

**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 40-41 Μάρτιος & Ιούνιος 1997
Volume 40-41 March & June 1997

Συντακτική Επιτροπή

- Ευστάθιος Δημητράπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΑΕΤΕ) 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
- Σπύρος Κρίβας (Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών), Αγίας Κυριακής 24, 26 443 Πάτρα, τηλ. 061-426728.
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

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

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- **Πρόεδρος:** Παν. Α. Σαμοΐλης
- **Αντιπρόεδρος:** Σπύρος Κρίβας
- **Γραμματέας:** Κασσάνδρα Ζαννή-Τελιοπούλου
- **Ταμίας:** Τέτα Δρούλια
- **Μέλος:** Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Κεντρική Διάθεση:
Βιβλιοπωλείο ΚΕΔΡΟΣ - 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 2-3 και του τεύχους 36-37 για τη σύνταξη εργασιών).

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχη 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 1997): τιμή απλού τεύχους δρχ. 1.000, διπλού τεύχους δρχ. 2.000

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»): Ετήσια (1997) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. δρχ. 4.000. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1997: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

1. Διούση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.:
Προλογικό Σημείωμα – An Introductory Word..... 5-7
2. Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα.....9-19
 - α. Δημητρόπουλος, Ε.: Ίσως αυτή είναι η Τελευταία μας
Ευκαιρία για την Οργάνωση του Θεσμού «Συμβουλευτική –
Προσανατολισμός στο Σχολείο».....9-11
 - β. Κοσμίδου-Hardy, Χρ.: Ανεργία και Παιδεία12-16
 - γ. Σαμούλης, Π.: Αξιολόγηση της Εφαρμογής του ΣΕΠ.....17-19

B. Η ΘΕΩΡΙΑ

1. Κοφιδά, Α.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός:
ο Ρόλος του ως θεσμός στον Εκσυγχρονισμό του Σχολείου και
την Προσαρμογή στο Διαμορφούμενο Εργασιακό Τοπίο.....21-24
2. Κοφιδά-Βρεττού, Π.: Συμβουλευτική-Προσανατολισμός:
Συγχώνευση και Κωδικοποίηση Νέων Αξιακών Προτύπων.....25-28
3. Κρίβας, Σπ.: Από την Ικανότητα για Προσδοκία στην Πίστη
στην Προσδοκία της Πραγμάτωσης: η Σημασία της Προσδοκίας
για Αυτεπάρκεια στην Επαγγελματική Εκλογή29-44
4. Μπαφίτη, Τσ.: Ο Ρόλος του Ψυχολόγου Εργασίας στην Επαχείρηση45-68
5. Ρέππα, Εω., Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ.: Το Μέλλον της Εργασίας και
της Εκπαίδευσης στη Νέα Κοινωνικο-οικονομική Πραγματικότητα69-78

Γ. ΕΡΕΥΝΑ

1. Κάκουρος, Ε.Σ.: Έφηβοι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες,
η Σπουδαιότητα της Συμβουλευτικής79-86
2. Κίσσας, Γ., Καλαντζή-Αξίζι, Α.: Ψυχοκοινωνικοί Παράγοντες
που Σχετίζονται με την Πορεία των Σπουδών των Φοιτητών87-111
3. Κοσμίδου-Hardy, Χρ.: Αναζητώντας την «Ταυτότητα» του
Επιτυχημένου Καθηγητή ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;112-125
4. Λεκάκη, Στ.: «Κρυφό» Εκπαιδευτικό Σύστημα: Οι Μαθητές της Κρήτης
που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες
τους σε Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.....126-142
5. Μπρούζος, Α.: Οι Μαθητές Κρίνουν τους Καθηγητές τους
ως Λειτουργούς Συμβουλευτικής: Εμπειρική Προσέγγιση143-161

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Πεπελίδης, Στ.: Από την Εφαρμογή του ΣΕΠ στη Θεσσαλονίκη162-171
2. Ρίζοπούλου, Κ., κ.ά.: Συναντήσεις-Γνωριμία με Επαγγελματίες της Περιοχής «Κάτω Κλειτορία» στα Πλαίσια μιας Πρακτικής Εφαρμογής του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο της Κλειτορίας172-174

Ε. ΒΙΒΛΙΟ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ-ΑΠΟΨΕΙΣ

1. Βιβλίο (επιμ.: Ευστ. Δημητρώπουλος).....175-184
2. Ενημέρωση (επιμ. Π. Σαμούλης)185-186
2. Απόψεις187-188

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα Νέα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.189-190

Από 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 ακουγεται 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 επικούρησης 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).

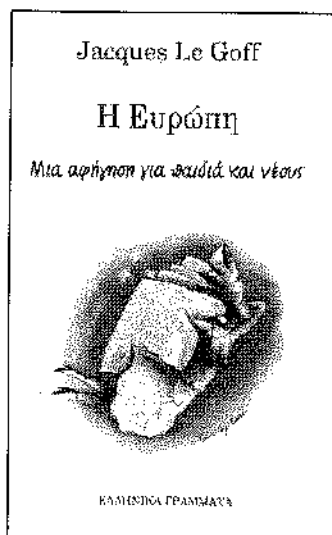
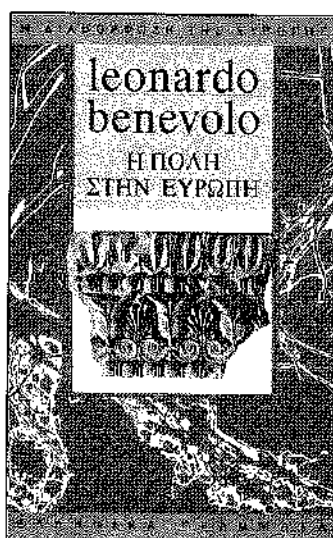
All friends and colleagues that are practicing C and G in Education, Information and Career Centers, Hospitals, Public Services, Industry etc. are invited to become members of H.E.S.CO.G. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of Counselling and Guidance for the benefit of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

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

40 ΧΡΟΝΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ:
 • Γ.Γενναδίου 5, 106 78 Τηλ.: 3817826, 3806661
 • Γ.Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836666
 • Στοά Ορφανός, Στοά Βαβυλίου
 Περμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 3211248
 ΓΡΑΦΕΙΑ:
 Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3302415, 3820612 - fax: 3836658



1. Ίσως αυτή είναι η Τελευταία μας Ευκαιρία για την Οργάνωση του Θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στο Σχολείο.

Τούτο το περιοδικό, η *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* ίσως η πρόσφατα ουσιαστικότερη εξέλιξη στο γνωστικό αντικείμενο που στη χώρα μας καλύπτεται με τον γενικό τίτλο «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», έχει από την αρχή της έκδοσής του σταθεί ο πιο σοβαρός ίσως υποστηρικτής της ανάγκης για συστηματική οργάνωση του θεσμού αυτού (εκτός των άλλων χώρων και) στην Εκπαίδευση. Μάλιστα, ήταν και είναι πεποίθηση του γράφοντος, και έγινε θέση και της ΕΛΕΣΥΠ και της Επιθεώρησης, ότι η Συμβουλευτική με τον Προσανατολισμό στην Εκπαίδευση αποτελούν εγγενές μέρος της διαδικασίας της αγωγής, της μάθησης αλλά και της ανάπτυξης των μαθητών. Γι αυτό και πρέπει να εκτείνεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής λειτουργίας, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο. Όθεν και οι θέσεις για «*Εξελικτικό Προσανατολισμό*» για «*Εξελικτική Συμβουλευτική*» και «*Δυναμικό Προσανατολισμό*» και «*Δυναμική Συμβουλευτική*» αντίστοιχα¹.

Είναι λογικό, όσο το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, να είναι κεντρικά συντονιζόμενο και το σύστημα εφαρμογής του θεσμού «Σ-Π» στην Εκπαίδευση και, από πλευράς διάρθρωσης και φιλοσοφίας τουλάχιστον, σωστά σχεδιάστηκε από τους υπεύθυνους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Όμως οι κύριες και ουσιαστικότερες παρεμβάσεις για ουσιαστικοποίηση της οργάνωσης του θεσμού, της δημιουργίας κάποιας υποτυπώδους υποδομής και της εκπαίδευσης αντίστοιχα των στελεχών και λειτουργών για την υλοποίησή του στηρίχτηκαν κατά κύριο λόγο σε κοινοτικούς πόρους. Αυτές οι παρεμβάσεις ήταν αναμφίβολα χρήσιμες και οπωσδήποτε καλής προαίρεσης. Όμως προσωπικά εγώ χρησιμοποιώ ένα κύριο κριτήριο για την αξιολόγηση της χρησιμότητας αυτών των παρεμβάσεων: Όταν οι χρηματοδοτήσεις έχουν δαπανηθεί και οι δράσεις ολοκληρωθεί, τι μένει ως εγγενές στοιχείο της πάγιας υποδομής στο δικό μας σύστημα;

Κάνοντας λοιπόν μια πρόχειρη περιδιάβαση στις κύριες τέτοιες δραστηριότητες στο πλαίσιο πάντα του Υπουργείου Παιδείας, μπορεί εύκολα ένας καλοπροαίρετος παρατηρητής να καταλήξει σε διαπιστώσεις όπως οι παρακάτω².

1. Βλ. αναλυτικά στα (1) Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (Ε' Εκδ.). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, και (2) Δημητρόπουλος, Ε. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

1. Από τη χρηματοδότηση του προγράμματος PETRA, με την οποία πραγματοποιήθηκε το 1984-85 η πεντάμηνη επιμόρφωση 425 περίπου εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν έμεινε περίπου τίποτε, αφού ελάχιστοι από τους τότε επιμορφωθέντες ασχολούνται σήμερα με το θεσμό (από δική τους υπαιτιότητα ή της υπηρεσίας).

2. Από τη χρηματοδότηση που εξασφαλίστηκε στη δεκαετία του ογδόντα στο πλαίσιο του ΜΟΠ πληροφορικής έμεινε μια ποσότητα βασικού εξοπλισμού που, διάσπαρτος στα ιδρυθέντα (στα χαρτιά) κέντρα ΣΕΠ σκουριάζουν αφού (α) δεν είναι κανείς αρμόδιος και εκπαιδευμένος να τα χρησιμοποιήσει, ενώ (β) δεν υπάρχει το απαιτούμενο προς τούτο λογισμικό και άλλο υλικό.

3. Από τη χρηματοδότηση του 1994 μέσω του ΟΕΕΚ έμεινε ένας αριθμός «πενθήμεριτών» οι οποίοι όμως ούτε ν' ακούσουν θέλουν περί ΣΕΠ αφού δεν πληρώθηκαν ακόμη για τις δαπάνες τους προκείμενου να παρακολουθήσουν τα πενήνμερα σεμινάρια. Γενικά, από τα ολιγόημερα σεμινάρια λογικό είναι να μην αναμένεται ότι κάτι θα μείνει που να έχει διάρκεια και ουσία.

4. Από τη χρηματοδότηση μέσω του PETRA για την οργάνωση του Εθνικού Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (διάστημα 1990 κ.ε.) έμεινε ένα κέντρο «φάντασμα» που στην εκπαίδευση ούτε το ξέρει ούτε το είδε ούτε το αξιοποιεί κανείς.

5. Από τη χρηματοδότηση για την ίδρυση Γραφείων Σταδιοδρομίας στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί τι θα γίνει, δεδομένου ότι το πρόγραμμα –και η χρηματοδότησή του– βρίσκεται σε εξέλιξη. Πάντως, υπό την πίεση της αδράς χρηματοδότησης, τέτοια Γραφεία έχουν ιδρυθεί σ' όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα. Πόσο χρήσιμα θ' αποδειχθούν, και τι θα μείνει μόλις τελειώσει η χρηματοδότηση, θα το διαπιστώσουμε εν καιρώ.

Σήμερα, αρχές του 1997, βρισκόμαστε στην ιδιαίτερα ευχάριστη κατάσταση, να έχουν διατεθεί από το ΚΠΣ για την ενέργεια «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» περί τα 5 δις, χάρις κυρίως στις επίπονες προσπάθειες συγκεκριμένων προσώπων. Προφανώς τέτοιο μεγάλο κονδύλιο για τους σκοπούς οργάνωσης του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση δεν έχει ξαναδιατεθεί και κατά πάσαν πιθανότητα δεν πρέπει να αναμένεται ότι θα ξαναδιατεθεί ποτέ. Γι αυτό και οι υπεύθυνοι πρέπει να θεωρήσουν αυτή τη δυνατότητα ως μοναδική ευκαιρία να οργανωθεί ένα πραγματικά σύγχρονο και ολοκληρωμένο Σύστημα Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση.

Επιμένοντας πάντα στο κριτήριο που σκιαγράφησα παραπάνω, καλόν είναι να δούμε εδώ τι θα πρέπει να μείνει όταν θα έχουν εξαντληθεί και αυτά τα 5 δις.

α. Πρέπει κατ' αρχήν να μείνει ένα συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο Σύ-

2. Άκρως διαφωτιστικές είναι και οι δύο επίσημες αξιολογικές έρευνες πάνω στον ΣΕΠ: (1) Δημητρώπουλος, Ε. (1986). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Εκδ. Καραμπερόπουλος, και (2) Τέττερη, Ι. κ.α. (1989) *Αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους Μαθητές της Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

στημα με σαφή διάρθρωση, δομή και φιλοσοφία.

β. Πρέπει να μείνει ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα εντάσσει το σύστημα αυτό με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο τόσο μέσα σ' όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης όσο και μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, και θα του παρέχει την ανάλογη στήριξη αλλά και προστασία.

γ. Πρέπει να μείνει η επαρκής και κατάλληλη υποδομή τόσο ως προς χώρους όσο και ως προς τεχνικό και άλλο εξοπλισμό, αλλά και η τεχνογνωσία που είναι απαραίτητη για τη λειτουργία και αξιοποίηση της υποδομής και του εξοπλισμού.

δ. Πρέπει να μείνει το κατάλληλο παιδαγωγικό και άλλο υλικό για την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο και περί το σχολείο, μαζί με τους μηχανισμούς συνέχισης της παραγωγής αλλά και εκσυγχρονισμού και συνεχούς ενημέρωσής του.

ε. Πρέπει να μείνει το κατάλληλο και κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό το οποίο και θα υλοποιεί τον θεσμό τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στους διάφορους χώρους υποστήριξής του. Αυτό το προσωπικό είναι αδύνατο να προκύψει για μελλοντική προοπτική μόνο μέσα από μια σεμιναριακού τύπου εκπαίδευση ενός αριθμού εκπαιδευτικών. Είναι λοιπόν ανάγκη η χρηματοδότηση αυτή ν' αποτελέσει το ερέθισμα αλλά και το μοχλό πίεσης ώστε ν' αναγκαστεί η πολιτεία να δημιουργήσει στο πανεπιστήμιο και στη ΣΕΑΕΤΕ *μόνιμα Τμήματα διαρκούς παραγωγής ειδικευμένου προσωπικού* που, ως άλλη ειδικότητα, θα διορίζονται για τους σκοπούς αυτού ειδικά του θεσμού³, τον οποίον και αναγκαστικά αλλά και δικαιωματικά θα υπηρετούν και θα στηρίζουν.

Αν τα παραπάνω στοιχειώδη «προϊόντα» δεν προκύψουν από την ενέργεια αυτή, και δεν μείνουν μετά το 1999 ενσωματωμένα αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα με τρόπο ώστε να συνεχίσει απρόσκοπτα η αξιοποίησή τους, άλλη μια προσπάθεια θα έχει πάει χαμένη. Άλλη μια φορά θα έχουμε αποτύχει. Άλλη μια φορά θα έχουμε αποδειχτεί ανεπαρκείς.

Οι ειδικοί υπάρχουν. Τα χρήματα υπάρχουν. Πολιτική βούληση χρειάζεται, σοβαρότητα και οικονομία χρόνου. Γιατί το 1999 θα είναι εδώ πριν καλά καλά το καταλάβουμε.

Οι προσδοκίες αυτές από την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος σηματοδοτούν ακριβώς και τη σημαντικότητα της ενέργειας, τη σπουδαιότητα της προσπάθειας για τη χώρα μας και τον θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Εκπαίδευση. Άρα, σηματοδοτούν τη μεγάλη ευθύνη των υπεύθυνων αλλά και τη Μεγάλη Πρόκληση για αυτούς. Γιατί *ίσως αυτή να είναι πράγματι η τελευταία μας ευκαιρία.*

Ευστ.Γ. Δημητρόπουλος.

3. Για εκτενείς εξειδικευμένες προτάσεις βλ. στις εργασίες των προηγούμενων υποσημειώσεων.

2. Ανεργία και Παιδεία

Η ανεργία δεν θεωρείται συνήθως ως εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά ως ζήτημα που οφείλεται σε οικονομικούς παράγοντες και γενικότερα στις πολιτικές επιλογές των εκάστοτε κυβερνήσεων ως προς τους παράγοντες αυτούς. Ωστόσο, αρχίζει να γίνεται ολοένα και πιο σαφές ότι το πρόβλημα αυτό αφορά τελικά και την παιδεία.

Κοινή και κύρια προσδοκία των νέων ανθρώπων, αλλά και των γονέων τους, από την εκπαίδευση σήμερα είναι ότι θα τους βοηθήσει να αποκατασταθούν επαγγελματικά με το πέρας των σπουδών τους. Υπάρχει δε η αντίληψη ότι όσο περισσότερα πιστοποιητικά και/ή διπλώματα αποκτήσει κανείς τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να βρει εργασία. Αυτό ως ένα βαθμό είναι ένα σωστό επιχείρημα γιατί έτσι ο υποψήφιος εργαζόμενος έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει περισσότερο ευέλικτος στην αγορά εργασίας. Δεν σημαίνει, όμως, σίγουρα ότι με τα πιστοποιητικά αντιμετωπίζεται οπωσδήποτε και το πρόβλημα της ανεργίας για όλους. Όταν οι θέσεις εργασίας είναι περιορισμένες, σίγουρα κάποιοι θα μένουν έξω από τον εργασιακό 'χορό', για κάποιο διάστημα τουλάχιστον, παρόλο το 'εισιτήριο' που φρόντισαν να εξασφαλίσουν.

Υπάρχουν αρκετές προβλέψεις για το μέλλον, που αναπτύσσονται ως σενάρια για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας. Τις προβλέψεις αυτές παρουσιάσαμε αναλυτικά στο παρελθόν και διανεμίσαμε και σχετική εργασία στους καθηγητές που παρακολούθησαν τα πεντάμηνα σεμινάρια επιμόρφωσης στο ΣΕΠ που είχε διοργανώσει το Π.Ι. και στα οποία είχαμε διδάξει και το σχετικό θέμα. Προβλέψεις και σενάρια συνεχίζουν να αναπτύσσονται και δεν μπορεί, βέβαια, κανείς, στηριζόμενος στις απόψεις μελλοντολόγων, να μιλήσει με κάποια αίσθηση ασφάλειας για το τι μέλλει γενέσθαι. Εκείνο, όμως, που μπορεί να υποστηρίξει πράγματι με ασφάλεια είναι ότι η ανεργία θα συνεχίσει να παραμένει σε υψηλά επίπεδα και, αν δεν αλλάξει η έννοια του όρου εργασία και αν δεν ληφθεί κάποια μέριμνα για τους άνεργους, η ανεργία θα συνεχίσει να θεωρείται φαινόμενο αρνητικό με όλες τις σχετικές συνέπειες πάνω στον άνθρωπο ο οποίος, σύμφωνα με σχετικές μελέτες, όταν είναι άνεργος είναι δυνατόν να περάσει από τα εξής στάδια:

α) πτώση του ηθικού του που οφείλεται στο σοκ που του δημιουργείται από το ότι δεν καταφέρνει να βρει απασχόληση.

β) Περίοδο αισιοδοξίας κατά την οποία καταβάλλει προσπάθειες να βρει δουλειά.

γ) Μεγαλύτερη πτώση του ηθικού του όταν οι προσπάθειες για ανεύρεση εργασίας αποτυγχάνουν και το άτομο συνειδητοποιεί το γεγονός ότι οι ευκαιρίες για ανεύρεση εργασίας είναι λιγοστές. Αυτή η πτώση του ηθικού, η οποία συνοδεύεται και από οικονομικά προβλήματα, τη σχετική ανία και την πτώση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, οδηγεί συνήθως σε *απαισιοδοξία*.

δ) Η *απαισιοδοξία* συχνά ακολουθείται από *μοιρολατρεία*.

Αντλαμβάνεται κανείς τις συνέπειες των παραπάνω σε ψυχασωματικό,

αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Μερικές μόνο από τις επιπτώσεις της ανεργίας στον άνεργο είναι οι εξής: απάθεια, αδράνεια, αντικοινωνική συμπεριφορά, εγκληματικότητα, χρήση ναρκωτικών, βία, επιπτώσεις στην πνευματική και ψυχοσωματική του υγεία, έλλειψη υπευθυνότητας, αυτοκτονία, κόστος για το κοινωνικό σύνολο.

Οι συνέπειες αυτές της ανεργίας οφείλονται κυρίως στις λειτουργίες που επιτελεί η εργασία και που δεν σχετίζονται μόνο με την οικονομική αμοιβή. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν, για παράδειγμα, ότι η εργασία, εκτός από τις φανερές της λειτουργίες –οικονομική αμοιβή και τρόπος ζωής–, επιτελεί και τις ακόλουθες πέντε ψυχολογικά πολύ σημαντικές λειτουργίες:

α) Βάζει μια δομή χρονική στην ημέρα εργασίας,

β) Δίνει την ευκαιρία στον εργαζόμενο να έρθει σε επαφή και να μοιραστεί τις εμπειρίες του με ανθρώπους που βρίσκονται έξω από την κλειστή μορφή της οικογένειας,

γ) Δίνει την ευκαιρία στο άτομο να συνδεθεί με σκοπούς και στόχους που ξεπερνούν τους δικούς του στενά προσωπικούς στόχους,

δ) Προσδιορίζει πλευρές της αυτοαντίληψης και της προσωπικής του ταυτότητας γενικότερα, και

ε) Ενδυναμώνει τη διάθεση του ατόμου για δραστηριότητα.

Επιπλέον, η αξία της εργασίας αναγνωρίζεται ακόμη και από μεγάλες θρησκείες. Για παράδειγμα, στη Χριστιανική θρησκεία αναγνωρίζεται, μεταξύ άλλων, και η έννοια της *αμοιβαιότητας*. Σε αντάλλαγμα δηλαδή της εκπλήρωσης των υποχρεώσεών του μέσα από την εργασία που προσφέρει, κερδίζει κανείς την πραγματική του ελευθερία. Έτσι, παραδείγματος χάριν, για να δοθεί σε κάποιον άφεση αμαρτιών και να κερδίσει τον Κήπο της Εδέμ πρέπει να εκπληρώσει τα καθήκοντά του, όπως προβλέπονται αυτά από τη συγκεκριμένη θρησκεία. Η Βουδιστική άποψη πάλι θεωρεί τη λειτουργία της εργασίας τριπλή. Η εργασία δηλαδή εδώ έχει στόχο:

α) Να δώσει στον άνθρωπο την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει τις ικανότητες του,

β) Να τον κάνει ικανό να ξεπερνά τον εγωκεντρισμό του κατά τη συνεργασία του με άλλους ανθρώπους για ένα κοινό στόχο, και

γ) Να παράγει τα αγαθά και τις υπηρεσίες που χρειάζονται για μια ύπαρξη που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Με τη στέρηση, λοιπόν, της εργασίας στερείται κανείς και όλες τις παραπάνω λειτουργίες. Ωστόσο, πρέπει να είναι σαφές ότι αυτές τις λειτουργίες τις στερείται συνήθως και ο σημερινός εργαζόμενος στα μονότονα και αποξενωτικά είδη εργασίας στα οποία απασχολείται, όπως πρέπει να είναι σαφές ότι η εργασία και η απασχόληση δεν είναι το ίδιο πράγμα. Στο πλαίσιο του άρθρου αυτού δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε λεπτομερειακά στο θέμα αυτό, μπορούμε όμως να πούμε ότι η εργασία ασκεί ενιαία το μυαλό, την ψυχή και το σώμα. Επίσης, δεν υπάρχει αλλοτρίωση ανάμεσα στο παραγόμενο προϊόν και στον εργαζόμενο – αλλοτρίωση που χαρακτηρίζει σήμερα τη σχέση ενός εργαζόμενου ακόμη και με το πνευματικό του προϊόν. Επιπλέον,

ον, η εργασία επιτρέπει στον εργαζόμενο επιλογές σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Φυσικά οι λειτουργίες αυτές δεν υπάρχουν στη μονοτονία και στο διαμελισμό της εργασίας σε διάφορα είδη απασχόλησης ρουτίνας που χαρακτηρίζουν την αγορά εργασίας στη βιομηχανική, αλλά και στη μεταβιομηχανική εποχή. Ωστόσο, σήμερα η απασχόληση γίνεται πάντοτε επί πληρωμή, αλλά δεν ισχύει το ίδιο και για την εργασία που μπορεί να γίνεται και σε εθελοντική βάση.

Ως προς την παιδεία και το ρόλο της τώρα, πρέπει να αναφερθεί ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο σε μεγάλο βαθμό στην απασχόληση και όχι στην εργασία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η στενή θεώρηση του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αντίθετα, ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (βλ. Κοσμίδου-Hardy 1996, στο προηγούμενο τεύχος του περιοδικού αυτού) συνδέεται περισσότερο με την έννοια της εργασίας. Το μοντέλο όμως αυτό προϋποθέτει και ένα μοντέλο παιδείας σύμφωνα με το οποίο η έμφαση δεν είναι στη μετάδοση γνώσεων, στις εξετάσεις και στη στενή ανάπτυξη δεξιοτήτων, ούτε στη χρήση των διπλωμάτων ως «διαβατηρίων» για τον κόσμο της απασχόλησης. Είναι μάλλον στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και στην ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής του ενημέρωσης που του δίνουν τη δυνατότητα να δει και την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα κριτικά. Να δει πώς αυτή η πραγματικότητα τον επηρεάζει και πώς είναι δυνατόν να συμβάλλει στην αλλαγή της για τη δημιουργία ενός κόσμου πιο οικολογικού, στο πλαίσιο του οποίου είναι δυνατόν να μη χάνει την αξιοπρέπειά του κανείς απασχολούμενος σε είδη εργασίας που τον αποξενώνουν από τον ίδιο του τον εαυτό αφενός και, αφετέρου, να μην αγωνίζεται μόνο για προσωπικά οφέλη, αλλά για το γενικότερο κοινωνικό καλό.

Όσον αφορά την ανεργία, όπως υποστηρίζεται συχνά, το κύριο εμπόδιο για να βρεθούν λύσεις στο πρόβλημα αυτό δεν είναι η αδράνεια των κοινωνικών συστημάτων για την αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά ένα είδος «δυναμικού συντηρητισμού», δηλαδή μια τάση για πάλι έτσι ώστε το κοινωνικό status quo να παραμένει το ίδιο. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί οι αμφισβητήσεις στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα να απειλούν ένα είδος ασφάλειας και προστασίας που αισθάνεται ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου με τις αξίες που ήδη έχουν υιοθετηθεί, και σε τέτοιες απειλές απαντά με αντίσταση.

Θεωρούμε ότι το πρόβλημα έχει λύσεις. Λύσεις όμως που απαιτούν «παραδειγματικές αλλαγές» τις οποίες μάλιστα ο Kuhn(1970) στο βιβλίο του: «Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων – περιέγραψε ως «επιστημονικές επαναστάσεις»: αλλαγές δηλαδή στις βασικές παραδοχές και πεποιθήσεις μας που βρίσκονται πίσω από τις αντιλήψεις και τις πράξεις μας. Με τέτοιες αλλαγές ίσως προβληματοποιήσουμε τις αξίες μας και ίσως θέσουμε άμεσα κάποια σημαντικά για τη ζωή και την εργασία ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

- 1) Ποιο είναι το νόημα της εργασίας;
- 2) Δουλεύουμε άραγε για να ζούμε ή ζούμε για να δουλεύουμε;

- 3) Τι σχετική αξία δίνουμε στην εργασία και τι στον ελεύθερο χρόνο και στην ίδια τη ζωή;
- 4) Τι σχετική αξία δίνουμε στην αμειβόμενη απασχόληση και τι στην μη αμειβόμενη εργασία;
- 5) Ποια είναι τα είδη εργασίας για τα οποία είμαστε προετοιμασμένοι να πληρώσουμε;
- 6) Με ποια κριτήρια μοιράζονται αυτά τα είδη εργασίας; Με τι συνέπειες;
- 7) Υπάρχουν άραγε κάποιες υποχρεώσεις των εργαζομένων προς τους άνεργους; Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Αν όχι, γιατί;

Ίσως, αν βρούμε το θάρρος και διαθέσουμε την ανάλογη ενέργεια, να βρούμε καινούργιες και δημιουργικές απαντήσεις στα παραπάνω, αλλά και σε άλλα σχετικά ερωτήματα και να βοηθήσουμε τελικά στη μεταμόρφωση αυτής της κοινωνίας σε μια δημοκρατική κοινωνία που την ενδιαφέρει η ευημερία όλων των μελών της, που δίνει την ευκαιρία για μια καλύτερη ζωή σε περισσότερα ή και σε όλα τα μέλη της και, όσον αφορά την εργασία, προσφέρει την ικανοποίηση που προέρχεται από την εργασία σε όλα τα μέλη της. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινωνίας επιδιώκεται να καταστούν οι πολίτες ικανοί όχι μόνον να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους στα χέρια τους, αλλά να παίρνουν μέρος στις αποφάσεις που αφορούν τους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες θα ζήσουν τη ζωή τους και στο έργο αυτό κεντρικό ρόλο και ευθύνη έχει η παιδεία.

Αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της παιδείας στο κοινωνικό πλαίσιο, θεωρούμε ότι για ριζικές κοινωνικές αλλαγές απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο χώρο της παιδείας. Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε διεξοδικά στο θέμα αυτό. Παρακάτω, λοιπόν, θα αναφέρουμε ορισμένες ενδεικτικές μόνον αλλαγές τις οποίες θεωρούμε σημαντικές. Αρκετές από αυτές διαφαίνονται ως απαραίτητες και στις αρχές της «δια βίου παιδείας» που είναι και πάλι τόσο επίκαιρη στην εποχή μας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, πρέπει να υπάρξει μια κίνηση:

Από

– Την παιδεία ως στενή επαγγελματική προετοιμασία που δεν ασχολείται τόσο με την κοινωνική ενημέρωση του ατόμου,

– Την παιδεία που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στην παράδοση της ύλης,

– Την παιδεία ως σχολική εμπειρία μόνον,

– Την παιδεία που είναι απρόσιτη για τους πολλούς, αφού επιλέγει αυστηρά αντί να δίνει περιθώρια για επιλογή των σπουδών και της εκπαίδευσής του στο άτομο,

– Την παιδεία που, από νεαρή ακόμη ηλικία, παίζει ρυθμιστικό ρόλο στη μετέπειτα ζωή του ατόμου αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες,

– Την παιδεία σαν προνόμιο που ασκείται από «επαγγελματίες» μόνον,

– Την παιδεία που παραγνωρίζει και υποβιβάζει το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού,

– Την παιδεία ως μια συγκεντρωτική δραστηριότητα,

Προς

– Την παιδεία ως μια ευρεία προετοιμασία για τη ζωή. Μια προετοιμασία που περιλαμβάνει *κριτική κοινωνική ενημέρωση και κοινωνική κριτική*.

– Την παιδεία που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και την *κριτική αυτογνωσία του*.

– Την παιδεία ως μια διαρκή πορεία μάθησης που διαρκεί «*δια βίου*»

– Την πιο προσυτή παιδεία σε διάφορες μορφές, από τις οποίες μπορεί κανείς να επιλέξει το είδος των σπουδών και της εκπαίδευσης που επιθυμεί.

– Την παιδεία που επιτρέπει την ευελιξία και την εξέλιξη των μελών μιας κοινωνίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

– Την παιδεία σαν ένα καθήκον όλων εκείνων που έχουν να προσφέρουν ακόμη και όταν δεν είναι «επαγγελματίες» εκπαιδευτικοί.

– Την παιδεία που αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού, σέβεται το έργο του και φροντίζει για την *ανάπτυξή του σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο*.

– Την παιδεία ως μια αποκεντρωτική δραστηριότητα με προγράμματα που είναι διαπραγματεύσιμα και αξιολογούνται σε τοπικό επίπεδο.

Ένα βασικό ερώτημα σχετίζεται με το αν θεωρούμε ότι ο ρόλος της παιδείας είναι η αναπαραγωγή του κατεστημένου ή η αλλαγή του. Η παιδεία μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο για αλλαγή, αλλά και να προκαλέσει την προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Στο πλαίσιο της κοινωνικής αλλαγής απαιτείται η προβληματοποίηση και η διαπραγμάτευση των υπάρχοντων κοινωνικών όρων και θεσμών ανάμεσα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες ατόμων. Ένας από τους βασικούς αυτούς κοινωνικούς όρους είναι η ανεργία για την αντιμετώπιση της οποίας απαιτείται δημιουργική σκέψη για αλλαγές προς μια θετικότερη και δικαιότερη μορφή ζωής.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

3. Αξιολόγηση της Εφαρμογής του ΣΕΠ

Είναι γνωστό πως οι μαθητές δεν βαθμολογούνται στο «μάθημα» του ΣΕΠ. Είναι μια απόφαση που ελήφθη, μετά από μακρές συζητήσεις, από τα αρμόδια όργανα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) και το Υπουργείο Παιδείας, με την έναρξη της εφαρμογής του ΣΕΠ. Γύρω από το θέμα έχει ασκηθεί κριτική από αρκετούς συναδέλφους που θα προτιμούσαν να γίνεται αξιολόγηση των μαθητών στον ΣΕΠ όλως και στα άλλα μαθήματα.

Η σκέψη ωστόσο παραμένει στο θέμα *αξιολόγηση της όλης εφαρμογής του ΣΕΠ*. Έχουν δημοσιευθεί άρθρα και έρευνες για το θέμα (βλέπε άρθρα των Ευστάθιου Δημητρίου και Ιουλίας Τέττερη στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού τ. 20-21), καθώς και ειδικότερα σχόλια για τα προγράμματα και τα βιβλία του ΣΕΠ, για τον τρόπο ανάθεσης της εφαρμογής του ΣΕΠ σε επιμορφωμένους ή όχι καθηγητές, για τις αίθουσες όπου εφαρμόζεται, για τη δυνατότητα ή όχι επισκέψεων σε χώρους εργασίας και εκπαίδευσης αλλά και επικοινωνίας με τους γονείς και λοιπούς φορείς του περιγύρου του σχολείου, κυρίως όμως για το *αποτέλεσμα* το ποσοστό δηλαδή κατά το οποίο οι μαθητές επηρεάζονται από το θεσμό αυτό του σχολείου. Ουδείς είναι ικανοποιημένος μέχρι σήμερα με αυτό το αποτέλεσμα και είναι οπωσδήποτε θετικό να γράφονται σχόλια και να γίνονται έρευνες για την αξιολόγηση της εφαρμογής του ΣΕΠ, αφού αυτά θα αξιοποιηθούν –ελπίζουμε– για βελτιώσεις στο όλο σύστημα.

Αν συμφωνούμε με το προφανές: ότι η *έλλειψη αξιολόγησης συντελεί στην υποβάθμιση*, γιατί να μην σκεφτούμε και κάποια μορφή αξιολόγησης των λειτουργιών των ΣΕΠ. Αν όχι των καθηγητών που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ στις τάξεις (γνωρίζουμε δυστυχώς τα ποσοστά εκείνων που έχουν ειδική κατάρτιση), τουλάχιστον των υπευθύνων ΣΕΠ. Οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ (περίπου 85 σε όλη τη χώρα) βοηθούν σε κάθε Νομό τους καθηγητές ΣΕΠ στο έργο τους με υποδείξεις-προτάσεις για τις διδακτικές ενότητες και τις δραστηριότητες ΣΕΠ, με οργάνωση σεμιναρίων κτλ. Έχουν ασφαλώς ενδιαφέρον για το θεσμό και ειδική κατάρτιση σε σημαντικό ποσοστό. Στο άμεσο μέλλον προβλέπεται η λειτουργία ειδικού προγράμματος για τη σοβαρή κατάρτιση-επιμόρφωση όλων των Υπευθύνων ΣΕΠ. Προβλέπεται επίσης η οργάνωση και λειτουργία Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε κάθε Νομό που, με την κατάλληλη σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, θα αποτελέσουν την έδρα των Υπευθύνων ΣΕΠ.

Με αυτές τις προϋποθέσεις είναι λογικό να προχωρήσουμε σε συζήτηση και προτάσεις για την αξιολόγηση και των Υπευθύνων ΣΕΠ, παρόλο που το θέμα αξιολόγηση εκπαιδευτικού έχει φθάσει να θεωρείται «ταμπού». Αν επιθυμούμε όμως βελτίωση στην προσφορά υπηρεσιών σ' αυτό τον ευαίσθητο χώρο, είναι καιρός να τολμήσουμε.

- Τακτικές επισκέψεις του Υπευθύνου ΣΕΠ σε όλα τα σχολεία ευθύνης, υποστήριξη των καθηγητών ΣΕΠ, συνεργασία με το Διευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων.

- Προώθηση υλικού στήριξης και ενημέρωση προς τους καθηγητές.
- Διοργάνωση ενημερωτικών Σεμιναρίων.
- Συνεργασία με φορείς της περιφέρειάς του για συλλογή πληροφοριών γύρω από την ανάπτυξη της περιοχής και την αγορά εργασίας.
- Διοργάνωση εκδηλώσεων σε σχολεία σε συνεργασία με καθηγητές, γονείς και ειδικούς επιστήμονες.
- Λειτουργία πρωτότυπων προγραμμάτων σε συνεργασία με τους καθηγητές ΣΕΠ και τους μαθητές.
- Υποβοήθηση των καθηγητών ΣΕΠ για τη διοργάνωση επισκέψεων μαθητών σε χώρους εργασίας και τη λειτουργία του αρχείου πληροφόρησης.
- Παρουσία στο γραφείο του συγκεκριμένες μέρες, ώστε να εξυπηρετούνται καθηγητές, γονείς και μαθητές που ζητούν πληροφορίες ή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα.

Τα παραπάνω είναι βασικά καθήκοντα των Υπευθύνων ΣΕΠ που απορρέουν από σχετικές εγκυκλίους της Διεύθυνσης Σπουδών Δ.Ε του ΥΠΕΠΘ και, όταν υλοποιούνται, αποδίδουν *μετρήσιμα αποτελέσματα*. Το ερωτηματολόγιο και η έκθεση που στέλνει ο κάθε Υπεύθυνος ΣΕΠ στο τέλος κάθε διδακτικού έτους (εγκύκλιος αριθμός Γ2/ 3582/ 5-6-96 Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε.ΥΠΕΠΘ) θεωρώ ότι εξυπηρετούν τουλάχιστον την καταγραφή αφενός της κατάστασης σε σχέση με την εφαρμογή του ΣΕΠ στην περιοχή ευθύνης, αφετέρου των δραστηριοτήτων -πρωτοβουλιών και προτάσεων του Υπευθύνου προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εφαρμογής του ΣΕΠ. Ωστόσο ακόμη κι αν συμπληρώνονται αυτά και άλλα πιο λεπτομερειακά ερωτηματολόγια, μοιραία οδηγούμαστε σε δύο κρίσιμα ερωτήματα:

α) ποιος μπορεί να είναι ο φορέας που θα ελέγξει την ακρίβεια όσων αναγράφονται, θα καθορίσει νόρμες και θα αξιολογήσει το έργο;

β) με ποιό τρόπο θα αξιοποιούνται (ή θα χρησιμοποιούνται) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα: απαιτείται ίσως εμπλοκή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των Προϊσταμένων των Γραφείων και της Διεύθυνσης Δ.Ε σε κάθε Νομό. Απαιτείται η λειτουργία ειδικού τμήματος ή Διεύθυνσης ΣΕΠ στο Υπουργείο Παιδείας, κάτι που προβλέπεται στα πλαίσια του νέου επιχειρησιακού προγράμματος και της ενέργειας «Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Απαιτείται τέλος συμμετοχή εκπροσώπου των Υπευθύνων ΣΕΠ σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης και πάλι δεν είναι δυνατόν να σταθμισθούν οι ειδικές συνθήκες σε κάθε Νομό, σε κάθε περιοχή. Μέσα από ευρεία συζήτηση θα πρέπει να συμφωνηθούν τα *κριτήρια*. Στόχος θα είναι κυρίως να αναδεικνύονται οι θετικές πρωτοβουλίες και το έργο των Υπευθύνων αλλά και να επιβραβεύονται.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα: είναι απαραίτητο να καθιερωθεί ένα σύστημα ώστε από τις εκθέσεις των Υπευθύνων ΣΕΠ κάθε χρόνο να συγκεντρώνονται οι σημαντικότερες πρωτοβουλίες και προτάσεις σε ένα κείμενο που θα στέλλεται σε όλους. Η εμπλοκή τέλος των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) είναι προφανής,

αφού αυτά τα συμβούλια επιλέγουν τους Υπευθύνους ΣΕΠ, κάθε τριετία. Θετικό είναι πως έχουν θεσπισθεί συγκεκριμένα αντικειμενικά κριτήρια.

Θεωρείται ίσως αυτονόητο (στη χώρα μας), αφού στις περιπτώσεις αξιολόγησης παρεμβαίνει ο ανθρώπινος παράγοντας, να υπεισέρχονται και ιδεολογικές προκαταλήψεις και κάποιες πρακτικές που έχουν καταδικαστεί από τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Γιαυτό και το ζήτημα της αξιοκρατίας υπερφαλαγγίζεται από το φόβο των αδικιών.

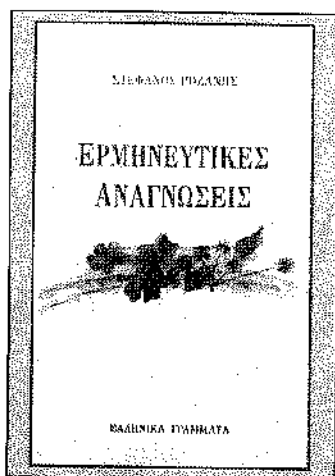
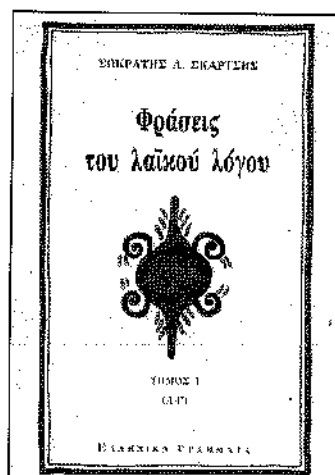
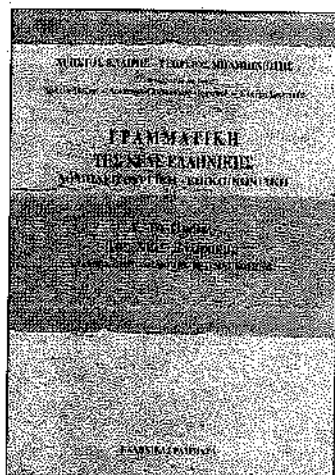
Το σύντομο αυτό σημείωμα έχει ως στόχο να ταραξεί λίγο τα νερά σε ένα πολύ σοβαρό θέμα. Ασφαλώς χρειάζεται να καταγραφούν πολλές άλλες απόψεις και να γίνουν διεξοδικές συζητήσεις. Το ζήτημα είναι δύσκολο και λεπτό. Είναι όμως καιρός να τολμήσουμε.

Πάνος Α. Σαμοΐλης
Φεβρουάριος 1997

40 ΧΡΟΝΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΧΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ:
 • Γ. Γενναδίου 5, 106 78 Τηλ.: 3817826, 3806661
 • Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836658
 • Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου
 Πειραιώς 5, 105 58 Αθήνα. Τηλ.: 3211248
ΓΡΑΦΕΙΑ:
 Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3302415, 3620612 - fax: 3836658



*Anna Κοψιδά**

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ
ΣΤΟ ΔΙΑΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΠΟ**

Οι εκρηκτικές αλλαγές που προοιωνίζονται στο σύστημα της παραγωγής, στην ποιότητα και τους όρους της απασχόλησης στη διεθνή κατανομή εργασίας για τα επόμενα χρόνια επαναδιατυπώνουν το αίτημα για την ουσιαστική αξιοποίηση και επέκταση των λειτουργιών της εκπαίδευσης.

Ο σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να αποτελέσει πεδίο εκσυγχρονισμού της σχολικής πραγματικότητας και να συντελέσει στην επικοδομητική διασύνδεση του σημερινού σχολείου με τη δυναμική του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.

*Anna Kopsida**

**SCHOOL GUIDANCE: ITS ROLE AS AN INSTITUTION IN THE
UPDATING OF SCHOOL AND ITS ADAPTATION TO THE
CHANGING WORLD OF WORK**

The explosive changes that are being foretold in the system of production, the quality and the conditions of occupation in the international distribution of labor for the years to come restate the demand for the essential utilization and extension of the functions of education.

The school guidance can become a field of updating the school reality and the constructive connection between the school of today and the dynamic of the broader social field.

Μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο συντελείται μια τομή στην αντίληψη της ισότητας ευκαιριών. Πεδίο εφαρμογής αποτελεί το σχολείο που μετατρέπεται σε φορέα μιας καινούριας παιδαγωγικής αντίληψης και

εκπαιδευτικής πολιτικής. (Πεσμαζόγλου, Σ. 1987). Η μαζική εισροή μαθητών, μετασχηματίζει την ελιτίστικη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα θεσμό μαζικό αν όχι καθολικό. (Γκότοβος, Θ. κ.ά. 1986) Ταυτόχρο-

* Η Α.Κ. είναι φιλόλογος, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομού Λευκάδος. *Επικοινωνία:* Λ.Βαλαωρίτου 8, 31100 Λευκάδα, τηλ. 0645-24547

να στο σχολείο ανατίθενται λειτουργίες που πριν επιτελούσαν η οικογένεια ή ο χώρος της εργασίας καθώς οι μαθητές παραμένουν πλέον για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα έξω από τον κόσμο των ενηλίκων, κάτω από την επήρεια της θεσμικής εκπαίδευσης, αποκομμένοι από την παραγωγική εργασία. (Νούτσος,Χ. 1990 και Husen,T. 1991)

Οι στόχοι της εκπαίδευσης αποκτούν εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο από την απλή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων όπως η απόκτηση της ικανότητας για ανάληψη ευθυνών και εξουσίας, της λήψης αποφάσεων, της αίσθησης της αυτοεκτίμησης, της προσαρμογής και αναπροσαρμογής σε ένα περιβάλλον όπου «τα πάντα ρει». (Banks,O. 1987)

Μετά τα πρώτα χρόνια ευφορικής πίστης στην εκπαίδευση αναφαίνονται οι πρώτες αμφισβητήσεις που από τη 10ετία του '70 παίρνουν τη μορφή σαρωτικού κύματος επικρίσεων για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής: αναντιστοιχία στη ζήτηση και την προσφορά εκπαίδευσης - σχολικά κτίρια, διδακτικό προσωπικό, διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και κυρίως αναλυτικά προγράμματα αποκομμένα από την κοινωνική πραγματικότητα, την παραγωγή, το χώρο της εργασίας. Το σχολείο φαίνεται να κλείνει «προστατευτικά» τις πύλες του στον εξωτερικό κόσμο, επιβάλλει τους δικούς του κανόνες, ακολουθεί τους πλαδαρούς και αργόσυρτους ρυθμούς μιας κλειστής κοινωνίας, ενώ το εργασιακό τοπίο μεταβάλλεται με γοργό τρόπο κάτω από την επήρεια της νέας τεχνολογίας και τη διαμόρφωση νέων δεδομένων στα πλαίσια

της Ενιαίας Ευρωπαϊκής αγοράς και της ως ένα βαθμό διεθνοποίησης του οικονομικού πλαισίου. (Husen,T. 1991, Τόφλερ,Α. 1982)

Τα παραδοσιακά επαγγέλματα παρουσιάζουν τάσεις συρρίκνωσης, ενώ αναφύονται καινούριοι τομείς απασχόλησης για υψηλής στάθμης ειδικότητες από την περιοχή της υψηλής τεχνολογίας και των σύγχρονων πεδίων εφαρμογής της. (Τόφλερ,Α. 1982)

Στο διαμορφούμενο εργασιακό πλαίσιο που κυρίαρχο χαρακτηριστικό του αποτελεί η συνεχής εναλλαγή θέσεων εργασίας, η βεβαιότητα για την άσκηση ενός επαγγελματικού ρόλου με το ίδιο περιεχόμενο δια βίου αποτελεί κατά το μάλλον ή ήττον παρελθόν. Οι επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της απασχόλησης που προοιωνίζονται σαρωτικές, θα δημιουργήσουν μια εντελώς άλλη εικόνα στο σύστημα της παραγωγής, στην ποιότητα και τους όρους της απασχόλησης, στη διεθνή κατανομή εργασίας με συνέπειες κοινωνικές, ψυχολογικές, οικονομικές. (Τόφλερ,Α. 1982)

Είναι προφανές ότι για την ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνικής και εργασιακής πραγματικότητας απαιτείται η ουσιαστική αξιοποίηση και επέκταση των λειτουργιών της εκπαίδευσης που συνδέονται με την ανάδειξη της ιδιαίτερης συγκρότησης της προσωπικότητας, της προετοιμασίας για την εναρμόνιση με τις παραμέτρους που επικρατούν στον εμπράγματο κόσμο την αποδοχή και προσαρμοστικότητα σε ένα κοινωνικό πεδίο δράσης συνεχώς μεταβαλλόμενο, διαφοροποιούμενο, εξελισσόμενο. (Δημητρόπουλος,Ε. 1982)

Και είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ο θεσμός που μπορεί να αποτελέσει το αντίβαρο στην αδυναμία του σχολείου να συγκεράσει την εμπειρία της γνώσης με την αποτελεσματική πράξη, να γίνει το εργαστήριο όπου οι εντυπωμένες γνώσεις θα μετατραπούν σε αυθεντικές, να δημιουργήσει οργανικούς δεσμούς με την παραγωγή, να θέτει προβλήματα αυθεντικά στα πλαίσια της καθημερινής ζωής.

Ενδεχομένως η έννοια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς να επιδέχεται λεπτούς διαχωρισμούς στη σημασιολογική του ερμηνεία.

Ωστόσο οι βασικές λειτουργίες όπως έχουν τεθεί και επηρεάσει τις πρακτικές εφαρμογές του τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται σε ένα ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο δράσης εναρμονισμένο με τις ριζικές αναδιαρθρώσεις και αναδομήσεις που βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη.

Επικεντρο το ίδιο το άτομο, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η συνειδητοποίηση της ιδιαίτερης παρουσίας και συγκρότησής του, η αποδοχή και αξιοποίηση των ατομικών του χαρακτηριστικών, η ψυχολογική προετοιμασία για την ένταξή του σε ένα σύνθετο και με καταιγιστικούς ρυθμούς μεταβαλλόμενο εργασιακό τοπίο, η απόκτηση δυνατότητας επιλογής των προσφορότερων εναλλακτικών λύσεων.

Η παροχέτευση ενός εκτεταμένου, ηλεγμένου για την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, συνεχώς ανανεούμενου πληροφοριακού υλικού για τους δείκτες ανεργίας κατά κλάδο, τις μεταβολές στην αγορά εργασίας, τις προοπτικές απασχόλησης, εξέλιξης και αμοιβής σε κάθε επαγγελματικό χώρο, τη γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα, τις συνέπειες από τη συνεχώς εξελισσόμενη τεχνολογία στην περιθωριοποίηση ή μεταβολή του περιεχομένου συγκεκριμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, τις δυνατότητες για εξειδίκευση, συνεχή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση για την παρακολούθηση και προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στοχεύει στην προοπτική της ρεαλιστικής αντιμετώπισης του κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου σε συνδυασμό πάντοτε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες.

Είναι επομένως επιτακτική αναγκαιότητα ο εκσυγχρονισμός της σχολικής πραγματικότητας σε μια διαρκώς μεταμορφούμενη κοινωνία και η εποικοδομητική διασύνδεση του σημερινού σχολείου με τη δυναμική του ευρύτερου κοινωνικού χώρου μέσα από μια προοδευτική παιδαγωγική αντίληψη, όπως εκφράζεται στο νεωτερικό θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Banks, O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Παρατηρητής Θεσσαλονίκη 1987.
- Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π., «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα 1986.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Πουρνάρας, Θεσσαλονίκη 1980.
- Husen, T., *Η Αμφισβήτηση του Σχολείου. Προτάσεις*. Αθήνα, 1991.
- Νούτσος, Χ. «Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου». *Ο πολίτης*, Αθήνα, 1990.
- Πεσματζόγλου, Σ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το Ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Θεμέλιο Αθήνα, 1987.
- Τόφλερ, Α., *Το Τρίτο Κύμα*. Κάκτος, Αθήνα 1982.

Παρασκευή Κοψιδά-Βρεττού*

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ:
ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
ΝΕΩΝ ΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ**

Επισημαίνεται η αναγκαιότητα προσαρμογής του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στους επιταχυνόμενους ρυθμούς μεταβολής της κοινωνικής πραγματικότητας, και συγκεκριμένα: (α) Η διασύνδεση των επιμέρους επαγγελματικών δραστηριοτήτων με το περιβάλλον και η διερεύνηση των επιπτώσεων σ' αυτό καθώς και στο ίδιο το άτομο, (β) η αναδιάταξη των αξιών σχετικά με το χαρακτήρα της δράσης του ατόμου και τη σχέση του με το περιβάλλον, τη φύση, την κοινωνία και (γ) η προσπάθεια διατήρησης του «κοινωνικού χαρακτήρα» της εργασίας και η αρμονική συνύπαρξη ατομικού-συλλογικού συμφέροντος, του συμφέροντος των επερχόμενων γενεών και του συμφέροντος της φύσης.

*Paraskevi Kopsida-Brettou**

**COUNCELLING-ORIENTATION:
MERGING AND CODIFICATION OF NEW VALUE PROTOTYPES**

The necessity of the adaptation of the institution of counselling and Orientation towards the accelerating rhythm of the change of the social reality is marked, and specifically: (a) The connection of the portioning occupational activities with the environment and the acting of the consequences on it, as well as on the individual. (b) the reordering of the values concerning the character of the action of the individual and its relation to the environment, nature, society and (c) the effort of concerning the «social character» of labor and the harmonious co-existence of the individual-collective interest, of the interest of the generations to come and of the interest of nature.

Στο σχετικά σύντομο αυτό άρθρο, επιθυμώ να δώσω τη διάσταση και τις δυνατότητες της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού ως σύγχρονου θεσμού της εκπαιδευτικής

πράξης, σε συσχετισμό με τα αυξημένα και ιδιόμορφα προβλήματα που ήδη έχει αρχίσει να εμφανίζει η αγορά εργασίας σε τοπικό, εθνικό¹ και παγκόσμιο επίπεδο².

* Η Π. Κ.-Β. είναι φιλόλογος, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νομού Λευκάδας. *Επικοινωνία*: Λευκάδα 21, Λευκάδα 31 100.

1. Βλ. Μουζέλης, Ν. 1978.

2. Βλ. Πρακτικά Γ Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 1990.

Είναι γεγονός ότι την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία, με βήματα ασθματικά, ασυνεπή και ανακόλουθα ίσως, διατυπώνεται το αίτημα «ενηλικίωσης» του ελληνικού σχολείου και η αναγκαιότητα διασύνδεσης του σχολικού περιβάλλοντος με τη δυναμική του κοινωνικού χώρου, στο βαθμό που η χρόνια κακοδαιμονία της «αυτορρυθμιζόμενης» ελληνικής οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας θα πρέπει ν' αντιμετωπιστεί με ένα θεσμικό και ουσιαστικό εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ώστε στις προσεχείς δεκαετίες αναδιάταξης όλου του συστήματος αξιών του βιομηχανικού πολιτισμού να μπορέσει το άτομο ν' ανταποκριθεί στον πνευματικό ρόλο του σχεδιαστή της πραγματικότητας, υπεΐκοντας στους επιταχυντικούς ρυθμούς της σύγχρονης ιστορίας³.

Μία από τις αντιφάσεις του οικοδομήματος του βιομηχανικού πολιτισμού, ήταν αφενός ο «οικονομοκεντρικός» σχεδιασμός, σε απόλυτη συστοιχία με το πλέγμα των τεchnοκρατικών αξιών (υλική ευημερία, εισόδημα, επαγγελματική επιτυχία, σταθερότητα, ανταγωνισμός, πειθαρχία) –γεγονός που υπαγόρευε έναν σκιάδη και εξοντωτικό ρόλο για το κοινωνικό υποκείμενο– και αφετέρου ένα «ανθρωποκεντρικό» μοντέλο υπερεκμετάλλευσης του φυσικού χώρου, που επενδυόταν σε μίαν αλαζονική και ανορθολογική

αντιμετώπιση του βιοφυσικού περιβάλλοντος με πλήρη περιφρόνηση των αλυσιδωτών ισορροπιών μεταξύ υποκειμένων και αντικειμενικού κόσμου⁴.

Μετά την εκβιαστική –εκ των πραγμάτων– κίνηση αναστοχασμού πάνω στη λογική και τα μοντέλα της σύγχρονης ανάπτυξης⁵– με πρόταξη των ποιοτικών μεγεθών (δικαιότερη κατανομή του παραγόμενου πλούτου, αντιμετώπιση των οικολογικών διαταραχών, διασφάλιση της δημόσιας υγείας) έναντι των ποσοτικών-επιλεκτικών αξιών –γεγονός που θα καθορίσει και τα πολιτισμικά περιγράμματα του μεταβιομηχανικού πολιτισμού, η μετατόπιση της οικονομικής προβληματικής από την έννοια ενός κακοποιημένου ανθρωποκεντρισμού στην ιδέα της βιοκεντρικής θεώρησης του κόσμου, μ' ένα «ολιστικό» βλέμμα συνθεώρησης και συλλειτουργίας βιοφυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, έφερε στο προσκήνιο ένα σύνολο μεταϋλιστικών αξιών, συνυφασμένων με το δόγμα της «βιώσιμης» ανάπτυξης (sustainable development): κοινωνική αλληλεγγύη, επέκταση των δημοκρατικών δικαιωμάτων, αυτοπραγμάτωση, ενδιαφέρον για τη φύση και τον πολιτισμό⁶.

Η προβολή και η προσοικείωση αυτού του νέου κώδικα αξιών απαιτεί μίαν «ιπποκρατική» αντίληψη υγιούς ισορροπίας του ανθρώπου με το περιβάλλον του: φυσικό, κοινωνι-

3. Βλ. Τόφλερ, Α. 1991, σ. 397 κ.ε.

4. Βλ. Μορέν, Ε., Κερν, Α.Μ. 1993 σ. 76-80.

5. ό.π. σ. 94 κ.ε. καθώς και Φίλη, Γ.Α., 1994 σ. 218 κ.ε.

6. Βλ. Γεωργιάκουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. 1993, σ. 26.

κό, οικονομικό, εργασιακό, πολιτισμικό και μίαν επίρρωση των πολιτικο-κοινωνικών και επιστημονικών μηχανισμών έρευνας και προβολής των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπινης εργασίας, μορφών οικονομικής ανάπτυξης, τεχνοκρατικών δομών και ποιότητας (βιολογικής, ηθικής, πολιτισμικής κ.λπ.) της ατομικής και συλλογικής ζωής⁷ και αφετέρου μίαν απαγκύλωση των παιδευτικών δομών, ώστε να καταστεί αποτελεσματική η μηχανιστική, μέχρι σήμερα, παρουσία καινοτομικών θεσμών της εκπαίδευσης (Συμβουλευτική-Προσανατολισμός σε συνεργασία και με την περιβαλλοντική εκπαίδευση), συμβάλλοντας σε μίαν οικείωση του εκπαιδευόμενου ατόμου, όχι πια με το παρελθόν και το παρόν (που μεταποιείται, σε μια παραδοσιακή θεώρηση της εκπαιδευτικής σκοπιμότητας, σε κοινωνική εμπειρία), αλλά με μια μελλοντική μακροπροοπτική⁸, συνυφασμένη με τις ταχύτατες μεταβολές στον κοινωνικό χώρο, στο εργασιακό περιβάλλον (ως απόρροια των σχέσεων ανθρώπου-μηχανής)· στο εποικοδομημα, τέλος, των πολιτισμικών αξιών.

Σ' αυτήν την προβληματική εντάσσεται η αναγκαιότητα διεύρυνσης του ρόλου (και του επιστημονικού πεδίου) της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, πέρα απ' τον κλασικό ρόλο της ανάχνευσης των ατομικών ιδιαιτεροτήτων ή τον κοι-

νωνικό ρόλο της παροχής πληροφόρησης όσον αφορά τα δεδομένα των ποικίλων επαγγελματικών περιοχών και της αγοράς εργασίας: πρόκειται για την αναγκαιότητα επιστημονικής διασύνδεσης –μέσω της εκπαιδευτικής πράξης– της συγκεκριμένης επαγγελματικής δραστηριότητας με το ευρύτερο περιβάλλον και τις επιπτώσεις του σ' αυτό, όπως και στο ίδιο το άτομο (βιολογικές, ψυχικές, ηθικές επιπτώσεις), ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα επιπλέον πεδίο παροχής εξειδικευμένης πληροφόρησης αφενός και αφετέρου ένα πλαίσιο θεσμοθετημένης προστασίας του ατόμου από τις αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού του περιβάλλοντος⁹ σε συνδυασμό με την καλλιέργεια μιας ατομικής συνείδησης –και απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός συλλογικού ήθους– προστασίας του περιβάλλοντος, ταυτόσημης με την ίδια την έννοια της επιβίωσης.

Επιπλέον, οι διαρκώς επιταχυνόμενοι ρυθμοί μεταβολής της κοινωνικής πραγματικότητας, συνυφασμένης και στο μέλλον με μια προωθημένη τεχνολογία και μίαν αυξημένη ζήτηση της τεχνογνωσίας (όχι μόνο στο χώρο της επαγγελματικής δραστηριοποίησης), θα οδηγήσουν το άτομο σε μια προϋούσα «αποκοινωνικοποίηση», με την έννοια ότι θα του αποστερήσουν το ανθρώπινο βίωμα της επικοινωνίας «πρόσωπο με πρόσωπο»¹⁰ (αποδιαρθρώνοντας ταυτόχρονα, σε επικίνδυνο βαθμό το

7. Βλ. Χατζής, Χ. 1995 σσ. 28-34.

8. Βλ. Τόφλερ, Α. 1991, σσ. 401-404.

9. Βλ. Διάσχιση Ευρωπαϊκών Συνδικάτων, Εργατοϋπαλληλικό Κέντρο Αθήνας, 1990, σσ. 57-77.

10. Βλ. Ξωχέλλης, Π.Δ., 1990, σσ. 15-41.

παραδοσιακό ανθρωπολογικό μοντέλο), διαδικασία που θα συντελέσει τελικά στην αποσύνδεση του ανθρώπου από τον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας του και σε απώλεια του ανθρωποκεντρικού-κοινωνικού χαρακτήρα της επαγγελματικής δραστηριοποίησης. Ευνόητο είναι ότι θα απαιτηθεί η εντατικοποίηση, ο παιδαγωγικός εμπλουτισμός και η θεσμική ανανέωση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στο σχολικό, προπόντων, –αλλά και στον κοινωνικό-εργασιακό– χώρο, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά: το ατομικό, το δημόσιο συμφέρον, το συμφέ-

ρον των επερχόμενων γενεών και το συμφέρον της φύσης¹¹, μέσ' από τη διάσταση της επαγγελματικής δραστηριοποίησης, που αποτελεί και τη δυναμικότερη έκφραση δημιουργικότητας του ατόμου. Επιτακτική εμφανίζεται τέλος, η προαγωγή της συνολικής διανοητικής, πνευματικής και ηθικής υπόστασης του ατόμου ώστε να μετατραπεί από απλός θεατής ενός δύσμορφου, αινιγματικού κόσμου, σ' ένα φορέα προώθησης νέων σχέσεων –και αρμονικής, αδιατάρακτης ενσωμάτωσης σ' αυτές– και σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεωργόπουλος, Α. - Τσαλίκη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1993.
- Διάσκεψη Ευρωπαϊκών Συνδικάτων: Προβλήματα των Εργαζομένων στις Μεγάλες Πόλεις. Εργατοϋπαλληλικό Κέντρο Αθήνας, 1990.
- ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας και ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού εν όψει της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς*. Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, Αθήνα 1990.
- Μορέν, Ε., Κερν Αν. Μπριζίτ, *Γη-Πατρίδα*, Οδυσσέας, Αθήνα 1993.
- Μουζέλης Ν., *Νεοελληνική Κοινωνία – Όψεις Υπανάπτυξης*, Εξάντας, Αθήνα 1978.
- Ξωχέλλη, Π.Δ., *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1990.
- Σταμάτης Κ. «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Οικολογική Διάσταση της ιδιότητας του πολίτη». *Οικολογία-Κοινωνία-Εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Υπουργείο Περιβάλλοντος, σ. 133.
- Τόφλερ, Α., *Το Σοκ του Μέλλοντος*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1991.
- Φίλη, Γ.Α., *Το Δυκόφως του Ανθρώπινου Είδους*, Εξάντας, Αθήνα 1994.
- Χατζής, Χ., «Η Υγεία των Εργαζομένων και οι Επιπτώσεις από την Αλληλεπίδραση Εργασιακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος», στο *Περιβάλλον και Εργασία*, Αθήνα 1995.

¹¹ Σταμάτης, Κ. σ. 133.

Σπύρος Κρίβας*

**ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΣΤΗΝ ΠΙΣΤΗ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ:
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑΣ ΓΙΑ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΛΟΓΗ**

Το άρθρο αυτό εξετάζει μέσα από μια βιβλιογραφική επιλεκτική και συνθετική επισκόπηση τη σημασία του μορφώματος «προσδοκία για αυτεπάρκεια» για την επαγγελματική εκλογή και την ανάλογη συμβουλευτική βοήθεια. Με βάση την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura, την κοινωνιογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία των Lent και Brown, αλλά και απόψεις της συστημικής προσέγγισης παρουσιάζονται οι πηγές «τροφοδότησης» της αυτεπάρκειας, αναδεικνύονται οι δυνατότητες αξιοποίησης στην επαγγελματική συμβουλευτική και τονίζεται η ανάγκη παιδαγωγικής «εκμετάλλευσης» του μορφώματος αυτού.

*Spyros Krivas**

**FROM THE CAPABILITY FOR EXPECTATION TO THE BELIEF
IN THE EXPECTATION OF REALISATION: THE IMPORTANCE
OF SELF-EFFICACY EXPECTATION IN THE PROCESS
OF VOCATIONAL CHOICE**

This article examines the importance of the construct «self-efficacy expectation» for career choice and counselling through a selective and constitutive literature review. Derived from Bandura's social cognitive theory, Lent's and Brown's social cognitive career theory and resting on some assumptions of the systemic theory the sources of self-efficacy and its implications for career counselling are presented and the need for «taking advantage» of this construct in pedagogical interventions is emphasised.

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκλογή είναι στενά συνδεδεμένη με την εκτίμηση και την αξιολόγηση μιας μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσε-

ων, για την οποία θα ληφθεί τελικά απόφαση. Η εκτίμηση αυτή και η απόφαση από τη μια μεριά υλοποιούνται υπό την επίδραση ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος στα πλαίσια πολύ διαφορετικών

* Ο Σ.Κ. είναι Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.
Επικοινωνία: Αγ. Κυριακής 24, 26443. Πάτρα. Τηλ. 061-426728.

–αντικειμενικά– καταστάσεων και δυνατοτήτων εκλογής ενός επαγγέλματος. Από την άλλη μεριά συνδέονται στενά με τα βιώματα του ατόμου και αντιμετωπίζονται –υποκειμενικά– ποικιλοτρόπως στα πλαίσια του εσωτερικού περιβάλλοντος του ατόμου.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται κατά την αναφερόμενη παραπάνω διαδικασία αφορά τις προσδοκίες που έχει το άτομο για την πιθανότητα πραγμάτωσης της υπό εκτίμηση και αξιολόγηση εναλλακτικής λύσης. Από τη «ρεαλιστική» απάντηση στο ερώτημα αυτό εξαρτάται σημαντικά μια «σωστή» επαγγελματική απόφαση. Όσο και αν φαίνεται σαφής αυτή η άποψη με πρώτη ματιά, παρουσιάζει προβλήματα, από τη στιγμή που διερωτηθεί κανείς, τι σημαίνει «ρεαλιστική» απάντηση και με ποια στοιχεία ή καταστάσεις συνδέεται μια τέτοια εκτίμηση.

Μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του προβλήματος οδηγεί, κατά τη γνώμη μας, στην άποψη ότι η ρεαλιστικότητα της εκτίμησης για μια επαγγελματική εκλογή από τη μια μεριά συνδέεται με τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές και διεξόδους με τις συνακόλουθες δυσκολίες, απαιτήσεις και προϋποθέσεις. Με άλλα λόγια συνδέεται με εξωατομικές καταστάσεις. Από την άλλη μεριά συνδέεται με προσωπικές, ενδοατομικές καταστάσεις, η συμβολή των οποίων στην επιτυχή αντιμετώπιση των συνδεόμενων με τις εξωτερικές καταστάσεις απαιτήσεων και αναγκαιοτήτων θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Η τελευταία θέση συνδέεται με τον όρο «προσδοκία για αυτεπάρκεια» (self-

efficacy expectation). Η εννοιολογική ανάλυση του όρου και η σημασία του για την επαγγελματική εκλογή του ατόμου και την επαγγελματική συμβουλευτική αποτελούν τα βασικά θέματα της παρουσιαζόμενης εδώ εργασίας. Η επεξεργασία των θεμάτων αυτών βασίστηκε στη συνθετική επισκόπηση σχετικών με τα θέματα ερευνητικών δεδομένων και θεωρήσεων, που αναζητήθηκαν στο εύρος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura, ως ενός ψυχοκοινωνικού μοντέλου, που εξετάζει την ικανότητα του ανθρώπου για αυτοκαθορισμό, αλλά και της συστημικής προσέγγισης όσον αφορά τη σχέση του εαυτού με τα διάφορα περιβάλλοντα (Vester, 1985, Bandura, 1986, Maturana/Varela, 1987).

2. Η έννοια του Όρου «Προσδοκία για Αυτεπάρκεια»

Αυτό που σηματοδοτείται με το περιεχόμενο του όρου αποτελεί αντικείμενο της καθημερινής εμπειρίας. Δεν υπάρχει ημέρα, που να μη θέτουμε το ερώτημα, εάν θα πραγματοποιήσουμε εκείνο ή το άλλο ή εάν θα εκτελέσουμε τα καθήκοντα που μας έχουν ανατεθεί. Το ερώτημα αυτό δεν εμπεριέχει μόνο τη δυνατότητα υποκειμενικής πρόγνωσης των ικανοτήτων. Εμπεριέχει επιπλέον την υπόθεση ότι διαθέτουμε τη δυνατότητα σε μια δεδομένη κατάσταση να οργανώσουμε τις ικανότητές μας ανάλογα με τα ανακύπτοντα καθήκοντα, που έχουμε ή μας έχουν ανατεθεί, και να τις θέσουμε σε λειτουργία αποτελεσματικά. Αυτός είναι ο πυρήνας του περιεχομένου του

όρου «self-efficacy expectation» όπως αναπτύχθηκε από το Bandura (Bandura 1977, 1986). Κατά το Bandura ο όρος καθορίζεται ως μια εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, με τον καθορισμό αυτό υποδηλώνεται ότι:

- η εκτίμηση αναφέρεται σε μελλοντικές ενέργειες,
- αντικείμενο της εκτίμησης δεν είναι μεμονωμένες ικανότητες (subskills), αλλά η συνολική δυνατότητα για την αποτελεσματική χρήση όλων των ικανοτήτων (performance capability),
- μια τέτοια εκτίμηση μπορεί να γίνει, όταν εμφανίζεται ένα πραγματικό πρόβλημα, η λύση του οποίου προϋποθέτει μια δημιουργική ικανότητα (generative capability),
- τέλος η εκτίμηση αυτή περιλαμβάνει τις επιμέρους ικανότητες (subskills) και τις ιδιαίτερες συνθήκες.

Η παραπάνω αντίληψη σχετικά με τον όρο «προσδοκία για αυτεπάρκεια» εμπεριέχει την άποψη ότι ο όρος δεν αναφέρεται μόνο στις συνέπειες των ενεργειών, αλλά και στις ενέργειες καθ'αυτές και στην έκβαση των ενεργειών. Προφανώς η έκβαση μιας ενέργειας οδηγεί σε συγκεκριμένες συνέπειες (outcomes), όπως π.χ. μια αθλητική επίδοση (έκβαση της ενέργειας) κατά κανόνα συνδέεται με την ανάλογη προβολή και αναγνώριση του ατόμου (συνέπεια της ενέργειας). Όμως ο όρος «προσδοκία για αυτεπάρκεια» πρέπει να διακρίνεται από τον όρο «προσδοκία

για ένα αποτέλεσμα» (outcome expectation). Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να κάνει σαφή αυτή τη διάκριση: Ένα άτομο που θεωρεί το χρήμα και το γόητρο πολύ σημαντικά για τη ζωή, είναι βαθειά πεπεισμένο ότι μια νίκη σε ένα ποδοσφαιρικό αγώνα μπορεί να συμβάλλει σε αυτό. Παρότι το άτομο προσγράφει σημαντική αξία στις προσδοκώμενες συνέπειες από αυτή την ενέργεια, δεν προβαίνει σε κανένα βήμα για να «απολαύσει» τις συνέπειες τις ενέργειάς του, δεν υλοποιεί αυτή τη σκοπιμότητα που θέτει, γιατί στην αντίληψή του δεν καταγράφεται η πεποίθηση για την επιτυχία αυτής της ενέργειας. Από το παράδειγμα αυτό προκύπτει εμφανώς ότι το μόρφωμα «προσδοκία για αυτεπάρκεια» γίνεται αντιληπτό ως ένα «διαμεσολαβητικό» μέγεθος μεταξύ γνωστικών διαδικασιών και δράσης. Άλλωστε είναι γνωστό από έρευνες στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας ότι για την υλοποίηση της ανθρώπινης δράσης δεν αρκεί η έκφραση της σκοπιμότητας για αυτή. (Fishbein/Ajzen, 1975). Μαζί με άλλους παράγοντες, σημαντικό και κανονιστικό ρόλο παίζουν οι πεποισήσεις του ατόμου για τη δράση αυτή (normative beliefs) και η πεποίθηση για τη δυνατότητα επίτευξης του επιδιωκόμενου σκοπού (perceived behavior control). Σε ποιες από τις εναλλακτικές λύσεις που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί ένα άτομο θα στραφεί, με πόση διάρκεια αλλά και με ποια έκβαση θα προσπαθήσει το άτομο να την υλοποιήσει, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από την εκτίμηση που κάνει το άτομο για την επιτυχή έκβαση της δράσης του. Με άλλα λόγια, για την

επιλογή μιας εναλλακτικής δράσης, την ένταση και τη διάρκεια των προσπαθειών για την υλοποίησή της καθώς και για την επιτυχία της δράσης διαμεσολαβεί δραστικά η «προσδοκία για αυτεπάρκεια».

Η παραπάνω διαπίστωση σχετίζεται με τη στενή σχέση της επιτυχούς έκβασης μιας ενέργειας με την αισιοδοξία και την αυτοπεποίθηση του ατόμου, που καταγράφεται και στην καθημερινή πρακτική, έχει επαληθευθεί σε πλήθους ερευνών αναφερόμενων σε πλήθος καταστάσεων. Ο Bandura, στον οποίο οφείλεται η συγκρότηση του μορφώματος «προσδοκία για αυτεπάρκεια», χρησιμοποίησε το μόρφωμα αυτό για την ανάπτυξη μεθόδων αναφερομένων στη θεραπεία των φοβιών και της εξαρτημένης από ουσίες συμπεριφοράς (Bandura, 1977, 1986). Ο Helmke με τις ερευνητικές του προσπάθειες επιβεβαίωσε τη σημασία της αυτοπεποίθησης για την επιτυχή έκβαση της σχολικής επίδοσης (Helmke, 1992). Τη σημασία της αυτοπεποίθησης αναγνωρίζει και ο Weinert. Στον πρόλογο του βιβλίου του Helmke γράφει: «Όποιος έχει αυτοπεποίθηση στις ικανότητές του, σε καταστάσεις μάθησης και επίδοσης είναι σαφώς περισσότερο επίμονος, καταβάλλει προσπάθεια, θέτει σκοπούς και επηρεάζεται λιγότερο από αγχώδεις σκέψεις σε σχέση με κάποιον, που δεν εμπιστεύεται τον εαυτό του».

Δεδομένης λοιπόν της σημασίας της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» για την επιτυχή έκβαση διαφόρων καταστάσεων έγινε γρήγορα αντιληπτή η συμβολή της στην ερμηνεία και πρόγνωση της συμπεριφοράς του

ατόμου κατά τις διαδικασίες εκλογής επαγγέλματος, αλλά και στη σχετιζόμενη με τις διαδικασίες αυτές παιδαγωγική παρέμβαση. Συγχρόνως σχεδόν με τη συγκρότηση του μορφώματος γίνονται ερευνητικές απόπειρες για τη χρήση του σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού ως παιδαγωγικής διαδικασίας, όπου αναγνωρίζεται η χρησιμοποίηση του μορφώματος στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή και νομιμοποιείται η σχέση του με τα θέματα αυτά μέσω της διεύρυνσης του ονόματος του μορφώματος από *self efficacy* σε *carrer related or carrer self efficacy* (αυτεπάρκεια για τη σταδιοδρομία).

3. Ερευνητικά Δεδομένα Αναφερόμενα στη Σχέση της «Προσδοκίας για Αυτεπάρκεια» και της Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας

Η σχέση του μορφώματος «προσδοκία για αυτεπάρκεια» και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου διαφαίνεται σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών συμπεριφορών και καταστάσεων. Κυρίως όμως έχουμε στη διάθεσή μας ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στις εξής περιοχές της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου: Εμπειρίες πριν από την επαγγελματική απόφαση, συμπεριφορά κατά τη λήψη απόφασης, λήψη της απόφασης, συμπεριφορά κατά την είσοδο στο επάγγελμα, συμπεριφορά και επιτυχία στις σπουδές και το επάγγελμα. Στα αποτελέσματα ερευνών, που αναφέρονται στις παραπάνω περιοχές, θα αναφερθούμε στο παρακάτω μέρος της εργασίας μας.

Όσον αφορά τις πριν από την

απόφαση εμπειρίες διαπιστώνει και νείς ότι υπάρχει στενή συνάφεια μεταξύ των εμπειριών και των βιωμάτων του ατόμου των σχετιζομένων με την επίδοσή του σε διάφορους χώρους και της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» (Lent/Lopez/Bieschke, 1991, Lopez/Lent, 1992). Στον ίδιο χώρο των εμπειριών και των βιωμάτων καταγράφηκε μια θετική συνάφεια μεταξύ της συμπεριφοράς του ατόμου (π.χ. παθητική, κριτική, ενεργητική κ.λπ.) κατά την αναζήτηση πληροφοριών για τα επαγγέλματα και τον κόσμο της εργασίας και «της προσδοκίας για αυτεπάρκεια» (Nevil et al., 1986, Clement, 1987, Lent et al., 1987, Rotberg et al., 1987, Bores-Rangel et al., 1990). Οι αποκτώμενες εμπειρίες και γνώσεις φαίνεται ότι «μεσολαβούν» για την εγκαθίδρυση πεποίθησης για τη δυνατότητα επιτυχίας της επιλογής για ένα επάγγελμα ή χώρο επαγγελματιών, πράγμα που θεωρείται ότι με τη σειρά του κινητοποιεί το άτομο για αναζήτηση και άλλων σχετικών εμπειριών και πληροφοριών.

Σχετικά με τη συμπεριφορά κατά τη λήψη απόφασης αντικείμενο των ερευνών ήταν η αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης (decision making skills) σε συνδυασμό με την «προσδοκία για αυτεπάρκεια». Η διατυπωμένη και ερευνώμενη στις σχετικές έρευνες υπόθεση ότι ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης συνδέεται με την έντονη πεποίθηση του ατόμου για την αυτεπάρκειά του, επαληθεύθηκε πολλαπλά. Συγχρόνως απεδείχθη ότι η λήψη ή η μη λήψη απόφασης, η βεβαιότητα ή η αβεβαιότητα για την απόφαση (decisiveness), η ετοιμότητα

για ανάληψη του κινδύνου (risk readiness) για οποιαδήποτε επιλογή είναι στενά συνδεδεμένα με την «προσδοκία για αυτεπάρκεια» (Holland et al., 1980, Taylor/Betz, 1983, Lapan et al., 1984, Lent et al., 1984, Clement, 1987, Kaplan/Brown, 1987, Niles/Sowa, 1992).

Η τελική απόφαση, όπως προέκυψε από τις σχετικές έρευνες ευρίσκεται σε στενή συνάφεια με την «προσδοκία για αυτεπάρκεια». Αποφασίζουμε για κάτι, που πιστεύουμε ότι μπορούμε να το κάνουμε και αποφεύγουμε κάτι, που πιστεύουμε ότι δεν μπορούμε να το κάνουμε. Ερευνητικά σημαντικό είναι ότι το ενδιαφέρον δεν αποδευκνύεται ως ο σημαντικότερος προγνωστικός δείκτης για το τελικά επιλεγόμενο επάγγελμα (Betz/Hackett, 1983).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά κατά τη μετάβαση στον επαγγελματικό χώρο ερευνητικά δεδομένα ενδεικνύουν συνάφεια μεταξύ της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» και της αναζήτησης και αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την προς επιλογή θέση εργασίας, της συμπεριφοράς του υποψηφίου κατά τη συνέντευξη για πρόσληψη σε μια εργασία ως και της επιτυχίας της υποψηφιότητας (Stumpf et al., 1987). Από μια προσεκτικότερη εξέταση των δεδομένων σχετικών ερευνών μπορεί κανείς να εικασεί ότι όσον αφορά τη συμπεριφορά των ατόμων κατά τις ειδικές αυτές καταστάσεις της συνέντευξης για πρόσληψη και της υποψηφιότητας, ο υποψήφιος με υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας προσπαθεί να εξισορροπήσει την περιορισμένη του πληροφόρηση με την ενισχυμένη του αυτοπεποίθηση.

Σημαντική φαίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών ότι είναι η επίδραση της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» στη συμπεριφορά και την επιτυχία στη διάρκεια των σπουδών και την εξάσκηση του επαγγέλματος. Μέσω μιας δευτερογενούς ανάλυσης 36 σχετικών ερευνών οι Multon, Brown και Lent κατέγραψαν άξιους λόγου δείκτες συνάφειας μεταξύ «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» και επίδοσης ($r=.38$) και καρτερικότητας ($r=.34$) στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Siegel et al., 1985, Johnson et al., 1989, Bores-Rangel et al., 1990, Multon et al., 1991, Niles/Sowa, 1992).

4. Το Μόρφωμα «Προσδοκία για Αυτεπάρκεια» υπό την Προοπτική της Επαγγελματικής Εκλογής

Για να μπορούμε να ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, αλλά και να εντοπίσουμε τη σημασία του υπό εξέταση μορφώματος για την επαγγελματική εκλογή, θεωρούμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθούμε σε μερικές συσχετίσεις, όπως προκύπτουν από τη θεωρία της επαγγελματικής εκλογής.

Η επαγγελματική εκλογή –εξεταζόμενη εδώ περιορισμένα στη μορφή της εκτίμησης και της απόφασης– έχει πάντοτε να αντιμετωπίσει τα ερωτήματα, ποια αξία προσγράφει το άτομο σε μια άλλη επαγγελματική εναλλακτική λύση και ποιες προσδοκίες έχει το άτομο σχετικά με τις πιθανότητες πραγματοποίησης της λύσης αυτής. Η σχέση αυτή και οι διάφοροι συνδυασμοί της αποτέλεσαν

βασικό αντικείμενο έρευνας των θεωριών της επαγγελματικής εκλογής και της θεωρίας των κινήτρων (Vroom, 1964, Kleinbeck, 1975). Ο Heckhausen όσον αφορά τη σχέση αυτή διαπιστώνει ότι με τη μία ή με την άλλη μορφή στο θεωρητικό υπόβαθρο κάθε θεωρίας λήψης απόφασης και θεωρίας των κινήτρων υπάρχει το «προσδοκία x αξία-μοντέλο», εφόσον οι θεωρίες αυτές επιδιώκουν να εξηγήσουν την επιλογή μεταξύ διαφόρων εναλλακτικών ενεργειών, την ελκυστικότητα διαφόρων σκοπών δράσης καθώς και την ένταση και την επιμονή για την επιδίωξή τους (Heckhausen, 1981). Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου το μόρφωμα «προσδοκία για αυτεπάρκεια» καθορίζεται ως ένα επιμέρους στοιχείο της προσδοκίας για την πραγματοποίηση μιας προτιμητέας εναλλακτικής λύσης. Εάν διερωτηθεί κανείς για τις ψυχοκοινωνικές διαδικασίες, που επηρεάζουν αυτή την προσδοκία, θα μπορούσε να ανεύρει τις εξής απαντήσεις:

α. Στην προσδοκία για την πραγμάτωση μιας λύσης ενυπάρχει –λίγο ή πολύ– αντιληπτό το αποτέλεσμα της εκτίμησης, σε ποιο βαθμό εξαρτάται η υλοποίηση μιας επαγγελματικής εναλλακτικής λύσης από την κατάσταση και τις συνδεόμενες με αυτή απαιτήσεις και προβλήματα (αντικειμενικές επιδράσεις) και σε ποιο βαθμό είναι υπεύθυνη για αυτό η ατομική δράση (υποκειμενικές επιδράσεις).

β. Κατά την επαγγελματική εκλογή προκειμένου για την εκτίμηση μελλοντικών καταστάσεων (υποκειμενική πρόγνωση μιας κατάστασης) και μάλιστα σε σύνδεση με παρελθοντικές και μελλοντικές εξελίξεις. Σε αυ-

τό το συνδυασμό σημαντική είναι η λειτουργία της αισιόδοξης ή της απαισιόδοξης στάσης, οι οποίες υπεισέρχονται κατά την εκτίμηση μιας κατάστασης εκφραζόμενες υπό τη μορφή *πεποίθησης* και αποτελούν οπωσδήποτε μία μόνο διάσταση της υποκειμενικής πρόγνωσης μιας κατάστασης.

γ. Οτιδήποτε στα πλαίσια της προσδοκίας για την πραγμάτωση μιας λύσης εξαρτάται από την πράξη του ατόμου, συνδέεται με το ερώτημα: Είμαι ικανός να επιτελέσω αυτό, που αναμένεται από εμένα από την επιλογή μιας ή άλλης λύσης; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα θα πρέπει να βασισθεί στην εικόνα που έχει το κάθε άτομο για τις ικανότητές του (*αυτοαντίληψη σχετικά με τις ικανότητες*). Η ακρίβεια της αυτοαντίληψης αυτής εξαρτάται λιγότερο ή περισσότερο από την ύπαρξη στο άτομο τάσεων υποτίμησης ή υπερτίμησης (Epstein, 1979). Επιπλέον στο εύρος αυτής ενυπάρχει ως διάσταση *η υποκειμενική πρόγνωση των ικανοτήτων*, η οποία υποδηλώνει εικασίες του ατόμου, για το πως θα αναπτυχθούν στο μέλλον οι παρούσες ικανότητές του. Η διάσταση αυτή της υποκειμενικής πρόγνωσης των ικανοτήτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως *εμπιστοσύνη του ατόμου στις ικανότητές του*. Σε σύγκριση με την παραπάνω αναφερόμενη διάσταση της πεποίθησης δεν αποτελεί μια νέα διάσταση. Και οι δύο έχουν μια προγνωστική λειτουργία και συνάρχουν στην αυτοαντίληψη του ατόμου. Η διαφορά τους απλώς έγκειται στην έποψη της πρόγνωσης, που η κάθε μία επι-κεντρώνεται. Η πεποίθηση αφορά την κατάσταση, η εμπιστοσύνη τις ικανότητες.

δ. Εφόσον η διάσταση «εμπιστοσύνη στις ικανότητες» υπεισέρχεται στην «πρόγνωση των ικανοτήτων», είναι θεμιτό να ισχυριστούμε, ότι αυτή συνδέεται με την «προσδοκία για αυτεπάρκεια»: Η ενεργοποίηση των προσδοκιών του ατόμου για την αυτεπάρκειά του γίνεται εφικτή –μεταξύ άλλων– μέσω θετικών/μη θετικών εικασιών του ατόμου σχετικά με την επιτυχία ή αποτυχία μελλοντικών ενεργειών.

ε. Εκκινώντας από τις απόψεις των σημείων γ. και δ. μπορούμε να διατυπώσουμε τα παρακάτω ερωτήματα: Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να πάρει η διάσταση «εμπιστοσύνη στις ικανότητες», εάν η πρόγνωση της αυτεπάρκειας θέλουμε να έχει κάποια «ρεαλιστικότητα», σύμφωνα με το ερώτημα που θέσαμε στην αρχή της εργασίας μας, έτσι ώστε ν' αποτελέσει προϋπόθεση για μια «σωστή» επαγγελματική επιλογή; Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως «ρεαλιστική» την εμπιστοσύνη στις ικανότητες, εάν το άτομο προβεί σε μια ενέργεια –στην περίπτωση μας σε μια επαγγελματική απόφαση–, που υπογορεύεται από ήδη διαμορφωμένες προσδοκίες και αισθήματα αυτεπάρκειας; Θα ήταν π.χ. ρεαλιστική η προσδοκία από κορίτσια ν' αναζητήσουν επαγγέλματα πρακτικά, χειρωνακτικά, ή επαγγέλματα που απαιτούν μαθηματικές ικανότητες, με άλλα λόγια επαγγέλματα που αναφέρονται σε πράγματα, ενώ ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν –αποδιδόμενη σε μια πληθώρα παραγόντων– χαμηλή προσδοκία αυτεπάρκειας για τέτοιου είδους επαγγέλματα, ή θα πρέπει να τα αποφύγουν; (Betz/Hackett, 1981, Clement, 1987, Kammer, 1985,

Κασσωτάκης/ Σιδηροπούλου, 1992, Lent et al. 1994).

Τόσο το αμέσως παραπάνω ερώτημα όσο και οι περιλαμβανόμενες στα σημεία α.-ε. απόψεις προβάλλουν τη σημασία του μορφώματος «προσδοκία για αυτεπάργεια» για την επαγγελματική απόφαση και εκλογή. Ο βαθμός όμως «ρεαλιστικότητας», με άλλα λόγια ο βαθμός επίδρασης του μορφώματος και η αποδοχή αυτής ως καθοριστικής και μη ανατρέψιμης, πρέπει να τύχει κριτικής εκτίμησης και συγχρόνως ν' αναγνωρισθεί ο κίνδυνος της αποδοχής της παγίωσης και του αδιαφοροποίητου της μορφής και της έντασης του μορφώματος σε κάθε άτομο. Θα στηρίξουμε την παρακάτω παρουσίαζόμενη κριτική μας εκτίμηση από τη μια μεριά σε δεδομένα ερευνών, που αναφέρονται σε παράγοντες που συνεπιδρούν κατά την ανάπτυξη και διαφοροποίηση της αυτεπάργειας κάθε ατόμου. Η δυνατότητα διαφοροποίησης της μορφής και της έντασης της επίδρασης αυτών των παραγόντων, που συγχρόνως αποτελούν παρεμβαινουσες μεταβλητές στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, σηματοδοτεί και τη δυνατότητα διαφοροποίησης της αυτεπάργειας. Αναφερόμενος στο θέμα αυτό ο Barak σημειώνει ότι «... that people's occupational interests and beliefs are less a reflection of their objective capabilities than of their perceived capabilities» (Barak, 1981). Ως τέτοιοι παράγοντες, από τους οποίους άλλοι συνθέτουν το κοινωνικό, άλλοι το πολιτικό, άλλοι το οικονομικό και άλλοι το φυσικό περιβάλλον του ατόμου, καταγράφονται: το φύλο (ως βιολογικό μέγεθος, αλλά και ως κοι-

νωνικό μόρφωμα = gender), η φυλή, η εθνικότητα, οι γενετικές προδιαγραφές, το κοινωνικο-οικονομικό status, το πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα, η οικογένεια και η γειτονιά ως κοινωνικά υποσυστήματα, οικονομικά μεγέθη όπως π.χ. ο πληθωρισμός, αλλά και γεγονότα και καταστάσεις του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. νέες εξελίξεις σε ισχύοντα φυσικά φαινόμενα ή εμφάνιση νέων φαινομένων, περιβαλλοντικές αλλοιώσεις και καταστροφές κ.λπ.) (Hackett/Betz, 1981:326-336, Maurer et al., 1994.). Υπό οικολογική/συστημική άποψη δεχόμαστε ότι οι παράγοντες αυτοί συνεπιδρούν στην εξέλιξη του ατόμου και διαμορφώνουν εκείνες τις συνθήκες, μέσα στις οποίες κάθε άτομο «διαπραγματεύεται» την ταυτότητά του, το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, που αποδέχεται και τους προσανατολισμούς της ζωής του. Άλλωστε είναι γνωστή, και εξακολουθεί -αρχίζοντας ήδη από τους προσωκρατικούς φιλοσόφους- ν' αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής, της φιλοσοφικής, της ψυχολογικής, της κοινωνιολογικής και της βιολογικής σκέψης και έρευνας η επίδραση των διαφορών περιβαλλόντων, αλλά και των αμοιβαίων γλωσσικών-εννοιολογικών συζεύξεων, που συγκροτούμε από κοινού με τις άλλες ανθρώπινες υπάρξεις στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου (Comenius, 1966, James, 1890, Maturana/Varela, 1987, Weizsacker, 1994). Από την άλλη μεριά θα αναφερθούμε σε έρευνες, που ενδεικνύουν τη «σχετική» επίδραση του μορφώματος του Bandura. Ήδη το 1984 ο ίδιος ο εισηγητής του «self-efficacy» ομιλεί για «misconceptions

of perceived self-efficacy» συνδέονται την αμφισβήτησή του αυτή με τον τρόπο μέτρησης και ανάλυσης του μορφώματος (Bandura, 1984). Στην ίδια κατεύθυνση οι Lent και Hackett αμφισβητούν τον υψηλό βαθμό επίδρασης του μορφώματος είτε γιατί τα δείγματα των ερευνών δεν ήταν αντιπροσωπευτικά μη συμπεριλαμβάνοντας «κοινωνικά μειονεκτούντα άτομα», στα οποία έλλειπε η εμπειρία επαγγελμάτων με υψηλό κοινωνικό γόητρο και ως εκτούτου παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο προσδοκίας για αυτά (Lent/Hackett, 1987). Τέλος, οι Bores-Rangel et al. στην έρευνά τους καταλήγουν ότι η ύπαρξη αυτεπάρκειας δεν έχει αδιάσπαστη χρονική διάρκεια (Bores-Rangel et al., 1990). Έτσι λοιπόν εάν θεωρήσουμε ως ρεαλιστική την «προσδοκία για αυτεπάρκεια», που βασίζεται σε αδιαμφισβήτητες εκτιμήσεις όσον αφορά την έκβαση διαφόρων διαδικασιών και δυνατότητων ή τη μορφή και το βαθμό των επιδόσεων του ατόμου στο παρελθόν, τότε είναι δυνατόν το μόρφωμα αυτό να λειτουργήσει ως διαδικασία «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» καθλώνοντας τις επιλογές του ατόμου σε προκαθορισμένες εξωτερικές αναγκαιότητες. Υπό την οπτική αυτή γωνία εμποδίζει το άτομο στην αναπτυξιακή του πορεία και στη βασική του ανάγκη για αυτοπραγμάτωση στα πλαίσια μιας κριτικής αλληλεπίδρασης «του εγώ με το περιβάλλον», που αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο μιας άξιας λόγου σύγχρονης αντίληψης για την παιδεία του ανθρώπου (Blankertz, 1980). Υπό αυτή την οπτική γωνία σε τελική ανάλυση είναι «μη ρεαλιστική».

5. Αξιοποίηση του Μορφώματος «Προσδοκία για Αυτεπάρκεια» στη Συμβουλευτική Πρακτική

Παρά την κριτική και τις επιφυλάξεις που διατυπώνονται όσον αφορά το βαθμό παρέμβασης και τη «ρεαλιστικότητα» της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια», το μόρφωμα αποτελεί τη σημαντικότερη από τις τρεις μεταβλητές του «τριαδικού συμπληρωματικού μοντέλου αιτιών της συμπεριφοράς» (triadic reciprocal model of causality) του Bandura, που επηρεάζει ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα των άλλων δύο, δηλ. των «προσδοκιών έκβασης» (outcome expectations) και των «προσωπικών στόχων» (personal goals) (Bandura, 1986). Τούτο πρακτικά σημαίνει ότι τα άτομα είναι δυνατό να έχουν θετικές προσδοκίες από την πραγμάτωση μιας ενέργειας, π.χ. στην προκειμένη περίπτωση, από την επιλογή ενός επαγγέλματος ή μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τα οποία εμπíπτουν στη σκοποθεσία της ζωής τους, αλλά να αποφεύγουν την υλοποίηση της επιλογής, γιατί αμφιβάλλουν εάν κατέχουν τις απαιτούμενες ικανότητες. Δεδομένης λοιπόν της σημασίας της αυτεπάρκειας για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τη διαδικασία επαγγελματικής εκλογής θεωρούμε ότι είναι ένα θέμα που θα πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα τους ασχολούμενους με την επαγγελματική συμβουλευτική, αλλά και όσους εμπλέκονται στην κοινωνικοποίηση των νέων, δάσκαλοι κυρίως αλλά και γονείς, επιδιώκοντας έτσι μέσω της διευκόλυνσης της επαγγελματικής

ανάπτυξης των νέων τη στήριξη της προσωπικής τους ανάπτυξης. Άλλωστε είναι γνωστή από τη σχετική βιβλιογραφία η σχέση επαγγέλματος και προσώπου. Το επάγγελμα είναι ένας δείκτης, μια πηγή πληροφορίας, για το τι είναι το πρόσωπο. Μέσα από την περιγραφή και την αναφορά του επαγγέλματός μας «απελευθερώνουμε» κάθε φορά ένα συστατικό μέρος του Εγώ μας (Beck, et al., 1988).

Στις παραπάνω απόψεις υφέρπει η αποδοχή της δυνατότητας διαφοροποίησης των προσδοκιών αυτεπάρκειας και ως εκτούτου καθίσταται προφανής η αναγκαιότητα διαμόρφωσης συγκεκριμένης συμβουλευτικής στρατηγικής. Με βάση τις απόψεις της κοινωνιογνωστικής θεωρίας του Bandura και την παραπέρα εξέλιξη της στη κοινωνιογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας (social cognitive career theory) των Lent/Brown/Hackett θα μπορούσαμε να καθορίσουμε τρεις στόχους παροχής βοήθειας στο άτομο όσον αφορά την αυτεπάρκεια, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι μειωμένη ή εσφαλμένη (Bandura, 1986; Lent et al., 1994). Η συμβουλευτική παρέμβαση θα μπορούσε να βοηθήσει τον/την συμβουλευόμενο/η:

- Να αποκτήσει ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών διεξόδων και δυνατοτήτων, που μπορεί το άτομο να κατοικήσει και να εντοπίσει,
- Να αναζητήσει και εντοπίσει παράγοντες, που εμποδίζουν την υλοποίηση προτιμήσεων επαγγελματικών επιλογών,
- Να διαφοροποιήσει τη μειωμένη ή εσφαλμένη του αυτεπάρκεια, έτσι ώστε να διαμορφωθούν και υλο-

ποιηθούν αποτελεσματικές για το άτομο επιλογές.

Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει κατά νου τις πηγές, από τις οποίες τροφοδοτείται η αυτεπάρκεια του ατόμου και οι προσδοκίες του για αυτή, γιατί άλλωστε σε τελική ανάλυση μέσα από τη σκοποθεσία της συμβουλευτικής παρέμβασης επιδιώκει τη διαφοροποίηση αυτών των πηγών. Πέρα από αυτά όμως πρέπει να έχει κατά νου ότι, αν και η εξέταση της συνεισφοράς των πηγών «τροφοδότησης» της αυτεπάρκειας στη συμβουλευτική διαδικασία αφορά κυρίως το συμβουλευόμενο, έρευνες με επαγγελματίες και υποψηφίους συμβούλους έδειξαν ότι η επιτυχία στη συμβουλευτική διαδικασία και η διεύθυνση των επιδόσεών τους εξαρτάται και από τη δική τους self-efficacy (Heppner et al., 1996). Σύμφωνα με τις έρευνες του Bandura ως κύριες πηγές θεωρούνται (Bandura, 1986, Κάντας/Χαντζή, 1991):

- οι εμπειρίες επιδόσεων (performance accomplishments)
- η έμμεση-λειτουργική μάθηση (vicarious learning)
- η συναισθηματική κατάσταση (affective state) και
- η λεκτική πειθώ (verbal persuasion).

Αν και οι επιδράσεις των πηγών αυτών στη διαμόρφωση των προσδοκιών για αυτεπάρκεια σχετικά με τη σταδιοδρομία εξαρτώνται από το πώς διαμορφώνονται οι πηγές αυτές και υπό ποιες γνωστικές διαδικασίες υλοποιούνται σ' ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, οι θετικές εμπειρίες επιδόσεων συνήθως θεωρούνται ως η

σπουδαιότερη πηγή πληροφόρησης για την εκτίμηση του βαθμού αυτεπάρκειας. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες, σε συγκεκριμένα άτομα, μία ή περισσότερες από τις άλλες πηγές επηρεάζουν την πεποίθηση σχετικά με την αυτεπάρκεια για τη σταδιοδρομία. Οι εμπειρίες που αποκτά ένα άτομο σ' ένα κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (ιδιαίτερα όσον αφορά τα ισχύοντα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα και μοντέλα) και η λεκτική ενίσχυση που δέχεται, μπορούν να προωθήσουν μια ενισχυμένη αυτεπάρκεια. Από την άλλη μεριά το άγχος που προκαλείται από την «υιοθέτηση» προτύπων και στερεοτυπικών ρόλων ή λόγω κοινωνικών δεδομένων (ρατσισμός, μειονότητες), η αρνητική συναισθηματική διεύρεση και η λεκτική αποθάρρυνση μπορούν να συμβάλλουν στη μειωμένη εκτίμηση της αυτεπάρκειας. Στο σημείο αυτό βέβαια θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι τέσσερις αυτές βασικές πηγές πληροφόρησης αλλά και διαμόρφωσης της αυτεπάρκειας δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά γενικά και για μεγάλα χρονικά διαστήματα ευρίσκονται σε περίπλοκη αλληλεπίδραση ως στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Λόγω αυτής ακριβώς της αλληλεπίδρασης οι προσπάθειες που αποβλέπουν στην ενίσχυση της σχετιζόμενης με τη σταδιοδρομία αυτεπάρκειας χρησιμοποιούν συνδυασμούς των πηγών αυτών (Betz, 1992, Speight et al., 1995).

Χωρίς να επιδιώκουμε –λόγω έλλειψης χώρου– στο σημείο αυτό της εργασίας μας να αναφερθούμε εκτενώς σε εφαρμογές του μορφώματος «προσδοκία για αυτεπάρκεια» στην επαγγελματική συμβουλευτική, θα

παρουσιάσουμε ενδεικτικά μερικές προτάσεις για την αξιοποίηση του μορφώματος στη συμβουλευτική πρακτική με βάση βέβαια τις παραπάνω τέσσερις πηγές διαμόρφωσης της αυτεπάρκειας, που είναι όμως συγχρόνως και πηγές εμπειριών του ατόμου.

Σχετικά με τις εμπειρίες επίδοσης θα μπορούσε ο σύμβουλος να βοηθήσει το άτομο π.χ. να δοκιμάσει νέες εμπειρίες σε περιοχές (εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές), για τις οποίες διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό τις αναγκαίες ικανότητες, αλλά η προσδοκία για την αυτεπάρκειά του είναι χαμηλή. Θέλοντας ο σύμβουλος να βοηθήσει το άτομο σε περιπτώσεις λανθασμένης αυτεπάρκειας θα μπορούσε να το ωθήσει να αναζητήσει και να συνδυάσει πληροφορίες και δεδομένα, π.χ. κατά πόσον η βαθμολογία που επέτυχε σ' ένα μάθημα, που είναι ενδεικτική για την επιλογή μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής διεξόδου και την οποία όμως το άτομο έχει αποκλείσει λόγω χαμηλής αυτεπάρκειας, αντιστοιχεί μ' εκείνη ατόμων, που ακολούθησαν την παραπάνω ένδειξη. Επ' αυτών των δεδομένων, που θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν αρνητικές αντιλήψεις για την αυτεπάρκεια, θα ήταν αποτελεσματικό ν' ακολουθήσει ανάλυση και συζήτηση.

Σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της πεποίθησης του ατόμου για την αυτεπάρκειά του παίζουν οι εμπειρίες επιτυχίας, οι οποίες μπορούν ν' ανυψώσουν τη χαμηλή αντίληψη αυτεπάρκειας του ατόμου, υπό την προϋπόθεση ότι το ίδιο το άτομο θα τις βιώσει ως εμπειρίες επιτυχίας. Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική

θεωρία της σταδιοδρομίας αλλά και τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Krumboltz τα βιώματα εμπειριών επιτυχίας δεν εγκαθίστανται στο άτομο αυτομάτως, αλλά είναι αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών μέσω της ενίσχυσης της επίδοσης και της προσπάθειας του ατόμου. Αυτό για το σύμβουλο σημαίνει ότι σε περιπτώσεις χαμηλής αυτεπάρκειας θα πρέπει να βοηθήσει το άτομο να διαμορφώνει σε μια αναπτυξιακή προοπτική κατάλληλα κριτήρια επίδοσης και να μάθει να επικεντρώνει την προσοχή του στην υλοποίηση της προσπάθειας και της επίδοσης εξελικτικά παρά στην επίτευξη της τελικής επίδοσης.

Σημαντική είναι η συμβολή στη διαμόρφωση της αυτεπάρκειας όσον αφορά την εκλογή επαγγέλματος της *έμμεσης-λειτουργικής μάθησης*. Επειδή η μορφή αυτή μάθησης εγκαθίσταται στο άτομο όχι μέσω προσωπικών εμπειριών, αλλά έμμεσα μέσω της συνεχούς παρατήρησης διαφόρων προτύπων (models/modelled activities), ο σύμβουλος θα μπορούσε να παρέμβει ενισχυτικά για την αυτεπάρκεια του ατόμου χρησιμοποιώντας πάλι πρότυπα. Η έρευνα στο σημείο αυτό μάλιστα έχει δείξει ότι όσο περισσότερο ανταποκρίνεται το πρότυπο στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του παρατηρητή (π.χ. φύλο, ηλικία), τόσο ευρύτερες είναι οι επιδράσεις. Επίσης εντοπίζεται ερευνητικά ότι ο παρατηρητής μπορεί να δεχθεί ουσιαστικότερες επιδράσεις από το πρότυπο-άτομο, όταν παρατηρεί πώς αυτό αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της επιλογής του μέσα από συνεχή προσπάθεια ή συζητά με αυτό για αυτό το

θέμα, παρά όταν παρατηρεί την «άψογη» δράση ενός έμπειρου ατόμου-πρότυπου (Bandura, 1995). Για παράδειγμα, και όσον αφορά το καταγραφόμενο σε έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο χαμηλό αίσθημα αυτεπάρκειας των γυναικών προς τα θεωρούμενα παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, θα μπορούσε κανείς σε σχολικό επίπεδο και στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού να οργανώσει συναντήσεις κοριτσιών με νεαρές επαγγελματίες ή νέες γυναίκες που ευρίσκονται προ της υλοποίησης της επαγγελματικής τους επιλογής (Baber/Monaghan, 1988, Κρίβας, 1989, Greene, 1990, Τζάνη, 1993, Kriwas, 1996). Γενικότερα γονείς, οικογένεια, μέλη του ευρύτερου και στενότερου κοινωνικού περιγύρου θα μπορούσαν να «επιστρατευθούν» ως συνεργάτες του συμβούλου ή του υπευθύνου επαγγελματικού προσανατολισμού σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων.

Αναγκαία αποδεικνύεται η συμβουλευτική παρέμβαση για την ενίσχυση της αυτεπάρκειας του ατόμου με σκοπό το χειρισμό *συναισθηματικών καταστάσεων*. Αισθήματα απελπισίας, αδυναμίας, θυμού, και ιδιαίτερα άγχους μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την εκτίμηση του ατόμου στην αυτεπάρκεια του και να οδηγήσουν –ιδιαίτερα σε περιπτώσεις λήψης απόφασης– σε διστακτικότητα. Σαφώς στο σημείο αυτό δεν ομιλούμε για ψυχολογικές δυσλειτουργίες που απαιτούν χρόνια θεραπεία. Ερευνητικά δεδομένα βέβαια προβάλλουν την άποψη ότι η διστακτικότητα στη λήψη απόφασης για μια επαγγελματική επιλογή είναι

ένα πολύπλοκο φαινόμενο και δεν μπορεί μονοδιάστατα και αιτιωδώς να θεωρηθεί είτε ως αποτέλεσμα μειωμένης αυτεπάρκειας είτε ως αποτέλεσμα του προκαλούμενου λόγω της επικείμενης απόφασης άγχους. Συνεπιδρούν και τα δυο και ίσως και άλλοι παράγοντες, που εμποδίζουν την αύξηση της αυτεπάρκειας του ατόμου, θέματα που ο σύμβουλος θα πρέπει να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αντιμετωπίσει. Ως μια τέτοια διαδικασία προτείνεται από το Bandura η *cope efficacy process* (Hartman et al., 1990, Bandura, 1995).

Η *λεκτική πειθώ* υλοποιούμενη κυρίως με λεκτικά μηνύματα και επικοινωνιακά πρότυπα ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης είναι η τελευταία πηγή επίδρασης της «προσοδομίας για αυτεπάρκεια» σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura, η οποία συνδέεται πολύ στενά με τις τρεις προηγούμενες. Η αναγκαιότητα αξιοποίησής της κατά τη συμβουλευτική διαδικασία είναι προφανής και δεν θα επιχειρηματολογίσουμε επ' αυτού. Θα θέλαμε μόνο, με βάση την κοινωνιογνωστική θεωρητική προσέγγιση που κυρίως χρησιμοποιήσαμε στην εργασία μας αυτή, αλλά και τη συστημική προσέγγιση που συνεπικούρησε κατά την ανάπτυξη των απόψεών μας, να κάνουμε μια παρατήρηση, που αφορά τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού,

αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην αγωγή, ιδιαίτερα των νέων. Επειδή η ενθάρρυνση συνδέεται με ένα πλήθος μαθησιακών εμπειριών προερχόμενων είτε από πληροφορίες είτε από καταστάσεις, δεν μπορεί από μόνη της να συμβάλει στην αύξηση της αυτεπάρκειας. Είναι ανάγκη να συνεξετασθούν και οι συνεπιδρώσες εμπειρίες. Εδώ η συνεισφορά των διαφόρων περιβαλλόντων είναι καθοριστική.

Βέβαια η προηγηθείσα εξέταση του μορφώματος «προσοδομία για αυτεπάρκεια» απέβλεπε μέσα από την ανάλυση των συνθετικών του στοιχείων και των πηγών «τροφοδότησης» να αναφανεί η συνεισφορά του μορφώματος στην επαγγελματική εκλογή και την επαγγελματική απόφαση. Οι καταστάσεις όμως αυτές διαμορφώνονται στην προοπτική της όλης ανάπτυξης του ανθρώπου και συνδέονται με την κοινωνικοποίηση και την παιδεία του ανθρώπου. Στο εννοιολογικό εύρος της τελευταίας ενυπάρχουν η μέσα από ενδοατομικές και εξωατομικές επιδράσεις επηρεαζόμενη ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του ατόμου και η διαμόρφωση των δυνατοτήτων του για επιλογές (Klafki, 1991, Menck, 1986, Κρίβας, 1996). Τα στοιχεία αυτά ακριβώς νομιμοποιούν, κατά τη γνώμη μας, την παιδαγωγική –γενικότερα– «εκμετάλλευση» του μορφώματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baber, M., Monaghan, P., «College Women's Career and Motherhood Expectations: New Options, Old Dilemmas», *Sex Roles*, vol. 19, p. 22-41.
- Bandura, A., «Self-Efficacy», *Psychological Review*, vol. 84, 1977, pp. 191-215.
- Bandura, A., «Recycling Misconceptions of Perceived Self-efficacy», *Cognitive Therapy and Research*, vol. 8, 1984, pp. 231-255.
- Bandura, A., *Social Foundation of Thought and Action: A Cognitive Theory*. N. Jersey, Engelwood Cliffs, 1986.
- Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman, 1995.
- Barak, A., «Vocational Interests. A Cognitive View», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 19, pp. 1-14.
- Beck, U., Brater, M., Daheim, H., *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Hamburg: Rororo Verlag, 1988, s. 10-26.
- Betz, N., «Counseling Uses of Career Self-efficacy», *The Career Development Quarterly*, vol. 44, 1992, pp. 22-26.
- Betz, N., Hackett, G., «The Relationship of Career-related Self Efficacy Expectations to Perceived Career Options in College Women and Men», *Journal of Counselling Psychology*, vol. 5, 1981, pp. 399-410.
- Bezt, N., Hackett, G., «The Relationship of Mathematics Self-efficacy Expectations to Selection of Science-based College Majors», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 23, 1983, pp. 329-345.
- Blankertz, H., *Bildung-Bildungstheorie*. In: Wuld, Ch., *Wörterbuch der Erziehung*. München, 1980.
- Bores-Rangel, E., Church, T., Szendre, D., Reeves, C., «Self-efficacy in Relation to Occupational Consideration and Academic Performance in High School Equivalency Students», *Journal of Counselling psychology*, vol. 37, 1990, pp. 407-418.
- Clement, S., «The self-efficacy Expectations and Occupational Preferences of Females and Males», *Journal of Occupational Psychology*, vol. 60, 1988, pp. 257-265.
- Comenius, J.a., *De rerum humanarum emendatione Counsultatio Catholica*, I, Praga, Sumptibus Acad. Scientarium Bohemoslovacae, 1966.
- Epstein, S., Entwurf Einer Intergrativen Persönlichkeits-theorie, in: Filipp, S., *Selbstkonzept-Forschung*, Stuttgart, 1979, s. 15-45.
- Fishbein, M., Ajzen, I., *Belief, Attitude, Intention, and Behavior*, Reading, Addison-Wesley, 1975.
- Green, B., «Study bridges: The Role of African American Mothers in the Socialization of African American Children», *Women and Therapy*, vol. 10, 1990, pp. 205-225.
- Hartman, B. et al., «A Path-analytic Model of Career Indecision», *Vocational Guidance Quarterly*, vol. 33, 1990, pp. 231-240.
- Heckhausen, H., Ein Kognitivens Motivationsmodell und die Verankerung von Motivationsstrukturen, in: Lenk, H., *Handlungstheorien-*

- interdisziplinär, 1981, s. 283-352.
- Helmke, A., *Selbstvertrauen und schulische Leistung*, Göttingen, Hongrefe, 1992.
- Heppner, M. et al., «Training Counselling Psychologists in Career Development», *The counselling Psychologist*, vol. 24, 1996, pp. 105-125.
- Holland, J. et al., «Some Diagnostic Scales for Research in Decision Making and Personality», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, 1980, pp. 1191, 1200.
- James, W., *Principles of Psychology*. New York: Holt, 1890.
- Johnson, E. et al., «Counselling Self-efficacy and Counselling Competence in Prepracticum Training», *Counselor Education and Supervision*, vol. 28, 1989, pp. 205-218.
- Kammer, P., «Career and Life-style Expectations of Rural Eighth-grade Students» *The School Counselor*, vol. 33, 1985, pp. 18-25.
- Κάντας, Α., Χατζή, Α., *Ψυχολογία της Εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1991, σσ. 28-30.
- Kaplan, D., Brown, D., «The role of Anxiety in Career Indecisiveness», *The Career Development Quarterly*, vol. 32, 1987, pp. 148-162.
- Klafki, W., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Belz, 1991, s. 43-81.
- Kleinbeck, U., *Motivation und Berufswahl*, Göttingen, Hongrefe, 1975.
- Κασσωτάκης, Μ., Σιδηροπούλου, Δ., «Ο Προσανατολισμός των Ελληνίδων Μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, 3, 1992, σσ. 159-180.
- Κρύβας, Σ., «Διαφορές μεταξύ των Φύλων ως προς τα Επαγγελματικά Κίνητρα και την Επαγγελματική Συμπεριφορά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46, 1989, σσ. 79-87.
- Κρύβας, Σ., *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασικά Θέματα*. Αθήνα, Gutenberg, 1996.
- Kriwas, S., *Frauen auf den Griechischen Universitäten: Die Barriere des Berufsaufstiegs Stehen Weiter*, Πάτρα, 1996, (Υπό δημοσίευση).
- Lapan, r. et al., «Self-efficacy as a Mediator of Investigation and Realistic General Occupational Themes on the Strog-Campell Interest Inventory», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36, 1989, pp. 176-182.
- Lent, R., Hackett, G., «Career Self-efficacy: Empirical Status and Future Directions», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 30, 1987, pp. 347-382.
- Lent, r. et al., «Relation of Self-efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 31, 1984, pp. 356-362.
- Lent, R. et al., «Comparison of Three Theoretically Derived Variables in Predicting Career and Academic Behavior». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 34, 1987, pp. 293-298.
- Lent, R. et al., «Mathematics Self-efficacy: Sources and Relation to Science-based Career Choise», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 34, 1991, pp.

- Lent, R. et al., «Toward a Unified Social Cognitive Theory of Career/academic Interest, Choice, and Performance», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, 1994, pp. 79-122.
- Lopez, F., Lent, R., «Sources of Mathematics Self-efficacy in High School Students», *The Career Development Quarterly*, vol. 41, 1992, pp. 3-12.
- Maturana, H., Varela, F., *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz Verlag, 1987.
- Maurer, A. et al., «Gender and attitudes toward work», *International Journal for the Advancement of Counseling*, vol. 17, 1994, pp. 35-46.
- Menck, P., *Unterrichtsinhalt oder: Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Frankfurt/M: 1986, Fischer Verlag.
- Multon, K. et al. «Relation of Self-efficacy Beliefs to Academic Outcomes», *Journal of Counselling Psychology*, vol. 38, 1991, pp. 30-38.
- Nevill, D. et al., «Cognitive Structures in Vocational Information Processing and Decision Making», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 28, 1986, pp. 110-122.
- Niles, S., Sowa, C.: «Mapping the Nomological Network of Career Self-efficacy», *The career Development Quarterly*, vol. 41, 1992, pp. 13-21.
- Rotberg, H. et al.: «Career Self-efficacy Expectations and Perceived Range of Career Options in Community College Students», *Journal of Counselling Psychology*, vol. 43, 1987, pp. 164-179.
- Siegel, R. et al., «A Comparison of two Models for Predicting Mathematics performance», *Journal of Counselling Psychology*, vol. 32, 1985, pp. 531-538.
- Speight, J. et al., «Medcamp's Effect on Junior High School Student's Medical Career Self-efficacy», *The Career Development Quarterly*, vol. 43, 1995, pp. 285-295.
- Stumpf, S. et al., «Self-efficacy Expectations and Coping with Career-related Events», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 31, 1987, pp. 91-108.
- Taylor, K., Betz, N., «Application of Self-efficacy Theory to the Understanding and treatment of career indecision», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 22, 1983, pp. 63-81.
- Vester, F., *Neuland des Denkens*. Stuttgart: dtv sachbuch, 1985.
- Vroom, V., *Work and Motivation*. New York. Wiley, 1964.
- Weiszäcker, F., «Parmenides und die Quantentheorie», in: Dürr, H-P.: *Physik und Transzendenz*. Bern: Scherz Verlag, 1994.

Τσαμπίκα Μπαφίτη*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ

Ο ψυχολόγος εργασίας καλείται να διεκπεραιώσει σημαντικό και πολύπλευρο ρόλο σε μία σύγχρονη επιχείρηση, καθώς συμμετέχει ενεργά στη λήψη των σημαντικότερων οργανωτικών αποφάσεων: στην αξιολόγηση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εργατικού δυναμικού, στην πρόσληψη νέου προσωπικού και στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους εργαζόμενους. Επίσης σχεδιάζει και προωθεί μεταβολές στις συνθήκες εργασίας και στο εργασιακό περιβάλλον και διευκολύνει την εύρυθμη λειτουργία του δικτύου επικοινωνίας μεταξύ τμημάτων εργασίας και εργαζομένων. Συμβάλλει στις διαπραγματεύσεις με τα εργατικά συνδικάτα και παρέχει επαγγελματική και υποστηρικτική συμβουλευτική στα στελέχη της επιχείρησης. Τέλος ενεργοποιεί τις διαδικασίες πλείστων οργανωτικών εξελίξεων και μεταβολών.

*Tsabica Bafiti**

THE ROLE OF THE WORK PSYCHOLOGIST IN A BUSINESS ORGANISATION

A work psychologist plays a significant and multilevel role in a modern business organisation, participating actively in major organisational decisions, such as of employee performance, personnel recruiting and selection procedures and personnel training programmes. The work psychologist also designs and promotes changes in the work conditions and work environment and aids in the facilitation of communication between the various departments. In additions he aids in negotiations with labor unions and provides counselling and guidance to employees. Finally, initiates proposals for organisational development and change.

Α. Εισαγωγή στην Οργανωτική/ Βιομηχανική Ψυχολογία

Η βιομηχανική/οργανωτική ψυχολογία (Industrial/Organizational Psychology) είναι κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ασχολεί-

ται με τα προβλήματα της εργασίας ως προς τον σχεδιασμό, την παραγωγική αποδοτικότητά της και τις επιπτώσεις της στο άτομο (Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1989).

Θα μπορούσε ακόμη να οριστεί

* Η Τ. Μ. είναι απόφοιτος του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης στην Σχολική Ψυχολογία του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποψήφια διδάκτορας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Ζωοδόχου Πηγής 51, Μελίσσια 151 27, τηλ. 8033287.

ως «η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με την εργασία και η εφαρμογή των γνώσεων που έχουμε για την ανθρώπινη φύση, με στόχο την ελαχιστοποίηση των ανθρωπίνων προβλημάτων στο χώρο της εργασίας» (McCormick and Ilgen, 1980, σελ. 4). Κατά τους McCormick και Ilgen, ο επιστημονικός κλάδος της βιομηχανικής ψυχολογίας στηρίζεται στην αρχή ότι η βιομηχανική παραγωγή έχει τρεις (3) βασικούς στόχους:

1. να παράγει τα αγαθά και τις υπηρεσίες που ικανοποιούν τις λογικές ανάγκες των ανθρώπων ώστε να επιτευχθεί η φυσική ευημερία σύμφωνα με τις εκάστοτε αξίες τους,

2. να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου παράγοντα στην παραγωγή και διανομή αγαθών και υπηρεσιών, και

3. να αποφεύγεται κατά την παραγωγική διαδικασία η πρόκληση στον εργαζόμενο οποιασδήποτε βλάβης σωματικής ή ψυχολογικής και ταυτόχρονα να επιδιώκεται η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών σε σχέση με την εργασία (ασφάλεια, υγεία, αίσθημα ικανοποίησης) (Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1989).

Ο Viteles -πριν από σχεδόν 60 χρόνια- το 1932 περιέγραψε το πεδίο της οργανωτικής ψυχολογίας ως «τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς με στόχο να αποφύγουμε την απώλεια είτε με τη μορφή της κακής προσαρμογής του ατόμου είτε με τη μορφή της βιομηχανικής υποπαγωγικότητας», δηλαδή ο στόχος της οργανωτικής ψυχολογίας είναι η μέγιστη παραγωγικότητα-αποδοτικότητα του ατόμου στη βιομηχανία και

η καλύτερη δυνατή προσαρμογή του.

Ο Tiffin (1942) στον πρόλογο της πρώτης έκδοσης του βιβλίου του, διατύπωσε τη θέση ότι οι εφαρμογές της οργανωτικής ψυχολογίας δεν περιορίζονται στην επιλογή και τοποθέτηση του προσωπικού στην κατάλληλη θέση αλλά συμπεριλαμβάνει τομείς και δραστηριότητες όπως η βελτίωση της ποιότητας και ακρίβειας των αξιολογήσεων του προσωπικού, ο περιορισμός των ατυχημάτων, η επίλυση ορατών προβλημάτων (που προκύπτουν κατά την παραγωγική διαδικασία), ο ακριβέστερος έλεγχος, η βελτίωση των μεθόδων-τεχνικών εκπαίδευσης, η μέτρηση και βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τον Gilmer (1966) η οργανωτική ψυχολογία μελετά τέσσερις (4) σχέσεις του ανθρώπου όπως αυτός λειτουργεί στη βιομηχανία: τις σχέσεις ατόμου με άτομο (διαπροσωπικές), ατόμου και ομάδας, ατόμου και αντικειμένου και επίσης ενδιαφέρεται για τα εσωτερικά προβλήματα του ατόμου.

Τέλος με τον ορισμό των McCormick και Tiffin (1976) ότι ο λόγος ύπαρξης της βιομηχανικής ψυχολογίας είναι η ύπαρξη των ανθρωπίνων προβλημάτων στις οργανωμένες επιχειρήσεις και ο στόχος της είναι να παρέχει το πλαίσιο επίλυσης ή περιορισμού αυτών των προβλημάτων, έγινε εμφανής η τάση να διευρυνθεί το πεδίο/αντικείμενο της παραδοσιακής βιομηχανικής ψυχολογίας συμπεριλαμβάνοντας θέματα «οργάνωσης» όπως π.χ. η επαγγελματική ευχαρίστηση, τα κίνητρα, θέματα «ηγεσίας». Έτσι γίνεται και πιο σαφής ο διττός ρόλος της, καθώς

η βιομηχανική ψυχολογία συμπεριλαμβάνει:

1. τη μελέτη συμπεριφορών, σκέψεων, συναισθημάτων γυναικών και ανδρών, όταν προσαρμόζονται στο έμφυτο και υλικό περιβάλλον του χώρου εργασίας τους,

2. τη χρήση της παραπάνω πληροφορίας για να μεγιστοποιήσουμε την οικονομική και ψυχολογική ευημερία όλων των εργαζομένων.

Έτσι η βιομηχανική ψυχολογία είναι και επιστήμη (επιστημονικός κλάδος) που ερευνά για την πρόσκτηση γνώσης, αλλά και πρακτική που εφαρμόζει τη γνώση για την ωφέλεια της επιχειρησιακής οργάνωσης και των μελών της.

Η βιομηχανική ψυχολογία σχετίζεται με όλους τους κλάδους της ψυχολογίας π.χ. η εργονομία και ο σχεδιασμός οργάνων σχετίζεται με τις αντιληπτικές διαδικασίες και τις κινητικές δεξιότητες, η επιλογή προσωπικού βασίζεται στην ψυχολογία ατομικών διαφορών κλπ.. Ωστόσο το γνωστικό της αντικείμενο, οι μέθοδοι και οι αρχές της σχετίζονται κυρίως με την κοινωνική ψυχολογία, αφού μελετά και αυτή την επικοινωνία, τη δυναμική των ομάδων, τους κοινωνικούς ρόλους και θέματα ηγεσίας, τις στάσεις και τη μεταβολή τους κ.ά.. Η βιομηχανική ή οργανωτική ψυχολογία όπως ονομάστηκε από το 1973 από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (οι Βρετανοί χρησιμοποίησαν εξαρχής τον όρο occupational, δηλαδή, επαγγελματική-εργασιακή ψυχολογία) έκανε από την τελευταία εικοσαετία εμφανή στροφή προς τις κοινωνικές πλευρές της εργασίας και υιοθέτησε μεθόδους και θεωρίες άλλων επιστη-

μονικών κλάδων όπως η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία και η οικονομική επιστήμη. Αυτή η στροφή οφείλεται στην παραδοχή ότι το άτομο δεν εργάζεται απομονωμένο αλλά σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο που μπορεί να είναι οι συνάδελφοι του, η εταιρεία κ.ά.. Όπου εργάζονται περισσότεροι του ενός έχουμε μια οργάνωση ή οργανωμένη επιχείρηση (organization) που χαρακτηρίζεται από συστήματα επικοινωνίας, ιεράρχησης και διαπροσωπικών σχέσεων και αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιου εμφανούς κοινού στόχου. Έτσι το επίκεντρο της μελέτης μετατοπίζεται από το άτομο στην ομάδα, στα συστήματα, υποσυστήματα και υπερσυστήματα και πώς αυτά αποκρίνονται στα εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα. Γι' αυτό ο νέος ρόλος που καλείται να παίξει η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας είναι να εξασφαλίσει την ισορροπία των σχέσεων και τη λειτουργική αρμονία ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία ή υποσυστήματα κάθε εργασιακού κοινωνικού συστήματος.

Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που έχει συσσωρεύσει η οργανωτική ψυχολογία στο χώρο της αγοράς και των επιχειρήσεων.

Β. Ο Ρόλος του Οργανωτικού Ψυχολόγου/Ψυχολόγου Εργασίας στην Επιχείρηση

Ο Muchinsky (1983) διέκρινε στην επιστήμη της οργανωτικής ψυχολογίας επτά (7) κλάδους ή υποειδικότητες:

1. «Ψυχολογία του προσωπικού» (personnel psychology):

εντοπίζει τις ατομικές διαφορές με στόχο την επιλογή και τοποθέτηση υπαλλήλων στις κατάλληλες θέσεις, εκτιμάει το επίπεδο απόδοσης και την παραγωγικότητα των υπαλλήλων και με εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα βελτιώνει διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς των υπαλλήλων στο χώρο εργασίας,

2. «Συμπεριφορά στα πλαίσια της οργανωμένης επιχείρησης» (organizational behaviour): μελετά την επίδραση της ομάδας και άλλων κοινωνικών παραμέτρων στην συμπεριφορά, στους ρόλους, στα συναισθήματα, τα κίνητρα και τη δέσμευση του ατόμου προς την επιχείρηση καθώς και την επικοινωνία του με όλο το πλέγμα των υποσυστημάτων της επιχείρησης,

3. «Ανάπτυξη της οργανωμένης επιχείρησης» (organizational development): αφορά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μεταβολών μέσα στις οργανωμένες επιχειρήσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τις διαδικασίες εργασίας, τον σχεδιασμό της εργασίας, τον τεχνικό εξοπλισμό ή και την ίδια τη δομή/οργάνωση της επιχείρησης αυτής,

4. «Σχέσεις στα πλαίσια της βιομηχανίας» (Industrial relations):

αφορά στις σχέσεις υπαλλήλων/εργοδοτών και συχνά αυτό παίρνει τη μορφή της επικοινωνίας/διαπραγμάτευσης με οργανωμένα εργατικά συνδικάτα και συλλόγους,

5. «Επαγγελματική-Εργασιακή Συμβουλευτική / Επαγγελματικός

Προσανατολισμός» (vocational and career counselling):

εξετάζει και αναζητά τις επιλογές που μπορεί να κάνει ο κάθε εργαζόμενος, ώστε να είναι ικανοποιημένος από τη φύση της εργασίας και την αμοιβή του, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του,

6. «Μηχανολογική ψυχολογία» (engineering psychology):

ασχολείται με το σχεδιασμό εργαλείων, εξοπλισμού και του περιβάλλοντος εργασίας αποσκοπώντας στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των ανδρών και γυναικών, δηλαδή, μελετάει τη λειτουργία και λειτουργικότητα του συστήματος άνθρωπος-μηχανή, στα πλαίσια του χώρου εργασίας, και

7. «Ψυχολογία του καταναλωτή»:

μελετά τη συμπεριφορά του αγοραστή, την αποτελεσματικότητα της διαφήμισης και της συσκευασίας του προϊόντος και την επιτυχία του ονόματος, της «φίρμας» του.

Οι παραπάνω επτά (7) υποειδιότητες μας παρέχουν ένα αρκετά σαφές πλαίσιο για να προσδιορίσουμε πιο συγκεκριμένα στην πράξη, το ρόλο του οργανωτικού ψυχολόγου στο χώρο της εργασίας του.

Ειδικότερα, ο ψυχολόγος εργασίας είναι υπεύθυνος απέναντι στο διοικητικό συμβούλιο της επιχείρησης για:

α) την επιλογή του προσωπικού
β) την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων

γ) τον σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων που αφορούν:

I. την εκπαίδευση των εργαζομένων

II. τη συστηματική αναδιάρθρω-

ση του καταμερισμού εργασίας και αρμοδιοτήτων, ώστε να είναι πιο αποδοτικός για την επιχείρηση.

Συχνά, όμως, χρειάζεται να γίνει επανακαθορισμός ακόμα και των ιδίων των επαγγελματικών αρμοδιοτήτων του.

1. Επιλογή Προσωπικού

Καταρχήν, για να κάνει η εταιρεία επιλογή του κατάλληλου προσώπου σε κάποια θέση, ο ψυχολόγος εργασίας πρέπει να βοηθήσει ώστε να τεθούν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αποφασιστεί ποιοί είναι οι κατάλληλότεροι.

Ωστόσο, για να κατασκευάσει αξιόπιστες κλίμακες που να αξιολογούν τα προσόντα που απαιτούνται σε κάθε θέση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να σχηματίζει ακριβή εικόνα του επαγγέλματος, ώστε να μπορεί να προσδιορίσει με επάρκεια τα κριτήρια της κρίσης. Γι' αυτό πρέπει να κάνει την ανάλυση του έργου (Job analysis), δηλαδή μια ποσοτική και ποιοτική περιγραφή της εργασίας, ώστε να καθοριστούν τα μέγιστα/ανώτατα και τα ελάχιστα /κατώτατα αντικειμενικά κριτήρια επιλογής προσωπικού.

Ο McComick (1976) περιλαμβάνει σε έναν κατάλογο τα είδη των πληροφοριών που απαιτούνται για να γίνει η ανάλυση έργου:

- η μορφή, το είδος του επαγγέλματος, δηλαδή α) οι δραστηριότητες του εργαζόμενου και β) το προβλεπόμενο/αναμενόμενο αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής, ώστε να θεωρηθεί επιτυχημένη.

Τα παραπάνω στοιχεία, βέβαια,

είναι απαραίτητο να καθοριστούν σε συνάρτηση με τους ευρύτερους στόχους της επιχείρησης, ώστε να γίνεται σαφής η συνεισφορά του επαγγέλματος αυτού στη λειτουργία ολόκληρης της επιχείρησης.

- οι μηχανές, τα εργαλεία, ο εξοπλισμός και τα βοηθητικά μέσα που πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εργαζόμενος για να φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο έργο.

- το υλικό που χρησιμοποιείται για την πραγματοποίηση της εργασίας, καθώς και η γνώση που εφαρμόζεται.

- τα κριτήρια (standards) της εργασιακής απόδοσης.

- τα προσόντα του προσωπικού που θα προσληφθεί, όπως η εκπαίδευση, η πείρα, οι ικανότητες κ.λ.π..

Ο Morsh (1964) και οι Blum και Naylor (1968) αναφέρουν διαφορετικές τεχνικές για την συγκέντρωση πληροφοριών που θα αξιοποιηθούν στην «ανάλυση του έργου», οι οποίες είναι:

- Ερωτηματολόγια όπου οι εργαζόμενοι διαφόρων ειδικοτήτων απλώς σημειώνουν ποιές από τις δραστηριότητες που αναφέρονται σε αυτά συμπεριλαμβάνονται ή όχι στη δική τους εργασία.

- Ατομικές συνεντεύξεις, όπου οι εργαζόμενοι απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις.

- Ομαδικές συνεντεύξεις, όπου ορισμένοι εργαζόμενοι ερωτώνται ταυτόχρονα.

- Ημερολόγια, στα οποία οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν να καταγράφουν τις καθημερινές επαγγελματικές τους δραστηριότητες.

- Συνεδρίες τεχνικών όπου «ειδικοί» (συνήθως αυτοί που επέβλε-

παν το υπό εργώτηση επάγγελμα) αναλύουν όλες τις πλευρές του επαγγέλματος αυτού.

- Εργαζόμενοι και «ειδικοί» περιγράφουν κρίσιμα γεγονότα και στοιχεία για την επιτυχία ή αποτυχία του έργου τους.

- Συνέντευξη/παρατήρηση των εργαζομένων: ο ψυχολόγος της επιχείρησης κάνει την συνέντευξη στο χώρο εργασίας και έτσι παράλληλα παρακολουθεί τον τρόπο εργασίας του εξεταζόμενου.

- Προσωπική συμμετοχή στην εργασία, δηλαδή, ο ίδιος ο ψυχολόγος εργασίας ασκεί το επάγγελμα για να αξιοποιήσει την προσωπική του εμπειρία.

Αξιοποιώντας τις παραπάνω πληροφορίες ο ψυχολόγος εργασίας καθορίζει:

- τη λειτουργία του συγκεκριμένου έργου μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης σκοποθεσίας του οργανισμού, τον αριθμό προσωπικού που απαιτείται, και

- τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει το προσωπικό αυτό.

Μετά από αυτό είναι ευκολότερη η διαδικασία επιλογής προσωπικού, την οποία συχνά διεκπεραιώνει ο ίδιος ή σε μεγάλες εταιρίες, σε συνεργασία με τους διευθυντές προσωπικού του κάθε παραρτήματος της εταιρίας.

α. Πρόσληψη νέου προσωπικού

Ο σημαντικότερος στόχος της διαδικασίας επιλογής προσωπικού η «στρατολόγηση» (recruiting) νέων επαγγελματιών, ικανών να στελεχώσουν θέσεις της επιχείρησης.

Στην ουσία η αρμοδιότητα του ψυχολόγου εργασίας είναι να ενημε-

ρώσει με διάφορους τρόπους πιθανούς μελλοντικούς επαγγελματίες για τις επαγγελματικές δυνατότητες και ευκαιρίες που υπάρχουν στον τομέα της εργασίας που αφορά την επιχείρηση του, για να τους προσελκύσει και να τους κατευθύνει στους επαγγελματικούς χώρους όπου η επιχείρηση χρειάζεται εργατικό δυναμικό.

Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί στην ουσία μια εξω-επιχειρησιακή δραστηριότητα του ψυχολόγου εργασίας και γι' αυτό πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή ώστε να αποφευχθούν διακρίσεις σε βάρος μειονοτήτων όπως π.χ. οι γυναίκες, οι αλβανόφωνοι, οι νέγροι και άλλες ομάδες που προστατεύονται από το EEOC Guidelines (1978).

Αυτή η ενημέρωση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους:

- με προσωπική επαφή (π.χ. επισκέψεις σε σχολεία και κολλέγια ειδικά εκπαιδευμένων ατόμων, οι οποίοι παίρνουν συνεντεύξεις σε μαθητές και φοιτητές που ενδιαφέρονται για αυτά τα επαγγέλματα,

- γραπτές ανακοινώσεις/αφίσες που αναρτούνται σε διαφημιστικά πλαίσια και σε πρακτορεία ευρέσεως εργασίας (employment agencies),

- ανακοινώσεις στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, εφημερίδες, περιοδικά, ραδιόφωνο, τηλεόραση κλπ.

Όπως έχει διαπιστωθεί (Taylor, Schmidt, 1983), όσο περισσότερες δίοδοι ενημέρωσης χρησιμοποιούνται, τόσο αυξάνεται η δυνατότητα να φτάσουν οι πληροφορίες σε περισσότερες κοινωνικές ομάδες και έτσι αποφεύγονται οι κοινωνικές και φυλετικές διακρίσεις και κατά συνέ-

πεια πιθανές νομικές διώξεις σύμφωνα με το Άρθρο VII (Civil Rights Act) της «Πράξης Δικαιωμάτων Πολίτη» (1964). Επίσης, οι αγγελίες και ανακοινώσεις πρέπει να διατυπώνονται προσεκτικά, ώστε να μην υπονοούν τέτοιου είδους διακρίσεις π.χ. «Ζητείται άνδρας για» ή «Ζητείται γυναίκα για».

Οι στόχοι της «στρατολόγησης» προσωπικού στην ουσία είναι δύο:

- να προσελκύσει όσο το δυνατόν περισσότερο ενδιαφερόμενους (φοιτητές, εργαζόμενους σε άλλους τομείς κ.ά.) ώστε να κάνουν αίτηση για πρόσληψη στην συγκεκριμένη επιχείρηση, και

- αυτοί που κάνουν αίτηση να είναι ενημερωμένοι με πληρότητα για τη φύση και τις δυνατότητες του επαγγέλματος που τους προσφέρεται, ώστε να περιορισθεί ο αριθμός των ατόμων που θα απογοητευθούν και θα παραιτηθούν αργότερα, με συνέπεια η επιχείρηση να υποστεί το κόστος της εκπαίδευσης, πρόσληψης και αποζημίωσης τους.

Γι' αυτό είναι απαραίτητο να ενημερώνονται με πολύ μεγάλη ακρίβεια για το είδος της εργασίας και τις συνθήκες εργασίας και να μην κάνουν αίτηση πρόσληψης βασισμένοι σε ανυπόστατες φήμες και στην παραπλανητική εικόνα που ίσως να έχουν σχηματίσει μέσω της τηλεόρασης, των εφημερίδων, των περιοδικών κ.ά..

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, έρευνες που έχουν γίνει, έδειξαν ότι ο αριθμός των ατόμων που προσελκύεται από αυτές τις εκστρατείες ενημέρωσης δεν επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ατόμου που κάνει τις συνεντεύ-

ξεις και την ενημέρωση (π.χ. να δείχνει ενδιαφέρον γι' αυτούς, να είναι εξοικειωμένος με τον κοινωνικό και εργασιακό χώρο από τον οποίο προέρχονται, να απαντάει με προθυμία στις ερωτήσεις τους κλπ.) (Powell, 1984). Ωστόσο, οι Rynes και Miller (1983) διαπίστωσαν ότι η συμπεριφορά του υπεύθυνου για την «στρατολόγηση» ερμηνεύεται από τους ενδιαφερόμενους ως ένδειξη για τις πιθανότητες που υπάρχουν να προσληφθούν. Γι' αυτό και η ενθάρρυνση εκ μέρους του, φαίνεται να επηρεάζει κάπως θετικά τις αντιλήψεις των υποψηφίων και κατά συνέπεια αυξάνει τελικά τις πιθανότητες να υποβάλουν αίτηση για πρόσληψη. Ωστόσο, τα υπάρχοντα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος είναι αυτά που κυρίως επηρεάζουν την ελκυστικότητα του.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά ο Powell (1984) αναφέρει:

- τη φύση του επαγγέλματος (π.χ. μεγαλύτερο φάσμα δραστηριοτήτων, ευκαιρίες να αξιοποιήσει κάποιος τις ικανότητες του, δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών κλπ.),

- τις οικονομικές απολαβές και την ασφαλιστική κάλυψη (π.χ. αποζημιώσεις, μισθός, πρόσθετες παροχές), και

- το εργασιακό περιβάλλον (π.χ. τόπος εργασίας, αξιοπιστία της ίδιας της επιχείρησης).

β. Αξιολόγηση προσωπικού

Μια δεύτερη πολύ σημαντική δραστηριότητα της διαδικασίας επιλογής προσωπικού είναι η αξιολόγηση της επαγγελματικής απόδοσης των εργαζομένων στην επιχείρηση.

Αυτή η εκτίμηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την επιχείρηση, αφού παρέχει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν προς τρεις κατευθύνσεις:

- στη λήψη διοικητικών αποφάσεων όπως η αύξηση μισθών, οι προαγωγές, οι υποβιβασμοί, οι μεταθέσεις ή ακόμη και οι απολύσεις των εργαζομένων,

- στην παροχή πληροφοριών στους ίδιους τους εργαζόμενους για τις ικανότητές τους και τις «αδυναμίες» τους στον χώρο εργασίας, και

- μετά την Πράξη (Διακήρυξη) των Δικαιωμάτων του Πολίτη (1964) και ειδικότερα μετά τις EEOC Guidelines που υιοθετήθηκαν το 1978, η εκτίμηση της απόδοσης των εργαζομένων παρέχει πολύ σημαντικές πληροφορίες για την σύμπλευση των επιχειρήσεων με τους διεθνείς και κρατικούς νόμους που αφορούν τις διαδικασίες επιλογής προσωπικού.

Επιπλέον, η έγκαιρη διάκριση μεταξύ παραγωγικών και μη παραγωγικών δυνάμεων επιτρέπει στην επιχείρηση να προσλάβει και να προωθήσει τα ικανότερα στελέχη, με αποτέλεσμα να μεγιστοποιεί τη συνολική της παραγωγικότητα και κατ'επέκταση τα κέρδη της.

Οι μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν την παραγωγικότητα προσώπων ο ψυχολόγος εργασίας είναι ποικίλες:

1. Να κατασκευάσει κλίμακες με τις οποίες θα κληθούν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι να κρίνουν όλους τους συ-

νεργάτες τους. Αυτό μπορεί να γίνει με δυο τρόπους:

- με την παράθεση όλων των δυνατών συνδυασμών εργαζομένων ανά ζεύγος. Ο ερωτώμενος από το κάθε ζεύγος καλείται να δηλώσει πόσο αποτελεσματικό θεωρεί τον άλλο στον χώρο εργασίας,

- καταγράφονται όλα τα ονόματα των εργαζομένων και ο ερωτώμενος καλείται να τα σειροθετήσει ανάλογα με την υποκειμενική δική του αξιολόγηση της απόδοσης του καθένα.

2. Να εκτιμήσει την απόδοση συγκεκριμένων εργαζομένων με ερωτηματολόγιο ή συνεντεύξεις συνεργατών και προϊσταμένων του ή με ερωτηματολόγιο αυτο-αξιολόγησης.

Μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα συνδυασμό στοιχείων που προκύπτουν από τις εκτιμήσεις που κάνουν οι προϊστάμενοι, οι υφιστάμενοι του και ο ίδιος για τον εαυτό του.

Οι κλίμακες που μπορεί να χρησιμοποιήσει είναι:

- ποσοτικές, π.χ. Ποιότητα εργασίας

Υψηλή									Χαμηλή

- επιλογής, μεταξύ εναλλακτικών και ποιοτικών κρίσεων, και

- κλίμακες παρατήρησης της συμπεριφοράς, κ.λ.π..

Αφού συλλέξει όλα τα δεδομένα, ο ψυχολόγος της επιχείρησης είναι ο αρμόδιος που θα καθορίσει πώς αυτά θα αξιοποιηθούν με τον αποτελεσματικότερο και ωφελιμότερο τρόπο για την επιχείρηση και τους εργαζόμενους.

Οι αξιολογήσεις αυτές θα πρέπει να θεωρούνται αξιόπιστες και ακριβείς από όλα τα στελέχη της επιχεί-

ρησης και να γίνονται αποδεκτές από όλους, από τους ωρομίσθιους εργάτες ως το γενικό διευθυντή. Η αποδοχή και υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη είναι καθίερης σημασίας για την αξιοπιστία των μετρήσεων. Αυτή την υποστήριξη μπορούν να την εκδηλώσουν τόσο με την έγκαιρη και ακριβή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων εκτίμησης όσο και με το να λαμβάνουν φανερά υπόψη τους τα αποτελέσματα της έρευνας στις αποφάσεις που αφορούν το προσωπικό. Η αποδοχή των αποτελεσμάτων γίνεται ακόμη μεγαλύτερη αν ενθαρρύνονται όλοι να συμμετέχουν στην αξιολόγηση αυτή. Επίσης, η συχνότητα που γίνονται αυτές οι εκτιμήσεις έχει κάποια σημασία. Φαίνεται ότι οι επίσημες εκτιμήσεις της παραγωγικότητας των εργαζομένων είναι αποτελεσματικότερες όταν είναι εξαμηνιαίες γιατί αν γίνονται αραιότερα, οι προϊστάμενοι δεν θυμούνται τα αποτελέσματα τους με ακρίβεια, αφού το χρονικό διάστημα είναι μεγάλο, ενώ αν γίνονται συχνότερα ο φόρτος εργασίας για όσους συμμετέχουν στην αξιολόγηση είναι πολύ μεγάλος. Όσον αφορά στην επίδραση της αξιολόγησης στην επίδοση των εργαζομένων, φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικότερη όταν τα ευρήματα της έρευνας δίνονται σε προσωπική συνάντηση και συνέντευξη με τον οργανωτικό ψυχολόγο.

γ. Επιλογή Διευθυντικών Στελεχών

Μια ακόμη ιδιαίτερα σημαντική αρμοδιότητα του ψυχολόγου εργασίας είναι η επιλογή διευθυντικού προσωπικού. Σε αυτή την περίπτω-

ση το έργο του είναι να εντοπίσει τα στελέχη εκείνα που διαθέτουν τις ικανότητες και τα προσόντα για να προαχθούν σε μια υψηλή διοικητική θέση.

Η επιλογή του διευθυντικού προσωπικού γίνεται με το συνδυασμό στοιχείων και δεδομένων που συλλέγονται:

- από την χορήγηση τεστ νοημοσύνης (π.χ. Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised, Wonderlic Personnel Test, Miller Analogies Test), τεστ προσωπικότητας (π.χ. Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), Managerial Potential Scale του Gough που αποτελεί μέρος του California Psychological Inventory), τεστ κινήτρων. Κυρίως τα τεστ αυτά εκτιμούν την επιθυμία του ερωτώμενου να «διευθύνει» τις δραστηριότητες των άλλων και τη διάθεση του να αναλαμβάνει υπευθυνότητες και εξουσία σε οργανωμένα ιεραρχικά σχήματα (π.χ. Miner Sentence Completion Scale των Berman και Miner κ.ά.), από το βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου,

- από την ατομική συνέντευξη του υποψηφίου,

- από δείγματα δουλειάς του υποψηφίου μέχρι τότε και την αξιολόγηση αυτών των δειγμάτων,

- από συγκεκριμένες ασκήσεις σχετικές με τις δραστηριότητες που απαιτεί η θέση στην οποία πρόκειται να διοριστεί,

- από συστατικές επιστολές, και

- από εκτιμήσεις του έργου του υποψηφίου από συναδέλφους και από τον ίδιο.

Τέλος, η επιλογή διευθυντικών στελεχών από τον ψυχολόγο εργα-

σίας πρέπει να εναρμονίζεται με τη συνολική στρατηγική της επιχείρησης στο θέμα αυτό καθώς και με τις σχετικές νομικές ρυθμίσεις. Η επιλογή και μετακίνηση σε άλλη θέση διευθυντικών στελεχών άπτεται θεωριών που αφορούν θέματα ηγεσίας και ηγετικού ρόλου. Ο ηγετικός ρόλος σε μια επιχειρησιακή οργάνωση μπορεί να οριστεί ως η κοινωνική επιρροή ενός στελέχους που επιδρά καθοριστικά στην επίτευξη στόχων της επιχείρησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διακρίνεται αυτό το συγκεκριμένο είδος κοινωνικής επιρροής του ηγέτη από τις λειτουργίες της διοίκησης που είναι ευρύτερες, πολύμορφες, αφορούν ένα μεγάλο αριθμό διοικητικών καθηκόντων και το σπουδαιότερο, το οποιοδήποτε στέλεχος της επιχείρησης θα μπορούσε να ασκήσει «διοικητικό ρόλο» σε κάποια δεδομένη στιγμή. Αυτή η δυνατότητα είναι εμφανής στη θεωρία των French και Raven (1959) για τις πηγές της κοινωνικής δύναμης. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή υπάρχουν πέντε πηγές κοινωνικής δύναμης και η ικανότητα του ανθρώπου να επηρεάζει τους άλλους εξαρτάται από το βαθμό που κατέχει μια ή περισσότερες από αυτές τις πέντε βασικές πηγές:

- Νομιμοποιημένη δύναμη (legitimate power): πηγάζει από τη γνώση και την αποδοχή ότι κάποια στέλεχη στην οργανωμένη επιχείρηση έχουν ιεραρχικά το δικαίωμα, την εξουσία να διοικούν τους άλλους,

- Δύναμη αμοιβής (reward power): πηγάζει από την ικανότητα ορισμένων ανθρώπων να προσφέρουν στους άλλους αμοιβές που γι' αυτούς είναι σημαντικές. Ανάλογα

με την προσωπικότητα και τη δραστηριότητά τους η αμοιβή μπορεί να είναι χρηματική αύξηση, δυνατότητα υπερωριών, ένας έπαινος ή η εκδήλωση προσοχής, ενδιαφέροντος, εύνοιας κ.ά.,

- Δύναμη καταναγκασμού (coercive power): πηγάζει από τη δυνατότητα επιβολής ποινών σε περίπτωση που αποτύχει να επηρεάσει τους άλλους προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Η ποινή μπορεί να είναι επιβολή τιμωρίας ή αφαίρεση/κατακράτηση αμοιβών. Η δύναμη καταναγκασμού δεν ασκείται μόνο από τα διευθυντικά στέλεχη αλλά οποιοδήποτε στέλεχος της επιχείρησης μπορεί, για παράδειγμα, να παραπονεθεί στη διοίκηση για τον προϊστάμενο του,

- Δύναμη της «γνώσης του ειδικού» (expert power): βασίζεται στην αντίληψη ότι κάποιος έχει τις ειδικές γνώσεις που απαιτούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι της επιχείρησης. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι:

α) η κοινωνική επιρροή του «ειδικού» δεν καθορίζεται τόσο από το τί γνωρίζει, αλλά από το πόσο εμπιστεύονται οι γύρω του τις γνώσεις του, και β) «ειδικός» μπορεί να θεωρηθεί ο οποιοσδήποτε εργαζόμενος έχει αποδείχθει αποτελεσματικός και επιτυχημένος στο έργο που έχει αναλάβει,

- Δύναμη της χαρισματικής προσωπικότητας, δηλαδή, η ικανότητα ορισμένων ανθρώπων να «γοητεύουν» τους γύρω τους και να αποτελούν πρότυπο γι' αυτούς.

Μελετώντας αυτές τις πέντε πηγές κοινωνικής δύναμης διαπιστώνουμε ότι μόνο η πρώτη περιορίζεται στους ανθρώπους με επίσημη εξου-

σία. Αντίθετα, μέσα από την λειτουργία της επιχείρησης μπορούν να αναδειχθούν πολλά στελέχη ικανά να παίξουν κάποιο ηγετικό ρόλο. Ο ψυχολόγος εργασίας και κατ' επέκταση η επιχείρηση, μπορεί να αξιολογήσει αυτά τα στελέχη με την προώθηση τους σε τομείς εργασίας, όπου θα αναδείξουν τις ικανότητές τους.

2. Εκπαίδευση του Προσωπικού

Η εκπαίδευση του προσωπικού είναι μια πολύ σημαντική αρμοδιότητα του ψυχολόγου εργασίας, η οποία είναι πολύ πιο σύνθετη και απαιτητική από όσο ακούγεται, γιατί προϋποθέτει να:

- έχει εκτιμήσει με ακρίβεια αν υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού και έχει υπολογίσει αν η εκπαίδευση αυτή θα επιφέρει βελτίωση στην λειτουργία και αύξηση της παραγωγικότητας σε συγκεκριμένους τομείς που «πάσχουν», ώστε να υπερσχελιστεί το κόστος της εκπαίδευσης αυτής,

- σχεδιάζει και εφαρμόζει σε συνεργασία με τους υπεύθυνους παραγωγής τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα,

- είναι σε θέση να εκτιμήσει και να αξιολογήσει με ακρίβεια την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων.

α. Εκτίμηση αναγκών της επιχείρησης

Καταρχήν είναι απαραίτητο να γίνει μια εκτίμηση των αναγκών της επιχείρησης η οποία συντελείται σε τρία στάδια:

α) ανάλυση της «επιχείρησης», β) ανάλυση εργασίας, και γ) «ανάλυση» υπαλλήλων (McGehel and Thayer, 1961).

Ξεκινώντας από την «ανάλυση της επιχείρησης», ο Goldstein (1986) την περιέγραψε ως τη μελέτη των υποσυστημάτων μιας επιχείρησης τα οποία μπορεί να επιδράσουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε αυτά περιλαμβάνει την εξέταση των σκοπών της επιχείρησης, τις οικονομικές πηγές της, τη διάθεση και το ενδιαφέρον των στελεχών και των εργαζομένων για εκπαίδευση καθώς και άλλους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς.

Ο προσδιορισμός του σκοπού της επιχείρησης δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση, εκτός αν πρόκειται για φιλανθρωπικές ή για μη κερδοσκοπικές εταιρίες. Όπως είναι ευνόητο, όλες οι υπόλοιπες εταιρίες υπάρχουν για να αποδώσουν κέρδη στους ιδιοκτήτες τους που έχουν επενδύσει σε αυτές τα κεφάλαια τους. Αυτός ο απώτατος σκοπός είναι σαφής, αλλά είναι απαραίτητο να ξεκαθαριστούν οι επιμέρους/ενδιάμεσοι στόχοι που θα οδηγήσουν σε αυτόν, π.χ. μια εταιρία παραγωγής γαλακτοκομικών προϊόντων μπορεί να επιδιώξει την αύξηση των κερδών της με το να παράγει προϊόντα με υλικά πρώτης ποιότητας ή να δώσει έμφαση στην πολυτελή συσκευασία ή, αντίθετα, - χρησιμοποιώντας υλικά χαμηλότερης ποιότητας- να μειώσει το κόστος παραγωγής του προϊόντος. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αύξησης των κερδών της, μέσω της εφαρμογής μιας αυστηρής μισθοδοτικής πολιτικής, όπως υπάρχει και η πολιτική της παροχής επιπλέον οικονομικών απο-

δοχών στους υπαλλήλους με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας μέσω της ψυχικής ικανοποίησης τους. Ακόμη μπορεί η επιχείρηση να προωθήσει την εικόνα ότι ενεργεί ως «υπεύθυνος πολίτης» της κοινωνίας χρηματοδοτώντας για παράδειγμα αθλητικές ομάδες εφήβων, πολιτιστικές εκδηλώσεις ή παροτρύνοντας τους οδηγούς να είναι ευγενικοί, προσεκτικοί, και άλλα κοινωφελή μηνύματα ή, αντίθετα, να περιορίσει τα έξοδά του και να εστιάσει το ενδιαφέρον του σε δραστηριότητες που έχουν άμεση και εμφανή επίδραση στην παραγωγικότητα και το κόστος. Αν όλα αυτά τα θέματα δεν ξεκαθαριστούν και η πολιτική της εταιρίας δεν προσδιοριστεί με σαφήνεια θα επιφέρει σύγχυση και συγκρούσεις που είναι βέβαιο ότι θα επηρεάσουν το περιεχόμενο και την αξιολόγηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη συνέχεια είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι οικονομικοί «πόροι» που επιτρέπουν να επιτευχθούν οι στόχοι της εταιρίας (π.χ. άνθρωποι, χρήματα, η φήμη της εταιρίας, οι δημόσιες σχέσεις κ.ά.) όπως άλλωστε και περιορισμοί εσωτερικοί (π.χ. έλλειψη χρημάτων, προσωπικού ή εξοπλισμού ή το «κλίμα» στην επιχείρηση που χαρακτηρίζεται από φόβο και καχυποψία) και εξωτερικοί (π.χ. τοπικές ή κρατικές νομικές ρυθμίσεις που απαγορεύουν ορισμένες δραστηριότητες, περιορισμένος αριθμός υποψηφίων ή πολύ σκληρός ανταγωνισμός από παρόμοια εταιρία κ.ά.).

Συνεπώς, η οργανωτική ανάλυση αποτελεί ένα προσεκτικό προσδιορισμό του στόχου που η εταιρία θέλει

να πετύχει και των συνθηκών κάτω από τις οποίες μπορεί να τον πετύχει. Χωρίς αυτές τις πληροφορίες το δεύτερο και το τρίτο στάδιο της ανάλυσης αναγκών, δηλαδή η ανάλυση έργου και η ανάλυση προσωπικού είναι άσκοπα. Γιατί πώς μπορούμε να ξέρουμε αν οι εργασίες είναι κατάλληλα σχεδιασμένες ή αν οι υπάλληλοι αποδίδουν ικανοποιητικά σε αυτές τις θέσεις, αν δεν γνωρίζουμε τους γενικούς σκοπούς της επιχείρησης στην επίτευξη του οποίου υποτίθεται ότι πρέπει να συνεισφέρουν αυτές οι εργασίες; Πώς μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους εργαζόμενους χωρίς να γνωρίζουμε τί πρέπει να κάνουν;

Το δεύτερο στάδιο είναι ο προσδιορισμός των δραστηριοτήτων που πρέπει να γίνουν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της εταιρίας κάτω από τις υπάρχουσες συνθήκες. Το σύνολο των δραστηριοτήτων που οδηγεί σε παρόμοια αποτελέσματα όπως είναι γνωστό, ομαδοποιούνται και σχηματίζουν «επαγγέλματα». Το πρώτο βήμα στην ανάλυση εργασίας είναι να ελέγξουμε αν τα υπάρχοντα επαγγέλματα παράγουν έργο που είναι συνεπές με τους γενικούς σκοπούς της εταιρίας. Στην περίπτωση που παρουσιάζονται ελλείψεις ή κενά, είναι απαραίτητο να αναδιοργανώσουμε τα επαγγέλματα που υπάρχουν ή να σχεδιάσουμε νέα επαγγέλματα που θα καλύψουν τα κενά που υπάρχουν. Στη συνέχεια πρέπει να προσδιοριστούν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που απαιτούνται σε κάθε νέο επάγγελμα για να μπορούμε να το «διδάξουμε» στους εκπαιδευόμενους.

Στην ανάλυση προσωπικού κά-

νουμε περιγραφή των υπαλλήλων (ανδρών και γυναικών) που μπορούν να αναλάβουν αυτά τα καθήκοντα. Αυτά τα πρόσωπα μπορούν να εντοπιστούν: α) με την αξιολόγηση της απόδοσης όσων εργάζονται ήδη στην εταιρία, και β) με δεδομένα-στοιχεία από τις διαδικασίες επιλογής προσωπικού (συνεντεύξεις, τεστ κ.ά.) για τα πρόσωπα που θα προσληφθούν.

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Οι διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να σχεδιαστούν από την αρχή γιατί διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να μη γίνει καθόλου η αξιολόγηση. Τα ερωτήματα που πρέπει να απαντήσει η αξιολόγηση είναι: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επέφεραν κάποια αλλαγή στους εργαζόμενους; Αν όχι, τότε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αναποτελεσματικό. Αν ναι, τότε πρέπει να διαπιστώσουμε αν αυτό οφείλεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και όχι σε άλλους παράγοντες. Αν διαπιστώσουμε ότι τα θετικά αποτελέσματα προήλθαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τότε πρέπει να διερευνήσουμε τη δυνατότητα να εφαρμοστεί αυτό με επιτυχία και σε άλλες, διαφορετικές ομάδες εργαζομένων ή ακόμη και σε διαφορετικές εταιρίες.

Κριτήρια για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τον Kirkpatrick (1967) είναι:

- οι εκτιμήσεις του προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευμένους ή και τους εκπαιδευτές τους,

- η αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευόμενοι με γραπτές ή προφορικές εξετάσεις (γι' αυτό είναι καλό να έχουν εξεταστεί πριν την έναρξη του προγράμματος, ώστε να γίνει σύγκριση με τα αρχικά δεδομένα),

- η εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευομένων όταν επιστρέψουν στο χώρο εργασίας τους, δηλαδή να ελέγξουμε αν είναι σε θέση να μεταφέρουν τη νέα γνώση στο χώρο εργασίας,

- η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχέση με τους σκοπούς της επιχείρησης, όπως αυτοί προσδιορίστηκαν στην ανάλυση αναγκών, δηλαδή αν η εκπαίδευση και αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων επιφέρει ευρύτερες αλλαγές στην επιχείρηση π.χ. βελτίωση στο κλίμα της επιχείρησης σε συνδυασμό με αποτελεσματικότερη επίβλεψη του προϊστάμενου ή μείωση του ποσοστού των εργαζομένων που παραιτούνται ή απολύονται συγκριτικά με τους μη εκπαιδευμένους.

γ. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία μεθόδων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται από αυτούς που σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

- «Μονόδρομες τεχνικές» όπου οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν διαλέξεις, ταινίες, ομιλίες,

- «Αυτοδιδασκτικές τεχνικές», δηλαδή, διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή,

- «Διαλογικές-βιωματικές τεχνικές» όπως η μελέτη περιπτώσεων, οι προσομοιώσεις, ευαισθητοποίηση εργαζομένων,

- Τεχνικές που εφαρμόζονται

στον επαγγελματικό χώρο π.χ. η ενημέρωση και συμβουλευτική σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν την εταιρία ή την επαγγελματική δραστηριότητα για την οποία έχει προσληφθεί ο εργαζόμενος, μέσω οπτικοακουστικού υλικού ή με την καθοδήγηση πιο έμπειρων εργαζομένων ή με άσκηση για μικρό χρονικό διάστημα σε άλλες δραστηριότητες μέσα στην επιχείρηση κ.ά..

Όποιες τεχνικές και αν χρησιμοποιηθούν από τις παραπάνω, πρέπει να επιλέγονται επειδή καλύπτουν διαπιστωμένες ανάγκες της επιχείρησης, επειδή μπορούν να δραστηριοποιήσουν και αξιοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους και επειδή διευκολύνουν τη μεταφορά της νέας γνώσης παρέχοντας ικανοποιητικό feedback στο χώρο της εργασίας.

Η συμπεριφοριστική τεχνική «μίμηση προτύπου» φαίνεται να ενσωματώνει και τις τρεις αυτές αρχές της μάθησης και γι' αυτό χρησιμοποιείται συχνά στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρήσεων.

3. Διαπραγματεύσεις με τα Εργατικά Συνδικάτα

Τα εργατικά συνδικάτα είναι ενώσεις εργατών που εκπροσωπούν τα συμφέροντα των μελών τους στις διαπραγματεύσεις με τη διοίκηση της επιχείρησης.

Το εργατικό κίνημα ξεκίνησε στη Βόρειο Αμερική στα τέλη του 19ου αιώνα και η ανάπτυξη του κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1960. Καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη αυτή ήταν η Πράξη για τις Εθνικές Εργατικές Σχέσεις (National Labor Act) του 1935 που εξασφάλισε στους

εργαζόμενους το δικαίωμα να οργανώνονται.

Τα συνδικάτα έχουν την αρμοδιότητα (μετά από την εκλογή τους με δημοκρατικές διαδικασίες) να εκπροσωπούν τους εργάτες στις διαπραγματεύσεις με την επιχείρηση για την σύμβαση εργασίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η τάση των εργατών για την εγγραφή τους σε κάποιο συνδικάτο στις ΗΠΑ καθορίζεται από την δυσανεξία τους για θέματα όπως ο μισθός και τα επιδόματα, ο χώρος εργασίας και η πεποίθηση ότι το συνδικάτο μπορεί να βελτιώσει αυτές τις συνθήκες εργασίας.

Η παρακμή-μείωση στον αριθμό των μελών στα συνδικάτα οφείλεται στις ριζικές μεταβολές στην οικονομία και κυρίως στην απότομη μετάβαση από τις κατασκευαστικές επιχειρήσεις στις επιχειρήσεις «παροχής υπηρεσιών». Επίσης, πολλοί εργαζόμενοι χωρίς να είναι διευθυντές (π.χ. μηχανικοί, λογιστές, ερευνητές) συνεργάζονται στο σχεδιασμό της πολιτικής της εταιρίας. Έτσι, σταδιακά, ταυτίζονται με τους στόχους της διοίκησης και γι' αυτό δεν έχουν λόγους να συνδικαλιστούν. Επίσης, η σύγχρονη οργάνωση των επιχειρήσεων παρέχει ευκαιρίες για προαγωγή σε μεγάλο αριθμό εργαζομένων και οι υψηλές πιθανότητες επίτευξης προσωπικών στόχων αποτρέπει τους εργαζόμενους από την εμπλοκή τους στον συνδικαλισμό.

Ο ψυχολόγος εργασίας μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο (αν οι διαπραγματεύσεις βιομηχάνων-εργατών για τη σύμβαση εργασίας οδηγηθούν σε αδιέξοδο), ως ανεξάρτητος τρίτος παράγοντας, παρέχοντας τις κατευθυντήριες γραμμές σε ένα ανε-

ξάρτητο φορέα που θα μεσολαβήσει ώστε να βρεθεί κάποια μέση λύση μέσα στα πλαίσια των παραχωρήσεων που είναι διατεθειμένη να κάνει η κάθε πλευρά.

Στα πλαίσια των συλλογικών διαπραγματεύσεων με τη συνδικαλιστική οργάνωση των εργαζομένων, τα θέματα που συζητούνται και είναι πιθανόν να δημιουργήσουν προστριβές είναι:

- η διαδικασία και τα κριτήρια προαγωγής των εργαζομένων,

- η «πειθαρχία» που απαιτείται στο χώρο εργασίας, οι κυρώσεις και η προθεσμία επιβολής τους από τον εργοδότη σε περίπτωση σφαλμάτων,

- οι παύσεις εργασίας και οι απολύσεις εργαζομένων (τα κριτήρια απόλυσης και το ύψος των αποζημιώσεων),

- οι μεταθέσεις και οι μεταινησεις των εργαζομένων σε άλλο χώρο εργασίας ή σε άλλο τομέα εργασίας με χειρότερες συνθήκες εργασίας ή κατώτερη αμοιβή,

- ο προγραμματισμός παραγόμενου έργου-αμοιβής εργαζομένων (συνχά η εισαγωγή νέου τεχνολογικού υλικού που επιταχύνει τους παραγωγικούς ρυθμούς της επιχείρησης δημιουργεί εντάσεις, καθώς οι εργαζόμενοι ζητούν αύξηση της αμοιβής τους που να ανταποκρίνεται σε κάποιο ποσοστό στην αύξηση των κερδών της επιχείρησης),

- οι ώρες εργασίας, οι «βάρδιες» και οι υπερωρίες και η αμοιβή των επιπλέον ωρών εργασίας,

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ψυχολόγος εργασίας για την διαπραγμάτευση ποικίλουν ανάλογα με το αντικείμενο της προστριβής. Ο στόχος είναι να αποφευχθούν απερ-

γίες και άλλες κινητοποιήσεις των εργαζομένων οι οποίες θα πλήξουν οικονομικά και τις δυο πλευρές.

4. Επικοινωνία στα Πλαίσια της Επιχείρησης

Η επικοινωνία είναι μια από τις σημαντικότερες διεργασίες στις επιχειρήσεις γιατί η ανταλλαγή πληροφορίας ανάμεσα σε τμήματα, παραρτήματα, ομάδες εργασίας και άτομα είναι απαραίτητη για να πραγματοποιηθούν όλες οι απλές ή πολύπλοκες δραστηριότητες της εταιρίας. Γι' αυτό υπάρχει μια θεωρητική κατεύθυνση στην Οργανωτική Ψυχολογία που μελετάει τους οργανισμούς όχι ως γραφειοκρατικές δομές (Weber, 1947) ή ως συστήματα ιεραρχημένων ρόλων (McGregor, 1960) αλλά ως *δίκτυα επικοινωνίας* (Shannon and Weaver, 1948, Scott and Mitchell, 1976).

Ωστόσο, πέρα από θεωρητικές κατευθύνσεις, η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη καθημερινή δραστηριότητα των επιχειρήσεων είναι προφανής: για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται στην αποτελεσματική μεταβίβαση της πληροφορίας που αφορά επιθυμητές συμπεριφορές και η επιτυχία ενός προγράμματος ή αξιολόγηση της απόδοσης στηρίζεται στην ικανότητα των προϊσταμένων-εποπτών να παρουσιάσουν στους άλλους πληροφορίες σχετικά με τους υφισταμένους τους. Η αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει αποτελεσματική «μετάδοση» στους εργαζόμενους των στόχων της επιχείρησης καθώς και των ενισχυτών της επιθυ-

μητής συμπεριφοράς, όπως ο έπαινος κ.ά.. Η ανεπιτυχής επικοινωνία μπορεί να προκαλέσει δυσαρέσκεις, οι οποίες αν ενταθούν μπορούν να οδηγήσουν σε παραιτήσεις ικανών στελεχών, απεργίες, καταλήψεις και άλλες ακραίες συμπεριφορές.

Η επικοινωνία στις επιχειρήσεις είναι ένα πολύπλοκο θέμα, καθώς η μεταβίβαση της πληροφορίας διεξάγεται με πολλαπλά μέσα αλλά και έχει πολλαπλή λειτουργικότητα. Η επικοινωνία μπορεί να είναι *γραφτή* (με υπομνήματα και επιστολές, με διδακτικά εγχειρίδια που περιέχουν οδηγίες χρήσης του τεχνολογικού υλικού, με ενημερωτικές εγκύκλιους, με ετήσια ή εξαμηνιαία αναφορά των πεπραγμένων της εταιρίας, με αιτήσεις κ.ά.) ή *προφορική* (επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, μέσω τηλεφώνου, συνεδριάσεις διοικητικού προσωπικού, συνελεύσεις εργαζομένων, εκπαιδευτικές συνεδρίες).

Η επικοινωνία δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών σε γνωστικό επίπεδο, αλλά αποσκοπεί συχνά και στο:

- να επηρεάσει τις στάσεις και την συμπεριφορά εργαζομένων, ώστε να δεσμευτούν σε κάποιο έργο,
- να διευκρινίσει θέματα αμοιβωτικότητας και κατανομής έργου ώστε να αποκατασταθεί η ιεραρχία ρόλων μέσα στο σύστημα και να γίνει αποτελεσματικότερη η διοίκηση,
- να εκφραστούν συναισθήματα και παράπονα εκ μέρους των εργαζομένων.

Ο ψυχολόγος εργασίας είναι επιφορτισμένος με το έργο να διευκολύνει και να αποκαθιστά σε περίπτωση δυσλειτουργίας το σύνθετο αυτό επικοινωνιακό δίκτυο, βοηθώ-

ντας διοικητικά στελέχη στη σύνταξη κειμένων που υπάρχει κίνδυνος να εγείρουν αντιρρήσεις ή δυσαρέσκεις ή προβλήματα σε σχέση με άλλες επιχειρήσεις, παρεμβαίνοντας μεσολαβητικά στις διενέξεις τους προσωπικού με τη διοίκηση ή των εργαζομένων μεταξύ τους και παρέχοντας την ευκαιρία στους εργαζομένους να εκφράσουν και να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα που αφορούν το χώρο εργασίας.

Το θέμα της επικοινωνίας συνδέεται άμεσα με το «κλίμα» που επικρατεί στην επιχείρηση. Το κοινωνικό «κλίμα» μετά την κλασική έρευνα των Lewin, Lippert και White (1939) που κατονόμασε το αυταρχικό, δημοκρατικό και laissez-faire κλίμα, ερευνήθηκε διεξοδικότερα. Οι Litwin και Stringer (1968) αναφέρουν οκτώ (8) διαστάσεις του κοινωνικού κλίματος:

- την οργάνωση/δομή του συστήματος,
- την πρωτοβουλία/ευθύνη κάθε ατόμου,
- τις αμοιβές,
- τη λήψη ή όχι ριψοκίνδυνων αποφάσεων από την επιχείρηση,
- τη θαλπωρή και υποστήριξη προς τους εργαζόμενους,
- την ανοχή στις εντάσεις και συγκρούσεις,
- την ταυτότητα της επιχείρησης και την αφοσίωση των εργαζομένων σε αυτήν, και
- τις προσδοκίες από την επίδοση των εργαζομένων.

Ο ψυχολόγος εργασίας οφείλει να γνωρίζει σε βάθος το «κλίμα» της επιχείρησης με την οποία συνεργάζεται, γιατί αυτό είναι η «προσωπικότητα» και το ιδιαίτερο στίγμα της.

Μέσα στα πλαίσια που ορίζει αυτό το κλίμα καλείται να λειτουργήσει, ενισχύοντας τα στοιχεία της επικοινωνίας που ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές εξισορροπώντας τις ανάγκες της επιχείρησης με αυτές των εργαζομένων.

5. Συμβουλευτική Παρέμβαση

Ο εργασιακός ψυχολόγος παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους εργαζόμενους και στα στελέχη της επιχείρησης, η οποία μπορεί να προσλάβει διάφορες μορφές ανάλογα με τις ανάγκες που καλείται να αντιμετωπίσει και τη θεωρητική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί. Αντικείμενο της συμβουλευτικής παρέμβασης μπορεί να είναι είτε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας –ένταση ή έλλειψη επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις ή σε κάποιο τομέα παραγωγής, εργασιακό στρες, άγχος απόλυσης ή ανεργίας, εντάσεις από τις αντικρουόμενες ενίοτε απαιτήσεις του γονεϊκού ρόλου με τον επαγγελματικό-, αλλά και γενικότερα προβλήματα του εργαζόμενου, όπως π.χ. αγωνία από την αιφνίδια ασθένεια συγγενούς προσώπου (Δημητρόπουλος 1992, Κάντας 1988, Κάντας & Χαντζή 1991, Tolbert 1978, Shertzer & Stone 1981, Drapela 1985).

Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να είναι: α) ατομική, όταν αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας προς ένα εργαζόμενο με συμβουλευτική συνέντευξη, β) ομαδική, όταν ο αποδέκτης της συμβουλευτικής είναι ολόκληρη ομάδα. Ο αριθμός των με-

λών, η συχνότητα και η διάρκεια των συναντήσεων, η ιεραρχία και η δομή της ομάδας, το περιβάλλον και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται ποικίλουν. γ) συμβουλευτική συνεργασία, αν ο εργασιακός ψυχολόγος συνεργάζεται με άτομα-κλειδιά, που θα εφαρμόσουν όσα τους μεταφέρει ο σύμβουλος. Για παράδειγμα, αν η συμβουλευτική παρέμβαση αποσκοπεί στην εξεύρεση λύσης για την αντιμετώπιση της μείωσης της παραγωγικότητας του προσωπικού, τις αποφάσεις που θα ληφθούν θα τις υλοποιήσουν τα στελέχη της επιχείρησης και όχι ο σύμβουλος (Δημητρόπουλος, 1992).

Η συμβουλευτική στήριξη λειτουργεί θετικά για τους εργαζόμενους και για τους εργοδότες, αφού μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων, στη μείωση της σωματικής και ψυχικής κόπωσης και των εργασιακών ατυχημάτων, στη βελτίωση της σχέσης οικογενειακού-εργασιακού περιβάλλοντος, στον περιορισμό των εργατικών ατυχημάτων, στην αύξηση της παραγωγικότητας, κ.ά. (Κάντας, 1988, Δημητρόπουλος, 1992)

6. Συνθήκες Εργασίας

Ο ψυχολόγος εργασίας δεν περιορίζεται μόνο στη διευθέτηση δυσκολιών που αφορούν τη γενικότερη λειτουργία της επιχείρησης, αλλά παρεμβαίνει στην ίδια την παραγωγική διαδικασία με στόχο να βελτιώσει, όσο είναι δυνατόν, τις συνθήκες εργασίας, ώστε να αυξηθεί η παραγωγικότητα αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Οι συνθήκες εργασίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορούν τέσσερις (4) τομείς της εργασιακής δραστηριότητας:

- Το ωράριο εργασίας, δηλαδή, το πρόγραμμα εργασίας (οι ώρες εργασίας, οι βάρδιες, «συμπιεσμένες» εβδομάδες εργασίας, οι υπερωρίες, το ελαστικό ωράριο). Έρευνες (Dunham, 1977) έδειξαν ότι η εργασία με ωράριο ασταθές ή σε βάρδιες ασυνήθιστες π.χ. απόγευμα, επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην υγεία των εργαζομένων, στις κοινωνικές και οικογενειακές τους σχέσεις και η επίδοση τους στην εργασία επηρεάζεται σε βαθμό ανάλογο με την ικανότητα τους να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της ακανόνιστης χρονικά εργασίας τους. Οι περισσότεροι εργαζόμενοι προτιμούν το «συμπιεσμένο ωράριο» (Ronen and Primps, 1981) δηλαδή, την συμπλήρωση των σαράντα (40) ωρών εργασίας σε τέσσερις (4) ημέρες και όχι στο καθιερωμένο πενθήμερο. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό το πρόγραμμα εργασίας μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αυξήσει την κόπωση των εργαζομένων. Τέλος, το ελαστικό ωράριο, που επιτρέπει στους εργαζόμενους να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές ώρες προσέλευσης και αποχώρησης από την εργασία, τους παρέχει τη δυνατότητα να προσαρμόσουν το πρόγραμμα εργασίας στις ανάγκες τους, αλλά είναι πιθανό να δημιουργήσει προβλήματα στο συντονισμό ενός πιο πολύπλοκου προγράμματος εργασίας.

- Οι φυσικές συνθήκες του χώρου εργασίας. Η ένταση του φωτισμού και του θορύβου, η θερμοκρα-

σία/υγρασία και η μόλυνση π.χ. από τη χρήση επιβλαβών για τον οργανισμό χημικών ως πρώτη ύλη. Οι φυσικές διαστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος εξαρτώνται από το είδος του επαγγέλματος, αλλά οι έρευνες έδειξαν ότι υψηλά επίπεδα θορύβου, κρούου, ζέστης, υγρασίας, κακού φωτισμού είναι επιζήμια τόσο για την υγεία των εργατών όσο και για την απόδοσή τους (Bennett, 1977, Hockey, 1978, McCormick and Sanders, 1982, Krajewski, 1979 κ.ά.).

- Ασφάλεια και ατυχήματα στο χώρο εργασίας. Οι αιτίες που προκαλούν εργατικά ατυχήματα μπορούν να διακριθούν:

- α. σε αυτές που οφείλονται στο είδος εργασίας, δηλαδή, αφορούν επισφαλείς ή επικίνδυνες συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας. Οι Pimple και O'Toole (1982) βρήκαν ότι σε ένα έτος 1.9% των ελαιοχρωματιστών υπέστησαν εργατικό ατύχημα, ενώ στο ίδιο χρονικό διάστημα το ποσοστό ατυχημάτων των οικοδόμων και ελαιοχρωματιστών που ανεβαίνουν σε σκαλωσιές ήταν 17%. Εκτός από το είδος εργασίας, αιτίες ατυχημάτων είναι ο ανεπαρκής εξοπλισμός των εργατών, η έλλειψη συντήρησης των μηχανών, βλάβες και ελλείψεις στο χώρο εργασίας κ.ά.,

- β. σε αυτές που οφείλονται στους εργαζόμενους, δηλαδή αφορούν επικίνδυνες συμπεριφορές των εργαζομένων. Παρότι η υπόθεση ότι υπάρχουν άνθρωποι με γενική προδιάθεση για ατυχήματα δε φαίνεται να αποδεικνύεται (DeReamer, 1980), αυτό δεν αποκλείει την ύπαρξη μεμονωμένων ατομικών χαρακτηριστικών ή συμπεριφορών που συνδέο-

νται με υψηλά ποσοστά ατυχημάτων. Ο εργασιακός ψυχολόγος μπορεί να παρέμβει στην επιλογή και τοποθέτηση του προσωπικού στις ανάλογες με τις ικανότητες τους θέσεις, ώστε να περιοριστεί η πιθανότητα ατυχήματος. Γι' αυτή τη διαδικασία μπορεί να λάβει υπόψη του το βιογραφικό σημείωμα των εργαζομένων (υψηλό ποσοστό ατυχημάτων σε παρόμοιες εργασίες αυξάνει την πιθανότητα νέου ατυχήματος), την ηλικία (όσο αυξάνεται η ηλικία μετά από τα 35 χρόνια είναι επόμενο να μειώνονται οι φυσικές μας ικανότητες), την εμπειρία (οι έμπειροι έχουν μικρότερη πιθανότητα να υποστούν ατύχημα), τις αντιληπτικές τους ικανότητες και ειδικά την όραση (Kephart and Tiffin, 1950), καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (οι κοινωνικά εξαρτημένοι, συμβιβαστικοί και προσανατολισμένοι προς το κοινωνικό περιβάλλον άνθρωποι δυσκολεύονται να εντοπίσουν επιμέρους στοιχεία και λεπτομέρειες σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον ενώ οι αντάρκειες, ανεξάρτητοι και εσωστρεφείς άνθρωποι μπορούν ευκολότερα να ασχοληθούν με τέτοιου είδους εργασίες. Γι' αυτό στην πρώτη κατηγορία εργαζομένων είναι πιθανότερο να συμβεί κάποιο ατύχημα, αφού δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις δυσδιάκριτες συχνά ενδείξεις που προειδοποιούν για τον κίνδυνο (Barrett and Thornton, 1968, Mihal and Barrett, 1976)).

Επίσης, ο ψυχολόγος εργασίας θα πρέπει να διεξαγάγει έρευνα για τις ειδικές συνθήκες εργασίας στην επιχείρηση όπου εργάζεται, για να εντοπίσει επιπλέον ειδικά στοιχεία της προσωπικότητας που συνδέονται

με υψηλό ποσοστό ατυχημάτων στη συγκεκριμένη επιχείρηση και να λάβει υπόψη του στην επιλογή και τοποθέτηση του προσωπικού.

Παράλληλα θα πρέπει σε συνεργασία με τη διοίκηση να διοργανώνει εκπαιδευτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εργαζομένων σε θέματα λειτουργίας του τεχνικού και τεχνολογικού εξοπλισμού, για να περιοριστεί η πιθανότητα σφάλματος. Επίσης διαπιστώθηκε ότι είναι πολύ σημαντική η παροχή feedback στον κάθε εργαζόμενο μεμονωμένα για το πόσο ασφαλώς εργάζεται (Komaki, Barwick and Scott, 1978, Komaki, Heinzmann and Lawson, 1980, Komaki, Collins and Penn, 1982).

• Ο άνθρωπος παράγοντας στο σύστημα «άνθρωπος-μηχανή». Ο ψυχολόγος της επιχείρησης προσπαθεί να βελτιώσει το σύνδεσμο των εργατών με τις μηχανές και τα εργαλεία που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος η παρέμβαση γίνεται όχι μόνο στο ανθρώπινο δυναμικό με τις τεχνικές που προαναφέραμε, αλλά και στην αλλαγή και ανασχεδιασμό των μηχανικών μερών του συστήματος με τη συνεργασία των μηχανικών και τεχνικών (Kantowitz and Sorkin, 1983).

7. Οργανωτικές Μεταβολές

Οι μεταβολές αποτελούν μόνιμο φαινόμενο των επιχειρήσεων όπως συμβαίνει με όλα τα ανοιχτά συστήματα (Katz and Kahn, 1978) και θεωρητικά, πρέπει να προβλέπονται και να ελέγχονται, ώστε να προσανατο-

λίζονται προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Ωστόσο, ορισμένες αλλαγές είναι αδύνατο να προβλεφθούν (όπως π.χ. η καταστροφή γεωργικών προϊόντων από απρόσμενες καιρικές μεταβολές) και γι' αυτό αντιμετωπίζονται αφού συμβούν.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν δυο τύποι μεταβολών που μπορούν να ελεγχθούν και σε αυτές συμβάλλει ο ψυχολόγος εργασίας:

α. ο σχεδιασμός επαγγέλματος/εργασίας, και

β. η οργανωτική ανάπτυξη.

Ο σχεδιασμός επαγγέλματος/εργασίας αφορά στον τρόπο που σχεδιάζονται ή αλλάζουν τα επαγγέλματα ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα των εργαζομένων. Αρχικά είχε δοθεί έμφαση στην απλοποίηση/καταμερισμό των εργασιών και στην εξειδίκευση (Taylor, 1911, Weber, 1947). Τα προγράμματα αυτά, όμως, αποδείχτηκαν μακροπρόθεσμα αναποτελεσματικά (Dunham, 1979) γιατί είχαν αρνητική επίδραση στη στάση των εργαζομένων προς το επάγγελμα τους και συνδέονταν με μεγάλο ποσοστό απουσιών από την εργασία και παραιτήσεων.

Μετά τη δεκαετία 1930-40 και την ανάπτυξη του κινήματος για έμφαση στον άνθρωπο και τις διαπροσωπικές σχέσεις οι θεωρίες για το σχεδιασμό επαγγεμάτων εστίαζαν στο να βοηθήσουν τους εργαζόμενους να αξιοποιούν τις ικανότητές τους και να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους είτε αυξάνοντας τις δραστηριότητές τους, είτε δίνοντάς τους περισσότερες πρωτοβουλίες και αυτονομία είτε εναλλάσσοντάς τους εκ περιτροπής σε επαγγελματικές θέσεις. Τα αποτελέσμα-

τα αυτών των προσπαθειών στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση δεν έχουν αποδειχθεί με σαφήνεια (Maher and Overbagh, 1971, Shrank, 1974, Robey, 1974).

Η πιο γνωστή θεωρία σχεδιασμού επαγγεμάτων είναι το μοντέλο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των Hackman and Oldham (1976) που υποστηρίζει ότι τα επαγγέλματα τα αποτελεσματικότερα σχεδιασμένα είναι αυτά που μπορούν να ικανοποιήσουν ψυχολογικές ανάγκες, όπως προσδιορίζονται από το μοντέλο των ιεραρχημένων αναγκών του Maslow και προσδιορίζουν πέντε (5) βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που ανταποκρίνονται στο μοντέλο αυτό:

- αξιοποιεί ποικιλία ικανοτήτων,
- καταλήγει σε συγκεκριμένο και προσδιορισίμο αποτέλεσμα,
- είναι σημαντικό για την όλη λειτουργία της επιχείρησης,
- επιτρέπει τη λήψη πρωτοβουλιών και την σχετική αυτονομία, και
- παρέχει feedback ώστε ο εργαζόμενος να μπορεί να κρίνει πόσο αποτελεσματικός είναι,
- και αλληλεπιδρούν με την ψυχολογική ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των εργαζομένων.

Η οργανωτική ανάπτυξη (organizational development) είναι η εφαρμογή σχεδιασμένων παρεμβάσεων που ενθαρρύνουν την «αυτοεξέταση» της επιχείρησης για να διαπιστωθούν οι αδυναμίες της και την βελτίωση της παραγωγικότητας των «ζωντανών» της στοιχείων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλες: ορισμένες εστιάζουν σε άτομα, άλλες σε ομάδες και άλλες αφο-

ρούν την επιχείρηση ολόκληρη ή και τις σχέσεις της συγκεκριμένης επιχείρησης με άλλες. Παρά την εκτεταμένη αποδοχή και εφαρμογή της οργανωτικής ανάπτυξης, υπάρχουν λίγες σαφείς αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα της (Staw, 1981, Terpstra 1981, Bass, 1983). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ανεπάρκεια των τεχνικών που μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνται ή και της ερευνητικής μεθοδολογίας αξιολόγησης. Ωστόσο, ο ψυχολόγος εργασίας θα πρέπει να σχεδιάζει και να εφαρμόζει οργανωτικές μεταβολές λαμβάνοντας υπόψη τους υφιστάμενους περιορισμούς, γιατί ο εκσυγχρονισμός της επιχείρησης και η προσαρμογή της στις νέες συνθήκες που διαρκώς διαμορφώνονται είναι απαραίτητα στοιχεία για την επιβίωση της σε μια αγορά τόσο ανταγωνιστική.

Γ. Συμπεράσματα

Εξετάζοντας το ρόλο του ψυχο-

λόγου εργασίας στην επιχείρηση διαπιστώνουμε ότι η δραστηριότητα του είναι πολύπλευρη και σύνθετη αφού συμμετέχει στο σχεδιασμό και τη λειτουργία όλων των υποσυστημάτων και υπερσυστημάτων της επιχείρησης, επιδιώκοντας να εναρμονίσει όσο το δυνατόν τη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων με την υψηλή παραγωγικότητα της επιχείρησης.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι απαραίτητο:

1. να γνωρίζει και να αξιοποιεί θεωρητικές έννοιες και ερευνητικά ευρήματα από πολλούς κλάδους της ψυχολογίας όπως η κοινωνική, η πειραματική, η συμβουλευτική και η ψυχομετρία,
2. να είναι σε θέση να κατασκευάζει κλίμακες μέτρησης ψυχολογικών ιδιοτήτων και συμπεριφορών και να σχεδιάζει πειράματα, και
3. να είναι εξοικειωμένος με βασικά οικονομικά φαινόμενα καθώς και με σημαντικές τεχνικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barrett, G.V. & Thornton, C.L. (1968). «The Relationship Between Perceptual Style And Driver Reaction To An Emergency Situation». *Journal of Applied Psychology*, 52, 169-176.
- Bass, B.M. (1983). Issues Involved In Relations Between Methodological Rigor And Reported Outcomes In Evaluations Of Organizational Development. *Journal of Applied Psychology*, 68, 197-199.
- Bennett, C. (1977). «The Demographic Variables of Discomfort Dlaze». *Lighting Design and Application*, 22-24.
- Blum, M.L. and Naylor, J.C. (1968). *Industrial Psychology: It's Theoretical and Social Foundations* (Rev. ed.). New York: Harper and Row.
- De Reamer, R., (1980). *Modern Safety and Health Technology*. New York: Wiley.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία: Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Drapela, V.J. (1985). «The Counselor as Consultant». *International Journal for the Advancement of Counselling* 8,1, 45-54.
- Dunham, R.B. (1979). «Job Design and Redesign». In S. Kerr (Ed) *Organizational Behavior*. OH:Grid, Columbus.
- Dunham, R.B. (1977). «Shift Work: A Review and Theoretical Analysis». *Academy of Management Review*, 2, 626-634.
- French, J.R.P., & Raven, B. (1959). «The Bases of Social Power». In D. Cartwright (Ed), *Studies in Social Power*. University of Michigan, MI:Institute for Social Research.
- Gilmer, Br.H. (1966). *Industrial Psychology*, (2nd ed.). McGraw-Hill: New York.
- Goldstein, J.L. (1986). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation* (2nd ed.). CA.: Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). «Motivation Through the Design of Work: Test of a Theory». *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hockey, G. (1978). «Effects of Noise on Human Work Efficiency». In D. May (Ed.), *Handbook of Noise Assessment*. New York: Yan Nostrand Reinhold.
- Industrial Psychology* (1942). New York: Prentice-Hall.
- Κάντας, Α. (1988). «Ψυχολογικές Επιπτώσεις της Ανεργίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 5-6, 137-141.
- Κάντας, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας: Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kantowitz, B.H., & Sorkin, R.D., *Human Factors: Understanding People-System Relationships*. New York: Wiley.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd ed). New York: Wiley.
- Kephart, N.C., & Tiffin, J. (1950). «Vision and Accident Experience». *National Safety News*, 62, 90-91.
- Kirkpatrick, D.L. (1967). «Evaluation of Training». In R.L. Craig & L.R. Bittel (Eds.), *Training in Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Krajewski, J.T., Kamon, E., & Avellini, B. (1979). «Scheduling Rest for Consecutive Light and Heavy Workloads Under Hot Ambient Conditions». *Ergonomics*, 22, 975-987.
- Komaki, J., Barwick, K.D., & Stott, L.R. (1978). «A Behavioral Approach to Occupational Safety: Pinpointing and Reinforcing Safe Performance in a Food Manufacturing Plant». *Journal of Applied Psychology*, 63, 434-445.
- Komaki, J.L., Collins, R.L., & Penn, P. (1982). «The Role of Performance Antecedents and Consequences in Work Motivation». *Journal of Applied Psychology*, 67, 34-340.
- Komaki, J., Heizmann, A.T., & Lawson, L. (1980). «Effect of Training and

- Feedback: Component Analysis of a Behavioral Safety Program». *Journal of Applied Psychology*, 65, 261-270.
- Lewin, K., Lippett, R., & White, R.K. (1939). «Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created «Social Climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and Organization Climate*. Boston: Harvard Business School.
- Maher, J.R., & Overbagh, W.B. (1971). «Better Inspection Performance Through Job Enrichment». In J.R. Maher (Ed.), *New Perspectives in Job Enrichment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McCormick, E.J. «Job and Task Analysis». In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- McCormick, E.J., & Tiffin, J.. (1974). *Industrial Psychology* (6th ed.). N.J: Prentice Hall,...
- McCormick, E.J., & Ilgen, D.R. (1985). *Industrial and Organizational Psychology* (8th ed.). N.J.:Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- McCormick, E.J., & Sanders, M.S. (1982). *Human Factors in Engineering and Design* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- McCormick, E.J. & Ilgen, D.R. (1980). *Industrial Psychology* (7th ed.), N.J.:Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- McGehee, W., & Thayer, P.W. (1961). *Training in Business and Industry*. New York: Wiley.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mihal, W.L., & Barrett, G.V. (1976). «Individual Differences in Perceptual Information» Processing and Their Relation to Automobile Accident Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 61, 229-233.
- Miner, J.B. (1978 a). «The Miner Sentence Completion Scale: A Re-appraisal». *Academy of Management Journal*, 21, 283-294.
- Miner, J.B. (1977 b). *Motivation to manage: A Ten-year Update of the «Studies in Management Education» Research*. Atlanta, GA: Organizational Measurement Systems Press.
- Miner, J.B. (1978 b). «Twenty Years of Research on Role-Motivation Theory of Managerial Effectiveness». *Personnel Psychology*, 31, 739-760.
- Morsh, J.E. (1969). «Job Analysis in the United States Air Force». *Personnel Psychology*, 17, 7-17.
- Muchinsky, P.M. *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. IL: Hornewood Dorsey Press.
- Pimple, J., & O'Toole, S. (1982). «Analysis of Accident Reports». *Ergonomics*, 25, 967-974.
- Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (1989). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Powell, G.N. (1984). «Effects of Job Attributes and Recruiting Practices on

- Applicant Decisions: A Comparison». *Personnel Psychology*, 37, 721-732.
- Robey, D. (1974). «Task Design, Work Values and Worker Response: An Experimental Test». *Organizational Behavior and Human Performance*, 12, 264-273.
- Ronen, S., & Primps, S.B. (1981). «Organizational Change: Behavioral and Attitudinal Outcomes». *Academy of Management Review*, 6, 61-74.
- Rynes, S.L., & Miller, H.E., (1983). «Recruiter and Job Influences on Candidates for Employment». *Journal of Applied Psychology*, 68, 147-154.
- Scott, W.G., & Mitchell, T.R. (1976). *Organizational Theory: A Structural and Behavioral Analysis*. IL: Irwin, Homewood.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. IL: University of Illinois Press.
- Shertzer, B. & Stone, S. (1981). *Fundamentals of Guidance* (2nd ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Shrank, R. (1974). «Work in America: What Do Workers Really Want?». *Industrial Relations*, 13, 124-129.
- Staw, B.M. (1981). «The Escalation of Commitment to a Course of Action». *Academy of Management Review*, 6, 577-587.
- Taylor, E.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Brothers.
- Terpstra, D.E. (1981). «Relationship Between Methodological Rigor and Reported Outcomes in Organization Development Evaluation Research». *Journal of Applied Psychology*, 66, 541-543.
- Viteles, M.S. (1932). *Industrial Psychology*. New York: Norton.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*, (μεταφ. A.M. Henderson & Parsons). New York: Oxford University Press.

*Ειρήνη Ρέππα, Τερέζα Φωτιάδου-Ζαχαρίου**

ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο άρθρο αυτό επισημαίνεται ότι η εργασία στο μέλλον αποκτά νέα μορφή και περιεχόμενο στο οποίο καλούμαστε, ως κοινωνία, να προσαρμοστούμε. Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί τις τάσεις που θα επικρατήσουν στο μελλοντικό εργασιακό χώρο και θα διαφοροποιήσουν τη φύση και τις συνθήκες εργασίας, καθώς και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εξάσκηση των «νέων» επαγγελματιών. Ακόμα, γίνεται αναφορά στις τάσεις που διαφαίνονται σχετικά με τη ζήτηση των επαγγελματιών στο μέλλον και την ανάγκη προσαρμογής των νέων και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα.

*Irini Reppa, Thérèse Fotiadou-Zachariou**

L'AVENIR DU TRAVAIL ET DE L'ÉDUCATION DANS LA NOUVELLE RÉALITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE

Il s'agit d'un article centré sur les nouvelles tendances professionnelles et l'adaptation des jeunes à ce nouvel appel. On parle plutôt de nouveaux gisements d'emplois et de nouvelles définitions du travail qui naissent sous le double effet de l'avancée technologique et de l'imagination humaine. Cet article décrit les futures conditions du travail et la transformation des professions qui ne concernent pas forcément des métiers nouveaux, mais des métiers qui exigent des compétences tout à fait différentes de celles d'aujourd'hui. De l'autre côté, on se demande sur le rôle du système éducatif, et plus particulièrement de l'école et de ses curriculums, dans la nouvelle réalité socio-économique et culturelle.

* Η Ε.Ρ. είναι καθηγήτρια οικονομολόγος, έχει Master's στις Επιστήμες της Αγωγής και τη Σχολική Ψυχολογία του ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών και πτυχίο Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΟΑΕΔ). Εργάζεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επικοινωνία:* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τηλ. 6014 214.

* Η Τ.Φ. είναι καθηγήτρια γαλλικής φιλολογίας με DEA στη Διδακτική γλωσσών και πολιτισμών του Πανεπιστημίου της Νέας Σορβόνης-Παρίσι III. Είναι υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Γαλλικής Φιλολογίας Αθηνών και συνεργάτης στον Τομέα ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Επικοινωνία:* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τηλ. 6014214.

Εισαγωγή

Βρισκόμαστε σε μια κρίσιμη μεταβατική περίοδο όπου η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας, των επικοινωνιών και της πληροφορικής προκαλεί μια πραγματική επανάσταση με τεράστιες και απρόβλεπτες συνέπειες στην οικονομία, την παραγωγή, την αγορά εργασίας και την εκπαίδευση.

Για τα ζητήματα αυτά τίποτα δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια και οι ειδικοί κινούνται στον τρίπτυχο άξονα: Τάσεις-Προβλέψεις-Προοπτικές¹.

Στο οικονομικό και εργασιακό περιβάλλον, την ίδια στιγμή που καταρρέουν επιχειρήσεις με παραδοσιακά επαγγέλματα και παρωχημένη τεχνογνωσία, εμφανίζονται νέα επαγγέλματα στον τομέα των υπολογιστών, της γενετικής, της επικοινωνίας, της πληροφόρησης, της οικολογίας, της ιατρικής, κ.λπ.

α) Τα Επαγγέλματα του Μέλλοντος και οι Δεξιότητες που Απαιτούνται

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών έχει επιπτώσεις στην απασχόληση

του εργατικού δυναμικού. Πολλοί υποστηρίζουν ότι ο αυξανόμενος ρυθμός ανεργίας συσχετίζεται άμεσα με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών. Αντίθετα, άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία ανα νεώνει τη ζήτηση, είτε αυξάνοντας την παραγωγικότητα, άρα και τα πραγματικά εισοδήματα, είτε δημιουργώντας νέα αγαθά και υπηρεσίες.

Αν και καμία από τις παραπάνω απόψεις δεν έχει ακόμα επαληθευτεί με επίσημα στοιχεία, παραμένει βέβαιο ότι «η έννοια της εργασίας στο μέλλον δε θα είναι πια η ίδια», όπως επισημαίνει ο Jeremy Rifkin. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «ακολουθούμε μια σταθερή πορεία προς ένα αυτοματοποιημένο μέλλον και θα φτάσουμε κατά πάσα πιθανότητα σε μια εποχή σχεδόν χωρίς καθόλου εργαζόμενους, τουλάχιστον στη βιομηχανία, τις πρώτες δεκαετίες του επόμενου αιώνα. Ο τομέας παροχής υπηρεσιών, αν και οι διεργασίες σ' αυτόν συντελούνται με βραδύτατους ρυθμούς θα είναι πιθανότατα πλήρως αυτοματοποιημένος στα μέσα του επόμενου αιώνα» (Jeremy Rifkin, 1996, σελ. 496-497).

Τα πράγματα δείχνουν ότι επι-

1. Ο Toffler υποστηρίζει ότι με το σημερινό ρυθμό ανάπτυξης της γνώσης, όταν ένα παιδί που έχει γεννηθεί σήμερα θα αποφοιτήσει αργότερα από το Πανεπιστήμιο, τότε η ποσότητα γνώσεων στον κόσμο θα είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη. Όταν το ίδιο παιδί θα είναι τριάντα ετών, το 97% των γνώσεων που θα έχει αποκτήσει ο κόσμος, θα έχουν μαθευτεί από τη χρονολογία γέννησής του και μετά. «Ακόμα, σύμφωνα με πρόσφατα κείμενα της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1991), η χρησιμοποιούμενη στην καθημερινή πράξη γνώση αποσύρεται με ρυθμό 7% ετησίως, γεγονός που θάχει σαν αποτέλεσμα μετά από 10 χρόνια αποκλειστικά νέα γνώση» (Ν. Ηλιάδης, 1994, σελ. 16).

στρέφουμε στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης όπου οι άνθρωποι δεν είχαν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Το ίδιο ισχύει και για τους σημερινούς εργαζόμενους, οι οποίοι στο μέλλον θα είναι αδύνατον να επιβιώσουν «αν η δουλειά τους είναι απλώς μια δουλειά» (Μητρόπουλος, εφημ. Τα Νέα, 19-2-95).

Μελέτη Γάλλων αναλυτών αναφέρει ότι από δω και πέρα δεν θα υπάρχουν ή δεν θα μπορούν να επιζητήσουν τα μικροεπαγγέλματα ή οι μικρές επιχειρήσεις, παρά μόνο τα αναγνωρισμένα και κατοχυρωμένα επαγγέλματα. Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι τα ήδη υπάρχοντα επαγγέλματα, όπως π.χ. του μηχανικού, δεν θα χαθούν, αλλά θα υποστούν αλλαγές οι οποίες θα απαιτούν πρόσθετα προσόντα και δεξιότητες από το νέο εργαζόμενο (δηλαδή πρόσθετη κατάρτισή του σε θέματα οικονομίας, τεχνικο-εμπορικής γνώσης, δημοσίων σχέσεων και γενικά μια ευρύτερη και πολύπλευρη κατάρτιση).

Χωρίς να αλλάζει η δομή της απασχόλησης, για ορισμένες θέσεις εργασίας, προβλέπεται εμπλουτισμός και αναδιάρθρωσή τους, π.χ. ένας πτυχιούχος μουσικός πουλάει αποτελεσματικότερα οποιοδήποτε μουσικό προϊόν, (δίσκους μουσικής, μουσικά όργανα, κ.τ.λ.) από ένα άτομο χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Έτσι, η εργασία επαναπροσδιορίζεται και αναβαθμίζεται ανάλογα με τις ικανότητες του ατόμου που την εξασκεί, έχο-

ντας ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση του εργαζόμενου και την καλύτερη εξυπηρέτηση του πελάτη (Μαρκάτος, 1995).

Η ονοματολογία των επιστημών και των επαγγελμάτων παραμένει η ίδια, αλλάζουν όμως ο τρόπος και οι συνθήκες απασχόλησης καθώς και τα προσόντα που απαιτεί η νέα φύση των επαγγελμάτων. Σύμφωνα με τον οικονομολόγο Michel Codet «τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο αυριανός εργαζόμενος είναι, μεταξύ άλλων, άνοιγμα προς την ομαδική εργασία, πνεύμα δημιουργίας και ανανέωσης, προοπτική ποιότητας στην εργασία» (Périodique Globe Hebdo, 1994, σελ. 45). Παράλληλα, το στοιχείο της «εμπορικότητας» (το πώς δηλαδή θα προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του ή το πώς θα πουλήσει ένα προϊόν) είναι έτοιμο να διεισδύσει σ' όλα τα επαγγέλματα.

Σ' αυτό το καινούργιο εργασιακό πλαίσιο ο «επαγγελματισμός» και η «επιστημονική ειδίκευση» έχουν προτεραιότητα στην αναζήτηση νέων επαγγελμάτων, αλλά και στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό και τις πνευματικές γνώσεις, δε θα μείνουν στο περιθώριο, κυρίως όταν συμπορεύονται με την έννοια της επιχειρηματικότητας (business).

Τα επαγγέλματα του μέλλοντος απαιτούν ποιότητα και πιστοποιημένη γνώση, αλλιώς θα εκλείβουν. Στο μέλλον δε θα υπάρχουν «μη χρήσιμα» επαγγέλματα. Σύμφωνα με Αμερικανούς στατιστικούς, οι υπηρεσίες θα έχουν στο δυναμι-

κό τους 80% με 95% επιπλέον επαγγέλματα, τα οποία θα είναι παράγωγα των σημερινών. Συγχρόνως, η υψηλή τεχνολογία και οι νέες μέθοδοι οργάνωσης εργασίας οδηγούν στη γέννηση νέων ειδικοτήτων, οι οποίες απαιτούν πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Τα κοινωνικά επαγγέλματα και τα επαγγέλματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος θα αυξηθούν ενώ «οι εκτελεστικές, μονότονες εργασίες παραχωρούν τη θέση τους σε πιο δημιουργικές και υπεύθυνες» (Κόκκος, 1996, σελ. 73-74).

«Νέες θέσεις εργασίας προκύπτουν λόγω της αυξανόμενης διεθνούς αλληλεπίδρασης των οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών πεδίων. Απαιτούνται ειδικοί επιστήμονες, γνώστες ξένων οικονομιών και κοινωνιών, διαπραγματευτές, ειδικοί σε γλώσσες και σε εθνολογικά θέματα». Προβλέπονται επίσης θέσεις για ανώτερα τεχνικά και διοικητικά στελέχη επιχειρήσεων και οργανισμών «στελέχη για διοίκηση, που ξέρουν να χειρίζονται ανθρώπινο δυναμικό» (Μαρκάτος, 1995, σελ. 40-41).

Πάντως ο πιο δυναμικός τομέας σε όλες τις μελλοντικές επαγγελματικές δραστηριότητες, θα είναι αυτός της «εμπορευματοποίησης» των υπηρεσιών. Αυτό που επιδιώκουν π.χ. οι Τράπεζες για το προσωπικό τους είναι να έχουν ικανότητες στις δημόσιες σχέσεις και στις «πωλήσεις». Να μπορεί δηλαδή ο υπάλληλος, εκτός από τη συγκεκριμένη θέ-

ση εργασίας, να προσφέρει στους πελάτες πληροφοριακές και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Το ίδιο συμβαίνει και στον ασφαλιστικό τομέα.

Έχει έρθει η ώρα της «σωστής πώλησης» και της φαντασίας, προϋποθέτοντας πάντα ότι οι επαγγελματικές κινήσεις θα βασίζονται σε καλά μελετημένους υπολογισμούς και σε πιθανότητες, οι οποίες θα προέρχονται από στατιστική έρευνα. Το μέλλον ανήκει σε αυτούς που σκέπτονται «πρακτικά» και τους «επαγγελματίες» που θα ξέρουν να χρησιμοποιούν την τεχνική (ingénierie) ως τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Η προνοητικότητα θεωρείται βασικό στοιχείο δράσης και επιτυχίας.

Ο παραδοσιακός διαχωρισμός ειδικοτήτων τείνει προς αμφισβήτηση. Υπάρχει ανάγκη διεπιστημονικότητας και συνεργασίας ατόμων από διαφορετικές ειδικότητες για εύρεση κοινών λύσεων τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Τέλος, αναγκαίες γνώσεις, για πολλές ειδικότητες θεωρούνται αυτές της πληροφορικής, των δημοσίων σχέσεων, του νομικού και θεσμικού πλαισίου στο εθνικό και διεθνές δίκαιο.

Ζήτηση Επαγγελμάτων στην Ελληνική Αγορά Εργασίας

Η ζήτηση των επαγγελμάτων στην ελληνική αγορά εργασίας

αντανανιά τις διεθνείς τάσεις, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικονομίας (χαμηλοί ρυθμοί βιομηχανικής ανάπτυξης και κατασκευών, συρρίνωση του αγροτικού τομέα, αυξητική πορεία του κλάδου των υπηρεσιών).

Την τελευταία δεκαετία δεν έχουν δημοσιευτεί σοβαρές έρευνες για τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και της ζήτησης επαγγελμάτων στη χώρα μας. Πρόσφατα, δημοσιεύτηκε σχετική έρευνα του Θ. Κατσάνεβα, η οποία βασίστηκε σε διαπιστώσεις έρευνας δέκα χιλιάδων μικρών αγγελιών σε εφημερίδες της Αθήνας (Φεβρουάριο, Μάρτιο, Απρίλιο 1995).

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας ήταν η διαπίστωση υπερπροσφοράς εργασίας από αποφοίτους Λυκείου και Πανεπιστημίου ενώ διαπιστώθηκαν ελλείψεις εξειδικευμένου προσωπικού σε διάφορες ειδικότητες.

Ιδιαίτερα υψηλή παρουσιάστηκε η ζήτηση

- σε πωλητές και πωλήτριες για εμπορικά καταστήματα
- σε εξειδικευμένους πωλητές και προωθητές πωλήσεων (πλασιέ)
- σε υπαλλήλους γραφείου με καλές γνώσεις ξένων γλωσσών και Η/Υ.

Επίσης, παρουσιάζεται ικανοποιητική σχετικά ζήτηση σε εκπαιδευτές και σε απασχολούμενους στα ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα.

Εξάλλου, επαγγέλματα με προο-

πτική είναι αυτά του λογιστή-φοροτεχνικού με γνώσεις μηχανογραφημένης λογιστικής, του τεχνολόγου τροφίμων, του ιχθυολόγου και γενικά ειδικεύσεις σχετικές με τη βιομηχανία τροφίμων.

Όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία της έρευνας, σίγουρη επαγγελματική διεξόδος θεωρείται η εκπαίδευση σε τεχνικές ειδικότητες (ηλεκτρολόγοι, εφαρμοστές, μηχανικοί-τεχνίτες, υδραυλικοί, ξυλουργοί, τεχνίτες μεταλλικών κατασκευών, αυτοκινήτων, κ.ά. (Κατσάνεβας, 1995, σελ. 50-52).

Σύμφωνα με άλλη πρόσφατη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, που πραγματοποίησε το Πειραματικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης του ΟΑΕΔ, μεγάλη ζήτηση και προοπτικές απασχόλησης στην ελληνική αγορά εργασίας παρουσιάζουν τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τους Η/Υ, τα Μ.Μ.Ε., ειδικότητες σχετικές με τις δημόσιες σχέσεις και την οργάνωση εκδηλώσεων, με τη διαίτολογία και την τεχνολογία τροφίμων, με συμβουλευτικές υπηρεσίες, κ.ά. (βλ. περιοδικό «Εργασία» ΟΑΕΔ, τ. 6, 1996, σελ. 38-48).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η συνεχώς αυξανόμενη ανεργία στα αστικά κέντρα αναδεικνύει την αναζήτηση ευκαιριών απασχόλησης στην περιφέρεια, ως την πλέον κυρίαρχη και συνετή επιλογή σε συνδυασμό μάλιστα με ποιότητα ζωής.

Από την άλλη, ο κορεσμός του δημοσίου τομέα οδηγεί στην κατάργη-

ση του «ονείρου» της εξασφάλισης επαγγελματικής μονιμότητας και στην αναγκαιότητα υιοθέτησης από τους νέους πιο δημιουργικών, ευφάνταστων και ανταγωνιστικών πρακτικών αναζήτησης απασχόλησης (Παπανδρόπουλος, 1996, σελ. 54).

β. Αλλαγές στις Συνθήκες Εργασίας και τις Εργασιακές Σχέσεις

Πέρα από τις αλλαγές στη φύση εργασίας, το μέλλον επιφυλάσσει αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις και μια νέα κατανομή της εργασίας.

Οι εργαζόμενοι στις μεγάλες επιχειρήσεις δεν θα έχουν πια συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και θα είναι υποχρεωμένοι να ασκούν παράλληλα πολλά και διαφορετικά καθήκοντα (στη Δανία αποκαλούνται χαρακτηριστικά εργαζόμενοι-χταπόδια). Επιπλέον, δεν θα είναι μόνιμοι υπάλληλοι και θα αναγκαστούν να παραιτηθούν από την ιδέα ότι θα κάνουν «μια δουλειά για πάντα».

Ουσιαστικά, η νέα αυτή κατάσταση αναθεωρεί το υπάρχον καθεστώς των εργασιακών σχέσεων. Η δουλειά των απασχολουμένων δε ρυθμίζεται από ωράριο, αλλά διαρκεί όσο χρειάζεται να ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα-πλάνο εργασίας περιλαμβάνοντας ακόμα και τα Σαββατοκύριακα. Οι σχέσεις εργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους δεν έχουν κάθετη, αλλά οριζόντια μορφή. Πολλές φορές, οι διευθυντές εκτελούν έργο γραμματέα και

οι γραμματείς έργο διευθυντή (Μητρόπουλος, εφημ. Τα Νέα, 19-2-95).

Εκτός από την αύξουσα πολυπλοκότητα εργασιακών καθηκόντων, είναι προφανής η προοπτική ελάττωσης του καθαρά ιεραρχικού καταμερισμού της υπευθυνότητας στη λήψη των αποφάσεων στον επιχειρησιακό χώρο.

Η στροφή της απασχόλησης προς την αυτοαπασχόληση θα είναι κυρίαρχη τάση στο μέλλον «όχι μόνο γιατί διαμορφώνεται μια διαφορετική αντίληψη για την εργασία, αλλά και γιατί αποτελεί διέξοδο στην όλο και περισσότερο συσσωρευμένη ανεργία» (Κασιμάτη, 1992, σελ. 235).

Η αυξανόμενη ανεργία εξάλλου, αλλά και μια νέα αντίληψη για την εργασία, από την πλευρά των νέων εργαζομένων που αρχίζουν να αξιολογούν όλο και περισσότερο τον «ελεύθερο χρόνο», οδηγούν σε εργασίες «μερικής απασχόλησης» που εμφανίζονται άλλοτε ως λύσεις ανάγκης και άλλοτε ως επιλογές. «Αυτός ο τύπος της απασχόλησης θα κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στο μέλλον, τόσο στα πλαίσια της επίσημης οικονομίας, όσο, κυρίως, στα πλαίσια της παραοικονομίας, όπου φαίνεται ότι παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο» (Κασιμάτη, 1992, σελ. 235).

γ. Οι Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί στη Νέα Πραγματικότητα

Από τα παραπάνω είναι φανερό

ότι οι εργοδότες αναζητούν «ανθρώπινο δυναμικό υψηλής ποιότητας με γνώσεις και ικανότητες εύκολα ανανεώσιμες, προσαρμόσιμες και μεταφέρσιμες σε ποικίλες θέσεις εργασίας» (Α. Κόκκος, 1996, σελ. 73-74). Το ερώτημα που προκύπτει είναι: *ποιές εκπαιδευτικές τάσεις πρέπει να επικρατήσουν ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται στα καινούργια δεδομένα;*

Οι αυριανοί πολίτες θα είναι αντιμετώποι με τη διά βίου εκπαίδευση, την αλλαγή επαγγελματικών ρόλων και γι' αυτό το λόγο «θα πρέπει να είναι σε θέση να ερευνούν και να αξιολογούν εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις για το ατομικό και το κοινωνικό τους μέλλον. Οι νέοι πρέπει γρήγορα να συνειδητοποιήσουν ότι η ασπίδα στις νέες αλλαγές είναι η ικανότητα να μαθαίνουν και να ξαναμαθαίνουν» (Φλουρής, 1995).

Σ' αυτό το πλαίσιο φαίνεται απόλυτα δικαιολογημένη η επικράτηση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που στρέφεται στην παροχή βασικών γνώσεων (back to basics) ώστε οι αυριανοί εργαζόμενοι να διαθέτουν τέτοιες ικανότητες (key qualifications), οι οποίες θα αποτελούν το υπόβαθρο για νέα μαθησιακή, οικονομική και εργασιακή πραγματικότητα (Cedefop, No 1, 1989, σελ. 11).

Πέρα από τη βασική εκπαίδευση χρειάζεται παράλληλα κοινωνικός προγραμματισμός και πρόβλεψη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και

κατάρτιση ώστε να ευνοηθεί η σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στο πλαίσιο των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών (Κόκκος, 1996, σελ. 73-74).

Οι τάσεις που θα πρέπει να καλλιεργήσει το σχολείο και η κοινωνία στους νέους, για να ανταπεξέλθουν στις μελλοντικές εργασιακές συνθήκες, είναι ακόμα η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων συλλογικά.

Είναι πράγματι σημαντικό, τονίζει ο T. Husen «σε μια πολυσύνθετη κοινωνία και σε μια εξίσου απαιτητική ενεργό ζωή η σχολική εκπαίδευση να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και να εξασκεί την ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων συλλογικά και ανεξάρτητα» (T. Husén, Cedefop, N. 1, 1989, σελ. 11).

Επίσης, η ικανότητα της επικοινωνίας αποκτά καιρία σημασία στην ιδιωτική και επαγγελματική ζωή του πολίτη. Η καλή χρήση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και η γνώση σε βάθος των ξένων γλωσσών θα τον βοηθήσει στην καλύτερη προσέγγιση λαών άλλης κουλτούρας (πολυπολιτιστική και διαπολιτισμική προσέγγιση).

«Αυτή η πολιτισμικότητα αγνοεί το πλαίσιο των γενικών αρχών του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ο συνδυασμός της με τη διασφάλιση της εθνικής συνέχειας και της ενότητας του ελληνισμού αποτελεί μια άλλη πτυχή της πρόκλησης, στην οποία καλείται να ανταποκριθεί

μα νέα πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης» (Καζαμιάς, Κασσωτάκης, 1995, σελ. 23).

Οι αυξανόμενοι ρυθμοί πληροφόρησης απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες που βοηθούν στην πρόσβαση και χρήση των νέων πληροφοριών (γνώσεις πληροφορικής και χρήση Η/Υ). Η σύγχρονη κοινωνία των πληροφοριών και των σύγχρονων τεχνολογιών είναι η νέα πραγματικότητα που θα πρέπει να επηρεάζει τους στόχους και τη φιλοσοφία ενός σύγχρονου σχολείου.

Η κ. Γλύκατζη-Αρβελέρ σε πρόσφατη ομιλία της έκανε λόγο για τις τέσσερις γλώσσες που είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο σημερινός ευρωπαίος πολίτης: τη μητρική γλώσσα, τις ξένες γλώσσες, τη γλώσσα της τεχνολογίας και τη γλώσσα του σώματος (γλώσσα επικοινωνίας).

Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτικές Καινοτομίες

Τα αναλυτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να βασίζονται και να διαπνέονται από σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις που τοποθετούν το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνουν στο δάσκαλο το ρόλο του «διευκολυντή», του παραγωγού της γνώσης και όχι του απλού αναμεταδότη της.

Τα αναλυτικά προγράμματα απευθύνονται στο σημερινό δάσκαλο, ο οποίος βρίσκεται στην καρδιά

ενός κοινωνικού γίγνεσθαι μιας μετασχηματιστικής τροχιάς της κοινωνίας και έχει χρέος να στοχεύεται και να μάχεται για τις κοινωνικές αλλαγές μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής ισότητας και ανθρώπινης αυτοεκπλήρωσης.

Στο σημείο αυτό συμφωνούμε με τον Giroux, ο οποίος τονίζει ότι «... οι δάσκαλοι πρέπει να αναπτύξουμε στους εαυτούς μας και στους μαθητές μας μια δημόσια φιλοσοφία (public philosophy), που θα δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να συμμετέχουν υπεύθυνα και κριτικά στην κοινωνική τους ζωή και τη λήψη όλων των αποφάσεων που τους αφορούν» (Giroux, 1984, σελ. 186).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της παραπάνω φιλοσοφίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτικό και η πρόθεσή του να ακολουθήσει διδακτικές πρακτικές που να βασίζονται:

- στην ενεργοποίηση της πρωτοβουλίας, της δημιουργικής δράσης και έκφρασης του μαθητή
- στην εργασία σε ομάδες
- στο άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και στην ευρύτερη κοινότητα.

Όσον αφορά το χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, είναι αλήθεια ότι οι επιστημονικές γνώσεις που παρέχονται, αφορούν αποκλειστικά ακαδημαϊκές προσεγγίσεις χωρίς να συμπεριλαμβάνονται πρακτικές επίλυσης, προβλημάτων αφήνοντας πολλά κενά στους αποφοίτους.

Όπως υποστηρίζει ο Ν. Μαρκάτος η Ανώτατη Εκπαίδευση προετοιμάζει «ανεπαρκώς το σπουδαστή για μελλοντική εργασία που μπορεί να είναι απρόβλεπτη και απροσδιόριστη και να απαιτεί νέους συνδυασμούς γνωστικών περιοχών και νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, που δεν καλύπτονται από έναν απλά "αποκρινόμενο" απόφοιτο, εφόσον το σύστημα απασχόλησης απαιτεί ενεργούς παράγοντες αλλαγής» γι' αυτό το λόγο «η Ανώτατη Παιδεία οφείλει να εκπαιδεύσει ανθρώπους με στόχο να γίνουν ικανοί να αλλάξουν αυτό το ίδιο το σύστη-

μα» (Μαρκάτος, 1995, σελ. 40-41).

Τα άτομα σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, πρέπει να αποκτήσουν ικανότητες ευελιξίας, φαντασίας, πνεύμα πρωτοβουλίας και νεωτερισμού, ώστε να εξασφαλίσουν τις επαγγελματικές επιτυχίες του αύριο. Το σύγχρονο σχολείο μαζί μ' ένα οργανωμένο σύστημα επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν και να διαχειρίζονται καινούριες δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και σε επιτυχείς επαγγελματικές επιλογές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ηλιάδης Ν., «Παιδεία και Απασχόληση», *Τεχνικά*, Απρίλιος 1994.
- Giroux H.A., «Public Philosophy and the crisis in Education» *Harvard Educational Review*, n. 54, 1984.
- Giroux H.A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the opposition*, Massachussetti, Bergin & Carvey, 1993.
- Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ., «Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την Ανασυγκρότηση και τον Εκσυγχρονισμό της Ελληνικής Εκπαίδευσης» στο συλ. τόμο: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, εκδόσεις Σείριος, Αθήνα 1995.
- Κασιμάτη Κ., «Η εργασία στο Μέλλον: Κοινωνικές διαστάσεις και Πρακτικές», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 2, αρ. 3, Μάρτιος 1990.
- Κατσανέβας Θ., «Η ζήτηση Επαγγελμάτων Σήμερα», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, φ. 20, 18 Μαΐου 1995.
- Κόκκος Α., «Η δια Βίου Εκπαίδευση και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)», *Δελτίον*, Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Μάρτιος 1996.
- Μαρκάτος Ν., «Μαζική Ανώτατη Παιδεία και ανεργία», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, φ. 20, 18 Μαρτίου 1995.
- Μητρόπουλος Δ., «Η εργατική τάξη πάει σπίτι της», *εφημ. Τα Νέα*, Κυριακή 19-2-1995.
- ΟΑΕΔ, «Έρευνα για την Αγορά Εργασίας», *Εφημ. Το Έθνος*, 19 Μαρτίου 1996.

- ΟΑΕΔ (ΠΠΕΚΑ), «Ποσοτικές Ενδείξεις για τη Ζήτηση Επαγγελματιών στην Ελλάδα», *Εργασία*, τεύχος 6, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1996.
- Périodique Globe Hebdo, «Ces métiers qui défient le chômage», 2-8 Mars 1994.
- Παπανδρόπουλος Α., «Τι Απαιτούν οι Μεταβαλλόμενες Συνθήκες», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, φ. 37, 12-9-96.
- Rifkin Jeremy, *Το Τέλος της Εργασίας και το Μέλλον της*, Νέα Σύνορα, 1996, σελ. 496-497.
- Toffler Alvin, *Το Τρίτο Κύμα*, εκδόσεις Κάκτος, Αθήνα 1982.
- Torsten Husén, «Ενσωμάτωση Γενικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μια διεθνής προοπτική», *CEDEFOP*, αρ. 1, 1989.
- Φλουρής Γ., «Σύγχρονες Τάσεις στη Δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων», εισήγηση στο σεμινάριο Υπευθύνων ΣΕΠ, ΑΤΕ Καστρί, 24-1-1995.

Ευθύμιος Σ. Κάκουρος*

**ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

Η εργασία αυτή αναφέρεται σε συμπεράσματα δύο ερευνών μας, που αφορούν στους εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.). Η πρώτη αφορά στην περίπτωση όπου η διάγνωση των Ε.Μ.Δ. γίνεται για πρώτη φορά στην εφηβεία, ενώ στη δεύτερη παρουσιάζεται η έκβαση των Ε.Μ.Δ. στην εφηβεία, στις περιπτώσεις εκείνες όπου η διάγνωση έγινε πολύ νωρίτερα. Συζητείται το αίτημα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες - οι οποίοι συχνά προσέρχονται για διάγνωση όταν βρεθούν στην Α' Γυμνασίου - καθώς και οι περιορισμένες δυνατότητες αποκατάστασης των δυσκολιών τους. Επίσης παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία και τα αδιέξοδα των παιδιών με Ε.Μ.Δ. όταν αυτά βρεθούν στην εφηβεία, καθώς και η σπουδαιότητα της Συμβουλευτικής μετά την πρώτη διάγνωση

*E. Kakouros**

**ADOLESCENTS WITH SPECIAL LEARNING DISABILITIES:
THE IMPORTANCE OF COUNSELLING**

This paper refers to the conclusions of two researches of ours which concern the adolescents with Special Learning Disabilities (S.L.D.). The first one concerns the case in which the diagnosis of S.L.D. is taking place for the first time at adolescence, while in the second one the outcome of S.L.D. at adolescence is presented, in those cases where the diagnosis had already taken place much earlier. We discuss the demand /request of the adolescents with learning disabilities who, very often, come for a diagnosis when they find themselves in the first class of Highschool, and also the limited possibilities of resettlement of their difficulties. We also present the evolutionary route and the impasses of children with S.L.D. as soon as they reach adolescence, as well as the importance of counselling.

* Ο Ε.Κ. είναι Επικ. Καθηγητής Ψυχολογίας στο ΤΕΙ Αθηνών και εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. *Επικοινωνία:* Λητούς 19, 111 46 Γαλάτσι, τηλ. 2234789 και 2927128.

Εισαγωγικά

Στη σημερινή πραγματικότητα, όταν κάποιο παιδί δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και οι επιδόσεις του στα μαθήματα δεν είναι ανάλογες με τις δυνατότητες που φαίνεται να έχει, τότε τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδώσουν τις δυσκολίες του αυτές στην αδιαφορία και στην τεμπελιά ή στη δυσλεξία. Σπανιότερα, μπορεί να υπάρχει και η υπόνοια της νοητικής καθυστέρησης. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι ερμηνείες που ενδέχεται να υιοθετήσουν οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, θα επηρεάσουν άμεσα τόσο τη συμπεριφορά τους απέναντί στο παιδί όσο και τις ενέργειες που θα πραγματοποιήσουν ώστε να το βοηθήσουν. Έτσι, αρκετοί γονείς προσέρχονται ή παραπέμπονται συχνά στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο όπου, αφ' ενός ζητούν απάντηση όσον αφορά στα αίτια που δημιουργούν στο παιδί τους τις μαθησιακές δυσκολίες και, αφ' ετέρου, περιμένουν την ανάλογη συμβουλευτική και καθοδήγηση ώστε να το βοηθήσουν να τις αντιμετωπίσει..

Η προβληματική της διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.).

Τα τελευταία χρόνια τείνει να επικρατήσει η εντύπωση πως η “δυ-

σλεξία” είναι όρος συνώνυμος των Ε.Μ.Δ.. Η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισης των Ε.Μ.Δ. απασχολεί έντονα την κοινότητα των ειδικών που ασχολούνται με αυτές. Ο όρος της “δυσλεξίας” αμφισβητείται από αρκετούς και η ενδεχόμενη σχέση της Διαταραχής Ελαττωματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και των Ε.Μ.Δ. αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού. Ορισμένοι ερευνητές διαπιστώνουν πως ποσοστό 25 - 60 % των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζει και Ε.Μ.Δ. (Barkley, 1981; Holbrow & Berry 1986). Άλλοι ερευνητές έχουν βρει πως το 80% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν και δυσλεξία. Επίσης υποστηρίζεται πως η ΔΕΠ-Υ είναι αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών (McGee & Share 1988). Υπάρχουν ακόμη εκτιμήσεις ειδικών που υποστηρίζουν πως η δυσλεξία οδηγεί σε ΔΕΠ-Υ. (Cunningham and Barkley, 1978; Stanovich, 1986)

Είναι φανερό πως η διάγνωση των Ε.Μ.Δ. είναι ανάλογη με τις απόψεις που ο κάθε ειδικός υιοθετεί καθώς επίσης και με τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτει ώστε να κατανοήσει τη διαδικασία της επιγένεσης των προβλημάτων, όπως αυτά εκδηλώνονται στο παιδί με τις Ε.Μ.Δ.. Η βασική αιτία μίας σειράς προβλημάτων -μεταξύ των οποίων είναι και οι Ε.Μ.Δ. - μπορεί να είναι ίδια σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης. Η ποιότητα όμως καθώς και η έκταση των δυσκολιών που

αντιμετωπίζει το παιδί δεν είναι απλά ανάλογη με την αιτία που τις προκαλεί, αλλά εξαρτάται και από μια σειρά άλλων παραγόντων όπως είναι π.χ. οι στάσεις του κοινωνικού περιγύρου απέναντι στο πρόβλημα. Έτσι, σε κάθε φάση της ανάπτυξης είναι πιθανό τα ίδια αίτια (δηλ. το ίδιο πρόβλημα) να δημιουργούν στο παιδί διαφορετικές δυσκολίες. Επίσης, το ίδιο πρόβλημα σε διαφορετικά παιδιά μπορεί να δημιουργεί διαφορετικού βαθμού και ποιότητας δυσκολίες (Κάκουρος, Ε. 1996).

Οι διαφορές μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά στη δυσλεξία και στις Ε.Μ.Δ. γενικότερα μπορεί να συνεχιστούν για μακρό χρονικό διάστημα. Αυτό όμως που έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από την οποιαδήποτε ετικέτα είναι να βρούμε τον τρόπο να βοηθήσουμε τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Πιστεύουμε, πως η έμφαση που συνηθίζεται να δίνεται στο αν το παιδί είναι δυσλεξικό ή όχι, είναι περιοριστική. Η ερώτηση δεν πρέ-

πει να τίθεται με αυτή τη μορφή. Αυτό που πρέπει να εξετάζουμε είναι: γιατί το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορεί ή δυσκολεύεται π.χ. να διαβάσει και ποιοί είναι οι παράγοντες που το έχουν οδηγήσει σ' αυτή τη δυσκολία; Αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στο ίδιο το παιδί (δηλ. σε ενδεχόμενο οργανικό πρόβλημα) όσο και στο περιβάλλον.

Μερικές διαπιστώσεις:

Σε δείγμα 205 περιπτώσεων παιδιών που εξετάστηκαν στο Μιχαήλ-ναιο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του ΠΙΚΠΑ, (Κάκουρος κ.ά. 1995) παρατηρήσαμε, πως τις μισές περίπου φορές η παραπομπή έγινε από το σχολείο και στο ένα τρίτο περίπου αυτών των περιπτώσεων έγινε διάγνωση κάποιας Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας (πιν. 1.).

Στο σύνολο των παιδιών που εξετάστηκαν, το 31,7% (N=65) ήταν έφηβοι. Απ' αυτούς, το 63,1% (N=36) προσήλθε ή παραπέμφθηκε

Πιν. 1. Η κατανομή των παιδιών του δείγματος ανάλογα με την παραπομπή (N=205).

	Μαθησιακές Δυσκολίες N=72 %	Άλλη Διάγνωση N=133 %
Γονείς	19,4	21,8
Σχολείο	65,3	36,1
Άλλος	15,3	42,1

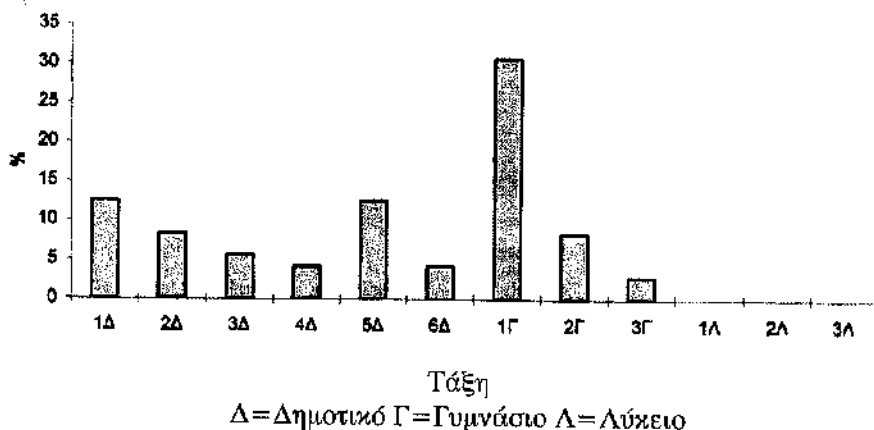
στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο επειδή αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, ο ένας στους τρεις είχε ως βασικό αίτημα τη χορήγηση βεβαίωσης "δυσλεξίας" προκειμένου να απαλλαγεί από τις γραπτές εξετάσεις. Από τη διάγνωση όμως που έγινε βρέθηκε πως μόνο το 41,5% απ' αυτούς αντιμετώπιζε Ε.Μ.Δ..

Παρατηρώντας την κατανομή των παιδιών που εξετάστηκαν ανάλογα με την τάξη όπου φοιτούσαν και την τελική διάγνωση, διαπιστώνουμε πως οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται ή προσέρχονται με μεγαλύτερη συχνότητα όταν βρεθούν στην Α' Γυμνασίου.

Επίσης, όπως προκύπτει από τη διάγνωση, συχνά οι έφηβοι αυτοί

δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται πως το βασικό κίνητρο των εφήβων αυτών είναι η εξασφάλιση μιας βεβαίωσης, στην οποία να αναφέρεται ότι παρουσιάζουν δυσλεξία, προκειμένου να απαλλαγούν από τις γραπτές εξετάσεις¹, - κάτι που από πολλούς ερμηνεύεται ως εξασφάλιση επιείκειας από τους καθηγητές. Φαίνεται λοιπόν, πως τόσο οι ίδιοι οι έφηβοι όσο και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν μερικές φορές τη βεβαίωση αυτή ως την εύκολη ή μοναδική λύση στα αδιέξοδα της σχολικής αποτυχίας. Αυτή η εκτίμηση όμως των γονιών φαίνεται να εκδηλώνεται ως μια μορφή απόγνωσης μπροστά στα αδιέξοδα στα οποία βρέθηκαν. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώ-

Διαγρ. 1.
Η κατανομή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν. (N=72)



1. Σύμφωνα με το Π.Δ. 420/30-5-1978, αρ. Φ.Ε.Κ. 86, τ. Α.

νουμε πως οι γονείς του εφήβου με τις μαθησιακές δυσκολίες δεν προβληματίζονται μόνο για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού τους αλλά και για τη συμπεριφορά του.

Τα αδιέξοδα όμως αυτά δεν εμφανίζονται ξαφνικά. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού γίνονται συνήθως φανερές με την είσοδό του στο σχολείο (στην Α' δημοτικού).

Η εξελικτική πορεία του παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η εξελικτική πορεία του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά τεκμηριωμένη. Συχνά οι πρώτες δυσκολίες είναι ήδη εμφανείς από την περίοδο της προσχολικής ηλικίας. Αυτές οι δυσκολίες διαφοροποιούνται κατά τη σχολική ηλικία και πολλές φορές συνεχίζονται και στην ενήλικη ζωή. Κατά την προσχολική ηλικία, οι ενδεχόμενες δυσκολίες (π.χ. καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, ΔΕΠ-Υ, αδεξιότητα, κλπ) σπάνια κάνουν τους γονείς να ανησυχήσουν. Όταν όμως το παιδί, με την έναρξη της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο, αρχίσει να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, τότε ενδέχεται να παραπεμφθούν ή να προσέλθουν στο Ιατροπαιδαγωγικό

Κέντρο για διάγνωση και συμβουλευτική². Η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού γιατί μπορεί να βοηθήσει τους γονείς στη διαμόρφωση ρεαλιστικής αντίληψης για τα προβλήματα και στις δυσκολίες του, γεγονός που θα τους διευκολύνει στο να υιοθετήσουν απέναντί του την ανάλογη συμπεριφορά. Για να βοηθηθεί όμως ουσιαστικά το παιδί θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα ένταξης σε ανάλογο πρόγραμμα θεραπευτικής διδασκαλίας και να παρακολουθείται η εξελικτική του πορεία.

Σε πρόσφατη έρευνά μας (Κάκουρος κ. ά. 1996), διαπιστώσαμε πως σπάνια παρακολουθείται η εξέλιξη της πορείας των παιδιών με Ε.Μ.Δ. και πως σε πολύ λίγες περιπτώσεις εντάσσονται αυτά σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα. Στην έρευνα αυτή, όπου αναζητήσαμε 41 περιπτώσεις εφήβων, στους οποίους πριν από 7-9 χρόνια έγινε διάγνωση Ε.Μ.Δ. και ΔΕΠ-Υ, διαπιστώσαμε πως, οι περισσότεροι απ' αυτούς (56,1%) συνέχισαν να έχουν τόσο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, που υποχρεώθηκαν να επαναλάβουν τουλάχιστο μια φορά την ίδια τάξη. (πιν. 2.).

Επίσης, το 43,9% απ' αυτούς βρέθηκε στην εφηβεία χωρίς να είναι πια στο ρόλο του μαθητή -αφού

2. Συνήθως αυτές τις υπηρεσίες μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο στις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών.

εγκατέλειψε το σχολείο πριν ακόμη φτάσει στο Γυμνάσιο. Ακόμη, το 26,8% απ' αυτούς παρουσιάζει σήμερα Διαταραχές Διαγωγής. Έτσι λοιπόν, φαίνεται πως στην εφηβεία οι Ε.Μ.Δ. μπορεί να αποτελούν παρελθόν γι' αυτούς που εγκαταλείπουν το σχολείο, αλλά μερικές φορές μπορεί αυτοί να βρεθούν αντιμέτωποι με σοβαρότερα προβλήματα.

Συμπεράσματα.

Από την πρώτη μας έρευνα φαίνεται πως στις περιπτώσεις όπου η παραπομπή ή προσέλευση για την πρώτη διάγνωση των Ε.Μ.Δ. γίνεται στην εφηβεία, η πρόγνωση δεν είναι ιδιαίτερα αισιόδοξη αφού: α) η παραπομπή ή η προσέλευση του εφήβου στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο δεν απορρέει συνήθως από προσδοκίες που να σχετίζονται με την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά στοχεύουν απλά στην εξασφάλιση της βεβαίω-

σης που πιστοποιεί πως παρουσιάζει δυσλεξία, προκειμένου να απαλλαγεί από τις γραπτές εξετάσεις. β) ο έφηβος ο οποίος για πολλά χρόνια βίωσε τη σχολική αποτυχία έχει συχνά χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και το κίνητρό του για μάθηση είναι μειωμένο. Είναι φανερό ότι οι παράγοντες αυτοί που επηρεάζουν τον έφηβο, σε συνδυασμό με το έντονο συναίσθημα απογοήτευσης, περιορίζουν σημαντικά την προοπτική της προσπάθειας για αποκατάσταση των δυσκολιών του.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της δεύτερης μας έρευνας, όπου η πρώτη διάγνωση των Ε.Μ.Δ. έγινε σχετικά έγκαιρα, (κατά την περίοδο της φοίτησης στο δημοτικό), στην εφηβεία εξακολουθούν να υπάρχουν συχνά σοβαρές δυσκολίες. Οι μισοί περίπου έφηβοι του δείγματός μας διέκοψαν τις σπουδές τους πριν ακόμη φτάσουν στο Γυμνάσιο. Στην ομάδα όμως αυτή των εφήβων βρέθηκε πως σήμερα το 26,8% παρουσιάζει διαταραχές διαγωγής - ένα πρόβλημα που τώρα

Πιν. 2. Η κατανομή των εφήβων του δείγματος ανάλογα με το αν παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής και αν επανέλαβαν την ίδια τάξη.

Επανάληψη τάξης στο σχολείο	Έφηβοι με Διαταραχές Διαγωγής N=11 %	Έφηβοι χωρίς Διαταραχές Διαγωγής N=30 %
NAI	72,8	50
OXI	27,2	50

μπορεί να ανησυχεί πολύ περισσότερο τους γονείς απ' ό,τι παλιότερα τους ανησυχούσαν οι μαθησιακές δυσκολίες.

Διερευνώντας την πορεία της ομάδας αυτής των εφήβων διαπιστώσαμε πως μετά την πρώτη διάγνωση μόνο ο ένας στους τέσσερις (24,4%) επισκέφθηκε ξανά το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, ενώ μόνο το 17% είχε τη δυνατότητα να ενταχθεί σε κάποιο ειδικό πρόγραμμα για την αποκατάσταση των δυσκολιών του. Από τους εφήβους όμως που είχαν την ευκαιρία να ενταχθούν σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα κανένας δεν παρουσιάζει σήμερα διαταραχές διαγωγής ενώ οι γονείς εκτιμούν πως το παιδί τους βοηθήθηκε σημαντικά από τη συμμετοχή του στο θεραπευτικό πρόγραμμα.

Σήμερα γνωρίζουμε πια αρκετά καλά πως η πρόγνωση στην περίπτωση των Ε.Μ.Δ. δεν είναι ανάλογη της ποιότητας και της έκτασης του προβλήματος αλλά σχετίζεται και με άλλους παράγοντες όπως

π.χ. τις αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για τις δυσκολίες του παιδιού. Για τη διαμόρφωση όμως των ανάλογων αντιλήψεων είναι αναγκαίο να υπάρχει πάντα πρόσβαση στην κατάλληλη ενημέρωση. Για την πρόληψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με Ε.Μ.Δ., είναι καθοριστικής σημασίας η έγκαιρη διάγνωση και η εξασφάλιση της δυνατότητας να ενταχθούν σε κατάλληλο πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να τους βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών τους.

Πιστεύουμε, πως οι περισσότερο αποτελεσματικές τεχνικές αντιμετώπισης των Ε.Μ.Δ. είναι αυτές που : α) στηρίζονται στην πολυεπίπεδη προσέγγιση του προβλήματος (Multi-level Approach), β) είναι προσανατολισμένες στην επιτυχία (Success Oriented) και γ) αντλούν τη μεθοδολογία και τις βασικές τους αρχές από τη θεωρία της συμπεριφοράς (Behavior Modification).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barkley, R. *Hyperactive Children. A Handbook of Diagnosis and Treatment*. New York Guilford Press. (1981)
- Cunningham, E. & Barkley, R. «The Role of Academic Failure in Hyperactive Behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 15-21 (1978).
- Holobrow, L., & Berry, S. «Hyperactivity and learning difficulties». *Journal of Learning Disabilities*, 19, 426 - 431. (1986).
- Κάκουρος, Ε. Η προβληματική της διάγνωσης και της αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* τ. 37, 36 - 42. (1996).
- Κάκουρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ., Ρεκούτης, Π. Διερεύνηση των Προβλημά-

- των που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέμπονται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 32, 61 - 76. (1995).
- Κάκουρος, Ε., Τζίμα-Τσίτσινα, Ε., Παπανικολάου, Κ., Μελίστα, Γ., Τσίτσινα, Α. Μπαλούρδος, Δ. Η εξέλιξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εφηβεία. Ανακοίνωση στο 10-ο παγκόσμιο συνέδριο του Διεθνούς Κολεγίου Παιδιατρικής. Αθήνα 6- 10 Οκτ. 1996. (1996).
- McGee, R. & Share, D. Attention Deficit Disorder- Hyperactivity and Academic Failure: which comes first and what should be treated ? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 27, 318 - 325. (1988).
- Stanovich, E. «Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly* , 21, 360 - 40 (1986).

Γεώργιος Κίσσας*, Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι**

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ***

Σε δείγμα 93 φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, χωρισμένο σε 4 ομάδες - όσους διακόπτουν οριστικά τις σπουδές τους, όσους τις ολοκληρώνουν το πολύ σε 6 χρόνια, όσους καθυστερούν την ολοκλήρωση των σπουδών πέραν των 6 ετών και όσους ποτέ δεν διακόπτουν οριστικά αλλά ούτε και αποκοτούν το πτυχίο τους, - δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια με σκοπό την εκ των υστέρων σύγκριση των ομάδων μεταξύ τους ως προς ορισμένους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Διερευνήθηκε κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με τη διακοπή ή καθυστέρηση των σπουδών και ποιοι μπορούν να προβλέψουν το φαινόμενο αυτό. Βρέθηκε πως η υψηλή βαθμολογία στο πρώτο έτος, οι συχνές επαφές με τους διδάσκοντες, οι λίγες ώρες εργασίας και η ικανοποίηση των προσδοκιών για γνώση και μόρφωση, οδηγούν τους φοιτητές στην ταχύτερη και επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ενώ, πολλές ώρες εργασίας, ένας γάμος και λιγότερη ικανοποίηση των προσδοκιών τους από τη Σχολή, οδηγούν σε μακροχρόνια διακοπή των σπουδών και αναβολή της ολοκλήρωσής τους. Τέλος, βρέθηκε πως ισχυρή επιρροή του πατέρα στην επιλογή των σπουδών του υποψηφίου, χαμηλή επίδοση στην Γ' Λυκείου και στο Α' έτος φοιτήσεως, έλλειψη επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, επιτυχία σε Σχολή ή Τμήμα που δεν ήταν η πρώτη προτίμηση του υποψηφίου και επομένως, μη ικανοποίηση των προσδοκιών του, οδηγούν σε οριστική διακοπή των σπουδών. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται και προτείνονται τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Georgios Kissas*, Anastasia Kalantzi-Azizi**

PSYCHOSOCIAL FACTORS THAT AFFECT THE STUDENT PERFORMANCE IN THEIR COURSE OF STUDIES*

In a sample of 93 students of the School of Philosophy at the Athens University, separated in 4 groups - those who terminate their studies, those who finished them in 6 years, those who delayed their completion more than 6 years and those who never really terminate but neither get their degree - two questionnaires were given in order to compare some of the group's psychological and social factors. How much those factors that had to do with the successful termination or delay of studies and, which of them could anticipate that phenomenon, were examined. It was found that the high grades in the first year, the frequent contact with the teachers, the few hours of work and the satisfaction of their expectations for knowledge and education, lead the students to quicker and successful completion of their studies. On the other hand, many hours of work, a marriage and less satisfaction of their expectations from the university, lead to a long term delay of their studies and postpone-ment of their completion. Finally the father's strong influence as to the choice of the candidate, low marks in the last grade of High School and the first year in university, lack of communication with the professors, success in entering a school that wasn't the first choice of the candidate, which means dissatisfaction of their expectations, were found to lead to definitely termination of their studies. Those findings are discussed and ways of intervention are suggested for the prevention or the facing of the problem.

* Ο Γ. Κ. είναι Θεολόγος και Φιλολόγος, διδάκτωρ Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι καθηγητής στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών. *Επικοινωνία:* τηλ. 6546-832

** Η Α. Κ.-Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας και Διευθύντρια του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη 15784, Αθήνα. Τηλ. 7249-000, Fax. 7248-979

*** Η έρευνα αυτή είναι η διδακτορική διατριβή του κ. Γεωργίου Κίσσας, την οποία επέπαινε η κ. Αναστασία Καλαντζή - Αζίζι.

Εισαγωγή

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται συχνά στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι η διακοπή των σπουδών από μία μερίδα φοιτητών. Ενώ δηλαδή, η μεγάλη πλειονότητα των φοιτητών αρχίζουν και τελειώνουν τις σπουδές τους μέσα στα σχετικά αναμενόμενα όρια (6 χρόνια περσίτου), ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς καθυστερούν για χρόνια την απόκτηση του πτυχίου τους, διακόπτουν προσωρινά ή ακόμη και εγκαταλείπουν οριστικά τις σπουδές τους. Πολλοί ερευνητές, από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας (π.χ. Pope, 1931) μέχρι σήμερα, προσπάθησαν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: ποιοί, πότε και γιατί διακόπτουν ή καθυστερούν τις σπουδές τους; Σε τι διαφέρουν από τους φοιτητές, οι οποίοι τις ολοκληρώνουν; Μπορεί να προβλεφθεί η εξέλιξη των σπουδών ενός φοιτητή; κ.ο.κ. Οι απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν στα παραπάνω ερωτήματα, εκτίθενται εν συντομία στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι πρώτοι παράγοντες, οι οποίοι μελετήθηκαν σχετικά με την πορεία των σπουδών των φοιτητών ήταν: το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής, η οικονομική κατάσταση των ιδίων καθώς και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων τους. Οι παράγοντες αυτοί συνήθως ονομάζονται *δημογραφικά δεδομένα ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση του φοιτητή*.

Πιο συγκεκριμένα: Για το φύλο και την ηλικία παλαιότερες (Panos and Astin, 1968) αλλά και νεώτερες έρευνες (Terenzini, Pascarella, 1978 Rotter, 1988 κ.ά.) αποδεικνύουν ότι

δεν σχετίζονται με την εξέλιξη των σπουδών των φοιτητών. Το ίδιο ισχύει για την μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων καθώς και την οικονομική κατάσταση των γονέων και την κοινωνική τάξη προέλευσης των φοιτητών (Karmas, 1974 Embry, 1982 Rotter, 1988 Mangual, 1988).

Σχετικά με τον τόπο διαμονής των φοιτητών φαίνεται πως οι φοιτητές που αλλάζουν τόπο διαμονής λόγω σπουδών είναι πιο προσεκτικοί στην απόφασή τους να διακόψουν τις σπουδές τους από όσους διαμένουν σχετικά κοντά στον τόπο, όπου βρίσκεται η Σχολή τους. (Smalwood and Klas, 1973 Fordham-Lincoln, 1990). Για την Ελλάδα, το μόνο που προκύπτει από τις σχετικές έρευνες, οι οποίες αφορούν στους νέους (φοιτητές ή μη) και στα δημογραφικά τους δεδομένα (Λαμπίση-Δημάκη, 1974 Anderson, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1980 Georgas, Giakoumaki, 1988 Γαρδίκη κ.ά., 1987) είναι ότι η οικογενειακή συμβίωση εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη μορφή συμβίωσης για τους άγαμους νέους στην ηλικία των 20-24 ετών. Ως προς την οικονομική κατάσταση των φοιτητών βρέθηκε πως η πλειονότητά τους εξακολουθεί να καλύπτει μεγάλο μέρος των εξόδων τους από τη χρηματική υποστήριξη των γονέων (Karmas, 1974 Embry, 1982). Από όλους πάντως τους ερευνητές τονίζεται ότι η περίοδος των φοιτητικών χρόνων είναι περίοδος μεταβατική για τη ζωή του μετεφήβου και χαρακτηρίζεται από την προσπάθειά του για αυτονομία, κυρίως από την οικογένεια (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1996). Η αυτονομία αυτή μπορεί να εκφράζεται πολύ συχνά με αλλαγή τόπου κατοικίας

και προσπάθεια για οικονομική ανεξάρτηση από την οικογένεια (π.χ. εργασία) (Καλαντζή-Αζίζι κ.ά., 1989 και 1991 Henry 1991).

Μία άλλη ομάδα παραγόντων, για τους οποίους μελετήθηκε η σχέση τους με την πορεία των σπουδών καθώς και η δυνατότητα πρόβλεψης της πορείας των σπουδών από αυτούς, αφορούν στα προπανεπιστημιακά χρόνια του φοιτητή και είναι: η επίδοση στο σχολείο, η σειρά προτίμησης της σχολής που πέτυχε ο φοιτητής καθώς και τα πρόσωπα που τον επηρέασαν στην επιλογή σπουδών και Σχολής. Ως προς την *σχολική επίδοση*, μολονότι βρέθηκε σε υψηλή θετική συνάφεια με τη συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών (Embry, 1982 Moores and Klas, 1989) εν τούτοις, οι γνώμες διίστανται ως προς το αν είναι παράγοντας, ο οποίος μπορεί να προβλέψει τη διακοπή των σπουδών (Terenzini et al, 1981 Pascarella et al, 1986).

Όσον αφορά στα *πρόσωπα που επηρέασαν την επιλογή σπουδών και τη Σχολή φοίτησης* του υποψηφίου όλες οι έρευνες (Μαλικιώση-Λοΐζου, Anderson, 1980 Ψαχαρόπουλος, Καζαμίας, 1985 Moores and Klas, 1989 Γεώργας, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, 1991) έδειξαν ότι κατ' αρχήν ο ίδιος ο έφηβος αποφασίζει για το μέλλον του. Ακολουθούν με την ίδια περίπου βαρύτητα: γονείς, ένας συγκεκριμένος καθηγητής, αδέρφια, φίλοι και συγγενείς και τελευταίος ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ως προς τους *παράγοντες*, οι οποίοι αφορούν στο πανεπιστήμιο και στα φοιτητικά χρόνια ο Astin (1974) και ο Bayer νωρίτερα (1965),

βρήκαν ότι η *επίδοση στο πανεπιστήμιο* είναι σημαντικός παράγων πρόβλεψης για το αν κάποιος θα διακόψει ή θα συνεχίσει τις σπουδές του. Ομοίως, (Timmons, 1978 Dollar, 1983 Getzlaf κ.ά. 1984) βρέθηκε ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας στις εξετάσεις του πρώτου εξαμήνου, των φοιτητών που διακόπτουν οριστικά ή προσωρινά τις σπουδές τους, είναι χαμηλότερος από αυτόν των φοιτητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους. Όπως ορθά όμως παρατήρησε ο Gibson (1979), πουθενά δεν βρέθηκε ότι οι διακόπτοντες διαφέρουν από τους παραμένοντες, ως προς τις γνωστικές ικανότητες. Άλλοι παράγοντες που μελετήθηκαν, αφορούν στην *ικανοποίηση των φοιτητών από τις σπουδές τους και στην εμπλοκή τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον*. Όσον αφορά στον πρώτο, τα σχετικά ευρήματα (Timmons, 1977 Anderson, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1980 Rotter, 1988 Γεώργας, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, 1992 Jones, 1990 κ.ά) δείχνουν πως ύστερα από την φοιτητική εμπειρία ενός ή δύο ετών, οι διακόπτοντες δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους παραμένοντες σχετικά με το πανεπιστήμιο, τις σπουδές και τις σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Όσον αφορά στην *εμπλοκή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον*, αρκετοί ερευνητές (Tinto, 1975 Pascarella, Terenzini, 1977 Bean, 1985 Toy, 1985 Rotter, 1988) τονίζουν την κρισιμότητα, την οποία έχουν η επαφή με τους διδάσκοντες και η συναναστροφή με άλλους φοιτητές για το αν θα ολοκληρώσει ο πρωτοετής ιδίως φοιτητής τις σπουδές του. Τέλος, η *εργασία των φοιτητών κατά τη διάρκεια*

των σπουδών τους (Astin, 1974 Karmas, 1974 McElroy, 1988), αλλά και ο γάμος κατά τη διάρκεια των σπουδών (Panos and Astin, 1968 Bayer 1965 Karmas, 1974) βρέθηκαν σε αρνητική συνάφεια με την ολοκλήρωση των σπουδών.

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έλκυσε η μελέτη των *ψυχολογικών παραγόντων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας των φοιτητών* που μπορεί να σχετίζονται με την πορεία των σπουδών. Ανάλογα με τον σκοπό και την μεθοδο κάθε ερευνητή, άλλοι (Heilburn ,1962 Jones, 1962 Feldman και Newcomb, 1970 Corfield και Ogston 1973) παρατηρούν διαφορές στην προσωπικότητα όσων διακόπτουν τις σπουδές τους και όσων τις συνεχίζουν, ενώ άλλοι ερευνητές (Judge, 1980 Boyd, 1989) δεν παρατηρούν κάτι τέτοιο. Ενδιαφέρον είναι επίσης το εύρημα (Timmons, 1978 McElroy, 1988 κ.α.) ότι αυτοί που συνεχίζουν τις σπουδές τους έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς τους από ότι οι διακόπτοντες.

Γενικώς, θα λέγαμε ότι η μερική αντιπατικότητα των ευρημάτων που παρατηρείται στις έρευνες που προαναφέρθηκαν, οφείλεται πέρα από τον διαφορετικό στόχο και τη μέθοδο κάθε έρευνας, και στην αντιπατικότητα της ψυχολογικής κατάστασης των φοιτητικών χρόνων (περιόδου παρατεταμένης εφηβείας ψυχοκοινωνικού moratorium), των οποίων το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η κρίση ταυτότητας και η προσπάθεια αυτονομίας από την οικογένεια (Timmons, 1977 Ναυρίδης και συν. 1990. Henry, 1991 Παρασκευόπουλος, 1994. Rott, 1996). Μέσα σε ένα

τέτοιο πλαίσιο η διακοπή των σπουδών μπορεί όχι μόνο να μην είναι κάτι το αρνητικό, αλλά αντιθέτως, μπορεί να αποβεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο γεγονός μία στάση αναπροσαρμογής στις προσωπικές αναπτυξιακές ανάγκες του μετεφήβου φοιτητή. "Ευτυχώς", αυτό οδηγεί "τις περισσότερες φορές στον εμπλουτισμό των δυνάμεων προσαρμογής και αποτελεί μια ουσιαστική διεργασία για το "χτίσιμο" της προσωπικότητας. Και αυτό ισχύει για το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών. Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο βιώνεται - κυρίως σε αναδρομικό μνημονικό επίπεδο - ως τα καλύτερα, τα πιο ευτυχισμένα χρόνια της ζωής" (Καλαντζή-Αζίζι, 1996, σελ.53).

Ως προς τα "αίτια" διακοπής, ή καθυστέρησης των σπουδών οι ερευνητές, συμφωνούν ότι δεν πρόκειται για μία "αίτια", αλλά για πολλές, πολύπλοκα αλληλοσχετιζόμενες (Astin, 1975 Brooks and Emery, 1974 Smith, 1984 Storey, 1988 Farabough, 1989 κ.ά.). Αυτά τα "αίτια", όπως οι ίδιοι οι φοιτητές τα δηλώνουν ερωτώμενοι, αφορούν είτε στο πανεπιστήμιο, (π.χ. χαμηλή επίδοση, δυσκολίες προσαρμογής και μειωμένο βαθμό εμπλοκής στην πανεπιστημιακή ζωή) είτε στα προσωπικά και συναισθηματικά τους προβλήματα.

Τέλος, όσον αφορά στους παράγοντες που *προβλέπουν* τη διακοπή των σπουδών και εδώ δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας του πρώτου έτους και η μέχρι τότε ικανοποίηση από τη Σχολή, στην οποία φοιτούν, είναι οι κυριότεροι προγνωστικοί παράγοντες (Rotter, 1988 κ.ά.), άλλοι ότι εί-

ναι η ενσωμάτωση του φοιτητή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και η αποδοχή των αξιών του (Bean, 1985), ενώ κάποιοι τρίτοι (Core and Hannah, 1975 κ.ά.) υποστηρίζουν ότι η εύρεση εργασίας με καλές προοπτικές ή ο γάμος προβλέπουν τη διακοπή των σπουδών.

Μεθοδολογία

Τα ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα έχουν ως εξής:

α) Τα δημογραφικά δεδομένα, η σχολική επίδοση, η επιλογή σπουδών, οι προσδοκίες από το πανεπιστήμιο και η ικανοποίησή τους, η επίδοση στο πανεπιστήμιο, η εμπλοκή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών και τέλος, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του φοιτητή, σχετίζονται με την πορεία των σπουδών ή όχι, και αν ναι, πώς;

β) Ποιες από τις μεταβλητές που αναφέραμε μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την πορεία των σπουδών.

γ) Τέλος, διερευνώνται ποιοι λόγοι διακοπής ή καθυστέρησης των σπουδών, από αυτούς που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν, σχετίζονται με την εξέλιξη αυτή των σπουδών.

Με τις απαντήσεις αυτές στοχεύουμε στα ακόλουθα: α) Να συνεισφέρει η παρούσα έρευνα στην σαφέστερη οριοθέτηση του φαινομένου «διακοπή ή καθυστέρηση των σπουδών» για τα ελληνικά Α.Ε.Ι. β) Να μελετηθούν μερικά από τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών που καθυστερούν ή διακόπτουν τις σπουδές τους. γ) Να συγκριθούν

αυτά με τα αντίστοιχα των φοιτητών που συνεχίζουν και ολοκληρώνουν τις σπουδές τους. δ) Να αξιολογηθούν οι λόγοι, τους οποίους οι ίδιοι επικαλούνται ως αίτια καθυστέρησης ή διακοπής των σπουδών και να συγκριθούν με τις άλλες ερευνητικές μεταβλητές. ε) Να προταθούν τρόποι πρόβλεψης της πορείας των σπουδών των φοιτητών και στ) να προταθούν τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης στο πρόβλημα ώστε να βοηθηθούν οι φοιτητές στην έγκαιρη αντιμετώπισή του.

Ο στατιστικός πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε να είναι: Έλληνες φοιτητές, κάτοικοι Αθηνών, ηλικίας 30 ετών, οι οποίοι εισήχθησαν για πρώτη φορά στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων κατά τα έτη 1983-87. Ο πληθυσμός αυτός καθώς και το δείγμα, το οποίο επελέγη από αυτόν χωρίστηκε σε 4 ομάδες, (βασικά 2 ομάδες, με δύο υποομάδες η κάθε μία). Αναλυτικότερα:

α) *Οριστικώς διακόψαντες* (Ο.Δ.) ονομάζονται, όσοι από τους παραπάνω σε κάποιο χρονικό σημείο και για διάφορους λόγους, αποφάσισαν και από τότε έχουν διακόψει οριστικά κάθε επαφή με τη Σχολή φοίτησης. Δηλαδή, δεν προσέρχονται στις εξετάσεις και δεν τους ενδιαφέρει το πτυχίο.

β) *Μη οριστικώς διακόψαντες* (Μ.Ο.Δ.) ονομάζονται, όσοι από τους παραπάνω δεν διέκοψαν ποτέ οριστικά την επαφή με τη Σχολή τους. Για διάφορους λόγους δεν έχουν πάρει ακόμη το πτυχίο, αλλά διατηρούν τη φοιτητική ιδιότητα, προσερχόμενοι αραιά και με διακοπές στις εξετάσεις.

γ) *Κανονικοί πτυχιούχοι* (Κ.Π.) ονομάζονται όσοι από τους παραπάνω συμπλήρωσαν σε 6 το πολύ έτη τις σπουδές τους και έχουν λάβει το πτυχίο τους.

δ) *Καθυστερημένοι πτυχιούχοι* (Κ.) ονομάζονται όσοι από τους παραπάνω για διάφορους λόγους, καθυστέρησαν πέραν των 6 ετών να τελειώσουν τις σπουδές τους. Τώρα όμως (1994), τις έχουν πλέον ολοκληρώσει και έχουν πάρει το πτυχίο.

Με έναν συνδυασμό της “κατά στρώματα” και της “απλής” τυχαίας δειγματοληψίας, ορίστηκε το δείγμα, το οποίο αποτελείται από 93 άτομα (32 φοιτητές και 61 φοιτήτριες), μέσου όρου ηλικίας 27 χρονών ($X=27,04$, $s=1,6$) ($O.A.=18$, $M.O.A.=27$, $K.Π.=26$ και $K=22$).

Τα ψυχομετρικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 67 συνολικά ερωτήσεων¹ καθώς επίσης και το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας του Eysenck (Eysenck Personality Questionnaire E.P.Q). Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας του Eysenck που χρησιμοποιήθηκε είναι η προσαρμογή του E.P.Q. σε ενήλικα ελληνικό πληθυσμό που έκανε ο Ε.Χ. Δημητρίου (1986). Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε από 60 έως 70 λεπτά. Για τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical Packet for Social

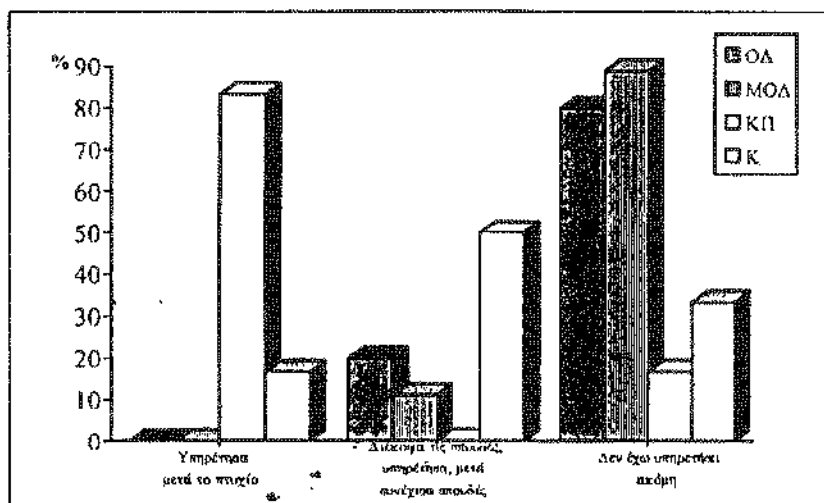
Sciences) και συγκεκριμένα, οι στατιστικές αναλύσεις: διασποράς, για μία (ANOVA), ή για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (MANOVA), της διερεύνησης στατιστικής σημαντικότητας ποσοστιαίων αναλογιών (χ^2), καθώς και της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης (Παρασκευόπουλος, 1990. West, 1991).

Ευρήματα

Ι. Ως προς τα δημογραφικά δεδομένα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των φοιτητών βρέθηκε πως κανένα από αυτά δεν σχετίζεται με την πορεία των σπουδών τους². Το μόνο γεγονός που σχετίζεται με αυτήν είναι η στρατιωτική θητεία (για τους άνδρες) (σχεδιάγραμμα.1). Βρέθηκε πως μεταξύ των Ο.Α. και Μ.Ο.Α είναι περισσότεροι, όσοι δεν έχουν υπηρετήσει ακόμη τη θητεία τους, ενώ από τους Κ.Π. και Κ. οι περισσότεροι έχουν εκπληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις ($\chi^2=21,51$, $df=6$, $p<0,01$).

ΙΙ. Σχετικά με τους άλλους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στην προ της εισαγωγής στο πανεπιστήμιο ζωή των φοιτητών και οι οποίοι συσχετίστηκαν με την πορεία των σπουδών, τα ευρήματα έχουν ως εξής: κατ' αρχήν, η *σχολική επίδοση* δηλαδή, ο βαθμός απολυτηρίου Γ' Λυκείου σχετίζεται με την πορεία των σπουδών. Συγκεκριμένα, αν και όλοι οι

1. Το ερωτηματολόγιο αυτό προήλθε από εκτενή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων, οι οποίες δόθηκαν σε μια σειρά ημιδομημένων συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχική-δοκιμαστική φάση της έρευνας. Τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής έρευνας καθόρισαν και την μεθοδολογία της κυρίως έρευνας που παρουσιάζεται εδώ.



Σχεδιάγραμμα 1:
Σχετικές συχνότητες των τεσσάρων ομάδων
ως προς την στρατιωτική θητεία

φοιτητές ήταν πολύ καλοί μαθητές ως προς την επίδοσή τους στα μαθήματα στο σχολείο, ($\chi \geq 17,5$), εν τούτοις οι Μ.Ο.Δ. και οι Κ. βρέθηκε να έχουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεγαλύτερο βαθμό απολυτηρίου Γ' Λυκείου από τους Ο.Δ. [$F(3,89)=3,3$ $p < 0,05$]. Όσον αφορά τώρα στα πρόσωπα που επηρέασαν την επιλογή σπουδών και Σχολής του υποψηφίου οι αναλύσεις έδειξαν ότι αυτά τα πρόσωπα δεν σχετίζονται με την εξέλιξη των σπουδών,

εκτός του πατέρα και του αδελφού. Συγκεκριμένα, οι Κ. επηρεάστηκαν περισσότερο από τον αδελφό απ' ό,τι οι Ο.Δ. [$F(3,85)=3,40$ $p < 0,05$]. και οι Ο.Δ. επηρεάστηκαν περισσότερο από τον πατέρα απ' ό,τι οι Κ.Π. [$F(3,85)=2,93$ $p < 0,05$]. Κατά τα άλλα βρέθηκε πως το αν κάποιος θα ολοκληρώσει ή όχι τις σπουδές του, δεν εξαρτάται ούτε από το ποια θέση στη σειρά προτίμησής του είχε η Σχολή που πέτυχε, ούτε από την οποιαδήποτε αντίδραση των γονέων

2 Ενδιαφέρον είναι ότι παρατηρήθηκε μία σαφής τάση προς οικονομική ανεξαρτησία από τους γονείς με την πάροδο του χρόνου και μάλιστα, για τις τρεις από τις τέσσερις ομάδες του δείγματος, η τάση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Για τους Ο.Δ. ($\chi^2=14,3$, $df=4$, $p<0,05$), για τους Μ.Ο.Δ. ($\chi^2=13,5$, $df=4$, $p<0,05$) και για τους Κ. ($\chi^2=11$, $df=4$, $p<0,05$). Δηλαδή, από το πρώτο έτος εγγραφής στο πανεπιστήμιο μέχρι σήμερα (1994) παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των φοιτητών που εργάζονται και αυτοσυντηρούνται και στις τρεις ομάδες.

του στις επιλογές του ως υποψήφιου.³

III. Η άλλη ομάδα παραγόντων που διερευνήσαμε τη σχέση της με την πορεία των σπουδών, αφορά στο πανεπιστήμιο και στα φοιτητικά χρόνια.

Για την επίδοση στο πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα για τον μέσο όρο βαθμολογίας στις εξετάσεις του πρώτου έτους, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι Μ.Ο.Δ. και οι Κ.Π. έχουν μεγαλύτερο βαθμό από τους Ο.Δ. [$F(3,88)=4,7$ $p < 0,01$]. Κατά τα άλλα η διακοπή ή όχι των σπουδών δεν σχετίζεται ούτε με την συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων, φροντιστηρίων κ.λπ. ούτε με τον μέσο όρο ωρών μελέτης ημερησίως των φοιτητών.

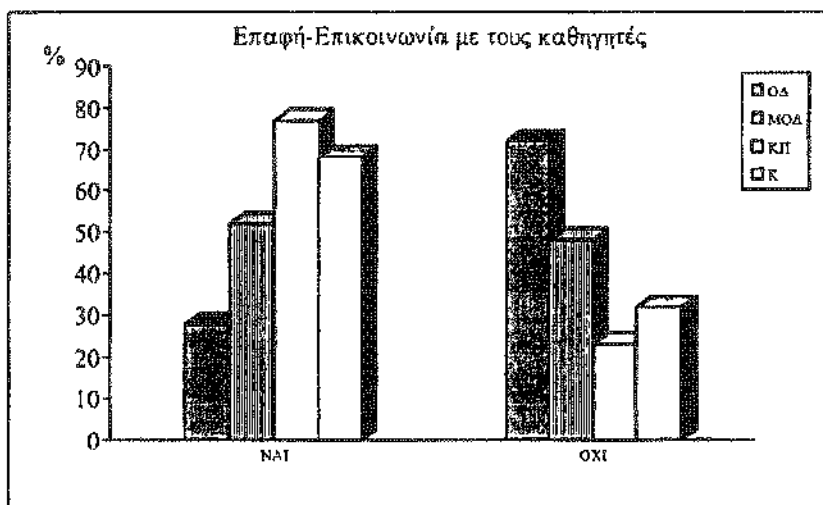
Για την εμπλοκή των φοιτητών στο πανεπιστημιακό περιβάλλον η ανάλυση διασποράς έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων ως προς το βαθμό εμπλοκής τους σε εξωσπουδαστικού χαρακτήρα επαφές ή δραστηριότητες με συμφοιτητές (πολιτικές, πολιτιστικές κ.ά δραστηριότητες). Αν κάποιος παράγοντας σχετίζεται με την ολοκλήρωση ή μη των σπουδών αυτός είναι η επαφή και η επικοινωνία

με τους καθηγητές. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των Κ.Π., Κ. και Μ.Ο.Δ. που είχαν (έστω και μία φορά) επαφή-επικοινωνία με τους καθηγητές στο πανεπιστήμιο (για θέματα ακαδημαϊκά ή προσωπικά τους), είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό εκείνων που δεν είχαν καθόλου. Αντίθετα, το ποσοστό των Ο.Δ. που είχαν τέτοια επαφή-επικοινωνία με τους καθηγητές είναι μικρότερο από το ποσοστό αυτών που δεν είχαν ($\chi^2=11,93$, $df=3$, $p < 0,01$). (Σχεδιάγραμμα 2)

Για τις προσδοκίες από το πανεπιστήμιο και την ικανοποίησή τους βρέθηκε πως: Οι μεν προσδοκίες που είχε ο υποψήφιος από το πανεπιστήμιο, δεν σχετίζονται με την εξέλιξη των σπουδών του. Όμως, η ικανοποίηση της πρώτης, μόνο προσδοκίας (από τις τρεις σπουδαιότερες), σχετίζεται με την διακοπή των σπουδών. Δηλαδή, οι Κ.Π. δηλώνουν ότι ικανοποίησαν περισσότερο αυτήν την προσδοκία τους από ό,τι οι Ο.Δ. και οι Μ.Ο.Δ. [$F(3,89)=4,46$ $p < 0,01$].

Τέλος, ως προς την εργασία βρέθηκε ότι: τις περισσότερες ώρες εργασίας εβδομαδιαίως έχουν οι Μ.Ο.Δ. και τις λιγότερες οι Κ.Π. Δεύτεροι έρχονται οι Κ. ενώ οι πε-

3. Το εύρημα αυτό δεν αντιφάσκει με το εύρημα, ότι για τους Ο.Δ. η λάθος επιλογή Σχολής ήταν ο πρώτος λόγος διακοπής, αλλά αποτελούν δύο διαφορετικά ευρήματα για τους εξής τρεις λόγους: α) Στην πρώτη περίπτωση διερευνούσαμε ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ όλων των ομάδων, για κάτι το αντικειμενικό (σειρά προτίμησης της Σχολής επιτυχίας), ενώ στη δεύτερη διερευνούσαμε ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ τριών ομάδων -εκτός των Κ.Π.- για κάτι το υποκειμενικό (το οποίο οι ίδιοι θεωρούν αιτία διακοπής). β) Μόλονότι είχαμε ίδιες στατιστικές αναλύσεις (χ^2), στη δεύτερη ανάλυση αφαιρέθηκε κάποια διασπορά (τρεις ομάδες αντί τεσσάρων) και αυτό έφερε διαφορετικό αποτέλεσμα και τέλος, γ) όσοι από τους Ο.Δ. δηλώνουν ότι πέτυχαν σε λάθος Σχολή και αυτοί είναι ο πρώτος λόγος διακοπής των σπουδών, εννοούν δύο διαφορετικά πράγματα. Δηλαδή, ή ότι η Σχολή στην οποία πέτυχαν ήταν η 3η, η 4η, η 5η κ.ο.κ. προτίμησή τους ή ότι η Σχολή στην οποία πέτυχαν ήταν μεν η πρώτη τους προτίμηση, αλλά τώρα διαπιστώνουν ότι έκαναν λάθος και έπρεπε να είχαν δηλώσει άλλη ως πρώτη. Ποιό από τα δύο όμως εννοούν κάθε φορά, παραμένει αδιευκρίνιστο.

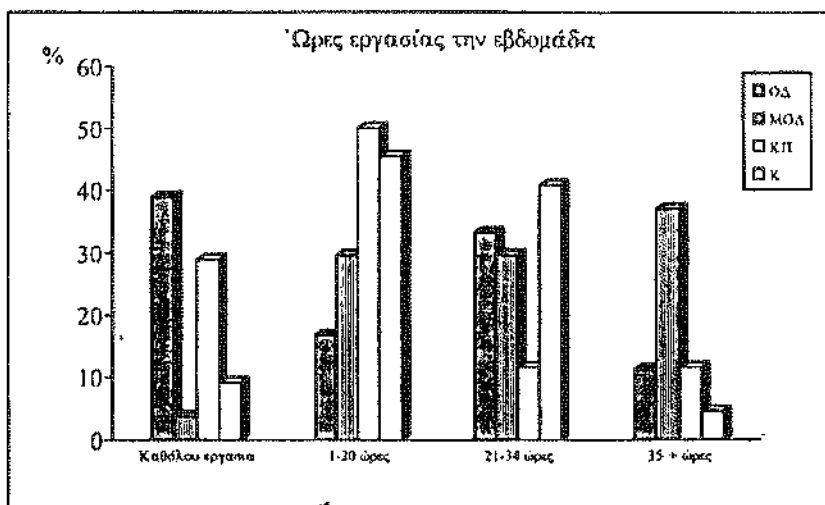


Σχεδιάγραμμα 2:

**Σχετικές συχνότητες των τεσσάρων ομάδων
ως προς την επαφή με τους καθηγητές στο πανεπιστήμιο**

ρισσότεροι Ο.Δ. μοιράζονται σε άτομα που δεν εργάζονται καθόλου και σε άτομα που δουλεύουν από 21-35 ώρες την εβδομάδα ($\chi^2=26,6$, $df=9$, $p<0,01$). (Σχεδιάγραμμα 3).

Για να μελετήσουμε τη σχέση ψυχολογικών χαρακτηριστικών και προσωπικότητας του φοιτητή με την πορεία των σπουδών, βασιστήκαμε κυρίως στις απαντήσεις που έδωσαν



Σχεδιάγραμμα 3:

**Σχετικές συχνότητες των τεσσάρων ομάδων
ως προς τις ώρες εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών**

οι ερωτώμενοι σε σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου π.χ. σε μερικές ερωτήσεις από την κλίμακα αγχογόνων γεγονότων Holmes and Rahe (1967) προσαρμοσμένη στα ελληνικά για φοιτητικό πληθυσμό από τους Georgas και Giakoumaki (1984, 1985 κ.ά.) αλλά και στο E.P.Q. Τα σχετικά ευρήματα έχουν ως εξής: α) Η τυχόν συμβουλευτική ή ψυχιατρική βοήθεια, στην οποία κατέφυγε για οποιονδήποτε λόγο ο ερωτώμενος κατά τη διάρκεια των μαθητικών και φοιτητικών χρόνων, δεν σχετίζεται με την εξέλιξη των σπουδών του. β) Τα κρίσιμα αγχογόνα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών και σχετίζονται με τη διακοπή των σπουδών είναι: πρώτον, η εργασία ($\chi^2=8,12$, $df=3$, $p<0,05$). δεύτερον, η αποτυχία σε ένα μάθημα εξεταστικής περιόδου (κυρίως για τους Κ.Π. και τους Κ., λιγότερο για τους Ο.Δ. και Μ.Ο.Δ. $\chi^2=13,58$, $df=3$, $p<0,01$). τρίτον, η καινούρια εργασία⁴ ($\chi^2=10,59$, $df=3$, $p<0,05$) και τέλος, ο γάμος (κυρίως, για τους Μ.Ο.Δ. και Ο.Δ., $\chi^2=8,88$, $df=3$, $p<0,05$). Από αυτά τα τέσσερα κρίσιμα-αγχογόνα γεγονότα, τον μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στην εξέλιξη των σπουδών βρέθηκε πως είχε πάλι πρώτον η εργασία, δεύτερον η αποτυχία σ' ένα μάθημα και τρίτον η καινούρια εργασία⁵. Τέλος, γ) η διακοπή των σπουδών δεν σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ψυχωτισμός, νευρωτισμός, εσωστρέφεια-εξωστρέφεια), κατά το

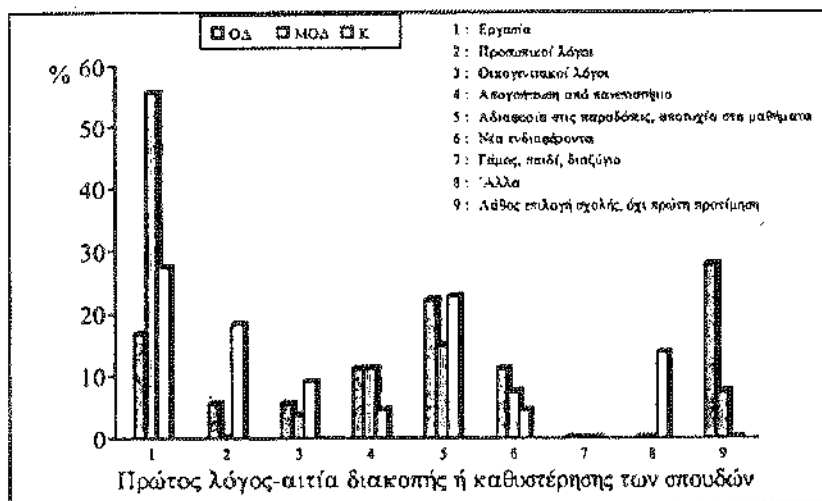
Eysenck Personality Questionnaire.

Σχετικά με τους λόγους - τις "αιτίες" που προκαλούν την διακοπή ή καθυστέρηση των σπουδών για κάθε μία από τις τρεις ομάδες (Ο.Δ., Μ.Ο.Δ. και Κ.) βρήκαμε πως μόνο ο πρώτος σε βαρύτητα λόγος που δηλώνουν οι φοιτητές σχετίζεται με την εξέλιξη των σπουδών ($\chi^2=26,94$, $df=14$, $p<0,05$). Συγκεκριμένα, για τους Μ.Ο.Δ. η εργασία είναι ο πιο σημαντικός λόγος, για τον οποίο εξελέχθησαν έτσι οι σπουδές. Για τους Ο.Δ. είναι η λάθος επιλογή Σχολής ή η επιτυχία σε Σχολή που δεν ήταν η πρώτη τους προτίμηση. Για δε τους Κ., όχι ένας αλλά τρεις είναι οι σημαντικότεροι λόγοι-αιτίες που καθυστέρησαν τόσο πολύ την ολοκλήρωση των σπουδών τους: η εργασία, η αδιαφορία για τα μαθήματα και η αποτυχία στις εξετάσεις καθώς και προσωπικοί λόγοι. (Σχεδιάγραμμα 4).

Τέλος, όσον αφορά στα ευρήματα σχετικά με τη δυνατότητα πρόβλεψης της πορείας των σπουδών, βρέθηκε πως μόνο τέσσερεις από τις 26 συνολικά τιμές των μεταβλητών που μελετήθηκαν, μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη των σπουδών. Πιο συγκεκριμένα: α) για ένα ποσοστό 18% της διασποράς ισχύει πως όσο πιο πολύ επέδρασε ο πατέρας στην επιλογή των σπουδών του υποψηφίου, τόσο περισσότερο τείνουμε προς την διακοπή των σπουδών και επομένως, προς την μη απόκτηση του πτυχίου $Y=5,34 + [(0,26) (\text{επίδραση}$

4. "Καινούρια εργασία" μόνιμη και με καλές προοπτικές. Σε αντιδιαστολή με την "εργασία" που σημειώνεται παραπάνω και αλλού, και δηλώνει περισσότερο ευκαιριακή απασχόληση.

5. Σημειώνεται ότι ο γάμος φαίνεται να μην επιδρά στην εξέλιξη των σπουδών.



Σχεδιάγραμμα 4:

Σχετικές συχνότητες των τεσσάρων ομάδων (Ο.Α., Μ.Ο.Α., Κ)
ως προς τον πρώτο λόγο διακοπής-καθυστέρησης των σπουδών

πατέρα)]. Ενώ, όσο πιο πολύ επιδρούν τα αδέρφια, $Y=5,34 + [(-0,38)]$ (επίδραση αδελφών)] και, σε μικρότερο βαθμό, όσο πιο καλό απολυτήριο Γ' Λυκείου έχει ο φοιτητής, $Y=5,34 + [(-0,16)]$ (απολυτήριο Γ' Λυκείου)], τόσο τείνουμε προς επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και απόκτηση του πτυχίου. Και β) για ένα ποσοστό 12% της διασποράς ισχύει πως όσο πιο πολύ επαφή-επικοινωνία με τους καθηγητές δηλώνουν ότι έχουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών στο πανεπιστήμιο, τόσο λιγότερο τείνουν προς διακοπή των σπουδών τους $Y=2,46 + [(-0,38)]$ (επαφή-επικοινωνία με τους καθηγητές)]. (Πίνακες 1, 2)

Συζήτηση

Όσον αφορά λοιπόν στα δημογραφικά δεδομένα και στην κοινωνι-

κοοικονομική κατάσταση των φοιτητών, το εύρημά μας ότι το φύλο δεν σχετίζεται με την πορεία των σπουδών, συμφωνεί με τα αντίστοιχα άλλων ερευνητών (Panos and Astin, 1968. Terenzini, Pascarella, 1978. Rotter, 1988. κ.ο.κ.). Τα ευρήματα πάλι, ότι ούτε η μόρφωση γονέων ούτε και η οικονομική κατάσταση του φοιτητή σχετίζονται με την πορεία των σπουδών, αφ' ενός συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων (Bayer, 1965. Astin, 1974. Karmas, 1974. Rotter, 1988. κ.ά.), αφ' ετέρου, ως προς το δεύτερο ιδίως, ερμηνεύονται μάλλον από το χαρακτήρα της δημόσιας και δωρεάν ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέλος, η συνάφεια που βρέθηκε μεταξύ της στρατιωτικής θητείας (για τους άνδρες) και της διακοπής των σπουδών δηλώνει τα εξής: 10 ή 12 χρόνια μετά την εγγραφή στο πανεπιστήμιο, όσοι έχουν διακόψει οριστι-

**Πίνακας 1: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης
(Β-τιμές και t-κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας)
των 13 μεταβλητών της πρώτης ομάδας στη διακοπή σπουδών.**

	Μεταβλητές	Β' τιμή	Στατιστική σημαντικότητα
1	επίδραση πατέρα	0,264	0,010
2	επίδραση αδελφού	-0,379	0,005
3	βαθμός απολυτηρίου Γ' Λυκείου	-0,157	0,046
4	επίδραση εαυτού	-0,266	0,802
5	επίδραση μητέρας	-0,181	0,125
6	επίδραση καθηγητού/ών	-0,040	0,692
7	επίδραση φύλου/ων	-0,165	0,094
8	επίδραση συγγενών	-0,033	0,748
9	επίδραση συμβούλου επαγγ.	-0,038	0,701
	προσανατολισμού		
10	αντίδραση γονέων	-0,161	0,121
11	σειρά προτίμησης σχολής επιτυχίας	-0,014	0,888
12	προσπάθειες εισαγωγικών εξετάσεων	-0,174	0,086
13	παρακολούθηση φροντιστηρίου ως	-0,109	0,274
	υποψήφιος		

**Πίνακας 2: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης
(Β-τιμές και t-κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας)
των 7 μεταβλητών της δεύτερης ομάδας στη διακοπή σπουδών.**

	Μεταβλητές	Β' τιμή	Στατιστική σημαντικότητα
1	επαφή-επικοινωνία με τους διδάσκοντες στο πανεπιστήμιο	-0,386	0,0007
2	ο αριθμός μαθημάτων που δήλωσε στο α' έτος	-0,131	0,191
3	ο αριθμός μαθημάτων που πέρασε στο α' έτος	-0,182	0,068
4	μέσος όρος βαθμολογίας στο α' έτος	-0,135	0,188
5	ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων, φροντιστηρίων, σεμιναρίων	-0,091	0,389
6	ώρες μελέτης ημερησίως	-0,138	0,168
7	εμπλοκή σε εξωσπουδαστικού χαρακτήρα επαφές με συμφοιτητές/τριες	0,109	0,318

κά ή μη τις σπουδές τους έχουν σε εκκρεμότητα τόσο την ολοκλήρωση των σπουδών τους όσο και την ολοκλήρωση της στρατιωτικής τους θητείας. Ενώ, όσοι ολοκλήρωσαν κανονικά τις σπουδές τους, έχουν ολοκληρώσει και τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις.

Σχετικά με το βαθμό απολυτηρίου της Γ' Λυκείου και τη σχέση του με την πορεία των σπουδών, το εύρημά μας ότι ο χαμηλός βαθμός σχετίζεται όχι μόνο με την οριστική διακοπή των σπουδών αλλά και την προβλέπει, έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Embry, 1982. Moores and Klas, 1989).

Ίσως, το πιο ενδιαφέρον εύρημα που σχετίζεται με παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στη ζωή του φοιτητή πριν από την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο, είναι το σχετικό με την επιλογή σπουδών. Βρέθηκε, πως το αν κάποιος θα ολοκληρώσει ή όχι τις σπουδές του, δεν εξαρτάται: α) ούτε από το ποια θέση στη σειρά προτιμήσεώς τους είχε η Σχολή που πέτυχε, β) ούτε από την οποιαδήποτε αντίδραση των γονέων του στις επιλογές του ως υποψηφίου, και γ) ούτε από τα πρόσωπα που τον επηρέασαν στις επιλογές του, εκτός του πατέρα και του αδελφού. Το πρώτο εύρημα, αφορά στην ελληνική μόνο πραγματικότητα και ίσως να οφείλεται στο ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (86,0%) πέρασε σε Σχολή ή και Τμήμα της πρώτης προτιμήσεώς του. Το δεύτερο, επιβεβαιώνει απλώς το γεγονός ότι οι έλληνες γονείς στην πλειονότητά τους εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τις σπουδές των παιδιών τους, και παρά τις τυχόν αντιρρήσεις τους για τις επιλογές τους, τα ενισχύουν όσο

μπορούν σε αυτές. Για το τρίτο, ισχύει πως, μολονότι ο κάθε φοιτητής θεωρεί τον εαυτό του κυρίως υπεύθυνο για το τι θα σπουδάσει, εντούτοις αναγνωρίζεται ότι το πτυχίο εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική αξία για όλη την ελληνική οικογένεια. Αυτό αποδεικνύει και το ότι η επιρροή των αδελφών στην επιλογή σπουδών οδηγεί μάλλον στην καθυστέρησή τους, και όχι στη διακοπή τους. Η παρουσία του αδελφού ή της αδελφής, είτε σπουδάζει είτε όχι, λειτουργεί ως θετικό πρότυπο και κίνητρο. Ενώ, η επιρροή του πατέρα, είτε γιατί λειτουργεί ανταγωνιστικά, είτε ως αρνητικό πρότυπο, οδηγεί μάλλον σε οριστική διακοπή και μάλιστα αυτοί οι δύο παράγοντες προβλέπουν την καθυστέρηση ή την οριστική διακοπή των σπουδών αντιστοίχως. Όσον αφορά στα άλλα πρόσωπα εκτός οικογένειας (φίλοι, καθηγητές, συγγενείς), αυτά όσο και αν επηρεάζουν τις επιλογές του υποψηφίου, αυτό είναι άσχετο με την πορεία των σπουδών του. Στην τελευταία θέση στην κλίμακα επιρροής βρίσκεται ο σύμβουλος ή ο ειδικός επαγγελματικού προσανατολισμού. Παρόλο που υφίσταται στα ελληνικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ίσως η εφαρμογή του κυρίως από μη εξειδικευμένους καθηγητές, η μη εποικοδομητική τους συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, οι δυσκολίες στη συνεργασία του σχολείου με τον κοινωνικό και οικονομικό του περίγυρο και άλλοι λόγοι εξηγούν το εύρημα τούτο. (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1994 α,β, Σαμοίλης, 1996).

Από τους παράγοντες που αφο-

ρούν στο πανεπιστήμιο και στα φοιτητικά χρόνια, κατ' αρχήν βρέθηκε ότι η χαμηλή βαθμολογία στο πρώτο έτος, όχι μόνο σχετίζεται αλλά και προβλέπει την οριστική εγκατάλειψη των σπουδών. Σε αυτό συμφωνούμε με τους Timmons, 1978. Dollar, 1983. Getzlaf, 1984. κ.ά. Αυτό δείχνει μάλλον την αδιαφορία των Ο.Δ. προς τη Σχολή και την αρχή της απομάκρυνσής τους από αυτή και όχι τη διαφορά τους ως προς τις γνωστικές ικανότητες με όσους συνεχίζουν τις σπουδές (Gibson, 1979). Είναι ενδεικτικό του ισχύοντος συστήματος σπουδών στην Ελλάδα - δεν υπάρχει όριο στην επανάληψη των αποτυχημένων εξετάσεων σε ένα μάθημα, ειδικά για τη Φιλοσοφική Σχολή δεν απαιτούνται παρουσίες κ.ά. - ότι η πορεία των σπουδών των φοιτητών, είναι άσχετη με το αν και πόσο ο φοιτητής παρακολουθεί τις παραδόσεις των μαθημάτων· εξετάζεται σε όλα ή τα μισά ή κανένα μάθημα. μελετά πολύ, λίγο ή καθόλου κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς κ.ο.κ. Ίσως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά αν είχαμε δείγμα από φοιτητές άλλων Σχολών π.χ. Ιατρικής ή Πολυτεχνείου, όπου είναι υποχρεωτική η παρουσία και συμμετοχή σε εργαστήρια κ.λ.π.

Όσον αφορά στην εμπλοκή των φοιτητών στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, το εύρημα ότι η έλλειψη οποιασδήποτε επικοινωνίας με τους διδάσκοντες αποθαρρύνει τον φοιτητή και τον οδηγεί σε οριστική διακοπή, θεωρείται αναμενόμενο (Tinto, 1975. Pascarella, Terenzini, 1977. Bean, 1985. Toy, 1985. κ.ά.). Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι από όλους τους παράγοντες που μελετή-

σαμε και αφορούν στα πανεπιστημιακά χρόνια, μόνο αυτός προβλέπει τη διακοπή των σπουδών. Οι καθηγητές είναι για τους μετέφηβους φοιτητές τα νέα πρότυπά τους. Από αυτούς περιμένουν όχι μόνον γνώση αλλά και έμπνευση, καθοδήγηση και ενθάρρυνση. Γι' αυτό και όταν δεν συμβαίνουν αυτά, η κριτική τους προς εκείνους είναι σκληρή και κάποτε απόλυτη. Αντίθετο προς όλα τα ευρήματα που αναφέραμε, είναι το ότι στην έρευνά μας η όποια επαφή των φοιτητών με συνομηλίκους τους γίνεται στο πανεπιστήμιο (πολιτικοί ή πολιτιστικοί σύλλογοι, φιλίες κ.λπ.), είναι άσχετη με την εξέλιξη των σπουδών. Φαίνεται τελικά ότι οι φοιτητικές παρέες στο πανεπιστήμιο λειτουργούν "καταλυτικά" για τις σπουδές και όχι συνεκτικά. Ίσως όμως, αν το δείγμα μας ήταν διαφορετικό (π.χ. συμπεριελάμβανε και τους διαμένοντες σε φοιτητική εστία, ή αφορούσε στους φοιτητές Σχολής σε Πανεπιστήμιο της επαρχίας), να είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά στην εργασία, βρέθηκε ότι και για την Ελλάδα όπως και σε άλλα κράτη (Astin, 1974. Karmas, 1974. McElroy, 1988), η εργασία σχετίζεται με την εξέλιξη των σπουδών των φοιτητών. Το ιδιαίτερο όμως εδώ, είναι ότι η περισσότερη απασχόληση (δηλαδή, μόνιμη εργασία άνω των 21 ωρών εβδομαδιαίως και με προοπτικές) οδηγεί σε καθυστέρηση στη λήψη πτυχίου, ή επ' αόριστον αναβολή ολοκλήρωσης των σπουδών, αλλά όχι σε οριστική διακοπή. Στην Ελλάδα, λιγότερο ή περισσότερο, όλοι σχεδόν οι φοιτητές (81,7%) εργάζονται. Όσοι είναι σταθερά προσηλωμένοι στις σπουδές,

έστω και καθυστερημένα θα πάρουν το πτυχίο τους. Οι άλλοι, ίσως επειδή η εργασία τους κέρδισε περισσότερο από τις σπουδές, θα τις αναβάλλουν. Αυτοί οι άλλοι είναι οι Μ.Ο.Δ., οι οποίοι αναγνώρισαν και οι ίδιοι ως πρώτο και κύριο λόγο μη ολοκλήρωσης των σπουδών την εργασία. Δηλαδή, 10 ή 12 χρόνια μετά την πρώτη τους εγγραφή στο πανεπιστήμιο, πτυχίο όπως και στρατός παραμένουν σε εκκρεμότητα. Η εργασία τους έδωσε τη μεγαλύτερη οικονομική ανεξαρτησία από όλες τις ομάδες του δείγματος, αλλά η έλλειψη αποφασιστικότητας ίσως ευθύνεται για το ότι δεν έχουν επιλέξει ούτε σπουδές, ούτε δουλειά μόνο. Ο χρόνος περνά, η δουλειά συνεχίζεται και τα άλλα βρίσκονται εν αναμονή.

Το ενδιαφέρον όσον αφορά στις προσδοκίες των υποψηφίων από το πανεπιστήμιο και στην ικανοποίησή τους έγκειται στο ότι η πορεία των σπουδών κάποιου δεν επηρεάζεται από ποιες προσδοκίες είχε ως υποψήφιος, αλλά από το κατά πόσον τις ικανοποίησε. Για όλες τις ομάδες του δείγματος πρώτη σε σειρά σπουδαιότητας προσδοκία έρχεται η απόκτηση γνώσεων. Δηλαδή, όλοι ως υποψήφιοι, έχουν ως κύριο στόχο στο πανεπιστήμιο τη μόρφωση (ούτε πτυχίο, ούτε ανεμελιά, ούτε εργασία). Φαίνεται όμως, ότι κάποιοι παράγοντες υπεισέρχονται και οι Ο.Δ. και οι Μ.Ο.Δ. είναι οι λιγότερο ικανοποιημένοι.

Ίσως, οι ίδιοι άλλαξαν στόχους και επομένως, το πανεπιστήμιο δεν τους ικανοποιεί. Ή ίσως οι εξωτερικές αλλαγές (εργασία, αποτυχία στις σπουδές, απογοήτευση από τους καθηγητές, κ.ο.κ.) οδήγησαν στην απογοήτευσή τους. Ή μπορεί εξ' αρχής οι προσδοκίες τους να ήταν εξωπραγματικές και η διαφορά τους με τους Κ.Π. οφείλεται ακριβώς στο ότι εκείνοι συνεχίζοντας τις σπουδές τους είδαν ρεαλιστικότερα το πανεπιστήμιο (Timmons, 1977. Γεώργας, Μπεξεβέγκης, Γιαννίτσας, 1992. Jones, 1990).

Από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι τα αναφερόμενα στη σχέση των *ψυχολογικών χαρακτηριστικών και της προσωπικότητας του φοιτητή* με την πορεία των σπουδών του.

Πιο συγκεκριμένα:

Το γεγονός ότι δεν βρέθηκε να σχετίζεται η εξέλιξη των σπουδών με το αν κάποιος στα μαθητικά ή στα φοιτητικά του χρόνια κατέφυγε σε ψυχολόγο ή ψυχίατρο για βοήθεια, έρχεται σε αντίθεση με σχετικά ευρήματα άλλων, όπως των Niemi, 1988 και Henry, 1991. Παρά τις αμφιβολίες μας για την εγκυρότητα των απαντήσεων που δόθηκαν στα σχετικά ερωτήματα⁶, φαίνεται πως οι διακόπτοντες και οι παραμένοντες δεν διαφοροποιούνται ως προς αυτό το χαρακτηριστικό. Εκτός αυτού, η εγκατάλειψη των σπουδών όχι μόνον δεν είναι κάτι το αρνητικό αλλά μπο-

6. Η ψυχολογική-ψυχιατρική βοήθεια σε έναν έφηβο ή μετέφηβο θεωρείται ακόμη ταμπού στην Ελλάδα. Στη χώρα μας, επίσης, αποτελούνται σε Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής κυρίως αυτοί που έχουν πολύ σοβαρή ψυχοπαθολογία. Τέλος, η μη διαθεσιμότητα σχετικών υπηρεσιών (π.χ. σε πολλούς νομούς δεν υπάρχει αντίστοιχο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής), παίζει πιθανώς ένα σημαντικό ρόλο για την αρνητική απάντηση αυτού του ερωτήματος. Ίσως να είχαμε εγκυρότερα αποτελέσματα αν ερωτούσαμε τους γονείς των φοιτητών ή είχαμε στη διάθεσή μας στοιχεία από ψυχολογικές υπηρεσίες, ιατρικά αρχεία κ.λπ.

ρεί να είναι για κάποιους ένδειξη προσωπικής ωρίμανσης. Παρομοίως, εξηγείται ίσως και το γεγονός ότι από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που διερευνήσαμε (εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, νευρωτισμός, ψυχωτισμός), δεν βρέθηκε κανένα να σχετίζεται με την ολοκλήρωση ή διακοπή των σπουδών. Οι όποιες διαφοροποιήσεις υπάρχουν ως προς αυτά μεταξύ των ομάδων είναι τυχαίες και επομένως, δεν επαληθεύονται από εμάς τα δεδομένα άλλων ερευνητών (Feldman και Newcomb, 1970. Corfield, Ogston, 1973. Judge, 1980). Μια πιθανή ερμηνεία ίσως είναι ο αριθμός και η σύνθεση του δείγματος. Και βέβαια, αυτή η ασάφεια ως προς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι το κύριο χαρακτηριστικό της μετεφηβείας, ως περιόδου ανακατατάξεων, κρίσεως ταυτότητας και προσπάθειας αυτονομίας από την οικογένεια. Άλλη ερμηνεία ίσως να είναι η χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (E.P.Q.). Πέρα από την κριτική που έχει ασκηθεί ήδη σε αυτό, ίσως στο μέλλον θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν και άλλα ψυχοτεχνικά μέσα που να συντελούν στο να διαμορφώσουμε ένα ψυχολογικό προφίλ του φοιτητή, να μετρήσουμε την ιδιοσυγκρασία του, ή την αναβλητικότητα του, την κατάσταση ταυτότητας στην οποία βρίσκεται, την αυτοεικόνα του, τις σχέσεις με τους γονείς του κ.ά.

Από όλα αυτά φαίνεται ότι και οι τέσσερις ομάδες έχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Όσοι διακόπτουν τις σπουδές ή αναβάλλουν τη λήψη του πτυχίου τους, απλώς περνούν από παρόμοια αναπτυξιακά

στάδια με τους πτυχιούχους αλλά με διαφορετικό τρόπο. Γι' αυτό και δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ούτε ως προς τον αριθμό των κρίσιμων-αγχογόνων γεγονότων, τα οποία συνέβησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αν κάτι οδηγεί σε διακοπή ή καθυστέρηση των σπουδών, αυτό δεν είναι ο αριθμός των κρίσιμων γεγονότων ή προβλημάτων που αντιμετώπισαν αλλά η ψυχολογική βαρύτητα την οποία αυτά είχαν για εκείνους. Η υποκειμενική δηλαδή αξιολόγηση της αντικειμενικότητας, όπως τονίζεται από τους γνωσιακούς ψυχολόγους. (Καλαντζή-Αζίζι, 1997 υπό δημ.)

Τέλος, από τα ευρήματα τα σχετικά με τους λόγους που οι ίδιοι οι φοιτητές θεωρούν ως "αιτία" διακοπής ή καθυστέρησης των σπουδών, συμπεραίνουμε ότι αυτοί οι "λόγοι" δεν είναι ούτε η σχετική απογοήτευση από το πανεπιστήμιο, ούτε τα νέα ενδιαφέροντα που αποσπούν την προσοχή του φοιτητή από τις σπουδές, ούτε όπως πολλοί υποστηρίζουν (Astin, 1975. Smith, 1984. Storey, 1988. Farabough, 1989 κ.ά.) κάποια προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα. Οι "λόγοι" είναι πολλοί βέβαια, αλλά ένας διαδραματίζει, τουλάχιστον σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, καθοριστικό ρόλο. Και αυτός ο "λόγος", για μεν τους Μ.Ο.Δ. είναι η εργασία, για την οποία έγινε ήδη λόγος. Οσον αφορά δε στους Ο.Δ. αυτός ο "λόγος" είναι η λανθασμένη επιλογή Σχολής. Αυτό ίσως σημαίνει ότι οι Ο.Δ. εκ των υστέρων επικαλούνται το γεγονός αυτό για να καλύψουν την αντιφατικότητά τους ως προς τη Σχολή και τις σπουδές ή την αποτυχία που κοινω-

νικά έχουν χρεωθεί αφού εγκατέλειψαν σπουδές και πτυχίο.

Γενικά Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ολοκλήρωση ή η διακοπή των σπουδών για έναν φοιτητή φαίνεται ότι σχετίζεται περισσότερο με παράγοντες που αφορούν στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο παρά στο τι συνέβαινε πριν.

Από την ανασκόπηση της έρευνάς μας διαπιστώνουμε πως όλοι οι φοιτητές ξεκινούν για τις σπουδές με γερές βάσεις από το σχολείο, κοινές προσδοκίες και στήριξη από τους γονείς ώστε να πετύχουν σε κάτι, το οποίο θεωρείται αξία από την οικογένεια· στην πλειονότητα τους πετυχαίνουν τουλάχιστον σε Σχολή (αν όχι και σε Τμήμα) που ήταν η πρώτη προτίμησή τους. Συνολικά, οι φοιτητές δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ούτε ως προς το πόσο συχνά παρακολουθούσαν μαθήματα, παραδόσεις, σεμινάρια κ.λπ. ούτε ως προς το πόσες ώρες ημερησίως ασχολούνταν με σχετική μελέτη, ούτε πόσο συνδέθηκαν με φοιτητικές παρέες εκτός ωρών μαθημάτων. Μετά από 6 ή 10 χρόνια από την πρώτη τους εγγραφή στο πανεπιστήμιο κάποιοι έχουν πάρει το πτυχίο τους (κανονικά ή με καθυστέρηση) και κάποιοι ή εγκατέλειψαν οριστικά τις προσπάθειες ή συνεχίζουν ακόμη έστω αραιά και με διακοπές να στοχεύουν στο πτυχίο. Από τις τέσσερεις αυτές ομάδες, οι φοιτητές των δύο τελευταίων (δηλαδή, όσοι διέκοψαν οριστικά ή μη οριστικά τις σπουδές

τους) ομοιάζουν μεταξύ τους ως προς το τι συνέβη στη διάρκεια των σπουδών τους και τι επιλογές έκαναν, (π.χ. εργασία, στρατιωτική θητεία), αλλά διαφοροποιούνται ως προς την βαρύτητα, την οποία οι παράγοντες αυτοί έχουν στην πανεπιστημιακή τους πορεία. Μια γενική περιγραφή των χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας έχει ως εξής:

I. Όσοι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε λιγότερο από 6 χρόνια (Κ.Π.), δείχνουν να είναι αυτοί που ήταν περισσότερο προσηλωμένοι στις σπουδές τους και προσγειωμένοι, ίσως ως προς τους στόχους τους. Είχαν υψηλή επίδοση, τουλάχιστον στο πρώτο έτος, επαφή-επικοινωνία με τους καθηγητές τους και γι' αυτόν το λόγο δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τις προσδοκίες τους. Αν εργάζονται για λίγες ώρες, αυτό δεν εμποδίζει τις σπουδές τους.

II. Όσοι καθυστερούν στο πτυχίο τους, αλλά τελικά το αποκτούν (Κ.), είναι εκείνοι για τους οποίους ισχύουν τα ίδια μεν με την προηγούμενη ομάδα, αλλά οι περισσότερες ώρες εργασίας, η μεγαλύτερη απογοήτευση από το πανεπιστήμιο, ένας γάμος, ή η στρατιωτική θητεία, απλώς τους καθυστέρησε από το πτυχίο, αλλά δεν τους οδήγησε στην οριστική διακοπή των σπουδών.

III. Όσοι διέκοψαν οριστικά τις σπουδές και έχουν πλέον εγκαταλείψει τον στόχο του πτυχίου, (Ο.Δ.) αν και εργάζονται, δεν σχετίζεται η εργασία τους αυτή με την οριστική διακοπή τους. Φαίνονται, μάλλον οι πιο αδιάφοροι για τις σπουδές τους (π.χ. στο πρώτο έτος είχαν τη χαμηλότερη επίδοση και γενικά τη λιγότερη επικοινωνία με τους καθηγητές τους).

Ισως γι' αυτόν το λόγο δηλώνουν και οι ίδιοι, πως το γεγονός ότι εισήχθησαν σε Τμήμα ή Σχολή που δεν ήταν η πρώτη τους προτίμηση τους, οδήγησε στην απόφαση αυτή.

IV. Όσοι δεν διακόπτουν ποτέ οριστικά,(Μ.Ο.Δ) ενώ ήταν και από τους καλύτερους μαθητές στο σχολείο και στο πρώτο τουλάχιστον έτος από τους καλύτερους φοιτητές, φαίνεται πως η εργασία που βρίσκουν ή ένας γάμος, τους κάνουν να μη μπορούν να πετύχουν το στόχο τους. Ο χρόνος περνά - ίσως γιατί είναι οι πιο αναποφάσιμοι - και γι' αυτούς πτυχίο και στρατός μένουν σε εκκρεμότητα.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα οι προτάσεις μας όσον αφορά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της διακοπής ή καθυστέρησης των σπουδών στα ελληνικά Α.Ε.Ι. από πλευράς συμβουλευτικής έχουν ως εξής:

α) Μεγάλης σημασίας έργο καλούνται να επιτελέσουν κατά την περφόρμαν των μαθητικών χρόνων οι καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι όμως στην πλειονότητά τους δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Η καλύτερη μορφή πρόληψης είναι να βοηθηθεί ο έφηβος σε συνεργασία με την οικογένειά του να επιλέξει σπουδές που του ταιριάζουν και τον ικανοποιούν. Πιο συγκεκριμένα: Αν κατοχυρωθεί στο μέλλον, το δικαίωμα του φοιτητή να αλλάξει υπό προϋποθέσεις, κύκλο σπουδών, ενώ ήδη φοιτά, χωρίς

νέες εισαγωγικές εξετάσεις, (όπως γίνεται σε όλα τα άλλα κράτη - μέλη της Ε.Ε.) ο μαθητής θα γνωρίζει ότι η οποιαδήποτε απόφασή του δεν είναι ανέκκλητη. Ο ειδικός λοιπόν θα βοηθήσει, απ' ενός τον μαθητή να δει όσο πιο ρεαλιστικά μπορεί τις σπουδές και το μέλλον του, και απ' ετέρου την οικογένειά του, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα προετοιμασίας για τις σπουδές. Είναι άμεση λοιπόν η ανάγκη να αναθεωρηθεί ο ρόλος του μαθήματος επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία και να δημιουργηθούν θέσεις ειδικών στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης.

β) Η κατοχύρωση και λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Ψυχολόγου⁷ μέσα στα γενικά σχολεία (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θα δώσει επίσης, τόσο στους μαθητές όσο και στις οικογένειές τους μια πολύ σημαντική βοήθεια στην αντιμετώπιση προβλημάτων προσαρμογής έγκαιρα και έγκυρα. Με αυτόν τον τρόπο, η επιλογή σπουδών και ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα γίνεται βάσει των ικανοτήτων του μαθητή και δεν θα παρεμποδίζονται οι επιλογές από ψυχοπαθολογικούς παράγοντες ή παράγοντες που δυσχεραίνουν την προσαρμογή του ατόμου (Σιδηροπούλου - Δημακάκου 1996).

γ) Είναι ανάγκη να ιδρυθούν ή να οργανωθούν και να ενισχυθούν τα υπάρχοντα Συμβουλευτικά Κέντρα

7. Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα(1996) δεν υπάρχουν ψυχολόγοι ή ειδικοί σύμβουλοι-ψυχολόγοι σε κανένα δημόσιο σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Μόνη εξαίρεση είναι τα λίγα ιδιωτικά Γυμνάσια ή Λύκεια. Οι σχολικοί ψυχολόγοι που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν την οργανική τους θέση στα ειδικά σχολεία και ασχολούνται κυρίως με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

για Φοιτητές⁸. Ως θεσμός που λειτουργεί αυτόνομα, μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον με εξειδικευμένο προσωπικό και σκοπό την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους φοιτητές στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Επίσης, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής:

Κρίσιμος είναι ο ρόλος των καθηγητών και γενικά των διδασκόντων στην εξέλιξη των σπουδών των φοιτητών. Οι καθηγητές οφείλουν, όχι μόνο να το γνωρίζουν αυτό, αλλά και να βρίσκουν τον χρόνο για επαφή μαζί τους, αφαιρώντας τον από άλλες ασχολίες τους. Είτε πρόκειται για θέματα επιστημονικά είτε για προσωπικά, η επαφή των καθηγητών με τους φοιτητές παίζει καθοριστικό ρόλο για τους φοιτητές σε αυτή τη μεταβατική περίοδο της ζωής τους, κατά την οποία προσπαθούν να μετατοπίσουν τους ισχυρότερους και βαθύτερους δεσμούς από τους γονείς τους προς τους συντρόφους, τους φίλους τους κ.λπ.

Και όταν όμως συμβεί η προσωρινή ή οριστική εγκατάλειψη των σπουδών ή η παράτασή τους και ο φοιτητής ζητήσει βοήθεια από τον ειδικό ή κάποιο καθηγητή του θα πρέπει να είναι σαφές ότι: i) το να εγκαταλείψει κάποιος τις σπουδές του δεν είναι πάντοτε κάτι από τη φύση του αρνητικό. Κάποτε μάλιστα,

μπορεί να είναι ένδειξη αρκετής ψυχικής υγείας, ή κρίσιμος σταθμός στην προσωπική του ανάπτυξη. ii) Θα πρέπει να βοηθηθεί στο να αποφασίσει ο ίδιος τι θέλει να κάνει και να ενισχυθεί στην προσπάθειά του να υλοποιήσει όποια απόφαση και αν λάβει. iii) Να βεβαιωθεί ότι οποιαδήποτε απόφαση πήρε δεν είναι ανέκκλητη.

Πέρα όμως από τις προτάσεις μας για συμβουλευτική παρέμβαση, προτείνουμε και μια σειρά μέτρων που αφορούν στην οργάνωση των σπουδών στην Ελλάδα γενικότερα:

α) Είναι απαραίτητο να οργανωθούν οι διοικητικές υπηρεσίες των Σχολών, ώστε να είναι προσιτά και έγκυρα τα στοιχεία που αφορούν τον κάθε φοιτητή και την ακαδημαϊκή του πορεία. β) Να υπάρξει ενιαία μορφή οριοθέτησης και ονομασίας όλων των κατηγοριών των φοιτητών, κοινή για όλα τα πανεπιστήμια της χώρας και επομένως, και για τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες (ΥΠΕΠΘ, Στατιστική υπηρεσία, κ.ά.). Ίσως χρησιμεύσει ως πρώτη δοκιμαστική διάκριση, αυτή που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία.

γ) Πρέπει να διασφαλιστούν ανώτατα χρονικά όρια σπουδών, πέραν των οποίων θα χάνεται ανεξαιρέτως η φοιτητική ιδιότητα. δ) Χρειάζεται να υπάρξουν πρόσθετες, ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις και οικονομικές παροχές, κυρίως φοιτητικά

8. Κανένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα στην Ελλάδα δεν διαθέτει οργανωμένο Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές. Μόνο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών, αλλά και αυτό παρουσιάζει πολλά προβλήματα λόγω ελλείψεως προσωπικού και οικονομικών πόρων. (Καλαντζή-Αζίζι, 1996)

δάνεια, τα οποία θα ελαφρύνουν το οικονομικό βάρος των σπουδών. ε) Τέλος, να νομοθετηθεί η δυνατότητα ώστε ο φοιτητής να μπορεί να αλλάξει, υπό όρους, Τμήμα ή και Σχολή φοίτησης μετά την εισαγωγή του στο πανεπιστήμιο, χωρίς όμως να χάσει ολόκληρη χρονιά για να υποβληθεί

σε νέες εισαγωγικές εξετάσεις. Το τελευταίο μέτρο όμως είναι στενά συνδεδεμένο με ίδρυση και λειτουργία "Κέντρων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Καθοδήγησης Σπουδών" μέσα στα ίδια τα Πανεπιστήμια, όπως άλλωστε υπάρχουν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.⁹

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Astin, A. *College Dropouts: A National Profile*. Washington Office of Research, American Council on Education Vol. 7(1). (1974).
- Astin, A.W. *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco, Jossey-Bass. (1975).
- Bayer, A.E. «The College Dropout: Factors Affecting Senior College Completion». *Sociology of Education* 41: 204-216. (1965).
- Bean, J.P. «Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome». *American Educational Research Journal* 22(1), 35-64. (1985).
- Bell, E., Mc Devitt, G., Rott, G., Valerio, D. (editors) *Psychological Counselling in Higher Education; a European Overview*. Napoli, La Cita del Sole. 1994.
- Boyd, L.C. *Investigation of the Differences Between Freshman Persistence and Voluntary Groups in Measures of Strategic Interpersonal Orientation*. Doctoral dissertation, University of Denver. (1989).
- Bron, G.D., Gordon, M.P. «Impact of an Orientation Center on Grade Point Average and Attrition». *College Student Journal* 20(3), 242-246. (1986).
- Brooks, W., Emery, L. «College Dropouts: A View from two Schools». *Canadian Counsellor* 8(3) 146-151. (1974).
- Γαρδίκη, Ο. κ.ά. Έρευνα: Νέοι, Διάθεση Χρόνου, Διαπροσωπικές Σχέσεις: Μέρος Α' 1983-4: Περιοχές Αθήνας-Πειραιά. Μέρος Β' 1987: Αστικές-ημιαστικές-αγροτικές-περιοχές της Ελλάδος. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών ΕΚΚΕ*, Αθήνα. (1983-4, 1987).
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., «Ικανοποιήσεις και Απογοητεύσεις Μαθητών και Πρωτοετών Φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 20-21, σελ.

9. Πληροφορίες για το τι ισχύει σε θέματα ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών και Επαγγελματικού Προσανατολισμού / Καθοδήγησης Σπουδών: ενδεικτικά βλ. Bell et al. (1994). Καλαντζή - Αζίζι (1996). και Δημητρόπουλος (1986, 1989) και Κασσωτάκης (1986) κ.α. (ιδίως για τους μαθητές).

- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., «Εμπειρίες, Στάσεις και Προσδοκίες Μαθητών και Φοιτητών από το Λύκειο, τον Σ.Ε.Π. και το Πανεπιστήμιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 18-19, σελ. 43-66. (1991).
- Cope and Hannah *Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping out, Stopping out and Transferring* New York, Wiley. (1976).
- Corfield, V.K., Ogston, D.G. «Personality Correlates of Academic Stability among University Freshmen». *Canadian Psychologist* 14(3), 281-289. (1973).
- Corrado de Francesco «How Enrolment Data May Miss the Point». *European Journal of Education*, Vol 21, N=4, 385-296. (1986).
- Δημητρίου, Ε.Χ. «Το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας Ε.Ρ.Ο. (Eysenck Personality Questionnaire): Στάθμιση στον Ελληνικό Πληθυσμό, Ενήλικο και Παιδικό». *Εγκέφαλος* 23, 41-54. (1986).
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. *Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα, Καρμπερόπουλος. (1986).
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. *Σχολικός, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη. (1989).
- Dollar, R. «Selected Factors for Retention Counseling with College of Education Students». *College Student Journal* 17(4), 410-413. (1983).
- Embry, L.R. *The Relation of Selected Personal Environmental and Academic Characteristics to Student Persistence in Different Types of Institutions*. Doctoral dissertation, The University of Arizona. (1982).
- Farabaugh, A.C. *Nontraditional Student Attrition: Assesment of a Theoretical Model Using Path Analysis*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale. (1989).
- Feldman, K.A. and Newcomb, T.M. *Impact of College on Students*. San Francisco, Jossey-Bass. (1970).
- Fordham, V. and Lincoln, C. «Racial, Ethnic Minority and Women Students in Higher Education: a Status Report». *New Direction for Students Services* 52, 45-59. (1990).
- Georgas, J. Giakoumaki, E. «Psychosocial Stress, Physical Symptoms and Anxiety in Greek Students». *Psychotherapy and Psychosomatics* 49, 64-170. (1989).
- Getzlaf, S.B., Sedlacek, G.M., Kearney, K.A. and Blackwell, J.M. «Two Types of Voluntary Undergraduate Attrition: Application of Tinto's Model». *Research in Higher Education* 20(3), 257-288. (1984).
- Gibson, B.H. «The British Study of Values: I. Prediction of Dropout from a Psychology Degree Course». *British Journal of Social and Clinical Psychology* 18(1), 29-34. (1979).
- Heilburn, A.B. «Prediction of First Year College Dropout Using ACL Need Scales». *Journal of Counselling Psychology* 9(1), 58-63. (1962).

- Henry, H. Ein Jahr davor: Studieren in Europa. *Europäisches Colloquium für Studienberater 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform 72/2991. (1991).
- Holmes, T.H. and Rahe, R.H. «The Social Readjustment Rating Scale». *Journal of psychosomatic research* 11, 213-218. (1967).
- Jones, C.H. «Relationship of Entering Students' Values to Academic Achievement and Persistence in College». *College Student Journal* 24(4), 353-355. (1990).
- Jones, J.B. «Sane Personal-social factors, Contributing to Academic Failure at Texas Southern University», in *Personality. Factors on College Campus (a review of a symposium)*. Austin Texas: Hogg Foundation for Mental Health. (1962).
- Judge, C.A. *A Study of Optouts: Developmental Factors Related to Voluntary Withdrawal from College*. Doctoral dissertation. The University of Michigan. (1980).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. Συμβουλευτικό Κέντρο για Φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, *Εισήγηση στο στρογγυλό τραπέζι με θέμα: "Ψυχολογική συμβουλευτική σε φοιτητικό πληθυσμό: εμπειρίες από την Ελλάδα και άλλες χώρες"*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας 29/5 έως 2/6/91, Αθήνα. (1991).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. «Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις και Προβλήματα στη Διαμόρφωση της Μετεφηβικής Προσωπικότητας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* τ. 10-11, σελ. 32-34. (1989).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιμέλ.) *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών, Ευρωπαϊκή Διάσταση - Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. (1996).
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. «Εφαρμογές της Γνωστικής Ψυχολογίας στην Κλινική Πρακτική». *Ψυχολογία*, τ. 4, Ειδικό Τεύχος: Η θέση της Ψυχολογίας στις σύγχρονες επιστήμες, (επιμ.) Θ. Βελλή (1977 υπό δημ.).
- Karmas, Constantine *Progress through College: Determinants of Successful Completion of each Undergraduate Year*. Doctoral dissertation, Ohio state University. (1974).
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. *Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα: Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη. (1986).
- Knoell, D. «A Critical Review of Research on College Dropouts». In L.A. Pervin et al. *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton. N.J. Princeton University Press, 63-87. (1966).
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Τόμος 1 και 2. Αθήνα, ΕΚΚΕ. (1974).
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ., Lynn, Anderson «Προσωπικότητα και Στάσεις των Φοιτητών των Ελληνικών Ανωτάτων Ιδρυμάτων». Έρευνα που αφορά την Περίοδο 1972-73?. Αθήνα, *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών* (1980).

- Mangual, R.R. *Dropouts and Graduates at the Rio Piedras Campus of the University of Puerto Rico. Unpublished Thesis for the degree of doctor of education.* Harvard University. School of Education. (1988).
- McElroy, T.M. *Characteristics and Concerns of First and Second Year Students Remaining at and Leaving Oklahoma State University: Doctoral disertation ,* Oklahoma State University. (1988).
- Moore, K., Klas, L.D. «Comparing Personal, Social and Institutional Variables for University Dropouts and those who Persist» *College Student Journal* 23(1), 16-22. (1989).
- Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ., Μιλιαρίνη, Μ., Δαμίγος, Δ. *Συμβουλευτικό Κέντρο για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.* Ιωάννινα, έκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1990).
- Newton, B.F. «Academic Support Seminars: a Program to assist Students Experiencing Academic Difficulty». *Journal of College Student Development* 31(2), 183-186. (1990).
- Niemi, T. «Problems among Students seeking Mental Health Care». *Journal of American College Health* 36(6), 353-354. (1988).
- Panos, R.J. and Astin, A.W. «Attrition among College Students». *American Educational Research Journal* 5, 57-72. (1968).
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Α': Περιγραφική στατιστική, Τόμος Β': Επαγωγική στατιστική και Τόμος Γ': Ασκήσεις περιγραφικής στατιστικής.* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. (1990).
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος Δ', Εφηβική ηλικία,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (1994).
- Pascarella, E.T., Smart, J.C. and Ethington, C.A. «Longterm Persistence of Two Year College Students». *Research in Higher Education* 24(1), 47-71. (1986).
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. «Patterns of Student Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition». *Journal of Higher Education* 48(5), 540-552. (1977).
- Pope, R.U. *Factors Affecting the Elimination of Women Students from Selected Coeducational Colleges of Liberal Arts Teachers college Columbia University,* New York. (1931).
- Rott, G. «Η Αλληλεπίδραση ανάμεσα στα Συναισθήματα, τα Γνωσιακά Σχήματα και τη Συμπεριφορά ως Επικέντρο Προσοχής για την Ανώτατη Εκπαίδευση και τη Συμβουλευτική Φοιτητών». Στο *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών: Α. Καλαντζή-Αζίζι.* (επιμ.). (σελ. 15-47). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (1996).
- Rotter, G.N. «Student Attrition in a Technological University: Academic Lifestyle». *College Student Journal* 22(3), 241-248. (1988).
- Σαμοίλης, Π. «Η Ασυνέπεια στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό ανάμεσα στα Λόγια και στην Πράξη». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ. 38-39, σελ. 135-138. (1996).

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. «Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Μια Επιστήμη στην Υπηρεσία της Επαγγελματικής Ζωής του Ατόμου». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 27, σελ. 9-11. (1994α).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. «Ισότητα των δύο Φύλων: Θεωρία και Πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». *Νέα Παιδεία*, τ.71, σελ.118-134. (1994β).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. "Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική: Διαδικασία Προληπτική ή Θεραπευτική; στο "Θέματα Γνωσιακής και Συμπεριφοριστικής Θεραπείας". τ.3, σελ. 94-105, επιμ. Γ. Μπουλουγούρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (1996).
- Smallwood, F.D. and Klas, L.D. «A Comparison of the Academic Personal Effects of four Different Types of University Residential Environments». *Journal of College and University Student Housing* 3(2), 13-19. (1973).
- Smith, D.A. «Sex Differences Among Community and Technical College Persisters and Non Persisters». *College Student Journal* 18(1), 60-65. (1984).
- Storey, T.B. *Voluntary Student Attrition and Retention Among Freshmen at the University of Missouri - Coloumbia*, Doctoral dissertation University of Missouri - Columbia. (1988).
- Terenzini, P.T., Lorang, W.G., Pascarella, E.T. «Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions: a Replication». *Research in higher Education* 15, 109-127. (1981).
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T. «The Relation of Students' Precollege Characteristics and Freshman Year Experience to Voluntary Attrition». *Research in Higher Education* 9, 347-366. (1978).
- Timmons, F.R. «Freshman Withdrawal from College; an Empirical Examination of the Usefulness of "Autopsy Studies"». *Psychological Reports* 41, 672-674. (1977).
- Timmons, F.R. «Freshman Withdrawal from College: A Positive Step toward Identity Formation? A Follow up Study». *Journal of Youth and Adolescence* 7(2), 159-173. (1978).
- Tinto, V. «Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research* 45, 89-125. (1975)
- Toy, T.J. «Increasing Faculty Involvement in Retention Projects». In L. Noel R. Levitz, D. Saluri and Assoc. (ed) *Increasing Student Retention*. San Francisco. Jossey-Bass p.p. 383-401. (1985).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Δ/νση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής (1989-90, 1990-91, 1991-92). *Στοιχεία Απογραφής Α.Ε.Ι.* Αθήνα.
- Young, R.B., Backer, R, Rogers, G. «The Impact of Early Advising and Scheduling on Freshman Success». *Journal of College Student Development* 30(4), 309-312. (1989).
- Ψαχαρόπουλος, Καζαμιάς «Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική

και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *EKKE* 130-139, 121-233. (1985).

West, R. *Computing for Psychologists. Switzerland: Hardwood Academic Publisher.* (1991).

*Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy**

**ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ «ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ» ΤΟΥ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΥ
ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΕΠ: ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ;**

Το άρθρο αυτό αναφέρεται σε ένα παράγοντα της εκπαίδευσης ο οποίος, ανάμεσα σε άλλους, αποτελεί βασική προϋπόθεση όχι μόνο για την υλοποίηση των σκοπών του ΣΕΠ, αλλά και των σκοπών μιας γνήσιας παιδείας. Ο παράγον αυτός είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος, αντιλαμβανόμενος τις κοινωνικές προεκτάσεις του έργου του, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το έργο αυτό και δεν πέφτει στην παγίδα της ρουτίνας και του καθιερωμένου. Στο άρθρο καταρχήν αναφέρονται με συντομία ορισμένα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο καθηγητή ΣΕΠ. Τα στοιχεία αυτά έχουν προκύψει από έρευνες της συγγραφέως στην ελληνική πραγματικότητα. Κατόπιν ακολουθεί σχετικός προβληματισμός για το εάν τέτοια χαρακτηριστικά που αναφέρει η συγγραφέας πρέπει να έχει μόνον ο καθηγητής ΣΕΠ ή κάθε γνήσιος εκπαιδευτικός –όπως και κάθε καλός επαγγελματίας σε αντίστοιχα επαγγέλματα–, αφού άλλωστε τον ΣΕΠ αναλαμβάνουν καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Η θέση της συγγραφέως υποστηρίζει σαφώς το δεύτερο επιχείρημα. Το άρθρο καταλήγει σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοδιερεύνησης σχετικά με αρκετά από τα στοιχεία που, όπως φαίνεται από το ίδιο το άρθρο, αλλά και από τη διεθνή βιβλιογραφία, πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα καλό δάσκαλο γενικότερα.

*Chrysoula Kosmidou-Hardy**

**INQUIRING THE «IDENTITY» OF THE SUCCESSFUL CAREERS
TEACHER: A MATTER OF SPECIALIZATION?**

The present article refers to the factor which, among others, is a basic precondition for the implementation not only of Careers Education and Guidance (CEG) aims but also of the aims of genuine education. This factor is the teacher her/himself who, realizing the social consequences of her/his work, expresses a real interest in this work and is not trapped in routine practice. In the article certain elements which should characterize the successful careers teacher are initially mentioned. These elements have resulted from research carried out by the writer in the Greek reality. Following this, a problematic is developed with regard to the fact whether such elements mentioned by the writer should characterize only the careers or every genuine teacher –and indeed every successful professional in relevant professions–, since teachers of all specializations undertake the implementation of CEG after all. The writer's thesis clearly supports the second argument. The article ends with a self exploration questionnaire concerning certain fundamental elements which, both according to the article and the relevant literature at an international level, must characterize every good teacher.

* Η Χ.Κ.-Η. είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Southampton με ειδίκευση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική (Hertfordshire University), καθώς και στην Αγωγή στην Επικοινωνία και Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας (Southampton University). *Επικοινωνία:* Σκύρου 52, 113 62 Κυψέλη. Τηλ. 8234354.

Εισαγωγή

Αν ο ρόλος του δασκάλου ήταν πάντα κρίσιμος για την υλοποίηση των σκοπών της παιδείας και για τη σχέση του με το μαθητή, στη σημερινή εποχή είναι ακόμη κρίσιμότερος όχι μόνο γιατί η υλοποίηση των σκοπών αυτών δεν υποβοηθείται ουσιαστικά από την πολιτεία, η οποία φαίνεται να περιορίζεται στη θεωρητική διατύπωσή τους¹, αλλά και για το λόγο ότι τα βασικά γνωρίσματα που απαιτούνται από το άτομο για να μπορεί να περνά με επιτυχία τα μεταβατικά στάδια στη ζωή και στην εργασία του² σχετίζονται με την *κριτική αυτογνωσία* του όπως και με την *κριτική κοινωνική του ενημέρωση ή γνώση*³, πράγμα που προϋποθέτει ότι ο ίδιος ο δάσκαλος έχει τέτοια γνωρίσματα ή ιδιότητες⁴. Ιδιαίτερα σε σχέση με το ΣΕΠ, ο ρόλος του καθηγητή είναι πολύ σημαντικός, αφού έχει αρχίσει πλέον να γίνεται σαφές σε όλο και περισσότερους κοινωνικούς εταίρους ότι προϋπόθεση για την υλοποίηση των «φιλόδοξων» —όπως κάποιες φορές αποκαλούνται— σκοπών του, είναι η ύπαρξη του καλού ή «επιτυχημένου» δασκάλου⁵. Στο παρόν άρθρο μας, λοιπόν, θα αναφερθούμε μόνο

περιληπτικά στο θέμα αυτό και θα δούμε κάποια χαρακτηριστικά που έχει —ή που πρέπει να έχει— ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ και ο καλός σύμβουλος γενικότερα. Στη συνέχεια θα δούμε αν τα στοιχεία αυτά πρέπει να χαρακτηρίζουν μόνο τον καθηγητή ΣΕΠ και το σύμβουλο ή κάθε γνήσιο δάσκαλο — αλλά και έναν επιτυχημένο επαγγελματία.

Η «Ταυτότητα» του Επιτυχημένου⁶ Καθηγητή ΣΕΠ

Το 1988, με στόχο να ερευνήσουμε το θέμα του επιτυχημένου καθηγητή ΣΕΠ, αλλά και του καλού δασκάλου γενικότερα, ανάμεσα σε άλλα ερωτήματα⁷, απευθύναμε στους Υπεύθυνους ΣΕΠ της χώρας, σε Σύμβουλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και σε εκπροσώπους των πολιτικών νεολαιών της χώρας μας και το εξής βασικό ερώτημα: «Ποιες ιδιότητες χαρακτηρίζουν έναν/μία επιτυχημένο/η καθηγητή/τρια ΣΕΠ»; Στο πλαίσιο του άρθρου αυτού αναφερόμαστε παρακάτω πολύ περιληπτικά στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων⁸. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις τοποθετήσεις των παραπάνω εταί-

1. Βλ. για παράδειγμα, Νόμος-Πλαίσιο 1566/85. Βλ. σχετικά και Κοσμίδου-Hardy 1995.

2. Για το θέμα της μετάβασης βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1996β, 1996γ.

3. Βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996α, β.

4. Kosmidou, 1991, Kosmidou-Hardy 1990.

5. Με το θέμα αυτό ασχολήθηκε διεξοδικά τα τελευταία χρόνια η συγγραφέας του άρθρου. Αναλυτικά παρουσιάζονται τα ευρήματά της στη Διδακτορική της Διατριβή (Kosmidou, 1991). Βλ. επίσης και Κοσμίδου 1989, Kosmidou-Hardy 1990, Κοσμίδου-Hardy και Μαργαρινός 1994.

6. Για την προβληματοποίηση και ανάλυση των όρων «καλός», «επιτυχημένος» ή «αποτελεσματικός» δάσκαλος, βλ. Κοσμίδου 1989, Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou 1991.

7. Η έρευνα του θέματος αυτού για τους μεν Υπεύθυνους ΣΕΠ έγινε μέσω γραπτών ερωτημάτων που τους απευθύναμε και γραπτών δικών τους απαντήσεων, για δε τους Σύμβουλους του Π.Ι. και τους εκπροσώπους των πολιτικών νεολαιών έγινε μέσω μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

8. Αναλυτικότερα, βλ. Κοσμίδου 1989, Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou 1991.

ρων, οι επιτυχημένοι καθηγητές ΣΕΠ, για να είναι σωστοί επαγγελματίες στο ρόλο τους, πρέπει να έχουν τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Προσωπικά Χαρακτηριστικά

α. Να έχουν ερευνητικό νου, φαντασία, ευελιξία, να μην «κολλούν στο γράμμα του νόμου» και να παίρνουν πρωτοβουλίες.

β. Να είναι άτομα ξεστά, ανοιχτά, ευαίσθητα, αυθόρμητα, ενθουσιώδη, γνήσια, φιλικά, προσιτά, ανθρώπινα, και

γ. Να είναι άτομα ώριμα και συνροτημένα.

2. Αισθήματα και Στάσεις προς τους Άλλους

α. Να έχουν πίστη και αγάπη για τον άνθρωπο γενικότερα και για τους νέους ειδικότερα,

β. Να ξέρουν να «ακούν», να δημιουργούν ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και κατανόησης στην τάξη,

γ. Να κατανοούν τις ανάγκες των νέων, να τους πλησιάζουν και να συζητούν τα προβλήματά τους μέσα από πραγματικό διάλογο,

δ. Να αποφεύγουν να κατευθύνουν τους μαθητές σε αποφάσεις δικές τους, να τους βοηθούν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να προβαίνουν σε αποφάσεις δικής τους επιλογής.

ε. Να είναι κοινωνικοί, για να μπορούν να δημιουργούν καλές δημόσιες σχέσεις.

στ. Να συνεργάζονται με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους και τους γονείς.

3. Βασικές Διαδικασίες στη Διδασκαλία και στους Τρόπους Συνδιαλλαγής

Τέτοιοι εκπαιδευτικοί:

α. Δεν προσφέρουν τη γνώση στους μαθητές, αλλά τους βοηθούν να συνηθίσουν στο πώς να βρίσκουν τη γνώση και να μάθουν να τη χρησιμοποιούν.

β. Είναι παιδαγωγοί που δεν χρειάζονται τους μύθους του «ειδικού» ή της «αυθεντίας» για να επιβιώσουν στην τάξη.

γ. Βοηθούν τους μαθητές να συνηθίσουν στην αβεβαιότητα σε σχέση με κάθε είδους γνώση στη σημερινή εποχή και στο πώς να τη βελτιώσουν.

δ. Μαθαίνουν από τους μαθητές τους όπως οι δεύτεροι μαθαίνουν από αυτούς.

ε. Είναι παιδαγωγοί που «η γνώση την οποία “αφήνουν” στους μαθητές από την εμπειρία της κάθε συνάντησης, είναι γνώση τρόπου “Ζωής”».

Ένα σημαντικό στοιχείο στις απαντήσεις των συμμετασχόντων στην έρευνα είναι ότι αναφέρονται κυρίως σε χαρακτηριστικά που «πρέπει» να έχει ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ, παρόλο που η ερώτηση αφορούσε τα χαρακτηριστικά που έχει. Ο λόγος που δόθηκε για την απάντηση αυτή είναι πρώτον, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά και δεύτερον, ότι οι συμμετασχόντες στην έρευνα δεν είχαν πρόσβαση στην τάξη των εκπαιδευτικών για να διαπιστώσουν αν και πόσοι τα διέτεθαν στην πράξη.

Έτσι, το 1989 υλοποιήσαμε συνεργατική ενεργό έρευνα

(Kosmidou, 1991) σε τρία σχολεία και διαπιστώσαμε στην πράξη ότι ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ προωθεί την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του και επιδιώκει, κυρίως με τον τρόπο αυτό –αλλά και με άλλες δραστηριότητές του και παρεμβάσεις– και την κοινωνική αλλαγή. Ορισμένα μόνο βασικά γνωρίσματα που διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι έχει ένας καθηγητής ΣΕΠ, ο οποίος θεωρείται επιτυχημένος είναι:

- Η υψηλού βαθμού και κριτική αυτογνωσία,

- Η κριτική κοινωνική ενημέρωση,

- Η αναστοχαστικότητα του πάνω στον ίδιο του τον εαυτό, η διάθεσή του για αυτοκριτική και αναγνώριση των λαθών του,

- Η αποδοχή και ο σεβασμός για τον εαυτό του και τους άλλους,

- Η ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις και η εμπιστοσύνη στο διάλογο,

- Το βαθύ του ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και την εξέλιξη του,

- Το ενδιαφέρον του για το σύμπαν και για την ποιότητα της ζωής,

- Η προσέγγιση των πραγμάτων με τρόπο ολικό και όχι γραμμικό και μονοδιάστατο,

- Η ερευνητική διάθεση και η σε βάθος ανάλυση της πραγματικότητας,

- Η προσπάθεια για υπέρβαση του αναλυτικού προγράμματος με στόχο την επίτευξη δημιουργικών αλλαγών σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο,

- Η ικανότητά του να δραστηριοποιείται και να ρισκάρει,

- Η δημιουργικότητα,

- Η αισιοδοξία και η αίσθηση του χιούμορ,

- Η ευελιξία και η ελευθερία από στερεότυπα, ταμπού και τυπικότητες,

- Η ετοιμότητά του να δέχεται το διαφορετικό και το καινούργιο,

- Η αυθεντικότητα, η γνησιότητα, η συνεργατικότητα,

- Η διεπιστημονική του ενημέρωση.

Επίσης, εκτός και από κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά που διαπιστώσαμε ότι έχει ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ –και που στην προηγούμενη έρευνα, στην οποία αναφερθήκαμε, μας είχε δηλωθεί ότι *πρέπει να έχει*–, ένα σημαντικό στοιχείο του δάσκαλου αυτού είναι το ότι έχει αντιμετωπίσει μια σημαντική τραυματική εμπειρία στη ζωή του, την οποία αποδέχτηκε –με τον ανάλογο, βεβαίως, πόνο– ως μέρος των τραγικών διαστάσεων της ζωής και με την οποία ασχολήθηκε και την αντιμετώπισε συνειδητά.

Και γεννάται το ερώτημα: Άραγε, τα χαρακτηριστικά αυτά –στα οποία μόνο επιγραμματικά αναφερθήκαμε εδώ– και ο ρόλος του παιδαγωγού που αυτά συνεπάγονται αφορούν μόνο την ταυτότητα και το ρόλο του καθηγητή ΣΕΠ; Θεωρούμε ότι θα ήταν τουλάχιστον αφελές να υποστηρίξει κανείς ένα τέτοιο επιχείρημα, όχι μόνο γιατί το ΣΕΠ αναλαμβάνουν καθηγητές κάθε ειδικότητας, αλλά και γιατί, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ανάλογα χαρακτηριστικά πρέπει να έχει και ένας καλός σύμβουλος, όπως και κάθε καλός επαγγελματίας σε εργασιακούς χώρους με πολυπλοκότητα για να θεωρείται επαρκής στο ρόλο του.

Ο Καλός Σύμβουλος

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ο καλός δάσκαλος –ιδιαιτέρως στη σημερινή εποχή– δεν πρέπει να ασχολείται απλά με τη μετάδοση γνώσης –ή της «ύλης»–, αλλά να προωθεί κυρίως την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του, όπως και την κοινωνική αλλαγή αφού, άλλωστε, το εκπαιδευτικό είναι στην ουσία έργο κοινωνικό. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού χρειάζεται να έχει χαρακτηριστικά και στάσεις όπως αυτές που μόνο περιληπτικά αναφέρθηκαν στο άρθρο αυτό.

Θεωρούμε ότι ο καλός δάσκαλος σήμερα, πέρα από την ειδίκευσή του στο γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει, πρέπει να έχει και ιδιότητες παρόμοιες με εκείνες που χαρακτηρίζουν ένα καλό σύμβουλο, ο οποίος, μέσα από τη συμβουλευτική σχέση, επιδιώκει την υποστήριξη του συμβουλευόμενου για προσωπική ανάπτυξη χωρίς να παραγνωρίζει ούτε το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην ανάπτυξη αυτή ούτε, όμως, και το ρόλο τέτοιων ανεπτυγμένων απόμων για τη βελτίωση του πλαισίου αυτού. Άλλωστε, και ο καλός σύμβουλος πρέπει να έχει χαρακτηριστικά αρκετά από τα οποία είναι παρόμοια με εκείνα που διαπιστώσαμε στις έρευνες στις

οποίες αναφερθήκαμε ότι πρέπει να έχει ο καλός ή ο επιτυχημένος δάσκαλος. Στην παραπάνω διαπίστωση καταλήξαμε όχι μόνον μέσα από την προσωπική μας γνώση και εμπειρία στο χώρο της Συμβουλευτικής, αλλά και μέσα από έρευνα που εκπονήσαμε στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Στην έρευνα αυτή εξετάσαμε τα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι έχει ο καλός σύμβουλος σε αρκετές προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική και ιδιαίτερα στην Προσωποκεντρική και στην Υπαρξιστική προσέγγιση, στην προσέγγιση Gestalt, στην Ψυχοσύνθεση και στην Ψυχανάλυση⁹. Σημαντικό στοιχείο είναι το ότι και εδώ τα χαρακτηριστικά που επισημαίνονται είναι εκείνα που πρέπει¹⁰ να έχει ο καλός σύμβουλος όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο της κάθε προσέγγισης και τις παραδοχές του. Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, αναφέρεται ότι δεν είναι γνωστό αν αυτά τα στοιχεία χαρακτηρίζουν πράγματι κάθε καλό σύμβουλο στην πράξη και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι συνήθως δυνατή η πρόσβαση στη διαδικασία της συμβουλευτικής από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, του καλού συμβούλου, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις στις οποίες αναφερθήκαμε, είναι τα εξής:

— Αυτογνωσία, προσπάθεια για

9. Κυρίως στην κλασική Ψυχανάλυση του Freud και στην προσέγγιση της Melanie Klein.

10. Όπως είδαμε, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετασχόντων στη δική μας έρευνα του 1988, και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου καθηγητή ΣΕΠ –αλλά και του καλού δασκάλου γενικότερα– είναι αυτά που πρέπει να τον διακρίνουν και που, όπως υποστηρίχθηκε, είτε δεν τον διακρίνουν συνήθως είτε δεν είναι γνωστό αν και πόσους διακρίνουν, αφού στην ελληνική πραγματικότητα γενικώς υπάρχει ακόμη το έδαφος της σχολικής τάξης για κάποιον παρατηρητή.

ανάπτυξη του εαυτού του.

— Κριτική αντιμετώπιση καταστάσεων, ανθρώπων και ιδεών.

— Αναστοχαστικότητα (self-reflection).

— Αυτοαποδοχή και αποδοχή των άλλων.

— Χρησιμοποίηση του εαυτού του ως του βασικού –και καταλυτικού για τη συμβουλευτική σχέση– εργαλείου.

— Γνώσια περιέργεια για το σύμπαν, για το παγκόσμιο και για το τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος.

— Γνώσιο ενδιαφέρον για τους άλλους.

— Ενθάρρυνση του συμβουλευόμενου να βοηθήσει το εσωτερικό του δυναμικό να «ανθίσει».

— Ικανότητα να υπομένει την [κατα]θλίψη του (depression). Η ευαισθησία για την εσωτερική του θλίψη καθιστά το σύμβουλο ικανό να μπορεί να αμφιβάλλει για το αν ο ίδιος (ή οποιοσδήποτε άλλος) είναι σε θέση να κατανοήσει την πολυπλοκότητα μιας ανθρώπινης ύπαρξης.

— Προσπάθεια για διεύρυνση των εμπειριών της ζωής του (άνοιγμα στο καινούργιο και στο διαφορετικό).

— Διεπιστημονική προσέγγιση του έργου του και προσπάθεια να κατανοήσει την ύπαρξη από πολλές προσεγγίσεις και όχι μόνον μέσα από την ψυχολογία (π.χ. μέσα από την ποίηση και τη λογοτεχνία, την τέχνη, τη θρησκεία κτλ.).

— Συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου που παίζουν στη διαμόρφωση του δικού του εαυτού καθώς και στο έργο του παράγοντες όπως είναι, για παράδειγμα, οι αξίες, οι προσδοκίες, τα στερεότυπα, οι προ-

καταλήψεις, οι φόβοι και το φύλο του, η εθνική ομάδα ή η κοινότητα από την οποία προέρχεται και το κοινωνικο-οικονομικό του επίπεδο.

— Συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των κρίσιμων ή και οδυνηρών εμπειριών της ζωής του.

— Αισιοδοξία, διατήρηση της αισθήσης του χιούμορ, παρόλη την αναγνώριση των τραγικών διαστάσεων της ζωής.

— Ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (στενές σχέσεις, συγκρουσιακές σχέσεις, συναισθηματικές εκφράσεις, σωματική επαφή κτλ.).

Μερικές ακόμη ιδιότητες ελίσης που πρέπει να διακρίνουν τον καλό σύμβουλο είναι: η αυθεντικότητα, η γνησιότητα, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να εμπνέει εμπιστοσύνη, ο σεβασμός στην αυτονομία του συμβουλευόμενου, ευαισθησία, ηρεμία, σταθερότητα, προσεκτική και ενεργός ακρόαση όπως και η ικανότητά του να εκφράζεται.

Επαγγελματική Επάρκεια: Ένα Γενικό Μοντέλο

Στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Klemp 1977, Elliott 1991, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993) αναφέρονται ορισμένες κριτικές ικανότητες των επιτυχημένων επαγγελματιών, οι οποίες παρατηρούνται σε μια ποικιλία επαγγελμάτων που εμπλέκουν τη λύση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σε πολύπλοκες καταστάσεις. Παρακάτω αναφέρονται περιληπτικά οι πιο σημαντικές από αυτές τις ικανότητες¹¹.

Α. Γνωστικές ικανότητες: Αυτές δεν είναι στενά προσδιορισμένες

ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με την επεξεργασία πληροφοριών που στηρίζεται στη μνημονική ικανότητα. Είναι μάλλον αντιληπτικές δεξιότητες, οι οποίες —μέσα από την κριτική ανάλυση σύνθετων και ρευστών ανθρώπινων καταστάσεων— βοηθούν τον επαγγελματία να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που τον περιβάλλει και να δρα με τρόπο συνετό. Οι πιο βασικές είναι:

α. Ικανότητα προσδιορισμού «θεματικών συνεπειών» (thematic consistencies) σε διάφορες πληροφορίες, και ικανότητα οργάνωσης πληροφοριών και επικοινωνίας.

β. Ικανότητα για κατανόηση αντικρουόμενων ζητημάτων που αναδύονται σε αντιθέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους, καθώς και κατανόηση της διαφορετικής τους προοπτικής.

γ. Ικανότητα για μάθηση μέσα από την κριτική σκέψη πάνω στον εαυτό και στην εμπειρία.

Β. Ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις: Τα στοιχεία που προωθούν αυτές τις σχέσεις είναι:

α. Ακριβής ενσυναίσθηση, η οποία δίνει στους άλλους (π.χ. μαθητές, συναδέλφους, γονείς, εργοδότες, πελάτες) το μήνυμα ότι όχι μόνο γίνεται ή λέγεται κάτι με τρόπο κατανητό, αλλά ότι υπάρχει κατανόηση αυτών των ιδίων.

β. *Η προώθηση αισθήματος επάρκειας στους άλλους.* Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από:

1. Το θετικό ενδιαφέρον για τους άλλους.

2. Την ενεργό στήριξη των άλλων.

3. Τον αυτοέλεγχο, ο οποίος δεν επιτρέπει την έκφραση αυθόρμητων αισθημάτων οργής ή εχθρότητας που θα έκανε τους άλλους να αισθάνονται αδύναμοι και αναποτελεσματικοί.

Γ. Ύπαρξη κινήτρων για την ικανοποίηση αναγκών. Βασικά κίνητρα είναι:

1. *Κίνητρο για την επίτευξη στόχων.* Ικανότητες που ικανοποιούν αυτή την ανάγκη είναι:

α. Το να ρηγοκινδυνεύει κανείς,

β. Το να θέτει στόχους, και

γ. Το να παίρνει ανατροφοδότηση για τον τρόπο που λειτουργεί.

2. *Κίνητρο για άσκηση επιρροής (power motivation).* Ικανότητες που ικανοποιούν αυτή την ανάγκη είναι:

α. Η δικτύωση: Η ικανότητα δηλαδή να ενημερώνεται κανείς σχετικά με τα υπάρχοντα διαπροσωπικά δίκτυα επιρροής και να τα χρησιμοποιεί.

β. Η ικανότητα επιρροής των άλλων μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού.

γ. *Μικροπολιτική ενημέρωση:* Η ικανότητα προσδιορισμού ομάδων συμμαχιών τόσο ως προς το επίπεδο που κατέχουν στην ιεραρχία, όσο και ως προς τον προσανατολισμό τους στους στόχους του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται.

11. Βλ. σχετικά και Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός, (1994).

Συμπέρασμα

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, βασικές ικανότητες για τον καλό επαγγελματία γενικότερα είναι η κριτική προσέγγιση των φαινομένων, η ικανότητα να συνθέτει μέρη σε σύνολα και να αναπτύσσει ολική αντίληψη των πραγμάτων, η ενσυναίσθηση, και η γνωστική πρωτοβουλία. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με τη γνώση του εαυτού του ως ενεργού μέλους της κοινωνίας και ως ατόμου που επηρεάζει τη ζωή των άλλων αναγνωρίζοντας, όμως, ως ηθική υποχρέωση το σεβασμό και τη φροντίδα τους –μέσα από την ενσυναίσθηση. Επομένως, ο καλός επαγγελματίας δεν είναι ποτέ απλά και τεχνοκρατικά αποτελεσματικός. Είναι μάλλον ένα ενέλικτο, κριτικά σκεπτόμενο άτομο που το χαρακτηρίζει η γνώση του εαυτού και των δυνατοτήτων του, η εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του και προς τους άλλους, καθώς και η γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει¹². Η γνώση αυτή και οι ιδιότητες που είδαμε παραπάνω βοηθούν τον επαγγελματία αυτό να είναι επαρκής και αποτελεσματικός στο έργο του. Όπως είδαμε από τις έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε σχετικά με τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό και τον καλό σύμβουλο, αυτά είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν και τους ίδιους ως σύγχρονους επαγγελματίες.

Για την προετοιμασία των νέων στο σημερινό σύνθετο και πολύπλο-

κο σκηνικό όπου οι μεταβάσεις από μια κατάσταση σε μια άλλη αυξάνονται διαρκώς και όπου οι αποφάσεις και η επίλυση προβλημάτων γίνονται υπόθεση δυσκολότερη, καταλυτικό ρόλο πρέπει οπωσδήποτε να παίζει ο δάσκαλος ως σύμβουλος¹³ και ως σύγχρονος επαγγελματίας που χαρακτηρίζεται κυρίως από κριτική αυτογνωσία και κριτική κοινωνική ενημέρωση (Κοσμίδου-Hardy 1996β, 1996γ). Αν, λοιπόν, θεωρούμε ότι το έργο του καθηγητή ΣΕΠ είναι δύσκολο γιατί απαιτούνται από αυτόν γνώσεις και ιδιότητες που δεν διαθέτει συνήθως, αντί να αποφύγουμε την ανάληψη του «μαθήματος» ΣΕΠ με την αιτιολογία ότι αυτό είναι δύσκολο και απαιτεί «ειδικές γνώσεις», ίσως είναι καλύτερο να εξετάσουμε γενικότερα το ρόλο μας ως παιδαγωγών και ως επαγγελματιών στη σημερινή πολύπλοκη, διαρκώς μεταβαλλόμενη και δύσκολα προβλέψιμη πραγματικότητα. Και τότε, ίσως συμφωνήσουμε με την ακόλουθη άποψη που μας εξέφρασαν κάποιοι Σύμβουλοι του Π.Ι. στην πρώτη από τις δύο έρευνες που πραγματοποιήσαμε, στην οποία περιληπτικά μόνον αναφερθήκαμε στο άρθρο αυτό: «Είναι ανάγκη να αναλαμβάνουν το ΣΕΠ διαδοχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ως μέρος του προγράμματός τους», αφού ο ΣΕΠ προϋποθέτει γνώση και στοιχεία που απαιτούνται για την «υποδομή την επιστημονική [αλλά και για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη]¹⁴ του κάθε εκ-

12. Βλ. αναλυτικότερα για το θέμα αυτό, Κοσμίδου, Χ., 1989, Κοσμίδου 1991.

13. Για το θέμα του δασκάλου ως συμβούλου βλ. Κοσμίδου-Hardy 1993γ, καθώς και Κοσμόπουλος 1996.

14. Η προσθήκη δική μας.

παιδευτικού».

Εμείς, στην προσπάθειά μας να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό σε ένα βασικό βήμα αυτοδιερεύνησης ως προς ορισμένα ενδεικτικά στοιχεία, τα οποία (σύμφωνα με δικές μας, αλλά και διεθνείς έρευνες) χα-

ρακτηρίζουν ένα καλό δάσκαλο, αναπτύξαμε και παραθέτουμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο τόσο εμείς όσο και άλλοι άξιοι συνάδελφοί μας έχουμε ήδη χρησιμοποιήσει¹⁵ με επιτυχία στην πράξη για το σκοπό αυτό.

15. Πηγή του ερωτηματολογίου: Κοσμάδου-Hardy, 1991.

Ερωτηματολόγιο (Αυτοαναφορά)

Τι Είδους Εκπαιδευτικός Είμαι¹⁶

Οδηγίες

Παρακάτω ακολουθούν ορισμένες προτάσεις σχετικές με τη διδασκαλία. Από την προτεινόμενη κλίμακα αξιολόγησης (1-5) διάλεξε τον αριθμό που σου ταιριάζει περισσότερο. Προσπάθησε να τελειώσεις όσο πιο γρήγορα μπορείς απαντώντας σύμφωνα με την πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό σου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ο προβληματισμός σου σε θέματα στα οποία αυτό αναφέρεται ίσως σε βοηθήσει να διαπιστώσεις μερικά χρήσιμα πράγματα για τον εαυτό σου ως δάσκαλο.

Κλίμακα αξιολόγησης

1=Μου ταιριάζει, 2=Συνήθως μου ταιριάζει,

3=Μου μισοταιριάζει, 4=Πολύ λίγο μου ταιριάζει, 5=Δεν μου ταιριάζει

1. Πιστεύω ότι δεν πρέπει να χάνεται χρόνος από τα αναλυτικά προγράμματα για οποιοδήποτε λόγο.	1	2	3	4	5
2. Δεν αποδέχομαι το μαθητή ως άτομο μοναδικό που έχει τη δική του αξία.	1	2	3	4	5
3. Δεν είναι αναγκαίο να εφαρμόζω εγώ αυτά που λέω να κάνουν οι μαθητές μου γιατί έχω και τα προβλήματά μου σα μεγάλος/η που είμαι.	1	2	3	4	5
4. Νομίζω ότι δεν είναι δυνατόν να ξέρει ο μαθητής κάτι καλύτερα από μένα λόγω διαφοράς ηλικίας και εμπειριών.	1	2	3	4	5
5. Οι ανάγκες των μαθητών δεν με απασχολούν εξίσου με την «παράδοση» της ύλης.	1	2	3	4	5
*6. Συνήθως προσπαθώ να αντιμετωπίζω απρόοπτες καταστάσεις, χωρίς να απειλώ τους μαθητές με τη χρήση εξουσίας (π.χ. Διευθυντής, τιμωρία κτλ.)	1	2	3	4	5

16. Αν δεν έχετε ασχοληθεί με τη διδασκαλία ακόμη, απαντήστε υποθέτοντας πως η κατηγορία «μου ταιριάζει» ισοδυναμεί με την κατηγορία «θα μου ταιριάζει».

7. Θεωρώ τον εαυτό μου ολοκληρωμένο και «αποκρυσταλλωμένο» πλέον άτομο	1	2	3	4	5
*8. Μερικά βασικά μου χαρακτηριστικά είναι η ευελιξία, η διαλλακτικότητα, ο αυθορμητισμός, η κατανόηση των άλλων, η ικανότητά μου στις διαπροσωπικές σχέσεις και η ανάληψη πρωτοβουλιών.	1	2	3	4	5
9. Πιστεύω ότι χρειάζεται απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, γιατί διαφορετικά, ο μαθητής «παίρνει θάρρος».	1	2	3	4	5
*10. Σέβομαι και ενθαρρύνω απόψεις των μαθητών που είναι διαφορετικές από τις δικές μου.	1	2	3	4	5
*11. Πιστεύω πως ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους της παιδείας πρέπει να είναι η ανάπτυξη του εαυτού και της κριτικής σκέψης των μαθητών.	1	2	3	4	5
*12. Πιστεύω στις ατομικές διαφορές και ψάχνω για τις αιτίες δυσκολιών των μαθητών.	1	2	3	4	5
*13. Βοηθώ ν' αναπτυχθεί ενδιαφέρον και αγάπη για τη μάθηση γενικότερα και όχι μόνο για το μάθημά μου.	1	2	3	4	5
*14. Πιστεύω ότι η κατανόηση και η αποδοχή του εαυτού μου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και αποδοχή των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
15. Δεν πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την αυτοαντίληψη του μαθητή.	1	2	3	4	5
*16. Δεν φοβάμαι να κάνω λάθη γιατί μαθαίνω ακόμη κι από αυτά.	1	2	3	4	5
17. Πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι και λίγο αυταρχικός για να μην του «πάρουν τον αέρα» οι μαθητές.	1	2	3	4	5
18. Ο σωστός τρόπος διδασκαλίας είναι αυτός που εφαρμόζω εγώ.	1	2	3	4	5
19. Ως εκπαιδευτικός δεν είμαι γενικά αποδεκτός/ή από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5

20. Η αυτοαντίληψή μου δεν έχει καμιά σχέση με την επίδοση των μαθητών.	1	2	3	4	5
*21. Δεν δίνω απόλυτη ελευθερία στους μαθητές, αλλά προσδιορίζω όρια συμπεριφοράς που φροντίζω να τηρούνται με συνέπεια τόσο από τους ίδιους, όσο και από μένα.	1	2	3	4	5
*22. Προσπαθώ να δίνω την ευκαιρία να νιώσει ο κάθε μαθητής μια αίσθηση ικανοποίησης σχετικά με την επίδοσή του.	1	2	3	4	5
23. Η γενικότερη προσωπική μου θεώρηση της ζωής και του ανθρώπου δεν επηρεάζει την επαφή και επικοινωνία μου με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
24. Η αντίληψη που έχω για τον εαυτό μου δεν επηρεάζει ούτε τη δική μου συμπεριφορά, ούτε τη συμπεριφορά των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
*25. Προσπαθώ να δημιουργώ ένα ζεστό και ενθαρρυντικό κλίμα στην τάξη, γιατί με ενδιαφέρουν οι ανθρώπινες σχέσεις.	1	2	3	4	5
*26. Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθιστά αναγκαία την ενασχόλησή του με τη βαθύτερη γνώση του εαυτού του (αυτογνωσία), καθώς και τη γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.	1	2	3	4	5
*27. «Βλέπω» τον εαυτό μου μέσα από τα μάτια των μαθητών μου γιατί με ενδιαφέρουν τα αισθήματα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν για μένα.	1	2	3	4	5
28. Πιστεύω ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης των μαθητών είναι ικανοποιητικό.	1	2	3	4	5
*29. Πιστεύω ότι, πέρα από την επιστημονική μου κατάρτιση, διαθέτω και ερευνητικό πνεύμα, το οποίο επιδιώκω να αναπτύξουν και οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5

*30. Θεωρώ βασικό στόχο της διδασκαλίας μου όχι την απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά την καθοδήγηση των μαθητών για το πώς να χρησιμοποιούν τη γνώση, για το πώς να ερευνούν το περιβάλλον τους και να μαθαίνουν μόνοι τους (αυτομόρφωση).

1 2 3 4 5

Ποιο είναι το Αποτέλεσμα; Τι είδους εκπαιδευτικός είμαι;

Αν χρειάζεσαι αριθμητικό αποτέλεσμα, πρέπει να αθροίσεις τους αριθμούς που επέλεξες από την κλίμακα αναλογίας για κάθε πρόταση. Θα γίνουν δύο αθροίσεις. Μία για τις προτάσεις χωρίς αστερίσκο και μία για τις προτάσεις με αστερίσκο (*). Σύμφωνα με ορισμένες σύγχρονες απόψεις σχετικά με τις ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού, είσαι ένας καλός εκπαιδευτικός αν το σκορ των προτάσεων χωρίς αστερίσκο, κυμαίνεται από 60 έως 75, και το σκορ των προτάσεων με αστερίσκο (*), κυμαίνεται από 15 έως 30. Ωστόσο, εκείνο που προέχει είναι ο προβληματισμός πάνω στα θέματα που θίγονται μέσα από το ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις είναι δυνατόν να δοθούν μέσα από τη συζήτηση με άλλους συναδέλφους και φίλους, τη μελέτη σύγχρονων θεμάτων και, κυρίως, τη μελέτη του εαυτού μας ως προσώπου και ως επαγγελματία και τη συνειδητή ενασχόληση μαζί του με στόχο την αποδοχή και την ανάπτυξή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Elliott, J., *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press (1991).
- Klemp, G.O., *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co. (1977)
- Κοσμίδου, Χ., «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 7-8: 47-72.
- Kosmidou-Hardy, C., «Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach», *International Review of Education*, 36: 345-359. (1990)
- Kosmidou, C., *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph.D. Thesis. (1991)
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη και Λήψη Απόφασης». Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. (1991)
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως

- Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. Αθήνα (σσ. 84-110). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. (1993α)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης στα Πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού» *Μετά το Λύκειο*: τ. 3, 60-65. (1993β)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος». Εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Η Φυσιογνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης» (υπό έκδοση). (1993γ)
- Κοσμίδου-Hardy, X. και Μαρμαρινός, Ι., «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 79: 51-59. (1994)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο Α. Καζαμιάς και Μ. Κασσωπάκης (επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος (σσ. 305-327). (1995α)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Και Μετά το Λύκειο τι; Η σημασία των στόχων και των αξιών για δημιουργικές μεταβάσεις». *Μετά*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ. (σσ. 8-11 και 138-140). (1996α)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό». Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. (επιμ. Κοσμίδου-Hardy) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου). 38-39, σσ. 25-52. (1996β)
- Κοσμίδου-Hardy, X., «Η Πρόκληση της Μετάβασης και η Ανταπόκριση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού». Εισήγηση στην ημερίδα της ΕΛΕΣΥΠ που διοργανώθηκε στις 7/12/1996, με θέμα: «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη Διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας». (1996γ)
- Κοσμόπουλος, Α., «Δάσκαλος και Σύμβουλος: Δύο Όψεις του Ιδίου Νομίσματος;» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 38-39, σσ. 102-109. (1996)

*Στέλλα Λεκάκη**

**«ΚΡΥΦΟ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ:
ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ
ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥΣ
ΣΕ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ**

Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, διεξήγαγε μια έρευνα σχετικά με τους μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά διακόπτουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο. Σκοπός της έρευνας ήταν αφ' ενός να εντοπίσει τα αίτια και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά διακόπτουν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αφ' ετέρου να καταγράψει τα επαγγελματικά τους σχέδια και τις προσδοκίες τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν υποθέσεις των ερευνητών. Από την έρευνα φαίνεται ότι τόσο το οικονομικό όσο και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών αυτών ήταν πολύ χαμηλό και δεν υπήρχε στο περιβάλλον δυνατότητα ανάπτυξης ενδυνάμει χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών και κανείς είδους επαγγελματική ανάπτυξη, καθοδήγηση, πληροφόρηση. Η συμμετοχή μου στην παραπάνω έρευνα ως συνεντεύκτρια αλλά και η παραχώρηση επεξεργασμένου και μη υλικού από την κεντρική ομάδα του Π.Ι. και τους άλλους συνεντευκτές της Κρήτης, μου έδωσε τη δυνατότητα να επεξεργαστώ το θέμα αυτό για την ιδιαίτερη πατρίδα μου.

*Stella Lekaki**

**THE «HIDDEN» EDUCATIONAL SYSTEM
PUPILS OF KRETE THAT LEAVE GYMNASIUM AND THEIR NEEDS FOR
VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING**

The Ministry of Education with the Pedagogical Institute and the Organisation of Vocational Education and Training carried out a research on the pupils who leave school in any class of the Gymnasium, without completing the compulsory 9-year education. The purpose of the research was on one hand to locate the reasons and the conditions under which children leave compulsory education and on the other to write down their vocational plans and expectations. The results confirms the hypotheses made by the researchers. It makes clear that the parents' economical as well as educational level was substantially low, while the general environment of the children left them no chance of developing possible innate characteristics, neither offered them any kind of vocational development, guidance or information.

* Η Σ.Λ. είναι Καθηγήτρια Μαθηματικών, Υπεύθυνη ΣΕΠ στο Νομό Ηρακλείου. *Επικοινωνία:* Παιροδόφνης 28, 71409 Ηράκλειο Κρήτης. Τηλ. 081-238191

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος τόσο για την μακροπρόθεσμη εξασφάλιση της εθνικής ταυτότητας μιας χώρας όσο και για την παράλληλη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του λαού της. Η εκπαίδευση εκπληρώνει από τη μία μεριά ένα σύνολο από ευρύτερους στόχους όπως ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, ανύψωση του μορφωτικού τους επιπέδου, διάπλασή τους σε ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες και από την άλλη την επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων με κύριο γνώμονα τις ανάγκες της οικονομίας.

Στη χώρα μας η καθιέρωση της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης σε εννιά χρόνια, κατοχυρώνεται με το σύνταγμα του 1975 και εξειδικεύεται με εκπαιδευτικούς Νόμους και διατάγματα. Έτσι στο νόμο 1566/85 άρθρο 2 παράγραφος 3 αναφέρεται ότι «η φοίτηση στο Δημοτικό (6 χρόνια) και στο Γυμνάσιο (3 χρόνια) είναι υποχρεωτική επ' όσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς την φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.

Το άρθρο αυτό του Π.Κ. σχεδόν ποτέ δεν έχει ενεργοποιηθεί. Μη βιαστείτε να συμπεράνετε ότι ο νόμος τηρείται και ότι όλα τα Ελληνόπουλα απολαμβάνουν εκπαίδευση για εννέα χρόνια. Η πραγματικότητα είναι άλλη. Μια κατηγορία παιδιών δεν φοιτούν καθόλου, ή δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο Δημο-

τικό, κυρίως παιδιά μειονοτήτων και είναι θέμα για έρευνα. Μια άλλη κατηγορία παιδιών αφού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό δεν προσέρχονται καθόλου ή δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Με τα παιδιά αυτά ασχολείται η έρευνα που γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.).

Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι διπλός. Αφενός μεν προσπαθεί να εντοπίσει τα αίτια και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά σταματούν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αφετέρου, να καταγράψει τη σημερινή επαγγελματική τους κατάσταση, τα επαγγελματικά τους σχέδια και τις προσδοκίες τους.

Δεδομένου δε ότι υπάρχει πρόθεση από τον ΟΕΕΚ να προσφέρει σε όλη την Ελλάδα ειδικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους νέους που δεν έχουν ολοκληρώσει τις βασικές τους σπουδές, η έρευνα έχει σκοπό να εντοπίσει σε ποιο βαθμό τα παιδιά αυτά έχουν διάθεση να παρακολουθήσουν τέτοια προγράμματα και αν ναι, να καταγραφούν οι προτάσεις τους ως προς τα επαγγέλματα για τα οποία θα ήθελαν να προετοιμαστούν.

Οι Φάσεις της Έρευνας

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας που ήταν καθαρά απογραφική, συγκεντρώθηκαν από όλα τα Γυμνάσια της χώρας αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τους μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το Γυμνάσιο. Η έρευνα ασχολείται με παιδιά που έκαναν εγγραφή στην Α' Γυμνασίου τη σχολική χρονιά 1991-92 και δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Την ευθύνη της έρευνας για όλη την Ελλάδα έχει κεντρική ερευνητική ομάδα με τους άξιους ερευνητές κ. Π. Ρουσέα και κ. Β. Βρεττάκου και συντονιστή τον αντιπρόεδρο του Π.Ι. κ. Σ. Παλαιουκρασά, που είναι η ψυχή της έρευνας.

Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων έγινε από την κεντρική ερευνητική ομάδα και έδειξε τη διαρροή των μαθητών κατά περιοχή, αστικότητα και φύλο. Τα στοιχεία αυτά εύκολα συγκρίνονται με αντίστοιχα στατιστικά στοιχεία άλλων σχολικών ετών όπως και αυτά της έρευνας της κ. Μ. Δρεττάκη.

Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλαμβάνει συνεντεύξεις των παιδιών αυτών βάσει δομημένου ερωτηματολογίου για τον εντοπισμό των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων που ανάγκασαν το κάθε παιδί να σταματήσει να φοιτά στο Γυμνάσιο καθώς και των αναγκών των νέων όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάρτιση. Συνεντευκτές ήταν κυρίως συνάδελφοι καθηγητές Δ.Ε. που υπηρετούν ως Υπεύθυνοι ΣΕΠ (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δεύτερη φάση έχει μόλις ολοκληρωθεί και

έχει ήδη αρχίσει η στατιστική και ποιοτική επεξεργασία των στοιχείων.

Η Έρευνα στην Κρήτη

Η δεύτερη φάση της έρευνας στην Κρήτη ολοκληρώθηκε με περίπου διακόσιες συνεντεύξεις μαθητών και από τους τέσσερις Νομούς από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Τις συνεντεύξεις πήραν από το Νομό Χανίων ο κ. Ζαχαρίας Κολοκοτρώνης, από το Νομό Ρεθύμνης η κ. Κατίνα Κανδυλάκη, από το Νομό Ηρακλείου οι κ.κ. Στέλιος Καλογεράκης και Στέλλα Λεκάκη, από το Νομό Λασιθίου η κ. Σοφία Κουτάντου. Όλοι είχαν την καλοσύνη να μου παραχωρήσουν το υλικό των συνεντεύξεων για επεξεργασία σε επίπεδο Κρήτης με τη σύμφωνη γνώμη και της κεντρικής ερευνητικής ομάδας. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους προαναφέρω.

Δεν θα αναφερθώ τώρα με λεπτομέρειες για τη συναρπαστική εμπειρία των συνεντεύξεων σε ολόκληρο το Νομό Ηρακλείου. Θα ήθελα να το κάνω σε άλλη στιγμή.

Η Κρήτη σε Σχέση με την Υπόλοιπη Ελλάδα

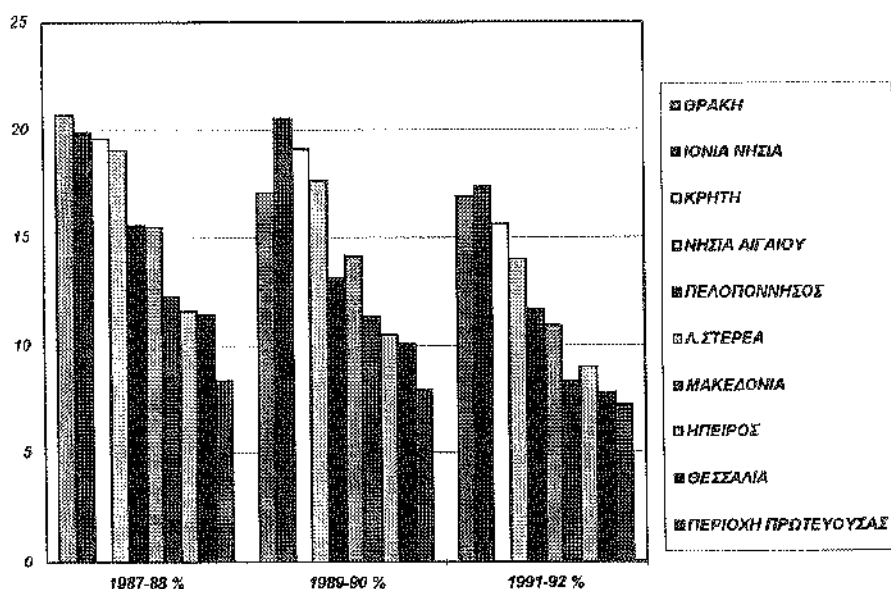
Κατά την έρευνα διατηρήθηκε ο χωρισμός της Ελλάδας σε δέκα γεωγραφικά διαμερίσματα και πενήντα τέσσερα Νομαρχιακά.

Από τον Πίνακα 1 που δείχνει τη μαθητική διαρροή κατά γεωγραφικό διαμέρισμα, για τρεις σχολικές χρο-

Πίνακας 1
Μαθητική Διαφογή κατά γεωγραφικό διαμέρισμα
(Σχολικές χρονιές 1987/88, 1989/90, 1991/92)

α/α	Γεωγραφικό διαμέρισμα	Σχολικές χρονιές		
		1987-88 %	1989-90 %	1991-92 %
1	Θράκη	20.70	17.04	16.88
2	Ιόνια Νησιά	19.86	20.52	17.33
3	Κρήτη	19.57	19.07	15.62
4	Νησιά Αιγίου	19.03	17.60	14.01
5	Πελοπόννησος	15.54	13.10	11.66
6	Α. Στερεά	15.47	14.12	10.94
7	Μακεδονία	12.28	11.33	8.34
8	Ήπειρος	11.60	10.50	9.01
9	Θεσσαλία	11.44	10.06	7.81
10	Περιοχή Πρωτεύουσας	8.36	7.92	7.24
	Σύνολο Χώρας	12.60	11.55	9.60

Σχήμα 1
Διάγραμμα πίνακα 1



νιές, παρατηρούμε ότι η θέση της Κρήτης δεν είναι από τις καλύτερες. Έρχεται σχεδόν σταθερά τρίτη σε διαρροή σε σύνολο δέκα διαμερισμάτων της χώρας αφήνοντας το καθόλου επίζηλο προβάδισμα μόνο στη Θράκη και στα νησιά του Ιονίου Πελάγους. Παρήγορο είναι μόνο το γεγονός ότι η διαρροή μειώνεται με την πάροδο του χρόνου.

Ο πίνακας 2 μας δείχνει την απόκλιση των γεωγραφικών διαμερισμάτων από το μέσο ποσοστό διαρροής (μ.π.δ.) όλης της χώρας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι κατά τη σχολική χρονιά 1991-92 η διαρροή στο μαθητικό πληθυσμό της Κρήτης υπερβαίνει κατά έξι ολόκληρες μονάδες το μέσο ποσοστό διαρροής της χώρας, τη στιγμή που εκτός από την περιοχή της πρωτεύουσας, τόσο η Ήπειρος όσο και η Θεσσαλία και η Μακεδο-

νία υπολείπονται σε διαρροή σε σχέση με το μ.π.δ. της χώρας.

Οι Νομοί της Κρήτης μεταξύ τους

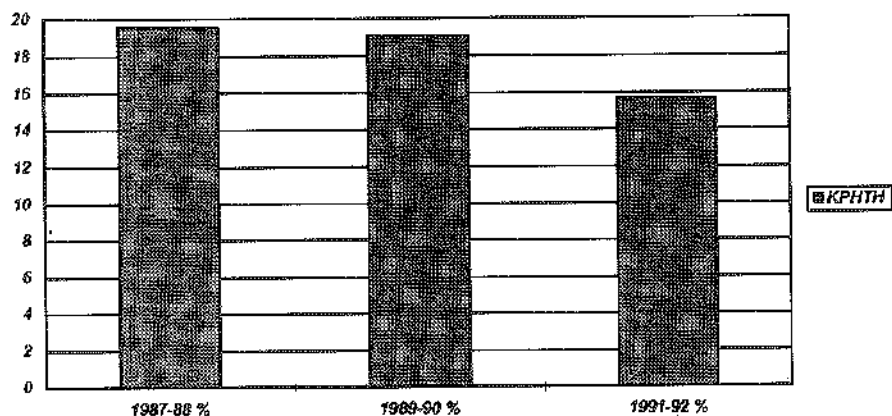
Στον Πίνακα 3 μπορούμε να δούμε τη θέση που κατέχουν οι Νομοί της Κρήτης μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με άλλους νομούς της υπόλοιπης Ελλάδας όσον αφορά τη διαρροή για τρεις σχολικές Χρονιές. Για συντομία οι νομοί της Κρήτης συγκρίνονται εδώ μόνο με τους νομούς εκείνους της χώρας που έχουν τη μικρότερη και τη μεγαλύτερη διαρροή, όπως βεβαίως και το μέσο ποσοστό διαρροής της χώρας.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι, όσον αφορά την Κρήτη, ο νομός με τη μικρότερη διαρροή είναι ο νομός Χανίων, ο οποίος, ενώ κατά τη σχολική

Πίνακας 2						
Διαφορά του μέσου ποσοστού (σύνολο της χώρας) της μαθητικής διαρροής από το αντίστοιχο ποσοστό κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος (σχολικές χρονιές 1987/88, 1989/90, 1991/92 και 1980/81, 1981/82, 1982/83)						
Γεωγραφικό διαμέρισμα	Σχολικές χρονιές					
α/α	1980-81 %	1981-82 %	1982-83 %	1987-88 %	1989-90 %	1990-91 %
1. Περιοχή πρωτεύουσας	-7.20	-10.00	-7.30	4.24	-3.63	-2.36
2. Α. Στερεά & Εύβοια	2.20	2.70	4.10	2.87	2.57	1.34
3. Πελοπόννησος	3.00	3.60	4.20	2.94	1.55	2.06
4. Ιόνια Νησιά	5.60	6.40	6.40	7.26	8.97	7.73
5. Ήπειρος	2.50	5.50	3.60	-1.00	-1.05	-0.59
6. Θεσσαλία	-0.70	2.70	2.40	-1.16	-1.49	-1.79
7. Μακεδονία	1.80	1.10	-1.50	-0.32	-0.22	-1.26
8. Θράκη	-1.10	-5.50	-4.60	8.10	5.49	7.28
9. Νησιά Αιγαίου	1.10	5.30	5.70	6.43	6.05	4.41
10. Κρήτη	4.50	4.80	5.80	6.97	7.52	6.02

Σχήμα 2
Διάγραμμα πίνακα 1 που δείχνει την προοδευτική μείωση της διαρροής
στην Κρήτη

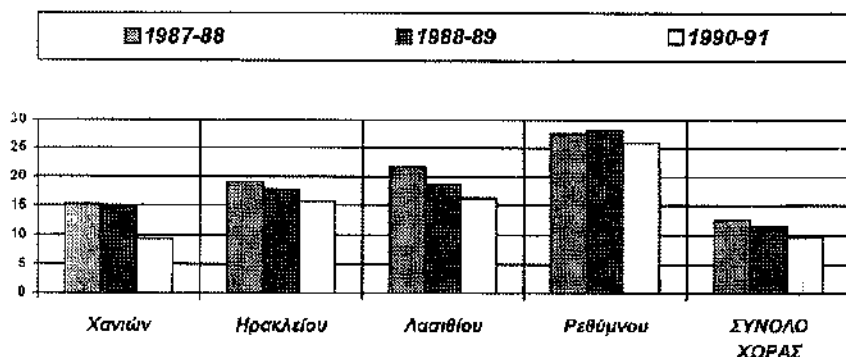
ΚΡΗΤΗ



Πίνακας 3
Μαθητική διαρροή κατά νομό
(σχολικές χρονιές 1987-88, 1989-90, 1990-91) (απόσπασμα)

Σχολική χρονιά 1987-88			Σχολική χρονιά 1988-89			Σχολική χρονιά 1990-91		
α/α	Νομός	% Διαρροή	α/α	Νομός	% Διαρροή	α/α	Νομός	% Διαρροή
1.	Αθήνας	5.34	1	Αθήνας	5.00	1.	Κοζάνης	4.29
2.	Κοζάνης	8.00	2.	Κοζάνης	6.40	2.	Αθήνας	4.42
3.	Ιωαννίνων	8.22	3.	Μαγνησία	7.54	3.	Φωκίδας	5.67
33.	Χανίων	15.25	32.	Χανίων	14.73	22.	Χανίων	9.29
42.	Ηρακλείου	19.05	45.	Λασιθίου	17.84	44.	Ηρακλείου	15.66
49.	Λασιθίου	21.73	46.	Ηρακλείου	18.73	46.	Λασιθίου	16.41
51.	Ρεθύμνου	27.66	52.	Ρεθύμνης	28.29	52.	Ρεθύμνης	25.99
52.	Ευρυτανίας	36.03	53.	Ξάνθης	30.23	53.	Ξάνθης	29.73
53.	Ζακύνθου	30.57	54.	Ζακύνθου	34.63	54.	Ζακύνθου	30.43
	Σύνολο			Σύνολο			Σύνολο	
	Χώρας	12.60		Χώρας	11.55		Χώρας	9.60

Σχήμα 3
Μαθητική διαρροή κατά νομό της Κρήτης



χρονιά 1987-88 κατείχε την 33η θέση σε σύνολο 54 Νομαρχιακών Διαμερισμάτων της χώρας, κατόρθωσε το 1991-1992 να πάρει την 22η θέση μειώνοντας αισθητά τη διαρροή των μαθητών, έτσι ώστε να υπολείπεται κατά τι από το μέσο ποσοστό διαρροής της χώρας. Αμέσως μετά έρχεται ο νομός Ηρακλείου κατέχοντας την 44η θέση και με ποσοστό διαρροής αρκετά υψηλό και ο νομός Λασιθίου με την 46η θέση. Τελευταίος και με αρκετά υψηλό ποσοστό διαρροής έρχεται ο νομός Ρεθύμνης. Κατέχει την 52η θέση και αφήνει πίσω του μόνο τους νομούς Ξάνθης και Ζακύνθου. Υπερβαίνει μάλιστα το μέσο ποσοστό διαρροής της χώρας κατά 16.39 μονάδες, τη στιγμή που ο νομός της Κοζάνης φαίνεται να ελαχιστοποιεί το ποσοστό διαρροής του ξεπερνώντας ακόμα και την περιοχή της Πρωτεύουσας.

Οι έντονες διαφοροποιήσεις

όσον αφορά τη διαρροή μαθητικού πληθυσμού στους νομούς της Κρήτης και ειδικά στους γειτονικούς νομούς Χανίων και Ρεθύμνης, που φαίνεται ότι κατέχουν και τις ακραίες θέσεις, είναι ένα θέμα για έρευνα.

Νομός Ηρακλείου

Παραθέτουμε χωρίς σχόλια τους πίνακες που δείχνουν τη μαθητική διαρροή ανά σχολείο στο Νομό Ηρακλείου.

(Τα σχολεία της Βαγιωνιάς και του Πύργου θα πρέπει να εξετασθούν και σε άλλες σχολικές χρονιές, πριν αποφανθούμε, αν η μηδενική διαρροή σ' αυτά είναι ή όχι συμπτωματική. Αντίθετα ήταν αναμενόμενη στο Πειραματικό Γυμνάσιο δεδομένου ότι η ζήτηση για εγγραφή είναι πολύ μεγαλύτερη από τις υπάρχουσες θέσεις.)

Πίνακας 4. Διαρροή των μαθητών που γράφτηκαν στην Α' τάξη του Γυμνασίου το σχολικό έτος 1991-92 στα Γυμνάσια της πόλης του Ηρακλείου.

α/α	Ονομασία Γυμνασίου	Διαρροή %
1.	Πειραμ. Γ/σιο Ηρακλείου	0.00
2.	1ο Γ/σιο Ηρακλείου	6.99
3.	Γ/σιο Νέας Αλμ/σου	21.60
4.	2ο Γ/σιο Ηρακλείου	0.00
5.	3ο Γ.σιο Ηρακλείου	4.11
6.	4ο Γ/σιο Ηρακλείου	11.40
7.	5ο Γ/σιο Ηρακλείου	5.94
8.	6ο Γ/σιο Ηρακλείου	13.60
9.	7ο Γ/σιο Ηρακλείου	5.24
10.	8ο Γ/σιο Ηρακλείου	3.24
11.	9ο Γ/σιο Ηρακλείου	27.75
12.	10ο Γ/σιο Ηρακλείου	20.00
13.	11ο Γ/σιο Ηρακλείου	10.84
14.	12ο Γ/σιο Ηρακλείου	17.60
	Σύνολο	10.51

Παράγοντες που Αναγκάζουν τα Κρητικόπουλα να Σταματήσουν το Σχολείο

Η στατιστική επεξεργασία και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, τείνει να επιβεβαιώσει ότι τα παιδιά των οικογενειών που δεν αναπτύσσουν εγκαίρως τον απαιτούμενο γλωσσικό-επικοινωνιακό κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, έχουν στην αρχή προβλήματα επικοινωνίας, αργότερα κατανόησης και τέλος σεβόμενα την αξιοπρέπειά τους το απορρίπτουν, εγκαταλείποντάς το, για να μην του δώσουν την ευκαιρία να τους απορρίψει αυτό. Ας δούμε πιο αναλυτικά τους δυο όρους κλειδιά: Οικογένεια-Σχολείο.

Οικογένεια

1. Οικογενειακή Κατάσταση

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 194 παιδιά της Κρήτης. Από αυτά 121 ήταν αγόρια και 73 κορίτσια. Από αυτά τα 91 προέρχονται από αστικές περιοχές τα 55 από ημιαστικές και 48 από αγροτικές. Σχεδόν όλα τα παιδιά (191) έμεναν μαζί με την οικογένειά τους. Αδέλφια είχαν τα περισσότερα. Το πατρικό σπίτι είναι μεν στην πλειοψηφία ιδιόκτητο (83.5%) συνήθως όμως είναι μικρό. Το 58% των σπιτιών έχουν δύο ή το πολύ τρία κύρια δωμάτια. Τα περισσότερα παιδιά και συγκεκριμένα το 75% δεν έχουν δικό τους δωμάτιο. Έτσι ένα ποσοστό 39% το μοιραζόταν με ένα ακόμα άτομο, το 55% των παιδιών το μοιραζόταν με δύο ή τρία άτομα και ένα μέρος των παιδιών και συγκεκριμένα το 6% το μοιραζό-

**Πίνακας 5. Διαρροή των μαθητών στην Α' τάξη του Γυμνασίου
το σχολικό έτος 1991-92 στα Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής
του Νομού Ηρακλείου.**

α/α	Γυμνάσια	Διαρροή %
1.	Αρκαλοχωρίου	19.49
2.	Αρχανών	9.38
3.	Βιάννου	17.31
4.	Καστελλίου	31.33
5.	Μοίρων	23.46
6.	Πομπίας	13.64
7.	Χάρακα	17.65
8.	Αγ. Βαρθάρα	26.32
9.	Κρουσώνα	8.22
10.	Μελεσσών	21.51
11.	Μόχου	25.93
12.	Τυμπακίου	33.98
13.	Ζάρου	17.14
14.	Ασημίου	21.88
15.	Βενεράτου	14.63
16.	Γαρίπας	23.53
17.	Μαλλιών	15.00
18.	Σκινιά	38.46
19.	Βαγιωνιάς	0.00
20.	Αγ. Δέκα	34.21
21.	Γέργερης	16.13
22.	Καμάρων	20.00
23.	Θράψανου	7.14
24.	Τεφελιού	13.43
25.	Τυλισσού	11.11
26.	Γαξιού	13.73
27.	Μεσοχωρίου	22.22
28.	Επισκοπής	22.73
29.	Αγ. Μύρωνα	24.62
30.	Προφήτη Ηλία	20.37
31.	Λ. Χερσονήσου	16.39
32.	Πύργου	0.00
	Σύνολο	19.86

ταν με περισσότερα από τέσσερα άτομα.

Οικογενειακά προβλήματα. Πολυά παιδιά αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα συχνά οξύτατα όπως π.χ. βαρεία ή χρόνια αρρώστια δική τους, αδελφού ή γονιού. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς είναι φυλακισμένοι, χωρισμένοι, άνεργοι ή αυταρχικοί. Οι συνθήκες που δημιουργούνται στις περιπτώσεις αυτές συχνά αποκλίνουν σημαντικά από αυτές που θα χρειαζότανε ένα παιδί για να συνεχίσει το σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει εμφανής ανάγκη παρέμβασης από κοινωνικό λειτουργό.

Θάνατος ενός γονιού. Ο θάνατος του ενός γονιού είναι καθοριστικός παράγων, ώστε το παιδί να μην συνεχίσει το σχολείο. Ειδικότερα αν αυτή που πέθανε είναι η μητέρα και το παιδί είναι κορίτσι.

2. Μορφωτικό Επίπεδο Γονιών

Τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι περισσότεροι έχουν

γραμματικές γνώσεις του Δημοτικού σπάνια δε του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα οι 154 πατέρες και οι 167 μητέρες από τους γονείς των 194 παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή μερικών μόνο τάξεων Δημοτικού. Έχουμε επίσης 4 πατέρες και 2 μητέρες παιδιών που ήταν απόφοιτοι Λυκείου ενώ δεν υπάρχει κανείς απόφοιτος Ανωτέρας ή Ανωτάτης Σχολής. Ανάγλυφη εικόνα της εκπαίδευσης των γονέων δείχνει ο πίνακας 6.

3. Οικονομικό Επίπεδο

Το οικονομικό επίπεδο των περισσότερων είναι χαμηλό. Κάποια παιδιά σταματούν το σχολείο αποκλειστικά και μόνο για να συνεισφέρουν στα οικονομικά της οικογένειας. Τα περισσότερα μένουν σε ιδιόκτητο σπίτι συχνά άθλιο, ενώ σπάνια έχουν δικό τους δωμάτιο. Πολλά παιδιά βοηθούν σε εργασία τους γονείς τους ενώ φοιτούν στο Γυμνάσιο. Η επαγγελματική κατάσταση των γονιών φαίνεται στον Πίνακα 7.

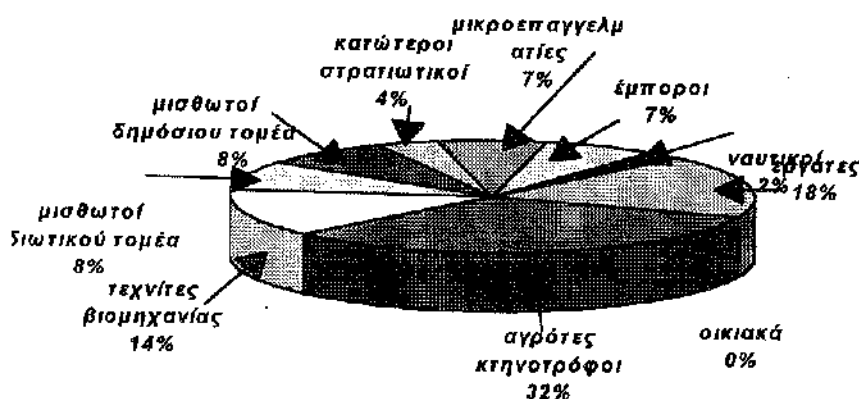
Πίνακας 6. Εκπαίδευση γονέων

Εκπαίδευση γονέων	Πατέρας	Μητέρα
Δεν πήγε καθόλου Σχολείο	4	6
Μερικές τάξεις Δημοτικού	26	21
Απόφοιτος Δημοτικού	128	146
Μερικές τάξεις τριταξίου Γυμνασίου ή Κατώτερης Τεχνικής Σχολής	14	5
Απόφοιτος τριταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής	12	-
Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής	4	2
Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής Τ.Ε.Ι. κ.λπ.	-	-
Απόφοιτος Ανώτατης Σχολής Α.Ε.Ι. κ.λπ.	-	-
Δεν απαντούν	4	4

Πίνακας 7. Επαγγελματική κατάσταση γονέων

Επάγγελμα	Πατέρα	Μητέρα
εργάτες	33	5
αγρότες κτηνοτρόφοι	59	20
τεχνίτες βιομηχανίας	25	4
μισθωτοί ιδιωτικού τομέα	15	26
μισθωτοί δημόσιου τομέα	15	8
κατώτεροι στρατιωτικοί	7	-
μικροεπαγγελματίες	12	9
έμποροι	13	3
ναυτικοί	4	-
οικιακά	-	127

**Σχήμα 4.
Επαγγελματική κατάσταση πατέρα**



Σχολείο

Το σύνολο των παιδιών έχει τελειώσει Δημοσία Δημοτικά Σχολεία, το 37% των οποίων ήταν μονοθέσια έως τριθέσια και τα υπόλοιπα είχαν από έξι έως δώδεκα δασκάλους.

Μαθησιακές δυσκολίες θεωρεί ότι είχε στο Δημοτικό το 56% των παιδιών της έρευνας από τα οποία τα περισσότερα δηλαδή το 63% εντοπίζουν τις δυσκολίες στα Μαθη-

ματικά. Το σύνολο σχεδόν των παιδιών έχει διαμορφώσει χαμηλή αυτοαντίληψη, έτσι απαντάει σχεδόν στερεότυπα «δεν τα 'παιρνα τα γράμματα».

Βοήθεια οποιουδήποτε είδους δεν είχε το 45% των παιδιών. Τα άλλα παιδιά είχαν βοήθεια συνήθως από τους γονείς των οποίων οι γραμματικές γνώσεις, όπως προαναφέραμε, περιορίζονται σ' αυτές του Δημο-

τικού. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα μισά από τα παιδιά αυτά βοηθούσαν τους γονείς τους σε διάφορες δουλειές, όταν φοιτούσαν στο Δημοτικό.

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά είτε δεν παρουσιάστηκαν, είτε διέκοψαν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο είναι για το κάθε παιδί συνήθως περισσότεροι από ένας. Οι συνηθέστερα αναφερόμενοι είναι ότι αντιμετώπιζε δυσκολίες στα μαθήματα και ότι δεν του άρεσε (Πίνακας 8).

Εκπληκτικά μεγάλος θεωρούμε ότι είναι ο αριθμός των παιδιών (134 δηλ. 69%) που δεν γνώριζαν ότι η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική. Ένας μεγάλος επίσης αριθμός παιδιών (102 δηλ. 52% έχει μετανιώσει για την απόφασή του να μη συνεχίσει τις σπουδές του στο Γυμνάσιο. Μερικά από αυτά σκέφτο-

νται ότι ίσως πρέπει να προσπαθήσουν να ξαναεγγραφούν.

Εξωσχολική βοήθεια κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο είχαν είτε από γονείς είτε από αδέρφια 44 μόνο παιδιά (22%). Από τα άλλα τα 96 απαντούν όχι, τα δε 54 δεν απαντούν.

Φροντιστηριακή βοήθεια αναφέρουν ότι είχαν μόνο 27 παιδιά (13%).

Το μάθημα, όπου τα παιδιά εκτιμούν ότι είχαν τις περισσότερες ελλείψεις, είναι στο Γυμνάσιο, όπως είδαμε και στο Δημοτικό, τα Μαθηματικά (123) και ακολουθεί η ξένη γλώσσα (106), η Γλώσσα-Εκθεση (86), η Ιστορία (84) και τέλος ακολουθεί η Φυσική (65) και η Χημεία (25) όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 9.

Πίνακας 8. Λόγοι για τους οποίους διακόπτεται η φοίτηση στο Γυμνάσιο

Λόγοι για τους οποίους δεν συνέχισε (δεν παρουσιάστηκε ή διέκοψε) τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο

Μαθητές

Διότι δεν ήθελε/δεν του άρεσε	101
Διότι αντιμετώπιζε δυσκολίες με τα μαθήματα	161
Για να μάθει μια τέχνη	36
Για να εργαστεί	26
Διότι δεν άφησαν οι γονείς του να συνεχίσει	3
Για να βοηθήσει τους γονείς του στην εργασία τους ή στις δουλειές του σπιτιού	12
Διότι το Γυμνάσιο ήταν μακριά από το σπίτι του	3
Διότι είχε προβλήματα με τους καθηγητές του	22
Διότι είχε προβλήματα με τους συμμαθητές του	9
Διότι είχε κάνει πολλές απουσίες	15
Για λόγους ασθένειας	10
Διότι κάποιος τον προέτρεψε	3
Άλλος λόγος	32
Αισθηματική απογοήτευση	1
(Δεν υπάρχουν αναφορές από τους άλλους 31)	

Στάση Γονέων-Σχολείου

Η στάση γονέων-καθηγητών φαίνεται στον πίνακα 10.

Αν και οι περισσότεροι γονείς επέμεναν να συνεχίσει το παιδί τους το σχολείο, τα μηνύματα που είχε πάρει και η αυτοαξιολόγηση που είχε κάνει το ίδιο δεν του επέτρεψαν να αλλάξει γνώμη.

Στάση Γονέων. Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούσαν να μην σταματήσουν τα παιδιά τους το Γυμνάσιο διαισθανόμενοι ίσως ότι μη έχοντας απολυτήριο θα έχουν δυσκολίες για επαγγελματική αποκατάσταση. Εξαιρέσεις υπάρχουν και είναι κυρίως οι γονείς εκείνοι που έχουν μικροεπιχειρήσεις –τουρισμός, θερμοκήπια, εργασία επικερδής γύρω από οικοδομή, κάποιο μαγαζί– και που θεωρούν ότι το παιδί τους θα είναι εξασφαλισμένο οικονομικά με την οικογενειακή επιχείρηση και άρα δεν χρειάζεται να σπαταλούν χρόνια και χρήμα για το Γυμνάσιο. Ελάχιστες φορές αναφέρθηκε η φοίτηση στο σχολείο σαν πολιτισμικό αγαθό.

Στάση Καθηγητών. Η συμπεριφορά ορισμένων καθηγητών και του

σχολείου γενικότερα στάθηκε αιτία για κάποιους μαθητές να σταματήσουν το σχολείο. Με καλύτερη προσέγγιση αυτό θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί. Η εξατομίκευση της συμπεριφοράς απέναντι στο μαθητή προβάλλει σαν έντονη αναγκαιότητα.

Αντίδραση Σχολείου-Πολιτείας. Η αντίδραση του σχολείου στη διακοπή της φοίτησης είναι μάλλον παθητική. Περιορίζεται σε ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τις απουσίες και επανεγγραφή του μαθητή, μέχρις ότου συμπληρωθεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Ο καθηγητής ή καθηγήτρια που συμβουλεύει-παροτρύνει το παιδί να συνεχίσει το σχολείο αποτελεί εξαίρεση. Θα μπορούσε το σχολείο ή η πολιτεία και θεσμικά να αναλάβει ενεργότερο ρόλο.

Φωτίζοντας την Αθέατη Πλευρά

Απόσταση του σχολείου. Η απόσταση του σχολείου από το σπίτι δεν φαίνεται να είναι η αιτία της διακοπής της φοίτησης. Ίσως επειδή Γυμνάσια υπάρχουν παντού και η συγκοινωνία είναι ικανοποιητική. Η μεγάλη απόσταση όμως από το Νυ-

Πίνακας 9. Δυσκολία κατά μάθημα

Μαθήματα	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό
Μαθηματικά ¹²³	63,4	
Ξένη Γλώσσα	106	54,6
Γλώσσα-Έκθεση	86	44,3
Ιστορία	84	43,2
Φυσική	65	33,5
Χημεία	25	12,8
Σύνολο παιδιών	194	

Πίνακας 10. Στάση γονέων-καθηγητών

Στάση των γονέων/καθηγητών απέναντι στην απόφαση του μαθητή να μη συνεχίσει στο Γυμνάσιο	Γονείς	Καθηγητές
Προέτρεψαν ανάγκασαν να μη συνεχίσει	8	9
Συμφώνησαν με τη απόφασή του να μη συνεχίσει	44	-
Επέμειναν να συνεχίσει χωρίς όμως αποτέλεσμα	134	12
Αδιαφόρησαν για την απόφασή του να μη συνεχίσει	6	115
Δεν απαντούν	2	58

χτερινό Γυμνάσιο είναι αιτία να μην συνεχίσουν τη φοίτησή τους σ' αυτό.

Ενισχυτική Διδασκαλία. Τα περισσότερα παιδιά σταμάτησαν επειδή είχαν δυσκολίες στα μαθήματά τους. ενισχυτική διδασκαλία στο Δημοτικό εντοπίστηκε σε λίγες περιπτώσεις. Στο Γυμνάσιο καθόλου. Παιδιά που είχαν κάνει φροντιστήριο αποτελούν μικρή μειοψηφία. Η βοήθεια που είχαν, προέρχονταν κυρίως από τους γονείς ή τα αδέρφια ή κάποιο συμμαθητή/συμμαθήτριά με καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα.

Βαθμολογία. Πολλά παιδιά ανέφεραν ότι σταμάτησαν το σχολείο επειδή είχαν δυσκολίες. Φάνηκε όμως ότι αυτές τις δυσκολίες άρχισαν να τις συνειδητοποιούν στο Γυμνάσιο μόνο ένεκα της βαθμολογίας η οποία μάλιστα τους προκάλεσε έντονο άγχος και στρες. Τα παιδιά αυτά φαίνεται ότι χρειάζονται γενικότερα ένα στάδιο προσαρμογής κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Η έλλειψη επίσης βαθμολογίας στο Δημοτικό φάνηκε ότι χρειάζεται να συνοδεύεται από ουσιαστική επικοινωνία-επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ίσως να είναι απαραίτητη και η περιγραφική αξιολόγηση. Πάντως εφόσον διαπιστωθεί ότι κά-

ποιο παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες, είναι επιβεβλημένο τόσο για την Οικογένεια όσο και για την Πολιτεία να βρει τρόπο να τις καλύψει.

Ανάγνωση. Αρκετά παιδιά σταμάτησαν το σχολείο επειδή δυσκολευόταν στην ανάγνωση. Η ικανότητα γραφής κάποιων περιοριζόταν μόνο στο όνομά τους. Η πλειοψηφία δε των παιδιών που είτε δε φοίτησαν καθόλου είτε διέκοψαν στην Α' τάξη δε γνώριζε προπαίδεια και είχε πολλές δυσκολίες στη διαίρεση και τον πολλαπλασιασμό. Δεδομένου ότι η δυσκολία ανάγνωσης στην Ιατρική παραπέμπει σε οργανικές ή ψυχικές διαταραχές, θα ήταν θέμα για έρευνα κατά πόσο τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν ή όχι τέτοια προβλήματα και αν ναι, να βοηθηθούν κατάλληλα. Αν πάλι διαπιστωθεί έλλειψη ή αδυναμία φροντίδας από την Οικογένεια ή το Σχολείο να αντιμετωπισθεί με τον ενδεδειγμένο τρόπο η κάθε περίπτωση.

Αυτοαντίληψη. Πολλά παιδιά έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη που έχει δημιουργηθεί κύρια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο αλλά και από τη συμπεριφορά της οικογένειας ή των συνομηλίκων. Σε ήπια μορφή αυτή περιορίζει-

ται μόνο στο χώρο του σχολείου, «δεν παίρνω τα γράμματα», ενώ τα παιδιά διακρίνονται κάπου άλλου, έτσι ώστε να τονώνεται αντισταθμιστικά η αυτοαντίληψή τους. Σε σοβαρότερες περιπτώσεις το παιδί νοιώθει ανίκανο για οτιδήποτε.

Επαναφοίτηση. Η κοινή φοίτηση με παιδιά μικρότερων ηλικιών (εφ' όσον έχουν χαθεί ήδη μια δυο χρονιές) είναι ανασταλτικός παράγοντας στο να συνεχίσει ένα παιδί το σχολείο.

Αισθηματική αναταραχή. Αισθηματική αναταραχή και μπεξέμιο με «κακές παρέες» ήταν η αιτία για κάποια παιδιά να σταματήσουν το σχολείο.

Γάμος. Ο αρραβώνας-γάμος ήταν αιτία για πολύ μικρό ποσοστό. Μεγαλύτερο ποσοστό έχει όμως προχωρήσει σε αρραβώνα ή γάμο, μετά τη διακοπή της φοίτησης.

Πληροφόρηση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κάποια παιδιά δε γνώριζαν ότι το Γυμνάσιο ήταν υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά των Παιδιών

1. Εργασία. Τα περισσότερα παιδιά (σχεδόν όλα τα αγόρια και αρκετά κορίτσια) εργάζονται μόνιμα ή εποχιακά. Πολλά από αυτά εργαζόμενα μαθαίνουν ταυτόχρονα μια τέχνη. Εργάζονται εβδομαδιαίως συνήθως πολύ περισσότερο από 48 ώρες, συχνάτα δε χωρίς ασφάλιση.

2. Συναισθήματα. Τα περισσότερα από αυτά που εργάζονται νιώθουν ευτυχισμένα και ικανοποιημένα από τη ζωή τους. Ατενίζουν όμως το μέλλον με κάποια αβεβαιότητα γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν τις εξελίξεις που διαισθάνονται ότι θα γίνουν.

3. Γραφείο Πληροφόρησης. Υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης όσον αφορά την εργασία που ασκούν ή που θέλουν να ασκήσουν ή διεξόδους που θα μπορούσαν να βρουν. Φάνηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης κέντρου πληροφόρησης ευρύτατα γνωστού όπου θα μπορεί να αποταθεί ο καθένας.

4. Συμβουλευτική. Η συζήτηση-συνέντευξη λειτούργησε πολλές φορές λυτρωτικά για τα παιδιά. Φάνηκε ότι είχαν έντονη ανάγκη από επικοινωνία-πλησίασμα-οράματα-καθοδήγηση-συζήτηση.

5. Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους (74%) ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν τμήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, επειδή έχουν πειστεί (πολλές φορές από το συνεντευκτή) ότι ενδέχεται να τους δώσει επαγγελματική προοπτική. Αλλά και από τα παιδιά που αρνήθηκαν στην αρχή το (34%), φαίνεται να αλλάζει γνώμη και να ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει σχετικά τμήματα εάν αυτά είναι αμειβόμενα. Οι επαγγελματικές τους επιλογές περιορίζονται σε επαγγέλματα που γνωρίζουν ή μαθαίνουν κύρια από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον. Έτσι όσα εργάζονται ήδη σε τέχνη επιθυμούν να συνεχίσουν κατάρτιση στην ίδια τέχνη. Κάποια παιδιά βρήκαν την ευκαιρία να ξεθάψουν θαμμένα όνειρα και πολλά κορίτσια μη γνωρίζοντας προφανώς την ύπαρξη άλλων επαγγελματίων ζητούν να εκπαιδευτούν στην κομμωτική ή την κοπτική-ραπτική.

6. Επαγγελματική ένταξη. Αρκετοί που νοιώθουν ότι είναι καλοί τεχνίτες επιθυμούν να είναι αυτοαπα-

σχολούμενοι στο μέλλον. Η μόνη επιφύλαξη τους (ότι πιθανόν να μην πραγματοποιηθεί η επιθυμία τους αυτή) είναι ότι δεν έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο. Αυτοί περιμένουν εναγωνίως τη λειτουργία τμημάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που δεν επιθυμούν να αλλάξει τίποτα αλλά να παραμείνουν όπως είναι.

Συμπεράσματα και Θέματα για Προβληματισμό

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδιά που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο αντιμετωπίζουν ήδη οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά προβλήματα. Είναι παιδιά μη ευνοημένα. Η ύπαρξη του σχολείου, αλλά η μη φοίτησή τους σ' αυτό, τα τοποθετεί σε ακόμα πιο δύσκολη θέση μεγαλώνοντας το μορφωτικό και κοινωνικό χάσμα, που τα χωρίζει από τους συνομηλίκους τους, που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους. Έτσι και η επαγγελματική τους προοπτική είναι περιορισμένη. Προσβλέπουν σε επαγγέλματα βιοποριστικά και όχι επαγγέλματα κύρους, από τα οποία επίσης κινδυνεύουν να εκδιωχθούν δεδομένου ότι παντού θεωρείται πια απαραίτητο το απολυτήριο του Γυμνασίου. Είναι όμως ένα σημαντικό κομμάτι του εργατικού δυναμικού της χώρας μας. Το ελάχιστο που μπορεί να γίνει γι' αυτά είναι τα τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης του Ο.Ε.Ε.Κ. και η φοίτησή τους σε νυχτερινό Γυμνάσιο. Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να εμβαθύνουμε και να βρούμε:

1. Ποια ήταν η μορφή ψυχοκοινωνικής σχέσης γονέων-παιδιών.

2. Ποια ήταν η συμπεριφορά και οι προσδοκίες των γονέων τους.

3. Ποιες ήταν οι αξίες και οι στάσεις ζωής που είχαν ενστερνιστεί οι γονείς των παιδιών αυτών. Με ποιο δηλαδή αξιολογικό προσανατολισμό ανατράφηκαν τα παιδιά αυτά.

4. Τι κίνητρο επιτυχίας είχαν.

5. Τι προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους είχαν οι γονείς.

6. Θα μπορούσαν και πώς να αναπτυχθούν κάποιες δεξιότητες που φαίνεται ότι έφεραν εν-δυνάμει τα παιδιά αυτά π.χ. ζωγραφικής, μουσικής κ.λπ.

7. Να ανακαλύψουμε τέλος την άγνωστη «δυναμική» που προκαλεί τη διαμόρφωση των προβλημάτων, αλλά και να επιχειρήσουμε να διαμορφώσουμε θεωρία υποδομής (grounded theory).

8. Τέλος, θα μπορούσε η Πολιτεία και στην προκειμένη περίπτωση οι Νομαρχίες και η Περιφέρεια Κρήτης, να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, να σκύψει με αγάπη πάνω από αυτά τα παιδιά (αυτά που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο αλλά και αυτά που υπάρχει κίνδυνος να το εγκαταλείψουν) και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να εξαλειφθεί το φαινόμενο του σύγχρονου αυτού αναλφαριθμισμού. Να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που να μειώνουν τις κοινωνικές ανισότητες, ώστε οι πολίτες να είναι ίσοι απέναντι στη μόρφωση όπως ορίζει το Σύνταγμα. Τα παιδιά αυτά, που δεν ξεκινούν τη ζωή τους με ευνοϊκές προϋποθέσεις, πρέπει επιτέλους να συγκεντρώσουν το ενδιαφέρον και την αγάπη της Πολιτείας και της Κοινωνίας γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αργυροπούλου, Μ. «Κοινωνικές Ανισότητες και Σχολική Επίδοση. Τα παραδείγματα του 1ου, 7ου και 11ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 73.
- Bernsteine, B. 1989 *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Εισαγωγή-μετάφραση Ι. Σολομών. Αθήνα.
- Charlot, B. «Η Σχολική Αποτυχία στα Μαθηματικά και η κοινωνική Σχέση με τη γνώση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 73, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 28. Μ. Ηλιού, «Γεωγραφική Κατανομή των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών».
- Κάκαλου, Ν. «Κοινωνική Δομή και Κοινωνική Κινητικότητα στην Ελλάδα». *Λόγος και Πράξη*, τ. 15.
- Κάτσινα Χ. - Καββαδία, Γ., 1994. *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Λαμπιρή-Δημάκη Ι. 1974 *Προς μιαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*. Αθήνα.
- Μιχαλακοπούλου, Γ. 1982 *Το πρόβλημα της Εκπαιδευτικής Ανισότητας*. τ. 21. Αθήνα.
- Μιχελή, Θ. «Η Ταξικότητα της Εκπαίδευσης όπως φαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα των Γενικών Εξετάσεων». *Λόγος και Πράξη* τ. 34.
- Μυλωνά, Θ. «Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς». *Λόγος και Πράξη* τ. 13-14.
- Μυλωνά, Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την "πορνεία" του μαθητή στο Σχολείο». *Νέα Παιδεία* τ. 26.
- Νασιάκου, Μ. 1982 *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Νύκτα, Α. «Εκφάνσεις της Σχολικής Ανισότητας στο Ρέθυμνο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού* τ. 32-33.
- N. 1566/85
- Παπακωνσταντίνου, Π. «Η Ανισότητα στην Υποχρεωτική Ελληνική Εκπαίδευση». *Ο Πολίτης* τ. 44.
- Παρασκευοπούλου, Ι. 1982. *Εξελικτική Ψυχολογία* τόμος Α', Αθήνα.
- Πηγιάνη, Π. *Εθνογραφία*, Αθήνα 1988.
- Πηγιάνη, Π. «Εξετάσεις και Μάθηση: Ρητορισμοί και Παιδαγωγικός Λόγος». *Σχολείο και Ζωή*. τ. 3.
- Πηγιάνη, Π. «Η Μάθηση ως Υπόθεση του Προσώπου». *Νέα Παιδεία* τ. 71.
- Πολυχρονόπουλου, Π. 1980. *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκη, Ι. 1989. *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα.
- Τομπαΐδη, Δ. 1982. *Η Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. 1988. *Ισότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. 1983. *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. 1985. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο* Αθήνα.

*Ανδρέας Μπρούζος**

**ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΡΙΝΟΥΝ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΩΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μέρος των πρώτων ευρημάτων από ένα ευρύ ερευνητικό πρόγραμμα. Στόχος του προγράμματος αυτού είναι να ανιχνεύσει πώς βιώνουν και πώς αξιολογούν οι μαθητές λυκείων το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη εξετάζεται κατά πόσο το σχολείο προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ταυτότητας των μαθητών ή περιορίζεται μόνο στη παροχή γνώσεων υπό τη μορφή απλής πληροφόρησης. Αξιολογώντας τις απόψεις 761 ερωτηθέντων μαθητών, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο παραπάνω γενικό διερευνητικό ερώτημα. Από τα πρώτα ευρήματα διαφαίνεται μια τάση, πολλοί μαθητές να βιώνουν ένα μέρος των εκπαιδευτικών μόνο ως φορέων μεταβίβασης εξειδικευμένων γνώσεων. Όμως θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να είναι και συμπαραστάτες και συνομιλητές τους για την προώθηση της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων. Πολλοί μαθητές εκφράζουν επίσης σαφώς την επιθυμία τους να έχουν εκπαιδευτικούς που θα τους απροσγράζονται, θα είναι ευαίσθητοποιημένοι στις ανάγκες τους και θα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες αυτών.

*Andreas Brouzos**

**SCHUELER BEURTEILEN IHRE LEHRER ALS BERATER:
EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG**

In dieser Arbeit wird ein Teil der ersten Befunde eines umfassenden Forschungsprojekts dargestellt. Gegenstand dieses Projektes ist es, zu erforschen wie Lyzeumsschueler ihre Schule und die Beziehung zu ihren Lehrern wahrnehmen und beurteilen. In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, in wie weit Schule die Identitaets- und Persoenlichkeitsentwicklung der Schueler foerdert, oder ob sie sich ausschliesslich auf die Wissensvermittlung beschraenkt. Es wird versucht, durch die Auswertung der Antworten 761 befragter Schueler, die o. g. Hauptfragestellung zu beantworten. Aus den Untersuchungsergebnissen laesst sich eine Tendenz dahin gehend beobachten, dass viele Schueler einen Teil ihrer Lehrer nur als Fachwissenvermittler erleben. Sie wuenschen sich die Lehrer jedoch auch in der Rolle des Begleiters und Gespraechspartners, damit sie die Entwicklung ihrer Persoenlichkeit foerdern und ihnen bei der Bewaeltigung von Problemen Hilfestellung geben. Viele Schueler bringen ebenfalls ihren Wunsch deutlich zum Ausdruck, einen Lehrer zu haben, der ihnen aufmerksam zuhoert, fuer ihre Beduerfnisse sensibilisiert ist und im Unterricht ihre Interessen und Ideen integrieren.

* Ο Α.Μ. είναι Διδάκτωρ της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Φραγκφούρτης. Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Επικοινωνία: Πανεπιστημιούπολη 45 110 Ιωάννινα, τηλ. 0651 98695, fax 0651 98713.

1. Εισαγωγή

1.1 Γενική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο σήμερα αποτελεί, μετά την οικογένεια, έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον συνιστά μια μικρή κοινωνία μέσα στην οποία το άτομο εντάσσεται και αναλαμβάνει καθορισμένους ρόλους και συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Έτσι έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει κάποιες ικανότητές του, να διαγνώσει τις ανάγκες του και τις αδυναμίες του με τελικό στόχο να ολοκληρώσει την προσωπική και κοινωνική ταυτότητά του. Τον πιο σημαντικό ρόλο, βέβαια, μέσα στο σχολείο επιωμίζεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος φέρει και τη μεγαλύτερη ευθύνη για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων. Το βάρος της ευθύνης που συνεπάγεται ο ρόλος του είναι τεράστιο (βλ. Μπρούζος 1995, σ. 15). Πώς βιώνουν όμως οι μαθητές το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς; Οι συνεχείς διαμαρτυρίες των μαθητών με τις επαναλαμβανόμενες τα τελευταία χρόνια καταλήψεις και την εμφανιζόμενη βία και επιθετικότητα στα σχολεία μας οδηγούν στη βάσιμη υπόθεση ότι η σχέση μεταξύ μαθητών και σχολείου είναι διαταραγμένη. Προφανώς, διότι αυτό το οποίο οι μαθητές επιζητούν από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς δεν τους προσφέρεται. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών βιώνει το σχολείο ως ένα αναγκαίο στάδιο για την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την εκμάθηση ενός επαγγέλματος. Κατά τη διάρκεια της

σχολικής τους φοίτησης δε λαμβάνονται υπόψη ή δε λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι προβληματισμοί τους, οι ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους κ.λπ. Αν λάβουμε υπόψη ότι ολοένα και περισσότεροι νέοι επιδιώκουν τη φοίτησή τους σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τότε διαπιστώνουμε ότι τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των νέων που περνούν ένα μεγάλο μέρος της νεότητάς τους στο σχολείο και για το σχολείο. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια η περίοδος αυτή της ζωής των νέων να καθορίζεται σημαντικά από το σχολείο και την παρακολούθηση των μαθημάτων. Αν λάβουμε ακόμη υπόψη ότι ο ρόλος της οικογένειας ως παραδοσιακός θεσμός κοινωνικοποίησης τα τελευταία χρόνια αποδυναμώθηκε (ενδεικτικά αναφέρω: την αριθμητική συρρίκνωση της οικογένειας, την εξασθένηση της παιδαγωγικής λειτουργίας της οικογένειας, την επαγγελματική επιβάρυνση και των δύο γονέων, τη μειωμένη αυθεντία των γονέων στα μάτια των παιδιών), τότε μπορούμε να αντιληφθούμε, γιατί ολοένα και περισσότερες οικογένειες αδυνατούν να αναλάβουν την ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική φροντίδα των παιδιών τους και μεταβιβάζουν την ευθύνη αυτή στο σχολείο. Έτσι προκύπτει και ένας νέος ρόλος για το σχολείο και προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη το σχολείο να καταστεί και ένας «χώρος ζωής», που θα ασχολείται με τα επίκαιρα ερωτήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών. Ένας χώρος όπου εσωσχολική και εξωσχολική μάθηση δε θα είναι αυστηρά διαχωρισμένες, όπως γίνεται σήμερα.

Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο το σχολείο έχει τη διάθεση και είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο νέο του ρόλο, όπως αυτός άλλωστε καθορίζεται και από το Νόμο 1566/85. Σύμφωνα με τον παραπάνω Νόμο «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών».

Ειδικότερα το σχολείο οφείλει να υποβοηθή τους μαθητές:

- να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες,
- να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους,
- να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση,
- να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη κ.λπ.

Ως βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η προσωπικότητα και η κατάρτιση των διδασκόντων σε όλους τους κλάδους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

1.2 Στόχοι της έρευνας

Επιτυγχάνει το υπαρκτό σχολείο τους παραπάνω σκοπούς, δηλ. την προώθηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της ταυτότητας των μαθητών ή περιορίζεται μόνο στην παροχή γνώσεων υπό την μορφή απλής πληροφόρησης; Στο γενικό αυτό ερώτημα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε, αξιολογώντας τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το

πώς αντιλαμβάνονται και πώς βιώνουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Οι έρευνες οι οποίες αναφέρονται στην αντίληψη και την αξιολόγηση που κάνουν οι μαθητές για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, στοχεύουν, κατά κύριο λόγο, στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το πώς βιώνουν οι ίδιοι το σχολείο, πώς επιδρά το σχολείο σ' αυτούς και σε ποιους τομείς το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις επιθυμίες, στις προσδοκίες και στις ανάγκες τους. Η επεξεργασία και αξιολόγηση τέτοιων δεδομένων θα μπορούσε να καταδείξει τα υπάρχοντα προβλήματα και να προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα για την καλύτερη οργάνωση του σχολείου, καθώς επίσης και για την αναδόμηση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στη σχολική ζωή. Τέλος, τα δεδομένα τέτοιων ερευνών μπορούν να αξιοποιηθούν και για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη γνώμη των μαθητών σε σχέση με το σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι γνωρίζουμε πολύ λίγα για το πώς αξιολογούν και βιώνουν οι μαθητές το σχολείο, ενώ για τις απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν εκπονηθεί σχετικές έρευνες. Από τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο αναμένεται να προκύψουν ερεθίσματα για την αναζήτηση της κρίσης του υπαρκτού σχολείου, για το νόημα και τις λειτουργίες του, όπως συχνά ισχυρίζονται ειδήμονες τον τελευταίο καιρό, καθώς επίσης και για

τις προσφερόμενες δυνατότητες επίλυσης της προαναφερόμενης κρίσης. Στη χώρα μας έχουν γίνει λιγοστές έρευνες αυτού του είδους και αφορούν την πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση (βλ. Μπέλλας 1984, Ματσίγγουρας 1987, σ. 43).

Στα πλαίσια των παραπάνω προβληματισμών εκπονήθηκε από το Γερμανικό Ινστιτούτο για Διεθνή Παιδαγωγική Έρευνα, υπό την εποπτεία των Γερμανών συναδέλφων Ines Graudenz και Dirk Randall, ένα ερευνητικό πρόγραμμα¹ για «την αντίληψη του σχολείου από τη σκοπιά των μαθητών». Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν οχτώ ευρωπαϊκές χώρες και συγκεκριμένα η Αγγλία, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Δανία, η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία και η Ολλανδία. Ένα μέρος των ευρημάτων του ελληνικού δείγματος παρατίθεται και σχολιάζεται στην παρούσα εργασία.

2. Μέθοδος

2.1 Μέσο συλλογής των δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων για τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της ανάλυσης εκθέσεων των μαθητών, μέσω διαφόρων μορφών συνέντευξης, μέσω της παρατήρησης διδασκαλίας και μέσω γραπτών ερωτηματολογίων. Προκειμένου να σχη-

ματίσουμε μία όσο το δυνατόν πιο περιεκτική και διαφοροποιημένη εικόνα για το σχολείο, έτσι όπως το βιώνουν οι μαθητές, για τον τρόπο που περνούν το χρόνο σ' αυτό καθώς επίσης και για τους εκπαιδευτικούς και το μάθημα, κατασκευάσαμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας ένα ερωτηματολόγιο για τους μαθητές ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τις παρακάτω θεματικές, οι οποίες εμπεριέχουν διαφορετικές κατηγορίες (βλ. Graudenz / Randall 1992, Brouzos / Graudenz / Randall 1994).

1. Αξιολόγηση του σχολείου (π.χ. ταύτιση με το σχολείο, κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, βαθμοί, επιρροή των γονέων στη σχολική σταδιοδρομία, στην επίδοση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό).

2. Αντιλήψεις για το νόημα και για τις λειτουργίες του σχολείου (π.χ. ψυχολογική στήριξη των μαθητών, προώθηση της προσωπικότητας των μαθητών, παροχή γνώσεων κ.λπ.).

3. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία.

- 3.1 Η επιρροή των εκπαιδευτικών όπως, για παράδειγμα, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στη συμπεριφορά μάθησης και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και άλλα τέτοια ανάλογα ζητήματα.

- 3.2 Η άποψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς όπως, για παράδειγμα, για την αποδοχή τους από

1. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

τους εκπαιδευτικούς, για τις παιδαγωγικές - ψυχολογικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, για την αυτοκριτική κριτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κ.λπ.

3.3 Η άποψη των μαθητών για τους συμμαθητές τους, όπως, για παράδειγμα, για τις δυνατότητες συνδιαμόρφωσης της σχολικής ζωής, για τις δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, για την επιβάρυνση λόγω του σχολικού φόρτου, για την επίδοση κ.λπ.

4. Η παιδαγωγική επιρροή που ασκούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στους μαθητές.

2.2 Δείγμα

Ο ελληνικός πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας είναι μαθητές Γενικών, Τεχνικών - Επαγγελματικών, Ενιαίων Πολυκλαδικών και Κλασικών Λυκείων. Συγκεκριμένα στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται πέντε λύκεια της πόλης των Ιωαννίνων και άλλα πέντε από την περιοχή της Απικής. Η επιλογή των Λυκείων έγινε από τους σχετικούς καταλόγους των Λυκείων των δύο παραπάνω περιοχών, σύμφωνα με τη μέθοδο της «κατά συστάδες τυχαίας δειγματοληψίας» (βλ. Παρασκευόπουλος 1993, Τόμος 2, σελ. 20 κ.ε., Friedrichs 1980, σ. 130 κ.ε.).

Σχετικά με το τύπο Λυκείου η κατανομή του δείγματος είναι η εξής:

πέντε Γενικά Λύκεια, δύο Τεχνικά - Επαγγελματικά, δύο Ενιαία Πολυκλαδικά και ένα Κλασικό Λύκειο. Από τα παραπάνω Λύκεια επιλέχθηκαν τυχαία από ένα τμήμα της Α', Β' και Γ' Λυκείου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές των τμημάτων αυτών τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 1993. Ο αριθμός των μαθητών που παρευρισκόταν την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανέρχεται στους 761. Επειδή η επιλογή των Λυκείων του δείγματος δεν έγινε από το συνολικό πληθυσμό (όλα τα Λύκεια της χώρας), και επειδή η κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία δεν είναι αναλογική, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οφείλουν να αξιολογηθούν με τους σχετικούς περιορισμούς.

3. Ευρήματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πρώτα επιλεγμένα ευρήματα της έρευνάς μας. Ως κριτήριο επιλογής των ευρημάτων που παρουσιάζονται, χρησιμοποιείται το βασικό ερώτημα της μελέτης αυτής, το οποίο εστιάζεται στο πώς βιώνουν και αξιολογούν οι μαθητές το σχολείο και ιδιαίτερα τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, περίπου το ήμισυ των ερωτηθέ-

Πίνακας 1: Αποδοχή του σχολείου / Ταύτιση με το σχολείο (%)

	+	-	+/-
Στο σχολείο μου αισθάνομαι άνετα	53	15	31
Ενοχλούμαι όταν μιλάνε άσχημα για το σχολείο μου	38	41	19

+ = ισχύει πάρα πολύ

+/- = ισχύει μέτρια

- = ισχύει λίγο / καθόλου

Πίνακας 2: Χρόνος στο σχολείο (%)

	+	-	+ / -
Αισθάνομαι ότι λόγω του σχολείου (μάθημα, εργασίες για το σπίτι κ.λπ.) περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου	69	16	15
Θα έπρεπε να μειωθεί ο χρόνος φοίτησης στο σχολείο τόσο, ώστε να τελειώνει κανείς το Λύκειο σε μικρότερη ηλικία	27	58	15
Αν είχα τη δυνατότητα να επιλέξω, θα περνούσα λιγότερο χρόνο στο σχολείο	41	29	29

ντων μαθητών αισθάνεται άνετα στο σχολείο του, ενώ το 38% αυτών ενοχλείται όταν μιλάνε άσχημα για το σχολείο στο οποίο φοιτούν.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα 2, το 69% των ερωτηθέντων μαθητών αισθάνεται ότι περιορίζεται ο ελεύθερός του χρόνος λόγω των σχολικών υποχρεώσεων και περίπου το 1/5 αυτών θεωρεί ότι θα έπρεπε κανείς να τελειώνει το Λύκειο σε μικρότερη ηλικία, δηλ. να μειωθεί η φοίτηση στις τρεις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το 41% των μαθητών δηλώνει ότι, αν είχε τη δυνατότητα επιλογής, θα περνούσε λιγότερο χρόνο στο σχολείο.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων μαθητών βιώνει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που τους συμπαράστέκονται και τους στηρίζουν σε διάφορα προβλήματα και δυσκολίες που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα, η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί μια τέτοια διάσταση του σχολείου πάρα πολύ / πολύ σημαντική. Διαπιστώνεται, λοιπόν,

Πίνακας 3: Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στην κρίση των μαθητών (%)

Το σχολείο είναι για μένα ένας χώρος όπου...	+*	σ*	διαφορά
	(%)	(%)	(%)
μιλάω με τους καθηγητές μου για τα προσωπικά μου προβλήματα, τις προσωπικές δυσκολίες.	8	52	44
αναγνωρίζονται οι προσπάθειές μου από τους καθηγητές.	32	73	41
μπορεί να μου προσφερθεί βοήθεια και υποστήριξη.	27	67	40
μου παρέχεται υποστήριξη, όταν δεν μπορώ να αντεπεξέλθω στις ανάγκες μας εργασίας.	26	68	42

* + = συμφωνώ πάρα πολύ/πολύ

σ = Ως νόημα και λειτουργία του σχολείου το βρίσκω πάρα πολύ σημαντικό/πολύ σημαντικό.

Πίνακας 4: Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών στο σχολείο και η αντιμετώπισή της από την σκοπιά των μαθητών (%)

	+	*	+/-	M*
Χρειάζομαι στο σχολείο ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης με το οποίο θα μπορώ να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα.	69,0	19,8	10,3	0,8
Θα επιθυμούσα οι καθηγητές μου να μπορούσαν να με βοηθήσουν, όταν αντιμετωπίζω προσωπικά και άλλου είδους προβλήματα.	51,4	31,1	17,0	0,5
Οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	25,7	37,8	36,2	0,3
Εμένα ή ένα συμμαθητή μου μας έχουν βοηθήσει, εκτός από τον καθηγητή του ΣΕΠ, και άλλοι καθηγητές σε προσωπικά ή άλλου είδους προβλήματα.	19,2	67,0	13,5	0,3
Οι καθηγητές μου δείχνουν ενδιαφέρον για μένα.	25,9	39,2	34,0	0,9

* + = Ισχύει απόλυτα/ πολύ

- = Ισχύει λίγο/ δεν ισχύει καθόλου

+/- = Ισχύει εν μέρει

M= Missing

Πηγή: BROUZOS 1990

μα διαφορά (περίπου 40 ποσοστιαίων μονάδων) σχετικά με το πώς βιώνουν την πτυχή αυτή του σχολείου οι μαθητές και το πώς θα ήθελαν να είναι. Εξάλλου, τα στοιχεία μιας προγενέστερης έρευνάς μας δείχνουν ότι το 69% των ερωτηθέντων μαθητών έχει την ανάγκη από ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης στο σχολείο. Αυτό το πρόσωπο θα επιθυμούσαν να είναι κυρίως ο εκπαιδευτικός, στον οποίο θα ήθελαν να απευθύνονται όταν αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα. Σύμφωνα πάντα με τις μαρτυρίες των ερωτηθέντων μαθητών της έρευνας αυτής, περίπου τα 2/3 αυτών αισθάνονται ότι οι καθηγητές τους δε δείχνουν ενδιαφέρον

γι' αυτούς, αλλά ούτε και τους κατανοούν, ενώ μόνο το 1/5 των μαθητών δηλώνει ότι σ' αυτούς ή στους συμμαθητές τους έχει παρασχεθεί βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό (βλ. πίνακα 4).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5, μόνο το 18% των ερωτηθέντων μαθητών βιώνει τους περισσότερους / πολλούς καθηγητές ως άτομα με πλήρη κατανόηση, ενώ το 1/4 θεωρεί ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν μια φιλική σχέση με τους μαθητές. Εκτός τούτου, μόνο το 16% των μαθητών είναι της άποψης ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μαθητή ως

Πίνακας 5: Αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (%)

Οι περισσότεροι...	Πολλοί..		Μερικοί..	Λίγοι..
14	26	καθηγητές παίρνουν στα σοβαρά τους μαθητές.	40	20
22	30	καθηγητές δεν ακροάζονται σωστά τους μαθητές.	29	18
7	19	καθηγητές είναι ευγενικοί με τους μαθητές.	40	33
4	12	καθηγητές ενδιαφέρονται για τις γνώμες, τις στάσεις και τα συναισθήματα των μαθητών.	33	48
5	11	καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μαθητή ως άτομο.	29	54
3	10	καθηγητές υπερασπίζονται ενδιαφέροντα των μαθητών (υπερασπίζουν π.χ. το μαθητή σε ενδεχόμενες συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους).	27	57
7	17	καθηγητές ενδιαφέρονται να δημιουργήσουν μια φιλική σχέση με τους μαθητές.	30	46
6	12	καθηγητές είναι συννομιλητές με πλήρη κατανόηση.	33	47

άτομο και ενδιαφέρονται για τις γνώμες, τις στάσεις και τα συναισθήματά του. Το 52% των ερωτηθέντων μαθητών αισθάνεται ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές τους δεν τους ακούνε προσεκτικά, ενώ το 40% αυτών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές τους δεν τους παίρνουν στα σοβαρά και μόνο το 13% θεωρεί ότι οι καθηγητές υπερασπίζονται ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επιπλέον, όπως δείχνει ο πίνα-

κας 6 μόνο 25%-39% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν πάρα πολύ θετική / πολύ θετική επιρροή στην προώθηση της προσωπικότητάς τους (στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοπεποίθηση, στον αυτοσεβασμό κ.λπ.), ενώ η πλειονότητα αυτών (78% - 86%) θα επιθυμούσε οι καθηγητές τους να ασκούσαν μια θετικότερη επιρροή στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια διαφορά 44 έως 57 ποσοστικών μονάδων ανάμεσα στην πραγ-

Πίνακας 6: Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση της προσωπικότητας των μαθητών (%)

+	*	+/-	*	Οι καθηγητές ασκούν μια ...	Ναι*	Διαφορά
32	20	46		στην αυτοεκτίμησή μου (με την έννοια: «αξιζω κάτι»).	86	54
25	29	34		στην αυτοπεποίθησή μου (με την έννοια: «ξέρω κάτι»).	82	57
31	30	37		στη σωστή εκτίμηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών μου.	82	51
39	32	26		στο θάρρος μου να μπορώ να εκφέρω στο μάθημα την προσωπική μου γνώμη.	83	44
33	26	38		στον αυτοσεβασμό μου και στην αυτοαποδοχή μου.	78	45
31	27	40		στην ικανότητά μου να επιλύω προβλήματα (να αντιμετωπίζω συγκρούσεις) μαζί με άλλους.	80	49

* += Οι καθηγητές ασκούν μια πάρα πολύ θετική/ πολύ θετική επιρροή.

- = Οι καθηγητές ασκούν μια περισσότερο αρνητική/ αρνητική επιρροή.

+/- = Οι καθηγητές ασκούν ούτε θετική ούτε αρνητική επιρροή.

Ναί= Θα επιθυμούσα οι καθηγητές να ασκούσαν μια θετικότερη επιρροή.

ματικότητα, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές, και στην επιθυμία τους.

Διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κρίση των ερωτηθέντων μαθητών, δεν προσεγγίζει τους μαθητές, όπως αυτοί θα επιθυμούσαν. Ως εκ τούτου, το ποσοστό των μαθητών που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς για παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων και δυσκολιών είναι ασήμαντο και κυμαίνεται ανάλογα με το είδος των προβλημάτων, μεταξύ 0.7% και 3.2% (βλ. πίνακα 7). Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως μια περαιτέρω ένδειξη ότι οι καθηγητές δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να προσεγγίσουν τους μαθητές. Ανησυχητικό είναι

επίσης το γεγονός, ότι ένας μη ευκαταφρόνητος αριθμός μαθητών (το ποσοστό αυτό κυμαίνεται, ανάλογα με τα προβλήματα, μεταξύ 10.8% και 34.9%) δεν έχει ένα άτομο στο οποίο μπορεί να απευθύνεται για να συζητά τα προβλήματά του (βλ. πίνακα 7).

Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να αξιολογήσουν την προσωπικότητα των καθηγητών τους καθώς επίσης και την αυτοκριτική συμπεριφορά τους. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, μόνο το 15% των ερωτηθέντων μαθητών βιώνει τους περισσότερους / πολλούς καθηγητές ως άτομα που έχουν χιούμορ και το 1/5 αυτών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές δείχνουν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται πραγματικά. Το

Πίνακας 7: Συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συζήτηση των προβλημάτων τους (σε %)

	Φύλο		Κοινωνικό στρώμα			Σύνολο	
	A %	K %	ΚΚΣ %	ΜΚΣ %	ΑΚΣ %	α.α.	%
Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους καθηγητές σου;							
- με τους γονείς μου	41,4	35,1**	33,9	37,0	48,4***	979	38,5
- με τους φίλους μου	29,9	38,5***	32,1	34,7	34,1 ^{μσ}	854	33,6
- με το (η) φίλο (η) μου	22,6	21,9 ^{μσ}	22,2	23,9	21,3 ^{μσ}	565	22,2
- με άλλο άτομο του συγγενικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος	7,6	6,6 ^{μσ}	6,8	7,5	7,3 ^{μσ}	181	7,1
- με κανέναν	8,3	13,8***	12,2	10,0	9,5 ^{μσ}	274	10,8
Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους γονείς σου;							
- με τους καθηγητές μου	1,1	1,3 ^{μσ}	1,4	1,0	1,2 ^{μσ}	31	1,2
- με τους φίλους μου	19,3	19,7 ^{μσ}	16,5	21,4	21,0*	494	19,4
- με το (η) φίλο (η) μου	36,7	22,7***	28,5	31,3	34,8 ^{μσ}	773	30,4
- με άλλο άτομο του συγγενικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος	19,1	16,4 ^{μσ}	17,4	17,2	18,5 ^{μσ}	452	17,8
- με κανέναν	27,6	43,3***	38,2	33,9	30,3*	887	34,9
Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με τους συμμαθητές σου;							
- με τους καθηγητές μου	3,2	4,2 ^{μσ}	4,8	3,5	2,0 ^{μσ}	93	3,7
- με τους φίλους μου	32,0	39,6***	32,7	37,0	34,8 ^{μσ}	893	35,4
- με τους γονείς μου	23,2	14,7***	16,5	20,3	22,6*	490	19,3
- με το (η) φίλο (η) μου	29,2	24,8*	26,0	27,5	30,1 ^{μσ}	690	27,2
- με άλλο άτομο του συγγενικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος	7,4	4,4**	6,5	5,4	7,5 ^{μσ}	152	6,0
- με κανέναν	12,3	22,2***	17,4	15,2	18,3 ^{μσ}	426	16,8
Με ποιον μιλάς όταν έχεις προβλήματα με το(η) φίλο (η) σου;							
- με τους γονείς μου	23,5	16,3***	18,3	19,3	26,3**	517	20,4
- με τους καθηγητές μου	0,6	0,7 ^{μσ}	0,8	0,3	0,5 ^{μσ}	17	0,7
- με τους φίλους μου	35,2	42,5***	34,6	41,3	38,6*	971	38,2
- με άλλο άτομο του συγγενικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος	15,7	7,3***	13,1	11,5	11,0 ^{μσ}	300	11,8
- με κανέναν	27,9	36,6***	35,0	30,5	20,3 ^{μσ}	808	31,8

A= Αγόρι K=Κορίτσι

ΚΚΣ= κατώτερο κοινωνικό στρώμα ΜΚΣ=μεσαίο κοινωνικό στρώμα

ΑΚΣ= ανώτερο κοινωνικό στρώμα

μσ= μη σημαντικό * =p≤0,05 ** =p≤0,01 *** =p=0,000

Πηγή: BROUZOS 1990, 278

Πίνακας 8: Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στην κρίση των μαθητών (%)

Οι περισσότεροι...	Πολλοί..		Μερικοί..	Λίγοι..
4	11	καθηγητές έχουν χιούμορ.	41	44
7	18	καθηγητές δείχνουν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται πραγματικά.	27	47
15	22	καθηγητές είναι ανασφαλείς στη συμπεριφορά τους με τους μαθητές.	39	24
3	11	καθηγητές προτίθενται να κάνουν συμβιβασμούς.	30	55
25	31	καθηγητές είναι ανυπόμονοι.	29	13

56% των μαθητών θεωρεί ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές είναι ανυπόμονα άτομα, ενώ το 37% αυτών βιώνει τους περισσότερους/ πολλούς καθηγητές ως ανασφαλή άτομα στη συμπεριφορά τους με τους μαθητές. Τέλος, το 14% των μαθητών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές προτίθενται να κάνουν συμβιβασμούς.

Η εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές για την αυτοκριτική συμπεριφορά των καθηγητών τους δεν είναι και τόσο θετική. Το 51% των ερωτηθέντων μαθητών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές προσμένουν μονομερώς αυτοκριτική συμπεριφορά από τους μαθητές, ενώ το 38% των μαθητών βιώνει τους καθηγητές ως άτομα που παραδέχονται δύσκολα λάθη και αδυναμίες. Το 59% των μαθητών βιώνει τους περισσότερους/ πολλούς καθηγητές ως άτομα που πιστεύουν ότι μόνο η δική τους γνώμη είναι σωστή και το 46% θεωρεί ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές ερμηνεύουν την κριτική

των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία ως επίθεση ενάντια στο πρόσωπό τους. Επιπλέον, το 59% των ερωτηθέντων μαθητών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές απαιτούν μονομερώς επιμέλεια και ακρίβεια από τους μαθητές χωρίς οι ίδιοι να τηρούν ανάλογη στάση, ενώ το 54% θεωρεί ότι οι περισσότεροι/ πολλοί καθηγητές καταλογίζουν την ευθύνη αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές για τις αποτυχίες και τους χαμηλούς βαθμούς τους.

Η κριτική στάση των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά συνεχίζεται και κατά την αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι το 45% των ερωτηθέντων μαθητών δε θεωρεί ευγενική τη συμπεριφορά των περισσότερων/ πολλών μαθητών απέναντι στους καθηγητές τους, ενώ το 59% αυτών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/ πολλοί μαθητές καταλογίζουν την ευθύνη για τις αποτυχίες και τους χαμηλούς βαθμούς τους στους καθηγητές και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Εκτός

Πίνακας 9: Αυτοκριτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην κρίση των μαθητών (%)

Οι περισσότεροι... Πολλοί..			Μερικοί..	Λίγοι..
24	27	καθηγητές προσμένουν αυτοκριτική συμπεριφορά από τους μαθητές, όχι όμως και από τον εαυτό τους.	30	17
21	30	καθηγητές παραδέχονται δύσκολα λάθη και αδυναμίες.	24	38
34	25	καθηγητές πιστεύουν ότι μόνο η δική τους γνώμη είναι σωστή.	23	18
22	24	καθηγητές ερμηνεύουν την κριτική για το μάθημα ως επίθεση εναντίον του προσώπου τους.	29	23
31	28	καθηγητές απαιτούν επιμέλεια και ακρίβεια από τους μαθητές, αλλά όχι και από τους εαυτούς τους.	22	15
51	23	καθηγητές καθιστούν τους μαθητές υπεύθυνους για τις αποτυχίες και τους χαμηλούς βαθμούς τους.	14	10

τούτου, το 49% των μαθητών θεωρεί ότι οι περισσότεροι/πολλοί μαθητές δεν ενδιαφέρονται να στηρίξουν τους καθηγητές κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και το 56% πιστεύει ότι οι περισσότεροι/πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως αντίπαλους, μολονότι το 61% των μαθητών πιστεύει ότι οι περισσότεροι/πολλοί μαθητές επιθυμούν να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές τους.

Οι μαθητές κλήθηκαν να εκτιμή-

σουν την παιδαγωγική επιρροή που ασκούν διάφορα πρόσωπα τους περιβάλλοντάς τους (π.χ. καθηγητές, γονείς, αδέρφια, φίλοι, συγγενείς κ.λπ.) σε ποσοστιαία αναλογία (το άθροισμα των ποσοστιαίων μονάδων δεν έπρεπε να υπερβαίνει το ποσοστό των 100%). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων μαθητών, την μεγαλύτερη παιδαγωγική επιρροή ασκεί η μητέρα, με ποσοστό κατά μέσο όρο 25.48%, ακολουθούμενη από τον πατέρα με 24.06%, ενώ

Πίνακας 10: Στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στους καθηγητές (%)

Οι περισσότεροι...	Πολλοί..		Μερικοί..	Λίγοι..
16	29	μαθητές συμπεριφέρονται ευγενικά στους καθηγητές	34	19
30	29	μαθητές καθιστούν υπεύθυνους για τις αποτυχίες και τους χαμηλούς βαθμούς τους τους καθηγητές και το μάθημά τους.	26	12
18	31	μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον για να υποστηρίξουν τους καθηγητές στο μάθημα.	35	15
28	28	μαθητές βλέπουν στο πρόσωπο του καθηγητή προπάντων τον αντίπαλο.	25	17
36	25	μαθητές επιθυμούν να έχουν μια φιλική σχέση με τους καθηγητές.	21	17

στην τρίτη θέση οι μαθητές τοποθετούν την παιδαγωγική επιρροή των καθηγητών τους με ποσοστό 18.11%. Στη συνέχεια ακολουθεί η επιρροή που δέχονται οι μαθητές από τα αδέρφια τους και τους φίλους με αντίστοιχα ποσοστά 10.43% και 10.03%, ενώ η επιρροή που ασκούν οι συγγενείς ανέρχεται σε 6.35%. Τέλος, το 5.54% της παιδαγωγικής επιρροής που δέχονται οι μαθητές κατανέμεται σε άλλα άτομα τους περιβάλλοντός τους.

Οι μαθητές ρωτήθηκαν επίσης, κατά πόσο θα έπρεπε να αυξηθεί η παιδαγωγική επιρροή των καθηγητών στους μαθητές, και κατά πόσο θα έπρεπε να προσπαθούν περισσότερο οι καθηγητές να ασκούν παιδαγωγική επιρροή σ' αυτούς. 59% των ερωτηθέντων μαθητών συμφωνεί /

συμφωνεί εν μέρει ότι θα έπρεπε να αυξηθεί η παιδαγωγική επιρροή των καθηγητών στους μαθητές, ενώ το 70% θεωρεί ότι οι καθηγητές θα έπρεπε να προσπαθούν περισσότερο να ασκούν αγωγή σ' αυτούς.

4. Ερμηνεία των Ευρημάτων - Συμπεράσματα

Το σχολείο ως ένα υπερκείμενο κοινωνικό σύστημα, του οποίου τα επιμέρους μέλη του αισθάνονται ότι ανήκουν και σε άλλα υποσυστήματα, μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όλων των μελών του, εφόσον λάβει υπόψη τόσο τις προσδοκίες του συνόλου (κοινωνικές προσδοκίες), όσο τις προσδοκίες των επιμέρους μελών του (ατομικές προσδοκίες). Σύμφωνα με τη θεωρία της

συμβολικής αλληλεπίδρασης (MEAD 1968) οι άνθρωποι δρουν με βάση τις υποκειμενικές σημασίες που προσδίδουν στα αντικείμενα και τα υποκείμενα του περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση αυτή των πραγμάτων και των υποκειμένων δημιουργείται στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και αλλάζει μέσω ερμηνευτικών διαδικασιών. Πώς το σχολείο γίνεται αντιληπτό και αξιολογείται από τους μαθητές προσδιορίζεται, επομένως, από τις κοινωνικές και ατομικές απαιτήσεις και τις προσδοκίες ρόλων (HUBER 1984). Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου υπόκεινται στην αμοιβαία επιρροή των αλληλοεπιδρώντων προσώπων, λόγω των διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων και αναγκών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, στο σχολείο να προκύπτουν καταστάσεις κατά τις οποίες πρέπει να τίγονται και να γίνονται θέμα συζήτησης και διαπραγματεύσης οι διαφορετικές ανάγκες, στάσεις κ.λπ., ιδιαίτερα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και το μάθημα, εξαρτάται σημαντικά και από τον τρόπο που διαμορφώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, δηλ. από το πώς προσδιορίζονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Υπό την έννοια αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συνοψίζονται οι παρακάτω διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

- Αμοιβαία αντίληψη μαθητών και εκπαιδευτικών

- Αμοιβαία αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών

- Επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

- Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, είτε αυτή είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη, είτε είναι λεκτική ή μη λεκτική (βλ. Huber 1981).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών χαρακτηρίζονται ως διαταραγμένες, όταν οι παραπάνω διαδικασίες

- επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τους δημιουργούν την αίσθηση ότι υποφέρουν, ή

- έχουν ως αποτέλεσμα η μια πλευρά να υποφέρει, ενώ η άλλη είτε δεν αντιλαμβάνεται καν τη λανθάνουσα σύγκρουση, είτε αισθάνεται ικανοποιημένη με την επικρατούσα κατάσταση.

Όταν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι διαταραγμένες, τίθεται το ερώτημα: Από πού πρέπει κανείς να αρχίσει, προκειμένου να βελτιωθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών; Αν λάβουμε υπόψη ότι, όταν υποφέρει κάποιος (το θύμα), υπάρχει και κάποιος που προκαλεί την κατάσταση αυτή (ο θύτης), τότε πρέπει να επικεντρωθεί η ανάλυση των διαδικασιών αλληλεπίδρασης στον εντοπισμό του θύτη ή των θυτών και στη λήψη αντίστοιχων μέτρων. Η απόφαση ποιός είναι ο «θύτης» και ποιο το «θύμα» δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, διότι η σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από δράσεις και αντιδράσεις και από τις δύο πλευρές. Έτσι, κατά την έρευνα διαταραγμένων σχέσεων κανείς μπορεί να

υποθέσει ότι ο «θύτης» είναι ο εκπαιδευτικός και το «θύμα» οι μαθητές και αντίστροφα. Δεν έχουμε, λοιπόν, μονόδρομη γραμμική σχέση αιτίου - αιτιατού και ως εκ τούτου επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη και οι δύο περιπτώσεις.

Ωστόσο, η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς, αφενός λόγω της θέσης των τελευταίων στο σχολείο, που τους παρέχει περισσότερη εξουσία από ό,τι παρέχεται στους μαθητές, και αφετέρου λόγω του ότι οι μαθητές εξαρτώνται από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ το αντίστροφο δεν συμβαίνει. Πρόκειται λοιπόν για μια ασύμμετρη σχέση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί, στην ιδανική περίπτωση, να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται και οι δυο πλευρές, όταν υπάρχει ικανότητα και ετοιμότητα για κατανόηση και αποδοχή του άλλου, και όταν επικρατεί αλληλοσεβασμός και ανεκτικότητα μεταξύ των αλληλεπιδρώντων προσώπων. Υποθέτουμε ότι οι μαθητές θα βιώνουν το σχολείο και το μάθημα ως κάτι το θετικό, και θα βρίσκουν νόημα σ' αυτό, αν οι εκπαιδευτικοί λαβαίνουν υπόψη και την αντίληψη των μαθητών για την πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπεται να κατευθύνουν τη δράση τους χρησιμοποιώντας ως αποκλειστικό γνώμονα τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Οφείλουν παράλληλα, μέσω του διαλόγου, να πληροφορούνται για τις πραγματικές αντιλήψεις, στάσεις, ανάγκες κ.λπ., να τις λαβαίνουν υπόψη και να είναι πρόθυμοι να διορθώνουν τις

αντιλήψεις τους και τη δράση τους. Επομένως η γνώση για τις αντιλήψεις των μαθητών, για το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αξιολογούν το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και το μάθημά τους και ποιες προσδοκίες συνδέουν με αυτά, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ικανότητας δράσης των εκπαιδευτικών.

Ποια είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας; Κατ' αρχήν τίθεται το καίριο ερώτημα: Τι προσμένουν οι μαθητές από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς; Πώς βιώνουν και αξιολογούν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς; Στο σημείο αυτό θα πρέπει αφενός μεν να αναφερθεί ξανά ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για όλη την Ελλάδα, και αφετέρου να επισημανθεί ότι η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να περιορίζονται μόνο στην καταμέτρηση συχνοτήτων. Επομένως τα αποτελέσματα οφείλει κανείς να τα ερμηνεύσει ως τάσεις, λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς. Ωστόσο, έστω και με επιφυλάξεις, μπορούμε και στην παρούσα φάση να επισημάνουμε τα εξής:

Πολλοί μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς ως φορείς μετάδοσης εξειδικευμένων γνώσεων, ενώ θα επιθυμούσαν να είναι και συμπαράστατες και συνομιλητές τους κατά την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων και δυσκολιών τους. Διάχυτη είναι επίσης η επιθυμία τους να βιώνουν τους εκπαιδευτικούς τους ως άτομα που θα αποδέχονται, θα αναγνωρίζουν και θα εκτι-

μούν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανεξάρτητα τις επιδόσεις του. Προσδοκούν, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς τόσο πληρότητα εξειδικευμένων γνώσεων όσο και προσωπική και κοινωνική πληρότητα. Ωστόσο δε θέλουν τους εκπαιδευτικούς ως «μαθητοπατέρες», αλλά ως άτομα που διακατέχονται από γνησιότητα, αποδοχή, σεβασμό, εκτίμηση, αναγνώριση και ενσυναίσθηση. Εκτός τούτου δεν απαιτούν έναν εκπαιδευτικό χωρίς αδυναμίες. Το αντίθετο, φαντάζονται έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τα λάθη και τις αδυναμίες του.

Από τα μέχρι τώρα ευρήματα προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν την εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών, όσο αυτοί θα επιθυμούσαν. Για το λόγο αυτό οι μαθητές επιθυμούν να αυξηθεί και η παιδαγωγική επιρροή των εκπαιδευτικών σ' αυτούς. Υποθέτουμε ότι ως παιδαγωγική επιρροή οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την καθοδήγησή τους ή το «δασκάλεμα» εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Εννοούν, όπως προκύπτει και από τα σχετικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που θα ενδιαφέρεται γνήσια και έμπρακτα για τους μαθητές, και θα τους συμπαραστέκεται στα διάφορα προβλήματα και στις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Έχουν ανάγκη λοιπόν από έναν εκπαιδευτικό που θα τους παρέχει συμβουλευτική στήριξη.

Βέβαια οι ερωτηθέντες μαθητές δε βιώνουν και αξιολογούν τους καθηγητές τους και τη συμπεριφορά αυτών μόνο αρνητικά. Αντίθετα, οι

τοποθετήσεις τους είναι διαφοροποιημένες, με την έννοια ότι κάνουν χρήση των κατηγοριών «πολλοί», «μερικοί», «λίγοι» κ.ο.κ. Για το λόγο αυτό, δεν μπορούμε και δεν επιτρέπεται να παρουσιάσουμε μονομερώς την αρνητική πλευρά των καθηγητών. Κάτι τέτοιο δε θα ανταποκρινόταν βέβαια και στην πραγματικότητα. Ωστόσο, το ερώτημα το οποίο προκύπτει στο σημείο αυτό είναι κατά πόσο ένα μέρος των εκπαιδευτικών αξιολογείται θετικά και ένα άλλο αρνητικά, ή κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από μια ομάδα μαθητών θετικά και από μια άλλη αρνητικά.

Τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι σε διάφορες ομάδες μαθητών, όπως για παράδειγμα στους «καλούς» και στους «αδύνατους» μαθητές (Brophy/Good 1970, Cooper/Good 1983, Μανταγοπούρας 1987). Πολλοί εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται «αντιπαιδαγωγικά». Στηρίζουν, ενθαρρύνουν και επιβεβαιώνουν τους «καλούς» μαθητές, ενώ με τους «αδύνατους» πράττουν το αντίθετο, μολονότι η ομάδα αυτή των μαθητών έχει περισσότερη ανάγκη από επιβεβαίωση, αναγνώριση και συμπαράσταση. Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από μια εργασία του Rosenthal (1975) στην οποία ο συγγραφέας αξιολογεί τα ευρήματα 242 ερευνών σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και καταλήγει στα εξής γενικά συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζ-

ζουν με μεγαλύτερη συναισθηματική θερμότητα τους καλούς μαθητές απ' ό,τι τους αδύνατους.

- Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο υπομονετικοί με τους καλούς μαθητές και περιμένουν περισσότερο χρόνο για να πάρουν μια απάντηση απ' αυτούς σε σύγκριση με τους αδύνατους μαθητές. Σε περίπτωση μη ικανοποιητικής απάντησης από τους καλούς μαθητές, τους προσφέρουν περισσότερη βοήθεια απ' ό,τι παρέχουν στους αδύνατους μαθητές.

- Καλοί μαθητές, όταν απαντούν σωστά σε ερωτήματα παίρνουν συχνότερα θετική ανατροφοδότηση, ενώ σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης, δέχονται λιγότερη κριτική απ' ό,τι οι αδύνατοι μαθητές.

Οι προσδοκίες, λοιπόν, των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται, θετικά ή αρνητικά, και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως είναι γνωστό από το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Απομένει, λοιπόν, να διασταυρωθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων μαθητών για τους εκπαιδευτικούς με άλλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα τη σχολική επίδοση, το φύλο, τα κοινωνικά στρώματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των μαθητών σε συνάρτηση με τα παραπάνω γνωρίσματα.

Το γενικό συμπέρασμα το οποίο μπορεί να εξαχθεί και από τα πρώτα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν στα παρακάτω επίπεδα αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και των μαθητών τους.

4.1. Αντίληψη της Συμπεριφοράς των Μαθητών

Όπως είναι γνωστό, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οφείλει να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα σε μια σειρά απαιτήσεων: Να παρέχει πληροφορίες, να λαμβάνει διδακτικές και μεθοδολογικές αποφάσεις, να δημιουργεί και να διατηρεί κίνητρα για μάθηση, να αξιολογεί κ.ο.κ. Όλες αυτές οι υποχρεώσεις εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν τον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται αναγκαστικά στην επιλεκτική αντίληψη των διαδικασιών διδασκαλίας. Έτσι ο εκπαιδευτικός, μέσω της επιλεκτικής αντίληψης, παραβλέπει κάποια γεγονότα, ενώ άλλα τα αντιλαμβάνεται με υπερβολική ευαισθησία, δηλ. τα υπερτονίζει. Αν υποθέσουμε ότι η επιλεκτική αντίληψη προκαλεί διαταραχές στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ή επιβαρύνει και ενισχύει υπάρχουσες διαταραχές, τότε επιβάλλεται να αναζητηθούν μέτρα που συμβάλλουν στην αλλαγή της μονομερούς επιλεκτικής αντίληψης. Ένα τέτοιο απλό μέτρο θα ήταν η συνειδητή κατεύθυνση της αντίληψης του εκπαιδευτικού προς όλες τις πλευρές της τάξης: προς τα αριστερά και προς τα δεξιά, προς τα μπροστά και τα πίσω καθίσματα, προς τους καλούς και προς τους αδύνατους μαθητές, προς τα αγόρια και προς τα κορίτσια.

4.2. Αξιολόγηση Καταστάσεων από τον Εκπαιδευτικό

Εκείνες οι συμπεριφορές που υποπίπτουν στην αντίληψη του εκ-

παιδευτικού αξιολογούνται απ' αυτόν, χωρίς, τις περισσότερες φορές, να το συνειδητοποιεί. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αξιολογεί συνεχώς τέτοιες καταστάσεις χρησιμοποιώντας, συνήθως, κατά τη διαδικασία εντοπισμού των αιτιών εμφάνισής τους στερεότυπα πλαίσια, σύμφωνα με τα οποία κατατάσσει μια συγκεκριμένη κατάσταση σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό έχει ως συνέπεια συχνά τα πλαίσια αυτά να μην είναι αρκετά εξοικειωμένα και μην ανταποκρίνονται στην πραγματική κατάσταση, δημιουργώντας διαταραχές στη διαπροσωπική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό, καλό είναι ο εκπαιδευτικός, πριν προβεί στην αξιολόγηση μιας διαταραγμένης κατάστασης, να διακόπτει τη διδασκαλία και μέσα από το διάλογο να εντοπίζει, σε συνεργασία με

τους μαθητές, τα πραγματικά αίτια της διαταραχής. Ισχύει λοιπόν και στη διδασκαλία η αρχή της θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης: «οι διαταραχές προηγούνται», σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη ότι τα προσωπικά προβλήματα, τα συναισθήματα κ.ο.κ. δεν έχουν θέση σε μια συζήτηση με «σοβαρά» θέματα.

Η παραπάνω διαδικασία απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που δε θα κρύβεται πίσω από τα αναλυτικά προγράμματα και την αναγκαιότητα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων. Αντίθετα, απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που θα αφουγκράζεται τους μαθητές, θα είναι ευαίσθητοποιημένος στις ανάγκες τους και θα ενσωματώνει στη διδασκαλία τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες αυτών. Και πάνω απ' όλα: οι μαθητές χρειάζονται έναν αυθεντικό εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brophy, J., Good, T. L. (1970): «Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data». Στο *Journal of Educational Psychology*, τ. 61, σσ. 365-374.
- Brouzos, A. (1990): *Schulberatung in Griechenland. Eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*. Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Band 3. Baden - Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Brouzos, A., Graudenz, I., Randoll, D. (1994): *Schule im Urteil von Schülern: Erste Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern aus Griechenland und aus Deutschland zu ihrer Wahrnehmung von Schule*. Στην Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σσ. 223-259.
- Cooper, H., Good, T. (1983): *Pygmalion Grows Up*. New York: Longman.
- Friedrichs, J. (1980): *Methoden Empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Graudenz, I., Randoll, D. (1992): *Schule im Urteil von Abiturienten: Ergebnisse einer Befragung von jungen Erwachsenen über Ihre Wahrnehmung von Schule*. Frankfurt / Main: Deutsches Institut für Internationale

Pädagogische Forschung.

- Hofer, M. (1981): «Lehrer - Schüler - Interaktion». Στο Schiefele, H. / Krapp, A. (επιμ.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, München, Ehrenwirth, σσ. 218-222.
- Huber, G. L. (1984): «Soziale Interaktion». Στο Huber, G. L. / Krapp, A. / Mandl, H. (επιμ.): *Pädagogische Psychologie als Grundlage Pädagogischen Handelns*, München, Urban und Schwarzenberg, σσ. 443-498.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987α): «Ίσες Ευκαιρίες Μάθησης στην Τάξη». Στα *Εκπαιδευτικά*, τ. 9, σσ. 89-102.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987β): *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mead, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Μπέλλας, Θ. (1984): *Η Εικόνα του Έλληνα Δασκάλου. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπρούζος, Α. (1995): *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αύγχος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993): *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις συγγραφέα.
- Rosenthal, R. (1975): «Der Pygmalion-Effekt lebt». Στο *Psychologie Heute*, τ. 18-21, σσ. 76-77.

*Σταύρος Πεπελίδης**

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΠ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στη σύντομη αυτή εργασία περιλαμβάνονται πληροφορίες και στοιχεία, αλλά και πληροφοριακό υλικό σχετικό με την εφαρμογή του θεσμού στο Νομό Θεσσαλονίκης¹.

Είναι στην πραγματικότητα καταγραφή στοιχείων από την περιοχή μας που αναφέρονται στην κινητικότητα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς τα ΤΕΛ του Νομού Θεσσαλονίκης. Η καταγραφή αυτή γίνεται σε συνάρτηση με μεταβλητές όπως Τομέας, Τμήμα κτλ.

Η χρησιμοποίηση κυρίως πινάκων επιλέγεται ως προσέγγιση παρουσίασης των στοιχείων αυτών για λόγους καθαρά οικονομίας χώρου. Εξάλλου, τα περισσότερα απ' αυτά τα στοιχεία είναι αυτεξήγητα.

1. Στον πίνακα 1 βλέπουμε τον αριθμό των μαθητών της Α' τάξης των Τ.Ε.Λ., τον αριθμό των μαθητών της Β' τάξης των Τ.Ε.Λ., κατά τμήματα των τομέων επαγγελματίων, όπως επίσης και τα αμιγή τμήματα αποφοίτων του Γενικού Λυκείου. Βλέπουμε επίσης τη δύναμη των μαθη-

τών της Γ' τάξης των Τ.Ε.Λ. που παρακολουθούν Δέσμες.

Ταυτόχρονα, φαίνονται σε συγκριτική βάση τα ίδια στοιχεία για τα σχολικά έτη 1993-94 και 1994-95.

2. Στον Πίνακα 2 βλέπουμε τη δύναμη των μαθητών της Γ' τάξης των Τ.Ε.Λ. κατά τα τμήματα ειδικοτήτων ως επίσης και τα αμιγή τμήματα αποφοίτων του Γενικού Λυκείου. Γίνεται σύγκριση των στοιχείων του σχολ. έτους 1993-94 με εκείνα του σχολικού έτους 1992-93.

* Ο Σ.Π. είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ του 5ου Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. *Επικοινωνία*: τηλ. 031/546.506.

1. ΣΣ: Συνέχεια σχετικής εργασίας που δημοσιεύθηκε στο τεύχος 32-33 (1995), της *Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σσ. 91-98.

Τα στατιστικά στοιχεία ελπίζεται ότι είναι χρήσιμο πληροφοριακό υλικό για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς της περιοχής.

Πίνακας 1. Αριθμός Μαθητών κατά Τομέα Επαγγελματίων και Δέομες των Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης. Σχολ. Έτος 1993-94

Α/Α		Σχολική Μονάδα Τ.Ε.Α.	Α' Λυκείου	Β' Τάξη: Τομείς Επαγγελματίων										Γ' Τάξη						
				ΜΗΧ-ΑΝΟΑ.	ΗΛΕΚ-ΤΡΟΛ.	ΗΛΕΚΤ-ΡΟΝΙΚ.	ΔΟΜΙ-ΚΩΝ	ΠΛΗΡΟ-ΦΟΡΙΚ.	ΕΦΑΡΜΟΣ. ΤΕΧΝΩΝ	ΧΗΜΙ-ΚΟΣ	ΟΙΚΟΝΟΜ. ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΓΕΩΤΕΧ-ΝΙΚΟΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚ. ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ Β' τάξης	1η	2η	3η	4η	Σύνολο	
1.	1ο Θεσ/νίκης		74	43		40		51	36			14	75	202	8	7	24	59		
2.	2ο Θεσ/νίκης		65		30			16					140	123						
3.	3ο Θεσ/νίκης		82	22										192						
4.	4ο Θεσ/νίκης		105			25		20	30		80		39	155		25	25	25		
5.	5ο Θεσ/νίκης		76	31	15	12		22			33		45	152		19	19	19		
6.	6ο Θεσ/νίκης		120	25	27	19	21	70	45		48		153	300		60	60	60		
7.	7ο Θεσ/νίκης		114	43									55	251						
8.	8ο Θεσ/νίκης		125			30	25	64	35		100	35		274		20	20	20		
9.	9ο Θεσ/νίκης		130		18		18	38		18	43		80	139		20		20		
10.	10ο Θεσ/νίκης		128	60			20				105			254	40		32	72		
11.	11ο Θεσ/νίκης		130		75	98	30	52	70	68				451		30	30	30		
12.	1ο Στάλης		130	59	15	49	30			50	80			130	30		52	82		
13.	2ο Στάλης		130										187	205		30	30	30		
14.	3ο Στάλης		125	18							68			168		30	30	30		
15.	4ο Στάλης		140		30	70							107	374	32		32	32		
16.	1ο Ευόσμου		190	72	44	40	26				90		28	264			55	55		
17.	2ο Ευόσμου		250		20	20		56			45		46	26			13	36		
18.	Πυλαίας		154	27	26	26	15	19	70		55		35	243	23		22	22		
19.	Καλλιμαριάς		220	35	20	40		30			30			265						
20.	Αγ.Ασπ.α		100		16		15	20			20			106						
21.	Κουφαλίων		80	20	15			25			25			105						
22.	Εκπαινομής		115	14	16			15			25			80						
Σύνολο				447	347	469	155	489	71	68	851	56	232	935	111					
Σχ. έτος 1994				2833	477	469	185	560	283	66	907		232	1046	4.617	133	27	412	572	
Σύνολο																				
Σχ. έτος 1993				2867	412	464	203	363	285	49	879		194	1085	4.364	82	18	372	472	
Διαφορά				-34	+65	-5	-18	+197	-2	+17	+28	+38	-51	+243						

* Απόφοιτοι Λυκείων

Πίνακας 2
Αριθμός Μαθητών Γ' τάξης κατά Τομέα Επαγγελματίων και Τμήματα Ειδικότητας των Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης
Σχ. έτος 1993-94

Α/Α	Σχολική Μονάδα Τ.Ε.Α.	Μητρώο. Βαμ. Θρημ. Εργασ. Ψωπ.	Ηλ/γικός Ε.Η.Ε.	Ηλεκτρονικά. Η/χων Τεχνολ. συστή. Η/Υ Τ.Υ.	Δομικός Κτιρ. Σχεδ. Συγκ. Έργων Πολ. Μηχ. Έργων	Χημικ. Χημικ. Εργαστ.	Παίρουν. Πόρυν. Η/Υ	Οικονομίας Διοίκησης Υπολλ. Υπολλ. Διακ. Λογιστ.	Εφαρμοσμ. Τεχνών Διοικ. Γραφ. Επιστ. Τεχν. χώρων	Κοινωνικών Υπηρεσιών ΒΙΒΕ οδον. Νοσ. των νηπ. παιδ.	Γεωτεχνικός Φυσ. Αιφ. Αιφθ. παθ. συν. κομ/α	Σύνολο
1.	1ο Θεσ/νίκης	21	14	28 *	*		30 *17	20	18	14 + 26 +17 *	11	132
2.	2ο Θεσ/νίκης	20						50	60	20		135
3.	3ο Θεσ/νίκης			15				10	10			155
4.	4ο Θεσ/νίκης	11	13	15				39	75	18	10	122
5.	5ο Θεσ/νίκης	19	26	21	15		35			30	35	367
6.	6ο Θεσ/νίκης	19	22	28					27	43	25	232
7.	7ο Θεσ/νίκης				20		50	30	25	32	19	166
8.	8ο Θεσ/νίκης			25	15			23	25			90
9.	9ο Θεσ/νίκης	12	60			15		24	34	78		247
10.	10ο Θεσ/νίκης			66			28	52	28			266
11.	11ο Θεσ/νίκης		30	33	9				22	20	21	169
12.	1ο Στρατ/κής		23		22	20						95
13.	2ο Στρατ/κής	20				15				72		181
14.	3ο Στρατ/κής			25				15	15		65	102
15.	4ο Στρατ/κής			28						40		236
16.	1ο Ενκόπιον	30		36			30	18	26		44	128
17.	2ο Ενκόπιον				16			15	14			213
18.	Πολιτ/ς	27		13				30	18	20	35	200
19.	Κινηματ/κής			25	18			70	27		18	125
20.	Αιγυπτιακά	20		20				20			15	64
21.	Κουρδιστών	12		12				12			20	51
22.	Επιστροφής	7		7				12	15		10	
Σύνολο		127	19	244	35	241	16	304	20	57	65	315
Σχ. έτος 1993-94		146	249	324	57	30	227	352	489	375	94	3.590
Σύνολο		169	202	248		93	53	392	383	403	95	3.222

* Απώλειες Αποβίων

**Πίνακας 3. αριθμός Μαθητών κατά Τμήματα Ειδικότητας της Δ' τάξης των
«Νυχτερινών» Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης
Σχολικό έτος 1993-94**

Α/Α	Σχολική Μονάδα Τ.Ε.Α.	Δ' Τάξη: Τμήματα Ειδικότητας									
		Βιομηχ. Βγκατ.	Θερμ. Ψικτ.	Ε.Η.Ε. Ηλ/γων *	Ηλ/κων Τ.Υ.	Πληροφορ. Η/Υ	Δομικός Κτετακ. Έργων	Γραφικών Τεχνών	Υπαλλ. Διοίκησης	Υπαλλ. Λογιστ. *	Κοινων. Υπηρευ. ΒΙΒΕ
1.	5ο Θεσ/νίκης	13		13 13	5			9	10 16	18	
2.	6ο Θεσ/νίκης	21	22	22	17		13	21		17	
Σύνολο				35 13					10 16		
Σχ. έτος 1994		34	22	48	22		13	21	26	35	
Σύνολο											
Σχ. έτος 1993		27	27	49 22	22	18	12		12	75	
Διαφορά		+7	-5	-1			+1		+14	-40	

* Απόφοιτοι Λυκείων

3. Στον πίνακα 3 βλέπουμε τη δύναμη των μαθητών της Δ' τάξης (νυχτερινά) των Τ.Ε.Α. κατά τμήμα ειδικοτήτων. Γίνεται σύγκριση των στοιχείων του σχολ. έτους 1993-94 με εκείνα του σχολικού έτους 1992-93.

4. Στον πίνακα 4 βλέπουμε τη δύναμη των μαθητών των Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης, κατά σχολική μονάδα, για το σχολικό έτος 1993-94.

5. α. Στον πίνακα 5α βλέπουμε το σύνολο της δύναμης των μαθητών κατά τάξη και δέσμες των Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης για τα έτη 1987-88 έως 1993-94. Έτσι βλέπουμε την κίνηση της δύναμης των μαθητών στα Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης.

Εύκολα παρατηρείται στον πίνακα αυτό ότι από την περίοδο 1987-88 έως την περίοδο 1989-90 υπάρχει μια αισθητή μείωση στο συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕΑ, της τάξεως των 9.979-9054=925 μαθητών. Όμως στη συνέχεια παρατηρείται σημαντική αύξη-

ση του αριθμού, μέχρι το 1993-94 της τάξεως των 11.790-9054=2.679 μαθητών.

β. Τα ίδια στοιχεία, αλλά με ενσωματωμένο και τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν τις ΤΕΣ στο ίδιο χρονικό διάστημα, βρίσκει κανείς στον πίνακα 5β, όπου είναι δυνατό να διαπιστωθεί ανάλογα και η αυξομείωση του αριθμού των μαθητών.

6. Στον Πίνακα 6 βλέπουμε τη δύναμη των μαθητών των Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης στη Β' τάξη με επιλογή τομέα επαγγελματίων, και στη Γ' τάξη με επιλογή τμήματος ειδικότητας του τομέα επαγγελματίων. Γίνεται σύγκριση στοιχείων από το σχολικό έτος 1988-89 έως το σχολικό έτος 1993-94.

7. Στον πίνακα 7 βλέπουμε τη δύναμη των μαθητών των Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης στη Β' τάξη που μεταγράφονται ή εγγράφονται για πρώτη φορά απόφοιτοι Γενικού Λυκείου.

Πίνακας 4. Αριθμός Μαθητών κατά Σχολική Μονάδα των Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης. Σχολ. έτος 1993-94

A/A	Σχολική Μονάδα Τ.Ε.Α.	A' Τάξη	B' Τάξη	Γ' Τάξη	Δ' Τάξη	Δέσμες	Σύνολο
1.	1ο Θεσ/νίκης	74	202	132			408
2.	2ο Θεσ/νίκης	65	123	97		39	324
3.	3ο Θεσ/νίκης	82	192	135			409
4.	4ο Θεσ/νίκης	105	155	158		25	443
4.	5ο Θεσ/νίκης	76	152	122	75	19	444
6.	6ο Θεσ/νίκης	135	300	367	60	60	922
7.	7ο Θεσ/νίκης	114	251	232			597
8.	8ο Θεσ/νίκης	125	274	166		20	585
9.	9ο Θεσ/νίκης	130	139	90			359
10.	10ο Θεσ/νίκης	128	254	244		20	646
11.	11ο Θεσ/νίκης	130	451	266		72	919
12.	1ο Σταυρ/λης	130	185	169		30	514
13.	2ο Σταυρ/λης	130	130	95		82	437
14.	3ο Σταυρ/λης	125	205	181		30	541
15.	4ο Σταυρ/λης	140	168	102		30	440
16.	1ο Ευόσμου	194	374	256		32	856
17.	2ο Ευόσμου	260	264	128		55	707
18.	Πυλαίας	154	243	213		36	646
19.	Καλαμαριάς	220	265	200		22	707
20.	Λαγκαδά	100	106	125			331
21.	Κουφαλίων	80	105	64			249
22.	Επανομής	115	80	51			246
		2.816	4.617	3.590	135	572	11.730

8. Στον πίνακα 8 βλέπουμε τους Τομείς και τις ειδικότητες στα Τ.Ε.Α. «Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια» του Νομού Θεσ/νίκης, ως και τις Διευθύνσεις τους για το σχολ. έτος 1993-94. Είναι ένας καθαρά πληροφοριακός πίνακας, για ενημέρωση μαθητών και γονέων.

9. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συγκρίνοντας τα δεδομένα των

πινάκων, βλέπουμε μεταξύ άλλων ότι:

α. Οι επιλογές των μαθητών/τριών γίνονται κυρίως στα τμήματα ειδικότητας:

- Πληροφορικής «προγραμματιστών Η/Υ»

- Οικονομίας & Διοίκησης «Υπαλλήλων Λογιστηρίου»

- Κοινωνικών Υπηρεσιών «Βοηθ. Βρεφοκόμων-Παιδοκόμων», «Βοη-

Πίνακας 5α
Αριθμός Μαθητών κατά Τάξη και Δέσμες των Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης Σχ. έτη
1987-88 έως 1993-94

Α/Α	Σχολικό Έτος	Τάξη			Σύνολο		Δέσμες			Γενικό	
		Α'	Β'	Γ'	Δ'	Α-Β-Γ-Δ	1η	2η	4η	Σύνολο Δεσμών	Σύνολο Τ.Ε.Α.
1.	1987-88	3.346	3.934	2.379		9.659	40	30	250	320	9.979
2.	1988-89	2.173	4.051	2.633	169	9.026	40	30	402	472	9.498
3.	1989-90	2.508	3.317	2.607	136	8.568	54	13	419	486	9.054
4.	1990-91	2.558	3.466	2.387	178	8.589	38	24	314	376	8.965
5.	1991-92	2.692	4.144	2.590	174	9.600	54	33	308	395	9.995
6.	1992-93	2.867	4.364	3.222	290	10.743	82	18	372	472	11.215
7.	1993-94	2.833	4.617	3.590	230	11.270	133	27	412	572	11.730

Πίνακας 5β.
**Σύνολο της Δύναμης των Μαθητών Τ.Ε.Α. (Τεχνικά Επαγγελματικά Αύ-
 κεια) και Τ.Ε.Σ. (Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές) του Ν. Θεσ/νίκης**
Σχολ. Έτη 1987-88 έως 1993-94

Α/Α	Σχολικό Έτος	σύνολο Τ.Ε.Α.	Σύνολο Τ.Ε.Σ.	Γενικό Σύνολο Τ.Ε.Α.-Τ.Ε.Σ.
1.	1987-88	9.979	1.746	11.725
2.	1988-89	9.498	2.046	11.544
3.	1989-90	9.054	2.161	11.215
4.	1990-91	8.965	2.293	11.258
5.	1991-92	9.995	2.522	12.517
6.	1992-93	11.215	2.486	13.701
7.	1993-94	11.730	2.121	13.963

Πίνακας 6							
Αριθμός Μαθητών κατά Τομέα Επαγγελματίων και Τμήματα Ειδικότητας των Τ.Ε.Α. Ν. Θεσ/νίκης, Σχ. έτη 1988-89 έως 1993-94							
Α/Α	Β' Τάξη Τομέας Επαγγελματίων	Σχολικό Έτος					
		1988	1989	1990	1991	1992	1993
		1989	1990	1991	1992	1993	1994
1.	Μηχανολογικός	497	402	398	457	412	477
2.	Ηλεκτρολογικός	294	253	290	311	376	346
3.	Ηλεκτρονικός	541	403	415	462	464	469
4.	Πληροφορικής	205	192	185	313	363	560
5.	Δομικός	180	153	187	225	203	185
6.	Εφαρ. Τεχνών	142	125	171	243	285	278
7.	Χημικός	76	38	45	71	49	66
8.	Οικ. Διοίκησης	1044	823	829	921	879	906
9.	Γεωτεχνικός	205	165	131	181	194	232
10.	Κοιν. Υπηρεσιών	867	763	705	949	1085	1081
	Σύνολο	4051	3317	3466	4144	4364	4617
Α/Α	Γ' τάξη Τμήματα Ειδικότητας						
1.	Βιομ. Εγκαταστ.	219	191	157	165	169	146
2.	Θερμ. Ψυκτικών	134	173	120	166	202	249
3.	Ε.Η.Ε. (Εκ.-Ηλ.Εγκ)	184	193	169	222	248	257
4.	Ηλεκτρονικών Τ.Υ.	291	291	281	290	281	324
5.	Τεχνιτών Η/Υ					42	57
6.	Πληροφορικής	128	142	130	118	216	227
7.	Κτιριακών Έργων	67	61	56	63	93	113
8.	σχεδ. Πολ.Μηχαν.	18	35	46	47	53	36
9.	Συγκ.Υδρ. Έργων	20	10	9	12	15	12
10.	Διακ.Εσ.Χώρων	42	23	53	37	59	85
11.	Γραφικών Τεχνών	26	37	35	64	70	209
12.	Χημ. Εργαστ.	42	26	28	25	50	30
13.	Υπαλλ. Διοίκησης	450	409	341	360	392	332
14.	Υπαλλ. Λογιστηρίου	186	287	262	275	383	489
15.	Φυτικής Παραγ.	196	121	81	81	115	98
16.	Αγροτ. Β. συνεταιρ.	20	16	23	13	13	14
17.	Ανθοκομίας	25	16	26	26	67	94
18.	Β.Ι.Β.Ε.	485	472	463	428	403	300
19.	Οδοντοτεχνιτών	100	104	108	101	95	94
20.	Νοσηλευτικής				97	116	175
21.	Βρεφ. Παιδοκ.					173	248
	Σύνολο	2633	2607	2387	2590	3222	3605

Πίνακας 7. Αριθμός Μαθητών από εγγραφές ή μεταγραφές στη Β' τάξη των Τ.Ε.Α. του Ν. Θεσ/νίκης Σχ. έτος 1990-91 έως 1993-94				
A/A	Σχολικό Έτος	Τάξη Α'	Τάξη Β'	Απόφοιτοι Γ' Λυκείων Εγγραφές ή μεταγραφές για πρώτη φορά στη Β' τάξη
1.	1990-91	2.588	4.144	1.586
2.	1991-92	2.692	4.364	1.672
3.	1992-93	2.867	4.617	1.750
4.	1993-94	2.833		

θών Νοσηλευτικής»

– Εφαρμοσμένων Τεχνών «Γραφικών Τεχνών»

– Ηλεκτρολογικός Ε.Η.Ε. «Εσωτερικών Ηλεκτρολ. Εγκαταστάσεων»

– Ηλεκτρονικός «Ηλεκτρονικών Εγκατ. & Αυτοματισμού».

β. Κάθε χρόνο μεταγράφονται ή εγγράφονται για πρώτη φορά στη Β' τάξη των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων περίπου 1700 μαθητές/τριες από τα Γενικά Λύκεια, με σκοπό να πάρουν το πτυχίο του τμήματος ειδικότητας των Τ.Ε.Α.

γ. Κάθε χρόνο έχουμε αύξηση των μαθητών/τριών στα Τ.Ε.Α. του Νομού Θεσσαλονίκης. Επίσης παρατηρούμε ότι Σχολικές Μονάδες των Τ.Ε.Α., με αριθμό μαθητών/τριών από 600 έως 1000 δείχνουν ότι θα πρέπει να ιδρυθούν νέα Τ.Ε.Α. λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τη χωροταξική μελέτη των πολεοδομικών συ-

γκροτημάτων των Δήμων:

– Θεσσαλονίκης

– Σταυρούπολης

– Ευόσμου

– Πυλαίας

– Καλαμαριάς

δ. Τέλος, μια γενικότερη σκέψη σχετίζεται με το περιεχόμενο του πίνακα 9, που βέβαια αντλείται από διάφορες πηγές και αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν τη Γενική Εκπαίδευση και τη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση σε διάφορες χώρες. Παρατηρούμε ότι χώρες οικονομικά και τεχνολογικά προηγμένες έχουν ποσοστό μαθητών στην Τ.Ε.Ε. άνω του 40%, μερικές δε άνω του 70%, ενώ αντίθετα χώρες που το ποσοστό των μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση υπερβαίνει το 65% είναι αν όχι οικονομικά, σίγουρα Τεχνολογικά και Βιομηχανικά υποανάπτυκτες.

Πίνακας 9.
Ποσοστό Μαθητών που Σπουδάζουν σε Διάφορα Κράτη στη Γενική
Εκπαίδευση και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

A/A	Κράτος	Ποσοστό Μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση	Ποσοστό Μαθητών Στη Μέση Τεχνική Επαγγελμ. Εκπαίδευση
1.	Αλβανία	53%	46%
2.	Βέλγιο	31%	69%
3.	Βουλγαρία	23%	77%
4.	Γαλλία	57%	43%
5.	Γερμανία	28%	72%
6.	Ελλάδα	78%	22%
7.	Ισπανία	56%	44%
8.	Ιταλία	56%	44%
9.	Ιαπωνία	56%	44%
10.	Πορτογαλία	51%	49%
11.	Ρωσία	54%	46%
12.	Τουρκία	83%	17%
13.	Τσεχία	30%	70%

Ριζοπούλου Κωνσταντίνα* και Ομάδα Μαθητών/-τριών

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ – ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ «ΚΑΤΩ ΚΛΕΙΤΟΡΙΑ» ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΙΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΣΕΠ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΗΣ ΚΛΕΙΤΟΡΙΑΣ

Αρχές Φλεβάρη του 1995, μετά από συζητήσεις μέσα στην τάξη της Γ' Γυμνασίου οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια του ΣΕΠ φιλόλογο κ. Ριζοπούλου Κων/να, αποφασίζουν να γνωρίσουν από κοντά κάποιους επαγγελματίες της περιοχής τους με μια σειρά συνεντεύξεων και επισκέψεων σε χώρους δουλειάς.

Βασικός μας στόχος ήταν η ανάγκη να καταγραφούν οι εικόνες της καθημερινής ζωής κάθε επαγγελματία, τα κίνητρα της επιλογής του επαγγέλματος και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους.

Χρησιμοποιήσαμε μερικές διδακτικές ώρες του ΣΕΠ, αλλά επειδή διαπιστώθηκε ότι υπήρξε γενικότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην προσπάθειά μας αυτή και από άλλους μαθητές, άλλων τάξεων, οργανώσαμε τις δραστηριότητες αυτές και κάποια απογεύματα.

Ενώ η βασική δυσκολία όλων ήταν η σύνταξη ερωτηματολογίων

σχετικών με το κάθε επάγγελμα, σύντομα η άμεση επαφή με τους απλούς ανθρώπους έδωσε απεριόριστα περιθώρια ελεύθερου διαλόγου.

Από τις συναντήσεις μας αυτές δε θα ξεχάσουμε:

1. *Επίσκεψη στη μονάδα βιολογικού καθαρισμού της περιοχής μας:* οι πιο πολλοί πιστεύαμε ότι δε λειτουργούσε λόγω του υψηλού κόστους. Βρεθήκαμε άφωνοι μπροστά στον υπεύθυνο λειτουργίας κ. Κοττά Χρήστο. Με απλό και κατανοητό τρόπο μας ανέλυσε τον τρόπο επεξεργασίας των λυμάτων της περιοχής μας. Αν και το βασικό του επάγγελμα είναι οικοδόμος, μετά από βασική εκπαίδευση ανέλαβε τη δουλειά αυτή. Οι γνώσεις και η συνεργατικότητα του μας άφησαν εκπληκτους και όλοι τον θεωρήσαμε πτυχιούχο Σχολής. Αργότερα μάθαμε το βασικό του επάγγελμα.

2. *Επίσκεψη στο γραφείο του γεωπόνου κ. Βαγενά Αναστάσιου.* Με πληροφορίες που μας έδωσε προ-

* Η Ρ.Κ. είναι καθηγήτρια, φιλόλογος και εφαρμόζει τον ΣΕΠ στο Γυμνάσιο Κλειτορίας. *Επικοινωνία:* Γυμνάσιο Κλειτορίας, Κλειτορία ΤΚ 25007.

φορικά σε συνέντευξή του και γραπτά με σημειώσεις του, αντιληφθήκαμε το ρόλο του στην περιοχή. Ξαφνιαστήκαμε όταν μάθαμε ότι σήμερα ο γεωπόνος ασχολείται με διαδικασίες όπως οι επιδοτήσεις και ότι ελάχιστα βρίσκεται έξω στα χωράφια. Ήταν από τους λίγους που μίλησαν αισιόδοξα για το μέλλον της περιοχής ενθαρρύνοντάς μας να ασχοληθούμε με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, τονίζοντας πως δεν είναι λύση η φυγή στην πόλη.

3. *Συνάντηση με το φαρμακοποιό κ. Γιάννη Λάμπρου:* στο πρόσωπό του ανακαλύψαμε το συγγραφέα του βιβλίου: «Αρχαδικός Κλείτωρ», γεγονός που πριν αγνοούσαμε. Οι περισσότεροι από μας ενδιαφερόμενοι για τα κίνητρα που τον ώθησαν στη συγγραφή περισσότερο, και λιγότερο για την επιλογή του επαγγέλματός του. Ο ίδιος άλλωστε διαχώρισε το αρχαιολογικό του μεράκι από τη δουλειά που ασκεί προς βιοπορισμό. Πρέπει να πούμε πως θαυμάσαμε τον επιστήμονα, αλλά και τον άνθρωπο που αισιόδοξε για τη ζωή στο χωριό μας και επιμένει να έχει τις δικές του προτάσεις για την αξιοποίηση της περιοχής.

4. *Γνωριμία-ανακάλυψη του σιδηρουργού κ. Παναγόπουλου Βασίλη,* που ασχολείται και με την μαρμαρογλυπτική. Βρεθήκαμε μπροστά σ' έναν άνθρωπο, που ζει από το σιδεράδικο, αλλά ονειρεύεται καλύτερες μέρες για τον τόπο μας σκαλίζοντας αγαπημένες μορφές πάνω στα μάρμαρα και με έντονες τις αναμνήσεις του από τα δύσκολα χρόνια του εμφυλίου.

Ο άνθρωπος αυτός συγκίνησε τόσο κάποιους από μας ώστε το καλοκαίρι του ζητήσαμε να μας διδάξει την τέχνη του.

Σταθμίζοντας την όρεξη και το ενδιαφέρον όλων μας, δίδαξε τη μαθήτριά Παπασωτηρίου Βάσω, που κατάφερε να συνθέσει συγκινημένο θέμα (βιβλίο πάνω στο μάρμαρο) και να το πουλήσει. Η ίδια θα θυμάται για πολύ εκείνα τα πρωινά των διακοπών που έπρεπε να ξυπνάει από τις 7.00 το πρωί για να συνεχιστεί με τον κυρ-Βασίλη, εγκαταλείποντας αγαπημένες συνήθειες. Ανάμεσά μας υπάρχουν κι άλλοι, που πηγαίνουν ακόμα και βρίσκουν τον κυρ-Βασίλη. Στον άνθρωπο αυτό έπρεπε να παραχωρηθεί χώρος έκθεσης, αλλά κάποιοι επιμένουν να τον αγνοούν.

5. *Επίσκεψη στο υφαντουργείο του κ. Ανδροντσόπουλου Γεώργιου.* Συναντήσαμε πρώτα τον ιδιοκτήτη ενός παλαιοπωλείου και κατασκευαστή κορνιζών ανυποψίαστοι γι' αυτό που ήταν παλιότερα: υφαντουργός. Όταν μας πήγε στο κλειστό πια υφαντουργείο του και έβαλε σε λειτουργία τους αργαλειούς, που με χίλιους κόπους έφερε στην Κλειτορία τότε πριν η μοκέτα μπει από τοίχο σε τοίχο, τα μάτια του βούρκωσαν. Ενώ του γίνονται διαρκώς προτάσεις για να πουλήσει το εργοστάσιο, επιμένει να το διατηρεί και να το βάζει πότε-πότε σε λειτουργία γιατί είναι η ίδια η ζωή του.

6. *Επίσκεψη στο μοναδικό εν λειτουργία νερόμυλο της περιοχής μας του κ. Κίτσου,* που χτίστηκε πριν από τετρακόσια περίπου χρόνια. «Ενώ παλιά το επάγγελμα του μυ-

λωνά ήταν πολύ συνηθισμένο, σήμερα κινδυνεύει να αφανιστεί». Αυτό μας τόνισε ο υπερήλικας μυλωνάς που προσπαθεί να διασώσει με κάθε τρόπο το επάγγελμά του. Κανείς δεν θέλει να ασχοληθεί σήμερα γιατί δεν προσφέρει πολλά κέρδη, δεν υπάρχει πάντα δουλειά αφού τα χωράφια εγκαταλείπονται ακαλλιέργητα.

Μάθαμε πως υπάρχει στενή σχέση και εξάρτηση ανάμεσα στα λεγόμενα παραδοσιακά επαγγέλματα. Μόνο το πείσμα και το μεράκι των ανθρώπων αυτών τα διατηρούν εν ζωή.

Ψάξαμε και για νέους επαγγελματίες της περιοχής μας, που επιμένουν να ζουν εδώ, ενώ οι δυσκολίες είναι μεγάλες.

Η κομμώτρια Σοφία Μηλιτσπούλου και ο ιδιοκτήτης μιας καφετέριας κ. Γιαννόπουλος Γ. μας παρουσίασαν τα δικά τους κριτήρια επιλογής του επαγγέλματός τους.

Ένας ακόμα εύρωστος τομέας παραγωγής, η μελισσοκομία, παρουσιάστηκε σε συναντήσεις μας με μελισσοκόμους της περιοχής. Σ' έναν απ' αυτούς, τον κ. Χρ. Τεμπέλη, ιδιαίτερα οφείλουμε και μια

εξαιρετική παρουσίαση για το επάγγελμα του μελισσοκόμου. Ο κ. Τεμπέλης δέχτηκε να μιλήσει γι' αυτή τη «δουλειά» μπροστά σε όλο το σχολείο.

Σε όλους αυτούς τους ανθρώπους που άνοιξαν τις πόρτες της δουλειάς και της ψυχής τους στις περίεργες ερωτήσεις και υποδείξεις μας στέλνουμε μαζί με τις ευχαριστίες, αφιερώνουμε τις ευχαριστίες μας με τις ακόλουθες φράσεις:

«Σε πόσους δρόμους ανάμεσα στα αστέρια πρέπει ο άνθρωπος να πορευθεί στην αναζήτηση του τελικού μυστικού; Το ταξίδι είναι δύσκολο, απέραντο, μερικές φορές αδύνατο, κι όμως αυτό δε θα μας εμποδίσει από το να το αποπειραθούμε...

Μπήκαμε στο караβάνι, μπορεί να πείτε, σε μια ορισμένη στιγμή. Θα ταξιδέψουμε όσο μακρύτερα γίνεται, μα δε μπορούμε σε μια ζωή να δούμε όλα όσα θα θέλαμε ή να μάθουμε όλα όσα διαψάμε να ξέρουμε».

(Λωρίν Άισλυ, «Το απέραντο ταξίδι»)*.

* Ακολουθούν τα ονόματα των μαθητών-μαθητριών. Δεν καταχωρίζονται εδώ για λόγους οικονομίας χώρου.

BIBΛIO

Επιμ.: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

1. Βιβλιοπαρουσίαση

Βώρος, Φ.Κ. (1993): *Η Διδασκαλία της Ιστορίας με Αξιοποίηση της Εικόνας*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου, σσ. 145, 14X21.

Ο γνωστός μας απ' το πολλαπλό και εκτενέστερο έργο του συγγραφέας, μας προσφέρει αυτή τη φορά ένα πολύ ενδιαφέρον προσωπικό του πόνημα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, τομέα με τον οποίο επί δεκαετίες ασχολείται.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο, το θεωρητικό, μέσα από οκτώ σύντομα κεφάλαια ο συγγραφέας παρουσιάζει οκτώ αντίστοιχα όψεις θεωρητικών προβλημάτων σε σχέση με την Ιστορία και τη διδασκαλία της στο σχολείο.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί μια όμορφη πρωτοτυπία: περνώντας στην πράξη της διδασκαλίας της ιστορίας, ο συγγραφέας επιχειρεί μια υποδειγματική-διδασκτική ανάλυση μιας σειράς «ιστορικών» εικόνων – δείγματα του τρόπου με τον οποίο προτείνει να γίνεται «η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας».

Είμαι βέβαιος ότι οι συνάδελφοι της πρώτης γραμμής θα βρουν σημαντική βοήθεια στην εργασία αυτή.

Γεωργούσης Π. (1996). *Στάσεις των Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών Απέναντι στους Βαθμούς και τη Βαθμολόγηση*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου, σσ. 145, 17X23.

Όπως και ο ίδιος ο τίτλος υποδηλώνει, στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια εμπειρική έρευνα που πραγματοποίησε ο συγγραφέας σε δείγμα 476 φοιτητών/φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών της χώρας.

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται το πρόβλημα, γίνεται συνοπτική αναφορά στην κριτική της βαθμολόγησης και στην έννοια των βαθμών, και οριοθετείται ο σκοπός της έρευνας. Υστερα περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η διαδικασία της δειγματοληψίας και το δείγμα που προέκυψε, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος με τον οποίο έγινε η ανάλυση των δεδομένων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων ενώ στη συνέχεια επιχειρείται κριτική συζήτηση των αποτελεσμάτων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξάγονται γενικά συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις.

Το ότι η έρευνα περί την αξιολό-

γηση στη χώρα μας γενικά είναι πολύ περιορισμένη, αποτελεί από μόνο του ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτής της έρευνας. Το ότι επιπρόσθετα η έρευνα διεξήχθη με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο την καθιστά άξια της προσοχής των φοιτητών, εκπαιδευτικών κ.τ.λ.

Γεωργούσης, Π. (1996). *Η Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis)*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου, σσ. 90, 20X14.

Στη σύντομη αλλά πάρα πολύ χρήσιμη αυτή εργασία ο συγγραφέας παρουσιάζει αναλυτικά, με περιγραφικό, απλοποιημένο και κατανοητό τρόπο τη μέθοδο ανάλυσης που λέγεται «ανάλυση διαδρομών» στα Ελληνικά (ως απόδοση του αγγλικού Path analysis). Αφού πρώτα κάνει μια εισαγωγή στα προβλήματα της πειραματικής μεθόδου γενικότερα, σε αντιδιαστολή με την μη πειραματική μέθοδο, ο συγγραφέας εξετάζει και περιγράφει τις δυνατότητες που προσφέρονται από την ανάλυση διαδρομών, τα προβλήματα που λύνονται, τη χρησιμότητά της. Ύστερα περιγράφει αναλυτικότερα τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου αυτής κατά στάδια.

Τέλος, συζητά κριτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής, και παραθέτει πλουσιότερη ξένη βιβλιογραφία για τον ενδιαφερόμενο.

Στη χώρα μας, που τα πρακτικά χρήσιμα βοηθήματα για το νέο ερευνητή σπανίζουν, η εργασία αυτή είναι σίγουρο ότι θα εκτιμηθεί όπως της πρέπει.

Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Weir, F., Halliday, D., Hall, P. and Waller, D. (1995). (Μετφ. Γιάννα Σκαρβέλη, Επιμ. Ν. Αναγνωστοπούλου-Ιωαννίδου). *Θεραπεία Μέσω Τέχνης*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, 12X23.

Πρόκειται για μετάφραση της συλλογικής εργασίας των 7 συγγραφέων (που έχει τίτλο πρωτοτύπου Images of Art Therapy-New Developments in Theory and Practice, 1987). Οι 7 εργασίες έχουν τα ακόλουθα ειδικότερα περιεχόμενα: (1) Η εικαστική έκφραση ως θεραπεία – νέες προοπτικές, (2) η αναζήτηση του νοήματος: η απώλεια και η μετάβαση στη θεραπεία των παιδιών μέσω της εικαστικής έκφρασης, (3) ο αποδιοπομπαίος τράγος και το φυλακτό: η μετάβαση στη θεραπεία μέσω της τέχνης, (4) ο ρόλος της συμβολικής έκφρασης και η σχέση της με τη θεραπεία μέσω τέχνης: η προσέγγιση της Melanie Klein, (5) κορυφαίες εμπειρίες: η εξατομίκευση των παιδιών, (6) θεραπεία μέσω της τέχνης: ένα τρόπος θεραπείας της σχίσσης, και (7) η «εφηβεία της θεραπείας μέσω των εικαστικών: μια μεταφορική θεώρηση ενός επαγγέλματος σε εξέλιξη.

Την ώρα που στον τόπο μας η θεραπεία μέσω της τέχνης ψάχνει ακόμη να βρει το δρόμο της, τέτοιες εκδόσεις είναι πολλαπλά χρήσιμες για όσους ασχολούνται με τον άνθρωπο: λειτουργούς συμβουλευτικής, ψυχολόγους, ακόμη και εκπαιδευτικούς και καθέναν που βλέπει την τέχνη από τη σκοπιά της θεραπείας ή τη θεραπεία από τη σκοπιά της τέχνης.

Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1996). (Επιμ. Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω-Οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 350, 15Χ23.

Πρόκειται για μετάφραση από το γαλλικό πρωτότυπο «Identité Sociale et Conscience-Introduction a l'ego-ecologie» του 1984. Πρόκειται για μια όμορφη μετάφραση ενός πολύ ενδιαφέροντος αντικειμένου, που μάλιστα στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει ιδιαίτερα προβληθεί.

Στα οκτώ κεφάλαια του βιβλίου έχει ενταχθεί το παρακάτω υλικό: (1) η εγω-οικολογία, (2) η αναπαραστατική διαμεσολάβηση, (3) βασικές αρχές της μεθόδου, (4) ο πολυσύνθετος ανιχνευτής κοινωνικής ταυτότητας, (5) ανάπτυξη του εσωτερικού λειτουργικού περιβάλλοντος: το εννοιολογικό συναισθηματικό κίνητήριο δίκτυο, (6) το συλλογικό βίωμα: κοινωνικός μικρόκοσμος και κυρίαρχη κοινωνική ταυτότητα, (7) ατομικά βιώματα: ατομικό σχέδιο και κοινωνιο-δυναμικά κίνητρα της ταυτότητας, και (8) παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου. Το περιεχόμενο ολοκληρώνεται με συμπεράσματα-εφαρμογές της μεθόδου.

Είναι μια αναμφίβολα χρήσιμη εργασία, που σίγουρα θα βρει το δρόμο της μεταξύ των εκπαιδευτικών και φοιτητών, των Συμβούλων, των Ψυχολόγων κτλ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Γαλανοδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδ. Π. Ασημάκης, σσ. 250.

Είναι μια νέα εργασία στα Ελληνικά στο χώρο της Συμβουλευτικής, που μάλιστα συμπύκνει να εκδίδεται και από έναν νέο εκδότη. Και βεβαίως είναι πολύ ευχάριστο που σε σύντομο χρόνο έρχεται ένα τρίτο θεωρητικό βιβλίο Συμβουλευτικής να προστεθεί στην υπάρχουσα έτσι κι αλλιώς φτωχή βιβλιογραφία στο αντικείμενο αυτό.

Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη, το Α και το Β. Το Α' μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, που έχουν ως περιεχόμενους (1) εισαγωγικά στοιχεία, (2) θεωρητικές προσεγγίσεις στη συμβουλευτική και (3) σύγκριση, κριτική των προσεγγίσεων και χρησιμότητα της συμβουλευτικής. Το Β' μέρος, περιλαμβάνει ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής, οι οποίες είναι ενταγμένες σε 5 ενότητες, τις εξής: (1) ευνοϊκοί όροι μιας συμβουλευτικής σχέσης, (2) αυτογνωσία μέσα από τη σχέση και την ανάπτυξη, (3) εξερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο, (4) ασκήσεις αυτογνωσίας στα πλαίσια της ψυχοσύνθεσης, της Gestalt και της ψυχανάλυσης, και (5) ασκήσεις χαλάρωσης-αυτοσυγκέντρωσης.

Πρόκειται για μια πραγματικά ενδιαφέρουσα εργασία η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές μέσω των ασκήσεων και εφαρμογών που υπάρχει. Γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε καθέναν που ενδιαφέρεται όχι μό-

νον για θεωρητική ενημέρωση αλλά και για την άσκηση της Συμβουλευτικής στην πράξη.

Κούρτοβικ, Δ. (1994). *Συγκριτική Ψυχολογία (Ήθολογία)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σσ. 116, 13X20.

Το σύντομο αυτό πόνημα που, όπως γράφει και ο συγγραφέας στον πρόλογό του αποτελεί μετεξέλιξη διδασκικών σημειώσεων, και «δεν αποτελεί εξαντλητικό σύγγραμμα ηθολογίας αλλά... υλικό για συζήτηση και προβληματισμό», περιλαμβάνει σύντομα κείμενα μιας ευρύτατης θεματολογικής σειράς. Ειδικότερα, ο συγγραφέας ασχολείται με τα θέματα (1) ορισμός και χαρακτήρας, της ηθολογίας, (2) ένστικτο και μάθηση, (3) αισθήσεις, (4) ερεθίσματα και σήματα, (5) ένστικτο και μάθηση, (3) αισθήσεις, (4) ερεθίσματα και σήματα, (5) ιδιοχωρία, (6) μιμητισμός, (7) κοινωνική οργάνωση, (8) επικοινωνία, (9) ομαδικό κινήγι, (10) μηχανισμοί αποφυγής του υπερπληθυσμού, (11) μεταναστεύσεις, (12) αλτρουισμός, (13) σεξουαλικότητα, (14) συναισθήματα, (15) παιχνίδι και κοινωνικότητα, (16) χρήση εργαλείων, (17) συμβολική γλώσσα στους πιθήκους, (18) επιθετικότητα, (19) επιθετικότητα στα ζώα και στον άνθρωπο, και (20) κοινωνιοβιολογία.

Πράγματι, αν ο σκοπός του συγγραφέα ήταν να προσφέρει πολλά ερεθίσματα στον αναγνώστη του, με αυτόν το θεματολογικό πλούτο το πετυχαίνει απόλυτα.

Κωστορίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία των Κινήτρων*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σσ. 303, 15X23.

Στο βιβλίο αυτό επιχειρείται μια απ' τις ελάχιστες για την ελληνική γλώσσα εξειδικευμένες προσεγγίσεις της θεωρίας των κινήτρων. Η συγγραφέας του βιβλίου, γνωστή στον πανεπιστημιακό χώρο της ψυχολογίας στη χώρα μας, προσφέρει μια σφαιρικότατη μελέτη πάνω στο θέμα αυτό, που τόσο μεγάλη ανάγκη την έχει η ελληνική ψυχολογική βιβλιογραφία.

Το υλικό του βιβλίου είναι ενταγμένο σε 14 κεφάλαια με τα εξής ειδικότερα περιεχόμενα: (1) Εισαγωγή, αιτίες της συμπεριφοράς και κίνητρα, (2) βιολογική και ψυχολογική βάση των κινήτρων, (3) ψυχαναλυτική θεωρία των κινήτρων, ιστορικό πλαίσιο των ιδεών του Φρόυντ, (4) ανθρωπιστικές θεωρίες, Rogers και Maslow, (5) συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων, (6) θεωρίες του άριστου επιπέδου, (7) θεωρία πεδίου του Lewin, (8) θεωρία του κινήτρου επίτευξης, (9) θεωρίες της γνωστικής συνέπειας, (10) θεωρίες του αιτιολογικού προσδιορισμού, (11) εφαρμογές των θεωριών αιτιολογικού προσδιορισμού στην Εκπαίδευση, (12) αιτιολογικοί προσδιορισμοί στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην παθολογική συμπεριφορά, (13) κίνητρα και βούληση, και (14) ο εαυτός ως πηγή κινήτρου.

Είναι προφανές ότι η συγγραφέας επιτυγχάνει μια πλήρη κάλυψη των θεωρήσεων του θέματος των κινήτρων τόσο ως προς τις ερμηνείες όσο και ως προς τις εφαρμογές. Είναι μια πολύ χρήσιμη εργασία για

καθέναν που ήδη είναι στις επιστήμες του ανθρώπου ή τις σπουδάζει.

Λεβέντης, Δ., Χατζηγέρου, Ε. και Γαβριηλίδου, Κ. (Επιμ.) (1996). *Μεταλυμειακές Σπουδές σε Δημόσιες Σχολές της Κύπρου. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου (Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, Υπηρεσία Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού)*, σσ. 80, 21Χ14.

Είναι συνοπτικό φυλλάδιο μικρού μεγέθους, υπηρεσιακή έκδοση του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου, που επιμελήθηκε η ομάδα συνεργατών που φαίνεται στον τίτλο.

Μέσα στις σελίδες του παρουσιάζονται οι σπουδές σε 9 Κυπριακά ιδρύματα μεταλυμειακών σπουδών. Είναι προφανές ότι το εγχειρίδιο προορίζεται για χρήση από τους μαθητές του Λυκείου (Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης). Σε κάθε περίπτωση το υλικό είναι ενταγμένο σε 6 ενότητες, μέσα από τις οποίες παρέχονται οι παρακάτω ομάδες πληροφοριών: (1) Γενικές πληροφορίες για το Ίδρυμα, (2) Πληροφορίες σχετικές με τον τρόπο εισαγωγής στο Ίδρυμα, (3) Πληροφορίες για τις σπουδές μέσα σ' αυτό, (4) πληροφορίες σχετικές με πιθανά ωφελήματα, υποτροφίες κτλ., (5) πληροφορίες σχετικές με διεξόδους απασχόλησης μετά την αποφοίτηση και τέλος (6) πληροφορίες σχετικές με δυνατότητες επικοινωνίας με το Ίδρυμα.

Πρόκειται για θαυμάσια δομημένο πληροφοριακό υλικό, χρησιμότητα και κατατοπιστικότητα για τους

αποδέκτες του, συνταγμένο από μια ομάδα ατόμων και μια υπηρεσία που μας έχει πείσει ότι ξέρει να κάνει πολύ καλά τη δουλειά της.

Ο'Leary, E. (Μτφ. Γιάννα Σκαρβέλη, επιμ. Ι.Ν. Νέστορος και Ν.Ε. Πολεμικός), (1995). *Η Θεραπεία Gestalt*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σσ. 215, 14Χ21.

Η εργασία αυτή (απόδοση στα Ελληνικά από τον πρωτότυπο τίτλο Gestalt Therapy, έκδοση Charman και Hall, 1992) αποτελεί μια συγκροτημένη συνολική παρουσίαση της θεραπείας αυτής. Το υλικό του βιβλίου είναι ενταγμένο σε εννέα κεφάλαια, με τα εξής περιεχόμενα: (1) θεραπεία Gestalt, επιρροές και γέννηση, (2) έννοιες, στόχοι και διεργασίες στη θεραπεία Gestalt, (3) η επαφή, (4) τεχνικές επίγνωσης, γλώσσα και μη λεκτική επικοινωνία, (5) πειράματα, (6) όνειρα και φαντασιώσεις, (7) ευθύνες στη θεραπεία G., (8) μέθοδοι, προβλήματα και νέες κατευθύνσεις στη θεραπεία G., και τέλος (9) κριτική αξιολόγηση της θεραπείας Gestalt.

Το έργο ολοκληρώνεται με σημειώσεις των επιμελητών στις οποίες παρέχονται χρήσιμες διευκρινήσεις σχετικά με συγκεκριμένες τεχνικές της σχολής Gestalt.

Πρόκειται για μια αναμφίβολα χρήσιμη εργασία, ιδίως για το νέο θεραπευτή ή τον φοιτητή/σπουδαστή της Συμβουλευτικής και της Ψυχολογίας.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1996). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σσ. 262, 14Χ21.

Όπως υποδηλώνεται και από τον ίδιο τον τίτλο, είναι ένα βιβλίο μελέτης της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Το περιεχόμενό του, μετά μια εκτενή εισαγωγή στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, είναι ενταγμένο σε 12 κεφάλαια με την εξής θεματολογία: (1) εμφάνιση, φυσική έλξη, ενδυμασία, (2) εκφράσεις του προσώπου, (3) το βλέμμα, (4) στάσεις και κινήσεις του σώματος, (5) περιοχές και ζωτικός χώρος, (6) σωματική επαφή, (7) φωνητική ή παραγλωσσική επικοινωνία, μη λεκτικά στοιχεία του λόγου, (8) διαφορές στη μη λεκτική συμπεριφορά των δύο φύλων, (9) μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές σχέσεις, (10) μορφές διαπροσωπικών σχέσεων, (11) μη λεκτική συμπεριφορά των ασθενών με ψυχικές διαταραχές και (12) μη λεκτική επικοινωνία στις ψυχοθεραπευτικές σχέσεις.

Είναι ένα αναμφίβολα χρήσιμο βιβλίο σε καθέναν που ασχολείται με συμβουλευτική και θεραπεία, αλλά επιπρόσθετα και σε καθέναν που ασχολείται με επικοινωνία με τον άνθρωπο, με διδακτικό έργο, με δημόσιες σχέσεις κ.ο.κ.

Παπαδάτου, Δ. και Αναγνωστόπουλος, Φ. (1995). *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σσ. 265, 14Χ20.

Πρόκειται για συλλογή κειμένων των ίδιων των συγγραφέων, τα οποία και καταχωρίζονται στο βιβλίο επώδυμα. Όλα αναφέρονται σε διαστάσεις και εφαρμογές της ψυχολογίας στους κλινικούς χώρους. Οι συγκεκριμένοι τίτλοι των επιμέρους κειμένων είναι, με τη σειρά καταχώρισης, οι παρακάτω: (1) Υγεία και αρρώστια: η θέση της ψυχολογίας, (2) κατανόηση της συμπεριφοράς σε θέματα υγείας, (3) υγεία και προληπτική συμπεριφορά, (4) η γνωστική αναπαράσταση της αρρώστιας, (5) στρες και παρέμβαση στην κρίση, (6) φάσεις στην εξέλιξη της χρόνιας ή και απειλητικής για τη ζωή αρρώστιας, (7) ο άρρωστος που πεθαίνει και το άμεσο περιβάλλον του, (8) επικοινωνία προσωπικού υγείας με τον άρρωστο, (9) το νοσηλευόμενο παιδί, (10) το παιδί με τη χρόνια και σοβαρή αρρώστια και το περιβάλλον του, (11) επαγγελματική εξουθένωση.

Παρά τον γενικότερο κλινικό προσανατολισμό του βιβλίου, είναι προφανής η χρησιμότητα των κειμένων αυτών για το Σύμβουλο και το θεραπευτή ανεξάρτητα από το χώρο στον οποίο λειτουργούν.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι., (1996) *Bereitwahrungsvorbereitung für Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland und in Griechenland. Ein Vergleich (= Προετοιμασία των Νέων για την Επαγγελματική Επιλογή στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και την Ελλάδα. Μια σύγκριση)*, Φρανκφούρτη 1996, Εκδόσεις Peter Lang (Σειρά: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 49), σσ. 334.

Πρόκειται για τη διδακτορική διατριβή της συγγραφέως που εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης. Η μελέτη αυτή ερευνά συγκριτικά την κρατική συμμετοχή στην προετοιμασία μαθητών της μέσης γενικής εκπαίδευσης στη Γερμανία και την Ελλάδα για την επιλογή του επαγγέλματος.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι βασικότερες θεωρίες επαγγελματικής επιλογής. Στη συνέχεια (δεύτερο και τρίτο μέρος) εξετάζονται τα συστήματα επαγγελματικού προσανατολισμού των δύο χωρών σε δύο αυτοτελείς μελέτες με τις εξής κοινές θεματικές κατηγορίες: α) Εκπαιδευτικό σύστημα, β) Κοινωνικοοικονομικοί, ιστορικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες, γ) Επαγγελματικός προσανατολισμός από τις Υπηρεσίες Απασχόλησης, δ) Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ε) Αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα των μέτρων. Στη συγκριτική ανάλυση που ακολουθεί (μέρος τέταρτο) διαπιστώνονται οι αναλογίες και οι διαφορές στα συστήματα επαγγελματικού προσανατολισμού των δύο χωρών και προ-

σεγγίζονται ερμηνευτικά με την ένταξή τους στο αντίστοιχο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Αξίζει να τονιστεί ότι η εργασία δεν καταλήγει στην ανάδειξη της υπεροχής του ενός μοντέλου έναντι του άλλου αλλά στον εντοπισμό θετικών στοιχείων και αδυναμιών, απ' όπου και οι δύο χώρες μπορούν αμοιβαία να βοηθηθούν.

Παρασκευάπουλος, Ι., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. και Καραθανάση, Η. (επιμ.) (1995). *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ 2 Τόμοι (σσ. 450 και 620), 23Χ17.

Πρόκειται για αποτύπωση των εισηγήσεων στο «σεμινάριο κατάρτισης εκπαιδευτικών-στελεχών σε θέματα σεξουαλικής αγωγής και ισότητας των φύλων που πραγματοποιήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στους δύο τόμους του έργου αυτού περιλαμβάνονται όλες αυτές οι εισηγήσεις, ενταγμένες στις παρακάτω ομάδες ανά τόμο.

Πρώτος Τόμος

(1) Νομική θεώρηση των διαφυλικών σχέσεων, (2) ιατροβιολογική θεώρηση των διαφυλικών σχέσεων, (3) κοινωνιολογική θεώρηση των διαφυλικών σχέσεων, (4) θεολογική θεώρηση των διαφυλικών σχέσεων, (5) ψυχολογική θεώρηση των δ.σ., (6) παιδαγωγική θεώρηση των δ.σ. και (7) επίλογος.

Δεύτερος Τόμος

(1) Γυναικείο κίνημα: Επιδιώξεις και αποτελέσματα, (2) ιστορικά θέματα, (3) φιλοσοφικά-κοινωνιολογι-

κά θέματα, (4) διαφυλικά στερεότυπα, (5) η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου, (6) σεξουαλικότητα των εφήβων και των νέων, (7) σχολική επίδοση, επαγγελματικές προσδοκίες και κοινωνικές αξίες, (8) άτομα με ειδικές ανάγκες, (9) διαφυλικές σχέσεις και οικογένεια, και (10) αγωγή των διαφυλικών σχέσεων.

Υπάρχει, άραγε, άνθρωπος στον οποίο να μην είναι χρήσιμο το περιεχόμενο αυτού του έργου;

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

Bayne, R., Horton, I., Merry, T. & Noyes, E. *The Counsellor's Handbook. A Practical A-Z Guide to Professional and Clinical Practice*. London: Chapman & Hall, 1994, pp. 180.

Πρόκειται για ένα συστηματικό, αλφαβητικό οδηγό για τους Συμβούλους και εκπαιδευόμενους Συμβούλους. Οι συγγραφείς του είναι εκπαιδευτές για το Diploma στη Συμβουλευτική του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου East London στην Αγγλία. Το βιβλίο προσφέρει ιδέες, επιχειρήματα, πληροφορίες και ενίοτε συμβουλές για μεγάλη ποικιλία θεμάτων εφαρμογής της Συμβουλευτικής, κυρίως σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- γενικά θέματα όπως: όρια της Συμβουλευτικής, συναισθήματα, ενσυναίσθηση,

- ειδικότερα ή δευτερεύοντα θέματα όπως: αμοιβές του Συμβούλου, επίπλωση του γραφείου, διακοπές, κάπνισμα, και

- θέματα για τα οποία παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στην πράξη όπως: αξιολόγηση και ψυχο-

διάγνωση.

Πέρα από την εύκολη και σύντομη προσέγγιση σε κάθε θέμα που τον ενδιαφέρει, ο αναγνώστης βρίσκει υποδείξεις για συμπληρωματική μελέτη, συζήτηση και έρευνα. Η έμφαση βρίσκεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής και στην ποικιλία θεμάτων, που όμως παρουσιάζονται με συντομία. Και κάτι χαρακτηριστικό: παρόλο που συχνά φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους όρους Συμβουλευτική και Ψυχοθεραπεία, με πολλές αποκλίνουσες σχετικές απόψεις διεθνώς, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν, τους όρους Σύμβουλος-Ψυχοθεραπευτής-Θεραπευτής εναλλακτικά.

Το έργο αυτό αποτελεί άριστο βοήθημα-εργαλείο για σπουδαστές αλλά και τους Συμβούλους που ασκούν το λειτουργήμα της Συμβουλευτικής σε ποικίλες θέσεις, από την υγεία και την κοινωνική πρόνοια μέχρι την εκπαίδευση και την απασχόληση. Ευχόμαστε σύντομα να βρεθεί ο συγγραφέας που θα το αποδώσει και στην ελληνική γλώσσα.

Π. Σαμοΐλης

Δημητρόπουλος, Ε. (1997). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Π. Γρηγόρη, σσ. 183, 14Χ21.

Ο Ε. Δημητρόπουλος με το βιβλίο του αυτό έρχεται να συμπληρώσει τα εκτεταμένα γραπτά του κείμενα που αναφέρονται στο θέμα της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης». Το παρόν βιβλίο του, που έχει τον ανωτέρω τίτλο, παρέχει, όπως και στα προλογι-

κά του αναφέρεται, «συνολτική εξέταση, τόσο θεωρητική όσο και – προπάντων – πρακτική, θεμάτων σχετικών με την ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ».

Το περιεχόμενο, και ο τρόπος που αυτό παρουσιάζεται στο βιβλίο, στοχεύουν στο να προσφέρουν, με σαφήνεια και πρακτικότητα, ένα καλογραμμένο πρακτικό και χρηστικό βοήθημα για την *Αξιολόγηση* και ιδιαίτερα για την *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, είτε αυτά προσφέρονται και οργανώνονται μέσα στο θεσμοθετημένο σύστημα εκπαίδευσης (Formal Education System) είτε μέσα από άλλους φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε ακόμη και μέσα στις ίδιες τις επιχειρήσεις και στους ίδιους τους οργανισμούς (on the job training, in-service training, in-company training κτλ.).

Μια διακηρυγμένη επιδίωξη του βιβλίου είναι να έχει τη μορφή βοηθήματος «Ανοιχτής Μάθησης». Αυτή η επιδίωξη υπηρετείται από τον τρόπο γραφής του περιεχομένου, από την ύπαρξη στο τέλος κάθε κεφαλαίου «ανακεφαλαίωσης και ασκήσεων – ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης» κτλ.

Εκτός από τον πρόλογο, τον επίλογο, την εκτεταμένη βιβλιογραφία στα Ελληνικά και στα Αγγλικά, τα ευρετήρια και παραρτήματα κτλ., το βιβλίο περιέχει εννέα κεφάλαια, τα εξής: (1) Εισαγωγή στην Αξιολόγηση, (2) Η Μεθοδολογία της Αξιολόγησης, (3) Σκοποί, Αντικείμενα και Κριτήρια στην Αξιολόγηση (4) Η Αξιολόγηση στην Πράξη: Πώς Αξιολογούμε τους Εκπαιδευόμενους, (5) Αξιολόγηση στην πράξη: πώς αξιολογούμε τους εκπαιδευτές, (6) Η

Αξιολόγηση στην Πράξη: Πώς Αξιολογούμε τους Υπόλοιπους Έμφυλους Συντελεστές, (8) Η Αξιολόγηση στην Πράξη: Πώς Παρουσιάζουμε και Αξιοποιούμε τα Αποτελέσματα της Αξιολόγησης, και (9) Η Αξιολόγηση στην Πράξη: Πώς Αξιολογούμε μια Αξιολόγηση.

Το βιβλίο, που συνοπτικά και μόνο παρουσιάσαμε εδώ, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της έτσι κι αλλιώς περιορισμένης βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα αυτό, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στον καθένα που ασχολείται με την εκπαίδευση και κατάρτιση στην πράξη και συνεπώς αναγκαστικά εμπλέκεται στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το δε μοντέλο της *Δυναμικής Αξιολόγησης*, η γνωστή πρόταση του συγγραφέα, βρίσκει μια ικανοποιητική γενική εφαρμογή και πολλά και πρακτικά ειδικά παραδείγματα εφαρμογής στην εργασία αυτή.

Γεώργιος Παπάς

2. Περιοδικά που λάβαμε

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

α. *Ταξινόμηση Εκπαιδευτικών Τεκμηρίων* της Αγγελικής Χρονπούλου από τις εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση. Περιλαμβάνει Οδηγό Ταξινόμησης Εκπαιδευτικών Τεκμηρίων (Ο.Τ.Ε.Τ.) και Θεματική Ευρετηρίαση Περιεχομένων του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση (τεύχη 1-50).

β. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 90-91 Σεπτ.-Δεκ. 1996 και τ. 92 Ιαν.-Φεβ. 1997. Δίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τ.Θ. 25085, 19926 Αθήνα. Στο τ. 90-91 εκτός από

τη συνήθη και πολύ ενδιαφέρουσα ύλη, περιλαμβάνεται και θεματική ευρετηρίαση περιεχομένων των τευχών 51-75 της Σ.Ε.

γ. *Νέα Παιδεία*, τ. 80. Φθινόπωρο 1996. Τρίμηνη έκδοση παιδευτικού προβληματισμού της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία» Γραφεία: Σόλωνος 77, Αθήνα 10679.

δ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.

23, 1996. Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διεύθυνση: Εργαστήριο Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ (κ. Ξωχέλλη) 54006 Θεσσαλονίκη.

ε. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 40 Ιαν.-Φεβ. 1997. Δίμηνο περιοδικό για την εκπαίδευση. Διεύθυνση: Μπισκίνη 1, 15772 Ζωγράφου.

Ε Ν Η Μ Ε Ρ Ω Σ Η

Επιμ.: Π. Σαμοΐλης

1. Επιστημονική Ημερίδα

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργανώνει επιστημονική Ημερίδα που θα πραγματοποιηθεί στη Θεσσαλονίκη στις αρχές Δεκεμβρίου 1997, σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους ΣΕΠ Νομού Θεσσαλονίκης που είναι μέλη της Εταιρείας. Όλα τα μέλη μας θα ενημερωθούν έγκαιρα για το θέμα της Ημερίδας και την ακριβή ημερομηνία πραγματοποίησης.

2. Διεθνές Συνέδριο

Από 22-24 Σεπτεμβρίου 1997 πραγματοποιείται στην παλιά πόλη Brasov της Ρουμανίας (κοντά στο Βουκουρέστι) το ετήσιο συνέδριο της Διεθνούς Εταιρείας για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Ι.Α.Ε.Υ.Γ.). Το κεντρικό θέμα είναι: **Σταδιοδρομία: Τύχη ή Σχεδιασμός;** Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι μέλος της Ι.Α.Ε.Υ.Γ. και θεωρήσαμε ότι είχαμε την υποχρέωση να ενημερώσουμε τα μέλη της Εταιρείας ώστε όποιοι μπορούν και θέλουν να παρακολουθήσουν το Συνέδριο. Για πληροφορίες και όρους συμμετοχής μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το τηλέφωνο της Εταιρείας μας.

3. Μέλη της Εταιρείας και Δικαιώματα.

Σχετικά με τις κατηγορίες μελών της εταιρείας, το άρθρο 6 του καταστατικού περιλαμβάνει και τα εξής:

1. Τακτικά μέλη γίνονται:

α. Οι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων, τουλάχιστον επιπέδου Bachelor, από ξένα, ή και ελληνικά πανεπιστήμια, με κύριο αντικείμενο σπουδών ή ενασχόλησης τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

β. Οι κάτοχοι πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων επιτυχούς παρακολούθησης σπουδών ειδικών στο αντικείμενο, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, διάρκειας τουλάχιστον πέντε μηνών.

γ. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σε αντικείμενο των Επιστημών της Αγωγής, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας κλπ., κλάδου όμως συγγενούς προς το επιστημολογικό αντικείμενο της Εταιρείας και εφόσον οι δραστηριότητές τους είναι σχετικές με αυτό.

2. Έκτακτα μέλη γίνονται:

α. Όσοι ασχολούνται με τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική (π.χ. Καθηγητές ΣΕΠ), ανεξαρτήτως σπουδών, ή ενδιαφέρονται για το αντικείμενο αυτό, αλλά δεν συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να γίνουν τακτικά μέλη.

β. Όσοι ασχολούνται με τομείς σχετικούς με κοινωνική εργασία (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, λειτουργοί ιδρυμάτων και σωματιστικών φορέων) και επιδίδονται σε συμβουλευτικές δραστηριότητες».

Σχετικά με τα δικαιώματα των μελών το άρθρο 8 του καταστατικού περιλαμβάνει και τα εξής:

«α. Κάθε τακτικό μέλος δικαιούται να μετέχει με δικαίωμα λόγου στις Γενικές Συνελεύσεις και φυσικά σε όλες τις εκδηλώσεις της Εταιρείας, να μετέχει με δικαίωμα ψήφου σε όλες τις πληροφορίες, να εκλέγει και να εκλέγεται, εφόσον έχει εκπληρώσει τις οικονομικές του υποχρεώσεις προς την Εταιρεία. Το δικαίωμα του εκλέγεσθαι ως μέλος του Δ.Σ. έχουν τα δικαιούμενα συμμετοχής και ψήφου, στις Γ.Σ. μέλη, εφόσον έχουν εγγραφεί σαν μέλη τρεις (3) τουλάχιστον μήνες πριν από την εκλογή.

β. Κάθε έκτακτο μέλος δικαιούται να παίρνει μέρος και να έχει δικαίωμα λόγου σε όλες τις Γενικές Συνελεύσεις και άλλες εκδηλώσεις της Εταιρείας. Δεν έχει όμως δικαίωμα ψήφου στις ψηφοφορίες ούτε δικαίωμα να εκλέγει ή να εκλέγεται».

Κατόπιν αυτών, πρέπει να διευκρινήσουμε πως, αν κάποια από τα έκτακτα μέλη μας έχουν αποκτήσει, στο χρόνο που μεσολάβησε από την εγγραφή τους κάποια ειδική επιμόρφωση στον Προσανατολισμό ή τη Συμβουλευτική, πρέπει οι ίδιοι να πάρουν πρωτοβουλία και να ζητήσουν από το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. αλλαγή κατάστασής τους, αφού μας στείλουν ένα αντίγραφο του προγράμματος σπουδών και του τίτλου, ώστε να γίνει η μετεγγραφή τους στα τακτικά μέλη.

4. Υποχρεώσεις των μελών της Εταιρείας

Υπενθυμίζουμε κάτι που έχουμε τονίσει αρκετές φορές: Το περιοδικό μας, η *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, χαίρει μεγάλης εκτιμήσεως μεταξύ των επιστημόνων του χώρου και συνεχώς βελτιώνεται και διευρύνεται. Αποτέλεσμα είναι η αύξηση του κόστους έκδοσης. Γι' αυτό και παρακαλούμε τα μέλη μας ιδιαίτερα:

α. να εξοφλούν τις ετήσιες συνδρομές έγκαιρα (συνδρομή μέχρι και το 1996: 3000 δρχ., από το 1997: 5.000 δρχ.)

β. να προβάλλουν την Επιθεώρηση σε επιστήμονες που γνωρίζουν ή σε σχολεία, που μπορούν να γίνονται συνδρομητές με ένα τηλεφώνημα στον εκδοτικό οίκο ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

5. Δραστηριότητες Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Η κα Κοσμίδου-Hardy Χρυσούλα, μέλος του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., εκπροσώπησε την εταιρεία μας στο III Ευρωπαϊκό Συνέδριο Συμβουλευτικής που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 1996 με κεντρικό θέμα «Εκπαιδευτικά Πρότυπα για τον Σύμβουλο στην Ευρώπη». Το Συνέδριο οργάνωσε η Ευρωπαϊκή Εταιρεία Συμβουλευτικής και η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής. Η εισήγηση της κας Κοσμίδου είχε τίτλο: «Η Συμβουλευτική ως Επικοινωνία και το Ζήτημα της Εκπαίδευσης και της Προσωπικής Ανάπτυξης Συμβούλων».

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 40-41, Μάρτιος & Ιούνιος 1997, σσ. 187-188

Α Π Ο Ψ Ε Ι Σ

Απόηχοι της Τιμητικής Εκδήλωσης

7. Ευχαρίστως δημοσιεύουμε δύο επιστολές που λάβαμε και αναφέρονται στην τιμητική εκδήλωση που διοργάνωσε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στις 25 Νοεμβρίου 1995, στα πλαίσια του Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, για να τιμήσει πρωτεργάτες του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός.

Αθήνα 26-1-1997

Προς

τον κ. Παν. Σαμοΐλη, Πρόεδρο και προς το Διοικητικό Συμβούλιο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Κ. Φλώρη 3-5, Αθήνα.

Αγαπητοί Συνάδελφοι και φίλοι,

Με ιδιαίτερη συγκίνηση παρευρέθηκα στην πολύ τιμητική για μένα, εκδήλωσή σας, που αποτελεί ήδη σταθμό ζωής, και με την ίδια συγκίνηση διαβάζω σε σχετική ανακοίνωσή σας, την ευγενική, από μέρους σας, ανακήρυξή μου σε τιμητικό μέλος της Επιστημονικής Εταιρείας σας. Σας ευχαριστώ, για όλα, θερμά.

Είναι αλήθεια πως υπηρέτησα, μ' όποιες δυνάμεις μου, και εξακολουθώ να υπηρετώ, μέχρι σήμερα τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ιδιαίτερα σ' ότι αφορά το σχολικό χώρο, από... νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, σ' ολόκληρη τη διάρκεια της διδασκαλίας μου, στο Τμήμα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η συστηματική πρακτική μου εστιάζεται στη βαθμίδα Δημοτικού Ιδιωτικού Σχολείου στην περιφέρεια της Αττικής, στο οποίο εργάζομαι από το 1967 δηλ. τριάντα ολόκληρα χρόνια, ως διευθυντής και σχολικός ψυχολόγος. Σε αμύσφαιρα, σίγουρα, αντιαυταρχικής Αγωγής, με το σύστημα οργάνωσης πολλαπλών ομάδων επιλογής –είχα– όπως υποστηρίζουμε, άλλωστε, στα συγγράμματά μας – την ευκαιρία να γνωρίσω στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, τις διαμορφούμενες ικανότητες και πιθανές κλίσεις, το μέτρο της κριτικής σκέψης, πρωτοβουλίας κ.ά., στοιχεία, που αποτελούν αντικείμενο παιδαγωγικών συνεδριάσεων, με το διδακτικό προσωπικό, εξάλλου, περνά όλες αυτές τις διεργασίες μας στο χώρο των γονέων, με διαλέξεις και συνεντεύξεις, όπου γνωστοποιείται, κατ' αρχήν

ο θεσμός του Σ.Ε.Π., η χρησιμότητά του ως προς την ψυχική υγεία του παιδιού τους, όπως όμως βρίσκομαι, συχνά, μπροστά στην «Εθνική» μας ψυχολογία της απόκτησης, με όλα τα μέσα, πανεπιστημιακού πτυχίου! Εδώ ο κόπος πολύς. Οι μαθητές όμως είναι ενθουσιασμένοι.

Αναφορικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής –πέρα από το σχολείο– είναι αυτονόητο πως αποτελεί την κύρια μεθοδολογία μου στις Σχολές Γονέων. Μακρά κι εδώ η εμπειρία, από το 1962 μέχρι σήμερα. Τ' αποτελέσματα, ιδιαίτερα ικανοποιητικά.

Με την ευκαιρία, που μου δίνεται, με τούτη την επιστολή μου, θέλω να σας πω, αυτό που αισθάνομαι καθώς παρακολουθώ τις εργασίες σας, δια μέσου άριστα τεκμηριωμένου και υψηλού επιστημονικού επιπέδου, περιοδικού σας, ότι, τόσο η Συμβουλευτική, όσο και ο Προσανατολισμός βρίσκονται –γενονός σπάνιο στη χώρα μας– «σε καλά χέρια».

Με τις ευχαριστίες μου και τις ευχές μου για κάθε επιτυχία.

Μαρία Χουρδάκη

Αγαπητέ κ. Σαμοΐλη, αγαπητά μέλη του Δ.Σ.,

μεγάλη χαρά με πλημμυρίζει όταν σκέφτομαι ότι η ανάμνηση του άνδρα μου Γεωργίου Βάζου έχει διατηρηθεί ζωντανή ανάμεσά σας και ότι εξακολουθείτε ακόμη και σήμερα να τιμάτε τη συμβολή του στην προώθηση του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός.

Η τιμητική εκδήλωση στα πλαίσια του διεθνούς συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (Νοέμβριος 1995) μπορεί από τη μια πλευρά να έφερε θλίψη στην οικογένειά μας και στους ανθρώπους που τον αγάπησαν, θυμίζοντάς μας πάλι τον πρόωγο χαμό του, όμως δεν μπορούμε παρά να είμαστε ευγνώμονες, όταν βλέπουμε να αναγνωρίζεται τόσο η προσωπικότητά του όσο και το έργο του. Γι' αυτό και σας εκφράζω προσωπικά αλλά και εκ μέρους όλης της οικογένειας θερμές ευχαριστίες για την ανακήρυξη του Γεωργίου Βάζου ως τιμητικού μέλους της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επίσης σας ευχαριστώ για το τεύχος 38-39 της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που μου στείλατε και που μου έδωσε την ευκαιρία να δω το πάθος και την ποιότητα που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Η ακούραστη αφοσίωση στο έργο σας με συγκινεί ιδιαίτερα για δύο λόγους: πρώτον, γιατί θυμάμαι τον ενθουσιασμό και την εργατικότητα με την οποία για τους ίδιους σκοπούς εργάστηκε πάντα ο άνδρας μου και δεύτερον, γιατί το έργο αυτό που συνεχίζετε, με αφορά άμεσα ως φιλόλογο και εκπαιδευτικό. Γιατί είμαι πεπεισμένη ότι η δουλειά των καθηγητών/τριών δε συνίσταται απλώς και μόνον στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην έμπρακτη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και την προσωπικότητα των μαθητών/τριών. Έτσι η εργασία σας συνδράμει ουσιαστικά στην προσπάθεια κάθε εκπαιδευτικού να είναι όχι μόνο δάσκαλος αλλά και σύμβουλος.

Με φιλικούς χαιρετισμούς.

Ειρήνη Βάζου

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επιμ.: Π.Σαμοΐλης

1. Η Ημερίδα του Δεκεμβρίου 1996

Πραγματοποιήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 1996 στην Αθήνα, στην αίθουσα συνεδρίων του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών, Επισημονική ημερίδα που διοργανώθηκε από την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Το θέμα ήταν: «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη Διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας». Η επιτυχία της ημερίδας φάνηκε από τον αριθμό των συμμετεχόντων καθώς και την ικανοποίηση για το επιστημονικό επίπεδο και την οργάνωση, που εξέφρασαν με ευμενή σχόλια οι ομιλητές και τα παρόντα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Τα πρακτικά θ' αποτελέσουν το περιεχόμενο του επομένου τεύχους της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Η Γενική Συνέλευση - Νέο Δ.Σ.

Στις 7-12-96, αμέσως μετά το τέλος της ημερίδας, πραγματοποιήθηκε Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με βασικό θέμα τον απολογισμό του απερχόμενου Δ.Σ. και τη διενέργεια εκλογών για την ανάδειξη νέου Δ.Σ. Έγινε απολογισμός των δραστηριοτήτων της εταιρίας κατά τη διετία 1994-96 (ευδηλώσεις, νέα μέλη, διάδοση της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ κτλ.).

Έγινε επίσης από την Ταμία οικονομικός απολογισμός και προϋπολογισμός για την επόμενη διετία.

Σχετικά μίλησε, εκ μέρους της Ελεγκτικής Επιτροπής ο κ. Παντελής Μπερσίμης. Στη συνέχεια εγκρίθηκαν από τη Γ.Σ. ο απολογισμός και ο προϋπολογισμός που δημοσιεύονται στην επόμενη σελίδα. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, σχολιάστηκαν, μεταξύ άλλων, οι δυσκολίες που αντιμετώπισε το Δ.Σ. για την οργάνωση των δραστηριοτήτων της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και την κάλυψη των οικονομικών υποχρεώσεων προς τις διεθνείς εταιρίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού, λόγω έλλειψης επαρκών οικονομικών πόρων. Γι' αυτό, μετά από πρόταση του Δ.Σ., η Γ.Σ. αποφάσισε, κατά πλειοψηφία, την αύξηση της ετήσιας συνδρομής των μελών σε 5000 δραχ. από το 1997 και εξής.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν εκλογές για την ανάδειξη Δ.Σ. και Ε.Ε. για τη διετία 1996-1998. Το νέο Δ.Σ. συγκροτήθηκε σε σώμα ως ακολούθως:

Πρόεδρος : Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης
Αντιπρόεδρος : Σπύρος Κρίβας
Γραμματέας : Ζαννή-Τελιοπούλου Κασσάνδρα

Ταμίας : Τέτα Δρούλια
 Μέλος : Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy
 με αναπληρωματικά μέλη τους:
 Αγγελική Ηλιοπούλου-Τσουτσάνη και Σπύρο Διάμεση.
 Την Ελεγκτική Επιτροπή αποτελούν οι: Παντελής Μπερσίμης, Παναγιώ-
 της Κωστόπουλος και Γεώργιος Λάμπρου.

3. Απολογισμός-Προϋπολογισμός

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ 9/12/94 ΕΩΣ 5/12/96

Έσοδα		Έξοδα	
Υπόλοιπο Ταμείου	318.998	Έκδοση Επιθεώρησης	1.130.236
Συμμετοχή στο Συνέδριο	249.000	Έξοδα Συνεδρίων, ημερίδας	1.830.775
Χορηγίες	1.300.000	Χαρτικά	56.738
Τόκοι	90.652	Φωτοτυπίες, Δακτυλογραφήσεις	21.948
Συνδρομές μελών	1.973.695	συνδρομές ξένα περιοδικά	98.414
		Ταχυδρομικά	385.619
		Φόροι	13.598
		Διάφορα	143.804
Σύνολο	3.932.345	Σύνολο	3.681.132

Νέο Υπόλοιπο Ταμείου 5-12-96 : 251.213

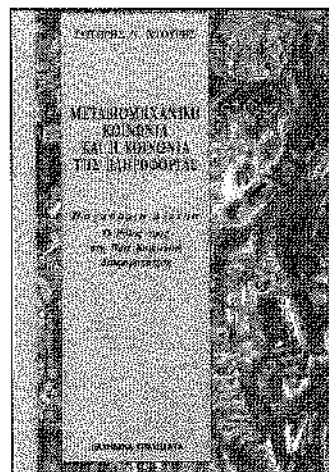
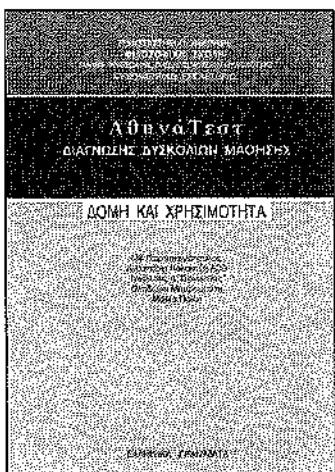
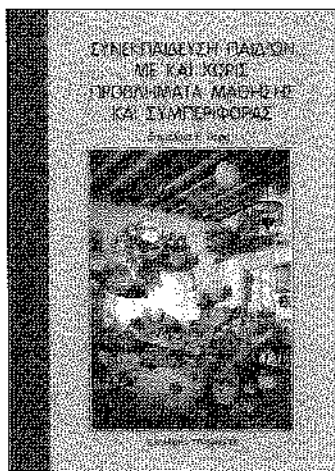
ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΑΠΟ 5/12/96 ΕΩΣ 5/12/98

Α' Έσοδα		Β' Έξοδα	
Υπόλοιπο ταμείου	251.213	Έκδοση Επιθεώρησης	1.500.000
Συνδρομές μελών (500X4.000X2)	4.000.000	Συνέδρια-Ημερίδες	2.000.000
Νέα μέλη (70X5.000)	350.000	Χαρτικά	80.000
Τόκοι	150.000	Φωτοτυπίες	150.000
		Ταχυδρομικά	500.000
		Αποθεματικό	341.000
		Διάφορα	80.213
Σύνολο	4.751.213	Σύνολο	4.751.213

Υπόλοιπο :
 Η ταμίας της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
 Μήλιου Μαντώ

40 ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΧΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ:
 ■ Γ.Γενναδίου 5, 106 78 Τηλ.: 3817826, 3806661
 • Γ.Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836658
 • Σταδ. Ορφώνος, Σταδ. Βιβλίου
 Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 3211246
 ΓΡΑΦΕΙΑ:
 Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3302415, 3820612 - fax: 3836658



40 ΧΡΟΝΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΧΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ:
 • Γ.Γενναδίου 5, 106 78 Τηλ.: 3817826, 3806661
 • Γ.Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3817826, 3806661 - fax: 3836658
 • Στοά Ορφείας, Στοά Βαββίου
 Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 3211246
 ΓΡΑΦΕΙΑ:
 Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα.
 Τηλ.: 3802415, 3820612 - fax: 3836658

