι οποίοι είχαν το δικαίωμα, να διεκδικήσουν, μαζί και με όποιους από τους αποφοίτους ΕΓΛ παλαιότερων ετών επιθυμούσαν, μια από τις 194 προσφερόμενες θέσεις στα ΤΕΙ αυτό το έτος¹. Το ίδιο έτος, από το σώμα των εν δυνάμει υποψηφίων (των οποίων ο αριθμός προφανώς υπερβαίνει κατά πολύ τους 622 αποφοίτους αυτού του έτους), προσήλθαν στις Γενικές Εξετάσεις μόνο 133 υποψήφιοι από τους οποίους οι 29 (22%) ήταν απόφοιτοι παλαιότερων ετών. Αυτή η μειωμένη προσέλευση καθιστούσε εκ των προτέρων ασφαλή την εισαγωγή και των 133 υποψηφίων, τουλάχιστον σε σχολές των ΤΕΙ. Τελικά, από τους 133 υποψηφίους του ΕΓΛ, οι 7 πέτυχαν –συναγωνιζόμενοι ευθέως με τους υποψηφίους των άλλων ειδών Λυκείων– την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ, οι υπόλοιποι 126 υποψήφιοι εισήχθησαν, όπως αναμενόταν άλλωστε, σε σχολές των ΤΕΙ, ενώ 68 από τις 194 προσφερόμενες θέσεις των ΤΕΙ παρέμειναν αδιάθετες.

Από τους 133 εισαχθέντες οι 68 (51,1%) επέτυχαν την εισαγωγή τους

1. Τα περισσότερα στοιχεία καθώς και οι πίνακες που παραθέτονται στο κεφάλαιο αυτό προέρχονται από επεξεργασία πρωτογενών στοιχείων των Γενικών Εξετάσεων 1992, τα οποία παραχωρήθηκαν από την Μηχανογραφική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ.

σε σχολές της Δ' δέσμης, οι 28 (21,1%) σε σχολές της Α' δέσμης, οι 24 (18%) σε σχολές της Γ' δέσμης και οι υπόλοιποι 13 (9,8%) σε σχολές της Β' δέσμης (Πίνακας 1). Τα ποσοστά αυτά αντιπροσωπεύουν -εφόσον θεωρηθεί αμελητέα η διατάραξη που επέρχεται στην εξεταζόμενη κατανομή από τους 7 επιτυχόντες σε σχολές των ΑΕΙ- σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που έγινε η κατανομή κατά δέσμη των (προσφερόμενων στους μαθητές των ΕΓΛ με το καθεστώς της ποσόστωσης) θέσεων σε σχολές των ΤΕΙ. Από την σύγκριση αυτής της κατανομής με την κατανομή των μαθητών στις προπαρασκευαστικές δέσμες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1991/92 αποκαλύπτονται μεγάλες διαφορές, εφόσον, στο χρόνο αυτό φοιτούσε στην Α' δέσμη το 4% των τελειοφοίτων μαθητών, στη Β' δέσμη το 6,7%, στη Γ' δέσμη το 21,5% και τη Δ' δέσμη το 67,7% (Τμήμα Επ. Ερευνών και Στατιστικής ΥΠΕΠΘ-ΔΠΠΕΕ). Ο τρόπος, επομένως, που έγινε η κατανομή του αριθμού των θέσεων των ΤΕΙ που προορίζονταν για τους υποψηφίους του ΕΓΛ, σε συνδυασμό με τον τρόπο που κατανέμονταν οι μαθητές στις δέσμες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1991/92, καθιστούσε ιδιαίτερα εύκολη την προσπέλαση των σχολών των ΤΕΙ που ανήκαν την Α' δέσμη, ακόμα και στην περίπτωση που θα υπήρχε μεγαλύτερη προσέλευση υποψηφίων του ΕΓΛ στις Γενικές Εξετάσεις. Αν μάλιστα υποθεθεί ότι, λόγω της χαμηλής επίδοσης των μαθητών του ΕΓΛ στα Μαθηματικά, την Α' Δέσμη επιλέγουν κάθε χρόνο λίγοι μόνο μαθητές, τότε αυτή η δέσμη πρέπει να αποτέλει και το ασφαλέστερο σημείο εισόδου σε σχολές των ΤΕΙ.

Πίνακας 1
Γενικές Εξετάσεις 1992/
Επιτυχόντες Μαθητές του ΕΓΛ
κατά Δέσμη

	N	ΑΕΙ	ΤΕΙ	%
Α' ΔΕΣΜΗ	28	-	28	21,1
Β' ΔΕΣΜΗ	13	-	13	9,8
Γ' ΔΕΣΜΗ	24	4	20	18,0
Δ' ΔΕΣΜΗ	68	3	65	51,1
Σύνολο	133	7	126	100,0%

Αν τώρα οι εισαχθέντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθητές (του ΕΓΛ) εξεταστούν με βάση το σχολείο προέλευσής τους, προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους (63,1%) προέρχονται από 6 ΕΓΛ (σε σύνολο 30 ΕΓΛ), τα οποία συγκέντρωσαν μόνο το 38,4% των τελειοφοίτων μαθητών αυτής της χρονιάς (Πίνακας 2). Τα σχολεία αυτά, μάλιστα, έχουν έδρα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Πειραιά, Θεσσαλονίκη, Πάτρα). Το γεγονός αυτό, συνδυαζόμενο και με την αποτυχία αρκετών μαθητών από επαρχιακά ΕΓΛ να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (η οποία, όπως φαίνεται και από το μεγάλο αριθμό των προσφερόμενων θέσεων των ΤΕΙ που τελικά έμειναν αδιάθετες, οφείλετο αποκλειστικά στην απροθυμία των μαθητών τους να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους στις Γενικές Εξετάσεις), υποδηλώνει ότι οι μαθητές της περιφέρειας διαθέτουν μικρότερο χρονικό οριζόντιο, σε σχέση με εκείνους των μεγάλων αστικών κέντρων, για επιπρόσθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αποκαλυπτική είναι και η εικόνα που προκύπτει από τη διερεύνηση της

Πίνακας 2
Γενικές Εξετάσεις 1992/Επιτυχόντες Μαθητές του ΕΓΛ
κατά Λύκειο Προέλευσης

Σχολείο	Σύνολο Μαθητών	Μαθητές Δ' τάξης	Επιτυ- χοντες	%
1ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	335	80	21	15,8
2ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	306	72	10	7,5
3ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	135	18	1	0,8
4ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	180	136	7	5,3
5ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	81	20	2	1,5
6ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	117	18	2	1,5
7ο ΕΓΛ ΑΘΗΝΩΝ	154	21	5	3,5
ΕΓΛ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ	236	47	3	2,3
ΕΓΛ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	144	30	11	8,3
1ο ΕΓΛ ΠΕΙΡΑΙΑ	216	44	10	7,5
Λ.Τ. 3ο ΕΣΠ.ΓΥΜ. ΠΕΙΡΑΙΑ	46	7	1	0,8
ΕΓΛ ΝΙΚΑΙΑΣ	142	29	1	0,8
ΕΓΛ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	229	50	3	2,3
ΕΓΛ ΜΟΣΧΑΤΟΥ	75	18	1	0,8
ΕΓΛ ΧΑΛΚΙΔΑΣ	69	10	3	2,3
ΕΓΛ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	79	17	-	-
ΕΓΛ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	161	28	1	0,8
ΕΓΛ ΛΑΜΙΑΣ	100	14	2	1,5
ΕΓΛ ΒΟΛΟΥ	151	21	6	4,5
ΕΓΛ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ	80	17	-	-
1ο ΕΓΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	197	36	6	4,5
2ο ΕΓΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	282	53	22	16,5
Λ.Τ. ΕΣΠ. ΓΥΜ. ΒΕΡΟΙΑΣ	144	26	1	0,8
ΕΓΛ ΠΑΤΡΩΝ	267	43	10	7,5
Λ.Τ.ΕΣΠ.ΓΥΜ. ΠΥΡΓΟΥ	62	10	-	-
Λ.Τ.ΕΣΠ.ΓΥΜ. ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	58	9	-	-
ΕΓΛ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	127	20	2	1,5
ΕΓΛ ΡΟΔΟΥ	101	17	1	0,8
Λ.Τ.ΕΣΠ.ΓΥΜ. ΚΕΡΚΥΡΑΣ	78	15	1	0,8
Λ.Τ.ΕΣΠ.ΓΥΜ. ΑΧΑΡΝΩΝ	70	13	-	-
Σύνολο	4422	839*	133	100,0

*Από τους 839 τελειόφοιτους μαθητές αποφοίτησαν οι 622 και πήραν μέρος στις Γενικές Εξετάσεις οι 104. Στις εξετάσεις αυτές συμμετείχαν και 29 απόφοιτοι ΕΓΛ παλαιότερων ετών (σύνολο 133 υποψήφιοι).

Πίνακας 3
Γενικές Εξετάσεις 1992/Επίδοση των Επιτυχόντων Μαθητών του ΕΓΛ
κατά Δέσμη και Μάθημα

	ΜΑΘΗΜΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	MIN	MAX	N
Α' ΔΕΣΜΗ	Έκθεση	70,43	24,18	2	108	28
	Μαθηματικά	2,71	2,27	0	8	28
	Φυσική	3,96	4,76	0	21	28
	Χημεία	4,61	5,53	0	23	28
Β' ΔΕΣΜΗ	Έκθεση	73,15	27,56	40	136	13
	Φυσική	8,38	9,45	0	35	13
	Χημεία	15,15	13,87	0	39	13
	Βιολογία	38,46	37,99	2	127	13
Γ' ΔΕΣΜΗ	Έκθεση	86,08	27,62	28	150	24
	Αρχαία	70,75	29,76	5	136	24
	Ιστορία	87,75	40,93	4	154	24
	Λατινικά	91,17	28,65	25	152	24
Δ' ΔΕΣΜΗ	Έκθεση	80,54	24,95	28	138	68
	Μαθηματικά	13,51	23,93	0	138	68
	Ιστορία	70,29	45,84	0	159	68
	Κοινωνιολογία	54,76	47,88	0	159	68

Πίνακας 4
Γενικές Εξετάσεις / Εύρος της βαθμολογίας των Εισαχθέντων στα ΤΕΙ
(μαθητών του ΕΓΛ) κατά Δέσμη

	Ελάχιστη βαθμολογία	Σχολή εισαγωγής	Βαθμολογία του τελευταίου εισαχθέντα	Μέγιστη βαθμολογία	Σχολή εισαγωγής	Βαθμολογία του τελευταίου εισαχθέντα
Α' ΔΕΣΜΗ	57	Μηχανολογίας			Πληροφορικής	
		ΤΕΙ Πειραιά	3.943	1.407	ΤΕΙ Θεσ/νίκης	3.834
Β' ΔΕΣΜΗ	639	Αισθητικής			Νοσηλευτικής	
		ΤΕΙ Θεσ/νίκης	5.259	2.981	ΤΕΙ Θεσ/νίκης	5.342
Γ' ΔΕΣΜΗ	1.959	Νοσηλευτικής			Κοιν.Εργασίας	
		ΤΕΙ Λάρισας	5.342	5.310	ΤΕΙ Αθηνas	5.472
Δ' ΔΕΣΜΗ	935	Λογιστικής			Διοίκηση Επιχ.	
		ΤΕΙ Κοζάνης	4.358	4.477	ΤΕΙ Αθηνas	4.799

βαθμολογίας των μαθητών του ΕΓΛ που εισήχθησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3, κατά πρώτο λόγο οι μαθητές της Α' δέσμης και κατά δεύτερο της Β' δέσμης εμφανίζονται να επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ με ιδιαίτερα χαμηλή βαθμολογία (από τις δέσμες αυτές δεν πέτυχε κανένας υποψήφιος του ΕΓΛ την εισαγωγή του σε ΑΕΙ). Καλύτερες (παράμενουςες όμως σε χαμηλό επίπεδο), συγκριτικά με τις προηγούμενες περιπτώσεις, εμφανίζονται οι βαθμολογίες των μαθητών της Δ' και κυρίως της Γ' δέσμης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την Α δέσμη, οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι 28 εισαχθέντες μαθητές στα Μαθηματικά (2,71), στη Φυσική (3,96) και στη Χημεία (4,61), υπερέχουν ελάχιστα από τη μηδενική βαθμολογία (υπενθυμίζεται ότι στις Γενικές Εξετάσεις, αντί της εικοσαβάθμιας κλίμακας που χρησιμοποιείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας από 0-160 μονάδες). Όμως, ακόμα και ο μέσος όρος στο μάθημα της Έκθεσης (70,43), παρόλο που εμφανίζεται κατά πολύ μεγαλύτερος από εκείνο των άλλων μαθημάτων, εξακολουθεί να υπολείπεται της βάσεως (δηλαδή από τις 80 μονάδες, που αντιστοιχούν με το 10 της εικοσαβάθμιας κλίμακας βαθμολογίας που χρησιμοποιείται στο Λύκειο). Χαρακτηριστικό της χαμηλής επίδοσης των μαθητών αυτής της δέσμης είναι και το γεγονός ότι ακόμα και ο μαθητής που παρουσίασε τη μεγαλύτερη επίδοση (αθροιστικά και στα τέσσερα μαθήματα), συγκέντρωσε μόνο 1.407 μονάδες (που αντιστοιχούν με το

βαθμό 4,4 της εικοσαβάθμιας κλίμακας). Με αυτή τη βαθμολογία ο μαθητής επέτυχε την εισαγωγή του στο Τμήμα Πληροφορικής ΤΕΙ Θεσσαλονίκης (Πίνακας 4), ενώ η βαθμολογία του τελευταίου εισαχθέντα (σ' αυτή τη σχολή) από το ΗΓΛ ήταν 3.834 μονάδες (που αντιστοιχούν με το βαθμό 12 της εικοσαβάθμιας κλίμακας).

Ο μαθητής, μάλιστα, που παρουσίασε την μικρότερη επίδοση, συγκέντρωσε μόλις 57 μονάδες, οι οποίες αναγόμενες στην εικοσαβάθμια κλίμακα αντιστοιχούν με το 0,2. Το γεγονός, όμως, αυτό δεν εμπόδισε την εισαγωγή του μαθητή το Τμήμα Μηχανολογίας ΤΕΙ Πειραιά και αυτό ενώ ο τελευταίος από τους εισαχθέντες από το ΗΓΛ χρειάστηκε 3.943 μονάδες, που αντιστοιχούν στο 12,3 της εικοσαβάθμιας κλίμακας. Η βαθμολογία των εισαχθέντων μαθητών της Β' δέσμης, παρόλο που εμφανίζει -συγκριτικά με την προηγούμενη περίπτωση (Α' δέσμη)- μια μικρή βελτίωση, εξακολουθεί να παραμένει σε χαμηλά επίπεδα [ιδιαίτερα όσον αφορά το μάθημα της Φυσικής (Μ.Τ.: 8,38 και της Χημείας Μ.Τ. 13,87)]. Η μικρή όμως βαθμολογία δεν εμπόδισε τους 13 υποψηφίους να εισαχθούν σε σχολές των ΤΕΙ αυτής της δέσμης, των οποίων η προοπτέλαση είναι δυσκολότερη από το ΗΓΛ (βλ. σχετικά στοιχεία στον Πίνακα 4). Τέλος, η επίδοση των εισαχθέντων από τις άλλες δύο δέσμες (Γ' και Δ'), εμφανίζεται σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με εκείνη των μαθητών της Α' και Β' δέσμης. Εξάιρεση, όμως, παρουσιάζει η χαμηλή βαθμολογία στα Μαθηματικά των μαθητών της Δ' δέσμης. Το γεγονός αυτό, συνεικτιμώμενο με τις ιδιαίτερα χαμηλές βαθμολογίες που παρουσία-

σαν οι μαθητές της Α' και Β' δέσμης στα Μαθηματικά, στη Φυσική και στη Χημεία καθώς και με τις διερευνηθείσες χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά στο σχολείο τους (Ρουσέας, 1993), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές του ΕΓΛ εμφανίζουν μεγάλη μαθησιακή αδυναμία στα λεγόμενα «θετικής κατεύθυνσης» μαθήματα. Αυτή η αδυναμία πρέπει σε ένα βαθμό να οφείλεται στη σχολική καθυστέρηση των μαθητών του ΕΓΛ. Και αυτό επειδή μπορεί βασικά να υποστηριχθεί ότι η υψηλή επίδοση στα μαθήματα της «θετικής κατεύθυνσης» προϋποθέτει, λόγω της φύσης αυτών των μαθημάτων (άμεση σύνδεση της ύλης τους με την ύλη των προηγούμενων ετών, χρήση συμβολικού κώδικα, μαθηματικές πράξεις κτλ.), αδιατάρακτη σχολική πορεία.

Η γενική εικόνα που προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν στο κεφάλαιο αυτό² δημιουργεί αμφιβολίες για την ομαλή πορεία που θα έχουν οι σπουδές των εισαχθέντων σε σχολές των ΤΕΙ. Παρόλο που η προγνωστική εγκυρότητα του συστήματος επιλογής των φοιτητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αμφισβητηθεί (Κασσωτάκης, 1990, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1989), η εκπαιδευτική υποδομή των εισαχθέντων σε σχολές των ΤΕΙ από το ΕΓΛ εμφανίζεται τόσο μικρή, που είναι εύλογο να υποτεθεί, ότι, σε συνδυασμό με άλ-

λους διαταρακτικούς παράγοντες (ηλικία, εργασία κτλ.), οδηγεί αρκετούς σε καθυστέρηση ή ακόμα και σε εγκατάλειψη των σπουδών τους. Το θέμα είναι πάντως διερευνητέο και επιζητείται άμεση απάντηση.

Ε. Μια Πρόταση

Παρόλες τις δυσκολίες που έχουν παρουσιαστεί κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ στο ελληνικό σχολείο και παρά τις όποιες ενστάσεις για την αποτελεσματικότητα του θεσμού (Γαβριήλ, 1987), ελάχιστοι είναι εκείνοι που διαφωνούν ότι ο ΣΕΠ είναι σαφώς υποστηρικτικός κυρίως για εκείνες τις ομάδες μαθητών που θεωρούνται παραδοσιακά στερημένες (Κιτσόπουλος, 1991). Αντίθετα έχει υποστηριχθεί ότι ο ΣΕΠ έχει μια αντισταθμιστική λειτουργία, εξαιτίας του ότι θέτει στη διάθεση όλων των μαθητών τα στοιχεία εκείνα που μόνο κάποιοι τα έχουν από το περιβάλλον τους, ενώ άλλοι δεν έχουν την ευκαιρία να τα μάθουν ή τα μαθαίνουν, όταν ήδη είναι αργά (Τέττερη κ.ά., 1989). Αποτελεί, λοιπόν, σημείο εύλογης απορίας το γεγονός ότι ο ΣΕΠ δεν έχει μέχρι τώρα εισαχθεί στο ΕΓΛ. Μερικά από τα ευρήματα της έρευνας, όπως:

- Ο μεγάλος βαθμός της εκδηλούμενης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των μαθητών του ΕΓΛ.
- Η ελλιπής εκπαιδευτική και επαγ-

2. Παρόμοια εικόνα προέκυψε και από ανάλυση της βαθμολογίας που πήραν οι μαθητές των Λυκείων του νομού Φθιώτιδας στις Γενικές Βξετάσεις του 1986, όπου οι μαθητές του ΕΓΛ Λαμίας εμφανίζονται να συγκεντρώνουν τη μικρότερη βαθμολογία από όλα τα Λύκεια (ΗΓΛ και ΤΕΛ) του νομού (βλ. Μιχαήλ, 1988).

γελματική τους πληροφόρηση³.

- Η αναγνώριση, από μέρους τους, εξωτερικού σημείου ελέγχου πάνω στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.
- Οι περισσότερες φαντασιακές δυνατότητες που παρουσιάζουν σε σχέση με το επάγγελμα.
- Το χαμηλό επίπεδο των επαγγελματικών τους προσδοκιών, και
- Το ιδιαίτερα υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον,
- Η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση των μαθητών.

συνηγορούν στην άμεση επέκταση της εφαρμογής του ΣΕΠ στο ΕΓΛ. Στην προσπάθεια αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα διδακτικό πρόγραμμα ΣΕΠ παρόμοιας φιλοσοφίας με εκείνη που υπάρχει στο ΗΓΛ. Δηλαδή ως επίκεντρο της παρέμβασης να είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε κατεύθυνση που να ευνοεί την ικανότητα δράσης σε σχέση με το επάγγελμα (Βρεττάκου, 1990). Όμως, η ιδιομορφία του μαθητικού πληθυσμού του ΕΓΛ συνηγορεί στο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα εξής σημεία:

- Στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών αυτών, επειδή λόγω της χαμηλής κοινωνικής τους προέλευσης και της πρόωρης εμπλοκής τους στην αγορά εργασίας, δεν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους, με αποτέλεσμα άλλοι να εκδηλώνουν μια επί-

κτητη αίσθηση αδυναμίας (οι επαγγελματικά αναποφάσιστοι) και άλλοι να αυτοπαγιδεύουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα σε ένα στατικό και σταθεροποιητικό πλαίσιο (δηλαδή, στο χαμηλής στάθμης τωρινό τους επάγγελμα ή σε παρόμοιας στάθμης επαγγέλματα). Φυσικά η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης δεν μπορεί να εξαντλείται μόνο μέσα στα όρια μιας παρέμβασης όπως ο ΣΕΠ, αλλά είναι σημείο ευθύνης και όλου του διδακτικού προσωπικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A.G. Watts «... οι δάσκαλοι συχνά εκπλήσσονται από τις αλλαγές που εμφανίζουν οι μαθητές όταν έχουν πια αποφοιτήσει. Είναι σημαντικό, λοιπόν να αναγνωρίσουμε ότι οι άνθρωποι είναι δυναμικοί και να τους βοηθήσουμε να καταλάβουν ότι είναι δυναμικοί» (Watts, 1988).

- Στην παροχή αξιόπιστης και έγκυρης πληροφόρησης γύρω από τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Η συμβολή των πληροφοριών είναι αποφασιστική για την ύπαρξη ευδιάκριτης γνωστικής δομής στο ζωτικό χώρο του ατόμου, καθώς και για την αναγνώριση των διαύλων μέσω των οποίων θα γίνει η προσέγγιση της περιοχής - στόχου. Αυτή η παροχή πληροφοριών είναι αναγκαία όχι μόνο για τους μικρούς σε ηλικία μαθητές του ΕΓΛ αλλά και για τους μεγαλύτερους. Ακόμα και για εκείνους που πα-

3. Ενδεικτικό της ελλιπούς πληροφόρησης των μαθητών είναι και το γεγονός ότι σε τρία τουλάχιστον ΕΓΛ διαπιστώθηκε (κατα τη διάρκεια των επισκέψεων που έγιναν σ' αυτά) ότι όχι μόνο οι μαθητές αλλά και η Διεύθυνση του σχολείου αγνοούσαν τις ευνοϊκές ρυθμίσεις που έχουν θεσπιστεί από την Πολιτεία (καθεστώς ποσόστωσης) για την εισαγωγή των μαθητών των ΕΓΛ στα ΤΕΙ.

- ρουσιάζονται εδραιωμένοι στην επαγγελματική δομή. Και αυτό γιατί η πληροφόρηση, συνδυαζόμενη με την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του μαθητή, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός νέου παρωθητικού σκηνικού, που θα μπορούσε να αποτελέσει και την αφετηρία της υπέρβασης των αρχικών του επιλογών. Επιλογές, που σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι θεληματικές και αποτελούν προϊόν ταξικών και οικονομικών εξαναγκασμών. Η J. Pellerano έγραψε σχετικά με την υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει πληροφόρηση «... σε μια τέτοια πολύ ευμετάβλητη και ρευστή κατάσταση στην οποία οι έφηβοι και οι ενήλικες πολιορκούνται με πληροφορίες όλων των ειδών, είναι καθήκον της πολιτείας να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά του σχολείου και οι ενήλικες μπορούν να συμβουλευτούν αξιόπιστες πληροφορίες για όλες τις διαφορετικές πλευρές της απασχόλησης και του εκπαιδευτικού συστήματος» (Pellerano, 1988).
- Στην πολλαπλότητα και την ευελιξία των διδακτικών δραστηριοτήτων. Λόγω της μεγάλης ηλικιακής διασποράς και της διαφοροποίησης των εμπειριών των μαθητών του ΕΓΑ, το πρόγραμμα του ΣΕΠ

χρειάζεται να είναι πολλαπλό, ευέλικτο και με τέτοιο τρόπο οργανωμένο, ώστε να απαντά συγχρόνως σε περισσότερες της μιας ανάγκες των μαθητών, αλλά και να ανταποκρίνεται παράλληλα σε περισσότερες της μιας κατηγορίες μαθητών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ένα ανεπτυγμένο πρόγραμμα από το οποίο θα υπάρχει η δυνατότητα επιλογών κατά ομάδες μαθητών του ίδιου σχολείου με κοινά ενδιαφέροντα.

- Στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων (διδακτικών αλλά και άλλων μορφών), με τις οποίες να ευνοείται η διάχυση (σε όλο το μαθητικό σώμα του ΕΓΑ) των εντυπώσεων, των πληροφοριών και των διαισθήσεων που έχουν συναποκομίσει οι μαθητές από την μακρόχρονη εμπλοκή τους σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα.

Τα σημεία αυτά υποδεικνύουν (χωρίς αξίωση πλήρους σχεδιασμού, που δεν αποτελεί εξάλλου στόχο αυτού του άρθρου) την αφετηρία που θα μπορούσε να έχει η οργάνωση της παρέμβασης του ΣΕΠ στο ΕΓΑ. Μια παρέμβαση που θα παραμένει ημιτελής, αν δεν συνοδευτεί από παράλληλη αναβάθμιση των συνθηκών και του επιπέδου σπουδών που παρέχονται σε αυτό το σχολείο, η ποιότητα των οποίων το έχει τοποθετήσει (από ιδρύσεώς του) στο περιθώριο της εκπαίδευσης.

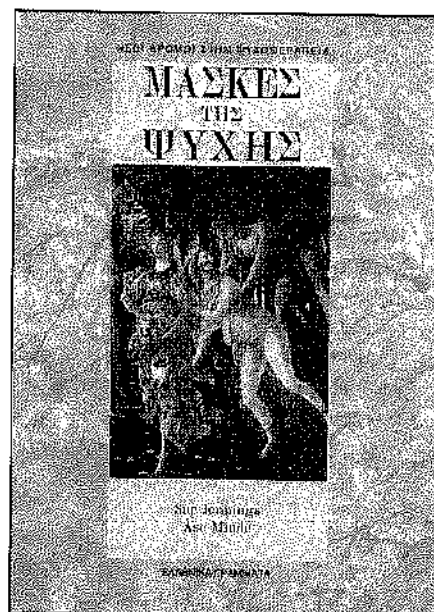
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρεττάκου, Β. *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση, 1990.
- Γαβριήλ, Α. «Το Όραμα της Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως Παράγοντας Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Νέων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 1987, τ. 2 & 3.
- Δρακοπούλου, Κ. «Βραδυνή Εκπαίδευση: Μια Λύση που δε Λύνει το Πρόβλημα». *Λόγος και πράξη*, 1984, τ. 12-13, σσ. 68-77.
- Καλετάνου - Μακρινού, Σ. «Για την Αναμόρφωση των Ημερησίων και Εσπερινών Λυκείων, τη Διαδικασία Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την Ίδρυση Κέντρου Σπουδών Ενηλίκων». *Φιλολόγος*, 1989, τ. 56, σ. 140-144.
- Κασσωτάκης, Μ. «Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 1990, τ. 14-15, σσ. 16-42.
- Κιτσόπουλος, Χ. «Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση και ο Ρόλος του Σχολικού Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού» στα *Πρακτικά του Γ' συνεδρίου Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 1991, έκδοση ΕΛΕΣΥΠ-ΣΕΛΕΤΕ.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. «Τα Κύρια Χαρακτηριστικά των Εισαγωγικών Εξετάσεων και Πρόταση για Ένα Νέο Σύστημα Επιλογής». Στο *Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου*, 1989, σσ. 29-35.
- Μπατσουκέας, Ε. «Τα Νυκτερινά Γυμνάσια». *Το Βήμα του Καθηγητού*, 1956, τ. Ζ'-Η', σ. 8-40.
- Μιχελής, Θ. «Η Ταξικότητα της Εκπαίδευσης όπως Φαίνεται Μέσα από τα Αποτελέσματα των Γενικών Εξετάσεων». *Τα Εκπαιδευτικά*, 1988, τ. 11, σσ. 85-123.
- Παπαχρίστος, Κ. «Τα Νυκτερινά Γυμνάσια στην Πράξη». *Παιδεία*, 1949, τ. 31, σ. 157-202.
- Παπαχρίστος, Κ. «Ο Θεσμός των Νυκτερινών Γυμνασίων». *Παιδεία*, 1947, τ. 29, σ. 477-510.
- Pellerano, J. «On the Efficiency of Career Guidance, Prospects». *Quarterly Review of Education*, 1988, p. 537-560.
- Ρουσέας, Π. «Συγκριτική Διερεύνηση των Επαγγελματικών Αξιών, Στάσεων και Σχεδίων των Μαθητών των Εσπερινών και των Ημερησίων Γενικών Λυκείων». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, 1993, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τέττηρη, Ι., κ.ά. *Αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους Μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και Προσδοκίες τους*. ΟΕΔΒ, 1989.
- Τσάγγος, Β. «Ο Θεσμός της Νυκτερινής Εκπαίδευσης στη Χώρα μας». *Επιστημονική Σκέψη*, 1983, τ. 11, σελ. 27-40.
- Watts, A. «The Changing Place of Careers Guidance in Schools, Prospects». *Quarterly Review of Education*, 1988, p. 477-490.

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

από τις εκδόσεις

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Ακαδημίας 88-7ος όρ., 106 78 Αθήνα, τηλ. 3302415, 3820612 - Fax 3836658
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα, τηλ. 3817826, 3806661 - Fax 3836658

Άννα Κοψιδά*

ΣΠΟΥΔΗ ΠΑΝΩ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΣΕΠ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Θεωρητική βάση για την πραγματοποίηση των πειραματικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκε στη Γ' Γυμνασίου, αποτέλεσε η μελέτη ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφορικά με τον αντισσανατολισμό των πρακτικών εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κυρίως η αντιμετώπιση του υποκειμένου ως ενεργού συμμετόχου στην όλη διαδικασία προσέγγισης εργασιακών εμπειριών και πληροφόρησης.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων είχαν μια ευρύτητα «πολυδιάστατη», ώστε να προσεγγίζονται όλοι οι βασικοί στόχοι του ΣΕΠ καθώς και άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της δημιουργίας νέων ενδιαφερόντων, της πολιτισμικής αναβάθμισης, της διεύρυνσης και συνειδητοποίησης του εμπράγματος κόσμου.

Η αποδέσμευση από τα αναλυτικά προγράμματα και η αντιμετώπιση των μαθητών ως δυναμικών αποδεκτών των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν αποτέλεσε τη βάση της φιλοσοφίας των προγραμμάτων αυτών, από την εφαρμογή των οποίων οι μαθητές απόκτησαν εμπειρίες που με τον πα-

ραδοσιακό τρόπο προσέγγισης θα ήταν ίσως ανέφικτο να αποκομίσουν.

Παρακάτω γίνεται μια σύντομη περιγραφή των αναφερόμενων προγραμμάτων

Α. Δημιουργία Μικρής Εμπορικής Επιχείρησης Μέσα στο Χώρο του Σχολείου

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος συμμετείχε ένα τμήμα της Γ' τάξης του 2ου Γυμνασίου Λευκάδας στο οποίο είχα αναλάβει την εφαρμογή του ΣΕΠ.

Οι εργασίες άρχισαν στις αρχές Οκτωβρίου και η επιχείρηση ολοκληρώθηκε και τέθηκε σε λειτουργία στις αρχές Δεκεμβρίου.

Σε τρεις συνεδριάσεις του τμήματος καθορίστηκαν οι ομάδες εργασίας και οι τομείς δραστηριοτήτων της κάθε ομάδας. Δημιουργήθηκαν 5 δμελείς ομάδες με ένα συντονιστή η κάθε ομάδα.

Κάθε εβδομάδα στην ώρα του ΣΕΠ πραγματοποιούνταν συζητήσεις στην τάξη σχετικά με την πορεία των εργασιών κάθε ομάδας, τα προβλήματα και την αντιμετώπισή τους. Σε κάποιες περιπτώσεις προτείνονταν

* Η Α.Κ. είναι Καθηγήτρια Φιλολόγος, Υπεύθυνη ΣΕΠ Ν. Λευκάδας. *Επικοινωνία*: Βαλαωρίτη 8, Λευκάδα, 31100. Τηλ. 0654/24547.

και νέες ιδέες. Τα καθήκοντα της κάθε ομάδας δεν ήταν αυστηρά καθορισμένα, υπήρχε δυνατότητα συμμετοχής και στις δραστηριότητες των άλλων ομάδων, που κυρίως ήταν:

Επιλογή και κατασκευή εμπορευμάτων: κεριά, κηροπήγια, διάφορα διακοσμητικά, ημερολόγια κ.ά.

Εξεύρεση και διακόσμηση του χώρου στέγασης της επιχείρησης – λειτούργησε μέσα στο χώρο του σχολείου.

Επαφή και συνεργασία με γονείς, φορείς και επιχειρηματίες για τη χρηματοδότηση και υποστήριξη της όλης προσπάθειας.

Προγραμματισμός του τρόπου λειτουργίας της επιχείρησης.

Κατάρτιση καταλόγου με τις ειδικότητες και τους επαγγελματικούς ρόλους που απαιτούσε η επιχείρηση – πωλητές, προσωπικό ασφαλείας, προμηθευτής, ταμίας κ.λπ.

Διοργάνωση εγκαινίων – χειρόγραφες προσκλήσεις, δημιουργία μπουφέ, επιλογή μουσική, κατάλογος προσκεκλημένων κ.λπ.

Προβολή της επιχείρησης από τα τοπικά μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η επιχείρηση λειτούργησε τρεις μήνες και δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετάσχουν εναλλάξ σε όλες τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά: δημιουργία νέων ενδιαφερόντων, ανάληψη πρωτοβουλίας, ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας, προαγωγή της κοινωνικότητας. Επιπλέον δημιουργήθηκε μια ευκαιρία διασύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

Β. Πολυμερισμένη Προσέγγιση Επαγγελματικών Πληροφοριών

Το δεύτερο πρόγραμμα είχε βασικό στόχο την προσέγγιση επαγγελματικών ρόλων με τη μέθοδο της ενεργού μάθησης: συνεντεύξεις με επαγγελματίες, μελέτη πληροφοριακού υλικού από ομάδες μαθητών, παρακολούθηση εργασίας, παίξιμο ρόλων.

Θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένα παραδείγματα ώστε να έχουμε μια ευκρινή εικόνα του προγράμματος:

1. α. Επιλογή υποθετικής κατάστασης: αναπαράσταση μιας δίκης.

β. Καταγραφή και κατανομή επαγγελματικών ρόλων.

γ. Προσέγγιση επαγγελματικών πληροφοριών – από κάθε μαθητή που ανέλαβε τον αντίστοιχο ρόλο – με συνεντεύξεις, παρατήρηση κατά τη διάρκεια άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος, μελέτη του πληροφοριακού υλικού που διέθετε η βιβλιοθήκη ΣΕΠ.

δ. Επίσκεψη της τάξης στα δικαστήρια για την παρακολούθηση πραγματικής δίκης.

ε. Αναπαράσταση της δίκης μέσα στην τάξη.

στ. Συζήτηση για τα αποτελέσματα του προγράμματος και τις εμπειρίες που αποκόμισαν οι μαθητές.

2. α. Παρουσίαση θεατρικού μονόπρακτου - επιλογή έργου.

β. Καταγραφή και κατανομή επαγγελματικών ρόλων.

γ. Προσέγγιση επαγγελματικών πληροφοριών από έντυπο υλικό και την παρακολούθηση των εργασιών εργασιακού θιάσου. Προβολή video-ταινίας με θέμα τα επαγγέλματα που σχετίζονται με το θέατρο.

δ. Προετοιμασία της θεατρικής παράστασης.

ε. Παρουσίαση του έργου μέσα στην τάξη.

στ. Συζήτηση και κριτική αποτίμηση της όλης προσπάθειας.

3. Παραγωγή διαφήμισης

α. Συγκρότηση των μαθητών σε ομάδες (κάθε ομάδα αποτελεί μια διαφημιστική εταιρεία).

β. Καταγραφή και κατανομή επαγγελματικών ρόλων.

γ. Προσέγγιση επαγγελματικών πληροφοριών από έντυπο υλικό και συνεντεύξεις με επαγγελματίες και φοιτητές αντίστοιχων ειδικοτήτων.

δ. Εργασία στις ομάδες. Παραγωγή διαφήμισης.

ε. Παρουσίαση των διαφημίσεων.

στ. Συζήτηση και κριτική αποτίμηση της όλης προσπάθειας.

Ακολουθώντας ανάλογη διαδικασία πραγματοποιήθηκε συζήτηση για προβλήματα της πόλης στο χώρο συνεδριάσεων του Δημοτικού Συμβουλίου, πειραματική διδασκαλία –το ρόλο του καθηγητή «υποδύθηκε μαθήτρια που φιλοδοξεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» και παραγωγή ρεπορτάζ με επίκαιρα θέματα και παρουσίαση δελτίου ειδήσεων.

Η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων έδειξε ότι επιτεύχθηκαν σημαντικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της αποδοχής του ΣΕΠ ως σημαντικής λειτουργίας στο χώρο του σχολείου, καθώς έγινε φανερό ότι προσεγγίστηκαν στόχοι όπως:

1. Η απόκτηση γνώσης μέσω βιω-

μένης εμπειρίας με την παρακολούθηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων κατά την εκτέλεση της εργασίας και τη μίμηση επαγγελματικών ρόλων.

2. Η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος με τη δημιουργία μικρής εμπορικής επιχείρησης μέσα στο χώρο του σχολείου.

3. Συγκέντρωση πληροφοριών για το περιεχόμενο συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων από το ίδιο το υποκείμενο στην κατεύθυνση της ενεργού μάθησης και της δυναμικής συμμετοχής του στην πρόσληψη της πληροφορίας.

4. Η επαφή με την πραγματικότητα και η συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητή της ανάγκης συνεχούς και ενδεδειγμένης αναζήτησης των αντικειμενικών συνθηκών, με την παράλληλη ενεργοποίηση όλων των πηγών στήριξης.

5. Η προσαρμογή στη συμμετοχή συλλογικών δραστηριοτήτων με την έννοια της απόκτησης κοινωνικής συνείδησης αφενός και εκτίμησης της σημασίας και αλληλεξάρτησης των επαγγελματικών κατηγοριών αφετέρου.

6. Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, ενεργοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, απόκτηση νέων εμπειριών, ενδιαφερόντων και γνώσεων.

7. Ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, υπευθυνότητας, δημιουργικότητας.

8. Συνειδητοποίηση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης για την προαγωγή της ποιότητας ζωής και την αναβάθμιση του μικροκοινωνικού μας περιβάλλοντος.

*Δημήτρης Λεβέντης**

**Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ - ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ
ΚΑΙ Η ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Η εργασία που ακολουθεί ετοιμάστηκε για το Εκπαιδευτικό Συνέδριο Έρευνας με θέμα: «Έρευνα σχετικά με τη Συμβουλευτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», που οργανώθηκε από το Συμβούλιο για την πολιτιστική συνεργασία (Συμβούλιο της Ευρώπης) στην Ghant του Βελγίου, 7-10 Σεπτεμβρίου 1993. Αφορά τα καθήκοντα του πολυδύναμου καθηγητή-Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού που ήδη λειτουργεί στις αρμόδιες υπηρεσίες και τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας, καθώς επίσης και τη διαδικασία ανάπτυξης αυτού του επαγγελματικού ρόλου μαζί με τη σχετική έρευνα.

*Demetris Leventis**

**THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL
AND MULTIPOTENT GUIDANCE TEACHER IN CYPRUS
AND RELATED RESEARCH**

Counselling and Career Guidance Services in the public secondary Greek-Cypriot school began to employ permanent qualified teacher-counsellors in 1991. They are officially called «counselling and career guidance teachers». In the following the term «guidance teacher» will be used. The new teacher speciality is expected to cover 24% of the pupil population in 1993-94. In the rest of the schools the old system of assigning to teachers of other specialities the same guidance duties, with the same overall time devoted to guidance, will continue to exist until it will gradually

be replaced by the new one. The old system was introduced in 1964 and covered all schools by 1967. The guidance teacher according to the official «schemes of service» has the following main duties:

«1. Teaches the one-semester Career Education course in the 3rd grade of the Gynasium (15 year old pupils).

2. Conducts individual and group counselling interviews with pupils and graduates in order to assist them to detect and develop their abilities, to become aware of their interests and their personal needs and expectations,

* D.L. is the Head of the Counselling and Career Guidance Service in the Ministry of Education and Culture. *Communication:* Ministry of Education and Culture, Department of Counselling and Guidance in Secondary Education, Nicosia, Cyprus.

to obtain all necessary objective information for the educational and occupational fields and to freely take decisions for their career.

3. Conducts individual and group counselling interviews with students and graduates in order to assist them face personal problems of a non psychopathological nature». (Official Newspaper of the Republic of Cyprus, 15.2.1991, p. 187).

This multipotent Guidance Teacher works in schools or in the central offices of the Counselling and Career Guidance Services. He holds a university degree in a subject taught in secondary schools and a postgraduate qualification in Counselling and/or Guidance, which needs one year of full-time study to be obtained.

He either works full-time in a school of, roughly, 850 pupils or part-time, in two schools. Some guidance teachers, in order to work only in one school, may teach for a few hours the subject of their first degree.

He is employed, transferred, evaluated and promoted almost as the other teachers.

The guidance teachers are evaluated and coordinated by the Counselling and Career Guidance Inspector, who is also the Head of the Services. The central offices of the Services, which are also staffed with guidance teachers, have the following responsibilities:

1. Inspecting and evaluating the Counselling and Career Guidance Services in the schools.

2. Collecting and disseminating information leaflets, bulletins and books to schools.

3. Offering Educational and

Career Counselling and Guidance to secondary and tertiary education students and graduates.

4. Developing and maintaining a model career information office.

5. Writing and publishing career education textbooks and educational and career information handbooks.

The proposals for the professionalisation of the teacher-counsellors by establishing the multipotent Guidance Teacher in Cyprus were accepted by the authorities after many years of efforts and conflicts, because the old system had the advantage of choosing experienced teachers who were successful in their relations with the pupils to act as teacher-counsellors. It had however a great disadvantage: It was necessary to appoint every year a number of unqualified and unexperienced new teacher-counsellors, because some were promoted, others transferred to other schools, others did not want to have these duties any longer and others were not successful. This situation was an obstacle in promoting new programs, such as testing and group counselling (Leventis, 1988, 1993).

It was proposed that Counselling and Guidance should be performed by qualified and permanent personnel i.e. by Counselling and Career Guidance Officers or by Counselling and Career Guidance Teachers, who in either case would perform the same duties. The latter was finally chosen.

To promote this idea several measures have been taken, such as gradual introduction of full-time but not permanent teacher-counsellors in large schools without any additional cost, publication of a textbook and

information books for the Career Education course, encouragement of teacher-counsellors to obtain post-graduate degrees in Counselling and Guidance.

Statistics and research were needed to evaluate the new developments. As it was not possible to initiate extensive research, uniform annual reports of teacher-counsellors by school were introduced in 1984. Based on these school reports the Services prepared their annual reports, some of them published and circulated extensively.

The findings of the above mentioned reports as well as the research reports of the Industrial Training Authority of Cyprus have been very conducive in the development of the new Multipotent Guidance System, because they became known, discussed and accepted as significant by policy-makers. A short presentation of these reports follows:

1. The annual reports of the schools and the Services

The annual report of the Services is based on the uniform annual reports of the teacher-counsellors by school. The uniform type of these reports was introduced to facilitate the writing of the annual report of the Services. It was easy for each school to compare the numbers and the percentages related to its activities with the pan-cyprian means included in the report of the Services, discuss the findings and make changes in their policies and activities accordingly.

These comparisons, along with the comments of the teachers-counsellors and the principals of the schools, also produced interesting and encouraging data and opinions about the activities of the schools where full-time teacher-counsellors were appointed. On the other hand comparisons between years were also helpful in policy-making. The first annual report was written for the school-year 1984-85 and the last one for the school-year 1991-92.

Some interesting statistics for the school year 1991-92, during which 40849 pupils attended 86 Greek-Cypriot public secondary general and technical schools are (Counselling and Guidance Services, 1992):

1. 51% of the pupils had at least one individual interview with the teacher-counsellor of at least 15 minutes duration.

2. The number of f-t and p-t teacher-counsellors in the schools was 91, the full-time equivalent being 48. of the latter 63% were teachers of Greek, 18% teachers of English and 4% guidance teachers. It is expected that in 1993-94 the percentage of the guidance teachers will rise to 24%.

3. Each full-time equivalent teacher-counsellor, was, on the average, assigned 843 pupils and actually helped individually 430. He conducted 106 group sessions, taught Career Education in 5 classes, made 113 visits in classes for giving information and other purposes, organised 16 visits to work places and schools or lectures to pupils and parents.

4. For 11% of the pupils the teacher-counsellors had at least one

individual interview with their father, for 15% with their mother, for 1% with an educational psychologist, for 1% with a social worker, for 4% with a visiting nurse.

5. 10% of the pupils who had individual interviews with the teacher-counsellors had family problems, 9% discipline problems, 6% problems in their relations with teachers and classmates. The above are not additive.

2. The research by the Industrial Training Authority

The Industrial Training Authority of Cyprus is a public establishment which assesses the manpower needs of the Industry and runs training programs to meet these needs. Research conducted by it (1985, 1987, 1989) connected the effectiveness of Career Guidance Services with the fulfilment of manpower needs and unemployment. They proposed that these Services would be considered more effective if more young Cypriots attended secondary technical education and if more secondary school graduates did not continue their studies in tertiary education institutions. The studies showed that the influence of the teacher-counsellors on the pupils in taking their educational and vocational decisions was not significant, a result which was interpreted by the researchers as showing uneffectiveness of the Career Guidance Services. Considering the principles of Career Guidance these findings were favourable, because most of the persons who answered the

questions viewed, as they were taught, the counsellor not as a factor or influential figure, but as a helper.

Finally, after some years of conflict, the Industrial Training Authority accepted the principles and in its last research (1993) it excluded the teacher-counsellor from the factors who influenced the educational and vocational decisions. In this last research they found out that the main factors which influenced the graduates in their previous decisions were the satisfactory salary, the good working conditions and the good prospects for career advancement.

Irrespective of the perception about the role of Career Guidance, the studies of the perception about the role of Career Guidance, the studies of the Industrial Training Authority were very helpful because they initiated public discussions which led to the acceptance of the proposals for professionalisation of the teacher-counsellors.

3. Other Research

A study conducted by Papanastasiou and Michaelides (1988) was also based on the same different perception about the role of Career Guidance, and resulted in similar conclusions about the effectiveness of Career Guidance. Nevertheless, they found out that the most significant factors in the educational and vocational decisions of the persons included in the study were the «expectations for financial profit», the «personal appreciations and aspirations», the «influence of the pre-

ferred school subjects» and the «social values».

Another study, conducted by Georgiou (1991) showed that the dynamics of the family influence significantly the career development and maturity of Greek-Cypriot adolescents.

In conclusion it is necessary to be said that research on guidance is not valuable unless it is based on appro-

priate questionnaires and unless the discussion of the results is based on the knowledge of the principles and the activities of Counselling and Career Guidance Services of the area or the country where the research is conducted.

Such research is needed in Cyprus, especially now, when the changes in the guidance system are crucial and decisive for many decades.

REFERENCES

- Counselling and Career Guidance Services (1992). *Στατιστικά Στοιχεία Δραστηριοτήτων κατά τη Σχολική Χρονιά 1991-92*. [Statistics of Activities for the School Year 1991-92]. Nicosia: Department of Secondary Education, Ministry of Education.
- Georgiou, S. (1991). «Επαγγελματική Ωριμότητα και Προσανατολισμός των Κυπρίων Εφήβων». *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*. [«Career Development and Guidance of Greek Cypriot Youth». *Minutes of the 3rd Panhellenic Conference on Counselling and Guidance*, pp. 181-189. Athens: HE.S.CO.G and SELETE.
- Industrial Training Authority of Cyprus (1985). *Διερεύνηση των Επαγγελματικών Προθέσεων των Τελειοφοίτων Μαθητριών Σχολών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (1984-85)*. [Exploration of the Vocational Intents of the final Year Schoolgirls of the Secondary General Schools (1984-85)]. Nicosia.
- Industrial Training Authority of Cyprus (1987). *Επαγγελματικές Προθέσεις Απολυομένων Εθνοφρουρών Αποφοίτων Μέσης Παιδείας*. [Vocational Intents of Soldiers to be Discharged who were Graduates of Secondary Education]. Nicosia.
- Industrial Training Authority of Cyprus (1989). *Διερεύνηση του Προβλήματος του Χαμηλού Ενδιαφέροντος των Νέων για Απασχόληση, σε Τεχνικά Επαγγέλματα*. [Exploration of the Problem of the Low Interest of Young Persons for Employment in Technical Occupations]. Nicosia.
- Industrial Training Authority of Cyprus (1993). *Οι Νέοι Απόφοιτοι και η Αγορά Εργασίας*. [The New Graduates and the Labour Market]. Nicosia.
- Leventis, D. (1988). «Ο Προσανατολισμός στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. [«Guidance in the Secondary Education of Cyprus». *Review of Counselling and Guidance*]. No 5-6, pp. 112-114.
- Leventis, D. (1993). «Το Επάγγελμα του Πολυδύναμου Καθηγητή του Προσανατολισμού στην Κύπρο: Η Ανάγκη και η Πορεία για τη Δημοσιουργία του». *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα «Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*. [«The occupation of the Multipotent Guidance Teacher in Cyprus: The Need and the Process for its Development». *Minutes of the international conference on «Europe 2000: Tendencies and perspectives in*

Counselling and Guidance»]. Athens: Hellenic Manpower and Employment Organisation & Hellenic Society of Counselling and Guidance.

Papanastasiou, C. and Michaelides A. (1988). *Παράγοντες που Ωθούν τους Νέους να Παρακολουθήσουν Ανώτερες Σπουδές, όπως τους Βλέπουν οι Ανεργοί, οι Ετεροαπασχολούμενοι και οι Υποαπασχολούμενοι Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.* [Factors pushing the Youth to Attend Higher Studies, as Seen by the Unemployed, Heteroemployed and Underemployed Graduates of Tertiary Education]. Nicosia: Pedagogical Institute.

Μαντώ Μήλιον*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΟΝ ΣΕΠ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παιδαγωγική προσέγγιση στο ΣΕΠ, η οποία αρχίζει να εφαρμόζεται και να επιβάλλεται σαν τρόπος εφαρμογής από τη δεκαετία του 80 σε αρκετές χώρες με μακρά παράδοση στο θεσμό, έχει επιπτώσεις και στη φύση εργασίας των συμβούλων ΣΕΠ.

Έχει ενδιαφέρον για τον τρόπο που εφαρμόστηκε ο ΣΕΠ στη χώρα μας, επειδή ο ρόλος του συμβούλου σ' αυτές τις χώρες, όπως πολύ σύντομα θα προσπαθήσω να παρουσιάσω μέσα από τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 80, καταγράφει εν πολλοίς το ρόλο του καθηγητή ΣΕΠ, έτσι όπως θα έπρεπε να είναι ή τουλάχιστον όπως θα μπορούσε να γίνει, εάν βέβαια υπάρξει η απαραίτητη υποστήριξη στο θεσμό.

Ο νέος ρόλος του συμβούλου ΣΕΠ λοιπόν, καθορίζεται από τη νέα οπτική που αντιμετωπίζεται το άτομο μέσα από την ανθρωπιστική προσέγγιση. Η ανθρωπιστική λοιπόν σκέψη, η οποία στηρίζει και την παιδαγωγική προσέγγιση στο ΣΕΠ βλέπει τον άνθρωπο ως ένα ον που έχει βούληση, που μπορεί να βάζει σκοπούς στη ζωή του και προσπαθεί κάθε τι που κάνει

και κάθε απόφαση που παίρνει να έχει νόημα γι' αυτόν.

Η τάση που επιδεικνύει το άτομο να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του αναπτύσσοντας πολυάριθμες και πολύμορφες αντιδράσεις, στρατηγικές και συμπεριφορές, αποτελεί ένα γνώρισμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάθε παιδαγωγική παρέμβαση.

Μερικοί ειδικοί μάλιστα της ψυχολογικής εκπαίδευσης βλέπουν ότι η ανάπτυξη της τάσης αυτής με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί το άτομο να βάζει στόχους που έχουν νόημα για τη ζωή του και το μέλλον του και που αναβαθμίζουν κάθε προσπάθεια που γίνεται την πορεία της κατάκτησης αυτών των στόχων, και δίνουν αξία σ' αυτήν. Η αξία και η σημασία που δίδεται σ' αυτό το γνώρισμα¹ του ανθρώπου το καθιστά θεμελιώδες αξίωμα της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Το αξίωμα αυτό υπαγορεύει τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου ρόλου του συμβούλου ΣΕΠ.

Το ρόλο αυτό, όσο πιο σύντομα γίνεται, θα προσπαθήσουμε τώρα να περιγράψουμε.

1. Πρώτο και θεμελιώδες χαρα-

* Η Μ.Μ. είναι Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ Γ' Διεύθυνσης Ν. Αθήνας. *Επικοινωνία*: Κοραή 14, 18345, Μοσχάτο, τηλ. 9418526.

1. Το γνώρισμα αυτό ορίζεται με τη λέξη *intentionalite*. Μια ελεύθερη απόδοση του όρου αυτού θα ήταν *θεληματικότητα*, λέξη αδόκιμη για τη γλώσσα μας.

κτηριστικό του νέου ρόλου είναι ότι ο σύμβουλος είναι ένας παιδαγωγός ο οποίος ενθαρρύνει τα άτομα να επιδιώκουν τους δικούς τους σκοπούς, αυτούς που τους εκφράζουν και τους αντιπροσωπεύουν, και τους βοηθάει να επιλέξουν την κατάλληλη πορεία που θα τους οδηγήσει στην κατάκτηση αυτών των σκοπών.

Στην πορεία αυτή, πρέπει να τους βοηθήσει να εντοπίζουν κάθε φορά τις πράξεις και τα μέσα εκείνα, που θα τους οδηγούν σε λύσεις αποδεκτές και σε πλήρη σύνδεση με τα βιώματά τους.

Πρέπει οπωσδήποτε να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις αρχές και τις θέσεις τους, που τους καθορίζουν σαν προσωπικότητα και να τους εμψυχήσει την ανάγκη της συνεχούς και ειλικρινούς επικοινωνίας με τον ίδιο τους τον εαυτό.

Πρέπει να τους μάθει να κάνουν τις επιλογές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να σέβονται τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς τους. Να τους μάθει να γυρίζουν συνεχώς σ' αυτό που πραγματικά επιθυμούν, βοηθώντας τους να ξεκαθαρίζουν τις αμφιβολίες και τις αντιφάσεις που βιώνουν.

Να τους μάθει να εντοπίζουν το πραγματικό τους κίνητρο και το νόημα όλων των επιμέρους επιλογών και της δράσης τους.

Να τους προσφέρει καταστάσεις εκπαίδευσης τέτοιες ώστε να μπορούν να αποκοτούν την εμπειρία των προσωπικών τους αντιδράσεων, να κατανοούν τις δυνάμεις που τους κάνουν να δρουν και τέλος να ερμηνεύουν το πραγματικό νόημα που έχουν για τη ζωή τους οι σκοποί που θέλουν να κατακτήσουν.

Όλο το εγχείρημα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να κρατιέται συνεχώς ένα αρμονικό δέσιμο μεταξύ αυτών που θέλει, αυτών που έχει ανάγκη και αυτών που έχει πιθανότητα να επιτύχει το άτομο.

2. Ο ρόλος όμως του Παιδαγωγού για το σύμβουλο ΣΕΠ, στη συνέχεια εξειδικεύεται και οριοθετείται μέσα από δύο επιμέρους λειτουργίες:

α) μέσα από τη λειτουργία της διερεύνησης του εσωτερικού κόσμου του ατόμου και

β) μέσα από τη λειτουργία της διαδικασίας που διανύει το άτομο για να κατακτήσει τους σκοπούς που έχει βάλει.

Η αμφισβήτηση της δυνατότητας που έχει ο σύμβουλος - παιδαγωγός να εισχωρήσει και να δει πραγματικά τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και στη συνέχεια να συμβουλευτεί αποτελεσματικά, είναι το πρώτο βήμα που επιχειρεί η βιβλιογραφία για να μας εισαγάγει στον άλλο τρόπο παρέμβασης.

Ο άλλος τρόπος παρέμβασης ορίζεται σαν συνοδεία και ο σύμβουλος καλείται να είναι συνοδός στη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου. Όσον αφορά τον τρόπο παρέμβασης του συμβούλου στη διαδικασία της πορείας προς την κατάκτηση των σκοπών και των στόχων του ατόμου, αυτός μέσα πάντα από την ανθρωπιστική σκέψη και την παιδαγωγική προσέγγιση δεν μπορεί να είναι άλλος παρά αυτός του υποκινητή ή του προτροπέα.

Ας δούμε βασικά θέματα στους δύο αυτούς τρόπους δράσης του συμβούλου - παιδαγωγού.

α. Σαν συνοδός στη διερεύνηση

του εσωτερικού κόσμου του ατόμου πρέπει να είναι επιτρεπτικός, ανεκτικός, ανοικτός και να μπορεί να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου.

Συγκεκριμένα, εφόσον αποδεχθεί το άτομο όπως ακριβώς είναι και όπως ξει τη δική του πραγματικότητα, εφόσον δεχθεί την αγωνία και την αμφιβολία που το διακατέχει στη διάρκεια της εξερεύνησης του προβλήματος ανάπτυξης, εφόσον δεχθεί το γεγονός της αδεξιότητας του τρόπου να εκφράσει και ν' αξιοποιήσει τα δεδομένα της εμπειρίας του, πρέπει να το βοηθήσει δίνοντάς του την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να μπορεί να επεξεργαστεί νέα δεδομένα τα οποία του φαίνονται απειλητικά, ακριβώς επειδή είναι νέα. Πρέπει να το διαφυλάξει από την παραίτηση της διερεύνησής του, να το ελαφρύνει από την αμφιβολία των συναισθημάτων του, να το κάνει να νοιώσει την ικανοποίηση της αποδοχής ακόμα και όταν προσποιείται, είναι προκλητικό και δεν κρατάει τις υποσχέσεις του. Συγχρόνως όμως πρέπει να το κάνει να νοιώσει πόσο είναι σημαντικό και πόση ικανοποίηση του φέρνει να είναι αυθεντικός και ειλικρινής με τον ίδιο του τον εαυτό.

Σ' όλη αυτή την προσπάθεια ο ίδιος ο σύμβουλος πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει όλη την ποικιλία και τη διαφορετικότητα των εκμυστηρεύσεων του ατόμου και να ελέγχει τη στεναχώρια του και τις αντιδράσεις του, ώστε να μην απομακρύνει από κοντά του τον συμβουλευόμενο και να μην τον κάνει να «κλείσει». Αντίθετα ο ίδιος πρέπει να είναι ανοικτός στη συγκίνηση που δημιουργείται από τη σχέση συμβούλου και συμβουλευόμενου και να αφήνεται να

αγγίζεται από τα καινούργια δεδομένα. Οπωσδήποτε δεν πρέπει να ασκεί κριτική τις εκμυστηρεύσεις του ατόμου, αλλά να το βοηθάει να καθορίσει τα δικά του κριτήρια και να οδηγηθεί σε αυτοπροδιορισμό. Να δεχθεί ότι δεν έχει έτοιμες απαντήσεις και συμβουλές. Οι καλύτερες απαντήσεις είναι αυτές που θα βοηθήσουν το άτομο να εμβαθύνει περισσότερο στην αυτοδιερεύνησή του, στην προσωπική του ανακάλυψη και τον αυτοπροδιορισμό του. Είναι επίσης αυτές που θα προκαλέσουν τέτοιου είδους ενεργοποίηση και δράση ώστε να μπορέσει να αισθανθεί ότι οι πράξεις του βρίσκονται σε πλήρη ταύτιση και συνέπεια με τις προθέσεις του.

Τελικά το άτομο πρέπει να φθάσει να κάνει τις ουσιαστικές και μεγάλες επιλογές του, μετά από αυτή τη μεγάλη προσπάθεια, έχοντας νοιώσει βαθιά, ότι δεν του ζήτησαν να υποταχθεί σε κάποιους κανόνες ή τύπους ή να ανταποκριθεί σε άτοπες προδοκίες. Αντίθετα ένοιωσε ασφαλής, ελεύθερος, ειλικρινής. Αντί να υποτάσσεται, ανακαλύπτει τον εαυτό του. Αντί να συγκατανεύει, ερευνά και βρίσκεται εμπρός στη συνεχή πρόκληση της συνάντησης με τον εσωτερικό του κόσμο.

β. Σαν διευκολυντής στην πορεία προς την κατάκτηση των στόχων του, ο σύμβουλος πρέπει:

Να προτρέψει προς μια πορεία δηλ. πρέπει να υποδείξει τα διαδοχικά στάδια που πρέπει να διατρέξει το άτομο στη διάρκεια αυτής της πορείας και να επιλέξει τη στρατηγική ή τον τρόπο παρέμβασης, ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου που πρέπει να εκτελέσει, λαμβάνοντας υπόψη

την προηγούμενη προετοιμασία που έχει το άτομο. Πρέπει κάθε στιγμή να παρεμβαίνει υπενθυμίζοντας στο άτομο να αξιοποιεί την προηγούμενη εμπειρία και την τωρινή. Πρέπει τέλος να οδηγεί και να ενεργοποιεί το άτομο μ' ένα τρόπο αποτελεσματικό σε μια πορεία έρευνας.

Αυτός ο τρόπος παρέμβασης, υποθέτει ότι ο παρεμβαίνων σύμβουλος γνωρίζει καλά όλους τους γνωστικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς που κυριαρχούν στο εσωτερικό του ατόμου. Χωρίς τη βαθειά γνώση αυτής της δυναμικής, κινδυνεύει να αφεθεί ή στη διαίσθησή του ή σε σχήματα προκαθορισμένα, οπότε μπορεί να οδηγηθεί απρόβλεπτα αποτελέσματα.

Η εργασία δηλαδή του συμβούλου σαν προτροπέα και υποκινητή, συνδέεται βαθειά και εξαρτάται από την επιτυχία που έχει στην παρέμβασή του σαν συνοδός στη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου.

Η προσπάθειά του συνίσταται στο να συνοδεύσει το άτομο στο διάβημά του, βοηθώντας τον να εκμεταλλευτεί και να διαχειρίζεται τα δεδομένα της εμπειρίας του και όλο το πνευματικό και συναισθηματικό δυναμικό του ώστε η λύση να προκύψει σαν προσωπική δημιουργία. Η ποιότητα της εργασίας του συμβούλου τελικά θα κριθεί εν πολλοίς από την ικανότητά του να προσαρμόζει στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου, το προτεινόμενο έργο, είτε αφορά συγκεκριμένες πράξεις που πρέπει να κάνει είτε αφορά προβληματισμό με τον οποίο πρέπει να τον φέρει αντιμέτωπο.

Δεν θα ήθελα να κλείσω αυτή την παρέμβαση αφήνοντας να αιωρούνται ερωτήματα όπως: Πώς βοηθιέται τελικά ο σύμβουλος - παιδαγωγός -

συνοδός στη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου και προτροπέας, επιφυχωτής, υποκινητής της πορείας κατάκτησης των στόχων του ατόμου που συνεργάζεται; Με τι είδους εργαλεία θα επιτύχει σ' αυτό το τεράστιο έργο που του ζητούν να κάνει;

Πολύ σύντομα, θα πω ότι έχουν γίνει και βρίσκονται σε εξέλιξη ακόμα αυτή τη στιγμή, πολλές απόπειρες - μέθοδοι, οι οποίες προσπαθούν να υλοποιήσουν τη φιλοσοφία και τις αρχές της ανθρωπιστικής σκέψης μέσα από την παιδαγωγική προσέγγιση στο ΣΕΠ. Ακόμη υπάρχουν και πολύ ενδιαφέροντα προγράμματα σχεδιασμένα για τις δυνατότητες του Η/Υ.

Αυτή όμως η μέθοδος που έχει ιδιαίτερη σημασία για μας είναι η μέθοδος A.D.V.P. (activation, developement, vocationnelle, professionnelle). Έχει ιδιαίτερη σημασία για μας για τους εξής λόγους: είναι σχεδιασμένη για ομαδική εργασία μέσα στην τάξη, εξελίσσεται ακολουθώντας την ανάπτυξη του εφήβου, αντίστοιχα από την 6η Δημοτικού τη δική μας μέχρι και την 3η Γυμνασίου και αντί να γίνεται από σύμβουλο ο οποίος πρέπει να γίνει παιδαγωγός, γίνεται από παιδαγωγό δηλ. καθηγητή, ο οποίος με τη βοήθεια της μεθόδου μπορεί να λειτουργεί σαν σύμβουλος, συνοδός και προτροπέας. Η μέθοδος αυτή ενεργοποιεί κατάλληλα όλες τις πνευματικές δυνάμεις του εφήβου αξιοποιώντας παλαιά εμπειρία και δημιουργώντας καινούργια, ώστε να μπορέσει μέσα από ένα συγκεκριμένο σχέδιο, διανύοντας κάποια στάδια, να φθάσει το άτομο στην καλύτερη γι' αυτό απόφαση.

Το λεπτό σημείο της μεθόδου είναι ότι η ενεργοποίηση γίνεται με τέ-

τοιο τρόπο, ώστε να εκμεταλλεύεται απόλυτα όλες τις νοητικές και συναισθηματικές δυνατότητες του ατόμου, ανάλογα το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται.

Αυτή τη στιγμή στη Γαλλία, στο Βέλγιο και στον Γαλλόφωνο Καναδά μετά από 10 χρόνια πειραματικής και 4 χρόνια περιφερειακής εφαρμογής η μέθοδος βρίσκεται υπό αναδόμηση.

Γεώργιος Στάθης*

**Η ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΩΡΑ ΤΟΥ Σ.Ε.Π.:
ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ.**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

2η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Γνώση και Πράξη είναι οι δείχτες του ίδιου ρολογιού. Οι τελευταίοι, μόνον όταν συντονίζονται, σηματοδοτούν το χρόνο. Οι πρώτες, όταν συλειτουργούν, ανατροφοδοτούνται, αλληλοδοκιμάζονται και αμοιβαία αξιολογούνται. Όταν πάρουν διαζύγιο, επαληθεύουν το λαϊκό δίστιχο «θεωρία δίχως πράξη, χωρίς τροχό αμάξι». Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός δεν έχει την πολυτέλεια να παραγνωρίσει το αξίωμα αυτό. Έτσι, μέσα στο ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων του θεσμού (Γ2/2735/19-5-94, 7) πρώτη προτεραιότητα είναι η αειφόρος ποιοτική αναβάθμιση της ωριαίας εβδομαδιαία διδασκαλίας/εφαρμογής Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γνωστική πυξίδα είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις «ιδέες» του οποίου μεταβάλλει σε πράξη ο «μαχητής της Αίθουσας». Αν, μάλιστα, συνδυαστικά ληφθεί υπόψη ότι ο καθηγητής είναι «ηθοποιός και παρουσιαστής» (εφημερίδα ΒΗΜΑ, άρθρα του Θεόδωρου Π. Λιανού, καθηγητή Πολιτικής Οικονομίας στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στις

6/12/92 και 13/12/92), με την έννοια ότι μέσω της διδασκαλίας του είναι διαμορφωτής ήθους και «εκτελεστής» προγράμματος, αυτονόητη συνεπάγεται η αξία που έχουν οι Δειγματικές Διδασκαλίες. Μάλιστα οι εναλλακτικές, και όχι ως μοναδική μεθοδευση. Εκεί θα βρει το «ρόλο» του ο καθηγητής, όχι μόνο «σενάριο», υπόθεση, αλλά και «ηθοποιία». Και όχι, βέβαια, για να «εφαρμόσει» τυφλή μίμηση, μηχανική επανάληψη, πανομοιότυπη αντιγραφή, πλαστοπροσωπία. Όχι για να γίνει φερέφωνο. Αλλά για να αποφύγει τον πρόχειρο και τυχαίο αυτοσχεδιασμό και τη βασανιστική αμηχανία. Να τροφοδοτήσει την έμπνευσή του, την πρωτοβουλία του, τον αυτοοργανισμό του, την αυτενέργειά του, το προσωπικό του «ύψος και ήθος» (βλ. Ρεϊμόν Κενό «Ασκήσεις Ύψους», μετάφραση Α. Κυριακίδη). Και είναι, ασφαλώς, συνακόλουθα αυτονόητη η αξία που έχει η συμβολή του Υπευθύνου Σ.Ε.Π. ως «στηγοθέτη».

Επιχειρείται, λοιπόν, στη συνέχεια, ως απότοκο των παραπάνω σκέψεων, να «στηθεί» μια διδακτική «πα-

* Ο Γ.Σ. είναι υπεύθυνος Σ.Ε.Π. την Α' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. *Επικοινωνία*: Πλάτωνος 20, Άγιος Δημήτριος, τηλ. 9735769.

ράσταση» με «σενάριο» τη 2η Διδακτική Ενότητα στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου.

2η Διδακτική ενότητα: Θετικά στοιχεία του εαυτού μας και θετικά συναισθήματα γι' αυτά.

Καθηγητής: Στη σελίδα 8 του Τετραδίου Σ.Ε.Π.: τί δείχνει η εικόνα;

Απάντηση: Κάποιοι μιλούν.

Καθηγητής: Τι είναι;

Απάντηση: Μαθητές. Δυο αγόρια και δυο κορίτσια.

Καθηγητής: Τι λένε; Με τα λόγια τους τι ανακοινώνουν;

Απάντηση: Περιавтоλογούν. Μιλούν για τον εαυτό τους. Ανακοινώνουν κάποιες δραστηριότητές τους.

Καθηγητής: Από τις δραστηριότητες, τις ενέργειες και τις πράξεις, από τη συμπεριφορά μας, μπορεί να φανεί η εικόνα του εαυτού μας, μπορεί να παρουσιαστεί μια όψη από την προσωπικότητά μας. Έτσι

Δραστηριότητα $\Rightarrow$ Προσωπογραφία

Συμπεριφορά $\Rightarrow$ Προσωπική ταυτότητα

(Γράφεται στον πίνακα)

Καθηγητής: Ας δούμε ο λόγος κάθε μαθητή ποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του μας αποκαλύπτει.

Απάντηση: 1ο Αγόρι: Πρωτοβουλία (πρότεινα).

1ο Κορίτσι: Αποφασιστικότητα, τόλμη, (πήρα μέρος σε διαγωνισμό).

2ο Κορίτσι: Είναι βιβλιόφιλο και μουσικόφιλο.

2ο Αγόρι: Προθυμία, καλαισθησία, φυσιολατρία.

Καθηγητής: Τα στοιχεία που δίνουν οι μαθητές για τον εαυτό τους – την προσωπικότητά τους πώς θα τα χαρακτηρίζαμε;

Απάντηση: Προσόντα, αρετές: Είναι θετικά στοιχεία.

Καθηγητής: Δεν παρέχουν αρνητικά στοιχεία, δεν παρουσιάζουν ελαττώματα, μειονεκτήματα. Όμως, η

Ανθρώπινη	Αρετές
	} +
προσωπικότητα	μειονεκτήματα
(Γράφεται στον πίνακα)	

Καθηγητής: Πρέπει να μιλάμε για τον εαυτό μας; Για τα επιτεύγματά μας; Για τη δράση και τις προσπάθειές μας;

Την απάντηση ας την αναζητήσουμε στη συμπεριφορά του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Μαθητής: Διαβάζει την περικοπή.

Αριανού «Αλεξάνδρου Ανάβαση» (κεφ. 16, παράγρ. 5):

«Μετά τη μάχη στο Γρανικό ποταμό (334 π.Χ.) ο Αλέξανδρος και για τους τραυματίες έδειξε πολλή φροντίδα και ο ίδιος επισκέφτηκε καθέναν στη σκηνή του και τα τραύματα είδε και στον καθένα έδωσε την άδεια να πει πώς τραυματίστηκε και σε ποια φάση και να καυχηθεί».

Καθηγητής: Ενδεικτική είναι και η διακήρυξη του Αποστόλου των Εθνών Παύλου.

Μαθητής: Διαβάζει;

«Τον αγώνα τον καλόν ηγωνίσαι, απομένει μοι ο της δικαιοσύνης στέφανος».

Καθηγητής: Αυτή είναι η κατάθεση των μαρτυριών. Ας ακουστούν οι δικές μας απόψεις.

Διαλογική συζήτηση: Τα πορίσματά της συνοψίζονται ως εξής: Μιλάμε για τον εαυτό μας, τα επιτεύγματά μας και τη δράση μας.

- Χωρίς αλαζονεία, έπαρση, κομπορημοσύνη, επιδειξομανία, σπουδαιοφάνεια, ανακριβείς αυτοέπαινους εγκωμιαστική καυχησιολογία, ... = Χωρίς υπερβολή.

Γιατί «ο υψών εαυτὸν ταπεινωθήσεται, ο δε ταπεινὸς εαυτὸν υψωθήσεται», αλλά και

«ο κλέφτης και ο ψεύτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται».

- Χωρίς μείωση και ταπείνωση του εαυτού μας, σύμπλεγμα κατωτερότητας, ητοπάθεια, μειονεξία, υποτίμηση, υποβιβασμός, δειλία, ... = χωρίς έλλειψη.

Γιατί ισοδυναμεί με αδικία στον εαυτό μας, με μεροληψία, απόκρυψη, ανακριβεία, με παράβαση του «καθήκοντος προς εαυτὸν». Παρέχεται εντύπωση για ανικανότητα, μένει έκθετος ο εαυτός μας σε δυσφήμιση - λασπολογία ή συκοφαντία - σπερμολογία..., ενώ και ο κατηγορούμενος έχει δικαίωμα για αυτο υπεράσπιση. Δεν βρίσκουν εμπόδιο και φραγμό - αντίλογο οι αδίστακτοι αυτοπροβαλλόμενοι.

- Με φιλαλήθεια, ειλικρίνεια, αντικειμενικότητα, παρησία, ταπεινοφροσύνη, δίκαιη υπερηφάνεια, ... = Μέτρον Ἀριστον. Γιατί αυτό επιβάλλει το αυτοσυναίσθημα, η δίκαιη αυτοϊκανοποίηση, η δικαίωση, η αυτοαναγνώριση, η υπόληψη - καταξίωση.

Ο λόγος για τον εαυτό μας πρέπει να οριοθετείται με βάση τη συλλογιστική του Αριστοτέλη, σύμφωνα με την οποία η Αρετή (= Λογική + Ηθι-

κή + Αισθητική) είναι το «μέσον» μεταξύ μιας έλλειψης και μιας υπερβολής που συναποτελούν τη δισυνπόσταση Κακία (= Παράλογο + Κακό + Άσχημο). [Βλέπε Γιώργου Στάθη: Η Έκθεση στο Λύκειο, έκδοση 1992, σελ. 77-82 και 85-90].

Καθηγητής: Στον επαγγελματικό τομέα σε ποιες περιπτώσεις χρειάζεται να μιλήσουμε για τον εαυτό μας;

Απάντηση: - Σε περίπτωση αναζήτησης εργασίας:

Αίτηση για συμμετοχή σε διαγωνισμό, για πρόσληψη...

Βιογραφικό σημείωμα.

Συνέντευξη.

Διαφήμιση παροχής υπηρεσιών.

Αγγελία για αναζήτηση εργασίας.

Σε Γραφείο Εύρεσης εργασίας.

Σε εργοδότη που αναζητεί εργαζόμενο.

- Σε περίπτωση αντιδικίας με τον εργοδότη: αμοιβή, συνθήκες εργασίας, διεκδικήσεις...

- Σε περίπτωση άδικης αξιολόγησης: ένσταση.

- Σε περίπτωση σύγκρισης με άλλους ομότεχνους ή άλλη τάξη εργαζομένων.

Καθηγητής: Άσκηση: Κατ' εκλογή μία απ' τις παρακάτω γραπτή στο σπίτι:

α) Έστω ότι σε κάποιο μάθημα αξιολογείται άδικα. Τι θα 'λεγες για τον εαυτό σου, ώστε να αποκατασταθεί η αδικία;

β) Έστω ότι στην ομάδα ποδοσφαίρου που παίζεις οι συμπαίκτες σου σε θεωρούν υπεύθυνο για ατυχία της ομάδας. Τι θα 'λεγες για τον εαυτό σου, ώστε δίκαια να ανακτήσεις την εκτίμηση των συμπαίκτών σου;

γ) Έστω ότι οι γονείς σου έχουν

υπερβολικές απαιτήσεις από σένα. Τι θα τους έλεγες για τον εαυτό σου, ώστε να προσγειωθούν;

Καθηγητής: Ας προχωρήσουμε σε κάποιες πλευρές όψεις του θέματος: – Αν η δράση μας είναι μικρή, αν τα επιτεύγματά μας λίγα, ή και αν ακόμη η προσπάθειά μας κατέληξε σε αποτυχία, πρέπει να μιλάμε για τον εαυτό μας;

Απάντηση: Ναι, γιατί

- Δίνεται η ευκαιρία για αυτοκριτική και αυτοέλεγχο: επανεξετάζεται ο στόχος, οι δυνατότητές μας, οι παραλείψεις μας, σταθμίζονται οι δυσκολίες, συνειδητοποιείται η ανάγκη για περισσότερη προετοιμασία και καλύτερο σχεδιασμό, συντελείται ανάληψη ευθυνών...
- Αποκτιέται αυτοσυνειδησία: τόσο μπορούσαμε, καθένας έχει την ιδιαιτερότητά του, «έκαστος εφ' ω ἐκλήθη». Όλοι δεν είναι ήρωες. Παρά το ότι ο άνθρωπος είναι ον εξελίξιμο, οι δυνατότητές του έχουν όρια. Δεν έχουν όλοι τα ίδια μέσα, ούτε όμοια τύχη. Τα μικρά έργα συμπληρώνουν τα μεγάλα, τα κενά που αφήνουν εκείνα. Γι' αυτό κανένα επίτευγμα, όσο μικρό κι αν είναι, δεν πρέπει να υποτιμάται.
- Επακολουθεί σωφρονισμός, φρονιματισμός: «το πάθημα γίνεται μάθημα», ξυπνά το χρέος για επανάληψη, για νέα δοκιμή, για επένδυση δραστηριότητας σε άλλον τομέα. Κεντρίζεται το φιλότιμο, ο ζήλος - πείσμα - επιμονή. Συνειδητοποιείται ότι στη ζωή υπάρχει και η πιθανότητα ατυχίας.

Καθηγητής: Έστω ότι τύχαινε να συναντηθούν οι παρακάτω επαγγελματίες. Σ' όσους νομίζεις ότι θα

επιζητούσαν να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, γράψε ΝΑΙ στο παράπλευρο τετραγωνάκι. Σ' όσους νομίζεις ότι δε θα 'θελαν να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, γράψε ΟΧΙ.

Επαγγελματίες	
Οικιακή βοηθός	.....
Ηθοποιός	.....
Αχθοφόρος	.....
Νεκροθάπτης	.....
Γεωπόνος	.....
Ασφαλιστής	.....
Φορτοεκφορτωτής	.....
Δημοσιογράφος	.....
Τραπεζίτικος	.....
Καθαρίστρια	.....
Κομωτής	.....
Γεωργός	.....
Καθηγητής	.....

Καθηγητής: Σε ποιους επαγγελματίες γράψατε ΟΧΙ; Πώς θα τους πείθατε ότι η στάση της σιωπής για το επάγγελμά τους δεν είναι σωστή;

Απάντηση: – Επαγγελματίες που δε μιλούν για το επάγγελμά τους οι ίδιοι ενισχύουν τη νοστροπία - προκατάληψη ότι το επάγγελμά τους είναι ταπεινό, ευτελές, ανυπόληπτο. Οι ίδιοι μένουν ανυπεράσπιστοι στη φυσική άμιλλα - ανταγωνισμό των επαγγελματιών.

– Κάθε εργασία έχει την αξία, την ωφέλειά της, την προσφορά και τη συμβολή της στο κοινωνικό σύνολο. Στην εποχή μας, όπου επικρατεί εξειδίκευση, η επαγγελματική αλληλεξάρτηση είναι αδήριτη πραγματικότητα. Όλοι έχουν την ανάγκη της εργασίας των άλλων. Η απόδειξη είναι μια εύκολη αφαίρεση: η στέρηση και έλλειψη

μιας εργασίας - δραστηριότητας παρέχει το μέτρο της αξίας - σημασίας - αναγκαιότητάς της. Ο λαός μας γνωμοδοτεί «μ' έχεις και δε με πονείς, να με χάσεις και να δεις». Ας υποθέσουμε μια απεργία, π.χ. οδοκαθαριστών ή νεκροθαπτών ή φορτοεκφορτωτών και τις συνέπειές της. Η κοινωνία δεν έχει μόνο τις θεωρούμενες «προνομιούχες» ανάγκες, αλλά και τις υπόλοιπες που χρειάζεται κάποιος να τις καλύψουν. Αυτοί οι επαγγελματίες είναι σαν τις μικρές, αλλά τόσο απαραίτητες, βιδούλες σε μια μηχανή. Χωρίς αυτές ανατρέπεται η ευστάθεια της μηχανής. Έτσι και στην κοινωνία.

- Ήδη ο Ησίοδος επισημαίνει «έργον δ' ουδέν όνειδος, αεργίη τ' όνειδος», αλλά και ο λαός μας γνωμοδοτεί «η δουλειά ντροπή δεν έχει». Και ο Γκαίτε διαπιστώνει «ο άνθρωπος δεν κρίνεται από το είδος της εργασίας του, αλλά από τον τρόπο εκτέλεσής της».

Καθηγητής: Ποιες δυσκολίες συναντούμε όταν μιλούμε για τον εαυτό μας;

Απάντηση: - Την ανάλογη συμπεριφορά των άλλων, αφού καθένας θέλει να μιλεί για τον εαυτό του και δύσκολα ακούει τους άλλους. Ωθείται από την τάση για αναγνώριση, για καταξίωση και κύρος, για προβολή και υπεροχή.

- Τον εγωισμό, τον ατομισμό των άλλων: είναι καθολική η τάση - ορμή για υπεροχή, οπότε η παραδοχή του ανώτερου - αξιότερου ισοδυναμεί με προσωπική ήττα. Δύσκολα κάποιος ανέχεται να δημουργηθεί εντύπωση ότι υστερεί έναντι

των άλλων. Γι' αυτό, όταν μιλούμε για τον εαυτό μας, συναντούμε συχνά τη ζήλεια, το φθόνο, την ειρωνεία, την αποδοκιμασία, την πικρόχολη κριτική, την κατάκριση: συνήθως αγρούνται οι άλλοι σε μας ό,τι δεν έχουν ή δεν μπορούν να φτάσουν. Γι' αυτό και ο Σόλωνας γνωμοδότησε «χαλεπόν άδειν πασιν».

- Την εκ των προτέρων για μας σχηματισμένη από τους άλλους εικόνα, την προκατάληψή τους για μας.
- Την παρεξήγηση - προκατάληψη και άδικη και παράλογη γενίκευση ότι ο λόγος για τον εαυτό μας είναι πάντοτε αυτοέπαινος και καυχησιολογία. Υπάρχει η καχυποψία τους ότι γύρω τους υπάρχουν μόνο ψεύτες. Γι' αυτό και μας αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και δισπιστία.
- Την απόρριψή τους λόγω σχέσης τους με μας, λόγω συμφέροντος ή σκοπιμότητας.
- Την έλλειψη αγωγής και άσκησης να ακούνε τους άλλους. Έτσι αντιδρούν με παρεμβολές, διακοπές του ομιλητή, οχλαγωγία...

Καθηγητής: Ποιες ωφέλειες έχουμε όταν ακούμε τους άλλους να μιλούν για τον εαυτό τους;

Απάντηση: Παίρνουμε ιδέες, εμπνεύσεις, για τον εαυτό μας, αποτελούν οδηγητικό φάρο για μας, αφού «των μπροστινών πατήματα των πισινών γεφύρια». Αποκομίζουμε πείρα, ώστε εξουδετερώνεται ο δισταγμός, η αναβολή, η αδράνεια. Ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα, η αυτοπεποίθηση, καθίσταται συνειδητή η δυνατότητα επανάληψης, αφού κάποιος άλλος πέτυχε.

Αποκτούμε στόχο, όραμα, προσανατολισμό.

- Κεντρίζεται το φιλότιμό μας, η φιλοδοξία μας: να έχουμε και μεις επιτεύγματα για τα οποία θα μιλάμε.
- Αποκτούμε αυτοσυνειδησία: κανείς δεν είναι παντοδύναμος και παντογνώστης αυτάρκης, αλλά η ζωή είναι αλληλοσυμπλήρωση, με άξονες το εγώ και το εσύ. Μειώνεται ο εγωισμός μας και χαλυβδώνεται ο σεβασμός στην αξία και προσφορά του συνανθρώπου.
- Από την ετερογνωσία οδηγούμαστε στην αυτογνωσία: με σύγκριση και αφαίρεση σε όσα λέει ο άλλος για τον εαυτό του αυτοπροδιορίζομαστε.
- Αν, όποιος μιλεί για τον εαυτό του, έχει κομπορημοσύνη και ψεύδεται, καθώς το ελάττωμά του συνειδητοποιείται και αποδοκιμάζεται, γίνεται παράδειγμα προς αποφυγή.

Καθηγητής: Καθένας και καθεμιά να πει για τον εαυτό του/της κάτι από τα παρακάτω:

- Πρωτοβουλία που ανέπτυξα.
- Μια παράλειψή μου.
- Θετική ιδιότητα του εαυτού μου, προτέρημα.
- Δραστηριότητα που έχω στο ενεργητικό μου (προς γονείς, φίλους, συμμαθητές, σχολείο, περιβάλλον, συνανθρώπους, οργάνωση, σωματείο...)
- Προσπάθειά μου που απέτυχε.
- Κάτι από κάποιο πρόσωπο που θα 'θελα να έχω.

- Αρνητική ιδιότητα του εαυτού μου, ελάττωμα.

Για να μη συναντήσεις τις προηγούμενες δυσκολίες και να επιτύχεις πειθώ και αξιοπιστία, να δώσεις, για ό,τι πεις, απόδειξη ή να επικαλεστείς τη συνηγορία ή όχι των συμμαθητών/τριών σου.

[*Η διαδικασία της ανακοίνωσής σου θα είναι:

- Πρωτολές το κάτι που θα πεις για τον εαυτό σου (πρωτοβουλία μου, παράλειψή μου, θετική ιδιότητά μου...).
- Αναπτύσσεις σύντομα και σαφώς ό,τι θα πεις για τον εαυτό σου.
- Παραθέτεις την απόδειξη - επιμαρτυρία].

Διδακτική Οδηγία:

Το φύλλο μαθητή αποτελεί:

* Η εικόνα από το τετράδιο μαθητή Σ.Ε.Π. στη σελ. 8.

* Το κείμενο του Αριανού.

* Η γνώμη του Απόστολου Παύλου.

* Ο πίνακας με τους επαγγελματίες και τα τετραγωνάκια για το ΝΑΙ ή ΟΧΙ.

* Οι επιλογές του μαθητή να μιλήσει για τον εαυτό του (πρωτοβουλία...) και η διαδικασία ανακοίνωσης.

- Μπορεί οι παροιμίες και τα γνωμικά να παρουσιάζονται σε χαρτόνι γραμμένες και να δοθούν στους μαθητές φωτοτυπία στο τέλος της διδασκαλίας.

- Μπορεί να δοθούν στους μαθητές σε φωτοτυπία οι σελ. 85-90 από το βιβλίο «Η έκθεση στο Λύκειο» του Γιώργου Στάθη.

*Γιώργος Τσατσάς**

**ΠΩΣ ΤΟ ΑΝΟΣΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΞΟΥΔΕΤΕΡΩΝΕΙ
ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

Η αντίδραση κάθε οργανισμού στην εισβολή ενός νέου/ξένου στοιχείου θεωρείται δεδομένη. Τα περισσότερα νέα στοιχεία αποβάλλονται ή αδρανοποιούνται, ενώ πολύ λίγα ενσωματώνονται ή επηρεάζουν αυτόν τον οργανισμό.

Αν προσέξει κανείς το σημερινό προβληματισμό εκείνων που ασχολούνται άμεσα με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, θα ακούσει μάλλον κραυγές αγωνίας.

Μετά από 10 σχεδόν χρόνια θεσμοθετημένης παρουσίας του στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αγωνίζεται να κρατηθεί ζωντανός. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Πολιτεία μας τον στρίμωξαν στη γωνία και η κοινωνία μας δεν συνειδητοποίησε ποτέ τις δυνατότητες, αλλά και τους περιορισμούς αυτού του θεσμού.

**1. Τι Φταίει για την
Περιθωριοποίηση του Σχολικού
Επαγγελματικού
Προσανατολισμού;**

Μήπως οι αρχές στις οποίες στηρίζεται έρχονται σε αντίθεση με εκείνες

της Εκπαίδευσης; ΟΧΙ, κάθε άλλο.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός

- αποβλέπει στην ολική ανάπτυξη του ανθρώπου
- στηρίζεται στη συνεργασία και στη δημιουργική σχέση μεταξύ των Συμβούλων και των νέων
- αναγνωρίζει την ελευθερία επιλογών του ατόμου
- σέβεται την ατομικότητα του καθενός, και
- παραδέχεται την ισότητα των ατόμων.

Μήπως φταίει το μοντέλο εφαρμογής του θεσμού που εφαρμόστηκε στα Σχολεία; ΝΑΙ, ως ένα βαθμό.

Το σημαντικότερο ίσως λάθος στην εφαρμογή του ΣΕΠ ήταν το ότι οι Εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν το ρόλο του Συμβούλου, είχαν παράλληλα και άλλα διδακτικά καθήκοντα. Επίσης η επιμόρφωσή τους ήταν γενικά ανύπαρκτη ή στην καλύτερη περίπτωση ελλιπής. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία όσων καταπιάστηκαν με τον θεσμό σταμάτησαν μετά από λίγο να τον υπηρετούν.

Έτσι ο θεσμός του Προσανατολισμού στο σχολείο δεν κατάφερε να ωριμάσει. Οι προσπάθειες ξεκινού-

* Ο Γ.Τ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ι.Σ.Α.Ρ. *Επικοινωνία*: Παπαδιαμαντοπούλου 4, 11528 Αθήνα, τηλ. 7292788, FAX 7292576.

σαν κάθε τόσο απ' την αρχή και οι αρχικές δυσκολίες δεν πορούσαν να ξεπεραστούν, ώστε να προσαρμοστεί το πρόγραμμα του ΣΕΠ στις ανάγκες των μαθητών, των γονιών και του Σχολείου.

Παράλληλα φάνηκε πόσο ανέτοιμη ή ίσως απρόθυμη ήταν η Πολιτεία να στηρίξει τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η μικρή ομάδα επιστημόνων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που προσπάθησε φιλότιμα να συντονίσει τις προσπάθειες όσων ασχολούντο με τον ΣΕΠ, δημιουργώντας και ένα πυρήνα διδακτικού και πληροφοροιακού υλικού, δεν ενισχύθηκε όσο θα έπρεπε.

Οι προσπάθειες του ΟΑΕΔ, της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ορισμένων πανεπιστημιακών καθηγητών και διαφόρων άλλων φορέων δεν εκτιμήθηκαν δεόντως. Δεν υλοποιήθηκαν οι προτάσεις τους, δεν συντονίστηκαν οι προσπάθειές τους και δεν σχεδιάστηκαν με μακροχρόνια προοπτική οι ενέργειές τους.

2. Γιατί Ουσιαστικά Απορρίπτει το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα τον Προσανατολισμό;

Μέχρι σήμερα δεν κατάφερε το Σχολείο να δει τον Προσανατολισμό ως το θεσμό εκείνο που θα το συνέδεε με την κοινωνία μας.

Σε ένα δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η πίεση για την κάλυψη ορισμένων γνωστικών αντικειμένων είναι μεγάλη (προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ/ΤΕΙ της χώρας μας), δεν φαίνεται να έχει θέση

ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Αν θέλει πραγματικά το Σχολείο να βοηθήσει τους νέους να:

- διαμορφώσουν προσωπικές απόψεις και αξίες
- αποκτήσουν σύγχρονη μεθοδολογία σκέψης και επίλυσης προβλημάτων
- αναπτύξουν κριτική ικανότητα και αποφασιστικότητα
- λειτουργήσουν αυτόνομα, σεβόμενοι το κοινωνικό τους περιβάλλον
- μάθουν να συνεργάζονται με τους άλλους
- εργάζονται υπεύθυνα και προγραμματισμένα

δεν έχει παρά να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα εκείνα (όπως ο ΣΕΠ) που βλέπουν τους μαθητές ως πολύπλευρες και ανεξάρτητες οντότητες.

Δυστυχώς όμως τα «δευτερεύοντα» μαθήματα συνθλίβονται από τα μαθήματα των δεσμών, με αποτέλεσμα την εξουδετέρωση της ωφέλειάς τους. Οι μαθητές μας σπάνια συζητούν ή προβληματίζονται στο Σχολείο. Στην καλύτερη περίπτωση μαθαίνουν να υπακούουν, να αντιγράφουν, να αποστηθίζουν και να κοροϊδεύουν εαυτούς και αλλήλους.

Ίσως το εκπαιδευτικό μας σύστημα να ήταν πιο ειλικρινές αν περιόριζε το εύρος των μαθημάτων στο Λύκειο. Και σ' αυτή την περίπτωση όμως η σημασία του Επαγγελματικού και Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού θα ήταν πολύ μεγάλη. Ήδη σε ορισμένα Σχολεία οι μαθητές επιλέγουν από την Β' Λυκείου τα μαθήματα εκείνα στα οποία θα δώσουν μεγαλύτερη έμφαση.

Όπου οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ είχαν χρόνο και σχετική ελευθερία κινήσε-

ων, κατάφεραν να προσφέρουν ουσιαστικές υπηρεσίες στους μαθητές τους. Ο ενθουσιασμός, η αφοσίωση και η μετριοφροσύνη τους ήταν αρετές που εκτιμούσαν και εμπιστευότουσαν οι νέοι.

Όπως μπορεί να συμπεράνει κανείς, η αντιμετώπιση του θεσμού του ΣΕΠ ήταν, και είναι ακόμη, αποσπασματική και περιορισμένη. Βασικό στοιχείο της εφαρμογής του θεσμού ήταν η παροχή πληροφοριών στους μαθητές, σχετικών με τις δυνατότητες σπουδών ή επαγγελματικής κατάρτισης.

Επίσης στα πλαίσια του ΣΕΠ παρουσάζονταν στους μαθητές ορισμένα επαγγέλματα, μάλλον θεωρητικά μια και οι περισσότεροι υπεύθυνοι ΣΕΠ ελάχιστα γνωρίζουν, ή ενδιαφέρονται να μάθουν για την πραγματική εικόνα της Αγοράς Εργασίας.

Έτσι οι μαθητές, μη έχοντας τη δυνατότητα να στηρίζουν τις αποφάσεις τους για το μέλλον σε στοιχεία, σε ουσιαστικό προβληματισμό ή σε ρεαλιστική αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου, καταλήγουν σε μια κοντόφθαλμη θεώρηση των πραγμάτων που σχετίζεται σχεδόν αποκλειστικά με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και επιτυχίες.

Ένα επιπλέον νοσηρό σύμπτωμα της περιθωριοποίησης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι και το ότι ελάχιστα στοιχεία ή μελέτες υπάρχουν που αφορούν την εκπαιδευτική ή την επαγγελματική εξέλιξη των νέων μας. Όταν θα ήταν επιθυμητό (αν και εξαιρετικά δύσκολο) να μπορούμε να προβλέψουμε το μέλλον, εμείς δεν μπορούμε να περιγράψουμε ή να εξηγήσουμε το παρόν.

3. Ποιοι Αντιδρούν στην Αλλαγή του status quo του ΣΕΠ;

Όλοι! Ακόμη κι αν δεν το παραδέχονται ευθέως.

Τα δημόσια σχολεία μας έχουν να αντιμετωπίσουν πολύ πιο βασικά προβλήματα. Θέματα λειτουργικά, διαδικαστικά, νοοτροπίας. Τα ιδιωτικά σχολεία επιπλέον φοβούνται μήπως κατηγορηθούν ότι παρεκκλίνουν από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα ενός καλού ή ενός μέτριου προγράμματος Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν είναι εύκολα/άμεσα ορατά ή μετρήσιμα. Λογικά λοιπόν οι εκπαιδευτικές αρχές αισθάνονται ότι δεν αξίζει να επενδύσει κανείς σ' αυτόν τον θεσμό και να διαταράξει το υπάρχον καθεστώς.

Όλοι προσπαθούν να διατηρήσουν ορισμένες λεπτές ισορροπίες που επιτρέπουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα να λειτουργεί, χωρίς πραγματικά να ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα. Αυτά που ενδιαφέρουν πρωτίστως είναι: η πειθαρχία, η σχετική επιτυχία στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ/ΤΕΙ και η κατοχύρωση των κερτημένων.

Τους εκπαιδευτικούς μας, από την άλλη μεριά, τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το να συμπληρώσουν το πενιχρό τους εισόδημα και να ελέγχουν τις υπηρεσίες που προσφέρουν, συντηρώντας άμεσα ή έμμεσα την παραπαιδεία. Οι ευθύνες τους για το αποτέλεσμα μπορούν κάλλιστα να μετατεθούν σε άλλους (π.χ. στο σύστημα), έστω κι αν οι ίδιοι αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, για τους εκπαιδευτι-

κούς μας ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός κρύβει και έναν ακόμη κίνδυνο. Τον κίνδυνο της απομυθοποίησης. Πόσοι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι με τις επιλογές τους; Ποια ήταν ή είναι τα κίνητρά τους; Πώς επέλεξαν το επάγγελμά τους; Πόσοι εκπαιδευτικοί μπορούν να απαντήσουν σ' αυτά τα δύσκολα ερωτήματα των μαθητών τους με άνεση ή ειλικρίνεια;

Οι γονείς από την πλευρά τους υποθετούν για διαφορετικούς λόγους μια παθητική στάση απέναντι στο θεσμό του ΣΕΠ, μέχρι να βρεθούν αντιμέτωποι με την σκληρή πραγματικότητα. Οι θέσεις στα ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι περιορισμένες, τα παιδιά τους δεν μπορούν εύκολα να λειτουργήσουν με τα δικά τους κριτήρια και συχνά έχουν τις δικές τους απόψεις, και ο κόσμος γύρω τους είναι πολύ πιο ασταθής και πολύπλοκος απ' όσο ήταν παλαιότερα.

Το θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αγγίζει και πονά τους γονείς. Καλούνται να αντιμετωπίσουν πρακτικά και αποτελεσματικά τις επιθυμίες και τον προβληματισμό των παιδιών τους. Θέλουν να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν τα παιδιά τους ώστε να προγραμματίσουν τη μελλοντική τους πορεία και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που υπάρχουν στο δρόμο τους.

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν αυτή την προσπάθεια και ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι έφηβοι το σήμερα και το αύριο, φυσιολογικά δημιουργεί εντάσεις ή αντιθέσεις. Γονείς και παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε μια νέα (σχεδόν ισότιμη) σχέση και αυτό συνήθως είναι πολύ δύσκολο για όλους.

Επίσης είναι δύσκολο τόσο για τους γονείς, όσο και για τους νέους να δεχτούν την έννοια της συνεχούς εξέλιξης. Δεν μπορούμε πια να μιλάμε για επαγγελματική αποκατάσταση, δεν μπορούμε να στηριζόμαστε μόνο στις παραδοσιακές αξίες ή μεθόδους και δεν μπορούμε να εφησυχάζουμε, γιατί οι επιλογές είναι πολύ περισσότερες απ' ότι παλαιότερα και γιατί ο κόσμος αλλάζει συνεχώς.

Έτσι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι το ερέθισμα εκείνο που απαιτεί απ' όλους, μα κυρίως από γονείς και μαθητές, να:

- ψάξουν μέσα τους για απαντήσεις σε δύσκολα ερωτήματα
- ιεραρχήσουν τους στόχους τους
- μάθουν πώς να συγκεντρώνουν και να αξιολογούν στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να πάρουν τις αποφάσεις τους
- επικοινωνήσουν ανοιχτά, ήρεμα και με αμοιβαίο σεβασμό
- προγραμματίσουν λεπτομερώς τις ενέργειές τους
- ακολουθήσουν τη στρατηγική τους με συνέπεια και πειθαρχία.

Πόσο όμως λαμβάνει υπόψη του το εκπαιδευτικό μας σύστημα τις ανάγκες των νέων και την ατομικότητα του καθενός; Ελάχιστα. Έτσι για τους μαθητές μας ο ΣΕΠ δεν προσφέρει κάτι το ουσιαστικό, αφού οι επιλογές είναι σχετικά λίγες και όχι πάντα ελκυστικές.

Οι νέοι κυρίως ζητούν κάτι που να στηρίζεται στη δράση, τη δημιουργικότητα, την προσωπική έκφραση, την ομαδική συνεργασία και την ποικιλία.

Τις τους προσφέρει; Ένα καθόλου ευέλικτο ή ευαίσθητο στις επιθυμίες τους εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα τους ανταμείψει με ένα

Απολυτήριο από το Σχολείο και ίσως με ένα Πτυχίο από κάποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ, αν δεχτούν να ξεχάσουν τι θα ήθελαν και συμβιβαστούν με μια μάλλον θλιβερή πραγματικότητα. Η επιτυχία και η ευτυχία, αν έρθουν, θα έρθουν στο απώτερο μέλλον.

4. Μπορεί να Γίνει Κάτι Ουσιαστικό σε Σχέση με τον ΣΕΠ;

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλαβαίνει κανείς ότι θα χρειάζονταν μια εκπαιδευτική ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ, όχι απλά ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ, για να μπορέσει να ενσωματωθεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη σχολική μας πραγματικότητα.

Επειδή όμως δεν διαφαίνεται στο σημερινό ορίζοντα ένα κλίμα ευρείας συναίνεσης που θα επέτρεπε τη ριζική αναθεώρηση των απόψεών μας για την Εκπαίδευση, ας εξετάσουμε πώς μπορεί να ενισχυθεί ο θεσμός του ΣΕΠ.

Πρώτα απ' όλα πρέπει να υιοθετηθεί ένα σύνθετο μοντέλο, το οποίο θα στηρίζεται τόσο στην ομαδική, όσο και στην ατομική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ένας αποδεδειγμένα επιτυχής τρόπος για να νιώσουν οι μαθητές και οι δικοί τους ότι είναι το επίκεντρο μιας προσπάθειας, είναι το να του δείξει κάποιος πώς συνδέονται, σε ΑΤΟΜΙΚΟ επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι σχολικές επιδόσεις, οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι πνευματικές τους δυνατότητες με τα μελλοντικά τους σχέδια.

Εξετάζοντας/αναλύοντας τα απο-

τελέσματα μιας σειράς ερωτηματολογίων ή τεστ, μπορεί κάποιος με πείρα και εξειδικευμένη γνώση να δείξει σε ένα νέο προς τα πού θα μπορούσε να στραφεί, πού θα πρέπει να στηριχτεί και τι πρέπει να προσέξει.

Ο ρόλος των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού γίνεται έτσι πολύ πιο απαιτητικός. Στόχοι τους πρέπει να είναι να:

- ερεθίσουν και να διευρύνουν τον προβληματισμό ενός εκάστου
- ακούσουν και να νιώσουν αυτά που απασχολούν τους συνομιλητές τους
- πληροφορήσουν αντικειμενικά και σφαιρικά
- βοηθήσουν στη σύνθεση των στοιχείων/απόψεων
- ενθαρρύνουν το διάλογο και τον αντίλογο
- δώσουν μια εξελικτική διάσταση στο σχεδιασμό της δράσης
- αποφύγουν την προσφορά έτοιμων ή απλουστευμένων λύσεων.

Αλήθεια, θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια τέτοια φιλόδοξη ιδέα; Ήδη ορισμένα ιδιωτικά σχολεία προσφέρουν από καιρό στους μαθητές τους, με τη βοήθεια ειδικευμένων ψυχολόγων, μια ανάλογη υπηρεσία. Βλέπει δηλαδή κανείς μια συνειδητή και αξιόπαινη προσπάθεια που σχεδόν κρατιέται μυστική γιατί φοβούνται οι οργανισμοί την κριτική όσων βρίσκονται εκτός των τειχών τους.

«Όποιος δεν θέλει να ζυμώσει, δέκα χρόνια κοσκινίζει», λέει ο λαός μας. Η πρωτοβουλία καταδικάζεται χωρίς ιδιαίτερη σκέψη εν μέρει γιατί δεν μπορεί να γενικευτεί και γιατί δεν μπορεί να ελεγχθεί.

Όσοι έχουν δει τις δυνατότητες που προσφέρει μια τέτοια προσέγγιση για ουσιαστικό διάλογο με μαθη-

τές, γονείς και εκπαιδευτικούς, ξέχουν ότι αυτό το οποίο βασικά επιτυγχάνει είναι να φέρει στο προσκήνιο τον προβληματισμό και τις επιθυμίες του κάθε μαθητή.

Τα ερωτήματα που συνδέονται με την εξατομικευμένη και επιστημονική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι πολλά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να απαντηθούν ικανοποιητικά. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ποιος θα ήταν ο χαρακτήρας του προγράμματος;

– Διαγνωστικός και Συμβουλευτικός. Προσφέρεται η δυνατότητα να γίνει ένα γενικό check-up της εξέλιξης και της ψυχικής υγείας των μαθητών.

2. Πώς δένει το πρόγραμμα με τη σημερινή εφαρμογή του ΣΕΠ;

– Συμπληρώνει και ενισχύει την παρούσα κατάσταση. Ορισμένα ατομικά ή ομαδικά αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικά ερεθίσματα για προβληματισμό και συζήτηση. Ο ρεαλισμός και η πολύπλευρη αξιολόγηση των στοιχείων βελτιώνουν το επίπεδο του προβληματισμού.

3. Ποιοι θα είναι Υπεύθυνοι για το πρόγραμμα;

– Αυτή τη στιγμή είναι ελάχιστοι εκείνοι μπορούν να αναλάβουν υπεύθυνα μια τέτοια προσπάθεια. Υπάρχουν όμως ευαισθητοποιημένοι κοινωνικοί επιστήμονες που θα μπορούσαν με λίγη βοήθεια να ανταποκριθούν σε ένα τέτοιο ρόλο. Ήδη υπάρχουν ορισμένα προγράμματα σε εξέλιξη τα οποία προετοιμάζουν εκείνους που θα μπορούσαν να στελεχώσουν τα Σχολεία.

Για την ώρα η καλύτερη/και ίσως μόνη λύση θα ήταν η συνεργασία με

πεπειραμένους εξωτερικούς συνεργάτες. Με άτομα που θα είναι σε θέση να δείξουν στους μαθητές και τους γονείς τους, πώς συνδέονται τα κομμάτια του puzzle και πώς μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα τα αποτελέσματα των τεστ.

Εκείνοι που είναι εξοικειωμένοι με μια τέτοια προσέγγιση ξέρουν πώς να αποψύγουν/αντιμετωπίσουν τον αρχικό σκεπτικισμό όσων εμπλέκονται σε αυτή την προσπάθεια.

4. Σε ποιούς απευθύνεται ένα τέτοιο πρόγραμμα;

– Σε όλους τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου. Επειδή όμως αυτή η προσέγγιση απαιτεί μια σχετική ωριμότητα και γνώση των μαθητών, πιθανόν να μην είναι τόσο ενδεδειγμένη για τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Εκείνο που μπορεί να υποστηριχτεί είναι ότι αν ο ΣΕΠ είχε καταξιωθεί ως κάτι το ουσιαστικό και αναγκαίο στις μεγαλύτερες τάξεις, τότε και οι μαθητές του Γυμνασίου θα τον αντιμετώπιζαν με διαφορετικό τρόπο.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές γιατί αλλιώς θα συνδεθεί με εκείνους που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Όλοι μπορούν να ωφεληθούν από τον προβληματισμό που καλλιεργείται μέσα από αυτό.

Επίσης τα συμπεράσματα που μπορούν να βγουν από μεμονωμένες περιπτώσεις δεν είναι εύκολο να γενικευτούν και να οδηγήσουν σε προτάσεις, αφού θα αφορούν λίγα παιδιά.

Ένας επιπλέον λόγος για τη γενικευμένη εφαρμογή της πρότασης είναι και το γεγονός ότι έτσι διαταράσσεται λιγότερο η λειτουργία του σχολείου.

5. Πώς μπορεί να χωρέσει μια τέτοια προσέγγιση στο πρόγραμμα του σχολείου;

– Για να αξιολογήσει κανείς τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τις ικανότητες και τις επιθυμίες ενός ανθρώπου χρειάζεται αρκετός χρόνος. Θα ήταν πολύ δύσκολο να ολοκληρωθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα στα πλαίσια της μια διδακτικής ώρας την εβδομάδα που αφιερώνεται στον ΣΕΠ.

Η μεγαλύτερη δυσκολία θα ήταν να μπουν τα παιδιά στο πνεύμα της συνεργασίας που απαιτείται για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Δεν είναι στους περισσότερους εύκολο να μιλούν για τον εαυτό τους και σίγουρα αυτό είναι πιο δύσκολο όταν γίνεται στο σχολείο, μεταξύ π.χ. Μαθηματικών και Ιστορίας.

Επειδή είναι όμως δυνατόν να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια/τεστ σε ομαδικό επίπεδο, στην τάξη, εκείνο το οποίο μπορεί να γίνει είναι να αφιερωθεί μια ολόκληρη σχολική μέρα στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

6. Τί γίνεται μετά;

– Υπάρχουν δύο τουλάχιστον δυνατότητες που όμως δεν διαφέρουν ουσιαστικά.

Η μια είναι να δοθεί σε κάθε μαθητή μια ατομική έκθεση με τα αποτελέσματα των τεστ και με τις σκέψεις ή τα συμπεράσματα του Συμβούλου ΣΕΠ.

Αυτή η έκθεση αφού γίνει αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς τους και το στενό τους περιβάλλον θα εξεταστεί κατ' ιδίαν και με τον Σύμβουλο ΣΕΠ, για περαιτέρω σχόλια ή διευκρινήσεις.

Η άλλη δυνατότητα είναι να εξετάσουν πρώτα τα αποτελέσματα των τεστ οι μαθητές με τους Συμβούλους ΣΕΠ, να ανταλλάξουν απόψεις και μετά να συνταχτεί η ατομική έκθεση, που θα μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα για περαιτέρω διάλογο ή προβληματισμό.

Σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται η συνεργασία του Υπευθύνου ΣΕΠ, των μαθητών και των γονιών τους.

7. Πόσο αξιόπιστα και δεσμευτικά είναι τα αποτελέσματα;

– Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων/τεστ δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη. Υπάρχει μια πληθώρα επισημονικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται ως βοηθήματα στην αναζήτηση των εναλλακτικών λύσεων που μπορεί και πρέπει να λάβει υπόψη του ένας νέος για να σχεδιάσει την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Η αξιοπιστία των τεστ μπορεί να αποδειχτεί εμπειρικά, μολονότι μεσολαβούν πολλοί παράγοντες μεταξύ μιας εξέτασης και της αξιολόγησης των προβλέψεων ή των συστάσεων. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα ή πιο αποτελεσματικά εργαλεία. Η διεθνής εμπειρία είναι πολύ θετική και η εξέλιξη του κλάδου δεν μπορεί, ούτε πρέπει να αγνοηθεί.

Αυτή η προσέγγιση, πέρα από το τι προσφέρει στο άτομο, ενθαρρύνει την επιστημονική μελέτη των θεμάτων που σχετίζονται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και βοηθούν στον εντοπισμό των αναγκών και τον σχεδιασμό καλύτερων προσεγγίσεων.

Τα αποτελέσματα των τεστ ΔΕΝ είναι δεσμευτικά γιατί όλοι αντιλαμβάνονται ότι οι νέοι αλλάζουν, ωριμάζουν και υιοθετούν μέσα από τις

εμπειρίες τους μια πιο ρεαλιστική αντίληψη του κόσμου.

Όμως παράλληλα η βασική δομή του χαρακτήρα τους έχει ήδη διαμορφωθεί σε τέτοιο βαθμό που για να αλλάξει χρειάζεται συνειδητή και συστηματική παρέμβαση.

Εκεί έγκειται και η χρησιμότητα της όλης προσέγγισης: Σε νεαρή ηλικία ευαισθητοποιεί, προλαμβάνει, υποδεικνύει, χωρίς ταυτόχρονα να δεσμεύει.

8. *Τί κόστος μπορεί να έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα και ποιος θα το επωμιστεί;*

— Δύσκολα μπορεί να απαντήσει κανείς αυτή την ερώτηση γιατί υπεισέρχονται πολλοί υποκειμενικοί παράγοντες. Επειδή μέσα από μια τέτοια διαδικασία μπορούν να εξοικονομηθούν χρόνος, χρήματα και κόποι, τότε το οποιοδήποτε κόστος μπορεί να φανεί λογικό.

Μια υπηρεσία, όπως αυτή που πε-

ριγράφηκε, προσφέρει σε κάθε μαθητή τη γνώση και εμπειρία ειδικών συμβούλων. Συχνά δε αυτοί τίθενται στη διάθεση των μαθητών ή των γονιών τους και μετά το πέρας της αρχικής συνεργασίας.

Στα Ιδιωτικά Σχολεία το κόστος αυτής της επιπλέον προσπάθειας μπορεί να καλυφθεί τόσο από τους γονείς, όσο και από το ίδιο το σχολείο. Στα Δημόσια Σχολεία είναι δεδομένο ότι το κόστος θα το επωμιστούν οι γονείς.

Σε κάθε περίπτωση, αν οι μαθητές κατέβαλαν ένα μικρό ποσό αποκλειστικά για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, το οποίο θα κάλυπτε τις ανάγκες τους όσο θα ήταν στο σχολείο, τότε δεν θα υπήρχε πρόβλημα. Θα ήταν σαν μια πρόσθετη ασφαλιστική κάλυψη, όπου άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο όλοι θα ήταν κερδισμένοι.

BIBΛΙΟ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 36-37, Μάρτιος & Ιούνιος 1996, σσ. 197-216

Επιμ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

I. Βιβλιοπαρουσίαση

A. Βιβλία

Βενιοπούλου, Κ. *Le Conseil Professionnel pour les Femmes dans l'U.E.* Commission Européenne, 1995, σσ. 150 (μεγέθους Α4) (Γαλλικά - Αγγλικά).

Πρόκειται για έκδοση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που στην ουσία αποτελεί έκθεση ερευνητικού χρηματοδοτημένου προγράμματος, που διενεργήθηκε στο διάστημα 1994-95. Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στις 12 χώρες μέλη, είχε σκοπό την καταγραφή των υπηρεσιών που πραγματοποιούν επαγγελματικό προσανατολισμό ειδικά γυναικών στις 12 χώρες-μέλη: τα χαρακτηριστικά τους, τη μεθοδολογία και τις προσεγγίσεις που ακολουθούν, το προσωπικό που απασχολούν, τη λειτουργία τους, τις δραστηριότητές τους, την πελατεία τους, τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Γενικά, παρέχονται πολύ χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των γυναικών στην Ευρώπη και τις τάσεις σχετικά, και διατυπώνονται προτάσεις ανάλογα.

Breakwell, G. *Η Συνέντευξη* (μετφ. & Επιμ. Αριστ. Κάντας από το πρωτότυπο Interviewing). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 135 (17Χ24).

Είναι μια χρήσιμη μετάφραση ενός ενδιαφέροντος αντικειμένου από έναν έμπειρο μεταφραστή. Τα οκτώ κεφάλαια του βιβλίου περιέχουν τα παρακάτω αντίστοιχα θέματα: τι είναι η συνέντευξη στην επαγγελματική πράξη, άτυπες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις επιλογής του τύπου «ένας προς έναν», συνεντεύξεις από επιτροπή και ομαδικές συνεντεύξεις, συνεντεύξεις αξιολόγησης, ερευνητικές συνεντεύξεις, συνεντεύξεις με παιδιά, συνεντεύξεις στα μέσα ενημέρωσης.

Με εξαίρεση την κλινική συνέντευξη, στην εργασία αυτή καλύπτονται όλα τα είδη συνεντεύξεων. Είναι ένα σαφώς πολύ χρήσιμο βιβλίο, και όχι μόνον για την επαγγελματική πράξη.

Γαλάνης, Γ. *Ψυχολογία της (Επι)μόρφωσης Ενηλίκων. Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1995 (β' εκδ.), σ. 512 (13Χ20).

Πρόκειται για εκτενή εργασία, αναθωρημένη έκδοση της αρχικής του 1993, που περιλαμβάνει πληθώρα

θεμάτων σχετικών με την επιμόρφωση ενηλίκων, που δεν περιορίζονται στον χώρο της ψυχολογίας.

Πιο ειδικά, στα τρία κύρια μέρη της εργασίας έχουν ενταχθεί θέματα ως εξής. Στο πρώτο μέρος συζητούνται θέματα σχετικά με τη μάθηση και την (επι)μόρφωση ενηλίκων (συνθήκες και προϋποθέσεις μαθησιακής διαδικασίας, ψυχολογικά μοντέλα, μαθησιακοί σκοποί, κτλ.). Στο δεύτερο μέρος έχουν ενταχθεί θέματα μεθοδολογίας επιμόρφωσης (ομάδες μεθόδων, σύγχρονες μέθοδοι, κτλ.). Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται πρακτικές εφαρμογές (μοντέλο επίλυσης προβλημάτων, παράδειγμα συνδικαλιστικής επιμόρφωσης κτλ.).

Με δεδομένη την περιορισμένη βιβλιογραφία στη χώρα μας πάνω σε θέματα εκπαίδευσης - επιμόρφωσης ενηλίκων, αυτή η εργασία αποτελεί έκδοση αναμφίβολης χρησιμότητας για καθένα που ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Γαλάνης, Γ. (επιμ.). *(Επι)μόρφωση Ενηλίκων. Μέθοδοι και Παραδείγματα*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 1995, σσ. 177 (13Χ20).

Πρόκειται για μετάφραση (που έγινε από τους Ε. Καδή και Ρ. Πρέντα) μέρους τριών έργων από τα αγγλικά, των εξής:

1. Education Handbook (Public Services International - PSI)
2. Making a Case... (International Labour Office)
3. An ABC for public Relations Officers (I.L.O.)

Είναι, λοιπόν, επιλογή κειμένων από τρία έργα που έχουν εκδοθεί και χρησιμοποιούνται από ενώσεις εργαζομένων για εκπαιδευτικούς σκο-

πούς. Στα κείμενα αυτά περιλαμβάνονται διάφορες όψεις των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στο PSI αλλά και καλύπτονται πολλές θεματικές ενότητες σχετικές με την εκπαίδευση εργαζομένων.

Αναμφίβολα πρόκειται για χρήσιμη μετάφραση, που εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία στα Ελληνικά στον τομέα της εκπαίδευσης εργαζομένων.

Γαλάνης, Γ. (Επιμ.). *Οικογένεια με Ένα Γονέα*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 1995, σσ. 95 (13Χ20)

Η έκδοση αυτή περιλαμβάνει κείμενα τα οποία παρουσιάστηκαν σε ημερίδα που οργανώθηκε στα Ιωάννινα στις 8-4-1995 από το Δήμο Ιωαννίνων και το Τμήμα Κοινωνικών Λειτουργιών Ηπείρου. Όλες οι εργασίες, που είναι επώνυμες, αναφέρονται σε όψεις και προβλήματα της μονογονεϊκής οικογένειας, που ήδη αποτελεί μια πραγματικότητα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Με δεδομένη τη συνεχή, και στη χώρα μας, αύξηση των διαζυγίων και των μονογονεϊκών, συνεπώς, οικογενειών, η καταγραφή των αντίστοιχων προβλημάτων και προβληματισμών, αλλά και ιδεών για αντιμετώπισή τους, αναμφίβολα αποτελεί μια θετική συμβολή.

Γαλανουδάκη, Α., Κοσμίδου, Χ., Σκαύδη, Δ. και Τέτερη, Ι.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενημερωτικό Τεύχος. Αθήνα: Έκδοση Ιδίων, 1993, σσ. 43 (17Χ22).

Στη σύντομη αλλά συνοπτική αυτή εργασία οι σσ. αγγίζουν μερικές από τις βασικές όψεις του ΣΕΠ: τον ορι-

σμό, το σκοπό και το περιεχόμενό του, γιατί τον χρειαζόμαστε, η ιδιαιτερότητα των αναλυτικών προγραμμάτων του ΣΕΠ, παράγοντες εφαρμογής του ΣΕΠ, δυσκολίες και προβλήματα εφαρμογής του ΣΕΠ, παράπλευρες λειτουργίες του ΣΕΠ.

Είναι προφανές ότι το ενημερωτικό αυτό εγχειρίδιο έχει ως αποδέκτες του τους καθηγητές ΣΕΠ κατά κύριο λόγο κι ακόμη τους Δ/ντές σχολικών μονάδων, και σίγουρα είναι ένα χρήσιμο πλαίσιο αναφοράς.

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Τόμος Α: Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. (Δ' έκδ.). Αθήνα: Έκδοση Ιδίου, 1992, σσ. 335 (14Χ20).

Είναι η τέταρτη έκδοση του βιβλίου, μετά την πρώτη που έγινε το 1975, που είναι αναδιαρθρωμένη, και συμπληρωμένη και γλωσσικά αναπροσαρμοσμένη. Στα πέντε εκτενή κεφάλαια του βιβλίου συνοψίζεται ολόκληρη η θεματική της επιστήμης της Παιδαγωγικής. Ειδικότερα εξετάζονται διεξοδικά τα παρακάτω θέματα ανά κεφάλαιο. (1) Η προβληματική της παιδαγωγικής επιστήμης, με ειδικότερη αναφορά στο αντικείμενο, στις διαστάσεις, στην επιστημονικότητα, στην αυτονομία και στη χρησιμότητά της, (2) ο ορίζοντας της παιδαγωγικής επιστήμης, με ειδικότερη αναφορά στη συστηματική, στη γενική, στην ειδική, στη συγκριτική και στην ιστορική παιδαγωγική, (3) οι βασικές κατευθύνσεις της παιδαγωγικής, με ιδιαίτερη αναφορά στην εμπειρική, στη φιλοσοφική και στην πειραματική παιδαγωγική, με ανάλογη έμφαση στο μικτό χαρακτήρα της, (4) η παιδαγωγική έρευνα, με περιγραφή των βα-

σικών μεθόδων και μέσων παιδαγωγικής έρευνας και αναφορά στη στατιστική, και (5) το φαινόμενο της αγωγής, με ανάλυση πολλών όψεων, ερωτημάτων και προβληματισμών σχετικά με την έννοια, το περιεχόμενο, τους παράγοντες και τη μεθοδολογία αγωγής, και συζήτηση της συμβουλευτικής και του ρόλου της στο σχολείο και μιας σειράς παιδαγωγικών αντινομιών.

Είναι πέρα από κάθε αμφιβολία μια εργασία - σταθμός στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής επιστήμης στη χώρα μας, που δεν πρέπει να λείπει από καμιά βιβλιοθήκη.

Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Τόμος Β: Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17ος-20ος αι.)*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου (Δ' έκδ.), 1993, σσ. 530, (14Χ20).

Είναι η τέταρτη έκδοση της εργασίας, μετά την πρώτη που έγινε το 1976, και είναι συμπληρωμένη και προσαρμοσμένη. Στα 4 κεφάλαια του πρώτου μέρους και στα 11 του δεύτερου είναι ενταγμένες οι ακόλουθες θεματικές ενότητες: (1) η εποχή του Πραγματισμού, (2) η εποχή του διαφωτισμού, (3) ο νεώτερος ανθρωπισμός, (4) η θεμελίωση της παιδαγωγικής επιστήμης (όπου γίνεται ειδική αναφορά στους πρωτεργάτες της παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής της κάθε περιόδου), (5) το σύστημα του J. Dewey, (6) το σχολείο εργασίας, (7) το σχολείο ενέργειας, (8) άλλα συστήματα, (9) η πολυτεχνική εκπαίδευση, (10) η αντιαυταρχική αγωγή, (11) η αμφισβήτηση του σχολείου, (12) η αισθητική αγωγή, (13) η περιβαλλοντική αγωγή, (14) η φυσική αγωγή και ο

αθλητισμός, και (15) η αγωγή ειρήνης (στο καθένα γίνεται αναλυτική παρουσίαση συστημάτων, φιλοσοφίας, πρωταγωνιστών, προβληματισμών, μέσων και μεθόδων, κριτική).

Είναι προφανές, από τη θεματολογία και μόνον του βιβλίου, ότι πρόκειται για θεματολογικό θησαυρό στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτό, συνδυαζόμενο με τη γνωστή ποιότητα των εργασιών του καλού παιδαγωγού, αποτελεί εγγύηση της χρησιμότητας του βιβλίου.

Δανασσης-Αφεντάκης, Α. *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Τόμος Α: Μάθηση και Ανάπτυξη* (β' εκδ.). Αθήνα, 1994, σσ. 480 (17Χ20).

Στο κλασικό πλέον βιβλίο του αυτό ο συγγραφέας παρουσιάζει με εναργέστατο τρόπο, ως εξάιρετος πανεπιστημιακός δάσκαλος που είναι ο ίδιος, βασικά στοιχεία από το χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Στα τρία κεφάλαια του βιβλίου ο σ. επεξεργάζεται τρεις από τις κύριες διαστάσεις της θεματικής της παιδαγωγικής ψυχολογίας: Μάθηση (κεφ. 1), Ανάπτυξη (κεφ. 2) και Γνωστική Ανάπτυξη (κεφ. 3).

Στο πρώτο κεφάλαιο (Μάθηση) εξετάζεται πρώτα η έννοια της μάθησης και η σχέση της με διάφορους παράγοντες, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κύριες θεωρίες μάθησης, με τους αντίστοιχους τρόπους μάθησης που προτείνονται στις θεωρίες αυτές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (Ανάπτυξη) συζητούνται θέματα σχετικά με την εξελικτική ψυχολογία, και περιγράφονται οι φάσεις εξέλιξης από την ενδομήτρια περίοδο μέχρι και την εφηβεία.

Στο τρίτο κεφάλαιο (Γνωστική Ανάπτυξη) παρουσιάζεται η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του J. Piaget: βασικές θέσεις, περίοδοι ανάπτυξης, ανάπτυξη και χρονολογική ηλικία, ενώ με πολύ πρακτικό και χρήσιμο τρόπο διατυπώνονται σκέψεις για την αξιοποίηση της θεωρίας στην παιδαγωγική πράξη.

Αναμφίβολα πρόκειται για βασική εργασία, που δεν πρέπει να λείπει από τη βιβλιοθήκη κάθε εκπαιδευτικού.

Δερμιτζάκης, Μπ. *Το χωριό μου. Από την Αυτοκατανάλωση στην Αγορά*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρη, 1994, σσ. 140 (13Χ20)

Πρόκειται για μια όμορφη ανθρωπολογική προσέγγιση ενός χωριού της Κρήτης (του χωριού του σ.) με έντονο το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Με γλαφυρότατο τρόπο ο σ. μας μιλά για το χωριό του, του τότε και του τώρα, παρουσιάζοντας ανάκατα ιστορικά, λαογραφικά, κοινωνιολογικά και ανθρωπολογικά στοιχεία σχετικά με τους ανθρώπους, τα σπίτια, τις δραστηριότητες, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα, τα επαγγέλματα, τα προϊόντα, τα ονόματα κτλ.

Σίγουρα είναι μια ενδιαφέρουσα κι ευχάριστη δουλειά, και τη διάβασα με προσοχή και ενδιαφέρον, καίτοι δεν είμαι Κρητικός.

Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β. και Γαλατά, Β. *Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μέθοδοι και Τεχνικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, 1995, σσ. 160 (17Χ23).

Η εργασία αυτή είναι μια προσπάθεια ομάδας τυ ΙΝΕ να παρουσιάσει

σε σύνοψη το διαμορφωμένο περιεχόμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών που διδάχτηκε σε κέντρο της Κοπεγχάγης. Το περιεχόμενό τους αγγίζει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων: φιλοσοφία της «συμμετοχικής διδασκαλίας», μεθόδους εκπαίδευσης, επικοινωνία, εποπτικά μέσα, σχεδιασμό και ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης, αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης.

Το καθένα απ' τα θέματα αυτά παρουσιάζεται περιληπτικά μεν αλλά με αρκετή καθαρότητα και σαφήνεια. Παρότι είναι προφανές ότι οι συγγραφείς δεν είναι εξειδικευμένοι παιδαγωγοί, δείχνουν ότι έχουν αποκτήσει μια ικανοποιητική γνώση του αντικείμενου. Βέβαια, η παιδαγωγική στη χώρα μας έχει προχωρήσει ήδη σε σημαντικό βαθμό, και καλόν θα είναι να την γνωρίζουμε πριν αναζητούμε λύσεις σε κέντρα του εξωτερικού.

Η έκδοση αυτή είναι μια καλαίσθητη έκδοση, πολύ προσεγμένη, και αναμφίβολα αποτελεί μια ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια εκπαίδευσης ενηλίκων.

Διομαντόπουλος, Π. *Βασικά θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1995, σσ. 246 (17Χ23).

Στο βιβλίο αυτό ο σ. εξετάζει μια σειρά θεμάτων σχετικών με τη σχολική παιδαγωγική. Στα 8 κεφάλαια της εργασίας καλύπτονται αντίστοιχα τα θέματα (1) μάθηση (2) σχολική επίδοση με αξιολόγηση, (3) διαφοροποίηση της σχολικής φοίτησης και εργασίας, (4) μορφές διδασκαλίας, (5) διδακτικές αρχές, (6) δυσλεξία, (7) αρι-

στεροχειρία και (8) ελεύθερος χρόνος και αγωγή.

Όπως φαίνεται και από την επιλογή της θεματολογίας πρόκειται για μια «γενική παιδαγωγική» με επιλεκτικό περιεχόμενο. Ο σ. όμως δείχνει ότι έχει μια σοβαρή εποπτεία των αντικειμένων αυτών. Σίγουρα πρόκειται για μια χρήσιμη εργασία για τους παιδαγωγούς, φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Δουλκέρη, Τ. *Ελληνική Νεολαία. Εκπαίδευση, Απασχόληση, Ελεύθερος Χρόνος*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1989, σσ. 195 (14Χ20)

Πρόκειται για έκδοση πο περιλαμβάνει τις εργασίες που παρουσιάστηκαν στο Ε' Πανελλ. Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικών Επιστημών το 1987 στη Θεσ/νίκη, με γενικό του θέμα αυτό του τίτλου. Περιλαμβάνονται 15 επώνυμες εισηγήσεις, με την ακόλουθη ειδικότερη θεματολογία: προβλήματα και προβληματισμοί των νέων, εκκλησία και νέοι, αποκλίνουσα συμπεριφορά, επαγγελματικός προσανατολισμός, νέοι και εκπαίδευση, ΤΕΕ, νέοι και ΑΕΙ, νέοι και μαζικά μέσα, τι προσφέρει το ΟΑΕΔ, επιμόρφωση και ανάπτυξη, νέα τεχνολογία, κινητικότητα και ΕΟΚ, αγροτική νεολαία.

Είναι ένα ενδιαφέρον σύνολο εργασιών, που αξίζει να διαβαστεί από καθέναν που ασχολείται με τους νέους και την κοινωνία μας.

Δουλκέρη, Τ. *Παιδικά Μέσα Εκπαίδευσης και Σεξισμός*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994, σσ. 135 (14Χ20)

Στη σύντομη αλλά πυκνογραμμένη αυτή εργασία συζητούνται θέματα σχετικά με τον τρόπο που εμφανίζο-

νται τα δύο φύλα μέσα από τα ΜΜΕ. Στο πρώτο μέρος εξετάζεται η απεικόνιση της γυναίκας μέσα από τα ΜΜΕ και οι ρόλοι στην οικογένεια και στην κοινωνία, στα παρμύθια, στα κινούμενα σχέδια κτλ.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα μιας πειρικής έρευνας που έγινε πάνω στο θέμα αυτό σε νηπιαγωγεία της Θεσ/νίκης. Τέλος στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η εικόνα της γυναίκας στα παιδικά μέσα επικοινωνίας (παρμύθια, κινούμενα σχέδια κτλ.).

Είναι μια μελέτη χρήσιμη για κα-
θέναν που ασχολείται με το θέμα της
σχέσης των δύο φύλων - για τον καθέ-
να μας.

Dattilio, F.M. & Padesky, C.A.
Συμβουλευτική Ζευγαριών. Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική Προσέγγιση
(Μτφ. της Ν. Χαρίλα από το πρωτότυ-
πο Cognitive Therapy with Couples).
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995,
σσ. 190 (17Χ23). [Επιμ. Αναστ. Καλα-
ντζή-Azizi].

Στο βιβλίο αυτό, που το έχουν
γράψει δύο κατ' εξοχήν ειδικοί της
«γνωστικής θεραπείας» στην Αμερι-
κή, πραγματεύεται τη χρήση της γνω-
στικής πρακτικής στη θεραπεία και
συμβουλευτική ζευγαριών. Μετά από
σύντομη παρουσίαση της γνωστικής
θεραπείας, οι σσ. προχωρούν στην
επεξεργασία της αξιοποίησης της थे-
ραπείας στην περίπτωση ζευγαριών.
Οι διαστάσεις με τις οποίες ασχολού-
νται ιδιαίτερα οι σσ. είναι η αξιολόγη-
ση των ζευγαριών, οι διαδικασίες και
τεχνικές παρέμβασης, η δομή της थे-
ραπείας με ζευγάρια. Εξετάζονται
και αναπτύσσονται ακόμη ειδικότερα
προβλήματα που μπορεί να αντιμετω-

πισθούν στην περίπτωση συμβουλευ-
τικής ζευγαριών. Τέλος, παρουσιάζε-
ται εκτενώς ως «παράδειγμα» η περι-
πτωση ενός συγκεκριμένου ζευγα-
ριού.

Πρόκειται για μια αναμφισβήτη-
τη χρήσιμη εργασία, και σίγουρα θα
αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα
για τους Συμβούλους και Ψυχολόγους
που ασχολούνται με Συμβουλευτική
και θεραπεία ζευγαριών. Η επιμέλεια
της Σούλας Καλαντζή όπως πάντα
υποδειγματική.

Δραγώνα, Θ. & Ντάβου, Μπ. *Εφη-
βεία: Προσδοκίες και Αναζητήσεις*.
Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1992, σσ.
286 (14Χ21).

Πρόκειται για δημοσίευση των ει-
σηγήσεων που πραγματοποιήθηκαν
στη διημερίδα που οργάνωσε το
«Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί» στην
Αθήνα. Οι εισηγήσεις αναφέρονται
σ' όλες σχεδόν τις όψεις της εξέλιξης
και της ζωής του εφήβου. Ενδεικτικά,
αναφέρονται στα θέματα αυτοαντίλη-
ψη, σχέσεις με συνομηλίκους, έφηβος
και οικογένεια, ανάπτυξη έφηβος,
σεξουαλική δραστηριότητα, έφηβος
και ψυχοδραστικές ουσίες, χρήση το-
ξικών ουσιών, εγκληματικότητα, έφη-
βος στη διασπορά, εκπαίδευση και
εφηβεία, σχέσεις εφήβων - καθηγη-
τών, μάθηση και εφηβεία, επαγγελ-
ματικός προσανατολισμός, μαθησια-
κές δυσκολίες κτλ.

Σίγουρα πρόκειται για μια συλλο-
γή πολύτιμου υλικού, που είναι χρήσι-
μη για πολλές ομάδες ατόμων στην
κοινωνία μας: στους εκπαιδευτικούς,
στους γονείς, στους ίδιους τους εφή-
βους.

Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) και ΓΓΝΓ. *Κατάλογος Συμβουλευτικών Κέντρων και Θεραπευτικών Προγραμμάτων Αττικής για Χρήστες Εξαρτησιογόνων Ουσιών*. Αθήνα: ΕΙΝ και ΓΓΝΓ, 1995, σσ. 48 (17Χ23).

Είναι κατάλογος ο οποίος προέκυψε από την έρευνα που έγινε κατά την εκπαίδευση, σε αντίστοιχο πρόγραμμα του ΕΙΝ, το καλοκαίρι του 1995. Σε εσώφυλλο περιλαμβάνονται τα ονόματα των εκπαιδευομένων - ερευνητών.

Περιλαμβάνεται περιγραφή - παρουσίαση των επιμέρους υπηρεσιών των κύριων φορέων που έχουν ως στόχο τους τα άτομα που είναι χρήστες διαφόρων εξαρτησιογόνων ουσιών (κυρίως ναρκωτικών). Για τον κάθε φορέα και την κάθε υπηρεσία δίνονται συνοπτικά μεν αλλά πλήρη στοιχεία: Διεύθυνση, τηλέφωνο, τόπο λειτουργίας, προσφερόμενες υπηρεσίες, αποστολή, δυνατότητες, ηλικίες - στόχος κτλ.

Είναι κατά τη γνώμη μου πολύτιμος οδηγός όχι μόνο για κάθε Σύμβουλο, αλλά και για κάθε εκπαιδευτικό και για κάθε γονέα. Είναι κρίμα που το περιεχόμενο του οδηγού αυτού δεν καλύπτει ολόκληρη την Ελλάδα.

Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) και ΓΓΝΓ. *Οδηγός Επαγγελματικής Αποκατάστασης Απεξαρτημένων Ατόμων*. Αθήνα: ΕΙΝ & ΓΓΝΓ, 1995, σσ. 65, (17Χ23).

Είναι προϊόν της έρευνας που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 1995 κατά τη διάρκεια προγράμματος που οργάνωσε το ΕΙΝ. Στο εσώφυλλο περιλαμβάνονται τα ονόματα των μελών της ομάδας που πραγματοποίη-

σαν την έρευνα ως εκπαιδευόμενοι στο πρόγραμμα.

Είναι συνοπτική παρουσίαση των προσπαθειών που γίνονται στη χώρα μας (προγράμματα, υπηρεσίες, όργανα κτλ.) για την επαγγελματική αποκατάσταση απεξαρτημένων ατόμων. Γίνεται αναφορά, σε 18 ενότητες, σε αντίστοιχα θέματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος.

Πρόκειται για πολύ χρήσιμο οδηγό, και πολύτιμο βοήθημα για καθέναν που ασχολείται με αποκατάσταση και ένταξη ατόμων αυτής της κατηγορίας, αλλά και για κάθε Σύμβουλο, γονέα, δάσκαλο.

Ivey, A.E. & Chuckstein, N.B. *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής* (μτφ. Επιμ. της Μ. Μαλικιώση-Δοΐζου από το πρωτότυπο *Basic Influencing Skills*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 254 (15Χ27).

Είναι μια ακόμη εργασία του γνωστού διδύμου Ivey & Chuckstein, που μας προσφέρει μια σειρά συμβουλευτικών δεξιοτήτων. Στα δέκα κεφάλαια του περιεχομένου του βιβλίου αντίζητούνται τα παρακάτω ειδικότερα αντικείμενα: η βοήθεια ως διαπροσωπική επιρροή, η σειρά προσεκτικής ακρόασης και θετική αναζήτηση προσόντων, η εστίαση, αντιμετώπιση κατά πρόσωπο, καθοδηγήσεις, ανατροφοδότηση και αυτοαποκάλυψη, λογικές συνέπειες, σύνθεση δεξιοτήτων, διδασκαλία βοηθητικών δεξιοτήτων σε άλλους.

Για τον κάθε λειτουργό Συμβουλευτικής είναι μια πολύ χρήσιμη εργασία, θα τον βοηθήσει να εμπλουτίσει το μεθοδολογικό του σύνολο και την ικανότητά του να επικοινωνεί με τον συμβουλευόμενο.

Καίλα, Μ. (Επιμ.). *Η Σχολική Αποτυχία. Από την Οικογένεια του Σχολείου στο Σχολείο της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 300, (13Χ20).

Πρόκειται για σύνολο με ενσωματωμένες πέντε επώνυμες εργασίες, που έχουν τους εξής τίτλους (μετά από εκτενές προλογικό σημείωμα): (1) Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, (2) Συναισθηματικός τομέας, αριθμοφοβία και διδασκαλία των μαθηματικών, (3) Το «Νηπιαγωγείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο, (4) Ο παρίας στην τάξη ή η περίπτωση του Γιαννάκη και (5) αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού: στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας.

Μέσα από την καθεμιά απ' τις εργασίες αυτές εξετάζονται διάφορες όψεις του φαινομένου της αποτυχίας, και εξετάζονται διάφοροι παράγοντες που την προκαλούν ή την ενισχύουν.

Σαφώς πρόκειται για μια όμορφη και χρήσιμη συλλογική εργασία.

Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Ξανθάκου, Γ. *Η Σχολική Φοβία. Η Αλίκη στο χώρο της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994, σσ. 300 (14Χ21)

Στην εργασία αυτή συζητείται το θέμα της σχολικής φοβίας. Στα πέντε κεφάλαια του βιβλίου έχει ενταχθεί αναλυτικά η εξής θεματική: (1) σχολική άρνηση – ο περί σχολείου λόγος, (2) σχολική φοβία – νευρωτική σχολική άρνηση – ο περί οικογένειας λόγος, (3) ο περί μεθόδου λόγος (παρουσιάζεται η μεθοδολογία μιας

έρευνας που πραγματοποιήθηκε επί του θέματος), (4) ανάλυση αποτελεσμάτων (της συγκεκριμένης έρευνας), (5) πλαίσια και τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής φοβίας – μέθοδοι θεραπείας. Σε παράρτημα παρουσιάζονται οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και μια «περίπτωση».

Καλαντζή-Azizi, Α. & Δέγλερης, Ν. (Επιμ.). *Θέματα Ψυχοθεραπείας της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1992 (14Χ19).

Η εργασία αυτή έγινε στο πλαίσιο μιας εκδοτικής προσπάθειας του ΙΕΣ (Ινστιτούτου Έρευνας της Συμπεριφοράς) και της ΕΕΕΣ (Ελληνικής Εταιρείας Έρευνας της Συμπεριφοράς). Περιλαμβάνει 11 επώνυμες εργασίες που είναι προσανατολισμένες προς την ψυχολογία της συμπεριφοράς και θίγουν καθεμιά και από μια ειδική όψη της, τις εξής: Συμπεριφοριστικές και νεοσυμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και θεραπευτικές της εφαρμογές, συμπεριφορολογική ανάλυση και σχεδιασμός θεραπευτικής προσέγγισης, τεχνική της χαλάρωσης, ομάδες αυτοεπιβεβαίωσης σε ψυχιατρικό περιβάλλον, συμπεριφοριστικές θεραπείες σε παιδιά και εφήβους, νευρώσεις με ένδειξη για θεραπεία συμπεριφοράς, συμπεριφορολογική προσέγγιση στη θεραπεία οικογένειας για σχιζοφρένεια, σεξουαλική λειτουργία, συμπεριφοριστική ιατρική, ψυχολογική αντιμετώπιση του πόνου.

Πρόκειται για μια σαφώς πολύ χρήσιμη εργασία για τους Συμβούλους και θεραπευτές που είναι προσανατολισμένοι προς την ψυχολογία

της Συμπεριφοράς ή ενδιαφέρονται να μάθουν για τις μορφές θεραπείας που προτείνει.

Κανακίδου, Ε. *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994, σσ. 134 (14X20).

Μετά από μια σύντομη εισαγωγή στο μειονοτικό ζήτημα και στη μειονοτική εκπαίδευση, η σ. προχωρεί στην κοινωνιολογική διερεύνηση του μειονοτικού προβλήματος ως κοινωνικού προβλήματος. Ύστερα παρουσιάζει μια έρευνά της επί του θέματος της εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ.Θ.: περιγράφει τη διαδικασία και τα ευρήματα της έρευνας, τα συμπεράσματά της, και κατόπιν προχωρεί σε κριτική, ενώ ολοκληρώνει με διατύπωση προτάσεων.

Είναι μια όμορφη και χρήσιμη εργασία, και ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση των προβλημάτων των μειονοτικών ομάδων.

Κατάκη, Χ. *Το Μωβ Υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 255 (14X21).

Είναι μια έκδοση στη σειρά «Ανθρώπινα Συστήματα» του «Εργαστηρίου Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων». Πρόκειται προφανώς για μεταφορικό τίτλο, όπου το «μωβ υγρό» αντανάκλα τη ρευστότητα, την πλαστικότητα, τη συνθετότητα της πορείας ζωής του ανθρώπου. Το βιβλίο περιέχει διάφορα ελεύθερα θέματα από την ανθρώπινη δραστηριότητα, αφηγηματικά δοσμένα, που στο τέλος όμως φτάνουν να συνθέτουν ένα όλο. Τα οκτώ επιμέρους θεματικά κομμάτια του είναι: μετέωροι στο κατώφλι του αύριου, η αντίστροφη μέτρηση, το

μαγικό ΚΑΙ, το σκηνικό της Ελένης, τα καινούργια γυαλιά, τα κινέζικα, ανθρώπινες ομάδες, στην αποβάθρα, το ταξίδι, το ανδρόγυνο, η θέα από ψηλά.

Η σ. είναι γνωστή στο αναγνωστικό κοινό, και είμαι βέβαιος ότι ήδη το Μωβ Υγρό έχει αρέσει πολύ.

Κούρτη Ε. & Μεσθενάιου, Ε. *Αναζητώντας Εργασία, Τεχνικές Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Μάγια, 1995, σσ. 112 (15X23).

Πρόκειται για μια σύντομη μεν αλλά μεστή εργασία, πολύ χρήσιμη στον νέο και γενικά σε καθέναν που ξεκινάει να βγει στον κόσμο της εργασίας.

Στις έξι ενότητες του βιβλίου συζητιούνται τα παρακάτω ειδικότερα θέματα: ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση απασχόλησης, προετοιμασία στην αναζήτηση απασχόλησης, τεχνικές προσέγγισης της αγοράς εργασίας, φάκελος υποψηφιότητας, συνέντευξη επιλογής, αντιμετώπιση της ανεργίας.

Η εργασία απευθύνεται κυρίως στους νέους, αλλά είναι χρήσιμη γενικότερα σε άτομα κάθε ηλικίας.

Λαμπροπούλου, Ε. *Κοινωνικός Έλεγχος του Εγκλήματος*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994, σσ. 330 (14X21).

Πρόκειται για κοινωνιολογικο-νομική μελέτη, που εκπονήθηκε σχεδόν εξ' ολοκλήρου στο Max-Planck Institut στη Γερμανία. Στα έξι κεφάλαια του περιεχομένου του έχουν ενταχθεί και αναπτύσσονται οι παρακάτω θεματικές ενότητες: (1) Ιστορία και θεωρία του Κοινωνικού ελέγχου, (2) δίκαιο και κοινωνικός έλεγχος, (3) σύγχρονη εγκληματολογική προβληματική για

τον κοινωνικό έλεγχο, (4) οι φορείς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου του εγκλήματος – η ποινική δικαιοσύνη, (5) η αστυνομία, (6) τα σωφρονιστικά καταστήματα.

Είναι μια εξαιρετική μελέτη για άτομα που ασχολούνται μ' αυτή τη θεματολογική περιοχή.

Λεβέντης, Δ., Παπαστεφάνου, Κ., Λουκά, Π., Αναστασιάδου, Ε. & Χαρολάμπους, Μ. *Υποτροφίες για μεταλλυκειακές Σπουδές*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1995, σσ. 95 (14X20).

Είναι ένας θαυμάσιος οδηγός, που καταρτίστηκε στο πλαίσιο της Υπηρεσίας καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου, για χρήση από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και βέβαια από κάθε άλλον που ενδιαφέρεται.

Ο οδηγός περιλαμβάνει όλες τις πηγές στις οποίες ο ενδιαφερόμενος μπορεί να αναζητήσει υποτροφία για μεταλλυκειακές σπουδές. Για κάθε πηγή παρέχονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες: στοιχεία του φορέα, διεύθυνση και επικοινωνία, είδος υποτροφίας που παρέχεται, σκοπός για τον οποίο προβλέπεται η χορηγία, προϋποθέσεις, διαδικασίες υποβολής υποψηφιότητας, ημερομηνίες προθεσμιών, κριτήρια επιλογής υποτρόφων, υποχρεώσεις και δεσμεύσεις των υποτρόφων κτλ.

Το έχω γράψει και με άλλη ευκαιρία: στην υπηρεσία του Δ. Λεβέντη γίνεται θαυμάσια δουλειά. Μήπως πρέπει να τους μιμηθούμε κι εμείς;

Λεβέντης, Δ., Παπαστεφάνου, Κ., Παπαδάμου, Δ. & Χατζηφωτή, Α. Θέ-

ματα Κοινωνικής Αγωγής. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1995, σσ. 32 (17X23).

Είναι εργασία που προετοιμάστηκε στο πλαίσιο της Υπηρεσίας καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου, και προορίζεται για χρήση από τους μαθητές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το περιεχόμενό της αναφέρεται σε κοινωνικά θέματα που απασχολούν κυρίως τον εφήβου, όπως: προσωπικές επιλογές και αποφάσεις για τη ζωή μας, η εφηβεία και οι σχέσεις των δύο φύλων, τα ναρκωτικά. Πέρα από τις συγκεκριμένες θέσεις και πληροφορίες που προβάλλονται, δίνονται και παραδείγματα -προβληματισμοί στη μορφή «περιπτώσεων», και οι έφηβοι καλούνται να εξετάσουν τις περιπτώσεις πρακτικά. Δίνονται ακόμη ενδεικτικά ερωτηματολόγια.

Αναμφίβολα πρόκειται για μια πολύ χρήσιμη δουλειά για τους νέους και τις οικογένειές τους.

Λεβέντης, Δ., Παπαστεφάνου, Κ. & Χατζηπαντελή, Α. *Εκπαιδευτικοί Κλάδοι Μετά την Τρίτη Γυμνασίου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1995, ΙΓ' Έκδ. (14X20).

Πρόκειται για τη δέκατη τρίτη αλλ' εντελώς αναθεωρημένη έκδοση αυτού του «οδηγού σπουδών» για μαθητές που τελειώνουν το Γυμνάσιο στην Κύπρο. Είναι έκδοση της Υπηρεσίας Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Υ.Π.Π. Κύπρου.

Περιέχει πληροφορίες για τη λυκειακή εκπαίδευση στην Κύπρο, αλλά και πίνακες με τις δυνατότητες για με-

ταλυκειακές σπουδές τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα.

Είναι ένας αναμφίβολα χρήσιμος οδηγός για την Εκπαίδευση στην Κύπρο, αλλά και πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τους Συμβούλους και Εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα.

Λεβέντης, Δ. & Χατζηγέρου, Ε (Επιμ.). *Επιλογές στο Ενιαίο Λύκειο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1995, σσ. 80 (14Χ20).

Πρόκειται για «οδηγό» που έχει εκπονήσει η Υπηρεσία Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού τη Δ/νση Μέσης Εκπαίδευσης του Υ.Π.Π. της Κύπρου, με την ευκαιρία της λειτουργίας, από την περίοδο 1995-96, του Ενιαίου Λυκείου στην Κύπρο.

Ο «οδηγός» αυτός περιλαμβάνει αφενός μεν κείμενα με τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις του Ενιαίου Λυκείου και αφετέρου τα προγράμματα σπουδών και τις επιλογές των μαθητών στο νέο Λύκειο.

Είναι πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, αναμφίβολα πολύτιμο βοήθημα για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς και σίγουρα χρήσιμη πηγή πληροφορόρησης και για μας την Ελλάδα. Ένα ακόμη δείγμα της πολύ προσεκτικής δουλειάς που γίνεται στην Υπηρεσία Καθοδήγησης στην Κύπρο.

Μαγγανάς, Α. *Τα Εκδιδόμενα Ατομα. Πορνεία: Παρέκκλιση ή Παράβαση*; Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994, σσ. 118 (14Χ21).

Πρόκειται για μια μικρή συλλογή 15 επώνυμων εργασιών ομάδας φοιτητών του Τμήματος Κοινωνιολογίας της Παντείου (1993). Κάθε εργασία είναι και η μελέτη μιας τουλάχιστον

περίπτωσης εκδιδομένων ατόμων (ιεροδούλων, τραβεστί, κτλ.) στη βάση ενός κοινού ερωτηματολογίου. Ακολουθούν απόψεις ενός συμπτωματικού δείγματος του κοινού πάνω στο θέμα της πορνείας.

Είτε δει κανείς το θέμα από την καθαρά εγκληματολογική άποψη του μαθήματος, είτε από ψυχολογική είτε από κοινωνική, πρόκειται σίγουρα για μια ενδιαφέρουσα συλλογή πρωτογενών στοιχείων που αξίζει να προσεχτούν.

Μπουλουγούρης, Γ. *Οι Φοβίες και η Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1992, σσ. 205, (14Χ20).

Είναι μια συστηματική εξέταση και παρουσίαση του θέματος των φοβιών από έναν ειδικό που γνωρίζει άριστα τη θεωρία και την πράξη της θεραπείας συμπεριφοράς. Συζητά, λοιπόν, εξειδικευμένα αλλά κατανοητά, όψεις του θέματος όπως: μύθοι, παρερμηνείες και ορισμοί σχετικά με τις φοβίες, φοβία και ψυχανάλυση, φοβία και μάθηση, αγοραφοβία, φοβίες και πανικός, κοινωνικές και ειδικότερες φοβίες, νευροβιολογική θεώρηση της φοβίας, γνωστικοί μηχανισμοί, γενικές αρχές θεραπείας των φοβιών, γνωστική - συμπεριφοριστική θεραπεία, άλλες τεχνικές. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση τριών φοβικών περιπτώσεων.

Το να διαβάσεις ένα τέτοιο κείμενο, γραμμένο από έναν ψυχίατρο που έχει μεγάλη πείρα στις φοβίες, είναι πάντα και χρήσιμο και ωφέλιμο.

Napier, A.Y. *Το Ζευγάρι, ο Εύθραυστος Δεσμός* (Μτφ. Η. Ρόκου, Επιμ. Μ. Καίρη από το πρωτότυπο *The Fragile Bond*). Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα, 1995, σσ. 533 (14X20).

Στην πράγματι πλούσια και εκτενή αυτή εργασία, που εντάσσεται στη σειρά «ανθρώπινα συστήματα» του «Εργαστηρίου Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων», περιέχονται πολλά και ποικίλα θέματα σχετικά με το ζευγάρι και τα προβλήματά του. Στα 14 κεφάλαιά του, που ακολουθούν μια εκτενή εισαγωγή, αντιστοιχούν ειδικότερα τα εξής θέματα: Έννοια της «μεταφοράς», τρόπος δουλειάς, θέμα, ισότητα, εγγύτητα και απόσταση, δύναμη και αδυναμία, ο γυναικοκεντρικός γάμος, οι πρωταγωνιστές της οικογένειας, οι παρείσακτοι της οικογένειας, η επιλογή συντρόφου, κρίση ταυτότητας, η εγγύτητα, η γέννηση του παιδιού, τα παιδικά χρόνια, τα εφηβικά χρόνια και η ώρα του αποχωρισμού, στρατηγικές αλλαγές, τι πρέπει να γίνει από την πλευρά των ανδρών, η δουλειά του ζευγαριού.

Πρόκειται αναμφίβολα για μια μεστή εργασία, προϊόν πολύχρονης πείρας και εφαρμογής στην πράξη αρχών και θεωριών, που σίγουρα είναι χρήσιμο βοήθημα και αναπόσπαστη πηγή αναφοράς για κάθε λειτουργό που ασχολείται με θεραπεία και συμβουλευτική ζευγαριών.

Ντάβου, Μ. & Χρηστάκης, Ν. *Τα Παιδιά Μιλούν για την Υγεία και την Ασθένεια*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994, σσ. 150 (14X20).

Παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα ερευνητικής προσπάθειας που έγινε από τους συγγραφείς στο πλαίσιο του «Ιδρύματος Ερευνών για το Παιδί». Γίνεται πρώτα μια εισαγωγή στο θέμα της υγείας και εξέλιξης του παιδιού, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, και παρουσιάζεται η

έρευνα για να διαπιστωθεί πως τα παιδιά εκφράζουν τις καταστάσεις υγείας και ασθένειας. Ειδικότερα αναπτύσσονται τα θέματα: υγεία, ασθένεια και σχετικές έννοιες, οι ασθένειες, τα ατυχήματα, αντιμετώπιση της ασθένειας, προϋποθέσεις καλής υγείας, παρερμηνείες και αιτήματα περισσότερης γνώσης. Τέλος εξάγονται και διατυπώνονται συμπεράσματα.

Παμπούκης, Ι.Τ. *Τούρκικο Λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής* (τ. Α'). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1988, σσ. 265 (14X20).

Όπως φαίνεται και στον τίτλο, πρόκειται για λεξιλόγιο των (ελληνικών) όρων που έχουν προέλευση την τουρκική γλώσσα. Όπως φαίνεται μάλιστα, δυστυχώς είναι πολλοί οι όροι αυτοί. Και να σκεφτεί κανείς ότι στον τ. Α' καλύπτονται μόνον οι λέξεις που στα Ελληνικά αρχίζουν από Α έως και Κ. Έχουμε, μάλιστα, φτάσει στο σημείο που δεν είναι δυνατό να ξεχωρίζουμε τους τούρκικους προέλευσης όρους. Κι εδώ ακριβώς βρίσκεται και η χρησιμότητα αυτού του λεξιλογίου.

Παπαδόπουλος, Ν. *Λεξικό της Ψυχολογίας με Τετραγλωσσία Όρων*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου, 1994, σσ. 802 (14X20) ISBN 960-90203-0-5.

Το βιβλίο αυτό, που έρχεται να καλύψει ένα μεγάλο κενό στην ελληνική βιβλιογραφία της επιστήμης της Ψυχολογίας. Γνωστός και από άλλα έργα ο συγγραφέας του, όπως αναφέρει στον πρόλογο συνεργάστηκε με πολλούς συναδέλφους του από το Παν/μιο Κρήτης και από το εξωτερικό και το έργο του είναι αποτέλεσμα πολύχρονης προσπάθειας.

Στο έργο αυτό περιέχονται περίπου 2.500 λήμματα, που αναπτύσσονται, ανάλογα με τη σημασία τους, αλλά συνοπτικά και άλλα αναλυτικά.

Μερικά χαρακτηριστικά του Λεξικού αυτού μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- Περιέχει όλους τους όρους της σύγχρονης επιστήμης της Ψυχολογίας και ακόμη πολλούς όρους συγγενών με την Ψυχολογία επιστημών, π.χ. ιατρικής, βιολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής κ.λπ.

- Οι βασικοί όροι παρατίθενται με τους αντίστοιχους όρους στην αγγλική, τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα.

- Όλοι σχεδόν οι βασικοί όροι, π.χ. ανάγκη, γλώσσα, επιθετικότητα, εφηβεία, νοημοσύνη, προσαρμογή, προσωπικότητα κ.λπ. αναπτύσσονται αρκετά διεξοδικά και συνοδεύονται από πλούσια βιβλιογραφία τόσο ελληνική όσο και ξενόγλωσση (αγγλική και γερμανική κυρίως), στην οποία και μπορεί ο ενδιαφερόμενος να προσφύγει για παραπέρα πληροφορίες.

- Όροι οι οποίοι έχουν και πρακτικό ή καθημερινό ενδιαφέρον, όπως άγχος, αυπνία, παιδί, παιχνίδι, τιμωρία, αμοιβή, προσοχή, σεξουαλικότητα κ.λπ. συνοδεύονται και από χρήσιμες ατομικές παιδαγωγικές επισημάνσεις.

- Σε όλα σχεδόν τα λήμματα γίνεται παραπομπή σε συγγενικούς όρους, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης πληροφόρησης πάνω σε ένα θέμα.

- Ξένοι όροι που έχουν σχεδόν καθιερωθεί στη γλώσσα μας αποδίδονται την ελληνική, π.χ. τεστ (δοκιμασία), μπουμέρανγκ (αυτεπίστροφο), κ.λπ. Το ίδιο και άλλοι όροι που

έχουν καθιερωθεί σε διεθνή χρήση με την ξενική τους μορφή, π.χ. coping (καπίσχυση), bournout (εξάντληση), brainstorming (καταιγισμός ιδεών) κ.λπ.

- Το βιβλίο περιέχει σχήματα, πίνακες, διαγράμματα και εικόνες που αποτελούν κατάλληλα ερεθίσματα για καλύτερη κατανόηση των εννοιών.

- Θεωρητικοί όροι αντιμετωπίζονται με κριτική θέση, γιατί είναι φανερό ότι ο συγγραφέας ακολουθεί πιστά τα δεδομένα της πειραματικής και γενικότερα της εμπειρικής σύγχρονης Ψυχολογίας.

Τέλος, ο συγγραφέας φρόντισε να παρουσιάσει σχεδόν όλη την αξιολογική ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και έναν πολύ εξυπηρετικό πίνακα αντιστοιχιών των αγγλικών και ελληνικών όρων. Έτσι το λεξικό αυτό μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών και μάθησης για κάθε ενδιαφερόμενο, αλλά και για ειδικούς επιστήμονες.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Σακκάς, Δ., Πολέμη-Τοδούλου, Μ. & Φραγκούλη, Α. (Επιμ.). *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (για την Ε.Ε.Ψ.Υ.Ν.Π.), 1994, σσ. 145, (14Χ20).

Παρουσιάζεται το περιεχόμενο ενός εργαστηρίου που έγινε πάνω στο θέμα το 1991 στην Αθήνα. Σ' αυτό έχουν ενταχθεί επτά (7) επώνυμες εργασίες (εισηγήσεις στην εκδήλωση). Όλες τους καλύπτουν διάφορες όψεις του θέματος του εργαστηρίου, όμως στην ουσία της συμβουλευτικής, στην έννοια και πράξη της δ.σ., σε παραδείγματα εφαρμογής.

Χωρίς μ' αυτό να θέλω να μειώσω

την αξία της εργασίας, νομίζω ότι οι επιμελητές της έκδοσης έπρεπε να είναι πιο προσεκτικοί με την ορολογία. Έτσι κι αλλιώς έχουμε σοβαρό πρόβλημα με τη σχετική ορολογία στη χώρα μας, και καλό θα ήταν να είχαν «συμβουλευτεί» κάποιον με μεγαλύτερη πείρα στη σχετική ορολογία. Ο σωστός όρος στα Ελληνικά λοιπόν, αντί του «διεπαγγελματική συμβουλευτική», είναι *Συμβούλευση ή Συμβουλευτική Συνεργασία ή Διεπιστημονική Συμβουλευτική*.

Αναμφίβολα όμως το περιεχόμενο της εργασίας είναι πολύ χρήσιμο στους Συμβούλους και γενικά στους λειτουργούς Συμβουλευτικής, και θα το συνιστούσα ανεπιφύλακτα.

Parry, D. (Επιμ. Ν. Δέγλερης). *Ψυχολογικές Κρίσεις και Αντιμετώπισή τους*. (Μτφ. Ν. Ρώντα από το πρωτότυπο *Coping with Crises*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993, σσ. 215 (14Χ20).

Η σημαντική αυτή εργασία, που καλύπτει μια ιδιαίτερος σοβαρή όψη της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, μας δίνει τις απαραίτητες λύσεις στο χειρισμό των ατόμων που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια επτενής περιγραφή της έννοιας - κατάστασης της «κρίσης». Στο δεύτερο και στα υπόλοιπα κεφάλαια έχουν συμπεριληφθεί μεθοδολογικά στοιχεία: πως αντιδρούμε σε καταστάσεις κρίσης, τι ικανότητες απαιτούνται, πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την κρίση, πώς μπορούμε να προσφέρουμε βοήθεια, πώς μπορούμε να ελέγξουμε το άγχος κ.λπ.

Ο Ν. Δέγλερης, ψυχίατρος ο ίδιος, είναι ο πιο κατάλληλος να επιμεληθεί

την απόδοση μιας τέτοιας εργασίας στα Ελληνικά.

Πιντέρης, Γ. *Διαλέγοντας Σύντροφο. Ανακάλυψε τον Τρόπο που Σχετίζεσαι*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι, 1995, σσ. 230 (14Χ20).

Αυτός ο Πιντέρης είναι τελικά απρόβλεπτος. Και μας εμφανίζει τη μια έκπληξη μετά την άλλη. Κι επειδή είναι δύσκολο να σκιαγραφήσει κανείς πια το περιεχόμενο των βιβλίων του (παλιότερα ήταν πιο εύκολο), αρκούμε εδώ στο να καταχωρίσω τα έξι ερωτήματα που θέτει τον αναγνώστη του ο ίδιος ο Γ. Πιντέρης (αφού πρώτα έχει απαντήσει σ' αυτά ο ίδιος για τον εαυτό του):

- Πόσο πραγματικά «συντροφικές» είναι οι σχέσεις που κάνεις;
- Πόσο διαρκούν τα συναισθήματά σου όταν ερωτεύεσαι;
- Είναι οι σχέσεις σου συναισθηματικά αποκλειστικές;
- Είναι οι σχέσεις σου σεξουαλικά αποκλειστικές;
- Κάνεις για μόνιμη συμβίωση;
- Διαλέγεις «συντροφικούς» συντρόφους;

Ιδού η Ρόδος, ιδού και το «Διαλέγοντας Σύντροφο» του Πιντέρη!

Ποταμάνος, Γ. *Νόμιμες Ουσίες Εξάρτησης. Αλκοόλ*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, χ.χ., σσ. 1993 (14Χ21).

Στα 8 κεφάλαια αυτού του βιβλίου εξετάζονται διάφορες όψεις του θέματος «αλκοόλ»: (1) το αλκοόλ στον ανθρώπινο οργανισμό, (2) μοντέλα αλκοολισμού, (3) αιτιολογία του αλκοολισμού, (4) η επιδημιολογία του αλκοολισμού, (5) το σύνδρομο της εξάρτησης από το αλκοόλ, (6) προβλήματα που σχετίζονται με την κατα-

νόλωση και την κατάχρηση του αλκοόλ, (7) η θεραπεία του αλκοολισμού - αξιολόγηση των μεθόδων θεραπείας, και (8) πρόληψη και θεραπεία: προτάσεις και προβληματισμοί.

Όπως φαίνεται από την παραπάνω θεματολογία, ο σ. καλύπτει όλες τις όψεις του θέματος του αλκοολισμού. Πρόκειται, συνεπώς, για μια καλή εργασία, χρήσιμη σε κάθε ειδικό και σε καθέναν που έχει ενδιαφέρον για ενημέρωση επί του θέματος.

Ρώτας, Ρ-Π. *Αποφεύγετε το Στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995, σσ. 180 (14Χ20).

Πρόκειται για σύντομη μεν αλλά πολύ πρακτική και πολύ περιεκτική εργασία πάνω στο πρόβλημα του στρες. Γιατρός ο ίδιος ο συγγραφέας, και από τους ιδρυτές της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης Ψυχοσωματικών Προβλημάτων, είναι ο πιο ειδικός να συμβουλευσει πρακτικά πώς να αποφεύγουμε το άγχος, πώς να το αντιμετωπίζουμε, πώς να το ελέγχουμε.

Σίγουρα απ' τις εργασίες που καθένας χρειάζεται στη σημερινή κοινωνία.

Σακαλάκη, Μ. *Ψυχολογία της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994 (σσ. 115, 13Χ20).

Είναι σύντομη αλλά πολύ περιεκτική εργασία, στην οποία η σ. έχει καταφέρει να ενσωματώσει το μεγαλύτερο μέρος της θεωρίας της επικοινωνίας. Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο περιγράφονται οι διαδικασίες της επικοινωνίας: πώς γίνεται η υποδοχή του μηνύματος και τι επιπτώσεις έχει το δέκτη, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται διάφορα γνωστικά μοντέλα.

Στο δεύτερο παρουσιάζεται η σχολή του Palo Alto και η συστημική προσέγγιση της επικοινωνίας. Στο τρίτο εξετάζεται η επικοινωνία και η σχέση μ' αυτήν παραγωγή και αξιοποίηση συμβολικών προϊόντων. Τέλος στο τεταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι προσεγγίσεις της επικοινωνίας από τη σκοπιά της ψυχανάλυσης και της γνωστικής ψυχοπαθολογίας.

Πρόκειται για μια αναμφίβολα χρήσιμη εργασία, της οποίας η μικρή έκταση αντισταθμίζεται από την πυκνότητα γραφής και την περιεκτικότητα των εννοιών. Σε παράρτημα, δε, επιχειρείται ενδιαφέρουσα ιστορική ανασκόπηση των εννοιών της πληροφόρησης και της επικοινωνίας.

Σιμάτος, Α. *Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Επιλογή και Χρήση των Εποπτικών Μέσων*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, 1995, σσ. 245 (14Χ20).

Στην πρώτη του αυτή αυτοτελή εργασία ο Τάσος Σιμάτος (Τ.Σ.) επιχειρεί μια σημαντική διεισδυση στο χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Όντας ο ίδιος ειδικευμένος στην Αγγλία πάνω στο θέμα, παρουσιάζει στα Ελληνικά μια συνολική θεώρηση του θέματος της τεχνολογίας στην Εκπαίδευση.

Μετά από μια σύντομη εισαγωγή στη θεωρία εμπειρίας - αντίληψης - μάθησης, ο σ. προχωρεί την παρουσίαση και επεξεργασία των εξής ειδικότερων θεμάτων: θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών, λέξεις και εικόνες, συστήματα συμβόλων, επιλογή εποπτικού υλικού και αξιοποίησή του, προϋποθέσεις επιτυχούς επίδειξης, περιγραφή διαφόρων παραδοσιακών εποπτικών μέσων, διαφάνειες και τρόπος κατασκευής και χρήσεις

τους, γραφή γραμμάτων για προβολή, διδακτικοί χάρτες, αφίσσες, είδη προβολέων και χρήση τους, φωτογράφιση και φωτογραφικές μηχανές, τηλεόραση και κατασκευή τηλεοπτικού υλικού, επίδραση της τηλεόρασης, η πληροφορική στην εκπαίδευση (με ποικιλία θεμάτων σχετικών με την αξιοποίηση των Η/Υ ως μέσου στην εκπαίδευση).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολύ χρήσιμη εργασία, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, τους φοιτητές και σπουδαστές, τους εκπαιδευτές κτλ.

Τσαλίκιου, Φ. *Σχιζοφρένεια και Φόνος. Μια Ψυχολογική Εγκληματολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση (β' έκδ.), 1989, σσ. 267 (17Χ23).

Με άξονα αναφοράς μια έρευνα με υποκείμενα σχιζοφρενείς που έχουν διαπράξει φόνο, η σ. παρουσιάζει την ψυχοπαθολογία του σχιζοφρενούς στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα.

Στο πρώτο μέρος του βιβλίου συζητά τα όρια και τις αδυναμίες των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ σχιζοφρένειας και εγκληματικότητας. Επανεξετάζει την έννοια της σχιζοφρένειας και την αλήθεια της εγκληματικότητας του σχιζοφρενούς.

Στο δεύτερο μέρος η σ. παρουσιάζει τον ανθρωποκτόνο σχιζοφρενή μέσα από τη συγκεκριμένη δική της έρευνα. Αφού πρώτα συνοψίζει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, σκιαγραφεί τις ιστορίες των 19 σχιζοφρενών υποκειμένων της έρευνάς της, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχιζοφρενών μέσα από ψυχολο-

γική εξέταση με προβολικά τεστ, και τέλος επιχειρεί μια ερμηνευτική σύνθεση.

Πρόκειται για πολύ ενδιαφέροντα εργασία - συμβολή στην προσπάθεια ερμηνείας της εγκληματικότητας των ψυχασθενών και περιγραφής της πορείας προς το φόνο.

Τσαρδάκης, Δ. *Μαζική Επικοινωνία και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1990, σσ. 253 (14Χ20).

Είναι μια σημαντική εργασία, στην οποία ο σ. διαμορφώνει τη θεωρητική βάση για την κατανόηση της λειτουργίας και του ρόλου των ΜΜΕ. Στα δεκατέσσερα κεφάλαια του βιβλίου εξετάζονται τα εξής θέματα: (1) μεθοδολογική προσέγγιση, (2) η «οπτολογία» της πληροφορίας, (3) η εξουσία του επικοινωνιακού λόγου, (4) οι θεσμοί ως αντικειμενοποιήσεις, (5) η δομή της μαζικής επικοινωνίας, (6) τα στερεότυπα και η κοινή γνώμη, (7) η πλουραλιστική αντικειμενικότητα, (8) πληροφορίες και κοινωνικός έλεγχος, (9) η βία πίσω απ' τα μαζικά μέσα, (10) επικοινωνία και μαζική κουλτούρα, (11) ο μηχανισμός της διαφήμισης, (12) η αφίσσα και η λειτουργία της, (13) τα χρώματα στην επικοινωνία, και (14) για μια παιδαγωγική των μέσων.

Σε εκτενές παράρτημα δίνεται το θεσμικό πλαίσιο των μαζικών μέσων επικοινωνίας. Πρόκειται για μια πραγματικά ενδιαφέροντα μελέτη.

Τσαρδάκης, Δ. *Απόκλιση και Εγκρεμότητα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 1994, σσ. 265, (14Χ21).

Αντιγράφω απλώς μέρος του οπισθοσελίδου: «Η εργασία αυτή είναι

μια προσπάθεια αποκρυπτογράφησης όλων εκείνων των συνθηκών-βιολογικών, ανθρωπολογικών και ιστορικών- που οδήγησαν τον άνθρωπο στα σημερινά υπαρξιακο-οντολογικά και πολιτισμικά αδιέξοδα. Οι κατηγορίες της Απόκλισης και της Εκκρεμότητας συγκροτούν το υπαρξιακο-οντολογικό θεμέλιο του ανθρώπινου κόσμου. Με την έννοια αυτή το βιβλίο είναι μια φιλοσοφία της κυλιόμενης εκκρεμότητας. Ένα κείμενο για όσους θα ήθελαν να δουν τον κόσμο όπως είναι και όχι όπως θα ήθελαν να είναι».

Δεν αξίζει να το διαβάσουμε;

Fontana, D. *Το Άγχος και η Αντιμετώπισή του* (επιμ. Ν.Ε. Δάγλαρης μεταφρ. Μ. Τερζίδου από το πρωτότυπο *Managing Stress*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993, σσ. 190 (13Χ20).

Πρόκειται για ένα πολύ απλό αλλά πολύ χρήσιμο βιβλίο, στις σελίδες του οποίου βρίσκει κανείς απάντηση σ' όλα σχεδόν τα ερωτήματα που αφορούν το άγχος. Στα έξι κεφάλαια του βιβλίου ο σ. πραγματεύεται τα εξής θέματα: τι είναι το στρες, πόσο στρες έχετε; Τι προκαλεί το υπερβολικό στρες; - το περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας το περιβάλλον, τι προκαλεί το υπερβολικό στρες; - ο εαυτός μας, αντιμετωπίζοντας τον εαυτό μας, συμπεράσματα. Παροτίθεται ακόμη πίνακες με ειδικότερες πληροφορίες και κλίμακες σχετικές με το άγχος.

Στη ζωή που ζούμε σήμερα, στο σπίτι, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην εργασία, γενικά, ποιος δεν έχει ανάγκη από ένα τέτοιο βιβλίο;

Hanson, P.G. (Μτφ. Αντιγ. Πανέτσου-Ωραιοπούλου). *Η Χαρά του*

stress Πώς να Κάνετε το Στρες να Δουλεύει για Σας. Αθήνα: Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π., 1993, σσ. 287 (14Χ20).

Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα εργασία πάνω στο θέμα του στρες. Ο συγγραφέας, γιατρός ο ίδιος και συνεπώς καλός γνώστης των ψυχοσωματικών εκφάνσεων του άγχους, παρουσιάζει με πολύ όμορφο και ελκυστικό τρόπο τα μυστικά της ψυχολογικής έντασης, και προτείνει τρόπους, ώστε να μπορέσει κανείς να την αξιοποιήσει επωφελώς. Η εργασία καλύπτει θεματικά όλες τις όψεις του θέματος: αίτια του άγχους, μέτρησή του, συσχέτισή του με διάφορες σωματικές - ψυχολογικές - κοινωνικές διαστάσεις, αντιμετώπισή του.

Είναι μια έκδοση που σήμερα τη χρειαζόμαστε όλοι μας!

Χουντουμάδη, Α. *Παιδιά και Γονείς, στο Ξεκίνημα μιας Σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994, σσ. 443, (14Χ20).

Πρόκειται για εκτενή και πυκνογραφημένη εργασία, στην οποία εξετάζονται πάμπολλα θέματα που αναφέρονται στους γονείς, στα παιδιά και στη σχέση μεταξύ τους.

Τα αντικείμενα που έχουν ενταχθεί τα 16 κεφάλαια του βιβλίου είναι τα εξής: Η απόφαση να κάνουμε παιδί, όταν το ζευγάρι γίνονται γονείς, η οικογένεια με μικρά παιδιά, μητέρα και μητρότητα, πατέρα και πατρότητα, έννοιες «παιδικότητα» και «παιδί», η μεγάλη αρχή, συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και δημιουργία των πρώτων δεσμών, το παιδί στην οικογένεια, η ανάπτυξη της σκέψης, το παιδί και η γλώσσα, κορίτσια κι αγόρια - ομοιότητες και διαφορές, το παιχνίδι, εξωοικογενειακές επιδρά-

σεις, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, ημερήσια φροντίδα έξω από την οικογένεια.

Είναι προφανές ότι το περιεχόμενο του βιβλίου είναι ένας πραγματικός πλούτος και προσφέρει σημαντική βοήθεια σε κάθε γονέα ή μέλλοντα γονέα που θέλει να δει πιο σοβαρά το ρόλο του ως γονέα.

Β. Περιοδικά

1. Εκπαιδευτική Κοινότητα. (Δ/ση: Μπισκίνη 1, 15772 Ζωγράφου, τηλ. 7750687).

Είναι ένα νέο περιοδικό στο χώρο της Εκπαίδευσης, με επίκεντρο ενδιαφέροντος (κυρίως) την πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκδίδεται διμηνιαία, και διατίθεται τόσο στο εμπόριο όσο και σε συνδρομές. Είναι έκδοση μεγάλου σχήματος (28X21) και πολύ περιποιημένη αισθητικά και ποιητικά. Το τρέχον τεύχος είναι το 34 (Δεκ. '95-Ιαν. '96).

Η θεματολογία του, είτε σε μορφή αφιερωμάτων είτε σε μορφή ελεύθερων άρθρων, αναφέρεται σε διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας, με γενικότερες κάποτε εργασίες.

Είναι ένα αναμφίβολα χρήσιμο περιοδικό, με παιδαγωγική ευρύτητα που αξίζει να βρίσκεται στη βιβλιοθή-

κη του κάθε εκπαιδευτικού, του κάθε σχολείου.

2. Το Σχολείο και το Σπίτι (Δ/ση: Αριάδνης 9, Άνω Κυψέλη, Αθήνα, τηλ. 8563474).

Το περιοδικό «Το Σχολείο και το Σπίτι» είναι περιοδική έκδοση εκπαιδευτικού προβληματισμού. Εκδίδεται (τελευταία) ανα 40ήμερο. Ιδρυτής του περιοδικού είναι ο αξέχαστος Γ.Κ. Κυριαζόπουλος, ο οποίος και το διηύθυνε επί πολλά χρόνια. Σήμερα διευθυντής του είναι ο Ν.Γ. Κυριαζόπουλος, ο οποίος και διατηρεί την ίδια εκδοτική φιλοσοφία στο περιοδικό.

Το «Σχολείο και το Σπίτι» είναι ένα από τα πιο παλιά εκπαιδευτικά περιοδικά στη χώρα μας. Ήδη έχουν κυκλοφορήσει 390 τεύχη (μέχρι προ ετών ήταν δίμηνο). Έτσι, είναι ταυτισμένο με την εξέλιξη και διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στη χώρα μας.

Το περιεχόμενό του είναι πρωτίστως εκπαιδευτικό, με τη μεγαλύτερη θεματολογία να προέρχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, το περιεχόμενο επεκτείνεται ενίοτε και σε ευρύτερη εθνική, λογοτεχνική, πολιτιστική κτλ. θεματολογία, που εμπλουτίζει το περιοδικό και το κάνει ακόμη πιο χρήσιμο για κάθε εκπαιδευτικό, και όχι μόνον.

II. Βιβλιοκριτική

Κρουσταλάκης, Γ. *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου, χ.χ., σσ. 470 (17Χ23).

Ο Γιώργος Κρουσταλάκης, καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, μας έχει συνηθίσει πια στις εκδοτικές εκπλήξεις. Κάποιες μάλιστα από τις εργασίες του έχουν φιλοξενηθεί στο παρελθόν σ' αυτή τη στήλη της Επιθεώρησης. Αυτή τη φορά η έκπληξη ήρθε στη μορφή ενός καταπληκτικού βιβλίου μεγάλου σχήματος, που έχει τον πλήρη τίτλο - υπότιτλο «*Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Οικογένεια και στο Σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση για μια Συμβουλευτική Γονέων και Εκπαιδευτικών*».

Το πολύπλευρο και πολυτομικό υλικό του βιβλίου έχει ενταχθεί σε τέσσερα μέρη, που αναφέρονται αντίστοιχα στα εξής ευρύτερα θέματα: (Α) Ειδική αγωγή σήμερα: Εισαγωγική συνοπτική θεώρηση, (Β) Παιδιά με προβλήματα και ιδιαίτερες ανάγκες, (Γ) Η διάγνωση της προσωπικότητας των παιδιών στο σημερινό σχολείο, και (Δ) Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Από τους τίτλους των μερών και μόνο φαίνεται πως ο σ. καλύπτει όλο το γενικό θεματικό φάσμα που λογικά αναμένεται από μια τέτοια εργασία.

Αντίστοιχα, τα ιδιαίτερα θέματα που έχουν ενταχθεί στα επιμέρους κεφάλαια καθενός από τα τέσσερα παραπάνω μέρη είναι συνοπτικά τα εξής: (Α1) Περιεχόμενο του κλάδου της ειδικής αγωγής, (Α2) ιστορική θεώρηση της εξέλιξης της ειδικής παιδαγωγικής, (Α3) συστηματική προσέλαση στην ειδική αγωγή, (Β1) παι-

διά με αισθητηριακές δυσλειτουργίες, (Β2) παιδιά με οπτικές αδυναμίες, (Β3) παιδιά με αισθητηριακές δυσλειτουργίες, (Β4) παιδιά με σωματική μειονεξία και κινητική δυσλειτουργία, (Β5) το αντισυνικό παιδί, (Β6) θεωρητικό πλαίσιο ενός συστήματος ειδικής αγωγής, (Γ1) διάγνωση της προσωπικότητας του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο, (Γ2) σκοποί εξυπτούμενοι με τη σχολική διάγνωση, (Γ3) διάγνωση της προσωπικότητας και ψυχική υγεία του μαθητή, (Γ4) μεθοδολογία της παιδαγωγικής διαγνωστικής, (Γ5) έκταση της σχολικής διάγνωσης, (Γ6) προϋποθέσεις για μια επιτυχή σχολική διάγνωση, (Δ1) ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, (Δ2) προβλήματα, ανάγκες και προσδοκίες των γονέων, (Δ3) συμβουλευτική και εκπαίδευση των γονέων.

Με κάθε μέρος ο σ. δίνει και τη βασική ειδική βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο μέρος εκείνο. Δείχνει, δε, απέραντη γνώση του βιβλιογραφικού χώρου που αναφέρεται στα περιεχόμενα του βιβλίου του.

Πρόκειται για μια εξαιρετικά καλαίσθητη και ιδιαίτερα σωστά φροντισμένη και επιμελημένη έκδοση. Στον τομέα της ειδικής αγωγής υπάρχουν κι άλλα βιβλία στα ελληνικά. Όμως το βιβλίο του Γ.Κ. χαρακτηρίζεται από θεματική πληρότητα, επιστημονική επάρκεια, γλωσσική ευκολία αλλά και γλωσσικό πλούτο, παιδαγωγική και ψυχολογική ευρύτητα. Έτσι, η γνωστή ευαισθησία του σ. στο θέμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συνδυασμένη σωστά και αποτελεσματικά με την ευρύτατη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτισή του, απέφερε αυτήν την θαυμάσια εργασία που σίγουρα αποτελεί τομή στην εξειδικευ-

μένη πάνω στο θέμα αυτό βιβλιογραφία.

Το έργο ολόκληρο δεν είναι απλώς ένας ανεξάντλητος πλούτος γνώσης και πληροφόρησης πάνω στο θέμα της μεταχείρισης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είναι η κραυγή αγωνίας του σ., που ελπίζω πως θα ευαισθητοποιήσει τους πολλούς να σκύψουν πάνω στα άτομα αυτά, που στο κάτω κάτω βρέθηκαν σ' αυτή τη μειονεκτική θέση χωρίς να είναι τα ίδια υπεύθυνα γι' αυτό. Έτσι, η κραυγή αυτή έχει ως αποδέκτες τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία, την πολιτεία.

Ταυτόχρονα, δεν είναι ένα ξερό, απρόσωπο και παγερό βιβλίο. Είναι ένα έργο που αποπνέει ανθρωπιά, που εκπέμπει ζεστασιά, χρωματισμένη μάλιστα με απαράμυλλο τρόπο με την αίσθηση της χριστιανικής ευαισθησίας, ανησυχίας και φροντίδας για το άτομο που πάσχει, που πονά, που αγωνιά, που έχει ανάγκη για αποστολική αγάπη και ιεραποστολική φροντίδα από τους άλλους, τους πολλούς, τους μη μειονεκτούντες.

Όμως, ο σ. δεν αποθέτει απλά τις ευθύνες για τα άτομα αυτά στις διάφο-

ρες ομάδες. Δεν είναι κριτής ή τιμητής. Είναι ο άνθρωπος που σκύβει πάνω στο δάσκαλο, στο γονιό και στο συγγενή του ειδικού ατόμου. Γιατί κι αυτοί έχουν ανάγκη από συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, συμπαράσταση αλλά και βοήθεια και εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν περισσότερο τα άτομα που χρειάζονται ειδική μέριμνα. Γιατί απ' τη δική τους πίστη, αντοχή και καρτερικότητα και τη δική τους συμπαράσταση και συμβολή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και η αποτελεσματικότητα της κάθε προσπάθειας της κοινωνίας, της πολιτείας, των ειδικών φορέων.

Αν λοιπόν με το έργο του αυτό ο Γ.Κ. έχει σκοπό να επισημάνει, να ευαισθητοποιήσει, να διδάξει, να στηρίξει, να συμπαράσταθεί, όλα αυτά τα πετυχαίνει στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Είμαι βέβαιος ότι, μέσα στις σελίδες του, ο κάθε γονιός, ο κάθε δάσκαλος, ο κάθε λειτουργός που είναι επιφορτισμένος με καθήκοντα στήριξης ειδικών ατόμων, ο κάθε λειτουργός συμβουλευτικής κτλ. θα βρει τη βοήθεια που ο ίδιος έχει ανάγκη.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 36-37, Μάρτιος & Ιούνιος 1996, σσ. 217-220

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛΕΣΥΠ

1. Το Συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ

α) Στις 25 και 26/11/1995 το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ και η Οργανωτική Επιτροπή πραγματοποίησαν με επιτυχία Διεθνές Συνέδριο με θέμα: ΣΥΜΒΟΥΛΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ.

Βασικός στόχος του συνεδρίου ήταν η ανάπτυξη σε θεωρητικό επίπεδο, κριτικών, αναπτυξιακών μοντέλων που σχετίζονται με τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΕΕΠ) και τη Συμβουλευτική. Ο λόγος για την αναγνώριση της αναγκαιότητας ενός τέτοιου στόχου ήταν η διαπίστωση της απουσίας μιας σε βάθος ανάλυσης βασικών εννοιών και ζητημάτων που σχετίζονται με τη θεωρία και την πρακτική του ΕΕΠ και της Συμβουλευτικής στο πλαίσιο μάλιστα μιας 'εξελικτικής' προσέγγισης που υποστηρίζεται συνήθως στη βιβλιογραφία με γενικό μόνο τρόπο.

Επιπλέον στόχος του συνεδρίου ήταν η ανίχνευση και η επισήμανση μιας αναπτυξιακής τάσης και σε άλλους χώρους που επηρεάζουν άμεσα το θεσμό του ΕΕΠ και της Συμβουλευτικής. Τέτοιοι χώροι είναι η Οικονομία, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, αλλά και ο ζωτικός χώρος του υποσυστήματος -με μια συστημική έννοια του όρου- 'σχολείο'. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης θεωρήθηκε απαραίτητο να εξερευνηθεί και ο ση-

μαντικός ρόλος του δασκάλου και μάλιστα του διδύμου 'δάσκαλος και σύμβουλος'.

Το Δ.Σ., αναγνωρίζοντας επίσης ένα κενό στη χώρα μας σε πρακτικές εφαρμογές ζητημάτων σημαντικών για την υλοποίηση των σκοπών του θεσμού του ΕΕΠ και της Συμβουλευτικής, αλλά και της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πρακτικής, αφιέρωσε τη δεύτερη μέρα του συνεδρίου ακριβώς στις πρακτικές αυτές εφαρμογές. Τέλος, αναγνωρίζοντας τις πολιτικές διαστάσεις του θεσμού και της σπουδαιότητας των θέσεων των πολιτικών κομμάτων της χώρας, απέστειλε επιστολή προς όλα τα πολιτικά κόμματα γνωστοποιώντας το συνέδριο, επισημαίνοντας τη σημαντικότητα του θεσμού Προσανατολισμός - Συμβουλευτική με πρόσκληση στους εκπροσώπους τους για χαιρετισμό, αλλά και για την έκφραση των θέσεών τους σχετικά με το θεσμό αυτό.

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου είχε ως μέλη της τους:

Παναγιώτη Α. Σαμοΐλη	Πρόεδρος
Δρ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy	Επιστημονική Υπεύθυνη
Κατίνα Κανδυλάκη	Γραμματεία-Οικονομικά
Μαντώ Μήλιου	Δημόσιες Σχέσεις
Δρ. Ιωάννη Μαργαρινό	Οργάνωση Προγράμματος
Φανή Αδάμ και Βάσω Πολλάτου	Γραμματεία Συνεδρίου

Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων και τα θετικά τους σχόλια ήταν συγκινητικά και αποζημίωσαν τα μέλη του Δ.Σ. και της οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου για την προσπάθεια αυτή.

Ευχαριστούμε όλους εκείνους που με στάση μεγαλοφυΐας και γνώσιον ενδιαφέροντος προς την εταιρεία και προς το θεσμό του ΕΕΠ και της Συμβουλευτικής είδαν με εκτίμηση και σεβασμό τις επιλογές μας και την όλη προσπάθειά μας αυτή και, ο καθένας με το δικό του τρόπο, τα δικά του μέτρα, χωρίς να αποβλέπει στο στενά ατομικό του συμφέρον και την προσωπική του προβολή, βοήθησε για την επιτυχή υλοποίηση του συνεδρίου αυτού. Θα ήταν παράλειψη βέβαια, να μην ευχαριστήσουμε στο σημείο αυτό τους βασικούς μας χορηγούς που ήταν, κατά τη χρονική σειρά της προσφοράς τους, οι:

*Σχολές ΣΒΙΕ,
Περιοδικό Μετά και
ΕΒΕΑ.*

Ευχαριστούμε επίσης το *Πανόραμα Παιδείας* για την ευγενική προσφορά των αναμνηστικών δώρων που απονεμήθηκαν στα πρόσωπα που τίμησε η ΕΛΕΣΥΠ κατά το συνέδριο για την προσφορά τους στο θεσμό του ΕΕΠ, αλλά και σε όλους και όλες τους ομιλητές και ομιλήτριες και τους προεδρεύοντες και προεδρεύουσες των συνεδριών.

Ευχαριστούμε τέλος, τον Υπουργό Παιδείας κ. Γεώργιο Παπανδρέου για το χαιρετισμό που μας απέστειλε, τον Πρόεδρο της Πολιτικής Άνοιξης κ. Αντώνη Σαμαρά για την παρουσία του στο συνέδριό μας, όπως και τον εκπρόσωπο του Συνασπισμού κ. Βαν-

δώρο. Οι θέσεις τους για το θεσμό του ΕΕΠ και της Συμβουλευτικής θα δημοσιευθούν στα πρακτικά του συνεδρίου.

Για το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ
Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy (Δρ),
αντιπρόεδρος

β) Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου (25/11/1995 Δ' Συνεδρία), η ΕΛΕΣΥΠ τίμησε τους παρακάτω επιστήμονες ως πρωτεργάτες του θεσμού Συμβουλευτική- Προσανατολισμός:

Γεώργιο Βάζο (†)
Νίκη Δενδρινού-Αντωνανάκη
Πέτρο Δέρα (†)
Κορνηλία Καλογήρου
Αθανάσιο Παπακωνσταντίνου
Μαρία Χουρδάκη.

Οι Ε. Δημητρόπουλος και Π. Σαμοΐλης μετά από σύντομη παρουσίαση του επιστημονικού έργου και της συνολικής προσφοράς εκάστου τιμωμένου στο θεσμό προσέφεραν τιμητικό Δίπλωμα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στα τιμωμένα πρόσωπα καθώς και ένα αναμνηστικό δώρο. Η εκδήλωση αυτή θα συμπεριληφθεί ως ειδικό αφιέρωμα στα Πρακτικά του Συνεδρίου που θα αποτελέσουν το επόμενο τεύχος της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Για το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Παναγιώτης Σαμοΐλης, Πρόεδρος

2. Δραστηριότητες Μελών

α. Από τον Απρίλιο 1996 θα διατίθεται στα κεντρικά βιβλιοπωλεία το βιβλίο των Χρυσούλας Κοσμίδου-Hardy και Αθανασίας Γαλανουδάκη-Ράπτη με τίτλο:

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

- α' μέρος: Θεωρία και
Πρακτική
β' μέρος: Ασκήσεις για την
Ανάπτυξη Αυτογνωσίας
και Δεξιοτήτων
Συμβουλευτικής.

Το βιβλίο αυτό, από τις Εκδόσεις Ασημάκης, αποτελεί μια σημαντική προσφορά στο χώρο της Συμβουλευτικής και οπωσδήποτε πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., και γενικά όσων ασχολούνται με το θεσμό Συμβουλευτικής-Προσανατολισμός.

β. Η κα Καθιώτου Μαρία, μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ασχολείται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Εργάζεται στην «ΚΥΨΕΛΗ». Είναι ένα φιλανθρωπικό σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που δημιουργήθηκε από το Σύλλογο Γονέων και Φίλων Νοητικά Υστερούντων Ατόμων. Εμπνεύστρια υλοποίησης του έργου είναι η πρόεδρος του σωματείου κ. Κόκκορη Μαρία, που είναι και μητέρα παιδιού με σύνδρομο DOWN.

Η «ΚΥΨΕΛΗ» λειτουργεί το εργαστήριό της τον Οκτώβρη του 1994. Είναι εκπαιδευτικό εργαστήριο που δέχεται άτομα ηλικίας 16-30 ετών με σύνδρομο DOWN και με μέτρια νοητική υστέρηση.

Αποκλείει άτομα που πάσχουν από σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα, επιληπτικές κρίσεις, αυτισμό και έχουν κινητικές αναπηρίες.

Κύριος σκοπός του εργαστηρίου είναι η παροχή βοήθειας για την Ψυχική, Σωματική, Ηθική, Κοινωνική και Πνευματική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Βασικότεροι στόχοι του εργαστηρίου είναι: η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η συντήρηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων που φέρουν τα άτομα με αυτές τις ιδιαιτερότητες.

Τα προγράμματα που λειτουργούν είναι:

- Γενικής Χειροτεχνίας
- Οικογενρικής
- Κοινωνικοποίησης - Συμπεριφοράς - Συναισθηματικής ωριμότητας - Αυτοεξυπηρέτησης.

Για την πληρέστερη επίτευξη των στόχων που θέτει το εργαστήριο, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω των προγραμμάτων εναλλάσσονται μεταξύ του πρακτικού και του παιδαγωγικού μέρους.

Το προσωπικό αποτελείται από την Κοινωνική Λειτουργό - Εκπαιδεύτρια που είναι και η υπεύθυνη του χώρου καθώς και από το εθελοντικό και βοηθητικό προσωπικό.

Η εκπαίδευση προς τους εξυπηρετούμενους παρέχεται δωρεάν.

Διεύθυνση

Σαράντα Εκκλησιών 20 - Ν. Σμύρνη
(πίσω από την Αγ. Φωτεινή)

τηλ. 9333482

3. Υποχρεώσεις των Μελών

Όπως είναι γνωστό στα μέλη μας, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει ως μοναδικό πόρο τις συνδρομές των μελών για να καλύψει τις τρέχουσες δαπάνες λειτουργίας (έκδοση - αποστολή του περιοδικού, αλληλογραφία με τα μέλη κτλ.). Γι' αυτό υπενθυμίζουμε και πάλι σε όλα τα μέλη να στέλνουν τακτικά τις συνδρομές τους στη διεύθυνση της Ταμείας (Για την τρέχουσα διετία): Μα-

ντώ Μήλιου, Κοροή 14, 18345. Πέρα από αυτή την υποχρέωση αξίζει να προβάλουν την Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε οργανισμούς, σε βιβλιοθήκες, σχολεία ή και επιστήμονες που ενδιαφέρονται, ώστε να γίνουν συνδρομητές του περιοδικού. Σχετικές πληροφορίες μπο-

ρείτε να βρείτε στη 2η σελίδα. Συνεννόηση απευθείας με τον πρόεδρο Πάνο Σαμσιόλη μπορείτε να έχετε στο τηλ. 8828095. Η εγγραφή περισσότερων συνδρομητών θα ελαφρύνει φυσικά τις οικονομικές υποχρεώσεις της Εταιρείας προς τον εκδότη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 36-37, Μάρτιος & Ιούνιος 1996, σσ. 221-224

ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού –επίσημο επισημονικό όργανο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, αναγνωρίζεται από όλους όσους το παρακολουθούν, ως ένα από τα καλύτερα περιοδικά, τουλάχιστον στην Ελλάδα, σε σύγκριση με άλλα ομοειδή.

Η Συντακτική Επιτροπή καταβάλει εδώ και δέκα χρόνια κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να εξασφαλίσει την πληρότητα του περιεχομένου, το επιστημονικό επίπεδο και την άρτια, από τεχνική άποψη, εμφάνιση του περιοδικού. Προς το σκοπό αυτό απαιτείται βέβαια και η ανάλογη συνδρομή των συνεργατών που στέλνουν εργασίες για δημοσίευση. Λόγω της σύγκρισης που αναγκαστικά γίνεται στο χώρο των επιστημονικών περιοδικών, η Συντακτική Επιτροπή παρακαλεί τους αρθρογράφους να συμβάλουν στη διατήρηση και ει δυνατόν βελτίωση του επιπέδου της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ, με το να τηρούν τους κανόνες συγγραφής και να εξασφαλίζουν το απαιτούμενο επιστημονικό επίπεδο στις εργασίες τους. Για το σκοπό αυτό αναδημοσιεύει στο παρόν τεύχος τις *Προδιαγραφές - Οδηγίες για τη Σύνταξη Άρθρων* που είχαν δημοσιευθεί στο 1ο τεύχος.

Παρακαλούμε θερμά όσους από τους αναγνώστες μας επιθυμούν να στείλουν εργασίες προς δημοσίευση, να μελετούν προσεκτικά τις οδηγίες

αυτές και να τις τηρούν. Η ενημέρωση γύρω από τη σχετική βιβλιογραφία είναι ασφαλώς απαραίτητη και πρέπει κανείς να αναφέρεται αναλυτικά (και με τον τρόπο που έχει υιοθετηθεί στην Επιθεώρηση) στις πηγές του όταν συντάσσει ένα άρθρο.

«Προδιαγραφές - Οδηγίες για τη Σύνταξη Άρθρων»

I. Εισαγωγικά

Από το καταστικό της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού προβλέπεται η έκδοση του επίσημου οργάνου της Εταιρείας, του επιστημονικού περιοδικού της. Αυτό το σημείωμα έχει σκοπό την οριοθέτηση των προδιαγραφών μιας εργασίας για να είναι δημοσιεύσιμη (στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού) και την παρουσίαση ενός σκελετού οδηγιών προς τους αρθρογράφους - συνεργάτες του περιοδικού ώστε να καλύψουν τις προδιαγραφές αυτές.

Το περιεχόμενο του περιοδικού σχεδιάστηκε να καλύπτει θέματα απ' όλους τους χώρους εφαρμογής του θεσμού (π.χ. Εκπαίδευση, Εργασία, Οικογένεια, Ιδρύματα, Κέντρα κ.λπ.). Το υλικό αυτό εντάσσεται σε τρεις κύριες περιοχές θεμάτων και τρεις δευτερεύουσες. Οι τρεις κύριες είναι (α) «η θεωρία», όπου δημοσιεύονται θε-

ωρητικές μελέτες, (β) «η έρευνα», όπου δημοσιεύονται παρουσιάσεις πρωτότυπων ερευνών, και (γ) «η πράξη», όπου δημοσιεύονται παρουσιάσεις εμπειριών από την πράξη εφαρμογής του θεσμού. Εξυπακούεται ότι και στις τρεις περιπτώσεις οι εργασίες πρέπει να σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της Εταιρείας. Οι τρεις δευτερεύουσες περιοχές είναι δ) «εισαγωγικά σημειώματα» της Συντακτικής Επιτροπής και της Διοίκησης της Εταιρείας, ε) «σκέψεις – προτάσεις συναδέλφων», και στ) «βιβλίο» και «ενημέρωση». Οι τρεις τελευταίες περιοχές είναι προαιρετικές, δεν αποτελούν δηλαδή πάγιο μέρος όλων των τευχών¹. Η σειρά τοποθέτησης των μερών αυτών φαίνεται στον πίνακα περιεχομένων.

Πρόθεσή μας είναι να εκδοθούν μέσα στο 1987 δύο τεύχη, το 2 και το 3. Κατόπιν θ' αποφασιστεί η οριστική συχνότητα έκδοσης του περιοδικού.

II. Οδηγίες προς τους Αρθρογράφους

A. Διαδικασία

1. Οι εργασίες υποβάλλονται δικτυλογραφημένες ή, αν όχι, οπωσδήποτε ευανάγνωστες. Στέλνονται σε ένα αντίτυπο στον υπεύθυνο έκδοσης (βλ. εκδοτική σελίδα).

2. Τα κείμενα, δημοσιευόμενα ή όχι, δεν επιστρέφονται στους αρθρογράφους. Οπωσδήποτε όμως θα στέλνεται ειδοποίηση παραλαβής της κά-

θε εργασίας, και θα δίνονται αργότερα πληροφορίες σχετικά με το αποτέλεσμα της κρίσης της Συντακτικής Επιτροπής και την πιθανή ημερομηνία δημοσίευσης (αν στο μεταξύ δεν έχει προηγηθεί προσωπική επικοινωνία για το περιεχόμενο της εργασίας).

3. Προς το παρόν την ευθύνη επιλογής - δημοσίευσης των εργασιών έχει η Συντακτική Επιτροπή που θα οριστεί γι' αυτό το σκοπό. Αργότερα θα χρησιμοποιηθεί και σώμα ειδικών κριτών για την κρίση των εργασιών.

4. Εργασίες που έχουν δημοσιευτεί σε άλλο έντυπο του ελληνικού χώρου, ή έχουν σταλεί για δημοσίευση, δεν δημοσιεύονται σ' αυτό το περιοδικό. Σχετική πληροφορία πρέπει να δηλώνεται ρητά από τον αποστολέα της κάθε εργασίας.

5. Θα ήταν χρήσιμο, και θα διευκόλυνε τη δουλειά τόσο της Σ.Ε. όσο και των αρθρογράφων, αν οι συνάδελφοι που στοχεύουν να στείλουν εργασία τους είχαν κάποια προσυνηννόηση με τον υπεύθυνο ώστε ν' αποφευχθεί το ενδεχόμενο να σταλούν δύο ίδιες εργασίες, με τα φυσικά επακόλουθα.

6. Καλόν είναι οι εργασίες που προορίζονται για συγκεκριμένο τεύχος να φτάνουν στη Σ.Ε. τουλάχιστον τρεις μήνες πριν από την ημερομηνία έκδοσης του τεύχους.

B. Οι Εργασίες

1. Οι εργασίες των κατηγοριών α και β (βλ. παραπάνω) μπορούν να

1. Καλόν είναι ο αρθρογράφος να γνωρίζει το περιεχόμενο και το χαρακτήρα του κάθε μέρους του περιοδικού, ν' αποφασίζει για ποιο μέρος προορίζεται η εργασία του και να την προσαρμόζει ανάλογα.

έχουν μήκος μέχρι 15 δακτυλογραφημένες σελίδες συμπεριλαμβανομένων όλων των μερών και υλικών. Ακόμη, σε ξεχωριστό φύλλο πρέπει να δίνεται ο τίτλος και περιήληψη των 100 περίπου λέξεων στα Ελληνικά και στα Αγγλικά ή Γαλλικά ή Γερμανικά.

2. Μόνο στο εξώφυλλο γράφονται τα υπόλοιπα στοιχεία του αρθρογράφου, δηλ. επώνυμο, όνομα, τίτλος και ιδιότητα, διεύθυνση και τηλέφωνο. Τα τέσσερα πρώτα δημοσιεύονται μαζί με την εργασία.

3. Οι εργασίες της κατηγορίας γ είναι συντομότερες (1-5 δακτυλογρ. σελίδες) και πρακτικότερες. Ίδιου μήκους είναι και οι της κατηγορίας ε (Οι εργασίες της κατηγορίας δ ανήκουν στη Σ.Ε.).

α) Έτοιμες βιβλιοκρισίες ή βιβλιοπαρουσιάσεις μπορούν να στέλνονται. Έχουν έκταση 1-2 δακτυλογραφημένες σελίδες, και υποβάλλονται υπογεγραμμένες από τον συντάκτη τους μαζί με ένα αντίτυπο του κρινόμενου ή παρουσιαζόμενου βιβλίου. Βιβλία όμως που στέλνονται για παρουσίαση ή βιβλιοκρισία στέλνονται σε δύο αντίτυπα.

β) Οι φίλοι που θα στείλουν «σχέψεις - προτάσεις» για την κατηγορία ε πρέπει να είναι σύντομοι και σαφείς. Όλα τα σημειώματα θα δημοσιεύονται εφόσον αποτελούν συμβολή στην υλοποίηση των σκοπών της Εταιρείας.

4. Οι πίνακες, τα διαγράμματα, τα σχέδια κ.λπ. πρέπει να βρίσκονται στη φυσική τους θέση, και να είναι σε μορφή που προσφέρεται για απευθείας τύπωμα.

5. Η γλώσσα των εργασιών πρέπει να είναι η επίσημη ελληνική γλώσσα του κράτους, σε μονοτονικό. Η «χρoι-ά» και το «ύφος» της γλώσσας πρέπει να αρμόζουν σε μια επιστημονική εργασία. Ακόμη, η «ειδική ορολογία» του αντικείμενου Συμβουλευτική - Προσανατολισμός πρέπει να είναι ποσαρμοσμένη στις προδιαγραφές που σημειώθηκαν στην αρχή του τεύχους στο σημείωμα «ορολογία».

6. Τα κείμενα που θα σταλούν πρέπει να έχουν στο αριστερό μέρος κάθε σελίδας επαρκές κενό διάστημα για διορθώσεις - παρατηρήσεις. Οι σελίδες πρέπει να είναι γραμμένες μόνο από τη μία πλευρά.

7. Ο τίτλος του άρθρου τόσο στα ελληνικά όσο και στην ξένη γλώσσα πρέπει να είναι σύντομος, σαφής, να ανταποκρίνεται απόλυτα το περιεχόμενο της εργασίας, και να γράφεται τόσο στο εξώφυλλο όσο και στην αρχή της πρώτης σελίδας.

8. Η εργασία πρέπει να καλύπτεται πλήρως και λεπτομερώς από πλευράς αναφορών στις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν άμεσα ή έμμεσα. Για το σκοπό αυτό υιοθετούνται τα προβλεπόμενα από το APA (American Psychological Association) και περιγράφονται στο «Εγχειρίδιο» του 1974². Απλά:

α) Μέσα στο κείμενο, στα σημεία που απαιτείται αναφορά σε πηγή, σημειώνεται το όνομα του συγγραφέα, και η χρονολογία έκδοσης του έργου. Παράδειγμα: (Νικάκος, 1985) ή Ο Νικάκος (1985) ... ή, αν παρατίθεται ολόκληρο απόσπασμα, αυτό μπαίνει σε εισαγωγικά και στο τέλος σημειώ-

2. Τώρα ισχύει του 1991.

νεται επιπρόσθετα και η σελίδα απ' όπου το απόσπασμα («.....», σ. 48).

β) Στο τέλος του κειμένου υπάρχει πίνακας Βιβλιογραφικών Αναφορών, όπου καταχωρίζονται με αλφαβητική σειρά επωνύμου όλες και μόνον οι παραπομπές από το κείμενο, με πλήρη εκδοτικά στοιχεία π.χ. (για άρθρο) Νικάκος, Γ. «Ο ΣΕΠ και οι Νέοι». *Νέα Οικογένεια*, τ. 48, Ιούνιος 1985, σσ. 27-35. (για βιβλίο) Νικάκος, Γ. *Ο ΣΕΠ και οι Νέοι*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος, 1985.

9. Υποσημειώσεις περιλαμβάνονται μόνον όταν είναι εντελώς απα-

ραίτητες, καταχωρίζονται με συνεχή για όλο το άρθρο αρίθμηση, και γράφονται στο κάτω μέρος της σελίδας που πράγματι ανήκουν.

10. Σε γενικές γραμμές, οι εργασίες που θα στέλνονται για να δημοσιευτούν πρέπει να είναι σύμφωνες ειδικά με τα παραπάνω και γενικά με την επιστημονική και ακαδημαϊκή συγγραφική δεοντολογία και πρακτική. Η απόρριψη εργασιών για τεχνικούς λόγους είναι αναμφίβολα μια οδυνηρή εμπειρία για τη συντακτική επιτροπή».

Η Σ.Ε.

