

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 60-61

**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 60-61, Ιανουάριος-Μάρτιος
Volume 60-61, January-March

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 7779122
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy (Σχολική Σύμβουλος, Διδάσκουσα στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 01/8234354
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Πλάια, 15784 Αθήνα, τηλ. 01/7277527 e-mail: mikassot@ppp.uoa.gr. Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον Παναγ. Α. Σαμοΐλη, Κ. Φλώρη 3, 11363 Άνω Κυψέλη, τηλ. 01/8828095. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Παν. Α. Σαμοΐλης
- Αντιπρόεδρος: Μιχάλης Κασσωτάκης
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Ιωάννα Κούρτη
- Μέλος: Κώστας Σάλτας

Κεντρική Διάθεση:

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 10681 Αθήνα. Τηλ. 3302033 - fax: 3817001
Μοναστηρίου 83, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ. (031) 500035 - fax: (031) 500034
Μαΐζωνος 1 & Καρόλου 32, 26 223 Πάτρα. Τηλ. (061) 620384 - fax: (061) 272072

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

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας; βλ. καταστατικό της Εταιρείας που δημοσιεύεται στο τέλος του παρόντος τεύχους.

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 τεύχος 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 2002): τιμή απλού τεύχους 4,5 ευρώ, διπλού τεύχους 7,5 ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (2002) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ.

16 ευρώ. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 2002: «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

A. ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.

- α. Αρχάγγελος Γαβριήλ, Η Καλλιέργεια της Ικανότητας
Επικοινωνίας στο Γυμνάσιο 7-9
- β. Ευστάθιος Δημητρώπουλος, Ο Τίτλος του Λειτουργού ΣΥΠ:
Αν “Σήμερα Αβλεψίες, Αύριο Κλάματα”, Τότε είναι καιρός
να Ανησυχήσουμε Πριν Είναι Κατόπιν Εορτής 10-13
- γ. Μιχάλης Κασσωτάκης, Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού
Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ) 14-16
- δ. Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy, Δι-επιστημονικότητα,
«Δια-θεματικότητα» και Εκφράσεις Διαπολιτισμικότητας:
Αλλαγές και Α-πορ(ε)ίες; 17-20
- ε. Παναγιώτης Σαμοΐλης, Προτάσεις για τη Βελτίωση
της Εφαρμογής του Θεσμού Σ-Π στην Ελληνική
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 21-23

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Στυλιανή Δεσκάκη-Μανιατάκη, Η Απορρόφηση των Αποφοίτων
των Ι.Ε.Κ. Κρήτης από την Αγορά Εργασίας 25-46
2. Ιωάννα Ντέρη, Η Προώθηση της Ισότητας των Ευκαιριών
για τα Δύο Φύλα στην Αγορά Εργασίας Μέσα από
την Εικονογράφηση και τη Γλώσσα των Κειμένων του
Εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ' Τάξεως Γυμνασίου
«Ετοιμάζομαι για τη Ζωή» 47-60
3. Β. Παπαδιώτη, Δ. Δαμίγος, Α. Τζάλλα, Β. Σιαφάκα &
Α. Ντόκα, Εμπειρίες από το Συμβουλευτικό Κέντρο
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 61-75
4. Μαρία Δ. Σινανίδου, Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση
της Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς στα Σχολεία - Η Χρήση και
Διάδοση των Ναρκωτικών (Αναγκαιότητα Ψυχολογικής
και Συμβουλευτικής Παρέμβασης - Προληπτικά μέτρα) 76-98
5. Στέργιος Στεργίου, Η Σύνδεση του Σχολείου με την Αγορά
Εργασίας, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και
η Γερμανική Εμπειρία 99-109
6. Γεωργία Στεφάνου, Η Αναγκαιότητα της Μετάβασης από
το Αντικείμενο της Επαγγελματικής Επιλογής, στη Γνωστική
Διεργασία και Διαδικασία της Επιλογής 111-132

7. Σμαράγδα Χρηστίδου, Τρόποι Πρόσληψης της Έννοιας της Εργασίας από τη Σπουδάζουσα Νεολαία. Μια «Κοινωνικο-αναπαραστασιακή Προσέγγιση» 133-146

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Αναστάσιος Διαμαντόπουλος, Μια Ερευνητική Εμπειρία στην Τοπική Αγορά του Δήμου Νεάπολης για το Επάγγελμα του Εμπόρου 147-152
2. Γεωργία Κωστοπούλου, Βιώματα και Εμπειρίες από τη Λειτουργία του Γρα. Σ.Ε.Π. του 1ου Ενιαίου Λυκείου Ιλίου 153-158
3. Ροζάννα Λαρδά, Αναπτυξη Πρωτοβουλιών και Καινοτομιών με Στόχο την Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη. Η Περίπτωση ενός Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 159-164

Ε. ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ (Επιμέλεια: Παναγ. Σαμοΐλης)

1. Η Ημερίδα του Δεκεμβρίου 2001 165
2. Ημερίδα του Ε.Κ.Ε.Π 165
3. Η Διεθνής Εταιρεία για το Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό 165-166

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛΕΣΥΠ (Επιμέλεια: Παναγ. Σαμοΐλης)

1. Γενική Συνέλευση 167
 2. Υπομνήματα προς τον Υπουργό Παιδείας και τον Υπουργό Εργασίας 167
 3. Αλλαγές Διευθύνσεων Μελών – Εξόφληση Προηγούμενων Οφειλών 168
 4. Το Καταστατικό της Εταιρείας 168
 5. Η Αποστολή των Τευχών της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ 168
 6. Η κα Κορνηλία Καλογήρου 168
 7. Βιβλία και Περιοδικά που Λάβαμε 169
- ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥΠ.)** 171-180
- ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΓΙΑ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΝΤΑΙ
ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ** 181-183

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

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, στην προβολή επιστημονικών απόψεων και θέσεων σχετικά με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, στη διάδοση των προτάσεων της Εταιρείας και στη γνωστοποίησή τους προς όλους τους αρμόδιους παράγοντες.

Η παρουσίαση των σύγχρονων εξελίξεων που αφορούν θέματα θεωρίας και πράξης της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού εντάσσεται, επίσης, στους στόχους του περιοδικού. Ο στόχος αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία για τη χώρα μας, δεδομένου ότι ο παραπάνω θεσμός θεωρείται ακόμη νέος στην ελληνική πραγματικότητα. Χρειάζεται, λοιπόν, όσοι ασχολούμαστε, άμεσα ή έμμεσα, μ' αυτόν να διαμορφώσουμε κοινούς στόχους, να προβάλουμε και να υποστηρίξουμε ιδέες και προτάσεις που τον προάγουν και τον αναβαθμίζουν.

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από όπονη φωνή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατότερη προς κάθε κατεύθυνση.

Τα κείμενα που δημοσιεύονται έχουν θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα και μπορούν να αναφέρονται τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο. Έτσι το περιοδικό καλύπτει και τα ενδιαφέροντα των ειδικών στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και τις ανάγκες εκείνων που επιθυμούν να βρουν σ' αυτό στοιχεία πρακτικών εφαρμογών ή πληροφορίες για τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσημη γλώσσα του περιοδικού είναι η Ελληνική. Δημοσιεύονται όμως κείμενα και στα Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά, ενώ τα ελληνικά άρθρα συνοδεύονται από σύντομη περίληψη σε μια από τις παραπάνω γλώσσες. Τα επιστημονικά κείμενα που δημοσιεύονται στο περιοδικό κρίνονται από ειδικούς επιστήμονες στους οποίους η Συντακτική Επιτροπή τα διαβιβάζει, απαλείφοντας το όνομα του συγγραφέα (ή των συγγραφέων).

Η απήχηση που έχει η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σ' όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*, να συμβάλουν με τις

* Στα τεύχη 1 και 60-61 έχει δημοσιευθεί το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη, όσο και καθένας που ενδιαφέρεται να γίνει μέλος, σχετικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της αλλά και τη λειτουργία της. Εκεί περιλαμβάνεται και η διαδικασία εγγραφής μέλους.

εργασίες τους στην περαιτέρω αναβάθμιση του περιοδικού και να το καταστήσουν γνωστό και σε άλλους. Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTORY REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

The Review of Counselling and Guidance is a journal of the Hellenic Society of Counselling and Guidance (HE.S.CO.G). It aims to facilitate the communication among the HE.S.CO.G. members, to promote valid scientific knowledge concerning counselling and vocational guidance in Greece and abroad, to disseminate the activities and the proposals of the HE.S.CO.G. and make them known to all interested agents.

The analysis also of recent evolutions in the theory and practice of counselling and guidance is another goal of this *Review*. This goal is of particular importance to Greece where the establishment of Counselling and Guidance is relatively recent. Therefore, it is of high value for all those who work in this field to form common goals, to disseminate and support ideas and propositions for the development of Counselling and Guidance and the improvement of their application. The HE.S.CO.G. journal is available to all those who wish to participate in this effort and support it.

The contents of the *Review* include theoretical studies, scientific research, practical experience and information texts concerning Counselling and Guidance and its applications in Greece and abroad. All submitted papers are reviewed by referees.

The *Review* is published quarterly (4 issues a year) since 1988. The official language of the *Review* is Greek. However, papers in English, French or German are welcome. In addition, all scientific papers published in Greek and followed by a summary in English, French or German.

The impact of the *Review* is very high among Greek scientists and practitioners related with Counselling and Guidance. We invite all friends and Colleagues who are practicing Counselling and Guidance in education and in the services for employment or in other areas of the public or private domain, to become members of the HE.S.CO.G. and to publish papers in its official journal. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of our Counselling and Guidance for the benefit of the people in the modern Greek Society.

The Editorial Board

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτιος & Ιούνιος 2002, σσ. 7-23

Η Καλλιέργεια της Ικανότητας Επικοινωνίας στο Γυμνάσιο

Στα μέσα της περασμένης σχολικής χρονιάς κυκλοφόρησε στα σχολεία το Προεδρικό Διάταγμα 319 (ΦΕΚ 261 τ. Α'/27-11-00) «Τρόπος εξέτασης των μαθητών του Γυμνασίου στα μαθήματα Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ιστορία», το οποίο ακολουθήθηκε από την εγκύκλιο Γ2/861/28-2-01, με την οποία αποστέλλονταν ενδεικτικά θέματα αξιολόγησης των φιλολογικών μαθημάτων σύμφωνα με το πιο πάνω Π.Δ. Δεν θα επιμείνουμε εδώ σχολιάζοντας το γεγονός ότι για πολλοστή φορά σοβαρές εκπαιδευτικές αλλαγές ζητήθηκε εσπευσμένα να εφαρμοστούν, σχεδόν αιφνιδιαστικά, στη μέση της χρονιάς χωρίς καμιά ενημέρωση και προετοιμασία των συναδέλφων με αποτέλεσμα να προκληθεί σύγχυση και ανησυχία. Στη συγκεκριμένη όμως περίπτωση θα πρέπει να τονίσουμε πως είναι κρίμα που ένα τόσο σημαντικό κατά τη γνώμη μας διάταγμα άρχισε να εφαρμόζεται με προχειρότητα κινδυνεύοντας να μη γίνουν αντιληπτές οι σημαντικές αλλαγές που έστω δειλά μοιάζει να εισάγει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Αν θα θέλαμε να προσδιορίσουμε αυτές τις αλλαγές, θα μπορούσαμε να τις εντοπίσουμε σε δυο κυρίως σημεία: α) στην εισαγωγή στο μάθημα της Ιστορίας **ερωτήσεων κρίσεως** που ελέγχουν την **ικανότητα** των παιδιών «...να αναλύουν στοιχεία και σχέσεις, να αξιολογούν τη δράση προσώπων ή ομάδων με βάση συγκεκριμένο κριτήριο, να συνθέτουν ιστορικά δεδομένα» και β) στους **επικοινωνιακούς στόχους**, στους οποίους μεταξύ άλλων πρέπει να αποβλέπει ο κλάδος Γλωσσική Διδασκαλία του μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία.

Οι ερωτήσεις κρίσεως οπωσδήποτε δεν είναι κάτι το καινούριο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αφού ειδικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας υποτίθεται ότι επιδιωκόταν από παλιά και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Στις γραπτές εξετάσεις όμως της Ιστορίας κατά το παρελθόν αποφεύγονταν, για να μην πω απαγορεύονταν, οι ερωτήσεις αυτού του είδους για λόγους που όλοι γνωρίζουμε. Θεωρούμε πολύ θετικό το γεγονός ότι το Π.Δ. κατηγορηματικά όχι απλώς επιτρέπει αλλά επιβάλλει τις ερωτήσεις κρίσεως, γιατί έτσι υποχρεώνει τον καθηγητή να ασκεί την κριτική ικανότητα των μαθητών του καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, εμποδίζοντας τον ταυτόχρονα να περιορίσει τη διδασκαλία του σε ξερή μετάδοση ιστορικών γνώσεων.

Ακόμα πιο σημαντική αλλαγή πιστεύουμε πως είναι η με επίσημο τρόπο μέσω του Π.Δ. εισαγωγή του επικοινωνιακού πλαισίου στην εξέταση και συ-

νακόλουθα στη διδασκαλία γενικότερα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα με την παράδοση τακτική που τείνει να καθιερωθεί στη χώρα μας, όπου οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εισάγονται μέσω της μεταβολής των εξεταστικών συστημάτων. Επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας βεβαίως γινόταν και παλιότερα στο Λύκειο, στο Γυμνάσιο όμως οι περισσότεροι συνάδελφοι αβοήθητοι πάσχιζαν περιστασιακά, ακολουθώντας περισσότερο το ένστικτό τους παρά εφαρμόζοντας επίσημες οδηγίες, να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών τους. Μετά το Π.Δ. φάνηκε επιτέλους ότι αναγνωρίζεται ως απολύτως απαραίτητη η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και στους μαθητές του Γυμνασίου, των οποίων ένας πολύ μεγάλος αριθμός μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν πρόκειται να συνεχίσει τις σπουδές του στο Ενιαίο Λύκειο και είτε θα μπει στην αγορά εργασίας είτε θα φοιτήσει στα ΤΕΕ, όπου εκεί όμως το βάρος πέφτει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Αν σκεφτούμε πόσο σημαντική είναι για το σύγχρονο άνθρωπο η ικανότητα επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της ζωής του, δικαιολογούμε απόλυτα τις διαφαινόμενες προθέσεις των συντακτών του Π.Δ. Ειδικά στον επαγγελματικό τομέα, ο οποίος μας ενδιαφέρει και περισσότερο, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι νέοι που φιλοδοξούν να μπουν στην εργασιακή αγορά και οι ήδη εργαζόμενοι που επιδιώκουν να εξελιχθούν σ' αυτήν ή έστω να διατηρήσουν μια θέση εργασίας, δεν μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, αν δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα επικοινωνίας. Αν δεν καταφέρουν να συντάσσουν ένα ουσιαστικό βιογραφικό σημείωμα, αν δεν είναι σε θέση να αποκρυπτογραφούν τις ποικίλες προκηρύξεις και αγγελίες, με τις οποίες οι εργοδότες ζητούν εργαζόμενους, αν δεν μπορούν να περάσουν με επιτυχία από μια επαγγελματική συνέντευξη, αν δεν επικοινωνούν σωστά με πελάτες, προϊσταμένους, συναδέλφους και υφισταμένους, τι ελπίδες έχουν να επιβιώσουν στον τόσο σκληρά ανταγωνιστικό εργασιακό στίβο;

Ευτυχώς ή δυστυχώς πάει η εποχή που το Δημόσιο έδινε απασχόληση ακόμα και σε άτομα που αντιμετώπιζαν σοβαρά ψυχολογικά και πνευματικά προβλήματα, αρκεί να συγκέντρωναν τα τυπικά προσόντα που ζητούνταν για μια θέση ή να υπήρχε η κατάλληλη προσωπική υποστήριξη. Σήμερα ο εκσυγχρονισμός αλλά και η συρρίκνωση του Δημοσίου τομέα κι από την άλλη η ανάγκη ανταγωνιστικότητας και φυσικά παραγωγικότητας του ιδιωτικού τομέα οδηγούν στην επιλογή και επαγγελματική εξέλιξη όχι μόνον αυτών που διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες για μια δουλειά αλλά προπάντων εκείνων που είναι σε θέση να τις παρουσιάσουν με τον πιο επιτυχημένο, ολοκληρωμένο κι αποτελεσματικό τρόπο.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός από πολύ νωρίς είχε επισημάνει την ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας αλλά βέβαια οι Σύμβουλοι ΣΕΠ, εκτός κι αν είχαν κάνει ειδικές σπουδές, δεν ήταν επιστημονικά σε θέση αλλά ούτε και διαθέτανε τον απαιτούμενο χρόνο να βοηθήσουν συστηματικά τα παιδιά σ' αυτό το θέμα. Η επικοινωνία στις μέρες μας έχει εξελιχθεί σε επιστήμη και υπάρχουν πλέον επικοινων-

νιολόγοι που έχουν φοιτήσει στις πανεπιστημιακές σχολές, οι οποίες ασχολούνται με αυτόν τον επιστημονικό τομέα. Επειδή όμως στα σχολεία μας δεν υπάρχουν καθηγητές επικοινωνιολόγοι, την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας έχουν αναλάβει οι φιλόλογοι, αφού ο άνθρωπος τη βασική ανάγκη επικοινωνίας με τους συνανθρώπους του την ικανοποιεί κυρίως με το λόγο, προφορικό ή γραπτό.

Το κακό είναι ότι η γνώση των μορφοσυντακτικών φαινομένων της γλώσσας δεν αρκεί για να καταστήσει τον φιλόλογο απόλυτα ικανό να κατανοεί σε πλάτος και σε βάθος τα θέματα της επικοινωνίας. Στις Φιλοσοφικές Σχολές μας μπορεί να διδάσκεται Λαογραφία ή Αραβική Λογοτεχνία, τις οποίες δεν πρόκειται να διδάξουν οι καθηγητές στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο, το βασικό όμως τύπο της Επικοινωνίας που πρωτοδιατύπωσε ο H. Lasswell «**Ποιος λέει τι, σε ποιον, πώς, με ποιο σκοπό-επίδραση και σε ποιο χρόνο**» [βλ. Γαβριήλ, Αρχ., Έννοια της Πληροφόρησης και η Λειτουργία της στα Πλαίσια του ΣΕΠ, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.18, Σεπτ.-Οκτ. 1984, σ. 27-31] οι φιλόλογοι δεν τον διδάχτηκαν ποτέ στη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

Αν όμως κάποιοι επιτέλους δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι ήρθε η ώρα το σχολείο μας να αρχίσει να καλλιεργεί όλο και περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες που θα ετοιμάσουν αποτελεσματικά το νέο άνθρωπο για την ενεργό ζωή και να πάψει να φορτώνει το μυαλό των παιδιών με γνώσεις που η εποχή μας ταχύτατα απαξιώνει, θα πρέπει όλοι μας να καταλάβουμε πως πολλά οφείλουν να αλλάξουν σε όλο το Εκπαιδευτικό μας Σύστημα. Σ' αυτή τη ζωογόνα αλλαγή είναι απαραίτητο να έχουμε ως οδηγούς πρωτοποριακούς θεσμούς, όπως αυτούς του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Περιβαλλοντικής Αγωγής.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

Ο Τίτλος του Λειτουργού ΣΥΠ:
Αν «Σήμερα Αβλεψίες, Αύριο Κλάματα», Τότε
Είναι Καιρός να Ανησυχήσουμε Πριν Είναι Κατόπιν Εορτής

1. Η Εισαγωγή

Το σημείωμα αυτό γράφεται με ερέθισμα την καθ' όλα πολύ καλά οργανωμένη ημερίδα που πραγματοποίησε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τον Δεκέμβριο του 2001. Ο τίτλος της ημερίδας ήταν «Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Πράξη: Νέες Διαστάσεις και Προκλήσεις». Σ' αυτόν τον τίτλο είναι ουσιαστικά επικεντρωμένο το παρόν κείμενο.

Στην ημερίδα εκείνη άκουσα με προσοχή τα περιεχόμενα των εισηγήσεων και των παρεμβάσεων στις συνεδρίες ολομέλειας, όπως τις πολύ ενδιαφέρουσες θέσεις για εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Άκουσα να γίνεται λόγος για δραστηριότητες παροχής *ψυχολογικής στήριξης* στα ΓΡΑΣΥΠ και στα ΚΕΣΥΠ, άκουσα για εφαρμογή προγραμμάτων *Αγωγής Σταδιοδρομίας*, άκουσα για *επαγγελματική συμβουλευτική*, κοκ. Άκουγα συνεχώς για τον θεσμό το «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», αλλά έβλεπα γραμμένο συνεχώς το «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» και το «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού».

2. Η Αντινομία

Είναι προφανές ότι διαπιστώνεται μια **αισθητή αντινομία** μεταξύ των λειτουργιών που αναφέρονται ως περιεχόμενο του θεσμού και αυτών που λογικά μπορούν να ενταχθούν στον τίτλο «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού».

Είναι αντινομία όταν, ενώ στα Γραφεία Διασύνδεσης που λειτουργούν στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέρος των δραστηριοτήτων είναι *συμβουλευτικές δραστηριότητες*, ακόμη και δραστηριότητες *ψυχολογικής στήριξης*, ενώ ακόμη και για τις εφαρμογές του θεσμού στον ΟΑΕΔ ακούσαμε την Διευθύντρια της Διεύθυνσης Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΟΑΕΔ κα Αλεξ. Μπούκα να μας λέει ότι ήδη εισάγονται στα ΚΠΑ *διαδικασίες συμβουλευτικής*, στην Εκπαίδευση εμείς επιμένουμε στον Τίτλο «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» για τον λειτουργό του θεσμού στην Εκπαίδευση.

Είναι, βέβαια, γνωστό ότι ο τίτλος αυτός [Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού] έχει την αφετηρία του στο υπό έκδοσιν Προεδρικό Διάταγμα, που ρυθμίζει θέματα εφαρμογής του θεσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αλλά και εκεί τον τίτλο άνθρωποι με την ίδια φιλοσοφία τον εισήγαγαν. Κι αυτό κάνει το πρόβλημα ακόμη πιο σοβαρό, γιατί έναν τίτλο που εισάγεται σε ένα νομοθετικό κείμενο, δεν τον ξεφορτώνεσαι παρόλ' μόνο με

αντίστοιχο νομοθετικό κείμενο. Είναι όπως στην περίπτωση του Νόμου 2525/97 που ακόμη και σήμερα αναφέρεται στο «ΣΕΠ» [τη στιγμή που όλοι πλέον αναφέρονται στο «θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού», αλλά ο νόμος είναι νόμος και η ορολογία που προβλέπει δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Δεν «χωράνε» στον τίτλο «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» λειτουργίες όπως η συμβουλευτική, η ψυχολογική στήριξη, η ψυχομετρική εξέταση, η διάγνωση, η αντισταθμιστική παρέμβαση, η συμβουλευτική γονέων, η συμβουλευτική συνεργασία με στελέχη, κτλ.

Πριν 20 χρόνια, μέσα από την καθιέρωση του τίτλου ΕΛΕΣΥΠ για την Εταιρεία μας, καθιέρωσα τη συμβουλευτική στην ελληνική πραγματικότητα. Το 1997, μετά από ομηρικές μάχες, εισήχθη ο τίτλος ΚΕΣΥΠ, για να εισαχθεί η συμβουλευτική επιτέλους στην εκπαίδευση! Σήμερα ξαναγυρνάμε στον λειτουργό που έχει τίτλο που περιορίζει το θεσμό στον επαγγελματικό προσανατολισμό! Σε ένα ΚΕΣΥΠ όμως δεν μπορεί να προΐσταται ένας λειτουργός που είναι αντιληπτός ως «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» και μόνον!

Όταν ο θεσμός είναι «επαγγελματικός προσανατολισμός», πρακτικά δεν είναι εύκολο να συνειδητοποιηθεί η σχέση του με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία η επέκταση του θεσμού προβλέπεται και είναι ήδη έτοιμη!

3. Οι Ορατοί Κίνδυνοι

Ο τίτλος «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» είναι περιοριστικός, στενεύει το αντικείμενο ενασχόλησης του Συμβούλου, εξαιρεί τις λειτουργίες της συμβουλευτικής από τους ρόλους του, το περιορίζει στα στενά πλαίσια της επαγγελματικής μόνο διάστασης του θεσμού.

Οι αφελείς που νομίζουν ότι «δικός μας ο τίτλος, δικό μας και το περιεχόμενο και ότι θέλουμε εντάσσουμε σ' αυτόν» ας θυμηθούν ότι οι τίτλοι έχουν ισχυρότατη σημειολογική δύναμη. Οι τίτλοι προσδιορίζουν περιεχόμενα και ρόλους, άρα και το τι χωράει σε έναν ρόλο. Ο τίτλος ορίζει και το τι μπορείς, άρα και το τι νομιμοποιείσαι να είσαι, άρα και τι θα σου επιτραπεί να είσαι και να κάνεις. Ως φυσική συνέπεια αυτής της σκέψης έρχεται η συνέχεια: «Αφού εσύ είσαι ειδικός μόνον για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, για την εφαρμογή των λειτουργιών της συμβουλευτικής χρειάζονται άλλοι λειτουργοί, γι' αυτό η συμβουλευτική μεταφέρεται στην περιοχή ευθύνης της αγωγής υγείας» [για παράδειγμα, μια και οι επιθυμίες είναι ήδη από το χώρο εκείνον εκφρασμένες, ενώ οι προσπάθειες οικειοποίησης της συμβουλευτικής ήδη δρομολογημένες, απλώς εμείς δεν τις αντιλαμβανόμαστε! Ήδη στα περιεχόμενα των ρόλων των λειτουργών αγωγής υγείας αναφέρονται οι βασικές λειτουργίες της συμβουλευτικής παρέμβασης, ενώ ήδη στο Γ' ΚΠΣ ακόμη και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός εμφανίζεται μέσα στην Αγωγή Υγείας]. Αν σκέπτεσθε «μα δεν υπάρχουν λειτουργοί που να θεμελιώνουν

ειδικότητα στο χώρο της αγωγής υγείας», περιμένετε και σε λίγο θα τους δείτε ποιοι είναι...

Ακόμη, μην θεωρείτε τον τίτλο «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» ασφαλές κεκτημένο, γιατί γνωρίζετε με πόση ευκολία χάνονται τα κεκτημένα όταν δεν καθιερώνονται στη συνείδηση ούτε των ίδιων των λειτουργών!

Φυσικά, δεν μπορείτε να ζητάτε αναβάθμιση του ρόλου του συμβούλου γενικά και του προϊσταμένου του ΚΕΣΥΠ, όταν του δίνετε αυτόν τον περιοριστικό τίτλο και αυτό το περιορισμένο περιεχόμενο!

Αν στη συνείδηση τη δική μας κυριαρχεί ο θεσμός ως «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» μόνον, και ο τίτλος του λειτουργού μας ως «Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού» μόνον, τότε η διολίσθηση του θεσμού σε «Επαγγελματικό Προσανατολισμό» μόνον είναι υπόθεση χρόνου [μήπως έχει ήδη συντελεστεί;], και η διολίσθηση κατόπιν σε «Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Πληροφόρηση» είναι παιχνιδάκι, και η μετατροπή των ΚΕΣΥΠ σε Κέντρα Πληροφόρησης, τότε να πώς λειτουργεί η «Αυτο-επιβεβαιούμενη Προφητεία» στην πράξη: «Αφού αυτό λέτε ότι είσαστε, άρα αυτό πιστεύετε ότι μπορείτε να είσαστε, άρα αυτό είσαστε, λοιπόν αυτό θα γίνει!», και έχει συντελεσθεί η κατάργηση του θεσμού από τους ίδιους τους λειτουργούς του! Γιατί σε λίγο θα έχετε υποβαθμιστεί σε απλούς πληροφοριοδότες, και μάλιστα μόνον εκπαιδευτικών πληροφοριών, θα έχετε δηλαδή εξισώσει τον εαυτό σας με το τερματικό ενός Η/Υ. Είναι όμως νόμος σήμερα το ότι όποιος εξισώνει το ρόλο του με το ρόλο του τερματικού ενός υπολογιστή, στην ουσία αυτοκαταργείται, γιατί περιττεύει!

Συνεπώς, αν θέλουμε να μιλάμε για μια μακρόπνοη στρατηγική διαμόρφωσης και περιχαράκωσης του θεσμού και του λειτουργού που θα τον υπηρετεί, η χρήση αυτού του τίτλου για τον λειτουργό του θεσμού είναι λάθος στρατηγική, γιατί είναι κοντόφθαλμη στρατηγική. Και γίνεται επικίνδυνη στρατηγική, γιατί θεμελιώνει συμπεριφορά αυτοκαταστροφική. Και αν ο καθένας μας έχει το δικαίωμα να αυτοπροσδιορίζεται, δεν έχει το δικαίωμα τον περιορισμού του θεσμού. Εκτός και αν ο θεσμός «μετά από μας» δεν μας ενδιαφέρει.

4. Η Πρόταση – Λύση

Για να επανέλθω στην ημερίδα, δεν είμαι βέβαιος αν είδα τις νέες διαστάσεις [αυτές του τίτλου της ημερίδας]. Ίσως όμως στο σημείο του τίτλου του λειτουργού εστιάζεται και η **μεγαλύτερη πρόκληση για το Θεσμό και τους λειτουργούς του [άρα και για την ΕΛΕΣΥΠ] σήμερα.**

Πρότάσή μου, που δεν τη διατυπώνω βέβαια για πρώτη φορά, είναι η εξής: Ως τίτλος του λειτουργού του θεσμού στην Εκπαίδευση να καθιερωθεί ο «**Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση**». Ακόμη και ο τίτλος «**Σύμβουλος Σταδιοδρομίας**» πάλι προτιμότερος είναι. Όχι

όμως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Αφού έμφαση δίνουμε στις δεξιότητες συμβουλευτικής, στην ολική ανάπτυξη, στην αγωγή σταδιοδρομίας, στην προσαρμογή, και μεθοδολογικά στον *Ολικό Δυναμικό Προσανατολισμό*, στην *Ολική δυναμική Συμβουλευτική*, μέσα από την προσέγγιση της *Διάχυσης!*

Εξειδικεύσεις του λειτουργού για άλλους χώρους υπάρχουν πολλές, που οδηγούν σε αντίστοιχους τίτλους: Επαγγελματική Συμβουλευτική - ο Επαγγελματικός Σύμβουλος, Εργασιακή Συμβουλευτική - ο Εργασιακός Σύμβουλος, κτλ. Αλλά όχι για τον Λειτουργό του θεσμού στην Εκπαίδευση.

Η ιστορία με τον κλάδο Λειτουργών ΣΥΠ στην εκπαίδευση μας διδάσκει ότι πρέπει σε ό,τι πιστεύουμε να επιμένουμε, και κάποτε θα γίνει: Πριν μια δεκαετία που άρχισα να υποστηρίζω την ανάγκη δημιουργίας κλάδου και να επιμένω, και να υποβάλλω τα πρώτα υπομνήματα, φαίνονταν σε πολλούς γραφικότητα. Σήμερα έχουν πεισθεί περίπου όλοι. Και ο κλάδος θα γίνει, γιατί είναι η μόνη λύση να ορθοποδήσει κάποτε αυτός ο ταλαιπωρος ο θεσμός. Γιατί είναι μονόδρομος. Το δρόμο μας τον έδειξαν οι Κύπριοι!

Και ας μην στεκόμαστε στο ότι σήμερα δεν υπάρχουν αρκετοί λειτουργοί και σε επαρκές επίπεδο ειδίκευσης για να λειτουργήσει ο θεσμός σε αναβαθμισμένο επίπεδο. Ούτε να προσαρμόζουμε το τι θα είναι ο θεσμός με το τι μπορούμε ο καθένας μας σήμερα [ο θεσμός δεν γίνεται και δεν υπάρχει για να υπηρετήσει τα συμφέροντα κανενός από μας ούτε να προσαρμοστεί στα μέτρα του καθενός από μας]. Αύριο άλλοι θα μπορούν περισσότερα από μας.

Σήμερα ήδη παράγονται ειδικευμένοι λειτουργοί από δύο ειδικά προγράμματα εξειδικευμένων σπουδών [Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στην Παιδαγωγική Σχολή της ΣΕΑΕΤΕ]. Το δυναμικό αυτό, σε συνδυασμό με το επιμορφωμένο που ήδη υπηρετεί, είναι ήδη μια καλή βάση για επιστημονική πλέον εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση. Αρκεί να το πιστεύουμε.

Η πρόκληση, λοιπόν, κατά τη γνώμη μου, έγκειται στο εξής απλό: Ας μην εμποδίζουμε μόνοι μας, με τις αβλεψίες μας ή με τις ανασφάλειές μας, τη διεύρυνση, σε βάθος και πλάτος, του θεσμού αυτού. Ο τίτλος μας έχει να κάνει με την ταυτότητά μας, και η ταυτότητά μας προσδιορίζει την ταυτότητα του θεσμού. Ας προσέξουμε, πριν είναι αργά.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

Το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ)

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 περιέλαβε στις αλλαγές που επέφερε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και την αναμόρφωση του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στόχοι της αναμόρφωσης αυτής ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παραπάνω θεσμού, ο εκσυγχρονισμός του και η προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών και στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας.

Οι παραπάνω αλλαγές αφορούν τόσο στη φιλοσοφία όσο και στον τρόπο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εντάσσεται από την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον ευρύτερο χώρο της Συμβουλευτικής και παύει να είναι απλή ενημέρωση για τις σπουδές και τις επαγγελματικές διεξόδους μετά το Γυμνάσιο ή το Λύκειο. Ο Προσανατολισμός του ατόμου κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο συνδέεται στενότερα με τον Προσανατολισμό που λαμβάνει χώρα μετά την έξοδο από αυτό. «Ο επαγγελματικός προσανατολισμός» αναφέρει η εισηγητική έκθεση του νόμου 2525 «αρχίζει στο σχολείο και ολοκληρώνεται στην αγορά εργασίας». Μεταξύ των πολλών και σημαντικών καινοτομιών που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των αλλαγών αυτών¹ περιλαμβάνεται και η προσπάθεια καθιέρωσης ενιαίας στρατηγικής επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία καλύπτει τόσο την εκπαίδευση όσο και την αγορά εργασίας. Βασικό όργανο για τη διαμόρφωση της πολιτικής αυτής είναι το **Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)**, το οποίο συνεποπτεύεται και συγχρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Στην αποστολή του Ε.Κ.Ε.Π., το οποίο άρχισε να λειτουργεί το 1999² περιλαμβάνονται τα εξής (βλ. Π.Δ. 232/98, Φ.Ε.Κ. 179/29-7-98):

1. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η δημιουργία των ΚΕ.Σ.Υ.Π. και ΓραΣΕΠ, η μακράς διάρκειας επιμόρφωση σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών σε θέματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, η αναμόρφωση των προγραμμάτων και του υλικού εφαρμογής του θεσμού αυτού, η ανάπτυξη δραστηριοτήτων «Αγωγής Σταδιοδρομίας» και άλλα για τα οποία δεν μπορεί να γίνει αναλυτικά λόγος στο σύνητομο αυτό σημείωμα.

2. Το ΕΚΕΠ εδρεύει στην Αθήνα (Αχαρνών 99 & Παρασίου 1). Το Δ.Σ. ορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Εργασίας. Για ιστορικούς λόγους σημειώνεται ότι η σύνθεση του πρώτου Διοικητικού Συμβουλίου, το οποίο έθεσε τις βάσεις λειτουργίας του, έχει ως εξής: Πρόεδρος, Καθηγητής Χρίστος Τζεκάνης, Αντιπρόεδρος, Άγγελος Ζησιμόπουλος, εισηγητικός συνεργάτης του ΚΕΠΕ, πρ. Γενικός Γραμματέας ΥΠΕΠΘ, Μέλη: Παντελής Μπερούμης, Εκπρόσωπος Υπουργού Παιδείας, Μαρία Αντωνοπούλου, Εκπρόσωπος Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Δρ Στέφανος Τζέτογλου, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (αντικαταστάθηκε αργότερα από τον Πρόεδρο του Π.Ι. κ. Γεώργιο Παπιά), Αλεξάνδρα Μπούκα, Εκπρόσωπος ΟΑΕΔ, Θεόδωρος Δεληγιαννάκης, εκπρόσωπος της Γ.Σ.Ε.Ε., Βασιλίτσα Δότσια, εκπρόσωπος των κοινωνικών εταίρων και Μιχαήλ Κασσωτάκης, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως ειδικός εμπειρογνώμονας.

- Η επιστημονική και τεχνική υποστήριξη των αρμόδιων φορέων των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εθνικής πολιτικής σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- Ο συντονισμός της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού με σκοπό τη βελτίωση των ήδη παρεχόμενων υπηρεσιών, μέσω της συνεχούς ενημέρωσης και της ανταλλαγής πληροφοριών
- Η δημιουργία Εθνικού Δικτύου Ενημέρωσης και Πληροφόρησης όλων των ενδιαφερομένων σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανταλλαγών με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Η παροχή κάθε είδους και μορφής υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού προς τους αρμόδιους φορείς, τις επιχειρήσεις και τις οργανώσεις των εργοδοτών και εργαζομένων.
- Η εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση στελεχών του τομέα Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Η πιστοποίηση της επάρκειας προσόντων Στελεχών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η τήρηση αντίστοιχου μητρώου.
- Η ανάπτυξη κριτηρίων και προτύπων μεθόδων αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού για εκπαίδευση και κατάρτιση, η διεξαγωγή ερευνών και μελετών σχετικών με τον Ε.Π., η προώθηση της διεθνούς συνεργασίας στα ζητήματα Ε.Π. και άλλες συναφείς δραστηριότητες.

Το Ε.Κ.Ε.Π. έχει αρχίσει να αναπτύσσει σημαντική δράση τα τελευταία χρόνια, παρά το γεγονός ότι στερείται ακόμη διοικητικού και επιστημονικού προσωπικού και αντιμετωπίζει σοβαρές ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές του δραστηριότητες περιλαμβάνονται:

1. Η διοργάνωση τριών ημερίδων (στο Ηράκλειο Κρήτης το Μάρτιο του 2001, στη Θεσσαλονίκη το Νοέμβριο του 2001 και στην Πάτρα το Μάρτιο του 2002), κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκαν σημαντικά θέματα σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την απασχόληση. Τις ημερίδες παρακολούθησε πλήθος κόσμου, αλλά και ειδικοί τόσο από χώρο της εκπαίδευσης όσο και από το χώρο της απασχόλησης.
2. Η πραγματοποίηση στην Αθήνα ενός διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου (9-11 Μαΐου του 2001) με γενικό θέμα «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα» στο οποίο έλαβαν μέρος διακεκριμένοι Έλληνες και ξένοι επιστήμονες από την Ευρώπη και την Αμερική. Το συνέδριο είχε διεθνή απήχηση και σχολιάστηκε ευνοϊκά από ελληνικούς και ξένους επιστημονικούς φορείς. Οι ανακοινώσεις που πραγματοποιήθηκαν στο συνέδριο αυτό εκδόθηκαν ήδη σε δύο τόμους (ο ένας περιέχει τις ελληνικές εισηγήσεις και περιλήψεις των ξενόγλωσσων εισηγήσεων και ο άλλος τις ξενόγλωσσες εισηγήσεις και περιλή-

- ψεις στα Αγγλικά των εισηγήσεων των Ελλήνων ομιλητών). Τα βιβλία αυτά διανεμήθηκαν δωρεάν από το Ε.ΚΕ.Π. σε βιβλιοθήκες και σε φορείς που ασχολούνται με τα θέματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.
3. Η επιτυχής ολοκλήρωση έργου που εντάσσεται στις δράσεις του προγράμματος Leonardo da Vinci, σχετικών με την ανάπτυξη Εθνικών Κέντρων Πληροφόρησης στο ευρωπαϊκό χώρο. Το Ε.ΚΕ.Π. αποτελεί το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Πληροφόρησης, το οποίο συμμετέχει στο ευρωπαϊκό δίκτυο Euroguidance.
 4. Η δημιουργία ιστοσελίδας (www.eker.gr) και η ανάπτυξη βασικών υποδομών για τη λειτουργία μικρής βιβλιοθήκης εξειδικευμένης στα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται το Κέντρο
 5. Η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα μικρού αριθμού ξένων μελετών και άρθρων και η σταδιακή δημιουργία των προϋποθέσεων για την παραγωγή ενημερωτικού και επιστημονικού υλικού σχετικού με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.
 6. Η έναρξη των διαδικασιών για τη δημιουργία ειδικής ομάδας εμπειρογνομόνων που θα ασχοληθεί με το θέμα της Πιστοποίησης φορέων και στελεχών για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
 7. Η συμμετοχή μελών του Δ.Σ. και στελεχών του Ε.ΚΕ.Π. σε εθνικά και διεθνή συνέδρια και σε διεθνείς διασκέψεις για θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η προώθηση της συνεργασίας με αντίστοιχα επιστημονικά κέντρα του εξωτερικού.
 8. Η σύνταξη προτάσεων για τη συμμετοχή του Ε.ΚΕ.Π. στις δράσεις του Β' Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. που αφορούν τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Η πρόσφατη ολοκλήρωση των διαδικασιών για την πλήρωση των πρώτων 15 οργανικών θέσεων διοικητικού και επιστημονικού προσωπικού, η προώθηση του εξοπλιστικού του προγράμματος και η αξιοποίηση της εμπειρίας που έχει ήδη αποκτηθεί θα συμβάλουν στη διεύρυνση των δραστηριοτήτων του Ε.Κ.Ε.Π., το οποίο αναμένεται να διαδραματίσει τα προσεχή χρόνια σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο και, κυρίως, στον τομέα συντονισμού των επιμέρους εθνικών υπηρεσιών που εμπλέκονται στο ζήτημα αυτό.

Μιχάλης Κασσωτάκης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μέλος του Δ.Σ. του Ε.ΚΕ.Π

Δι-επιστημονικότητα, «Δια-θεματικότητα» και Εκφράσεις Διαπολιτισμικότητας: Αλλαγές και α-πορ(ε)ίες;

Η κριτική ανάγνωση όρων και εννοιών, είναι αναγκαία για μια πράγματι εξελικτική διαδικασία σε σοβαρά ζητήματα παιδείας. Βασικοί λόγοι της αναγκαιότητας αυτής (Κοσμίδου-Hardy, 1997 σ. 32) είναι ότι:

- Πίσω από όρους βρίσκονται φιλοσοφικές και ιδεολογικές παραδοχές,
- Οι παραδοχές οδηγούν σε αντίστοιχες μορφές – συνειδητής και κριτικής ή και όχι – πρακτικής και συμπεριφοράς,
- Συγκεκριμένοι όροι και παραδοχές οδηγούν στην παραγωγή «επίσημης» – όπως και «ανεπίσημης» – θεωρίας ή λόγου (discourse) και συγγενών πρακτικών, και
- Λαμβάνονται πολιτικές αποφάσεις, οι οποίες συχνά διατηρούν σχεσιακά δίκτυα και προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις.

Τα τελευταία χρόνια τονίζουμε την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης τόσο σε ζητήματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού όσο και παιδείας γενικότερα. Το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο που έχουμε προτείνει για τον ΣΕΠ (Κοσμίδου-Hardy 1996) αλλά και την παιδεία (π.χ. Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 2002) βασίζεται πράγματι σε διεπιστημονική προσέγγιση με ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία.

Παραπλήσια ήταν η φιλοσοφία του θεσμού των «*Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών*» (Σ.Δ.Ε.), καινοτομία που εισήγαγε το 1994-95 στην ελληνική εκπαίδευση ο Καθηγητής Μιχάλης Κασσωτάκης, Πρόεδρος τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μαζί με μια ομάδα εκπαιδευτικών. Την ίδια καινοτομία υιοθέτησε αργότερα για το Λύκειο η μεταρρύθμιση Αρσένη.

Με χαρά βλέπουμε τελευταία ότι το Π.Ι. επανέρχεται στη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και αναφέρεται συχνά στη σπουδαιότητά της. Περιμένουμε, λοιπόν, να δούμε με ποιο τρόπο και ποιες προϋποθέσεις θα υλοποιηθεί. Ελπίζουμε μόνον η διεπιστημονικότητα να μην εκληφθεί από κάποιους ως ένα είδος «μόδας», με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει η διαδικασία μετατροπής ενός μηνύματος – όπως και ενός κινήματος – σε μόδα. Η διεπιστημονική των πραγμάτων προσέγγιση απαιτεί γνώση και σιγατηγική.

Έχουμε, όμως, ορισμένες απορίες ως προς το μοντέλο αναλυτικού προγράμματος στο οποίο στηρίζονται όλα αυτά που εξαγγέλλονται. Δεν γνωρίζουμε αν σε έντυπη μορφή παρουσιάζεται το μοντέλο αυτό και η φιλοσοφία των καινοτομιών που προωθούνται. Σε επίπεδο ημερίδων πάντως δημιουργούνται ερωτηματικά που σχετίζονται με ουσιαστικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Υποστηρίζεται, για παράδειγμα, ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθεί και προωθεί το Π.Ι. είναι *ολική*. Συγκεκριμένες, δράσεις, ωστόσο, που παρουσιάζονται δεν πείθουν κάποιες φορές για κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, σε συγκεκριμένη παρουσίαση Παρέδρου επί τηθεία του Π.Ι. – σε Σχολικούς Συμβούλους ειδικότητας – σε ημερίδα του Δεκέμβρη σχετικά με την «ευέλι-

κτη ζώνη» αναφέρθηκε και υποστηρίχθηκε με θέρη το συμπεριφορικό μοντέλο του Bloom. Διατυπώσαμε τότε την απορία για το πώς το γραμμικό μοντέλο του Bloom συμβαδίζει με τα της «ευέλικτης ζώνης» ή της ολικής προσέγγισης αναφερόμενα σε επίπεδο ολομέλειας. Ζητήσαμε, λοιπόν, να ξεκαθαριστεί από το Π.Ι το μοντέλο αναλυτικού προγράμματος που έχει υιοθετηθεί και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται το μοντέλο αυτό μέσα από διάφορα έργα ή δράσεις. Απάντηση δεν έχουμε πάρει ακόμη. Η απορία συνεχίστηκε και, στην ημερίδα της 22ας/2/2002 δεν μας δόθηκε επιπλέον η ευκαιρία να εκφράσουμε την περαιτέρω απορία μας για τη χρήση όρων όπως η «*διαθεματικότητα*», για παράδειγμα, αλλά να προτείνουμε και να συζητήσουμε και προϋποθέσεις που θεωρούμε ότι απαιτούνται για διεπιστημονική και ολική των εκπαιδευτικών ζητημάτων προσέγγιση¹.

Σχετικά με την «ευέλικτη ζώνη», στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, εκφράζουμε την εξής απορία: Στην εποχή της γνώσης θα προωθήσουμε την ολική και διεπιστημονική προσέγγιση στο περιθώριο ως ειδική «ζώνη»; Στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος τι συμβαίνει; Εκεί η «ζώνη» είναι «ανελαστική»; Μα, αν η προσέγγιση είναι ολική, τότε γιατί δεν εργαζόμαστε συστηματικά για τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων (π.χ. εκπαίδευση και επι-μόρφωση εκπαιδευτικών, σύστημα εξετάσεων, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, κτλ) που θα προωθήσουν μια πράγματι ολική προσέγγισή μας και ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης; Ή μήπως θα εννοήσει κανείς ότι ο κορμός των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος – όπως και του παραπρογράμματος – είναι μεθοδολογικά και παιδαγωγικά τόσο «χαλαρός», ώστε χρειαζόμαστε παιδαγωγική «ζώνη» α-σφαλείας; Ρητορικά ίσως για κάποιους τα ερωτήματα. Ο αναγνώστης άλλωστε μπορεί να τα σκεφτεί και να δώσει τις δικές του ερμηνείες ή/και απαντήσεις.

Και, άραγε, μήπως υπάρχει ήδη ένα παράδειγμα από το παρελθόν; Αν η απάντηση είναι θετική, τότε γιατί δεν θέλουμε να παίρνουμε κάποια μηνύματα-μαθήματα και από το παρελθόν; Για παράδειγμα, έχουμε την εντύπωση ότι και ο ΣΕΠ είχε πολλά στοιχεία «ευέλικτης ζώνης»². Γιατί δεν πέτυχε το εγχείρημα; Τι τον βοήθησε τον ΣΕΠ; Τι τον εμπόδισε; Τι ρόλο έπαιξε το Π.Ι σ' αυτή την «ευέλικτη ζώνη»; Τι ρόλο έπαιξε και παίζει η βασική εκπαίδευση, αλλά και η επιμόρφωση ή κατάρτιση εκπαιδευτικών; Τι ρόλο παίζει το σχολικό πλαίσιο; Άραγε φανταζόμαστε μια ευέλικτη ζώνη ανιστόρητα και απλαισώτα; Μα, τότε, νομιμοποιούμε να μιλούμε για ολική προσέγγιση;

Και τώρα κάτι για τη «διαθεματικότητα»! Πώς ανταμβάνεται κανείς τον όρο; Ποιες είναι οι προθέσεις και τι σημαίνουν οι προ-θέσεις; «Χωρίζω θέματα»; «Συσχετίζω και συνδέω θέματα»; «Περνώ διαμέσου θεμάτων με οπτική δια-πολιτισμική»; Διαφέρει άραγε η διάχυση σημαντικών θεμάτων μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα (cross-curricular approach) αλλά και τα scho-

1. Μια τέτοια βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη του εφ-ευρετικού εκπαιδευτικού.

2. Βλ. μάλιστα το σχολικό εγχειρίδιο μαθητή και καθηγητή που εκατονήσαμε για την πρώτη τάξη του Πολυκλαδικού Λυκείου τότε. «Ευέλικτη ζώνη» πράγματι προτείναμε.

λικά εγχειρίδια όλων των θεμάτων ή/και μαθημάτων και με ποιο τρόπο; Μήπως η δια-θεματικότητα αναφέρεται απλά στη σύγκριση και στη συσχέτιση θεμάτων στο πλαίσιο εφαρμογής της γνώσης; Πρόκειται πράγματι τότε για μια καινο-τομία και, αν ναι, σε τι συνίσταται αυτή; Επείγει να δοθεί με σαφήνεια ο ορισμός της «διαθεματικότητας» – και η σχέση της με τη «διεπιστημονικότητα», αλλά και τη «διαπολιτισμικότητα» της γνώσης – από εκείνους οι οποίοι την προτείνουν ή/και την υπο-στηρίζουν. Το ξεκάθαρο εννοιολογικό πλαίσιο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το επικείμενο εγχείρημα. Στο πλαίσιο μιας ολικής και κριτικής προσέγγισης βασικό στοιχείο είναι η διαλεκτική σχέση θεωρίας και πρακτικής. Αρκετές φορές η πρακτική εκμέρους «μάχιμων» εκπαιδευτικών είναι πλούσια σε θέματα, περιεχόμενο και παιδαγωγική προσέγγιση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί συνήθως μια προσέγγιση από την οποία λείπει η συνειδητοποίηση του θεωρητικού της πλαισίου. Δεν συνειδητοποιεί επίσης συνήθως ο εκπαιδευτικός ούτε την «προσωπική του θεωρία» που καθοδηγεί την πρακτική του, ενώ μάλλον δεν αναλύει και δεν αξιολογεί συστηματικά το αποτέλεσμα της πρακτικής του σε σχέση τόσο με τους στόχους που είχε θέσει, όσο και με τη συγκεκριμένη του θεωρία. Το Π.Ι. και το ΥΠΕΠΘ μπορούν και οφείλουν να στηρίζουν τον εκπαιδευτικό να συστηματοποιήσει τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης. Στο πλαίσιο της διαλεκτικής αυτής σχέσης, η πρακτική εμπλουτίζει και, ενδεχομένως, διαφοροποιεί τη θεωρία. Η θεωρία επίσης «φωτίζει» την πρακτική χωρίς να έχει ρόλο εξουσιαστικά καθοδηγητικό. Για να «φωτίσει», όμως, πρέπει να εξασφαλίσει πράγματι αυτό το φως.

Κλείνοντας επισημαίνουμε ότι, αν πράγματι σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα μορφωτικό που επιδιώκει ουσιαστικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά δρώμενα και αν επίσης επιδιώκεται γνήσιος διάλογος του Π.Ι και του ΥΠΕΠΘ με τον εκπαιδευτικό κόσμο, όπως δήλωσε στην ομιλία του ο Υπουργός Παιδείας κ. Πέτρος Ευθυμίου στις 22/2/02, τότε, μεταξύ άλλων, προτείνουμε για το σκοπό αυτό τη συνεργασία μεταξύ φορέων, θεσμών και επιστημόνων. Ένας τέτοιος φορέας που δημιουργήθηκε πρόσφατα είναι και η επιστημονική εταιρεία με την επωνυμία «ΣΥΝΘΕΣΗ: Ο Κύκλος των Εφ-ευρετικών Εκπαιδευτικών» που ήδη αριθμεί ικανό αριθμό μελών. Το θεωρητικό πλαίσιο της εταιρείας στηρίζεται σε μοντέλο που ακολουθεί διεπιστημονική, ολική προσέγγιση και δίνει έμφαση στο τρίπτυχο: **παιδεία, τέχνη και πολιτισμός**. Προσπάθειά μας είναι να συμβάλουμε στην προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην κοινωνική ανάπτυξη μέσα από υπεύθυνες παρεμβάσεις. Η εταιρεία είναι ανοιχτή σε μορφές δια-πολιτισμικής συνεργασίας ανάμεσα σε φορείς έτσι ώστε κάθε φορέας να δώσει ό,τι δημιουργικό διαθέτει από τη δική του «κουλούρα» με στόχο ουσιαστικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές. Η ηλεκτρονική δ/ση της εταιρείας είναι: hardcosm@otenet.gr

Η διεύθυνση του κέντρου της εταιρείας είναι: Σκύρου 52, Αθήνα 113 62.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996) Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου) **38-39**: 25-52
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997), Η σπουδαιότητα της κριτικής ανάγνωσης και χρήσης όρων και εννοιών στην εποχή μας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας), **42-43**: 31-35.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2002), Η Μετάβαση στην εποχή της “κατασκευασμένης” αβεβαιότητας: Προτάσεις για τη Συμβουλευτική, τον ΣΕΠ και την Παιδεία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου ΕΚΕΠ (υπό δημοσίευση).

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Προτάσεις για τη Βελτίωση της Εφαρμογής του Θεσμού Σ-Π στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Την 1η Δεκεμβρίου 2001 πραγματοποιήθηκε η Ημερίδα που οργάνωσε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στο κεντρικό κτίριο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η επιτυχία της εκδήλωσης δεν απεικονίζεται μόνον στον αριθμό των συμμετασχόντων, αλλά σχετίζεται άμεσα και με την ποικιλία και ποιότητα των εισηγήσεων, τον σχετικό προβληματισμό καθώς και την αντιπροσωπευτικότητα των προτάσεων που διατυπώθηκαν. Προτάσεις διατυπώθηκαν κατά τις συζητήσεις στην ολομέλεια, στις ομάδες εργασίας, αλλά και κατά την ετήσια γενική συνέλευση των μελών που ακολούθησε.

Το σημείωμά μου αυτό θεωρώ πως αποτελεί μια καλή ευκαιρία να παρουσιάσω τις προτάσεις που διατυπώθηκαν και συζητήθηκαν, μαζί με τις αντίστοιχες προσωπικές μου σκέψεις.

Και πρώτα η ανάγκη συνεργασίας των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Π.) στην εκπαίδευση και τον Ο.Α.Ε.Δ. με τους Συμβούλους Ε.Π. που εργάζονται στις Κοινωνικές Υπηρεσίες και τους Συμβούλους Ε.Π. – ελεύθερους επαγγελματίες. Είναι αίτημα που εκφράστηκε με ποικίλους τρόπους και στις ομάδες και κατά τη γενική συζήτηση. Δεν μπορούμε, πιστεύω, να μιλάμε για σωστή εφαρμογή του θεσμού Σ-Π στην εκπαίδευση ή την απασχόληση, όταν δημιουργούμε στεγανά. Εννοώ φυσικά τις ευκαιρίες που υπάρχουν για συνεχή συνεργασία μεταξύ των Συμβούλων Ε.Π. στην Εκπαίδευση, την Απασχόληση (υπηρεσίες ΟΑΕΔ), τις Κοινωνικές Υπηρεσίες, Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Κοινωνικά Αποκλεισμένων κτλ. Ίσως κάποιοι λησμονούν τη βασική λειτουργία της «Παραπομπής» ή την αναβάλλουν, πιστεύοντας ότι μπορούν να καλύψουν οι ίδιοι το πρόβλημα.

Μια σχετική πρόταση αφορούσε την αξιοποίηση ολόκληρου του δυναμικού των ειδικά καταρτισμένων Συμβούλων Ε.Π. Όπως είναι γνωστό, λειτουργεί από το 1995 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών καθώς και Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη ΣΕΛΕΤΕ (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα). Είναι άρα τουλάχιστον ανεξήγητη, πρόσφατη (Δεκέμβριος 2001) νομοθετική ρύθμιση για τα στελέχη των Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ. Η ρύθμιση αυτή προβλέπει ότι τα στελέχη που θα προσληφθούν, θα προέρχονται από τους επιστημονικούς χώρους των κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και οικονομολόγων, ενώ παραβλέπει τελείως τους εξειδικευμένους επιστήμονες-Συμβούλους Ε.Π. που έχουν ολοκληρώσει τα ανωτέρω προγράμματα. (Για το ζήτημα αυτό έχει ήδη κατατεθεί υπόμνημα από την ΕΛΕΣΥΠ προς τον Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων). Από την άλλη πλευρά, πάγια είναι η θέση της ΕΛΕΣΥΠ για τη δημιουργία χωριστού κλάδου (π.χ. Π.Ε. 22) Καθηγητών – Συμβούλων Ε.Π., όπου μπορούν να ενταχθούν όλοι όσοι έχουν ολοκληρώσει ειδικές σπουδές στη Συμ-

βουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Μια τέτοια ρύθμιση (που έχουμε ήδη ζητήσει από τον Υπουργό Παιδείας) θα διευκόλυνε την ανάθεση του ΣΕΠ πάντοτε σε κατάλληλα καταρτισμένο καθηγητή και τη στελέχωση όλων των ΓΡΑΣΕΠ.

Άλλες προτάσεις που κατατέθηκαν κατά τη Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛΕΣΥΠ αφορούσαν τη σημαντική **αύξηση του αριθμού των Γραφείων ΣΕΠ (ΓΡΑΣΕΠ)** σε σχολικές μονάδες, καθώς και τη συνέχιση των προγραμμάτων κατάρτισης – επιμόρφωσης καθηγητών στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό από Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι δύο αυτές προτάσεις είναι αλληλένδετες, αφού η πρώτη προϋποθέτει ικανό αριθμό ειδικά καταρτισμένων λειτουργών, που ασφαλώς θα αποτελέσουν και τον πυρήνα για την χωριστή ειδικότητα του Καθηγητή-Συμβούλου Ε.Π.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι έγιναν ειδικές προτάσεις για **την αναβάθμιση του κύρους του Υπευθύνου ΣΕΠ** που λειτουργεί στα ΚΕΣΥΠ, όπως:

- Η καθιέρωση υψηλών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων για όλους ανεξαιρέτως τους υποψηφίους Υπευθύνους ΣΕΠ και
- Η θέσπιση ειδικού επιδόματος θέσης του Υπευθύνου ΣΕΠ, ίσου, τουλάχιστον, με αυτό του Διευθυντή Σχολικής μονάδας.

Για διάφορους λόγους – ίσως διοικητικές παραλείψεις, άγνοια για τη σημασία του ΣΕΠ από στελέχη των ΠΥΣΔΕ, έλλειψη αρκετών ειδικευμένων καθηγητών ΣΕΠ – δεν έχουν ανάλογα προσόντα όλοι οι Σύμβουλοι Ε.Π. που σήμερα υπηρετούν ως Υπευθύνου ΣΕΠ, με αποτέλεσμα να σημειώνεται υπολειτουργία σε κάποιες περιπτώσεις και τελικά, να υποβαθμίζεται το status του Υπευθύνου ΣΕΠ αλλά και η προσφορά υπηρεσιών προς τους μαθητές, ιδιαίτερα στο θέμα της συμβουλευτικής στήριξης. Η χορήγηση, εξάλλου, επιδόματος θέσης θα αποτελέσει αφενός, επιβράβευση των στελεχών για τις υψηλής ποιότητας (στις περισσότερες των περιπτώσεων) υπηρεσίες που παρέχουν και αφετέρου κίνητρο για την προσέλκυση και άλλων ικανών στελεχών.

Υπήρξαν, τέλος, και άλλες προτάσεις που απαιτούν απλές **διοικητικές ρυθμίσεις από το ΥΠΕΠΘ** και ασφαλώς θα διευκολύνουν την καλύτερη απόδοση των Υπευθύνων ΣΕΠ όπως:

- Να επιτρέπεται αμοιβαία μετακίνηση – μετάθεση από Νομό σε Νομό ή από πόλη σε πόλη των Υπευθύνων ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ ή των Καθηγητών – Συμβούλων στα ΓΡΑΣΕΠ.
- Να καταργηθεί το ανώτατο όριο των 25 χρόνων υπηρεσίας, που έχει τεθεί σε πρόσφατη εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ για την κάλυψη θέσης Υπευθύνου ΣΕΠ και
- Η διαδικασία πλήρωσης θέσεων στα ΓΡΑΣΕΠ και ΚΕΣΥΠ να γίνεται ταυτόχρονα (κατά την ίδια περίοδο), ώστε να μπορεί κάποιος να υποβάλει υποψηφιότητα και για τα δύο.

Οι προτάσεις που παρουσιάστηκαν είναι φανερό πως διευκολύνουν την κινητικότητα των στελεχών, την αξιοποίηση όλων των προσοντούχων και πε-

πειραμένων, την αναβάθμιση του κύρους των αλλά και των υπηρεσιών που προσφέρουν, τη δημιουργική συνεργασία και, τελικά, τη βελτίωση του θεσμού Σ-Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ελπίζουμε λοιπόν ότι θα τύχουν της προσοχής των αρμοδίων ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες ρυθμίσεις.

Ιανουάριος 2002

Η. Σαμοΐλης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δουλεύω στη γνώση



ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου

Έκδοση: 1998, Σελίδες: 432, Τιμή: 9.500 δραχ. 27,88 €

Συμβουλευτική ψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου και την προώθηση της αυτογνωσίας του. Η αυτογνωσία αυτή βοηθά στην καλύτερη χρήση των αποθεμάτων και των ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο για να φτάσει στην αυτοπραγμάτωσή του.

Το βιβλίο παρουσιάζει τη θεωρία της συμβουλευτικής ψυχολογίας· εξετάζονται οι ιστορικές πηγές, οι εκπρόσωποι της, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζει· περιγράφονται τα είδη της και δίνεται έμφαση στην ανάλυση της συμβουλευτικής διαδικασίας για την παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε ομάδες και άτομα κάθε ηλικίας.

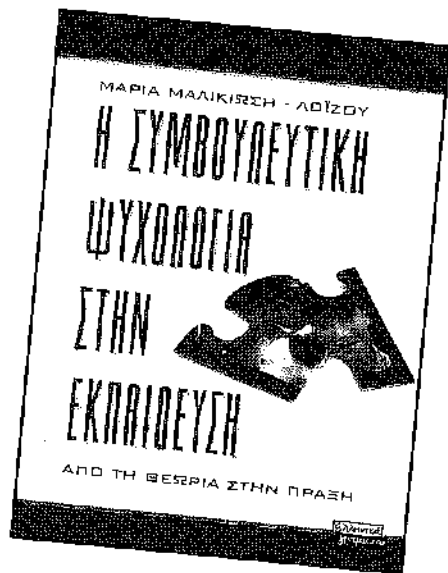
Η συμβουλευτική ψυχολογία έχει ευρύτατες εφαρμογές σε κάθε χώρο: μεταξύ άλλων, στην οικογένεια, την παιδεία, την εργασία και, γενικά, σε κάθε πρόβλημα και ανάγκη που παρουσιάζεται στο χώρο της ψυχικής υγείας.

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου

Έκδοση: 2001, Σελίδες: 288, Τιμή: 5.000 δραχ. 14,67 €

Οι τεράστιες πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και ανακαταξίες που παρατηρούνται στην αιγιά του νέου αιώνα γεννούν, σε παγκόσμιο επίπεδο, σοβαρούς προβληματισμούς για το μέλλον της κοινωνίας μας. Ταυτόχρονα θέτουν μια τεράστια πρόκληση, η οποία συναρτάται με τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων αυριανών πολιτών, με θετικές αξίες και χρήσιμες ικανότητες. Σε αυτή την πρόκληση καλείται να απαντήσει το σημερινό σχολείο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν υπηρετεί, εκτός από τη φροντίδα του για την ουσιαστική μόρφωση των μαθητών του, αναλαμβάνει το καθήκον να συμβάλει στη δημιουργία αξίων και ικανών ανθρώπων. Οι ρόλοι του πλέον πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται. Η συγγραφέας, βασιζόμενη στις αρχές του ανθρωπιστικού μοντέλου, αναπτύσσει και τεκμηριώνει τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και της θετικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μαθητών-παιδαγωγών. Αναφέρεται με κάθε λεπτομέρεια στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αν θέλει να πετύχει στην αποστολή του, να βοηθήσει τους μαθητές του και ταυτόχρονα τον εαυτό του. Τα ζωντανά και παραστατικά παραδείγματα, που πολλοί δάσκαλοι θα αναγνωρίσουν αφού τα συναντούν στην καθημερινότητά τους, δείχνουν ανάγλυφα την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να αγαπήσουν τους ανθρώπους και τη ζωή.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3302033 - fax: 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (031) 500035-9 - fax: 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (061) 620384 - fax: (061) 272072

Επαθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατ

**Στυλιανή Ι.
ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΩΝ Α
ΑΠΟ ΤΗΝ**

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται των ΙΕΚ της Κρήτης από την τοπική Το δείγμα αποτέλεσαν 293 απόκων, οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει αι εξετάσεις Πιστοποίησης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εργάζεται. Ωστόσο το ποσοστό ανε

Εισαγωγή

Η επαγγελματική απορροφή των τελικών στήφιας των νέων, είτε θούν σπουδές σ επαγγελματική ΙΕΚ ή ακό. Μια ενίσχυση την

*Stiliani I. Lekaki - Manataki**

THE CANALIZATION - ABSORPTION OF IEK GRADUATES OF CRETE IN THE LOCAL WORK MARKET

This research has attempted to look into the absorption of the Cretan IEK graduates in the local labor market.

The specimen comprised 293 state and private IEK graduates of Crete, who graduated from 1994 until 1998 and successfully passed the certification exams.

The analysis of the results showed that a great number of the graduates work. However the percentage of unemployment could be much smaller.

* Η. Σ.Ι.Α.-Μ. είναι μαθηματικός με επίμονες μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού στο ΚΕΣΥΠ Ηρακλείου Κρήτης. *Επικοινωνία:* Παρθενώνος 11 Ηράκλειο Κρήτης Τ.Κ. 71409, Τηλ. 081 238191.

κατάσταση α-
ποφύγχο της πλειοψη-
φίας αυτοί παρακολου-
θούσαν με ΑΕΙ και ΤΕΙ, είτε
ήδη κατάρτιση σε ΤΕΕ ή
ήδη σε μη τυπική κατάρτιση.
Η θέση στην αγορά εργασίας,
η θέση στην αυτοεκτίμηση καθώς και
η αυτοπεποίθηση του νέου και τον
κάνει να νιώθει ικανοποίηση και χα-
ρά, είτε επειδή με την εργασία του
κερδίζει τα «προς το ζειν», είτε επει-
δή νιώθει ενεργό μέλος της παραγω-
γικής διαδικασίας, είτε και για τα
δύο.

Τα ΙΕΚ προετοιμάζουν τους κα-
ταρτιζόμενους εφοδιάζοντάς τους με
τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε αμέ-
σως μετά την αποφοίτησή τους να εί-
ναι ικανοί να ασκήσουν ένα επάγγελ-
μα.

Το ερώτημα είναι αν οι νέοι αυτοί,
αφού τελειώσουν την κατάρτισή τους
βρίσκουν μια θέση στην αγορά εργα-
σίας, κι αν είναι αυτή σχετική με τα
προσόντα της κατάρτισης που πήραν
στα ΙΕΚ.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να
κάνει μια πρώτη προσέγγιση του θέ-
ματος, στην περιοχή της Κρήτης. Θα
ήθελα και από τη θέση αυτή να ευχα-
ριστήσω την Περιφερειακή Εξεταστι-
κή Επιτροπή Πιστοποίησης Κρήτης
(Π.Ε.Ε.Π. Κρήτης), τόσο για τις πλη-
ροφορίες που μου έδωσε σχετικά με
τα ΙΕΚ, όσο και για το ότι μου επέ-
τρεψε να έχω πρόσβαση στις καρτέ-
λες με τα στοιχεία των αποφοίτων
ώστε να μπορέσω να τους εντοπίσω.

1. Γενική Διατύπωση του Ερευνητι- κού Προβλήματος

Από το Σεπτέμβριο του 1992 μέχρι
σήμερα (1999), στα ΙΕΚ της Κρήτης,
έχει στραφεί και έχει απορροφηθεί
ένας πολύ μεγάλος αριθμός αποφοί-
των Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην Κρήτη λειτουργούν δεκα-
τέσσερα (14) Δημόσια και Ιδιωτικά
ΙΕΚ.

Αν και ο νόμος 2009 του 1992 προ-
βλέπει τμήματα για αποφοίτους ΤΕΣ
καθώς και για ενήλικες αποφοίτους
Γυμνασίου, μέχρι τώρα στα ΙΕΚ της
Κρήτης, λειτουργούσαν μόνο τμήματα
για αποφοίτους Λυκείων. Είναι συνή-
θως απόφοιτοι Λυκείου, που είτε
απέτυχαν να εισαχθούν στα ΑΕΙ και
τα ΤΕΙ της χώρας, είτε αφού φοίτη-
σαν για λίγο σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ της
χώρας ή του εξωτερικού, κατέληξαν
για διάφορους λόγους να φοιτήσουν
στα ΙΕΚ.

Τα τμήματα αποφοίτων Γυμνασίου
που έχουν λειτουργήσει τα δύο τε-
λευταία σχολικά έτη, δεν είχαν ακόμη
αποφοίτους για να τους συμπεριλά-
βουμε στην έρευνα.

Τα ΙΕΚ είναι ένας τύπος «Εκπαι-
δευτικού Ιδρύματος», με λίγα χρόνια
παρουσίας στην Ελληνική Κοινωνία
ώστε να έχουν γίνει τέτοιες έρευνες,
ως προς την πρόσβαση των αποφοί-
των τους στην αγορά εργασίας.

Η απορρόφησή τους όμως ή όχι
από την αγορά εργασίας, είναι ένα
στοιχείο που προβληματίζει τους υπο-
ψήφιους στα ΙΕΚ σπουδαστές και
τους γονείς των, τους καθηγητές των
και τους συμβούλους Επαγγελματι-
κού Προσανατολισμού, αλλά και την
κοινή γνώμη γενικότερα.

Από την άλλη μεριά, η αύξηση της

ανεργίας, της υποαπασχόλησης και της ετεροαπασχόλησης ανάμεσα στους αποφοίτους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (κατά συνέπεια υποθέτουμε και των ΙΕΚ), είναι ένα γεγονός που απασχολεί την κοινωνία ολοένα και περισσότερο.

Έτσι καθίσταται πλέον αναγκαία όχι μόνο η συστηματική μελέτη της ανεργίας αυτής καθ αυτής, αλλά και των σύνθετων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας, καθώς και η λήψη μέτρων που θα βελτιώσουν τη συμβατότητα των προσόντων των αποφοίτων και εκείνων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας.

Βασίζομαστε στην υπόθεση, ότι η πλειοψηφία των νέων που αποφοιτούν από τα ΙΕΚ, ενδιαφέρεται να βρει εργασία.

Το ερώτημα κατά συνέπεια που τίθεται είναι αν οι νέοι αυτοί, αφού τελειώσουν την κατάρτισή τους στα ΙΕΚ, βρίσκουν μια θέση στην αγορά εργασίας.

Αν ναι, είναι αυτή σχετική ή όχι με τις επαγγελματικές δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους; Είναι ικανοποιημένοι από την αμοιβή; Είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας; Ποιες είναι οι τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς τον τομέα αποφοίτησης, το φύλο, κ.λπ.;

Αν όχι, τι θα μπορούσε ή τι θα έπρεπε να γίνει, ώστε να βελτιωθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα;

2. Ίδρυση, Σκοπός και Λειτουργία των ΙΕΚ. Τα ΙΕΚ στην Κρήτη

α. Ορισμοί Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης

Θεωρείται σκόπιμο να δοθούν ορισμοί για τις έννοιες της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Έτσι, *Εκπαίδευση* θα θεωρούμε τη διαδικασία εκείνη που παρέχεται από το καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, και η οποία δίνει γνώσεις και πληροφορίες οι οποίες λόγω της ταχείας εξέλιξης της τεχνολογίας και των αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία δεν μπορεί ενδεχομένως πάντα να οδηγήσουν στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια μετά την εκπαίδευση, συχνά είναι απαραίτητη η επαγγελματική κατάρτιση.

Επαγγελματική κατάρτιση θα θεωρούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία η έμφαση δεν δίνεται στις γενικές γνώσεις αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε να έχει ο καταρτιζόμενος τη δυνατότητα μετά το πέρας της κατάρτισής του, να ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

β. Λειτουργία των ΙΕΚ

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), λειτουργούν με βάση τον υπ' αριθ. 2009 του 1992 Νόμο της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 4 του παραπάνω Νόμου, αναφέρεται ότι:

«*Σκοπός των ΙΕΚ* είναι η παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, καθώς και η εξασφάλιση στους εκπαιδευόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών τε-

χνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας».

γ. Τρόπος Εισαγωγής των Καταρτιζομένων

Στα τμήμα των ΙΕΚ που λειτουργούσαν μέχρι τώρα και τα οποία έλαβε υπ' όψη της η έρευνα, είχαν πρόσβαση απόφοιτοι (τύποι Λυκείου πριν το Ν. 2525/97):

- από Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ),
- από Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ) και
- από Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ).

Η διαδικασία εισαγωγής τους γίνεται με κριτήρια όπως:

ο τύπος Λυκείου αποφοίτησης, η βαθμολογία του απολυτηρίου Λυκείου, η αποδεδειγμένη εργασιακή εμπειρία στην ειδικότητα, η ηλικία και κοινωνικά κριτήρια όπως, παιδί πολυμελούς οικογένειας.

δ. Πιστοποίηση Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 2026354 / 4115 / 0022 / 9-5-96 κοινή Υπουργική απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών (Φ.Ε.Κ. 509 / 1-7-96 /τ.Β) η πιστοποίηση Επαγγελματικής Κατάρτισης βασίζεται σε τελικές εξετάσεις θεωρητικού και πρακτικού μέρους. Δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις Πιστοποίησης έχουν όσοι από τους καταρτιζόμενους στα ΙΕΚ, Δημόσια ή Ιδιωτικά, έχουν περατώσει επιτυχώς την κατάρ-

τισή τους και άρα έχουν πάρει Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης, από το ΙΕΚ που φοίτησαν.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η Πιστοποίηση άρχισε το 1995 πειραματικά, πριν ακόμα την έκδοση της Υπουργικής απόφασης, και στη συνέχεια γίνεται δύο φορές κάθε χρόνο.

ε. Τίτλοι ΙΕΚ

Η επιτυχής περάτωση του προγράμματος σπουδών στο ΙΕΚ, συνοδεύεται από τη χορήγηση Βεβαίωσης Επαγγελματικής Κατάρτισης, που δίνει το δικαίωμα στους ενδιαφερόμενους να συμμετέχουν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις Πιστοποίησης για την απόκτηση Διπλωμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Οι εξετάσεις Πιστοποίησης, οδηγούν σε Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης ή πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επιπέδου 3.

Τους τίτλους δικαιούνται όσοι περάσουν επιτυχώς και στις δύο δοκιμασίες δηλαδή θεωρητικού και πρακτικού μέρους. Οι τίτλοι αυτοί κατάρτισης, αναγνωρίζονται από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πιο αναλυτικά, η φοίτηση στο ΙΕΚ, οδηγεί ανάλογα με τον τύπο Λυκείου και την ειδίκευση που έχει ήδη ο απόφοιτος και μετά από επιτυχία στις εξετάσεις Πιστοποίησης σε:

Πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επιπέδου 3, τίτλο που παίρνουν οι απόφοιτοι των τεχνικών-επαγγελματικών λυκείων (ΤΕΛ), ή οι απόφοιτοι τμήματος ειδίκευσης των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων (ΕΠΛ).

Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου μεταδευτεροβάθ-

μιας Επαγγελματικής Κατάρτισης, τίτλο που παίρνουν ανάλογα με την ειδικότητα οι απόφοιτοι των ΕΠΑ ή ΤΕΑ ή γενικών λυκείων (ΓΕΛ). (άρθρο 6 παράγραφος 1γ και 1δ του Ν. 2009/92).

στ. Προαιρετική Πρακτική Άσκηση

Με την υπ' αριθ. Ζ/1802/6-2-96 απόφαση του Υπουργού Παιδείας άρθρο 1:

Καθιερώνεται προαιρετική πρακτική άσκηση ενός εξαμήνου των αποφοίτων των ΙΕΚ που περάτισαν το τελευταίο εξάμηνο, στο Δημόσιο, σε Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου ή Ιδιωτικού Δικαίου και σε ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Η ανωτέρω πρακτική άσκηση πρέπει να γίνεται πριν από τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης του καταρτιζομένου.

ξ. Η Κατάσταση στην Κρήτη

Στην Κρήτη λειτουργούν: δέκα (10) Δημόσια ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας, (ΟΒΕΚ), ένα (1) του Υπουργείου Εργασίας, (ΟΑΕΔ), και έξι (6) Ιδιωτικά.

Από τα Δημόσια, (μέχρι και την Πιστοποίηση του 1998), δεν είχαν αποφοίτους για να συμπεριληφθούν στην έρευνα τα ΙΕΚ: 2ο Ηρακλείου, Ιεράπετρας, Σητείας, Αγ. Νικολάου και Κισσάμου.

Οι Πιστοποιηθέντες απόφοιτοι μέχρι το 1998 είναι 1.301, από τους οποίους οι 992 είναι απόφοιτοι Δημοσίων ΙΕΚ του ΟΒΕΚ, οι 77 είναι απόφοιτοι Δημοσίων ΙΕΚ του ΟΑΕΔ, και οι 232 απόφοιτοι Ιδιωτικών ΙΕΚ.

Η έρευνα περιορίστηκε μόνο

στους αποφοίτους ΙΕΚ που προέρχονται από τμήματα αποφοίτων Λυκείου.

Η τυπική λειτουργία των δημοσίων και ιδιωτικών ΙΕΚ αναφέρεται και για απόφοιτους Γυμνασίου (μόνο για ορισμένες ειδικότητες). Επειδή τα τμήματα αυτά ξεκίνησαν στην Κρήτη μόλις το σχολ. έτος 1998-99, δεν υπήρχαν απόφοιτοι αυτών των τμημάτων τον καιρό που έγινε η έρευνα. Έτσι περιοριστήκαμε σε αποφοίτους Λυκείων.

Είναι απόφοιτοι των 30 ειδικοτήτων των ΙΕΚ που εντάσσονται οργανικά στους ακόλουθους Τομείς: Τομέας Πληροφορικής, Τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, Τομέας Μεταφορών και Τουρισμού, Τομέας Γεωτεχνικός, Τομέας Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού, Τομέας Μηχανολογίας, Τομέας Ηλεκτρολογίας, Τομέας Δομικών έργων, Τομέας Εφαρμοσμένων τεχνών, Τομέας Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, Τομέας Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Τομέας Αθλητικών Εφαρμογών.

3. Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) στην Ελλάδα, επικεντρώνεται στις λειτουργίες κυρίως της Αυτογνωσίας, της Πληροφόρησης, της Λήψης Απόφασης και της Μετάβασης στην ενεργό ζωή.

Εφαρμόζεται στην τάξη και στηρίζεται από τα Γραφεία ΣΕΠ που λειτουργούν σε ορισμένα Σχολεία, και τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προ-

σανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) που λειτουργούν σε Νομαρχιακό επίπεδο.

Βασικό, βασικότερο ρόλο στις παραπάνω διαδικασίες-διεργασίες, διαδραματίζει η έγκυρη και αξιόπιστη Πληροφόρηση.

Έτσι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), ο οποίος έχει, μεταξύ των άλλων, στόχο να εφοδιάζει τους μαθητές με πληροφορίες για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσβάσεις και να τους ενημερώνει για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση, προσκομίζει συνήθως στην έλλειψη έγκυρων και έγκαιρων πληροφοριών.

Κατά συνέπεια οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τη σχετική έρευνα, υποθέτω θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους νέους στο να σχηματίσουν μια σαφή και ολοκληρωμένη αντίληψη προκειμένου να προχωρήσουν στη λήψη της πλέον κατάλληλης και σωστής απόφασης, επ' ωφελεία των εαυτών τους και της κοινωνίας γενικότερα.

4. Σκοπός της Έρευνας

α. Συγκεκριμένα ερευνητικά θέματα

Ειδικότερα η έρευνα αυτή αποσκοπεί να απαντήσει στα παρακάτω συγκεκριμένα θέματα:

Εργασία-Ανεργία

- Ποιο είναι το ποσοστό των πιστοποιηθέντων αποφοίτων των ΙΕΚ Κρήτης που εργάζονται;
- Ποιο είναι το ποσοστό ανεργίας των πιστοποιηθέντων αποφοίτων των ΙΕΚ Κρήτης.

Σχέση ειδικότητας και εργασίας

- Ποιο είναι το ποσοστό των εργαζομένων που έχουν εργασία σχετική με την ειδικότητα που πήραν στο ΙΕΚ.
- Ποιο είναι το ποσοστό των εργαζομένων που έχουν εργασία διαφορετική από την ειδικότητά τους.

Εργασία και πρακτική άσκηση

- Εξακολουθούν ή όχι να εργάζονται στον εργοδότη που έκαναν την πρακτική τους άσκηση (Η πρακτική άσκηση ξεκίνησε το 1996).

Σταθερότητα στην εργασία

- Ποιο είναι το ποσοστό των αποφοίτων ΙΕΚ που εκτιμούν ότι έχουν εργασία: Μόνιμη, Προσωρινή, Εποχική.
- Πόσες δουλειές έχουν αλλάξει μετά την αποφοίτησή τους από το ΙΕΚ;

Ασφάλιση

- Ποιο είναι το ποσοστό των αποφοίτων ΙΕΚ που είναι ασφαλισμένοι;

Εύρεση εργασίας

- Με ποιο τρόπο βρήκαν την εργασία τους;

Χρόνος αναζήτησης εργασίας

- Σε πόσο χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το ΙΕΚ, βρήκαν δουλειά;

Μηνιαίο εισόδημα - εβδομαδιαία απασχόληση

- Σε ποια ποσά κυμαίνεται το μηνιαίο εισόδημα των αποφοίτων ΙΕΚ Κρήτης;
- Πόσες είναι οι ώρες της εβδομαδιαίας απασχόλησης των αποφοίτων ΙΕΚ Κρήτης;

Χρησιμότητα σπουδών

- Πόσο χρήσιμες θεωρούν τις σπουδές τους στο ΙΕΚ για την εύρεση της εργασίας τους;

Αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία

- Είναι ικανοποιημένοι από την εργασία που έχουν ως τώρα;
- Πώς διαφοροποιούνται τα ποσοστά αυτά σε σχέση με:
τον Τομέα αποφοίτησης του ΙΕΚ
και το φύλο.

β. Ερευνητικές Υποθέσεις

Η επιλογή του θέματος της έρευνας, άπτεται του γενικότερου προβλήματος της ανεργίας και της απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας.

Να σημειωθεί εδώ ότι σύμφωνα με το τμήμα Μελετών και Ερευνών του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας, μεταξύ των 13 Περιφερειών της χώρας για το 1996, η Κρήτη παρουσιάζει το μικρότερο δείκτη ανεργίας. Κατά συνέπεια είναι εύλογο να υποθέσει κανείς ότι και το ποσοστό ανεργίας στους αποφοίτους των ΙΕΚ, θα είναι μικρό.

Συνεκτιμώντας επίσης ότι οι ειδικοί στα Δημόσια ΙΕΚ επιλέγονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), αφού ληφθεί υπ' όψη η εισήγηση της τριμερούς επιτροπής ΤΣΕ στην οποία συμμετέχουν η Διοίκηση του ΙΕΚ, οι επιχειρηματίες της περιοχής με εκπροσώπους των Επιμελητηρίων και οι εργαζόμενοι με εκπροσώπους του Εργατικού Κέντρου, (Φ.Ε.Κ. 371/1992 τεύχος Β, άρθρο 2), η οποία με τη σειρά της λαμβάνει υπ' όψη τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας, καταλήγει πάλι στην υπόθεση ότι το ποσοστό ανεργίας στους αποφοίτους των ΙΕΚ, θα πρέπει να είναι μικρό.

Βέβαια ο άτυπος αυτός σχεδιασμός σύνδεσης της τοπικής αγοράς

εργασίας και της κατάρτισης, από την άλλη ακυρώνεται, δεδομένου ότι τα Ιδιωτικά ΙΕΚ «παράγουν» τους δικούς τους αποφοίτους, χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψη τους καμία εισήγηση πέραν αυτής της «ζήτησης» που έχουν οι ειδικοί που προσφέρουν. Κατά συνέπεια η δεύτερη υπόθεση ίσως να μην είναι ισχυρή για όλους τους τομείς των ΙΕΚ.

Βασιστήκαμε στην υπόθεση, ότι η πλειοψηφία των νέων που αποφοιτούν από τα ΙΕΚ, ενδιαφέρεται να βρει εργασία. Εκτιμούμε ότι η υπόθεση αυτή αναπροσωπεύει περισσότερο τους νέους της έρευνάς μας για έναν επιπλέον λόγο, το ότι ενδιαφέρθηκαν να αποκτήσουν το πτυχίο πιστοποίησης σ' αντίθεση με εκείνους που είτε δεν το επιδίωξαν είτε δεν το κατόρθωσαν είτε δεν το χρειάζονταν επειδή δεν είχαν σκοπό να εργασθούν. Κατά συνέπεια πάλι καταλήγουμε στην υπόθεση ότι το ποσοστό ανεργίας για τους αποφοίτους των ΙΕΚ (αφού περιοριζόμαστε σε όσους έχουν πάρει το πτυχίο πιστοποίησης), θα είναι μικρό.

Αναμένουμε τα εξής:

Να υπάρχει μεγάλο ποσοστό αποφοίτων των ΙΕΚ Κρήτης που εργάζεται.

Να υπάρχει διαφοροποίηση του ποσοστού σε σχέση με το φύλο.

Να υπάρχει διαφοροποίηση του ποσοστού σε σχέση με τον τομέα αποφοίτησης και

Να υπάρχουν εργαζόμενοι που δεν εργάζονται στην ειδικότητά τους.

γ. Σκοπός - Χρησιμότητα των Αποτε-

λεσμάτων της Έρευνας

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα στοιχεία σχετικά με την απορρόφηση των αποφοίτων των ΙΕΚ από την τοπική αγορά εργασίας, θα ήθελα με τη μικρή αυτή έρευνα να ξεκινήσω μια προσπάθεια καταγραφής τους.

Θεωρώ ότι η προσπάθεια αυτή θα αποδώσει σημαντικά πληροφοριακά στοιχεία που θα υποβοηθήσουν:

1. Τους μελλοντικούς υποψηφίους να κάνουν με ρεαλιστικότερο τρόπο τις επιλογές τους.
2. Τους καθηγητές ΣΕΠ και τους Υπεύθυνους ΣΕΠ της περιοχής, στην προσπάθειά τους να δώσουν σωστές πληροφορίες στους μαθητές.
3. Τις Διοικήσεις των ΙΕΚ για ενημέρωση, προβληματισμό, ικανοποίηση ή επαναπροσδιορισμό των αποφάσεών τους
4. Την τοπική αγορά εργασίας και τέλος
5. Οποιοδήποτε ενδιαφερόμενο.

5. Μέθοδος

α. Το Δείγμα της Έρευνας

Το σύνολο των αποφοίτων που έχουν πάρει πτυχίο πιστοποίησης από όλη την Κρήτη τα χρόνια που διενεργούνται οι εξετάσεις αυτές (1995 μέχρι 1998), δηλαδή ο πληθυσμός στον οποίο αναφερόμαστε, είναι 1.301.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 293 απόφοιτοι ΙΕΚ ($N = 293$) από όλη την Κρήτη, που προέρχονται από Λύκεια όλων των τύπων (αναφερόμαστε πριν το Ν. 2525/97), επειδή δεν έχει ακόμα γίνει πιστοποίηση σε αποφοίτους ΙΕΚ προερχόμενους από

το Γυμνάσιο.

Όλοι είχαν περάσει με επιτυχία τις εξετάσεις πιστοποίησης και είχαν πάρει πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 3, ή Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης. Από αυτούς οι 80 (27,3%) είναι άνδρες, ενώ οι 213 (72,7%) είναι γυναίκες. Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες είναι υπερεπιπλάσιες των ανδρών, διατηρείται όμως η αναλογία ως προς το σύνολο του πληθυσμού (των Πιστοποιηθέντων αποφοίτων ΙΕΚ). Κατά συνέπεια το ποσοστό του δείγματος σε σχέση με το σύνολο των πιστοποιηθέντων αποφοίτων, είναι αντιπροσωπευτικό ως προς το φύλο. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 22 μέχρι 39 χρόνων με Μ.Ο. ηλικίας $X = 24,8$ χρόνια, ενώ τα χρόνια που έχουν αποφοιτήσει και κατά συνέπεια ψάχνουν για δουλειά είναι από το 1994 και εντεύθεν δηλ. από ένα εξάμηνο μέχρι και 5 χρόνια.

Στους Πίνακες 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, παρουσιάζονται τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά κατά φύλο και συνολικά.

Όροι συμμετοχής

Οι όροι που τέθηκαν για τη συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα είναι:

- Να έχουν φοιτήσει σε ΙΕΚ της Κρήτης, και
- Να έχουν περάσει με επιτυχία τις εξετάσεις πιστοποίησης.

Όσον αφορά την επιστροφή των ερωτηματολογίων δεν υπήρξε πρόβλημα, (δεδομένου ότι η συμπλήρωση έγινε με τηλεφωνική επικοινωνία). Ένας πολύ μικρός αριθμός μόνο 2-3 ατόμων προφασίστηκε δυσκολία ή έλ-

λειτουργία χρόνου για να απαντήσει.

Μέθοδος επιλογής του δείγματος

Αν και η τυπική λειτουργία των δημόσιων και ιδιωτικών ΙΕΚ αναφέρεται σε απόφοιτους Γυμνασίου (για ορισμένες ειδικότητες), και απόφοιτους Λυκείου, η έρευνα περιορίστηκε μόνο στους απόφοιτους Λυκείου, επειδή δεν είχαν αποφοιτήσει ακόμα απόφοιτοι ΙΕΚ, προερχόμενοι από το Γυμνάσιο.

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος καθορίστηκε κυρίως από τη δυνατότητα της ερευνήτριας να έλθει σε επαφή με τους απόφοιτους. Ας σημειωθεί εδώ, ότι αναφερόμαστε σε άτομα που κατοικούν σε όλη την επικράτεια της Μεγαλονήσου Κρήτης, σε κάποιες δε περιπτώσεις και έξω από αυτήν, κατά συνέπεια ούτε ο εντοπισμός τους ούτε και η επικοινωνία μα-

ζί τους γινόταν με ευκολία. Έτσι, συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα όλοι εκείνοι που τελικά εντοπίστηκαν και με τους οποίους κατέστη δυνατή η επαφή και επικοινωνία.

Στις προθέσεις της ερευνήτριας ήταν να έλθει σε επαφή με απόφοιτους από όλους τους τομείς των ΙΕΚ (κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία), πράγμα που επιτεύχθηκε.

Έχουμε να παρατηρήσουμε όμως ότι σε ορισμένους τομείς, που είχαν μικρό αριθμό αποφοίτων, ενώ η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι ικανοποιητική σε σχέση με τον πληθυσμό, εκτιμούμε ότι είναι παρακινδυνευμένο να βγάλουμε συμπεράσματα. Αναφερόμαστε στον Τομέα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, όπου ενώ η ποσοστιαία αναλογία δείγματος-πληθυσμού, είναι 50% (από τους 4 πιστοποιηθέντες

Πίνακες (δείγματος έρευνας)

Πίνακας 5.1. Κατανομή (απόλυτη και σχετική συχνότητα) των πιστοποιηθέντων από την ΠΙΕΠ Κρήτης, και των ερωτηθέντων αποφοίτων ΙΕΚ στην έρευνα, ως προς το φύλο.

Πιστοποιηθέντες απόφοιτοι ΙΕΚ (από το 1995-1998)			Ερωτηθέντες απόφοιτοι ΙΕΚ (στην έρευνα)	
	N	%	N	%
Άνδρες	356	27,36	80	26,9
Γυναίκες	945	72,64	213	73,1
Σύνολο	1.301	100	293	100

Πίνακας 5.2. Κατανομή (απόλυτη και σχετική συχνότητα) των 293 ερωτηθέντων αποφοίτων ΙΕΚ στην έρευνα, ως προς την ηλικία και το φύλο.

Ερωτηθέντες απόφοιτοι ΙΕΚ και Ηλικία						
Ηλικία Σε χρόνια	22-24		25-29		30-34	
	N	%	N	%	N	%
Άνδρες	47	58,7	26	32,5	5	6,3
Γυναίκες	138	64,8	65	30,5	7	3,3
Σύνολο	185	63,1	91	31,1	12	4,1

Πίνακας 5.3. Κατανομή (απόλυτη συχνότητα) των 293 ερωτηθέντων αποφοίτων ΙΕΚ στην έρευνα, ως προς το χρόνο αποφοίτησης, άρα αναζήτησης εργασίας (σε μήνες) και το φύλο.

Χρόνος μετά την αποφοίτηση (αναζήτηση εργασίας)						
Μήνες	1-3	3-6	6-9	9-12	12-τώρα	Σύνολο
Άνδρες	26	18	14	2	20	80
Γυναίκες	102	38	10	13	50	213
Σύνολο	128	56	24	15	70	293

Πίνακας 5.4. Κατανομή (απόλυτη συχνότητα) των 1.301 Πιστοποιηθέντων, και των 293 ερωτηθέντων αποφοίτων ΙΕΚ στην έρευνα, ως προς τον τομέα φοίτησης στο ΙΕΚ και το φύλο.

Πιστοποιηθέντες και ερωτηθέντες απόφοιτοι των ΙΕΚ της Κρήτης							
		Πιστοποιηθέντες			Ερωτηθέντες		
A/α	Τομέας φοίτησης στο ΙΕΚ	Ανδ-ρες	Γυναί-κες	Σύνο-λο	Ανδ-δρες	Γυναί-κες	Σύνο-λο
1	Πληροφορικής	34	28	62	9	7	16
2	Οικονομίας και Διοίκησης	150	487	637	30	65	95
3	Μεταφορών και Τουρισμού	75	151	226	19	38	57
4	Γεωτεχνικός	9	5	14	2	2	4
5	Ηλεκτρονικών και Αυτομα-τισμού	3	3	6	1	0	1
6	Μηχανολογίας	28	0	28	9	0	9
7	Ηλεκτρολογίας	14	0	14	3	0	3
8	Δομικών έργων	9	28	37	5	15	20
9	Εφαρμοσμένων τεχνών	20	53	73	0	19	19
10	Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών	12	174	186	2	63	65
11	Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης	0	4	4	0	2	2
12	Αθλητικών Εφαρμογών Σύνολο	2 356	12 945	14 1.301	0 80	2 213	2 293

ρωτήθηκαν οι 2) θεωρούμε ότι ο αριθμός δεν είναι ικανοποιητικός. Το ίδιο συμβαίνει και για τον Τομέα Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού (ρωτήθηκε 1 από τους 6), και στον Τομέα Αθλητικών Εφαρμογών (ρωτήθηκαν οι 2 από τους 14).

Τους τομείς αυτούς θα τους συ-

μπεριλάβουμε μεν στα συμπεράσματά μας αλλά με κάθε επιφύλαξη.

Σε σχέση με το φύλο, διατηρείται η αναλογία του δείγματος ως προς το σύνολο του πληθυσμού που μελετούμε, και άρα θεωρούμε ότι είναι αντιπροσωπευτική.

Τις διευθύνσεις και τα τηλέφωνα

των αποφοίτων, πήραμε από τις κα-
τέλες που είχε η Περιφερειακή Εξε-
ταστική Επιτροπή Πιστοποίησης
Κρήτης (Π.Ε.Ε.Π. Κρήτης) με έδρα
το Ηράκλειο.

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλο-
γής του δείγματος, (απλή τυχαία δειγ-
ματοληψία με στοιχεία κατά επίπεδα
τυχαίας δειγματοληψίας), είναι προϊ-
όν συμβιβασμού των πρακτικών δυ-
νατοτήτων μας και της σκοποθεσίας
της έρευνας (Παρασκευόπουλος,
1993).

β. Μέσα Συλλογής των Δεδομένων

Η συλλογή των στοιχείων έγινε με
τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολο-
γίου (αυτοσχέδιου), κλειστών ερωτή-
σεων, το οποίο συμπεριλάμβανε:

ερωτήσεις δημογραφικών στοιχεί-
ων του ατόμου, όπως φύλο και ηλι-
κία,

στοιχεία της εκπαιδευτικής τους
πορείας, όπως Λύκειο και ΙΕΚ
αποφοίτησης, τομέας φοίτησης
στο ΙΕΚ, ειδικότητα και εξάμηνο
αποφοίτησης, κ.λ.π. και

τέλος ερωτήσεις που αφορούν την
εργασία τους και σχετικές με αυ-
τήν παραμέτρους όπως π.χ. αν εί-
ναι σχετική ή όχι με την ειδικότητά
τους, αν είναι ικανοποιημένοι ή
όχι από την αμοιβή τους, πώς τη
βρήκαν κ.λ.π.

γ. Διαδικασία Συλλογής των Δεδομέ- νων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμο-
ποιήθηκε στην έρευνα, συμπληρώθη-
κε από τα υποκείμενα ατομικά. Πιο
συγκεκριμένα, ο τρόπος συμπλήρω-
σης των ερωτηματολογίων έγινε σχε-
δόν κατ' αποκλειστικότητα κατά τη
διάρκεια τηλεφωνικής επικοινωνίας

που είχε με τα υποκείμενα η ερευνη-
τρια. Επελέγη δε η τηλεφωνική επι-
κοινωνία, επειδή όπως είχε ήδη ανα-
φερθεί, αναφερόμαστε σε άτομα που
κατοικούν στους τέσσερις Νομούς της
Κρήτης, ή και έξω από αυτήν, κατά
συνέπεια ο εντοπισμός και η επικοι-
νωνία μαζί τους γινόταν με αρκετή
δυσκολία. Θεωρήθηκε λοιπόν η τηλε-
φωνική επικοινωνία αφ' ενός μεν πε-
ρισσότερο αποτελεσματική απ' ότι θα
ήταν δι' αλληλογραφίας, αφ' ετέρου
δε βριτική.

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι η
επικοινωνία έγινε σχεδόν σε όλες τις
περιπτώσεις με άνεση. Το κλίμα ήταν
φιλικό και λίαν εξυπηρετικό, τόσο
από την πλευρά των ιδίων των απο-
φοίτων όσο και από την πλευρά των
συγγενών τους που συχνά διαμεσολα-
βούσαν ώστε να καταστεί δυνατή η
επικοινωνία μαζί τους. Κάποιες φο-
ρές η συζήτηση έπαιρνε προεκτάσεις
και σε προσωπικό επίπεδο. Κάθε τη-
λεφωνική επικοινωνία ήταν σαν ένα
άνοιγμα μιας σκοτεινής σπηλιάς που
με λιγοστό φως στην αρχή, ολοένα
και περισσότερο στη συνέχεια, φωτι-
ζόταν για να αποκαλύψει είτε ικανο-
ποίηση και χαρά, είτε ματαίωση φιλο-
δοξιών και στόχων, είτε ελπίδα...

Στην αρχή η ερευνήτρια δήλωνε το
όνομα και την ιδιότητά της. Στη συνέ-
χεια ανέφερε τον προβληματισμό της
και το σκοπό της έρευνας. Κατόπιν
διαβεβαίωνε ότι η λήψη των στοιχεί-
ων είχε ερευνητικό και μόνο χαρα-
κτήρα και κατά συνέπεια η εχεμύθεια
ήταν αυτονόητα εξασφαλισμένη. Τέ-
λος ζητούσε ευγενικά τη συμμετοχή
του υποκειμένου στην έρευνα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολο-
γίου γινόταν είτε αμέσως, είτε αφού
κλεινόταν ένα επόμενο τηλεφωνικό

ραντεβού σε χρόνο κοινά αποδεκτό.

Από τους αποφοίτους που η έρευνήτρια ήλθε σε επαφή μόνο, με δύο ή τρεις δεν μπόρεσε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, με την πρόφαση έλλειψης χρόνου.

Κάποιοι επίσης, έδειξαν να έχουν μια δυσκολία, με τη σκέψη ότι ενδεχομένως κάποια στιγμή η εφορία θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα στοιχεία αμοιβών που προέκυπταν από ορισμένες ερωτήσεις. Χαρακτηριστικό νομίζουμε της δυσπιστίας και της αίσθησης «καταζητούμενου», που έχουν ακόμα οι Έλληνες πολίτες ως προς το κράτος. Μετά τη διαβεβαίωση ότι αυτό δεν είναι στις προθέσεις της έρευνας αυτή η δυσκολία εξομαλυνόταν.

6. Ευρήματα

α. Περιγραφή Συγκυριότητας Μεταβλητών

Να θυμηθούμε εδώ ότι αναμέναμε από την έρευνα:

Να υπάρχει μεγάλο ποσοστό αποφοίτων των ΙΕΚ Κρήτης που εργάζεται.

Να υπάρχει διαφοροποίηση του ποσοστού σε σχέση με το φύλο.

Να υπάρχει διαφοροποίηση του ποσοστού σε σχέση με τον τομέα αποφοίτησης και

Να υπάρχουν εργαζόμενοι που δεν εργάζονται στην ειδικότητά τους.

Ας παρακολουθήσουμε τώρα, τι έδειξε η έρευνα:

Εργασία-Ανεργία

Παρατηρούμε ότι το 76,% του δείγματος εργάζεται και άρα η ανεργ-

γία ανέρχεται στο 23,9%. Το ποσοστό των εργαζομένων είναι όπως αναμενόταν μεγάλο.

Η αναλογία των δύο φύλων στον πληθυσμό που μας ενδιαφέρει, στο δείγμα των ερωτηθέντων αλλά και στους εργαζόμενους και ανέργους παραμένουν σχεδόν σταθερές, με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις.

Από τους 293 ερωτηθέντες, εργάζονται οι 223 (76,1%). Από τους ερωτηθέντες 80 είναι άνδρες, εργάζονται οι 60 (ποσοστό 75%) και 213 είναι γυναίκες, εργάζονται 163 (ποσοστό 76%).

Σχέση ειδικότητας και εργασίας

Από τους εργαζόμενους, το 61,3% εργάζεται σε εργασία σχετική με την ειδικότητα της κατάρτισής του, ενώ το 38,7% σε εργασία διαφορετική. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται πολύ ως προς το φύλο. Έτσι για τις γυναίκες, εργασία σχετική με την ειδικότητά τους έχει το 73,6%, ενώ το ποσοστό αυτό για τους άνδρες είναι μόνο 43,3%.

Σταθερότητα στην εργασία

Οι 141 (63,2%), από τους εργαζόμενους θεωρούν ότι η εργασία τους έχει τα χαρακτηριστικά της μόνιμης, οι 46 (20,6%) της προσωρινής, ενώ οι 36 (16,2%) της εποχικής. Τα ποσοστά αυτά όμως, αποκλίνουν από τους μέσους αν λάβουμε υπ' όψη μας το φύλο. Έτσι οι γυναίκες αισθάνονται ότι έχουν μόνιμη εργασία σε ποσοστό 71,8%, έναντι μόνο 40% των ανδρών.

Για το πόσες εργασίες έχουν αλλάξει μετά την αποφοίτησή τους από το ΙΕΚ, η πλειοψηφία (63,2%) εργάζονται στην πρώτη τους εργασία, το 11,2% εργάζονται ήδη στη δεύτερή τους εργασία, το 23,3% στην τρίτη, ενώ το 2,3% έχει εργαστεί σε περισ-

σότερες από τρεις.

Τα ποσοστά αυτά ελάχιστα διαφοροποιούνται ως προς το φύλο.

Εύρεση εργασίας

Δηλώνουν ότι βρήκαν την εργασία τους: 26,5%, μέσω ΙΕΚ, 36,8% μέσω γνωριμιών, 31,8% με αγγελία, ενώ με άλλο τρόπο δηλώνει το 4,9%.

Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται λίγο ως προς το φύλο, με τους άνδρες να βρίσκουν σε μεγαλύτερο ποσοστό εργασία μέσω ΙΕΚ (38,3% έναντι 22,1% των γυναικών), και τις γυναίκες μέσω γνωριμιών (39,3%, έναντι 30% των ανδρών).

Ασφάλιση

Το ποσοστό των εργαζομένων που είναι ασφαλισμένοι ανέρχεται στο 62,8% έναντι 37,2% των μη ασφαλισμένων. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται αρκετά ως προς το φύλο. Έτσι για τις γυναίκες εργαζόμενες το ποσοστό εκείνων που είναι ασφαλισμένες ανεβαίνει στο 71%, ενώ για τους άνδρες φτάνει μόλις το 40%.

Μηνιαίο εισόδημα

Όσο για το καθαρό μηνιαίο εισόδημα των αποφοίτων των ΙΕΚ της Κρήτης αυτό κυμαίνεται από 100-300.000 δρχ., με την πλειονότητα δηλαδή το 47%, να αμείβεται με μισθούς από 100.000 έως 150.000 δρχ. Παρατηρούμε διαφοροποιήσεις και στις αμοιβές ως προς τα δύο φύλα, με τους άνδρες να αμείβονται υψηλότερα.

Συγκεκριμένα, το 5% των ανδρών έχει υψηλές αμοιβές (250-300.000 δρχ.), έναντι μόνο 1,2% των γυναικών. Επίσης η πλειοψηφία των ανδρών (το 55%) έχει αμοιβές από 150-200.000 δρχ., ενώ η αντίστοιχη πλειοψηφία των γυναικών (το 53,9%) αμείβεται μόνο μεταξύ 100-150.000 δρχ.

Εβδομαδιαία απασχόληση

Όσον αφορά τις ώρες εβδομαδιαίας απασχόλησης των αποφοίτων, αυτές είναι μεταξύ 25-60 ώρες την εβδομάδα, με το 59,7% του δείγματος να εργάζεται από 35-45 ώρες εβδομαδιαίως δηλαδή πλήρως απασχολούμενοι.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις των ωρών εβδομαδιαίας απασχόλησης ως προς τα δύο φύλα, δεν υπάρχουν μεταξύ του επιπέδου των 35-45 ωρών (56,7% άνδρες και 60,7% γυναίκες). Υπάρχουν όμως μεταξύ των ακραίων τιμών, με τους άνδρες να εργάζονται περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως δηλαδή υπεραπασχολούμενοι και τις γυναίκες να εργάζονται με μειωμένο ωράριο. Έτσι το 21,7% και 8,3% των ανδρών εργάζονται 45-55 και 55-60 ώρες αντίστοιχα, ενώ για τις γυναίκες τα αντίστοιχα ποσοστά είναι μόνο 8,6% και 2,5%. Απεναντίας μόνο το 13,3% των ανδρών έναντι 28,2% των γυναικών εργάζονται με μειωμένο ωράριο 25-35 ώρες την εβδομάδα.

Χρόνος αναζήτησης εργασίας

Ο χρόνος αναζήτησης εργασίας των εργαζομένων μετά την αποφοίτησή τους από τα ΙΕΚ, είναι από 1-12 μήνες, με το 57,4% να βρίσκει εργασία μέσα στο τρίμηνο.

Και εδώ τα ποσοστά διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να βρίσκουν πιο γρήγορα δουλειά. Έτσι το ποσοστό των γυναικών που βρίσκει εργασία μέσα στο τρίμηνο είναι 62,7%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι μόνο 43,3%.

Εργασία και πρακτική άσκηση

Ο χώρος εργασίας των εργαζομένων αποφοίτων των ΙΕΚ της Κρήτης, ταυτίζεται στο 48,4% των περιπτώσεων με το χώρο που έκαναν στην προ-

κτική τους άσκηση.

Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, με το 76,6% των ανδρών να μένουν στο χώρο που έκαναν την πρακτική τους άσκηση, έναντι μόνο 38% των γυναικών.

Χρησιμότητα σπουδών

Η μεγάλη πλειοψηφία των εργαζομένων, θεωρεί τις σπουδές τους στο ΙΕΚ πάρα πολύ χρήσιμες για την εύρεση της εργασίας των.

Συγκεκριμένα, το 61,9% θεωρεί ότι ήταν πάρα πολύ χρήσιμες, το 17,9% πολύ χρήσιμες, το 14,4% τις θεωρεί λίγο χρήσιμες, ενώ το 5,8% θεωρεί ότι δεν ήταν καθόλου χρήσιμες. Αυτά λίγο διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να θεωρούν τις σπουδές τους πάρα πολύ χρήσιμες σε ποσοστό 63,2% έναντι 58,3% των ανδρών.

Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι το σύνολο των μη εργαζομένων θεωρεί ότι οι σπουδές τους δεν ήταν καθόλου χρήσιμες για την εύρεση εργασίας.

Αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία ως προς:

- *το Οικονομικό μέρος*

Στην ερώτηση αν νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους ως προς το Οικονομικό μέρος, η πλειοψηφία (το 51,6%) απαντούν θετικά, με το ποσοστό των ανδρών αρκετά υψηλότερο (68,3%) από εκείνο των γυναικών (45,4%).

- *το είδος της απασχόλησης*

Όταν η ερώτηση αφορά το είδος της απασχόλησης οι απόφοιτοι δείχνουν να νιώθουν ικανοποιημένοι σε πολύ υψηλό ποσοστό (71,8%). Και εδώ το ποσοστό ικανοποίησης για

τους άνδρες είναι υψηλότερο (86,7%), από εκείνο των γυναικών (66,3%).

- *τις συνθήκες εργασίας*

Η κατάσταση είναι σχεδόν πανομοιότυπη όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας. Το ποσοστό εκείνων που νιώθουν ικανοποιημένοι ανέρχεται σε 71,3% και όσον αφορά τα δύο φύλα, το ποσοστό είναι υψηλότερο για τους άνδρες (86,7%) ενώ για τις γυναίκες είναι 65,6%.

Διαφοροποιήσεις των ευρημάτων ως προς τον τομέα αποφοίτησης

Θα θέλαμε εδώ να υπενθυμίσουμε τις επιφυλάξεις που είχαμε αναφέρει στο κεφάλαιο 5, ότι δηλαδή ορισμένοι τομείς είχαν μικρό αριθμό αποφοίτων. Έτσι ενώ η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι ικανοποιητική σε σχέση με τον πληθυσμό, εκτιμούμε ότι είναι παρακινδυνευμένο να βγάλουμε συμπεράσματα.

Αναφερόμαστε κυρίως στον Τομέα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, όπου ενώ η ποσοστιαία αναλογία δείγματος-πληθυσμού, είναι 50% (από τους 4 πιστοποιηθέντες ρωτήθηκαν οι 2) θεωρούμε ότι ο αριθμός δεν είναι ικανοποιητικός.

Το ίδιο συμβαίνει και για τον Τομέα Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού (ρωτήθηκε 1 από τους 6), και στον Τομέα Αθλητικών Εφαρμογών (ρωτήθηκαν οι 2 από τους 14).

Τους τομείς αυτούς θα τους συμπεριλάβουμε μεν στα συμπεράσματά μας αλλά με κάθε επιφύλαξη.

Οι παράμετροι που ερευνήθηκαν στη μελέτη αυτή, διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τομέα αποφοίτησης.

Τα υψηλότερα ποσοστά για τις πε-

ρισσότερες παραμέτρους, φαίνεται ότι τα παρουσιάζει ο τομέας Μηχανολογίας.

Εργάζονται όλοι όσοι ρωτήθηκαν (100%), και μάλιστα όλοι σε εργασία σχετική με την ειδικότητά τους.

Είναι όλοι ασφαλισμένοι.

Όλοι θεωρούν ότι οι σπουδές τους ήταν χρήσιμες στην εύρεση της εργασίας τους.

Επίσης έχουν το υψηλότερο ποσοστό υψηλών αποδοχών (44,4% πάνω από 200.000) και μηδενικό ποσοστό χαμηλών αποδοχών (μικρότερο των 100.000).

Είναι στο σύνολό τους ικανοποιημένοι από το είδος της απασχόλησης και τις συνθήκες εργασίας, και το 66,7% των ερωτηθέντων είναι ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους.

Στον ανώποδα φαίνεται ότι είναι ο Γεωτεχνικός τομέας. Εργάζεται μόνο το 50% των ερωτηθέντων (το μικρότερο ποσοστό από όλους τους τομείς), και από αυτούς μόνο το 25% σε εργασία σχετική με την ειδικότητά τους. Είναι ασφαλισμένοι σε ποσοστό 25%.

Για την εύρεση της εργασίας τους το 50% θεωρούν ότι οι σπουδές τους ήταν χρήσιμες.

Οι αποδοχές τους δεν βρίσκονται ούτε στις πολύ υψηλά ούτε στις πολύ χαμηλά αμειβόμενες. Το 25% των ερωτηθέντων νιώθουν ικανοποιημένοι από τις αποδοχές τους και είναι το ποσοστό αυτό χαμηλότερο από όλους τους τομείς εκτός του Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών (16,9%).

Τα ποσοστά όμως που αφορούν την την ικανοποίηση από το είδος της απασχόλησης και τις συνθήκες εργασίας ανέρχονται στο 100%.

Πιο αναλυτικά και για τους διάφο-

ρους τομείς, μπορούμε να δούμε:

Εργασία-Ανεργία

Τα μεγαλύτερα ποσοστά εργαζομένων φαίνεται ότι παρουσιάζουν οι τομείς Μηχανολογίας (100%), Εφαρμοσμένων τεχνών (84,2%), Μεταφορών και Τουρισμού (82,5%), και Πληροφορικής (81,3%). Απεναντίας, τα μεγαλύτερα ποσοστά ανέργων, παρουσιάζουν οι τομείς Γεωτεχνίας (50%), Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών (33,8%) και Ηλεκτρολογίας (33,3%).

Σχέση ειδικότητας και εργασίας

Τα μεγαλύτερα ποσοστά εργαζομένων σε εργασία σχετική με την ειδικότητα που πήραν στον Τομέα φοίτησης, φαίνεται ότι παρουσιάζουν οι τομείς Μηχανολογίας (100%), Ηλεκτρολογίας (66,7%), και Εφαρμοσμένων τεχνών (57,9%).

Τα μικρότερα ποσοστά έχουν οι τομείς Γεωτεχνίας (25%) και Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών (38,5%).

Σταθερότητα στην εργασία

Τα μεγαλύτερα ποσοστά ως προς την αίσθηση μονιμότητας στην εργασία τα παρουσιάζουν οι τομείς Μηχανολογίας και Ηλεκτρολογίας με ποσοστά (100%), Δομικών έργων (71,4%) και Εφαρμοσμένων τεχνών (68,8%).

Τα μικρότερα ποσοστά έχουν ο Γεωτεχνικός (50%) και ο Τομέας Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (50%), (Πίνακας 6.8).

Ασφάλιση

Όσον αφορά την ασφάλιση, τα μεγαλύτερα ποσοστά ασφαλισμένων εργαζομένων, παρουσιάζουν οι τομείς Μηχανολογίας (100%), Ηλεκτρολογίας (66,7%), και Εφαρμοσμένων τεχνών (57,9%).

Απεναντίας, τα μικρότερα έχουν

οι τομείς Γεωτεχνίας (25%), Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών (35,4%).
Μηνιαίο εισόδημα

Καλύτερα αμειβόμενοι φαίνεται ότι είναι οι απόφοιτοι των τομέων Μηχανολογίας και Πληροφορικής (με το 44% και το 12,5% των εργαζομένων αντίστοιχα σε αυτούς να αμείβεται με ποσό μεγαλύτερο των 200.000 δραχμών μηνιαίως).

Οι λιγότερο καλά αμειβόμενοι φαίνεται ότι ανήκουν στους τομείς Δομικών και Πληροφορικής (με 5% και 6,25% των εργαζομένων αντίστοιχα σε αυτούς να αμείβεται με ποσό μικρότερο των 100.000 δραχμών μηνιαίως).

Παρατηρούμε λοιπόν εδώ ότι ο τομέας Πληροφορικής έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά τόσο από τους υψηλότερα όσο και από τους χαμηλότερα αμειβόμενους.

Χρησιμότητα σπουδών

• *το Οικονομικό μέρος*

Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται ότι αισθάνονται ως προς το Οικονομικό μέρος, οι απόφοιτοι των τομέων Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (100%), Μηχανολογίας (66,7%), και Πληροφορικής (61,5%).

Τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης ως προς το Οικονομικό μέρος, φαίνεται ότι ανήκουν στους τομείς Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών (25,6%) και Εφαρμοσμένων τεχνών (37,5%).

• *το είδος της απασχόλησης*

Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται ότι αισθάνονται, ως προς το είδος της απασχόλησης, οι απόφοιτοι των τομέων Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Γεωτεχνικού και Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρω-

σης και μάλιστα σε ποσοστό 100%. Και για άλλους τομείς όμως τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα υψηλά.

• *τις συνθήκες εργασίας*

Τα ίδια περίπου ισχύουν και όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας.

Πίνακες (ευρημάτων)

Για όλα τα αναφερόμενα ανωτέρω, υπάρχουν δεδομένα που καταδεικνύουν τις διαφοροποιήσεις ως προς τον τομέα αποφοίτησης. Κατ' οικονομία παραθέτουμε ένα μόνο πίνακα στον οποίο φαίνονται όλες οι παράμετροι εκτός των διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο, οι οποίες όμως αναφέρονται περιγραφικά.

7. Συμπεράσματα

α. Ερμηνεία Ευρημάτων - Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν εν μέρει τις ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες διατυπώθηκαν.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι πήραμε ως δεδομένη την αξιοπιστία των υποκειμένων και έγκυρες τις πληροφορίες που μας έδωσαν.

Στο βαθμό που η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των πληροφοριών είναι μεγάλη, τα ευρήματα θα είναι επίσης αξιόπιστα. Σε αντίθετη περίπτωση η αξιοπιστία των ευρημάτων θα είναι μικρότερη.

Εργασία - Ανεργία

Έτσι, παρατηρούμε ότι (σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων), πέντε περίπου χρόνια μετά την πρώτη αποφοίτηση καταρτιζομένων από τα ΙΕΚ της Κρήτης, σημαντικός αριθμός και συγκεκριμένα το 76,1% των αποφοίτων εργάζονται. Σημαντικός είναι επίσης ο αριθμός αυτών που εργάζο-

νται σε εργασία συναφή με την ειδικότητα της κατάρτισής τους και μάλιστα σε εργασία που εκτιμούν ότι έχει στοιχεία μονιμότητας.

Βέβαια το ποσοστό ανεργίας (23,9%) είναι μεγάλο και μάλιστα κατά πολύ μεγαλύτερο του αντίστοιχου ποσοστού ανεργίας της Κρήτης (3,8%) που αναφέρεται τόσο από το τμήμα των μελετών και ερευνών του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας, όσο και σε έρευνα του εργατικού δυναμικού της ΕΣΥΕ.

Αν λάβουμε υπ' όψη μας ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων αποφοίτων των ΙΕΚ και συγκεκριμένα το 95,2% είναι ηλικίας 22-29 ετών (βλέπε Πίνακα 5.3), και συγκρίνουμε το ποσοστό ανεργίας (23,9%) των αποφοίτων ΙΕΚ αυτής της ηλικίας με το ποσοστό ανεργίας των νέων της Κρήτης (ηλικίας 20-29) που είναι μόλις 7,15% του εργατικού δυναμικού αυτής της ηλικίας (Βλέπε στοιχεία ΕΣΥΕ 1996 και 1997 για την Κρήτη και τις ηλικίες 20-29), εξακολουθεί πάλι να είναι μεγαλύτερο.

Ακριβώς αυτή η παράμετρος, ότι δηλαδή αναφερόμαστε σε μεγάλα ποσοστά ανεργίας νέων ανθρώπων θα λέγαμε ότι δεν είναι στοιχείο ενθαρρυντικό.

Να υποθέσουμε ότι ένα ποσοστό αυτής της ανεργίας είναι ανεργία τριβής;

Σχέση ειδικότητας και εργασίας

Παρατηρούμε ότι εργασία σχετική με την ειδικότητά τους έχουν σε μεγαλύτερα ποσοστά οι γυναίκες, από ό,τι οι άνδρες.

Να υποθέσουμε άραγε εδώ ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο επιλεκτικές στο είδος της εργασίας τους, ή ότι οι άνδρες νιώθουν κοινωνικά περισ-

σότερο «υποχρεωμένοι», να εργαστούν οπουδήποτε, μη εξετάζοντας τη σχέση εργασίας και κατάρτισης;

Μηνιαίο εισόδημα

Αυτό που προκαλεί εντύπωση, είναι ότι οι καθαρές αποδοχές των περισσότερων εργαζομένων βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα (100-150.000 δρχ.), εναρμονισμένες με τις κατώτερες αμοιβές της συλλογικής σύμβασης εργασίας. Άμεση συνέπεια των χαμηλών μισθών προφανώς είναι ότι το ποσοστό αυτών που απαντούν «ικανοποιημένοι» από τις οικονομικές τους αποδοχές είναι εμφανώς μικρότερο από εκείνους που φαίνονται ικανοποιημένοι από το είδος απασχόλησης και τις συνθήκες εργασίας.

Ασφάλιση

Επίσης από την έρευνα φαίνεται ότι είναι μεγάλος ο αριθμός των εργαζομένων που δεν είναι ασφαλισμένοι (36,3%), με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

Η μη ασφάλιση ίσως είναι μέσα στην άτυπη συμφωνία πρόσληψης ή και να είναι προϋπόθεση πρόσληψης, σημαίνει όμως επίσης, κατά τη γνώμη μας, ότι δεν λειτουργούν επαρκώς οι μηχανισμοί ελέγχου των εργοδωτών από το Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΙΚΑ).

Τα ποσοστά ασφάλισης είναι μεγαλύτερα στις γυναίκες από ό,τι στους άνδρες. Πιθανολογούμε και εδώ ως αιτία το ότι οι άνδρες νιώθουν κοινωνικά περισσότερο «υποχρεωμένοι», να εργαστούν οπουδήποτε, μη εξετάζοντας αν έχουν ή όχι ασφάλιση. Πιθανόν βέβαια το θέμα να χρήζει και ιδιαίτερης έρευνας.

Εβδομαδιαία απασχόληση

Ως προς την εβδομαδιαία απασχόληση παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία

Απόφοιτοι των ΙΕΚ Κρήτης κατά Τομέα																										
Α/α	Τομέας φοίτησης στο ΙΕΚ	Ερώτηθέντες	Εργαζόμενοι		Δεν εργάζονται		Σχετική με ειδικότητα		Ασφαλισμένοι		Όχι χρήσιμες απαντήσεις		Εισόδημα				Κανονισμένοι									
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
			<100.000		>200.000		Οικονομικό		Είδος απασχόλησης		Συνθήκες εργασίας															
1	Πληροφορικής	16	13	81,3	3	18,7	8	50	8	50	3	18,8	1	6,25	2	12,5	8	50	11	68,7	11	68,7				
2	Οικονομικής και Διοίκησης	95	75	78,9	20	21,1	49	51,6	47	49,5	29	30,5	14	14,7	3	3,2	45	47,46	0	63,1	60	63,1				
3	Μεταφορών και Τουρισμού	57	47	82,5	10	17,5	30	52,6	30	52,6	11	19,3	0		3	5,3	27	47,4	38	66,7	30	52,6				
4	Γεωτεχνικός	4	2	50	2	50	1	25	1	25	2	50	0		0	5,3	1	25	2	50	2	50				
5	Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού	1	0		1	100	0		0		1	100	0		0		0		0		0					
6	Μηχανολογίας	9	9	100	0		9	100	9	100	0		0		4	44,4	6	66,7	9	100	9	100				
7	Ηλεκτρολογίας	3	2	66,7	1	33,3	2	66,7	2	66,7	1	33,3	0		0		1	33,3	2	66,7	2	66,7				
8	Δομικών Έργων	20	14	70	6	30	10	50	10	50	6	30	1	5	0	5	8	40	10	50	11	55				
9	Εφαρμοσμένων	19	16	84,2	3	15,8	11	57,9	11	57,9	3	15,8	0		1	5,3	6	31,6	12	63,1	12	63,1				
10	Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών	65	43	66,2	22	33,8	25	38,5	23	35,4	29	44,6	24	36,9	0		11	16,9	29	44,6	30	46,1				
11	Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης	2	2		0		1	50	1	50	0		0		0		2	100	2	100	2	100				
12	Αθλητικών Εραφισμών	2	0		2	100	0		0		0		0		0		0		0		0					
	Σύνολο	293	223		70		146		142		96		40		13		115		175		169					

Πίνακας 6.24 Κατανομή (απόλυτη και σχετική συχνότητα) των ερωτηθέντων στην έρευνα κατά τομέα ειδικότητας, ως προς το αν εργάζονται ή όχι, αν η εργασία τους είναι σχετική με την ειδικότητά τους, αν είναι ασφαλισμένοι, και πόσοι έχουν τις μικρότερες και τις μεγαλύτερες εμειβές. Επιπλέον, αν είναι κανονισμένοι από τις αποδοχές τους ή από το είδος και τις συνθήκες εργασίας τους, και αν θεωρούν χρήσιμες τις αποδοχές τους.

του δείγματος εργάζεται στα συνήθη όρια 35-45 ώρες την εβδομάδα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις τόσο υποαπασχόλησης (25-35) όσο και υπεραπασχόλησης (45-60) ώρες την εβδομάδα.

Πιθανές εξηγήσεις ίσως μπορούμε να βρούμε στο είδος της απασχόλησης λόγω ειδικότητας, και σε προηγούμενες επισημάνσεις μας. Απασχολούμενοι πάνω από τα συνήθη όρια φαίνεται ότι είναι οι άνδρες ενώ με μειωμένο ωράριο φαίνεται ότι είναι οι γυναίκες. Ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών εβδομαδιαίας απασχόλησης των ανδρών ίσως δίνει και μια εξήγηση για τις υψηλότερες αμοιβές τους.

Εργασία και πρακτική άσκηση - Χρόνος αναζήτησης εργασίας-Σταθερότητα στην εργασία

Κατά την εκτίμησή μας μεγάλος είναι ο αριθμός των εργαζομένων αποφοίτων (48,4%) που παρέμεινε στην εργασία όπου έκανε την πρακτική του άσκηση. Αυτό δίνει ίσως και μια εξήγηση του γιατί ο χρόνος ανεύρεσης εργασίας είναι πολύ μικρός για ένα μεγάλο αριθμό αποφοίτων.

Η εργασία τους φαίνεται να έχει τα χαρακτηριστικά της μόνιμης. Αυτό προκύπτει και από το ότι πολλοί από τους ίδιους τη χαρακτηρίζουν ως μόνιμη, και από το ότι πολύ μεγάλο ποσοστό (63,2%) εργάζονται στην πρώτη τους εργασία.

Εύρεση εργασίας

Παρατηρούμε ότι οι άνδρες βρίσκουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την εργασία τους μέσω ΙΕΚ, ενώ οι γυναίκες μέσω γνωριμιών.

Να υποθέσουμε εδώ ότι η γυναίκα σε μεγαλύτερο βαθμό από τον άνδρα αισθάνεται να χρειάζεται μια «φροντίδα» από το περιβάλλον των γνω-

στών ή ότι ο άνδρας αισθάνεται περισσότερο ανεξάρτητος;

Φαίνεται ότι πολλοί βρίσκουν την εργασία τους μέσω γνωριμιών, ή μέσω αγγελιών και αρκετοί μέσω ΙΕΚ, υπονοώντας την εύρεση εργασίας μέσω της πρακτικής άσκησης.

Χρησιμότητα σπουδών

Οι εργαζόμενοι θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι οι σπουδές τους έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την εύρεση της εργασίας τους, και άρα τις θεωρούν πολύ χρήσιμες.

Μόνο ένα ποσοστό 5,8% των εργαζομένων τις θεωρεί άχρηστες σ' αντίθεση με τους μη εργαζόμενους, το σύνολο των οποίων τις θεωρεί άχρηστες για την εύρεση εργασίας (Πίνακες 6.16 και 6.20), πράγμα που ήταν αναμενόμενο.

Ευρήματα και Τομείς αποφοίτησης

Δεν θα θέλαμε να διακινδυνεύσουμε κρίσεις ως προς τους Τομείς αποφοίτησης δεδομένου ότι το δείγμα κατακερματιζόμενο σε δώδεκα Τομείς μικραίνει πολύ.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει οι Τομείς Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού, Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης καθώς και Αθλητικών Εφαρμογών, είχαν τόσο μικρό πλήθος που δεν θα θέλαμε να διακινδυνεύσουμε να αναφερθούμε με αποτελέσματα σε αυτούς. Από τους άλλους φαίνεται ότι έχουν καλύτερα αποτελέσματα όσοι έχουν αποφοιτήσει από το Μηχανολογικό τομέα. Θα αναφερθούμε λίγο στο Γεωτεχνικό τομέα (αν και έχει επίσης μικρό δείγμα), επειδή φαίνεται ότι έχει τα λιγότερο καλά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι η Κρήτη έχει μια ανθούσα γεωργία αυτό μας ξαφνιάζει. Να υποθέσουμε άραγε ότι όσοι ασχολούνται με

τη γή έχουν πάρει νωρίς τις αποφάσεις τους και μαθητεύουν δίπλα στην «έμπειρη» οικογένεια; Να υποθέσουμε δηλαδή ότι εξακολουθούν να μην θεωρούνται απαραίτητες οι σπουδές για την καλλιέργεια της γης; Ή μήπως ότι τα άτομα που επέλεξαν το συγκεκριμένο τομέα είχαν άλλες προσδοκίες; Ίσως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ο Τομέας Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, έχει υψηλό ποσοστό χαμηλών αποδοχών. Η εξήγηση είναι άραγε στο ότι η φύση της απασχόλησης επιτρέπει τη μερική ή με ωριαία αντιμισθία απασχόληση, ή μήπως συμβάλλει σε αυτό και ο μεγάλος αριθμός αποφοίτων;

Τις υψηλότερες αποδοχές, πάνω από 200.000 μηνιαίως, παρατηρούμε στους Τομείς: Μηχανολογίας 44,4%, Πληροφορικής 12,5%, Μεταφορών και Τουρισμού 5,3%.

Χαμηλότερες αποδοχές, κάτω των 100.000 δρχ., βρέθηκε ότι έχουν οι απόφοιτοι των Τομέων:

Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών 6,9%, Οικονομίας και Διοίκησης 14,7%, Πληροφορικής 6,25%. Είναι άραγε η διαφοροποίηση των αμοιβών ως προς τους τομείς αποτέλεσμα της προσφοράς και της ζήτησης ως προς την ειδικότητα, είναι συνάρτηση του αριθμού των ωρών εργασίας, ή μήπως είναι εντελώς συμπτωματική; Η παρούσα έρευνα δεν δίνει απάντηση.

β. Προτάσεις

Θεωρούμε ότι η απασχόληση σε αμειβόμενη εργασία του ενεργού δυναμικού της χώρας και ειδικά των νέων ανθρώπων είναι και πρέπει να εί-

ναι μέλημα της κοινωνίας. Έτσι θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια να μειωθεί το ποσοστό ανεργίας των νέων και κατά συνέπεια και των αποφοίτων των ΙΕΚ, τόσο σε εθνικό όσο και περιφερειακό επίπεδο. Μέτρα που πιθανόν θα βοηθούσαν είναι:

- Να γίνει πιο συστηματική καταγραφή των αναγκών της αγοράς εργασίας.
- Να υπάρχει Γραφείο διασύνδεσης των ΙΕΚ με την αγορά εργασίας. Αυτό θα μπορούσε να παρέχει πληροφορίες τόσο στους αποφοίτους των ΙΕΚ για το τι θέσεις εργασίας υπάρχουν και που, όσο και στους εργοδότες για τα ειδικευμένα άτομα που υπάρχουν και πιθανόν είναι χρήσιμα στην επιχείρησή.
- Να γίνει περισσότερο συστηματική και ουσιαστική η εφαρμογή στο σχολείο του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Να υπάρχει συστηματικότερος έλεγχος των αρμοδίων φορέων, ώστε κάθε εργαζόμενος να αμείβεται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να εργάζεται τις ανάλογες ώρες και να έχει την ασφάλεια που επιβάλλει η εργασία που παρέχει.
- Να εκδοθούν το συντομότερο δυνατόν από τον ΟΒΕΚ τα επαγγελματικά δικαιώματα και η επαγγελματική κατοχύρωση όλων των ειδικοτήτων των αποφοίτων τόσο των ΙΕΚ, όσο και των ΤΕΕ.
- Να επεκταθεί το παρατηρητήριο απασχόλησης αποφοίτων Λυκείου που ετοιμάζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και για τους αποφοίτους των ΙΕΚ, ή να γίνει κάτι ανά-

λογο για τους αποφοίτους των ΙΕΚ.

Δεδομένου ότι, σημαντικό ρόλο στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στην οποία ανήκει και η χώρα μας), κατέχει εκτός των άλλων και η καταπολέμηση της ανεργίας, με έμ-

φαση μάλιστα στους καταρτιζόμενους, ελπίζουμε και ευχόμαστε η επόμενη μελέτη σχετικά με την απασχόληση των καταρτιζομένων στα ΙΕΚ, να έχει θετικότερα ευρήματα για τους αποφοίτους των.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Απόφαση Υπουργική υπ' αριθμ. 22711/Δ10ΑΔ654/92 (ΦΕΚ 371/9-6-92), (αναφέρεται στον Κανονισμό λειτουργίας του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ΟΕΕΚ, και την σύσταση της ΤΣΕ).
- Απόφαση Υπουργική υπ' αριθμ. 2026354/4115/0022/9-5-96 (κοινή των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών (ΦΕΚ 509/1-7-96/τ.Β).
- Απόφαση Υπουργού Παιδείας υπ' αριθμ. Ε/18929/5-11-97. (Ρυθμίσεις Επαγγελματικών δικαιωμάτων ειδικοτήτων αποφοίτων ΙΕΚ).
- Απόφαση Υπουργού Παιδείας υπ' αριθμ. Ζ/1802/6-2-96 άρθρο 1.
- Απόσπασμα τμήματος Μελετών και ερευνών του *Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας* (1998), σχετικό με την ανεργία στη χώρα μας.
- Βουτσίνος Γ. (1993), Εθνικό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, *Δημόσιος Τομέας* τεύχος 89 Απρίλιος.
- Κάρμας, Κ. (1995), *Προσφορά και Ζήτηση Ατυπής Μεταλκειακής Εκπλησης στην Ελλάδα ανά Ειδικότητα*, Αθήνα.
- Νόμος 2009/92 (Ίδρυση και λειτουργία των ΙΕΚ).
- Νόμος 2515/97.
- Οικονόμου Δ. (1991) Η Εκπαίδευση του Εργατικού Δυναμικού της Χώρας μας. Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού/ΕΛΕΣΥΠ-ΣΕΛΕΤΕ. Αθήνα.
- ΟΕΕΚ έγγραφο υπ' αριθμ. 223/1-3-2000 (σχετικό με επαγγελματικά δικαιώματα).
- Παλαιοκρασσάς Στ. (1993) «Γιατί είναι Χρήσιμα τα ΙΕΚ», *Οικονομικός Ταχυδρόμος* τεύχος 3ο, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993), *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι 1 και 2.
- Πηγιάνη Κ. (1995), «Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης: Κριτική Θεώρηση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτική και Προσανατολισμού* τεύχος 32-33, Αθήνα.
- Πίνακας ΕΣΥΕ 1996 (Απασχολούμενοι - Ανεργοί στην Κρήτη).

- Πίνακας ΕΣΥΕ 1997 (Απασχολούμενοι - Άνεργοι στην Κρήτη).
- Πίνακας ΕΣΥΕ 1994-98 (Απασχολούμενοι - Άνεργοι στην Ελλάδα).
- Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 231/1998 (αναγνώριση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), εναρμονιζόμενο με τις οδηγίες 89/48/ΕΟΚ και 92/51/ΕΟΚ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης).
- Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 4/19-2000.
- Συλλογική Σύμβαση Εργασίας 1988 (πηγή Εργατικό Κέντρο Ηρακλείου).
- Συλλογική Σύμβαση Εργασίας 1989 (πηγή Εργατικό Κέντρο Ηρακλείου).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΟΕΕΚ (1996), Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Αθήνα.
- Φακιάς Ρ. (1991), Απασχόληση στην Ελλάδα και Ενιαία Ευρωπαϊκή αγορά. Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. ΕΛΕΣΥΠ-ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Ιωάννα Α. Ντέρη

**Η ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΦΥΛΑ
ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΚΑΙ
ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΟΥ ΣΕΠ ΤΗΣ Γ'
ΤΑΞΕΩΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ «ΕΤΟΙΜΑΖΟΜΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»**

Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) αποτελεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα βασικό παράγοντα που είναι σε θέση να αμβλύνει ανισότητες και να προσεγγίσει τους ρόλους των φύλων πέρα από προκαταλήψεις. Η παρούσα ερευνητική εργασία ενδιαφέρεται να εξετάσει κατά πόσο μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων του εγχειριδίου του ΣΕΠ της Γ' Τάξεως Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), προωθείται η ιδέα των ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα στην αγορά εργασίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της Ανάλυσης του Περιεχομένου. Τα αποτελέσματα αναφέρονται μετά από ποσοτική ανάλυση με αριθμητικά δεδομένα και ποιοτικό σχολιασμό. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν οδηγούν στη θέση πως τα φύλα παρουσιάζονται άνισα μέσα από την εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα. Οι γυναικείες μορφές είναι λιγότερες αριθμητικά, ενώ περιορισμένοι είναι και οι επαγγελματικοί τύποι που υποδύονται. Όσον αφορά στη γλώσσα των κειμένων, σημειώνεται η προτίμηση στους αρσενικούς γραμματικούς τύπους. Η αναφορά τέλος σε επαγγελματικούς τίτλους γίνεται επίσης στο αρσενικό γένος. Η ισότιμη παρουσία ανδρικών και γυναικείων μορφών στις εικόνες και η προσεκτική χρήση των γραμματικών γενών εκτιμάμε πως είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «Ετοιμάζομαι για τη ζωή», μπορεί να προωθήσει τις ίσες ευκαιρίες για τα δύο φύλα.

Ioanna A. Deri

**THE PROMOTION OF EQUAL OPPORTUNITIES FOR BOTH SEXES
IN THE JOB MARKET THROUGH THE ILLUSTRATIONS AND THE
LANGUAGE USED IN THE TEXTS OF THE CAREER EDUCATION
AND GUIDANCE / 3RD GRADE COURSE BOOK WITH THE TITLE
«PREPARING FOR LIFE»**

The course of Career Education and Guidance constitutes an important factor in educational process that eases inequalities and makes an unprejudiced approach of the two sexes. The present paper refers to the illustrations and the language of the texts that appear in the book «Preparing for life» of the 3rd grade for this course and examines whether the idea of equality in opportunities for both sexes in the job market is

* Η Ι.Α.Ν. είναι Φιλόλογος - Ψυχολόγος, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος της Κλινικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΑΠΘ και υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. *Επικοινωνία:* Δ. Μαργαρίτη 1, 54621, Θεσ/νίκη.

promoted. The method applied is Content Analysis. The results refer to quantitative analysis of numerical data as well as to their qualitative annotation. It is concluded that the illustrations joined to the texts, present unequally the two sexes. Female figures are less in number and the professional roles they play are limited. In regard to the language used in the texts, it may be remarked that there is a preference in the use of masculine grammatical forms. The masculine form is also used in professional titles.

The equal presentation of male and female figures in the illustrations and the careful use of grammatical forms (masculine and feminine) can act as a way of promoting equal opportunities for both sexes in the Career Education and Guidance third grade course book with the title «Preparing for Life».

A. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αρχικά, αλλά και στη χώρα μας, αναπτύχθηκε ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα ανάπτυξης στρατηγικών οι οποίες θα διασφαλίζουν την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών των δύο φύλων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η όλη συζήτηση που προκλήθηκε, οδήγησε στην άσκηση έντονης κριτικής για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα όμως υπογράμμισε τη διαπίστωση πως η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων σε όλο το φάσμα των κοινωνικών εκφάνσεων είναι κατά πολύ και θέμα παιδείας.

Η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων εντοπίζεται, εκτός των άλλων, στα Αναλυτικά Προγράμματα, στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος χωριστά, στον τρόπο που παρουσιάζονται ανδρικά και γυναικεία πρότυπα μέσα από την εικονογράφηση των βιβλίων, στη γλώσσα των κειμένων.

Το διδακτικό υλικό, σε συνδυασμό με τα αναλυτικά προγράμματα, αποτέλεσαν εκείνες τις περιοχές του εκπαιδευτικού συστήματος που διερευνήθηκαν πρωταρχικά, καθώς εκτιμήθηκαν πως αποτελούν ένα βασικό παράγοντα προώθησης της ισότητας των ευκαιριών (Adamsky, 1981, Harrison & Passero, 1975, Wilson, 1978, Antolini, 1995).

Μια γενική διαπίστωση από τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές είναι πως στις δυτικές κοινωνίες η έννοια του «αρσενικού» είναι υψηλά ιεραρχημένη καθώς οι άνδρες κατέχουν τις περισσότερες θέσεις ισχύος κι επαγγελματικού κύρους σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες έχουν μια περισσότερο συντηρητική επαγγελματική κινητικότητα (Agnot & Weiner, 1989). Άλλοι πάλι ερευνητές διαπίστωσαν πως, παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο η αγωγή στα πρώτα σχολικά χρόνια είναι παιδο-κεντρική (child-centered), στην πραγματικότητα είναι αγοριστικο-κεντρική (boy-centered), ενώ οι εικόνες και τα πρότυπα των γυναικών που εμφανίζονται στις σελίδες των βιβλίων, δείχνουν

μια τάση διαχωρισμού ορισμένων επαγγελματιών, δραστηριοτήτων και ιδιοτήτων του χαρακτήρα ως γυναικείων ή αντρικών (Bailey, 1988, Cains & Inglis, 1989).

Συνέπεια του όλου προβληματισμού και των ερευνητικών εργασιών ήταν να αναπτυχθούν στην πράξη μοντέλα με οδηγίες που αφορούν σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία και περιλαμβάνουν γενικές οδηγίες για τα κείμενα, την εικονογράφηση και ειδικές οδηγίες για τη χρήση της γλώσσας (Mottier, 1995), προγράμματα παρέμβασης και στρατηγικές επίτευξης άρσης των ανισοτήτων μέσα από συγκεκριμένες δράσεις που αφορούν διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, όπως, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση των σχολικών μονάδων, το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση και οι εξετάσεις, ο κόσμος της εργασίας και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Measor & Sikes, 1992) και να σχεδιασθούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, καθώς και την ηλικία των νεαρών ατόμων.

Η θέση πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα βασικό φορέα προώθησης αντιλήψεων οι οποίες ενισχύουν την ανισότητα και το διαχωρισμό των φύλων αποτέλεσε αφορμή για σειρά ερευνών διεθνώς και στη χώρα μας.

Η Φραγκουδάκη είναι από τις πρώτες ερευνήτριες στον ελληνικό χώρο η οποία επισήμανε πως «τα στερεότυπα των φύλων αναπαράγονται μέσα από ολόκληρη την παιδεία, λογοτεχνία, παραλογοτεχνία και την

επίσημη εκπαίδευση», (1979, σελ. 387). Στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τα φύλα και τους ρόλους τους μέσα στην οικογένεια συναντάμε στα αναγνωστικά βιβλία όλων των τάξεων του δημοτικού, εκδόσεως 1977-78 (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980).

Διάκριση ρόλων ανάλογα με το φύλο συναντάμε επίσης στα Αναγνωστικά βιβλία των τριών τάξεων του Δημοτικού (Β', Γ' και Δ' τάξη) στις πατρικές και μητρικές μορφές (Δελιγιάννη - Κουμπιτζή, 1987). Οι Ραβάνης, Γεωργακάκος, Παντοίκα & Παπατάνου (1997) στη μελέτη τους «Η εκπαίδευση στις Νέες τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: ορισμένες όψεις του προβλήματος της ισοτιμίας των δύο φύλων» αναφέρουν πως η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής, Δημοτικού και Γυμνασίου, εντάσσει τα δύο φύλα με εντελώς διαφορετικό τρόπο στο χώρο των επαγγελματιών. Η Τρέσσου - Μυλωνά (1997) επισημαίνει πως τα Μαθηματικά, ως μάθημα, εξασκούνται να διατηρούν την ανδρική ταυτότητά τους.

Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα πρότυπα. Στην αγορά εργασίας επίσης καταγράφεται σαφής διαχωρισμός καθώς οι άνδρες ασκούν μεγαλύτερη ποικιλία επαγγελματιών με κοινωνικό κύρος και γόητρο, σε αντίθεση με τις γυναίκες, ο ρόλος των οποίων είναι υποδεέστερος και περιορισμένος στο χώρο του σπιτιού (Μαραγκουδάκη, 1993). Στα σύγχρονα παραμύθια και τις παραμυθικές ιστορίες σημειώθηκε άνιση κατανομή των επαγγελματιών ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών και με-

ροληπτική χρήση της γλώσσας με χρησιμοποίηση του αρσενικού γραμματικού γένους σε επαγγελματικούς τίτλους (Βιταλιώτου - Σέττα, 2001).

Οι Skott (1980) και Kelly (1987) έχουν καταδείξει, με σειρά ερευνών, πως ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα σχολικά βιβλία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, είναι η μεροληπτική, σε βάρος των γυναικών, διάκριση των δύο φύλων. Η Bohan (1995) μελέτησε το περιεχόμενο του μεγαλύτερου μέρους του ιρλανδικού Αναλυτικού Προγράμματος κι επιβεβαίωσε την άποψη πως η γνώση που προσφέρεται μεροληπτεί υπέρ των ανδρών και βασίζεται στις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Σκοποί και Στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), θεσμός που εφαρμόζεται στη Γ' τάξη του Γυμνασίου ως Συμβουλευτική Διαδικασία (Ν. 2525/97), επιτελεί τον ακόλουθο γενικό σκοπό, όπως δηλώνεται μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο «Ετοιμάζομαι για τη ζωή - Το βιβλίο για τον καθηγητή» (ΟΕΔΒ, 1999, σελ. 9):

- «... βοηθάει τους μαθητές/τριες
- να παίρνουν αποφάσεις μέσα από τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές,
- να γνωρίσουν τον κόσμο της εργασίας και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον».

Η τρίτη ενότητα του εγχειριδίου για τους μαθητές «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001, σελ. 90 με 105) με

τον τίτλο «Στερεότυπες Αντιλήψεις» αναφέρεται στις λανθασμένες αντιλήψεις που έχουμε για τις ανδρικές και γυναικείες δουλειές, όπως και για τις προκαταλήψεις που αφορούν στα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα.

Ένας από τους στόχους της ενότητας είναι: «Να βοηθήσει τους μαθητές να προβληματισθούν και να κατανοήσουν καλύτερα τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες... όπως αυτές υπάρχουν μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι να αρχίσουν να αμφισβητούν αυτές τις αντιλήψεις και ίσως να τις απορρίψουν, αφού κρίνουν ότι αυτές οδηγούν σε διακρίσεις και ανισότητες» («Ετοιμάζομαι για τη ζωή» Το βιβλίο για τον καθηγητή, ΟΕΔΒ, 1999, σελ. 5).

Στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στον κόσμο της εργασίας.

Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας και την προετοιμασία των εφήβων για την ένταξή τους σ' αυτή, συζητήθηκε ευρέως βιβλιογραφικά. Η προσοχή εστιάζεται στην καλλιέργεια απόψεων που αναπαράγουν διακρίσεις μέσα στην αγορά εργασίας, θεωρώντας ότι υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δουλειές (Holland, 1987). Ένα μερίδιο του προβληματισμού συγκεντρώνει η διερεύνηση εκείνων των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής ταυτότητας για τους μαθητές και τις μαθήτριες, κι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Είναι γεγονός πως στην εποχή μας

όλο και περισσότερα κορίτσια προσανατολίζονται σε πανεπιστημιακές σπουδές κι ελεύθερα επαγγέλματα, έχουν όμως την τάση να επιλέγουν επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται κατάλληλα για γυναίκες, έχουν σχέση με τη μόδα, το σπύτι, τη φροντίδα κι εκπαίδευση των παιδιών (Δελληγιάννη - Κουμτζή, 1992). Η επιλογή τους όμως αυτή φαίνεται ασαφής και δεν επικεντρώνεται στην πολυπλοκότητα των συνθηκών οι οποίες διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1997). Από το σχολείο ακόμα κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές οι οποίες προδικάζουν τη μετέπειτα επαγγελματική τους επιλογή. Αποφεύγουν τους κλάδους της Τεχνικής κι Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ενώ προτιμούν τη Γενική, που παρέχει θεωρητική εκπαίδευση, ακολουθώντας αντίστοιχα επαγγέλματα (Κασσωτάκης, 1995). Ο προσανατολισμός τους αυτός επηρεάζεται από τη γενική αντίληψη που αποδίδει «συγκεκριμένο φύλο» στις διάφορες σχολές και στα αντίστοιχα επαγγέλματα (Ηλιού, 1995). Η νοοτροπία αυτή οδηγεί στην επιλογή κεκορεσμένων τομέων με συνέπεια να πλήττονται περισσότερο από την ανεργία (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1997).

Σκοποί και Στόχοι της Μελέτης

Η μελέτη που ακολουθεί ενδιαφέρεται να διερευνήσει, κατά πόσο, μέσα από το εγχειρίδιο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), προωθείται η ισοτιμία παρουσίαση των δύο φύλων, πέρα από στερεότυπες για τους ρόλους των φύλων αντιλήψεις οι οποίες οδηγούν

σε διακρίσεις.

Συγκεκριμένα, μέσα από την εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα θα επιχειρήσουμε:

- α) Να σημειώσουμε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα δύο φύλα και τις ηλικιακές διαβαθμίσεις τους.
 - β) Να σημειώσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των επαγγελματικών τίτλων και το είδος των επαγγελματικών ρόλων που υποδύονται τα δύο φύλα αντίστοιχα.
- Η χρήση της γλώσσας μας ενδιαφέρει στα ακόλουθα σημεία:
- α) Στα τμήματα εκείνα όπου οι συγγραφείς απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/τριες των κειμένων.
 - β) Στις οδηγίες των ασκήσεων και στο γένος των προσώπων που αναφέρονται στα κείμενα.
 - γ) Στην παρουσίαση των επαγγελματιών και των επαγγελματικών τίτλων.

Μεθοδολογία

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προβάλλονται τα δύο φύλα στο εγχειρίδιο, βασίστηκε στη μέθοδο της Ανάλυσης του Περιεχομένου (Content Analysis). Η τεχνική της Ανάλυσης του Περιεχομένου χρησιμοποιείται για την αναζήτηση θεμάτων και μηνυμάτων σε γραπτά κείμενα, σε βιβλία, στον προφορικό λόγο, στις διαφημίσεις κ.ά. (Berelson, 1971). Τα δεδομένα παρουσιάζονται ποσοτικά με αριθμητικά δεδομένα και σχολιάζονται ποιοτικά με κριτήρια τα οποία αναφέρθηκαν εκ των προτέρων στους στόχους της ερευνητικής πρότασης.

Η επιλογή της τεχνικής της Ανάλυ-

σης του Περιεχομένου προήλθε από το ίδιο το προς διερεύνηση υλικό το οποίο ήταν διαθέσιμο – κείμενα και εικόνες. Το ενδιαφέρον για τις εικόνες του σχετικού εγχειριδίου προκλήθηκε από την πεποίθηση πως στις ανθρώπινες μορφές μπορούν να προβληθούν κοινωνικές αντιλήψεις και να υποβληθούν πρότυπα.

Αναζητήθηκαν λοιπόν ποσοτικά δεδομένα ώστε να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης των ανδρικών και γυναικείων μορφών, καθώς επίσης και των επαγγελματικών τύπων που περιλαμβάνονται στο σύνολο των εικόνων και με παράμετρο τη διάκριση του φύλου.

Τα κείμενα του εγχειριδίου σχολιάστηκαν με κριτήριο τη γλώσσα και τη χρήση των γραμματικών γενών και τύπων, αφού προηγουμένως καταγράφηκαν οι ακόλουθες περιπτώσεις:

α) Ποιο γένος χρησιμοποιούν οι συντάκτες του βιβλίου όταν απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/τριες. β) Ποιο γένος χρησιμοποιείται στις οδηγίες των ασκήσεων και γ) Σε ποιο γένος γίνεται η αναφορά σε επαγγέλματα κι επαγγελματικούς τύπους.

Αποτελέσματα

1. Η συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στην εικονογράφηση

Σε όλο το κείμενο συναντάμε εννήντα δύο (92) μορφές. Από αυτές οι εξήντα (60) είναι ανδρικές και οι τριάντα δύο (32) γυναικές. Η άνιση αριθμητική παρουσία των ανδρικών και γυναικείων μορφών χαρακτηρίζει τη διαφορετική εμφάνισή τους σε κοινωνικές συνθήκες

Οι μορφές εμφανίζονται σε όλο το

ηλικιακό φάσμα, ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία και καταλήγοντας στην ωριμότητα. Κι εδώ όμως επισημαίνουμε πως σε όλη την ηλικιακή κλίμακα εμφανίζεται μόνο το αρσενικό φύλο κι όχι το γυναικείο. Χαρακτηριστική είναι επίσης η ποικιλία με την οποία εμφανίζονται σε πενήντα εννέα (59) εικόνες.

Στις αρσενικές μορφές συναντάμε τις ακόλουθες ηλικιακές διαβαθμίσεις:

- νήπιο σε μία εικόνα (σελ. 88).
- αγόρι σχολικής ηλικίας σε τρεις εικόνες (σελ. 10, 14, 107).
- έφηβος μόνος σε δεκατρείς εικόνες (σελ. 8, 12, 14, 16, 22, 28, 38, 42, 80, 107, 140, 142 και 1 στο εξώφυλλο)
- έφηβος με την παρέα του, δεκατρείς σύνολο. Τέσσερις (σελ. 11), 3 (σελ. 23), 2 (σελ. 45), 2 (σελ. 140), 1 (σελ. 141), 1 (σελ. 148).
- νέος σε πέντε εικόνες (σελ 27, 32, 59, 60, 107).
- ενήλικες, σύνολο είκοσι τέσσερις. Ένας (σελ 10), 3 (σελ. 56), 4 (σελ. 64), 3 (σελ. 66), 1 (σελ. 69), 2 (σελ. 75), 1 (σελ. 77), 1 (σελ. 88), 1 (σελ. 90), 1 (σελ. 140) και 6 στο εξώφυλλο).

Οι εμφανίσεις των γυναικείων μορφών είναι λιγότερες και παράλληλα περιορισμένες ηλικιακά. Ανατρέχοντας λοιπόν στις σελίδες του βιβλίου συναντάμε τριάντα μία (31) μορφές.

- κορίτσι σχολικής ηλικίας σε μία εικόνα (σελ. 107).
- έφηβη μόνη σε οκτώ εικόνες (σελ. 9, 49, 62, 107, 138, 140, 149, και 1 στο εξώφυλλο).
- έφηβη με την παρέα της, σύνολο έξι. Δύο (σελ. 11), 1 (45), 2 (140), 1 (148).

- νέα σε δύο εικόνες (σελ. 18, 107).
- ενήλικες, σύνολο δεκατέσσερις. Μία (σελ. 56), 2 (64), 1 (66), 1 (74), 1 (88), 1 (90), 1 (91), 1 (140), 1 (144) και 4 στο εξώφυλλο.

Η θέση που κατέχουν τα δύο φύλα στην αγορά εργασίας, προσδιορίζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Η συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας που εκτιμήθηκε με την καταγραφή των περιπτώσεων στις οποίες άνδρες και γυναίκες εμφανίζονται να ασκούν ένα επάγγελμα.
- Το είδος του επαγγέλματος που ασκούν.

Η καταγραφή της συχνότητας εμφανίσεως των μορφών των δύο φύλων μέσα από τις σελίδες του βιβλίου, αναδεικνύει μια πρώτη εικόνα της διαφορετικής αντιμετώπισής τους από τους συγγραφείς του εγχειριδίου, καθώς είναι ορατή η προτίμηση στις ανδρικές μορφές.

Σε όλο το βιβλίο παρουσιάζονται τριάντα τέσσερις (34) επαγγελματικοί τύποι. Από αυτούς, οι είκοσι έξι (26) αναφέρονται σε άνδρες και οι οκτώ (8) σε γυναίκες.

Το εξώφυλλο παρουσιάζει δύο εφήβους, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι οι οποίοι κατευθύνονται προς τον κόσμο της εργασίας που θα συναντήσουν στο εγγύς μέλλον. Αυτό όμως που βλέπουν μπροστά τους να τους προσφέρεται είναι τελείως διαφορετικό. Από τις εννέα εικόνες που παρουσιάζουν διάφορους επαγγελματίες, οι πέντε παρουσιάζουν άνδρες εργαζόμενους και οι τέσσερις γυναίκες.

Η εστίαση σε κάθε επάγγελμα αποκαλύπτει πως η γυναίκα εργάζεται ως αγρότισσα, χημικός, μουσικός και δασκάλα, ενώ ο άνδρας εργάζε-

ται ως επιπλοποιός, τεχνίτης βιομηχανίας, μηχανικός αυτοκινήτων και στέλεχος επιχειρήσεων (δύο μορφές).

Διατρέχοντας τις σελίδες του βιβλίου η εικόνα συνεχίζει να είναι ίδια με αυτήν του εξωφύλλου.

Οι άνδρες εμφανίζονται στις εικόνες του βιβλίου να ασκούν τα ακόλουθα επαγγέλματα:

Χημικός (σελ. 27), Τεχνικός ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 32), Χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 59), Πρώην Αστυνομιστής & Σχεδιαστής μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (σελ. 60), Βιολόγος (σελ. 64) Κτηνίατρος (σελ. 69), Δικαστής & Δικηγόρος (σελ. 75), Αμπελουργός ή Οινολόγος (σελ. 77), Τηλεεργαζόμενος (σελ. 86), Ασχολούμενος με οικιακά καθήκοντα & Ασχολούμενος με καθήκοντα φροντίδας βρέφους (σελ. 90), Τηλεγραφητής, Παντοπώλης & Φωτογράφος (σελ. 66).

Η επανάληψη της ίδιας διαδικασίας για την καταγραφή των γυναικών οι οποίες απεικονίζονται να ασκούν ένα επάγγελμα, αποδεικνύεται εξαιρετικά σύντομη. Η γυναίκα επαγγελματίας εμφανίζεται ως Δακτυλογράφος (σελ. 64), Τραγουδίστρια (σελ. 72), Επισκευάζει αυτοκίνητο (88), Μέντιουμ (σελ. 142).

2. Η χρήση των γενών στη γλώσσα των κειμένων

Οι λέξεις, όπως είναι γνωστό, έχουν το δικό τους γένος. Το γραμματικό γένος στο οποίο αναφέρεται η γραμματική, πολύ συχνά δεν αντιστοιχεί στο φυσικό γένος που έχει η αντίστοιχη έννοια, επομένως η απόδοση του φυσικού γένους με το γραμματικό καθίσταται συχνά αυθαίρετη. Πλάι όμως στα ουσιαστικά που το

γραμματικό τους γένος ανταποκρίνεται στο φυσικό, υπάρχουν πλήθος άψυχα αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες χωρίς φύλο που εκφράζονται με λέξεις γένους αρσενικού ή θηλυκού (Νεοελληνική Γραμματική, σελ. 215-216).

Η γλώσσα θεωρείται ένα από τα βασικά εργαλεία με τα οποία τα στερεότυπα στα επαγγέλματα αποκαθίστανται με τη χρήση στρατηγικών με τις οποίες αποφεύγεται η χρήση του αρσενικού γένους υπονοώντας και το θηλυκό (Scott, & Spender, (1979).

Την ίδια θέση γενικεύει η Mottier (1995) υποστηρίζοντας πως η προσεκτική χρήση της γλώσσας μπορεί να επιτύχει μείωση των στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων.

Η ανάγνωση των κειμένων του εγχειριδίου με εστίαση της προσοχής στο γένος των λέξεων, μας οδηγεί στη διαπίστωση πως στο βιβλίο διαφαίνεται μια λανθάνουσα σεξιστική γλώσσα και πως η χρήση του αρσενικού γένους υπερτερεί στις ακόλουθες τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις:

α) Οι συγγραφείς του βιβλίου χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τους γραμματικούς τύπους του αρσενικού γένους όταν απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/στριες του βιβλίου, όπως για παράδειγμα στην εισαγωγή αναφέρεται «να διερευνήσεις ποιος είσαι...», «συζήτησε με άλλους συμμαθητές σου» (σελ. 94), «ποιος είσαι» (σελ.16), «μαζί με τον καθηγητή σου» (σελ.26), «με τους άλλους συμμαθητές σου» (σελ. 94), «με πρωτοβουλία ενός καθηγητή σου» (119).

β) Στις οδηγίες των ασκήσεων το γένος που χρησιμοποιείται είναι κύρια το αρσενικό. Μόνο σε δύο σημεία

σε όλο το βιβλίο γίνεται η χρήση του θηλυκού γένους σε άσκηση «τη φίλη της» (σελ. 138), «μια φίλη» (σελ.139).

γ) Η αναφορά σε επαγγέλματα κι επαγγελματικούς τίτλους γίνεται στο αρσενικό γένος, ακόμη και σε περιπτώσεις που η χρήση του θηλυκού γένους είναι δόκιμη «κοινωνικός λειτουργός» (σελ. 24). Η αναφορά σε επάγγελμα με το θηλυκό γένος γίνεται μόνο για την «οικιακή βοηθό» (σελ. 69), ενώ εντύπωση προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται στη σελίδα 86 το επάγγελμα της νοικοκυράς ως εξής: «τους προσφέροντες εργασία στο σπίτι (νοικοκυρές)». Η παρένθεση δεν επιτρέπει αμφιβολία για το πρόσωπο που ασκεί το επάγγελμα αυτό.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους γραμματικούς τύπους, ουσιαστικών, αντωνυμιών, επιθέτων, μετοχών, που αναφέρονται μέσα στα κείμενα, καθώς επίσης και των επαγγελματιών που παρατίθενται. Η σημείωση των σελίδων πιθανόν να καθιστά κουραστική την ανάγνωση, πιστεύουμε όμως ότι είναι αναγκαία για την εύκολη επισήμανση των σημείων που μας ενδιαφέρουν. Η μεμονωμένη αναφορά των ανωτέρω τύπων εξυπηρετεί λόγους οικονομίας, δεν πρέπει όμως να παραβλέπεται το γεγονός πως οι λέξεις έχουν νόημα μόνο μέσα σε εννοιολογικά σύνολα που εκπέμπουν μηνύματα με αποδέκτη το αναγνωστικό κοινό και η χρήση του γένους περιγράφει πρόσωπο του αντίστοιχου φύλου.

Μετά από προσεκτική ανάγνωση των κειμένων του βιβλίου λοιπόν, σημειώνουμε:

Ποιος (εισαγωγή) – πολλούς φίλους, ο έφηβος (σελ. 10) – ποιος, κά-

ποιος, ψυχραιμος (σελ. 16), – φιλικός, τολμηρός, αυθόρμητος (σελ. 17) – εγκάρδιος, καθοδηγητής, αρχηγός, ευθύς, έτοιμος, εξυπηρετικός, σίγουρος, ικανός, έτοιμος, ορθολογιστής, διακριτικός, ικανός, τους άλλους, περιεργος, καλός, δραστήριος, ενεργητικός (σελ. 18) – υπομονετικός, ριψοκίνδυνος, κάποιος, εφευρετικός, προσγειωμένος, συναισθηματικός, φιλόδοξος, οργανωτικός, ανταγωνιστικός, κοινωνικός, παρορμητικός, προνοητικός, αποφασιστικός, συντονιστικός, εκδηλωτικός, φιλότεχνος, υπεύθυνος, μελετηρός, αφοσιωμένος, κάποιος, στους άλλους, τους άλλους, πρακτικός, κάποιος (σελ. 19) – εχέμυθος, παρατηρητικός, τολμηρός, συμπονετικός, εργατικός, κάποιος (σελ. 20) – ο φίλος μου, ο άλλος, αυτός (σελ. 21) – καλλιεργητής, ανθοκόμος, ξυλουργός, φυσικός, κοινωνιολόγος, ηλεκτρολόγος, μηχανικός, τεχνικός Η/Υ, μακιγιέρ, ηθοποιός, σκηνογράφος, κοινωνικός λειτουργός, μεταφραστής, προπονητής, διευθυντής προσωπικού, υπεύθυνος πωλήσεων, το επάγγελμα του αρχαιολόγου (σελ. 23) – τους φίλους (σελ. 24) – τον καθηγητή σου, πρόθυμος, ασφαλιστής, διαφημιστής (σελ. 26) – χρήσιμος, τους άλλους (σελ. 27) – φίλους, Έλληνες, ξένους (σελ. 34) – περήφανος, ένα φίλο, τον κάλεσα, τον άφησα, κάποιον (σελ. 38) – αγρότης (σελ. 40) – μάγειρας (σελ. 41) – του καθενός, ο καθένας (σελ. 42) – ένα φίλο (σελ. 44) – ασυρματιστής, παγοπώλης, χρηματιστής, εμπυχωτής, αγρότης, τηλεφωνητής, λούστρος, καλλιεργητής, επεξεργαστής, γραφίστας, μυλωνάς, λογιστής, σχεδιαστής μέσω Η/Υ., συντηρητής, μικρέμπορος (σελ. 67) – καθηγητής πληροφορικής, λογοθεραπευτής,

προγραμματιστής, λογιστής (σελ. 68) – μικρέμποροι (σελ. 69) – κάποιος, εμπειρία του, ενδιαφέροντά του, δεξιότητες του (σελ. 72) – νέος, κάποιου, τραγουδιστές (σελ. 74) – ενός δικηγόρου, υποχρεωμένος (σελ. 75), ψυχική του (σελ. 76), – κάποιος, οπτικού, πυροσβέστη, καθηγητή, μάγειρα, ποιος, καθιστός, κάποιος, ενός συμβούλου, ενός μηχανικού, ενός υδραυλικού, ενός τεχνικού (σελ. 77) – μόνος του, με άλλους (σελ. 79) – κάποιος, του αρτοποιού, του ζαχαροπλάστη (σελ. 81) – ενός επιστήμονα, ανήλικοι, ανήλικου μαθητευόμενου (σελ. 84) – οι εργοδότες, ο ενδιαφερόμενος, οι ενδιαφερόμενοι οι αρμόδιοι, ο ενδιαφερόμενος (σελ. 85) – κάποιος, τους εργαζόμενους εκείνους, τους αρνούμενους, τους προσφέροντες, τους μαθητές, τους φοιτητές, τους στρατιώτες, τους άσχοντες, τους έγκλειστους, κάποιος, τους προσφέροντες εργασία στο σπίτι (σελ. 86) – τους εργαζόμενους, ο εργαζόμενος, οι εργαζόμενοι, εργάτες, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, όσοι, υπάλληλοι, άλλους, τους εργαζόμενους, ο εργαζόμενος (σελ. 87) – ο εργαζόμενος (σελ. 88) – οι περισσότεροι, κουφός, καθυστερημένος, τους Πόντιους (σελ. 91) – συμμαθητές σου (σελ. 94) – των μαθητών (σελ. 107) – σε φίλους, σε γνωστούς, σε γνωστούς σου (σελ. 119) – καθηγητής (σελ. 121) – μαθητής (σελ. 126) – ο μαθητής, το χρήστη (σελ. 127) – οι φίλοι, οι καθηγητές, οι διευθυντές σχολείων (σελ. 128) – ο καθηγητής – σύμβουλος (σελ. 129) – κάποιος, άνεργος, εργαζόμενος, φοιτητής, μαθητής, ερευνητής (σελ. 133) – φίλοι, οι νέοι, οι φίλοι (σελ. 140) – οι νέοι (σελ. 146).

Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το Εγχειρίδιο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» (ΟΕΔΒ, 2001), συμβάλλει στην προαγωγή της ισότητας των δύο φύλων και προβάλλει τον κόσμο της εργασίας ισότιμα, δίχως προκαταλήψεις και διακρίσεις.

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εμφανίζονται τα φύλα στα σχολικά εγχειρίδια ανέδειξε πως κοινωνικά στερεότυπα και μεροληπτική αντιμετώπιση των γυναικείων μορφών συναντάμε στα Αναγνωστικά βιβλία (Γεωργίου - Νίλσεν, 1980, Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1981) και στα Βιβλία της Γλώσσας (Δεληγιάννη - Κουμτζή, 1987) του Δημοτικού. Οι Ραβάνης, Γεωργάκος, Παντοίκα, & Παπαπάνου (1997) εντοπίζουν επίσης άνιση παρουσίαση των ανδρικών και γυναικείων μορφών στα σχολικά εγχειρίδια της Φυσικής της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού και της Δευτέρας Γυμνασίου.

Η Mottier (1995) παρουσιάζοντας εισηγητικές προτάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από τα σχολικά βιβλία προτείνει οι εικόνες να δείχνουν άνδρες και γυναίκες, τόσο σε επαγγελματικές δραστηριότητες, όσο και στο χώρο του σπιτιού. Επίσης να δείχνουν γυναίκες και άνδρες σε ίσες θέσεις και καταστάσεις.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας οδηγεί στην αρχική επισήμανση πως τα μηνύματα που στέλλονται μέσα από την εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων επιβάλλουν κι ενισχύουν το διαχωρισμό των δύο φύλων. Από τις ενενήντα δύο ει-

κόνες που υπάρχουν στα κείμενα, οι εξήντα αναφέρονται σε ανδρικές μορφές και οι τριάντα δύο σε γυναίκες. Περιορισμένες είναι επίσης οι ηλικιακές διαβαθμίσεις στις οποίες συναντάμε τις γυναίκες έναντι των ανδρών οι οποίοι εμφανίζονται σε περισσότερες κοινωνικές συνθήκες.

Η άνιση εικονογράφηση παρουσιάζει τους άνδρες σε τριάντα τέσσερις επαγγελματικούς τύπους, ενώ τις γυναίκες αντίστοιχα μόνο σε οκτώ, ενισχύοντας τη στερεότυπη αντίληψη πως ο κόσμος της εργασίας προορίζεται για τους άνδρες μάλλον, παρά για τις γυναίκες καθώς το πρότυπο του εργαζόμενου παρουσιάζεται διαφορετικό για άνδρες και γυναίκες και οι ίσες ευκαιρίες δεν αποτυπώνονται πουθενά.

Ο κόσμος της εργασίας, όπως σκιαγραφείται μέσα από την εικονογράφηση, εμφανίζεται άνισος για τις γυναίκες οι οποίες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε οκτώ μόνο επαγγέλματα ορισμένα παραδοσιακά όπως αυτό της δακτυλογράφου - παροχής υπηρεσιών - της δασκάλας - ενασχόλησης με παιδιά - της αγρότισσας, - του πρωτογενούς τομέα που αντιμετωπίζει κρίση. Η γυναίκα μέντιουμ, τέλος, προκαλεί, πιστεύουμε, αρνητική εντύπωση.

Περιορισμένη είναι λοιπόν η θέση τους στην αγορά εργασίας, με επιλογές επαγγελμάτων περιορισμένης ευθύνης, δημιουργικότητας, κύρους και οικονομικών απολαβών. Εμφανίζεται δίχως ευελιξία στις επιλογές της, με αδυναμία να προσαρμοσθεί στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Αντίθετα ο άνδρας παρουσιάζεται να κινείται με μεγάλη άνεση σε όλους τους τομείς των επαγγελμάτων, αλλά

και στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού όπου ασχολείται τόσο με καθήκοντα οικιακά, σιδερώνει και μαγειρεύει, όσο και με τη φροντίδα του βρέφους παιδιού του. Εκπαιδεύεται με άνεση στις νέες τεχνολογίες – χειριστής, τεχνικός, σχεδιαστής μέσω Η/Υ, τηλεεργαζόμενος. Εξασκεί επαγγέλματα κύρους, δικαστής, δικηγόρος, κι έχει μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογών όταν είναι άνεργος ή άτομο με ειδικές ανάγκες. Είναι προσαρμόσιμος στις εξελίξεις και τις νέες ανάγκες που εμφανίζονται, εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες κι εμφανίζεται ευέλικτος στο να μετακινείται επαγγελματικά καθώς έχει να επιλέξει ανάμεσα σε μια ευρεία ποικιλία από επαγγελματικούς τύπους.

Η γλωσσική επεξεργασία των κειμένων ανέδειξε την κυριαρχία του αρσενικού γένους και στις τρεις περιπτώσεις που σχολιάσαμε. Γραμματικοί τύποι ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών, προσώπων κι επαγγελματικών τίτλων χρησιμοποιούνται κύρια στο αρσενικό γένος με συνέπεια να δημιουργείται εύλογα η εντύπωση πως ο λόγος των κειμένων είναι αρσενικός και πως ο αναγνώστης είναι κύρια του ίδιου φύλου.

Η Mottier (1995) υποστηρίζει πως πίσω από τη λέξη κρύβονται συναισθηματικές εντυπώσεις και κοινωνικές επιδράσεις και κάνει τις ακόλουθες επισημάνσεις: Η γραμματική, ως μάθημα, μπορεί να άπτεται ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική θέση των γυναικών ενώ οι επαγγελματικοί τίτλοι μπορούν να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους. Ο τύπος να παρουσιάζεται στο ουδέτερο γένος, να υπάρχουν και οι δύο εκδοχές, να παρουσιάζονται επαγγέλματα και στα δύο γένη.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να παρατηρήσουμε πως η χρήση του αρσενικού γένους στην περίπτωση των τριτογενών και δικατάληκτων επιθέτων και μετοχών δε θεωρείται άκαιρη και υπερβολική. Η χρήση όμως του αρσενικού γένους κατά πλειοψηφία θεωρούμε ότι είναι υπερβολική.

Από τις ορθές χρήσεις των γενών μέσα σε ασκήσεις και εκφωνήσεις αποτελεί η διπλή αναφορά τους όπως: ο/η φίλος/η (σελ. 14), τον/την φίλο/η (σελ. 15) μόνος/η (σελ. 25), όρθιος/α και η άσκηση της σελίδας 44 που παρουσιάζει τους δύο τύπους: «Τι με ελκύει περισσότερο όταν διαλέγω ένα φίλο/μία φίλη» – τρυφερός/η, στοργικός/ή, γνώμη του/της, εξωτερική τους/της, πρόθυμος/η, του/της εμπιστευτά, αισιόδοξος/η, οικονομική του/της, εθνικότητά του/της, θρησκεία του/της, καλός/ή μαθητής/τρια, του/της αρέσει, καλός/η, έστω και αν αισθητικά ξενίζει στην αρχή.

Ένα τελευταίο σχόλιο αφορά στη γλωσσική θεώρηση των κειμένων του εγχειριδίου ως ενιαίου συνόλου. Είναι απαραίτητο, πιστεύουμε, το ύφος της γλώσσας να είναι ενιαίο.

Η χρήση των διπλών γραμματικών γενών και καταλήξεων που εντοπίσαμε σε ορισμένα σημεία, όπως και οι περιορισμένες αναφορές στο θηλυκό γένος κατά την εκφώνηση των ασκήσεων, αναδεικνύει, πιστεύουμε την αναγκαιότητα προσεκτικής χρήσεως των γενών, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση του ενός έναντι του άλλου.

Προτάσεις

Είναι κοινή η διαπίστωση πως η παρουσία αγοριών και κοριτσιών στην

εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετική. Η διαφορετικότητα αυτή συχνά εντοπίζεται σε βάρος των κοριτσιών.

Ένα κατεξοχήν «μάθημα» που καλείται να αμβλύνει την ανισότητα αυτή και να εγγράψει σχέσεις ισότητας και αμοιβαίου σεβασμού, είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Θεωρούμε, επομένως, ότι είναι αναγκαίο με την εικονογράφηση, τη γλώσσα και το περιεχόμενο των κειμένων του σχετικού εγχειριδίου να εξασφαλίζεται η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων και να επιδιώκεται η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών κι επαγγελματικών ευκαιριών για αγόρια και κορίτσια.

Πιστεύουμε λοιπόν πως θα πρέπει να τηρούνται τα ακόλουθα:

- Η συχνότητα των εικόνων να είναι ισομερώς κατανεμημένη και στα δύο φύλα και να κρατώνται οι ισορροπίες. Οι διάφορες σκηές που αποτυπώνουν ηλικιακές διαβαθμίσεις, κοινωνικές συνθήκες, κι επαγγελματικούς τίτλους να αναφέρονται εξίσου σε άνδρες και γυναίκες.
- Η χρήση της γλώσσας θα πρέπει να παραπέμπει και στα δύο φύλα, στα οποία απευθύνεται, ενώ καλό είναι να αποφεύγεται η αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους σε γραμματικούς τύπους όπως ουσιαστικά, αντωνυμίες, επίθετα, μετοχές, αριθμητικά, όταν η αναφορά γίνεται για το θηλυκό γένος. Τα γένη μπορούν να εναλλάσσονται από άσκηση σε άσκηση, ή να χρησιμοποιείται το β' πληθυντικό πρόσωπο. Ένας εναλλακτικός τρόπος είναι η αναφορά στον «άν-

θρωπο» ή στο «άτομο», λέξεις που περιλαμβάνουν και τα δύο γένη.

- Οι αναφορές στα διάφορα επαγγέλματα μπορούν να γίνουν με τρόπο που δεν τα φορτίζει με συγκεκριμένο φύλο, όπως να αναφέρονται οι επαγγελματικοί τίτλοι αντί του προσώπου που το εξασκεί (το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αντί ο εκπαιδευτικός). Στις ασκήσεις ή σε κείμενα που παρατίθενται κατάλογοι με επαγγέλματα μπορούν να εναλλάσσονται οι αρσενικοί και οι θηλυκοί τύποι όπως η γεωπόνος, ο δικηγόρος κ.α. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η κατάληξη της λέξεως δε διευκρινίζει το φύλο, μπορούν να αναγράφονται και τα δύο άρθρα όπως «ο, η φωτογράφος».
- Το κείμενο αποτελεί ενιαία σημασιολογική ενότητα. Γλώσσα και περιεχόμενο εκπέμπουν μηνύματα τα οποία συχνά συμπληρώνει η σχετική εικονογράφηση.
- Ένας βασικός παράγοντας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία που είναι σε θέση να αμβλύνει τις ανισότητες και να προσεγγίσει τους ρόλους των φύλων πέρα από νοοτροπίες που δρουν διαχωριστικά, είναι ο θεσμός του ΣΕΠ. Ευχής έργον είναι να επιτύχει το στόχο του με όλες τις δυνατότητες παρεμβάσεων που διαθέτει μέσα στη σχολική κοινότητα. Μια από τις δυνατότητες που διαθέτει είναι και το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου «Ετοιμάζομαι για τη ζωή».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adamsky, C. (1981), Changes in Pronominal Usage in a Classroom Situation, *Psychology of Women Quarterly*, 5, 773-779
- Antolini, P. (1995), Προς μία Κατάργηση των Φυλετικών Στερεοτύπων στο Σχολείο: Σημειώσεις για τις Εικόνες οι οποίες Αναπαριστούν Γυναίκες στα Σχολικά Εγχειρίδια για Παιδιά στην Ισπανία - Γαλλία - Ιταλία, Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα σελ. 114- 122.
- Arnot, M. & Weiner, G. (1989), *Gender and the Politics of Schooling*, London: Hutchinson.
- Bailey, A. (1988), «Sex - stereotyping in Primary School Mathematics Schemas», *Research in Education*, 39, 39 - 46
- Berelson, B. (1971), *Content Analysis in Communication Research*, New York: Hafner Publishing Co.
- Βιταλιώτου - Σέττα, Α. (2001), Η Σεξιστική Διαπαιδαγώγηση μέσα από τη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία - Τρόποι Άρσης Στερεοτύπων, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 58 - 59, 291 - 301.
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χρ. (1997), Ο Ρόλος του Φύλου στη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικών κι Επαγγελματικών Φιλοδοξιών, Στο Β. Δεληγιάννη - Κουμπιτζή & Σ. Ζιώγου, Επιμ. Έκδ., *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Bohan, M. (1995), Μη Σεξιστικά Μαθήματα για Μαθητές από 12 έως 15 ετών, Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα σελ. 163 - 164.
- Cairns, J. & Inglis, B. (1989), A Content Analysis of Ten Popular Textbooks for Primary Schools with Particular Emphasis on the Role of Women, *Educational Review*, 41(3), 221-226.
- Γεωργίου - Νίλσεν, Μ. (1980), *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα: Κέδρος.
- Δεληγιάννη - Κουμπιτζή, Β. (1987), Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου», *Φιλολογος*, 49, 229 - 248.
- Δεληγιάννη - Κουμπιτζή, Β. (1992), Η Εικόνα για τον Κόσμο της Εργασίας σε Αγόρια και Κορίτσια Εφηβικής Ηλικίας: Μια Πρώτη Προσέγγιση για την Επίδραση των Παραγόντων Φύλο και Κοινωνικοοικονομική Προέλευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 75 - 95.
- Ετοιμάζομαι για τη ζωή, Βιβλίο ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2001 Αθήνα.
- Ετοιμάζομαι για τη ζωή, Βιβλίο για τον καθηγητή για το ΣΕΠ, ΟΕΔΒ, 1999 Αθήνα.
- Ζιώγου - Καραστεργίου Σ. & Δεληγιάννη - Κουμπιτζή, Β. (1981), Το Στερεότυπο για τους Ρόλους των Φύλων στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου, *Φιλολογος*, 23, 282 - 295.
- Harrison, L. & Passero, R. (1975), Sexism in the Language of Elementary School Textbooks, *Science and Children*, 12, 22 - 25.
- Holland, J. (1987), Girls and Occupational Choice: In Search of Meanings, Στο Δεληγιάννη - Κουμπιτζή, Β., Τα Στερεότυπα για τους Ρόλους των δύο Φύλων στα Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου», *Φιλολογος*, 49, 229 -248.
- Ηλιού, Μ. (1994), Η Διάτρητη Ισότητα και οι Μεταμορφώσεις της Ανισότητας των Φύλων, Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, έκδ.

- Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 27- 35.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995), *Η Άνιση Συμμετοχή των δύο Φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο*. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου*, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας Αθήνα σελ. 36 - 47.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993), *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Measor, L. & Sikes, P. (1992), *Gender and Schools*, London: Cassell.
- Mottier, I. (1995). *Προς ένα Μοντέλο Οδηγιών σε Ζητήματα Ισότητας στα Σχολικά Βιβλία*. Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου*, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ.58 - 65.
- Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής (1988). Έκδοση ΑΠΘ, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ραβάνης, Κ., Γεωργακάκος, Σ., Παντοίκα, Π., & Παπαπάνου, Κ. (1997): *Εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: Ορισμένες Όψεις του Προβλήματος της Ισοτιμίας των δύο Φύλων*, Πάτρα: Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας.
- Scott, E. S. & Spender, D. (1979). *The Educational of Feminists: The Case for Single - sex Schools*. London: Women's Press.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Α. (1997), *Εκπαιδευτικές κι Επαγγελματικές Επιλογές των δύο Φύλων: Ο Ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουμπιτζή & Σ. Ζιάγου, Επιμ. Έκδ. *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Βάνιας: Θεσσαλονίκη.
- Skot, M. (1987), *Teach her a Lesson: Sexist Curriculum in Patriarchal Education*. In Spender, R. & Kelly, A. (eds), *Science for Girls*, London: Open University Press, Milton Keynes.
- Τρέσσου - Μυλωνά, Ε. (1995), *Πρακτικές που Προάγουν την Ισότητα Συμμετοχή των Κοριτσιών στη Μαθηματική Παιδεία*, Στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου*, έκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σελ. 186 - 196.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979), *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Wilson, L.C. (1978), *Teacher's Inclusion of Males and Females in Generic Nouns, Research in the Teaching of English*, 12, 155 - 161.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτιος & Ιούνιος 2002, σσ. 61-75

*Βασιλική Παπαδιώτη, Δημήτριος Δαμίγος, Αγγελική Τζάλλα, Βασιλική Σιαφάκα,
Αγλαΐα Ντόκα**

**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 με στόχο την παροχή ψυχο-κοινωνικής υποστήριξης στο φοιτητικό πληθυσμό. Η λειτουργία του δεν ήταν συνεχής, λόγω της απουσίας θεσμικού πλαισίου και της συνακόλουθης έλλειψης σταθερής χρηματοδότησης.

Σήμερα είναι στελεχωμένο με εξειδικευμένο προσωπικό και πλαισιώνεται από επιστημονική ομάδα η οποία απαρτίζεται από μέλη ΔΕΠ και τον Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι δραστηριότητές του κινούνται σε διάφορα επίπεδα: 1) έρευνα στο φοιτητικό πληθυσμό για την καταγραφή και αξιολόγηση ψυχολογικών δυσκολιών, προβλημάτων και αναγκών, 2) συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική παρέμβαση σε ατομική βάση (μοντέλο βραχείας ψυχοδυναμικής ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, 3) ομαδικές παρεμβάσεις με κεντρικό άξονα την αυτογνωσία, 4) παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης της φοιτητικής κοινότητας με τη μορφή ψυχο-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (διαλέξεις, workshops, φυλλάδια). Κατά το διάστημα από 19/6/1998 έως 9/5/2001 πραγματοποιήθηκαν ατομικές συναντήσεις με 97 φοιτητές και φοιτήτριες. Χαρακτηριστικό είναι το μεγάλο ποσοστό γυναικών, η σημαντική εκπροσώπηση των πρωτοετών φοιτητών, ενώ τα κυριότερα προβλήματα συνδέονται κυρίως με διαπροσωπικές σχέσεις, άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα και δυσκολίες προσαρμογής ή μετάβασης στο τέλος των σπουδών. Αρκετοί είναι επίσης οι φοιτητές που απευθύνονται στο κέντρο με ένα συνολικότερο αίτημα αυτογνωσίας.

*B. Papadioti, D. Damigos, A. Tzalla, B. Siafaka and A. Doka**
**EXPERIENCES FROM THE COUNSELLING CENTRE
OF IOANNINA UNIVERSITY**

The Counselling Centre of University of Ioannina was founded in the late 1980s, with the intention of providing psychosocial support to the students. Its function was not continuous, due to the lack of institutional frame and the subsequent lack of continuous funding.

* Η Β.Π. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, τηλ. 0651-95745/42558.

Ο Δ.Δ. είναι Επίκουρος Καθηγητής Ιατρικής Ψυχολογίας, Ψυχιατρική Κλινική, Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πανεπιστημιούπολη, 451 11 Ιωάννινα, τηλ. 0651-97616/45500.

Η Α.Τ. είναι Κλινική Ψυχολόγος - Ψυχοθεραπεύτρια, ΜΑ Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας Πανεπιστημίου Paris V. *Επικοινωνία:* Νυμφόρου Αύτρα 3, 841 00 Ερμούπολη, τηλ. 0281-82762.

Η Β.Σ. είναι Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Ψυχιατρική Κλινική Π.Π.Γ.Ν.Ι, 451 11 Ιωάννινα, τηλ. 0651-99708/99666.

Η Α.Ν. είναι εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πλουτάρχου 2, 452 21 Ιωάννινα, τηλ. 0651-32375, 01-2314403 email: me00200@cc.uoi.gr.

The last 5-6 years it is staffed with specialised personnel and supervised by a team of faculty members and the deputy rector of the University. The activities of the Centre are spread on various levels: 1) research among the student body in order to record and evaluate psychological difficulties, problems and needs, 2) counselling and psychotherapeutic intervention on individual basis (model of short-term psychodynamic psychotherapy and counselling), 3) group interventions centred on self-knowledge, 4) overall interventions so as to sensitize and inform the student community through psycho-educational activities (lectures, workshops, pamphlets). In the period between 19/6/1998 and 9/5/2001, 97 male and female students had entered individual meetings. A significant feature is the high percentage of women, the significant representation of first-year (freshmen) students, while the most frequent problems reflected to inter-personal relationships, stress, symptoms of depression and difficulties in adjustment or transition at the end of the studies. There are also, a lot of students who apply with a request for self-knowledge assistance.

A. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Το ΣΚΕΠΙ (Συμβουλευτικό Κέντρο Παν/μίου Ιωαννίνων) είναι το πρώτο Συμβουλευτικό Κέντρο για φοιτητές που δημιουργήθηκε σε Ελληνικό Πανεπιστήμιο. Λειτουργήσε για πρώτη φορά τον Αύγουστο του 1989 με χρηματοδότηση της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, υπό την εποπτεία του Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από το 1991 ως το 1994, λόγω διακοπής της χρηματοδότησης, σταμάτησε η λειτουργία του Κέντρου, παρόλο που υπήρχαν αιτήματα από την πλευρά των φοιτητών. Από το 1994 ως το 1995 λειτουργήσε ξανά με την εποπτεία του Τομέα Ψυχολογίας, έχοντας ως προσωπικό έναν ψυχίατρο, μια ψυχολόγο και μια κοινωνική λειτουργό που πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους σε εθελοντική βάση. Το Κέντρο λειτουργεί ξανά από το Μάιο του 1998 στα νέα κτίρια του Πανεπιστημίου (Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης), όπου συγκεντρώνονται όλες οι Σχολές και τα Τμήματα του Πανεπιστημίου.

Το Συμβουλευτικό Κέντρο βρίσκεται στην καρδιά της φοιτητικής ζωής – το κτίριο είναι δίπλα στις φοιτητικές εστίες – κοντά στη φοιτητική λέσχη και τις γραμματείες των Τμημάτων και στεγάζεται στον ίδιο κτίριο με φοιτητικούς συλλόγους. Η πρόσβαση είναι εύκολη, ενώ παράλληλα, με την τοποθέτησή του στο κάτω τελευταίο άκρο του όλου κτιριακού συγκροτήματος, εξασφαλίζεται ο εμπιστευτικός χαρακτήρας των συναντήσεων.

Οι φορείς του Πανεπιστημίου κάτω από την αιγίδα των οποίων λειτουργεί το Κέντρο είναι: ο Τομέας Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής (Υπεύθυν: Β. Παπαδιώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια) και το Εργαστήριο Ιατρικής Ψυχολογίας του Τομέα Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας της Ιατρικής Σχολής (Υπεύθυνος: Δ. Δαμίγος, Επίκουρος Καθηγητής), ενώ πρόεδρος της Συντονιστικής Επιτροπής είναι ο Αντιπρύτανης του Παν/μίου Ιωαννίνων (Γ. Δήμιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.).

Κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του το Κέντρο χρηματοδοτήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων), ενώ κατά το δεύτερο, τρίτο και τέταρτο χρόνο από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιτροπή Ερευνών) ως ερευνητικό πρόγραμμα.

Β. Επιστημονική Ομάδα - Προσωπικό

Το Κέντρο είναι στελεχωμένο από δύο κλινικούς ψυχολόγους, ένα άτομο που είναι υπεύθυνο για τη γραμματειακή υποστήριξη και δύο βοηθούς έρευνας. Οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του Κέντρου είναι μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συντονίζουν την επιστημονική ομάδα, αλλά δε μετέχουν στη συμβουλευτική διαδικασία, λόγω της ιδιότητάς τους, ως διδασκόντων.

Στα πλαίσια της λειτουργίας του Κέντρου, προβλέπονται και γίνονται:

- α) συναντήσεις της ομάδας προσωπικού σε καθημερινή βάση
- β) συναντήσεις της επιστημονικής ομάδας (ομάδα προσωπικού και επιστημονικοί υπεύθυνοι) σε δεκαπενθήμερη βάση.

Η ύπαρξη της ομάδας διασφάλισε αφενός την αποτελεσματικότητα της παρεμβάσεως και αφετέρου συνέβαλε καθοριστικά στην αντιμετώπιση των δυσχερειών που συνεπάγεται η αβεβαιότητα για το μέλλον του Κέντρου λόγω της σχέσης με την απουσία θεσμικού πλαισίου για τη μόνιμη λειτουργία του και τη χρηματοδότησή του.

Γ. Στόχοι

Το Κέντρο δημιουργήθηκε με στόχο να λειτουργήσει ως μια ενδο-Πανεπιστημιακή υπηρεσία που προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στους φοιτητές. Λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των νεαρών ατόμων που διανύουν μια κρίσιμη μεταβατική περίοδο: περνούν από τη σχολική ζωή σε λιγότερο δομημένες μορφές εκπαίδευσης και αφήνουν το στενό οικογενειακό περιβάλλον για να κινηθούν αυτόνομα ως ενήλικες, κάτι που συνεπάγεται αναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας και των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Chen 1999). Οι ανακατατάξεις αυτές και οι συνακόλουθες εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις έχουν ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται φόβοι, εντάσεις, ανησυχίες και κατάθλιψη που σε κάποιες περιπτώσεις παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις και βιώνονται ως κρίση (Saltzberger 1996). Είναι, κατά συνέπεια, σημαντική για το φοιτητή η ύπαρξη μιας εμπιστευτικής υπηρεσίας που είναι ιδιαίτερα προσιτή και στην οποία μπορεί να απευθυνθεί προκειμένου να μιλήσει για τις συναισθηματικές του δυσκολίες και να λάβει υποστήριξη. Η έμφαση επομένως δίνεται στην πρόληψη σε επίπεδο ψυχικής υγείας στο φοιτητικό πληθυσμό.

Έχει επισημανθεί πως η γνώση για την ύπαρξη θεσμοθετημένων δομών κοινωνικής υποστήριξης στον Πανεπιστημιακό χώρο αποτελεί έναν παράγοντα - κλειδί, τόσο για την ομαλή μετάβαση στη φοιτητική ζωή, όσο και για τη θετική διαπραγμάτευση της νέας ταυτότητας σε όλη τη διάρκεια των σπουδών (Halamandaris & Power 1997, Codsén & MacNamara 1997).

Συνεπώς και μόνο η ενημέρωση των φοιτητών για την ύπαρξη μιας τέτοιας υπηρεσίας στο Πανεπιστήμιο λειτουργεί υποστηρικτικά.

Δ. Δραστηριότητες του Συμβουλευτικού Κέντρου

1. Έρευνα

Στο ξεκίνημα της λειτουργίας του Κέντρου είχε γίνει έρευνα για την καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων της φοιτητικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό την προσαρμογή των υπηρεσιών που παρέχει το Κέντρο στις ανάγκες των φοιτητών.

Μετά την επαναλειτουργία του Συμβουλευτικού κέντρου επαναλήφθηκε η έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι και πόσοι είναι οι φοιτητές που είχαν ανάγκη από τις υπηρεσίες του Κέντρου και ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 οι συμβουλευτικές υπηρεσίες Πανεπιστημίων της Ευρώπης και των ΗΠΑ παρατήρησαν ότι αυξάνει ο αριθμός των φοιτητών με σύνθετα και σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα (Schweitzer 1996). Τα υψηλά ποσοστά που αναφέρονται ενδέχεται να συνδέονται με την αυξανόμενη επίγνωση των ψυχολογικών δυσκολιών στο νεαρό πληθυσμό, αλλά μπορούν να αποδοθούν επίσης στην πολυπλοκότητα και ασάφεια της κοινωνικής ζωής μέσα και έξω από το Πανεπιστήμιο καθώς και στην αυξανόμενη ετερογένεια του φοιτητικού πληθυσμού.

Ένας από τους στόχους της έρευνας που ξεκίνησε το Συμβουλευτικό Κέντρο είναι να καταγράψει τις ιδιαί-

τερες ανάγκες των φοιτητών ενός επαρχιακού Ελληνικού Πανεπιστημίου με γνώμονα τα ανησυχητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οποσδήποτε, η Ελληνική πραγματικότητα και μάλιστα στο χώρο ενός Πανεπιστημίου της επαρχίας είναι διαφορετική. Ωστόσο, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα από τα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας, έχει γνωρίσει, τα τελευταία χρόνια, ραγδαίες αλλαγές και εξελίχθηκε σε ένα χώρο με νέα δυναμική, αλλά ταυτόχρονα και με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα. Υπάρχουν λοιπόν κάποιοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται με τις αλλαγές στην Ελληνική κοινωνία και την Πανεπιστημιακή ζωή και οι οποίοι φαίνεται να έχουν καταλυτική επίδραση στο ψυχισμό του σύγχρονου φοιτητή, όπως η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλων Πανεπιστημίων με απρόσωπες σχέσεις, την αύξηση της ανταγωνιστικότητας με συνακόλουθη εντατικοποίηση των σπουδών και την ανεργία (Καλαντζή - Αζίζι 1996).

Η καταγραφή των προβλημάτων και των αναγκών της φοιτητικής κοινότητας δίνει ανατροφοδότηση στο ίδιο το Κέντρο, ώστε να μπορεί να απαντήσει στις ανάγκες του σύγχρονου φοιτητή, και, παράλληλα, παρέχει ουσιαστική πληροφόρηση στην Πανεπιστημιακή κοινότητα και τη διοίκηση σχετικά με τη φύση και την διάσταση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές.

Η δεύτερη έρευνα που προγραμματίζεται να διεξαχθεί στα πλαίσια της ερευνητικής δραστηριότητας του Κέντρου, αφορά στην αξιολόγηση των ικανοτήτων μελέτης των φοιτητών.

2. Συμβουλευτική Παρέμβαση

α. Σε ατομικό επίπεδο

Η συμβουλευτική και κλινική εργασία με τους φοιτητές βασίζεται στις αρχές της βραχείας ψυχοδυναμικής ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής. Η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου παρέμβασης έχει δοκιμαστεί με επιτυχία στο χώρο της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας με φοιτητικό πληθυσμό (Halligan 1995). Το μοντέλο αυτό ομάδας συνδέεται, μεταξύ άλλων, και με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας μεγάλης σχετικά μερίδας ατόμων που φοιτούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση, χαρακτηριστικά που ευνοούν παρεμβάσεις με τη μορφή βραχείας ψυχαναλυτικής συμβουλευτικής, όπως ισχυρές αντικειμενότητες σχέσεις και υψηλό νοητικό επίπεδο (May 1988).

Με αφετηρία την παραδοχή ότι οι ψυχικές αλλαγές είναι δυνατόν να επέλθουν σε ένα διάστημα σχετικά βραχύ (Guilléron 1991), υιοθετείται μια προσέγγιση που στοχεύει στην ανάπτυξη της *επήγνωσης* (*insight*) και προωθεί την αυτογνωσία. Επιπλέον, η συμβουλευτική και η θεραπευτική διαδικασία εμπλουτίζεται από τη φιλοσοφία και την τεχνική της ταχείας βιωματικής δυναμικής ψυχοθεραπείας (AEDP, Fosha & Slowiaczek 1997), που εστιάζει στο συναισθηματικό βίωμα και την επεξεργασία του στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης, με κύριο εργαλείο την εμπειρητική κατανόηση του συμβούλου/θεραπευτή (Alpert 1992, Foote 1992). Το νεαρό άτομο ενθαρρύνεται να διερευνήσει βιωματικά τα ζητήματα που το απασχολούν, διαδικασία που διευκολύνει την ενδοσκόπηση και τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού συμβάλλοντας

έτσι στη συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτό είναι φυσική συνέπεια της προσπάθειας του φοιτητή ή της φοιτήτριας να ανακαλύψει το νόημα των αντιδράσεων του και να εντοπίσει τις πηγές του άγχους και των συναισθηματικών ή διαπροσωπικών του δυσκολιών (Saltzberger 1996). Η εμπειρία της βιωματικής διερεύνησης, στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης, γίνεται ένα μοντέλο που εσωτερικεύεται από το άτομο: μπορεί λοιπόν να την αξιοποιήσει πέρα από το θεραπευτικό πλαίσιο για να διαχειριστεί μόνο του τα προβλήματά του.

Είναι εμφανές ότι μια τέτοια προσέγγιση δεν αποσκοπεί στην άμεση ανακούφιση από συμπτώματα ή δυσκολίες, αλλά στην προώθηση της *επήγνωσης* που θα βοηθήσει το φοιτητή ή τη φοιτήτρια να κινητοποιήσει τα δικά του δυναμικά μέσα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του.

Η βραχεία προσέγγιση εξυπηρετεί καταρχάς πρακτικά ζητήματα, με δεδομένη τη συγκεκριμένη διάρκεια των σπουδών: το τέλος της φοίτησης αποτελεί από μόνο του ένα χρονικό όριο. Πέρα από αυτό όμως, η παρέμβαση αυτού του τύπου συνδέεται αφενός με τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ύστερης εφηβείας και αφετέρου με τις ιδιαιτερότητες του φοιτητικού πληθυσμού. Η δυναμική της δεύτερης *διεργασίας αποχωρισμού και εξετομίκευσης* (Blos, 1967) είναι παρούσα στους φοιτητές που έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις, όπως η αφοσίωση της υπαρκτικής πραγματικότητας, της απώλειας, του ορίου και τέλους (Borkovec & Whisman, 1996). Τα νεαρά άτομα καλούνται να διαπραγματευτούν μια νέα ταυτότητα (Goossens,

1995), κάτι που βιώνεται στο μεταβατικό αυτό στάδιο ως απώλεια (Vickio, 1990, Fassinger & Schlossberg, 1992). Στη βραχεία προσέγγιση, ο περιορισμός της διάρκειας υπενθυμίζει την πραγματικότητα του αποχωρισμού και υποβάλλει το άτομο στην πίεση του άγχους που συνδέεται με αυτόν. Μ' αυτόν τον τρόπο, το χρονικό όριο αξιοποιείται όχι μόνο ως κίνητρο για αποτελεσματική θεραπευτική εργασία, αλλά και ως καταλύτης για την ανάδυση εσωτερικών συγκρούσεων που συνδέονται με τον αποχωρισμό και την απώλεια (Flegenheimer & Pollack 1989). Όταν λοιπόν η θεραπευτική σχέση λειτουργεί ως ασφαλές πλαίσιο (Φαλάρας, 1999), ο φοιτητής έχει την ευκαιρία να επεξεργαστεί, μέσα από αυτήν, ένα κεντρικό αναπτυξιακό ζήτημα που ουσιαστικά βρίσκεται σε λανθάνον επίπεδο, πίσω από το άμεσα εκφρασμένο αίτημα.

Η έμφαση δίνεται ουσιαστικά στην προσωπική αναζήτηση, η οποία οδηγεί τελικά σε μια διευρυμένη και σε βάθος επίγνωση της εμπειρίας. Μια τέτοια συνολική κατεύθυνση στη θεραπευτική και συμβουλευτική προσέγγιση ανταποκρίνεται στη θεμελιώδη ανάγκη των φοιτητών για απόδοση νοήματος στο σύνολο των εμπειριών, κατά τη διάρκεια της μεταβατικής φάσης των σπουδών (Chen, 1999).

Η παρέμβαση αυτού του τύπου περιλαμβάνει ουσιαστικά δύο φάσεις: τη διερευνητική και την καθαρά ψυχοθεραπευτική, σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνεται από τον Guilléron. Στην πρώτη φάση, που ολοκληρώνεται σε τέσσερις το πολύ συνεδρίες, γίνεται μια πρώτη εκτίμηση του αιτήματος, μια καταγραφή των «συμπτωμάτων» ή των προβλημάτων,

καθώς και του ατομικού και οικογενειακού ιστορικού. Επιχειρείται επίσης μια εκτίμηση του επιπέδου αυτογνωσίας του ατόμου, της επιθυμίας του για αλλαγή και της ικανότητάς του για έκφραση συναισθημάτων και επίγνωση. Αναδεικνύονται τέλος τα βασικά στοιχεία που μπορούν να επιτρέψουν τη διατύπωση μιας ψυχοδυναμικής υπόθεσης για τους βαθύτερους λόγους που οδήγησαν το φοιτητή ή τη φοιτήτρια στο Κέντρο και να στοιχειοθετήσουν έτσι μια αρχική ερμηνεία. Η διαδικασία αυτή αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της δυναμικής της διερευνητικής φάσης, η οποία μπορεί να προκαλέσει στο άτομο μια αρχική αλλαγή, χάρη στη σύνδεση των συμπτωμάτων ή των προβλημάτων του με εσωτερικές συγκρούσεις (Guilléron 1996).

Έχει παρατηρηθεί ότι η φάση αυτή έχει σαφή θεραπευτικά αποτελέσματα στους φοιτητές, εφόσον τους βοηθά να κατανοήσουν ότι ένα μεγάλο μέρος του άγχους και των προβλημάτων τους εξαρτάται από εσωτερικές διεργασίες. Συνειδητοποιούν ότι είναι «κύριοι της μοίρας τους», ανακουφίζονται και σταματούν στο σημείο αυτό, με δεδομένο ότι έχουν αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο επίγνωσης και κατανόησης των δυσκολιών, ώστε να συνεχίσουν μόνοι τους, λειτουργώντας αυτόνομα απέναντι σε αυτές. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες που απευθύνονται στο Κέντρο πραγματοποιούν από μία έως τρεις ή τέσσερις συνεδρίες είναι ενδεικτικό της αποτελεσματικότητας της διερευνητικής φάσης. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να συνδεθεί και με την ιδιαίτερη δυναμική της αλλαγής μετά τη βρα-

χρεία θεραπευτική παρέμβαση. Οι Gelsso & Johnson (1983) κάνουν λόγο για τη διαδικασία της «αλλαγής σε κίνηση», περιγράφοντας την τάση των ατόμων να συνεχίζουν, μετά τη λήξη της βραχείας παρέμβασης, τη διαδικασία της αλλαγής.

Σε αρκετές περιπτώσεις, το στάδιο της διερεύνησης αξιοποιείται και για να προσδιοριστεί ο κύριος στόχος ή η εστία της θεραπευτικής εργασίας. Φαίνεται πως για τα άτομα αυτής της ηλικίας, η επιλογή ενός κεντρικού άξονα αποτελεί μια εγγύηση για τη θετική έκβαση (Swift, 1993).

Η καθαυτό ψυχοθεραπευτική φάση στοχεύει στην ψυχική αλλαγή μέσα από την απόκτηση επίγνωσης και την εκ νέου διευθέτηση του συστήματος αμυνών και των συναισθηματικών σχέσεων.

Πρέπει να τονιστεί, όπως απορρέει και από τα παραπάνω, ότι η συνέχιση της θεραπευτικής εργασίας με το φοιτητή ή τη φοιτήτρια στο Κέντρο υπογορεύεται από κάποια βασικά κριτήρια. Κάποια από αυτά συμπιπτουν με τις προϋποθέσεις για βραχεία ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία, όπως τα ορίζουν ο Guilleton, αλλά και ο Σιφναίος (1986):

- η απουσία «σοβαρής» ψυχοπαθολογίας που καθιστά αναγκαία την παραπομπή του φοιτητή ή της φοιτήτριας σε κάποια άλλη υπηρεσία ψυχικής υγείας στην πόλη των Ιωαννίνων (Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Ψυχιατρική Κλινική)
- το είδος της αλληλεπίδρασης με την ψυχολόγο (ικανότητα για έκφραση συναισθημάτων και εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης)
- το κίνητρο για αλλαγή και όχι απλή ανακούφιση από κάποιο σύ-

μπτωμα ή μια συγκεκριμένη δυσκολία

- το επίπεδο αυτογνωσίας και η ικανότητα του ατόμου για επίγνωση (insight) και αναζήτηση της αιτίας των προβλημάτων και των ψυχολογικών τους διαστάσεων
- η ικανότητα του ατόμου για ενεργό συμμετοχή και συνεργασία στη θεραπευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερα το κίνητρο για αλλαγή και η ικανότητα για εμπλοκή στη θεραπευτική διαδικασία αποτελούν συστατικά της θεραπευτικής συμμαχίας, αλλά και αξιόπιστα κριτήρια για την πρόγνωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (Hoglund 1993).

Από την πρώτη συνάντηση έχει σημασία να οριστεί σαφώς το πλαίσιο: ο χρόνος (ορισμένα ραντεβού σε εβδομαδιαία συνήθως βάση και διάρκεια συναντήσεων ~ 50 λεπτά), ο χώρος και οι βασικές αρχές. Σχετικά με τις βασικές αρχές τονίζεται στους φοιτητές ότι:

- τηρείται το απόρρητο
- κανόνας είναι η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων κ.λπ με μόνο περιορισμό το χρόνο
- δεν υπάρχει δυνατότητα άλλης σχέσης με τον ψυχολόγο πλην της θεραπευτικής
- ο ψυχολόγος δε δίνει λύσεις, συνταγές ή συμβουλές, αλλά συνεργάζεται με το άτομο με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων και την κατάκτηση υψηλότερου βαθμού αυτογνωσίας, ώστε να μπορέσει το άτομο να αξιοποιήσει τα δικά του μέσα για καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων

β. Ομαδικές Παρεμβάσεις

Η παρέμβαση σε επίπεδο ομάδων

έχει ανάλογους στόχους και βασίζεται στις ίδιες περίπου αρχές. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ομάδα αυτογνωσίας στη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 1999 - 2000. Η ομάδα αποτελούνταν από δέκα μέλη, μαζί με τις δύο ψυχολόγους-συντονίστριες (μικρή ομάδα) και πραγματοποίησε 12 συναντήσεις, διάρκειας 1 ½ ώρας, σε εβδομαδιαία βάση. Δεν πρόκειται για θεραπευτική ομάδα, αλλά ομάδα προσωπικής ανάπτυξης και αυτογνωσίας (Levin, 1974). Η παρέμβαση σε αυτό το επίπεδο γίνεται με βάση το μοντέλο των encounter groups (Lieberman, 1973), που δεν έχουν ψυχοθεραπευτικό προσανατολισμό, αλλά αξιοποιούν ομαδικά φαινόμενα για να αναπτύξουν το προσωπικό δυναμικό κάθε μέλους, να αυξήσουν την αυτοπίτωση, να καλλιεργήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να ευαισθητοποιήσουν τα μέλη τους στις αρχές της λειτουργίας μιας ομάδας.

Έχοντας το ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο οργανώθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2001 τριήμερο βιωματικό εργαστήριο (workshop) στο οποίο συμμετείχαν 14 φοιτήτριες από διάφορα Τμήματα του Πανεπιστημίου.

γ. Παρεμβάσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης

Με στόχο τη συμβολή στις διαδικασίες αυτογνωσίας και αυτοβοήθειας προβλέπεται ένα σύνολο από ψυχο-εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Προετοιμάζονται φυλλάδια αυτόβοήθειας γύρω από την αντιμετώπιση βασικών προβλημάτων των φοιτητών: δυσκολίες μελέτης και συγκέντρωσης, άγχος εξετάσεων, μοναξιά, κατάθλι-

ψη και δυσκολίες σχέσεων.

Παράλληλα, προγραμματίζονται διαλέξεις στα Τμήματα του Παν/μίου και βιωματικά εργαστήρια στο Κέντρο, με ανάλογους θεματικούς άξονες.

Ε. Παρουσίαση Δεδομένων από τη μέχρι τώρα Λειτουργία του Κέντρου

Την περίοδο από 19/6/1998 έως 9/5/2001 ζήτησαν συμβουλευτική υποστήριξη από το Κέντρο 97 φοιτητές και πραγματοποίησαν συνολικά 334 συνεδρίες.

Συνολικά έχουν απευθυνθεί στο Κέντρο 177 φοιτητές και φοιτήτριες. Ο αριθμός προκύπτει από το σύνολο των φοιτητών και φοιτητριών στο οποίο εντάσσονται όσοι είχαν ατομικές συναντήσεις, συμμετείχαν στις ομάδες, επικοινωνήσαν τηλεφωνικά χωρίς συνέχεια, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τις ομαδικές δραστηριότητες, ζήτησαν ενημέρωση ή παρέπεμψαν τρίτο.

Παρατηρώντας κανείς τον Πίνακα 1, διαπιστώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από τα άτομα που έχουν απευθυνθεί στο Σ.ΚΕ.Π.Ι καταλαμβάνουν οι γυναίκες με σημαντική διαφορά, αφού το ποσοστό για τις γυναίκες ανέρχεται σε 83,50% και για τους άντρες σε 16,50%. Η διαφορά αυτή χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αλλά μπορεί να διατυπωθεί μια πρώτη υπόθεση, κάτω από το πρίσμα της διεργασίας αποχωρισμού και εξατομίκευσης, που είναι κεντρική στην ύστερη εφηβεία. Φαίνεται πως στη φάση αυτή οι άνδρες έχουν την τάση να αναπτύσσουν υπερβολική αίσθηση ατάρκειας και να αγνοούνται τις ανά-

γκες εξάρτησης (Gilligan 1982, Fox-Keller 1985, Gnaulati & Heine 2001). Αυτό εξηγεί εν μέρει το χαμηλό ποσοστό ανδρών φοιτητών που απευθύνονται στο Κέντρο, με δεδομένο ότι η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό προϋποθέτει μια πρώτη παραδοχή της ανάγκης του άλλου για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών και συναισθηματικών δυσκολιών.

Οι Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρουσιάζουν τις θεραπευτικές συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν αυτό το διάστημα κατά φύλο (Πίνακας 1) και το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές που επισκέφθηκαν το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Πίνακας 2).

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές που απευθύνονται στο Κέντρο πραγματοποιούν από μία έως

τρεις ή τέσσερις συνεδρίες σχολιάστηκε ήδη ως ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της διερευνητικής φάσης στη βραχεία προσέγγιση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις εκείνες των φοιτητών που ήρθαν μόνο μια φορά στο Κέντρο: κάποιοι από αυτούς εμπίπτουν στην κατηγορία που αναφέρθηκε και αναλύθηκε παραπάνω. Γι' αυτούς μπορεί κανείς να πει ότι μια συνάντηση ήταν αρκετή για να επιφέρει μια αρχική αλλαγή. Πέρα από αυτό όμως υπάρχουν και οι περιπτώσεις φοιτητών που απευθύνονται στο Κέντρο χωρίς σαφές ή «ώριμο» αίτημα: ζητούν άμεση ανακούφιση από συμπτώματα ή συμβουλές για επίλυση προβλημάτων και δεν είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη ματαίωση που συνεπάγεται η άρνηση του ψυχολόγου να δώσει «μαγικές λύσεις» και το κάλεσμα για

Πίνακας 1. Συχνότητα θεραπευτικών ατομικών συνεδριών φοιτητών-τριών κατά φύλο

Συχνότητα συνεδριών	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΤΡΕΣ		Σύνολο Γ & Α	Ποσοστά (%)
	N	Ποσοστά (%)	N	Ποσοστά (%)		
1	34	41,97	10	62,5	44	45,36
2	13	16,04	3	18,75	16	16,50
3	11	13,58	1	6,25	12	12,37
4	4	4,93	1	6,25	5	5,16
5	6	7,4	-	-	6	6,19
6	3	3,7	1	6,25	4	4,12
7	3	3,7	-	-	3	3,09
9	1	1,24	-	-	1	1,03
10	1	1,24	-	-	1	1,03
11	1	1,24	-	-	1	1,03
12	1	1,24	-	-	1	1,03
18	1	1,24	-	-	1	1,03
25	1	1,24	-	-	1	1,03
42	1	1,24	-	-	1	1,03
Σύνολο	81	100,00	16	100,00	97	100,00

βαθύτερη διερεύνηση των ζητημάτων που τους απασχολούν. Άλλοτε πάλι, η διάγνωση σοβαρής ψυχοπαθολογίας οδηγεί σε άμεση παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες ψυχικής υγείας της πόλης των Ιωαννίνων. Σε γενικές γραμμές, οι φοιτητές και φοιτήτριες που πραγματοποιούν μόνο μια συνεδρία ανήκουν σε δύο ομάδες: εκείνους για τους οποίους η πρώτη φάση της παρέμβασης – ακόμη και σε μια συνεδρία – είναι αποτελεσματική και εκείνους που δεν πληρούν τα κριτήρια της βραχείας θεραπευτικής παρέμβασης, όπως ορίστηκαν παραπάνω. Αξίζει να επισημάνουμε σε σχέση με αυτό ότι η επιλογή τελικά γίνεται αυθόρμητα από τον ίδιο το φοιτητή, στη δυναμική της σχέσης με το ψυχολόγο, με εξαίρεση τις περιπτώσεις παραπομπής.

Πρέπει τέλος να σημειώσουμε, σχετικά με τις παρεμβάσεις που περιορίζονται σε μια συνεδρία, ότι συχνά συνδέονται με τους ιδιαίτερους ρυθμούς της φοιτητικής ζωής. Υπάρ-

χουν φοιτητές που έρχονται στο Κέντρο πριν το τέλος του ακαδημαϊκού έτους ή του εξαμήνου και δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να κάνουν παραπάνω από μια συνάντηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η δυναμική της μιας συνεδρίας με εστίαση σε συγκεκριμένο στόχο αξιοποιείται στο μέγιστο και δίνεται η δυνατότητα συνέχειας σε μελλοντικό χρόνο (Stachowiack 1994).

Από τα δεδομένα του Πίνακα 2 που συνοψίζει τα προβλήματα των φοιτητών που απευθύνονται στο Κέντρο είναι εμφανής η προτεραιότητα των δυσκολιών σε διαπροσωπικό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τη διεργασία αποχωρισμού και εξατομίκευσης και τις προεκτάσεις της στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχετίζεται με την οικογένεια – κυρίως τους γονείς – και διαπραγματεύεται τις σχέσεις του έξω από αυτή. Παράλληλα, αλλά και όχι ανεξάρτητα, στη διάρκεια της ύστερης εφηβείας και της πρώιμης ενήλικης ζωής, τα νεαρά

Πίνακας 2. Προβλήματα φοιτητών-τριών που πραγματοποίησαν συνεδρίες στο Συμβουλευτικό Κέντρο (από 19/6/1998 έως 9/5/2001)

Είδος προβλήματος	Αριθ. Φοιτητών	Ποσοστό (%)
Δυσκολίες που συνδέονται με διαπροσωπικές σχέσεις (φίλοι, οικογένεια, άλλο φύλο, κοινωνικές σχέσεις)	71	33,81
Άγχος, ψυχοσωματικά και καταθλιπτικά συμπτώματα	46	21,90
Αίτημα αυτογνωσίας	22	10,48
Δυσκολίες που συνδέονται με μεταβατική περίοδο (αρχή και τέλος σπουδών)	22	10,48
Εκφρασμένη ψυχοπαθολογία (ψυχικές διαταραχές, κατάθλιψη, νευρώσεις, διαταραχές προσωπικότητας)	17	8,09
Μειωμένη αυτο-εκτίμηση	16	7,62
Προβλήματα σε σχέση με τις σπουδές (μελέτης, συγέντρωσης κ.λπ.)	8	3,81
Αίτημα επαγγελματικού προσανατολισμού	5	2,38
Πένθος	3	1,43
Σύνολο	210	100,00

άτομα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη στενών συναισθηματικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από οικειότητα (Erikson 1968, Aymer 1989). Οι όποιες δυσκολίες απορρέουν εν μέρει από την προσπάθεια επίλυσης του θεμελιώδους, κατά Erikson, αναπτυξιακού ζητήματος της οικειότητας (πιο συγκεκριμένα, της

κρίσης «οικειότητα vs απομόνωση»).

Στους Πίνακες 3 και 4 που ακολουθούν μπορεί κανείς να παρατηρήσει τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που επισκέφτηκαν το Κέντρο, σε σχέση με το έτος και τη Σχολή. Οι περισσότεροι φοιτητές προέρχονται από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, γεγονός που μπορεί

Πίνακας 3. Κατανομή φοιτητών - τριών κατά έτος

Έτος Σπουδών	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΑΝΤΡΕΣ		Σύνολο Γ & Α	Ποσοστά (%)
	N	Ποσοστά (%)	N	Ποσοστά (%)		
1	27	34,18	4	22,22	31	31,96
2	15	18,98	1	5,56	16	16,50
3	13	16,45	4	22,22	17	17,53
4	12	15,19	2	11,10	14	14,43
5	1	1,27	-	-	1	1,03
6	1	1,27	1	5,56	2	2,06
Πτυχίο	2	2,53	1	5,56	3	3,09
Μεταπτυχιακός	1	1,27	1	5,56	2	2,06
Δε δήλωσαν	7	8,86	4	22,22	11	11,34
Σύνολο	79	100,00	18	100,00	97	100,00

Πίνακας 4. Κατανομή φοιτητών - τριών κατά Σχολή

Σχολή φοίτησης	Αριθ. Φοιτητών (N)	Ποσοστά (%)
Φ.Π.Ψ.	32	32,99
Ιστορικό Αρχαιολογικό	13	13,4
Π.Τ.Δ.Ε.	9	9,28
Φιλολογικό	8	8,25
Π.Τ.Ν.	6	6,19
ΠΣΕ	6	6,19
Φυσικό	5	5,16
Μαθηματικό	4	4,12
ΤΕΙ	4	4,12
Οικονομικό	2	2,06
Υλικών	2	2,06
Χημικό	1	1,03
Πληροφορική	1	1,03
Επιστημών τέχνης	1	1,03
Δεν έχουν δηλώσει	3	3,09

να αποδοθεί κατά ένα μέρος στο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, λόγω των σπουδών τους. Οι φοιτητές στο χώρο των επιστημών του ανθρώπου γενικά, και της ψυχολογίας ειδικότερα, είναι πιο εξοικειωμένοι με την έννοια της ψυχολογικής υποστήριξης και μπορούν να εμπιστευτούν πιο εύκολα μια συμβουλευτική υπηρεσία. Η φύση των σπουδών τους ευνοεί παράλληλα τη διερεύνηση των ψυχολογικών παραμέτρων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και την ενδοσκοπήση. Τέλος, η σύνδεση του κέντρου με τον Τομέα Ψυχολογίας και τους διδάσκοντές του καθιστά, σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, πιο εύκολη την ενημέρωση των φοιτητών για τη λειτουργία του κέντρου και τις υπηρεσίες που προσφέρει.

Ως προς το έτος σπουδών, η σημαντική εκπροσώπηση των πρωτοετών, ανάμεσα στους φοιτητές που απευθύνονται στο κέντρο, δεν ξαφνιάζει. Η μετάβαση σε ένα νέο πλαίσιο είναι μια διαδικασία που αποσταθεροποιεί παροδικά το νέο φοιτητή και μπορεί να γεννήσει άγχος και ποικίλες συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες (Saltzberger 1996, Towbes & Cohen 1996). Η μετάβαση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί αγχογόνο γεγονός, με την έννοια ότι αφορά σ' έναν τομέα κεντρικής σημασίας στη ζωή του ατόμου, δεν είναι μια προβλέψιμη κατάσταση, χαρακτηρίζεται από αμφισημία και υπερβαίνει παροδικά τις δυνατότητες διαχείρισης που διαθέτει το νεαρό άτομο, λόγω του συσσωρευτικού της χαρακτήρα (Taylor, 1995). Μπορεί η είσοδος στο Πανεπιστήμιο να αντιμετωπίζεται ως θετικό γεγονός στη ζωή του νέου φοιτητή, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν παρουσιάζει

τα παραπάνω αγχογόνα χαρακτηριστικά (Lafneriere, Ledgerwood & Docherty, 1997). Καταρχάς, ο νέος ρόλος του φοιτητή έχει εξέχουσα σημασία για τα περισσότερα άτομα και γίνεται κεντρικός για την ταυτότητά τους (Gianakos, 1996) σε συνδυασμό με τη διαπραγμάτευση της νέας ταυτότητας του ανεξάρτητου νεαρού ενήλικου (Staton, 1993). Για κάποιους από αυτούς, το γεγονός ότι βρίσκονται σε μια σχολή που δεν είναι η πρώτη τους επιλογή μαζί με την απομάκρυνση από το σπίτι και την προσαρμογή σε ένα άγνωστο περιβάλλον, δίνουν την αίσθηση απώλειας ελέγχου πάνω στα νέα δεδομένα της ζωής. Ταυτόχρονα, η μετάβαση από το δομημένο πλαίσιο του σχολείου στο λιγότερο δομημένο πλαίσιο του Πανεπιστημίου δημιουργεί μια μη προβλέψιμη, αμφίσημη κατάσταση. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την συσσώρευση νέων εμπειριών που αθροιστικά λειτουργούν με καταλυτικό τρόπο για την ανάπτυξη άγχους και άλλων ψυχολογικών δυσκολιών.

ΣΤ. Μελλοντικές Προοπτικές

Ο αρχικός στόχος να λειτουργήσει το Κέντρο ως μια εδραιωμένη στη συνείδηση των φοιτητών υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά, υλοποιείται σταδιακά και μάλιστα μέσα σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η μέχρι τώρα πορεία του, από το έτος ίδρυσης του μέχρι σήμερα, γεννά κάποια ερωτηματικά σχετικά με τη βιωσιμότητά του κι αυτό παρόλη την ανταπόκριση που βρήκε και βρίσκει στο φοιτητικό πληθυσμό. Στο

παρελθόν το Κέντρο σταμάτησε δύο φορές τη λειτουργία του, λόγω απουσίας χρηματοδότησης και αυτό δεν μπορεί παρά να έχει αντίκτυπο στην εδραίωσή του μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα, εφόσον η απουσία συνέχειας δημιουργεί ένα ασαφές πλαίσιο. Το κύριο αίτημα είναι η θεσμική κατοχύρωση του Συμβουλευτικού Κέντρου ως μόνιμης υπηρεσίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ανάλογη κατοχύρωση όλων των Συμβουλευτικών Κέντρων στην Ελλάδα. Η θεσμική αυτή κατοχύρωση θα επιτρέψει τη χρηματοδότηση των Κέντρων σε μόνιμη βάση, και ταυτόχρονα την ενδυνάμωσή τους ως θεσμοθετημένες υπηρεσίες κοινωνικής παρέμβασης στον Πανεπιστημιακό χώρο. Η μέχρι τώρα λειτουργία του Κέντρου στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έδειξε ότι η αβεβαιότητα ως προς τη συνέχιση της λειτουργίας του δημιουργεί κάποια βασικά προβλήματα:

- δυσχεραίνεται ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων με συνέχεια στο χρόνο (π.χ ομάδες αυτογνωσίας, ερευνητικές δραστηριότητες)
- δε διασφαλίζεται η συνέχεια στη συμβουλευτική εργασία με τους φοιτητές και αποδυναμώνεται, ως ένα βαθμό, το θεσμικό πλαίσιο
- το προσωπικό προσανατολίζεται προς θέσεις εργασίας με πιο μόνιμες προοπτικές και έτσι δεν είναι εύκολο να υπάρξει μια ενιαία, άρτια και με συνέχεια στο χρόνο συμβουλευτική παρέμβαση
- παρεμποδίζεται η επικοινωνία ανάμεσα στα Συμβουλευτικά Κέντρα της Ελλάδας (δεν είναι σαφές αν ένα Κέντρο συνεχίζει τη λειτουργία του, υπό ποιες συνθή-

κες, για ποιο χρονικό διάστημα κ.λπ)

- με τον ίδιο τρόπο δυσχεραίνεται η ενημέρωση των φοιτητών και της Πανεπιστημιακής κοινότητας για τη λειτουργία του κέντρου.

Η λύση της λειτουργίας του Κέντρου σε εθελοντική βάση δε φαίνεται να είναι η πιο ενδεδειγμένη μακροπρόθεσμα. Το Κέντρο δεν ξεκίνησε και δεν προσδιορίστηκε ως μια εθελοντική υπηρεσία (όπως άλλες υπηρεσίες του Παν/μίου, π.χ. Εθελοντική Ομάδα Αιμοδοσίας), γεγονός που έχει αντίκτυπο στις προσδοκίες των φοιτητών, αλλά και των εργαζόμενων στο Κέντρο (ειδικά καταρτισμένο προσωπικό, εξωπανεπιστημιακοί συνεργάτες που παρέχουν αμειβόμενες υπηρεσίες). Με λίγα λόγια, σε επίπεδο αναπαραστάσεων - και από τις δύο πλευρές - είναι διαφορετικό να προσφέρουν κάποιοι άνθρωποι τις υπηρεσίες τους από καλή πρόθεση και να προσφέρει το Πανεπιστήμιο θεσμοθετημένες υπηρεσίες ψυχο-κοινωνικής υποστήριξης, προσλαμβάνοντας με αυτή την προοπτική εξειδικευμένο προσωπικό.

Επιπλέον, «η εθελοντική λύση» μεταθέτει το πρόβλημα της θεσμοθέτησης και της χρηματοδότησης του Κέντρου, χωρίς βέβαια να το επιλύει. Έχει ήδη προταθεί και δραμοлогείται, έστω και με αργούς ρυθμούς η σύσταση ενός «Κεντρικού Φορέα» που θα επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των Συμβουλευτικών Κέντρων, με στόχο την επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, αλλά και την άσκηση πίεσης για την υλοποίηση κοινών αιτημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alpert, M.C., (1992). Accelerated Empathic Therapy: A New Short-term Dynamic Psychotherapy, *Journal of Short-Term Psychotherapy*, 7, 133-157.
- Aylmer, R.C., (1989). The Changing of Family Life Cycle: A Framework For Family Therapy (2nd ed.), *Needham Heights, MA: Allyn and Bacon*.
- Bednar, S. and Kaul, T. (1994). Experiential Group Research: Can the Canon Fire? in Garfield & Bergin *Handbook of Psychotherapy and Behavioral Change*, Eds.
- Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-196.
- Chen, C. (1999). Transition to Higher Education: Major Aspects and Counselling Guidelines. *Guidance and Counselling*, 14(3), pp. 31-36.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Codsen, M. A. and McNamara, J. (1997). Self - concept and Perceived Social Support among College Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 2-12.
- Fassinger, R.E. and Schlossberg, N.K (1992). Understanding the Adult Years: Perspectives and Implications. In S.D Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 217-249). New York: John Wiley & Sons.
- Fosha, D. and Slowiaczek, M.L. (1997). Techniques to Accelerate Dynamic Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 51, 229-251.
- Foote, B. (1992). Explicit Empathy and the Stance of Therapeutic Neutrality International. *Journal of Short - Term Psychotherapy*, 7, 193-198.
- Fox-Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Flegenheimer W.V. and Pollack J. (1989). The Time Limit in Brief Psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic* Jan. 53(1): 44-51.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Gelso, C.J. and Johnson, D.H. (1983). *Explorations in Time-limited Counseling and Psychotherapy*. New York, Teachers University Press.
- Gnauhati, E. and Heine, B. (2001). Separation-Individuation in Late Adolescence: An Investigation of Gender and Ehtnic Differences. *The Journal of Psychology*, 135(1) 59-70.
- Gianakos, I. (1996). Career Development Differences between Adult and Traditional Aged Learners. *Journal of Career Development*, 22(3), 211-223.
- Goossens, L. (1995). Identity Status Development and Students' Perception of the University Environment: A Cohort Sequential Study in Oosterwegel. A & Wicklund, R.A. (eds), *The Self in European and North American Culture: Development and Processes* (pp. 19-32), Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Guilléron, E. (1991). Βραχείες Ψυχοθεραπείες και Ψυχονάλυση. Εστία.
- Guilléron, E. (1996). *Le Premier Entretien En Psychothérapie*. Paris, Dunod.
- Guilléron, E. (1996). Psychothérapie Psychanalytique Brève : Notre méthode. In Widlöcher, D. & Braconnier, A. (eds) *Psychanalyse et Psychothérapies*, Paris, Flammarion.
- Halamandaris, K.F. and Power, K.G. (1997). Individual Differences, Dysfunctional

- Attitudes and Social Support: A Study of the Psychosocial Adjustment to the University Life of Home Students. *Personality & Individual Differences*, 22(1), 93-104.
- Halligan, F.R. (1995). The Challenge: Short-term Dynamic Psychotherapy for College Counseling Centers. Special Issue: «Adolescent Treatment: New Frontiers and New Dimensions», *Psychotherapy*, 32(1), 113-121.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996). Η Ευρωπαϊκή Προοπτική της Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών. Στο Καλαντζή - Αζίζι (επιμ.) *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών: Ευρωπαϊκή Διάσταση - Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Levin, E. N. and Kurtz, R. (1974). Structured and Non- Structured Human Relations Training. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 526 - 531.
- Lieberman, M., Yalom, I. and Miles, M. (1973). *Encounter Groups: First Facts*. Basic Books, New York.
- Marcelli, D. and Braconnier, A. (1996). *Adolescence et Psychopathologie*, (4e ed.) Paris, Masson.
- May, R. (1988). *Psychoanalytic Psychotherapy in a College Context*, New York: Praeger.
- Ναυρίδης, Κλ., Δραγώνα, Θ., Μιλιαρήνη, Μπ. και Δαμίγος, Δ. (1990). *Συμβουλευτικό Κέντρο για τους Φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: ένα Μεταβατικό Πλαίσιο για μια Μεταβατική Ηλικία*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Rogers, C.R. (1973). *Encounter Groups*, Pellican, Harmondsworth.
- Salzberger - Wittenberg, I., (1996). Συμβουλευτική Εργασία με Νεαρά Άτομα. Στο Boston, M. & Daws, D. (επιμ.) *Ο Ψυχοθεραπευτής του Παιδιού: Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν Παιδιά και Νεαρά Άτομα*, Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ. 17-53.
- Sifneos, P. (1987). *Short Term Dynamic Psychotherapy Evaluation and Technique*, (2nd Edition), New York, Plenum Medical Book Co.
- Schweitzer, R.D. (1996). Problems and Awareness of Support Services among Students at an Urban Australian University. *Journal of American College Health*, 45, 73-77.
- Stachowiack, T. (1994). One-session Counselling: A Semester's End, Waiting List Alternative. *Journal of College Student Development*, 35:144.
- Staton, A.Q. (1993). Transitions through the Student Career. In Coupland, N. & Nussbaum, J.F. (Eds) *Discourse and Lifespan Identity* (Language and language behaviors, Vol. 4), Newbury Park, CA: Sage pp. 154-172.
- Swift, W.J. (1993). Brief Psychotherapy with Adolescents: Individual and Family Approaches. *American Journal of Psychotherapy*, 47(3):373-86.
- Taylor, S.E. (1995). *Health Psychology* (3d ed.), New York, McGraw-Hill.
- Towbes, L.C. and Cohen, L.H. (1996). Chronic Stress in the Lives of College Students: Scale Development and Prospective Prediction of Distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 199-217.
- Vickio, C.J (1990). The Goodbye Brochure: Helping Students to Cope with Transition and Loss. *Journal of Counselling and Development*, 68, pp. 575-577.
- Φωλάρας, Β. (1999). *Η Ψυχαναλυτική Διαδικασία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτιος & Ιούνιος 2002, σσ. 76-98

*Δρ. Μαρία Δ. Σινανίδου**

**ΒΙΟΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ - Η ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΟΣΗ ΤΩΝ
ΝΑΡΚΩΤΙΚΩΝ (ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ - ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ)**

Η αντικοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει κάθε συμπεριφορά των ατόμων, που οι ενέργειές τους δεν είναι σύμφωνες με τους κανόνες και τους τύπους που θέτει η κοινωνία και οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τα δεδομένα που δέχεται και επιδοκιμάζει το ισχύον κάθε φορά σύστημα αξιών.

Η μελέτη της ανθρώπινης επιθετικής συμπεριφοράς αρχικά εστιάστηκε σε ψυχολογικό, ψυχοπαθολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η επιστήμη έχει σήμερα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η βία είναι επίκτητη και όχι έμφυτη ιδιότητα στο φυσιολογικό άνθρωπο. Είναι ιδιότητα, που αν ο φυσιολογικός άνθρωπος δεν τη διδασχθεί, δεν θα την εκδηλώσει ποτέ. Ο παράγοντας της εκπαίδευσης παίζει έναν κυρίαρχο ρόλο, ο ενήλικας θεωρείται θύμα, αδύναμος, ανίκανος όταν δεν μπορεί να βάλει όρια στο παιδί. Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς μπορεί να αποτελέσει το λίκνο μιας μελλοντικής ψυχοπαθολογικής οργάνωσης. Ο νόμος δεν μπορεί να ενσωματωθεί στο παιδί παρά μόνο αν τον μεταφέρει η Οικογένεια. Οποδήποτε εμποδίζει τους μηχανισμούς μάθησης στην ανοχή της μεταίωσης και τις ταυτίσεις διακινδυνεύει να προκαλέσει αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Οι μορφές σχολικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βία κατά προσώπων, βία κατά της περιουσίας (βανδαλισμοί), σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και θυματοποίηση από διάφορες κατηγορίες προσώπων, η φυγή τους από την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία επιτυγχάνουν με τον αρνητισμό. Μια μορφή αρνητισμού είναι τα ναρκωτικά στα οποία καταφεύγουν οι νέοι σήμερα για να δώσουν διέξοδο στα διάφορα προβλήματα που τους απασχολούν.

Η παρέμβαση θα πρέπει να εφαρμόζεται έγκαιρα, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό με τον εντοπισμό παιδιών ή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προτού παγιωθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά. Απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη διεπιστημονικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (σταθμών) και υπηρεσιών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού αν όχι σε κάθε σχολείο, τουλάχιστον σε κάθε Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Επιθετικότητα, Βία στη Σχολική Κοινότητα, Πρόληψη, Διάδοση και χρήση των Ναρκωτικών, Αναγκασιότητα Ψυχολογικής, Συμβουλευτικής Παρέμβασης, Προληπτικά μέτρα.

* Η Δρ Μ.Δ.Σ. είναι Σχολική και Κλινική Ψυχολόγος στο Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Μαρμαλείου. *Επικοινωνία:* Δικαϊάρχου 56, 11636 Παγκράτι. Τηλ. 7014012, 7240687.

APPROCHE BIOPSYCHOSOCIAL DU COMPORTEMENT ANTISOCIAL DANS LES ECOLES - L' UTILISATION DES DROGUES (NECESSITE D' INTERVENTION PSYCHOLOGIQUE ET CONSULTATIVE - PREVENTION)

Le comportement antisocial contient chaque comportement des individus, où leurs actions ne sont pas d' accord avec les lois, qui ont été déterminés par la société et qui ont une relation directe avec les données que le système de valeur qui est en vigueur accepte et confirme chaque fois.

Aujourd' hui les spécialiste de science ont abouti à la conclusion que la violence est acquise et pas inné e qualité à une personne normale. C' est une qualité, que si un individu normal n' a pas été l' enseigne, il l' exprimera jamais.

Le facteur de l' éducation joue un rôle important, l' adulte se considère comme victime, impuissant, incapable, quand il ne peut pas poser des limites à l' enfant. Ce type du comportement peut constituer le noyau d' une organisation caractériel pour l' avenir. La loi ne peut pas s' intégrer à l' enfant de que quand la famille seulement la transfère. N' importe quelle empêche les mécanismes de l' apprentissage au tolérance, a la frustration et aux identification, il risque de provoquer des comportements antisociaux.

Les types du comportement antisocial scolaires sont la violence vis à vis des personnes, la violence vis à vis des bâtiments (vandalismes), comportement deviant, la fuite au négativisme. Un type du négativisme est l' utilisation des drogues.

L' intervention doit se mettre en route trop tôt, de l' école maternelle et à l' école primaire avec le dépistage des enfants ou des élèves, qui appartiennent aux groupes du haut risque pour l' expression du comportement antisocial. Celui-ci presuppose la sensibilisation des éducateurs et l' existence des services des consultations pour le diagnostic et pour l' intervention avant la stabilisation du comportement antisocial. C' est nécessaire le développement des services pluridisciplinaires de consultation et des services de l' orientation scolaire et professionnel si pas dans tout les écoles, au moins à chaque direction de l' enseignement primaire et secondaire.

Mots-Cles: Comportement antisocial, Violence dans l' école, L' utilisation des drogues. Nécessite d' intervention psychologique et consultative - prevention.

A. Εισαγωγή

Η κοινωνική συμπεριφορά και οι κοινωνικές σχέσεις συνδέονται άμεσα, δεν είναι μόνο οι άνθρωποι που ζουν μαζί. Το βασικό γνώρισμα της κοινωνίας είναι η αλληλεπίδραση των μελών της, η κοινή δραστηριότητα, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη. Το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής είναι το καθήκον να συμπεριφερόμαστε με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Χωρίς το καθή-

κον για ορισμένη συμπεριφορά δεν υπάρχουν κοινωνικές σχέσεις.

Οι κοινωνικοί κανόνες υποστηρίζουν και δυναμώνουν τις κοινωνικές σχέσεις που είναι μια αντικειμενική ανάγκη για την εξέλιξη της κοινωνίας. Οι κοινωνικοί αυτοί κανόνες είναι η επιθυμητή συμπεριφορά, ή μάλλον απαιτήσεις ή επιταγές για μελλοντική συμπεριφορά. Λέγοντας κοινωνικούς κανόνες σε γενικές γραμμές εννοούμε αυτούς που έχουν εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία, που ορίζουν τις

σταθερές μορφές κοινωνικής δραστηριότητας των ανθρώπων και αποβλέπουν στην επίτευξη των στόχων της κοινωνίας.

Το σύστημα των ουσιαστών κοινωνικών αξιών είναι ταυτόχρονα το σύνολο των βασικών κανόνων. Οι νομικοί κανόνες δεν είναι τίποτε άλλο παρά κοινωνικοί κανόνες που επικυρώνονται από την Πολιτεία και σχηματίζουν το δίκαιο. Το δίκαιο είναι η πραγματική αντανάκλαση της κοινωνικής ζωής. Νομικά η συμπεριφορά περιλαμβάνει δύο μεγάλες κατηγορίες:

- 1) Την κοινωνικά χρήσιμη και επιθυμητή συμπεριφορά, που αφορά τα συμφέροντα της κοινωνίας (κοινωνική, οικονομική δραστηριότητα, εκτέλεση των διαφόρων καθηκόντων, άσκηση δικαιωμάτων, κ.λπ.).
- 2) Την ανεπιθύμητη και επιβλαβή κοινωνικά συμπεριφορά, δηλαδή την παράλειψη άσκησης δικαιωμάτων, τη μη εκτέλεση των διαφόρων καθηκόντων, την παραβατικότητα και γενικά τη συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τους κοινωνικούς κανόνες και βλάπτει το κοινωνικό σύνολο.

Η αντικοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει κάθε συμπεριφορά των ατόμων, που οι ενέργειές τους δεν είναι σύμφωνες με τους κανόνες και τους τύπους που θέτει η κοινωνία και οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τα δεδομένα που δέχεται και επιδοκιμάζει το ισχύον κάθε φορά σύστημα αξιών. Έτσι, στην αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να συμπεριληφθεί και κάθε οπισθοδρομική συμπεριφορά που αντιτίθεται στην προοδευτική εξέλιξη της κοινωνίας. Στην αντικοι-

νωνική συμπεριφορά περιλαμβάνεται η επιθετικότητα, η διάπραξη πράξεων, που εμπίπτουν στα όρια του ποινικού νόμου, καθώς και η συμπεριφορά των νεαρών που οδηγούνται αναπόφευκτα σε παραβατική συμπεριφορά, εξαιτίας διαφόρων κακών συνηθειών που απέκτησαν είτε λόγω της εγκατάλειψής τους, όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών, είτε λόγω κακών συνανοστροφών και άλλων δυσμενών εξωτερικών επιδράσεων (Φραντζεσκάκης, Ι., 1987).

Τόσο οι απειλές, όσο και οι πράξεις βίας έχουν γίνει πια καθημερινά γεγονότα στη ζωή μας. Βία γενικά σημαίνει επίθεση σε αντικείμενα ή άτομα. Όταν πρόκειται για άτομα, βία σημαίνει εισβολή που απειλεί την ασφάλεια ή την ακεραιότητα του ατόμου. Υπάρχει η λεκτική βία και η σωματική βία, η βία δεν είναι νόσος, αλλά σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να είναι ένα σύμπτωμα κάποιας υποκείμενης νόσου (Μάνος, Ν., 1988).

Σύμφωνα με το Λεξικό της Ψυχολογίας των J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Επιθετικότητα ορίζεται «η τάση ή σύνολο τάσεων, οι οποίες δραστηριοποιούνται μέσω πραγματικών ή φανταστικών συμπεριφορών, που αποβλέπουν στο να βλάψουν τους άλλους, να τους καταστρέψουν, να τους καταναγκάσουν, να τους ταπεινώσουν, κ.λπ. Η βιαιοπραγία μπορεί να εκδηλωθεί με τρέπους άλλους έξω από τη βίαιη και καταστρεπτική κινητική δράση, κάθε συμπεριφορά είτε αρνητική (άρνηση παροχής βοήθειας, για παράδειγμα), είτε θετική, είτε συμβολική, (ειρωνεία, για παράδειγμα), είτε έμπρακτη, μπορεί να λειτουργήσει επιθετικά» (Σινανίδου, Μ., 2002).

Η ψυχανάλυση αποδίδει συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα στην επιθετικότητα, επισημαίνοντας τη λειτουργία της κατά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και υπογραμμίζοντας την πολυσύνθετη διαπλοκή της (συνένωση ή διαχωρισμός) με τη σεξουαλικότητα. Αυτή η εξέλιξη των ιδεών κορυφώνεται με την προσπάθεια να αποδοθεί στην επιθετικότητα ένα μοναδικό και θεμελιώδες ενορμητικό υπόστρωμα, που αντιπροσωπεύεται από την έννοια της ενόρμησης - θανάτου (Laplanche, J., Pontalis J.-B., 1981).

Η Επιθετικότητα και η Ματαίωση

Σύμφωνα με τον E. Hilgard (1962) «Ένα αναπτυσσόμενο παιδί είναι δραστήριο και η δραστηριότητα θα το οδηγήσει, αργά ή γρήγορα να καταστρέψει ή να βλάψει κάποιον. Σε αυτό το σημείο οι ενήλικοι θα κρίνουν τη συμπεριφορά του επιθετική, αν και αυτή μπορεί να μην περιέχει ακόμη καμιά εχθρική ιδιότητα» (Hilgard, E., 1962).

Οι Sears και Hilgard βρήκαν μια μεγάλη συνάφεια μεταξύ του επιπέδου δραστηριότητας και επιθετικότητας 0,86 για αγόρια και 0,66 για κορίτσια. Οι αριθμοί αυτοί, πάντως δεν μας δείχνουν ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα.

Είναι δυνατόν η δραστηριότητα του παιδιού να καταλήξει, όπως είδαμε σε επιθετικότητα. Είναι όμως εξίσου δυνατό η επιθετικότητά του να μετατραπεί σε δραστηριότητα, που λυτρώνει το παιδί από την επιθετικότητα. Ίσως η πιο διαδεδομένη σήμερα άποψη είναι ότι η επιθετικότητα

είναι το αποτέλεσμα της ματαίωσης. Ο Freud δέχεται το «ένστικτο του θανάτου» που εμπεριέχει την επιθετικότητα και οδηγεί στην καταστροφή της ζωής.

Οι J. Dollard και N. E. Miller στο βιβλίο τους «Frustration and Aggression» (1944), ανέπτυξαν συστηματικά τη σχέση ματαίωσης και επιθετικότητας (Dollard, Miller, 1944).

Ματαίωση (frustration) ονομάζεται η παρεμπόδιση της πραγματοποίησης ενός κινήτρου λόγω παρεμβαλλόμενων εμποδίων (φυσικών, ψυχολογικών, κοινωνικών, ηθικών, κ.λπ.). Η παρεμπόδιση συνοδεύεται από ψυχική και σωματική ένταση. Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί σαν ένας μηχανισμός προσαρμογής του ατόμου μετά τη ματαίωση των κινήτρων του. Οι Dollard και Miller τονίζουν ότι, «Η ματαίωση οδηγεί σε κάποια μορφή επίθεσης». Η ματαίωση δεν συνεπάγεται πάντα έκδηλη επίθεση. Τις περισσότερες φορές η επιθετικότητα αναστέλλεται λόγω του φόβου ή τιμωρίας. Κανονικά, η επιθετικότητα λόγω ματαίωσης στρέφεται εναντίον εκείνου θεωρείται η πηγή της ματαίωσης.

Όταν όμως η επιθετικότητα προς ένα στόχο παρεμποδίζεται (λόγω φόβου τιμωρίας, κ.λπ.), τότε αυτή μπορεί να αποζημωθεί στρεφόμενη προς άλλους στόχους. Αντί π.χ. να χτυπήσει τον εχθρό του κάποιος κλωτσά μια καρέκλα ή βρίζει άλλους τρόπους να διοχετεύσει την επιθετικότητά εναντίον του προσάγοντάς τον στη Δικαιοσύνη. Ένας ιδιόζωντας τρόπος έμμεσης επιθετικότητας, όταν οι άμεσοι τρόποι παρεμποδίζονται, είναι η επιθετικότητα εναντίον του ίδιου του εαυτού μας, η πιο δραματική μορφή

της οποίας είναι η αυτοκτονία.

Όταν συστηματικά μου απαγορεύεται να εκφράσω την επιθετικότητά μου ενάντια στους κάθε είδους αντιπάλους μου, καταλήγω στο να στρέψω τη συσσωρευμένη μέσα μου επιθετική ενέργεια ενάντια στον εαυτό μου. Όταν αντίθετα, μου επιτρέπεται να εκφράσω την επιθετικότητα ενάντια στους εχθρούς μου, θα διοχετεύσω την επιθετική ενέργεια εναντίον τους και κατ' αυτόν τον τρόπο θα μειωθεί ή και θα εξαλειφθεί αυτή η επιθετική ενέργεια που συσσωρεύτηκε μέσα μου. Η εγκληματικότητα περιέχει την επιθετικότητα και είναι κατά τους Dollard και Miller, το αποτέλεσμα δύο παραγόντων: Α) Ματαιώσεων εντονότερων από το κανονικό. Β) Φανταστικής βίωσης (anticipation) της τιμωρίας, χαμηλότερης (της βίωσης) από το κανονικό. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, η προσαρμογή του δηλαδή στους παραδομένους και παραδεγμένους κανόνες των κοινωνικών ομάδων, μέσα στις οποίες ζει, συνεπάγεται ματαιώσεις και επιθετικότητα (Dollard, J. - Miller N. B., 1944).

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου στο δυτικό πολιτισμό συνεπάγεται πολλές ματαιώσεις, που αποτελούν πηγές επιθετικής συμπεριφοράς. Τέτοιες ματαιώσεις είναι π.χ. ο απογαλακτισμός και η διατροφή του βρέφους και του παιδιού όχι κατά τις ανάγκες του αλλά κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα, η άσκηση καθαρότητας κατά την οποία οι γονείς αμείβουν ή τιμωρούν το παιδί, που ανταποκρίνεται ή δεν ανταποκρίνεται ανάλογα στις απαιτήσεις τους να είναι καθαρό ως προς την ενούρηση και την εγκόπριση μετά το 2ο-3ο έτος της ηλικίας, οι αυστηρές ποινές ενα-

ντίον του παιδικού αυνανισμού, του «παιχνιδιού» με τα γεννητικά όργανα, η σχολική ζωή, η μετάβαση από το θερμό-ανεκτικό περιβάλλον της οικογένειας στο ουδέτερο και λιγότερο ανεκτικό περιβάλλον του σχολείου.

Για να διατηρηθεί μια κοινωνία πρέπει να περιστείλει ή και να απαγορεύσει σε μεγάλο βαθμό τις επιθετικές τάσεις, που προέρχονται από τις ματαιώσεις. Ιδιαίτερα απαγορεύονται οι επιθετικές τάσεις εναντίον μελών της ίδιας ομάδας.

Γι' αυτό τα μέλη της ομάδας στρέφουν την επιθετικότητά τους εναντίον ξένων στόχων (και αυτό γίνεται ασυνείδητα ως μια αποζημιωτική ενέργεια) άλλων από εκείνους της ομάδας τους, εναντίον, ιδιαίτερα, ανίσχυρων μειονοτήτων, που θεωρούνται από πολλούς ως φυσικοί στόχοι επίθεσης, π.χ. των νέγων, των εβραίων, των κομμουνιστών (Τομασίδης, Χ., 1982).

Συναίσθηματικοί τραυματισμοί που συνέβησαν στο άτομο πολύ νωρίς, κατά το στάδιο της νηπιακής και παιδικής ηλικίας, έχουν σοβαρό αντίκτυπο στη συμπεριφορά ορισμένων νέων. Οι τραυματισμοί αυτοί αφήνουν βαθιά τα ίχνη τους στην ψυχή των ατόμων και εκδηλώνονται με δυστροπία και με τάσεις επιθετικότητας και απόδρασης (Heuyer, G., 1969).

Τα άτομα αυτά διαφεύγουν συνήθως από την επίβλεψη των γονέων και των κηδεμόνων τους, και όταν αυτοί ακόμη επιδεικνύουν υπομονή, προσοχή και διορατικότητα κατά την επίβλεψη των νεαρών ατόμων που τελούν υπό την προστασία τους (Σινανίδου, Μ. 2002).

Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση της Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς

Η φυσιολογική ψυχική διαδικασία της κοινωνικοποίησης σύμφωνα με την Α. Freud, αρχίζει πολύ νωρίς, συνίσταται σε μια διαδοχή ευχάριστων μεταβατικών τάσεων και στάσεων «αντικοινωνικών» που αποτελούν φυσιολογικό μέρος της φύσης του παιδιού (Freud, Α., 1968).

Είναι το πέρασμα από μια κατάσταση όπου η επιθυμία του νεογέννητου είναι για αυτό ο νόμος, σε μια αναγνώριση των κανόνων της οικογένειας, μετά της κοινότητας. Είναι με άλλα λόγια η προοδευτική υποκατάσταση από την αρχή της ευχαρίστησης στην αρχή της πραγματικότητας, που αποβλέπει στη διερεύνηση της ευχαρίστησης ή την ελάττωση της δυσάρεσκειας, υπολογίζοντας την πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της, από αυτή της μητέρας, μετά της οικογένειας, τέλος της κοινωνικής πραγματικότητας.

Αυτό είναι όλο θέμα της προοδευτικής μάθησης από το παιδί στην ανοχή της ματαιώσης, καθώς το θέμα αυτό μπαίνει σε παιχνίδι στο παιδί αρχίζει να λειτουργεί ο μηχανισμός της ταυτοποίησης με μια γονεϊκή (φιγούρα) εικόνα καλής ποιότητας. Ο νόμος δεν μπορεί να ενσωματωθεί στο παιδί παρά μόνο αν τον μεταφέρει η οικογένεια, όμως, αν οι γονείς μπορούν να μεταφέρουν το πνεύμα του νόμου που πιστεύουν οι ίδιοι και αν το πνεύμα αυτού του νόμου μεταφερθεί με ένα περιεχόμενο αγάπης, τότε μόνο το παιδί ενσωματώνει μια ηθική έννοια. Οπδήποτε εμποδίζει τους μηχανισμούς μάθησης στην ανοχή της ματαιώσης και τις ταυτίσεις διακινδυνεύει να προκαλέσει αντικοινωνικές συμπεριφορές (Mazet Ph.-Houzel D., 1979, Freud Α., 1968, Heyer G., 1969).

Κάθε άνθρωπος αναπτύσσεται όχι μόνο σωματικά, αλλά και ψυχικά, αποκτά νέες ικανότητες και ενδιαφέροντα, έτσι, ώστε σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του να είναι μια διαφορετική οντότητα, να είναι ένα διαφορετικό πλάσμα.

Η διαδικασία της ωρίμανσης τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων, που έριξαν πολύ φως στις αρχές που διέπουν την ωρίμανση κάθε ανθρώπου. Ωρίμανση είναι η ανάπτυξη των έμφυτων σχημάτων κάθε απόμου, είναι επίσης μια φυσική διαδικασία, όπου το παιδί θα περάσει με φυσικό τρόπο από τη νηπιακή ηλικία στην παιδική και από την παιδική στην εφηβική, όπως επίσης από την εφηβική στην ενήλικη ζωή. Η ωρίμανση αντιπροσωπεύει τους έμφυτους και κληρονομικούς παράγοντες. Υπάρχει ένα κρίσιμο σημείο στην ωρίμανση του κάθε ατόμου, που αν καταφέρουμε να το ανακαλύψουμε, αποτελεί την καλύτερη στιγμή για να προσφέρουμε την ανάλογη εκπαίδευση και εξάσκηση που χρειάζεται το άτομο, που εννοείται ότι παρουσιάζει φυσιολογική ανάπτυξη.

Τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής κάθε ανθρώπου έχουν να κάνουν με την οργάνωση της προσωπικότητας. Στην αρχή εμφανίζονται οι πρωτόγονες βιολογικές παρορμήσεις που είναι απαραίτητες για τη συνέχιση της ζωής, όπως είναι ο φόβος, η περιέργεια, η ισχυρογνωμοσύνη. Μέχρι τον τέταρτο χρόνο της ηλικίας, οι διάφορες αυτές παρορμήσεις οργανώνονται και εναρμονίζονται υπό τον

έλεγχο της βούλησης. Όταν το παιδί φτάσει πια στα τέσσερά του χρόνια έχει πολλά στοιχεία του ενήλικου. Το παιδί έχοντας οργανώσει την προσωπικότητά του στα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του, αρχίζει τώρα να αναπτύσσει, να στερεώνει και να χτίζει την ατομικότητά του. Αυτό το κάνει από τα τέσσερα έως τα επτά χρόνια (Φραντζεσκάκης Ι., 1987).

Νευροψυχολογική Ωριμότητα και Αντικοινωνική Συμπεριφορά:

Όταν αναφερόμαστε στη Νευροψυχολογική ωριμότητα εννοούμε την ανάπτυξη του εγκεφάλου και πιο συγκεκριμένα στη νευροβιολογική του ανάπτυξη. Δηλαδή ότι μέσα στον εγκέφαλο συμβαίνουν νευροβιολογικές αλλαγές που επηρεάζουν όλη τη συμπεριφορά του παιδιού. Οι νευρώνες, οι δένδριτες και οι συνάψεις αυξάνουν σημαντικά. Αυτή η αύξηση βέβαια εξαρτάται από το βαθμό της εγκεφαλικής δραστηριότητας της εγκεφαλικής δομής. Το κάθε παιδί έχει τη δική του νευροανάπτυξη και το δικό του ρυθμό εξέλιξης. Στη Νευροψυχολογική αξιολόγηση αυτό είναι σημαντικό γιατί μπορεί να υπολογίσουμε έτσι αν το στάδιο της νευροανάπτυξης του παιδιού συμβαδίζει με τη χρονολογική του ηλικία. Κατά τη διάρκεια των σταδίων της νευροανάπτυξης του παιδιού επιτελείται σημαντική ανάπτυξη των λοβών του εγκεφάλου.

Η ανάπτυξη του προμετωπικού λοβού ξεκινά με την αρχή της εφηβείας, σε πολλούς ανθρώπους η λειτουργική ολοκλήρωση επιτελείται γύρω στο εικοστό τέταρτο έτος της ηλικίας

τους. Η ανάπτυξη της προμετωπικής περιοχής παίζει αποφασιστικό ρόλο σε πολλές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς, όπως στην ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωση, ανάπτυξης της θέλησης, της επικοινωνίας και των διανοητικών σχέσεων, της υπόθεσης, του συλλογισμού, της αφαιρετικής σκέψης, της ικανότητας προσαρμογής, προσοχής, κλπ. Οι βλάβες στην περιοχή αυτή, έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία διαταραχών στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου (Καραπέτσας Α., 1988).

Βλάβες στον προμετωπιαίο φλοιό και στον κροταφικό λοβό έχουν συσχετιστεί με επιθετικές συμπεριφορές (συχνά επεισοδιακού ή παρορμηικού τύπου). Από πολύ νωρίς είχαν αρχίσει να περιγράφονται οι εγκεφαλικοί μηχανισμοί που ευθύνονται για τις συγκινήσεις. Οι εργασίες υποστηρίζουν τη σημασία του υποθαλάμου στην επιθετική συμπεριφορά (Bard P. A., 1928, Hess W., 1964).

Το 1939 οι Kluver και Bucy αφαιρώντας ένα τμήμα του μεταιχμιακού συστήματος από τον εγκέφαλο του πιθήκου, προκάλεσαν εκπληκτικές μεταβολές στη συμπεριφορά του. Ο πίθηκος ενώ πριν ήταν φοβισμένος και άγριος μετατράπηκε σε ένα ήρεμο και πειθήνιο ζώο (Kluver H. et Bucy P., 1939). Μετέπειτα ερευνητικές εργασίες του Rosvold H. E. et al. επιβεβαίωσαν με τρόπο ειδικό το ρόλο του μεταιχμιακού συστήματος στις συγκινήσεις. Έτσι, ο ερεθισμός της αμυγδαλής προκαλεί εκδηλώσεις επιθετικότητας. Ενώ, αφαίρεση κάποιου τμήματος προκαλεί ηρεμία και χαλάρωση (Rosvold H. E. et al., 1959).

Η έννοια της επιθετικότητας δεν είναι βέβαια μονοδιάστατη, υπάρ-

χουν αποκλίσεις, διαφωνίες ανάλογα με τις διαφορετικές απόψεις των νευροφυσιολόγων, των ηθολόγων, των ψυχολόγων, των κοινωνιολόγων ή των ψυχαναλυτών. Η συμμετοχή βιολογικών παραγόντων στην επιθετική συμπεριφορά δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί και διασαφηνισθεί. Το γεγονός αποδίδεται μεταξύ άλλων σε σημαντικές τεχνικές δυσκολίες, που θα πρέπει να ξεπεραστούν, όπως είναι η συχνή συνύπαρξη διαφόρων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων, όπως οι διαταραχές της προσωπικότητας ή ψυχικές νόσοι, ή κυρίως η δυσκολία στην αποσαφήνιση και τον προσδιορισμό καταστάσεων που σχετίζονται με την επιθετική συμπεριφορά, όπως είναι η οργή, η παρορμητικότητα, ο θυμός, κ.λπ. Σήμερα μελετάται από τις νευροεπιστήμες ο ρόλος των βιολογικών παραγόντων στις επιθετικές συμπεριφορές (Κονταξάκης Β., 1995, 1988).

Αναπτυξιακά προβλήματα μπορεί να παρουσιαστούν στη διάρκεια της κύησης, όπως είναι οι διάφορες ελλείψεις στις νευρικές δομές, όπως αγενεσία ή έλλειψη μεσολοβίου, διαφράγματος, ιππόκαμπου, υποθαλάμου, κ.λπ., που το παιδί θα εμφανίσει στη μετέπειτα ανάπτυξη του και τις ανάλογες διαταραχές συμπεριφοράς. Ο εγκέφαλος δεν μπορεί έτσι να διαμορφώσει φυσιολογικά τις έλικές του, τις σχισμές, και τις αναδιπλώσεις του. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν από μαθησιακές δυσκολίες μέχρι βαριά νοητική καθυστέρηση. Επίσης διαταραχές στη συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστούν και από προβλήματα στη μετανάστευση των κυττάρων, από προβλήματα στην ανάπτυξη των δονδριών και των νευραξόνων, από ελ-

λιπή μυελινοποίηση, από πρώιμες εντοπισμένες βλάβες του εγκεφάλου, κ.λπ. (Καραπέτσας Α., 1988).

Η επιστήμη έχει σήμερα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η βία είναι επίκτητη και όχι έμφυτη ιδιότητα στο φυσιολογικό άνθρωπο. Είναι ιδιότητα, που αν ο φυσιολογικός άνθρωπος δεν τη διδαχθεί, δεν θα την εκδηλώσει ποτέ, αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι το ανθρώπινο σώμα δεν είναι προετοιμασμένο για την εκδήλωση βίας και επιθετικότητας, δεν διαθέτει νύχια, οπλές ή άλλα επιθετικά μέσα. Η εξελικτική πορεία που οδήγησε την ανάπτυξη του νεοφλοιού στον εγκέφαλο των ανθρώπων και των ανώτερων ειδών θηλαστικών ζώων, φρόντισε συγχρόνως να τους αποπλύνει από τα παραπάνω επιθετικά όπλα. Από την πιο τρυφερή ηλικία το παιδί γνωρίζει να εκδηλώνει τη δυσαρέσκεια του, πριν από όλα με το θυμό του, να αντιδρά στη ματαίωση που παίρνει από το περιβάλλον. Οι πρώτες επιθετικές συμπεριφορές εμφανίζονται στο τέλος του δεύτερου έτους και κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους. Πριν το μικρό παιδί παρουσιάζει αντιδράσεις θυμού με ανησυχία, κραυγές, όταν δεν πετυχαίνει αυτό που ζητά.

Στα 4 χρόνια του το παιδί εκφράζει την επιθετικότητά του λεκτικά. Τα αγόρια υιοθετούν πιο συχνά επιθετικές συμπεριφορές από ό,τι τα κορίτσια. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι άμεσες επιθετικές συμπεριφορές εξαφανίζονται, ορισμένα παιδιά συνεχίζουν να δαγκώνονται, να κτυπούν τους άλλους, να σπάζουν αντικείμενα. Αυτά τα παιδιά είναι παρορμητικά, έρχονται σε βίαιες πράξεις και σε αντιδράσεις θυμού. Ο

παράγοντας της εκπαίδευσης παίζει ένα κυρίαρχο ρόλο, ο ενήλικας θεωρείται θύμα, αδύναμος, ανίκανος όταν δεν μπορεί να βάλει όρια στο παιδί. Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς μπορεί να αποτελέσει το λίκνο μιας μελλοντικής ψυχοπαθητικής οργάνωσης (Ajuriaguerra De. J. - Marcelli D., 1984, Karli P., 1971, Kapli P. 1982).

Συνθήκες και Περιστάσεις κάτω από τις οποίες Δημιουργείται Αντικοινωνική Συμπεριφορά

Πρέπει να τονισθεί η μεγάλη σημασία της επίδρασης του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων, αφού σε αυτούς ακόμα οι ανώτερες λειτουργίες αυτοελέγχου δεν είναι αρκετά διαμορφωμένες, ώστε να τους επιτρέπουν να προβλέπουν πάντα τις συνέπειες των πράξεών τους και να αντιστέκονται έτσι τις παρορμήσεις του εσωτερικού κόσμου τους. Οι σημερινοί νέοι των μεγάλων βιομηχανικών πόλεων δοκιμάζονται από τον ανώνυμο και αυτοματοποιημένο τρόπο ζωής και άλλοι μεν από αυτούς αποκτούν έναν παθητικό χαρακτήρα, άλλοι δε ζουν με το σύνθημα των ρεκόρ και της άμυνας. Τίποτα δεν τους ενδιαφέρει παρά πώς θα ξεπεράσουν τους όμοιούς τους, αδιαφορώντας για τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για το σκοπό αυτό.

Τα περισσότερα σημερινά ακροάματα και θεάματα που αφειδώς παρέχονται στους νέους είναι διαποτισμένα από ηθική νοσηρότητα ή από υπερβολική πολυτέλεια και ευκολία ζωής. Η επίδραση που ασκούν τα ακροάματα και θεάματα αυτά γίνεται ακόμα πιο βλαβερή, γιατί οι νέοι

έχουν την τάση να εξομοιωθούν με τους δήθεν ήρωες των θεαμάτων αυτών και έτσι πλέον η ηρωοποίηση του κακού γίνεται βίωμά τους.

Τα παιδιά πολλές φορές από έλλειψη οικογενειακής επίβλεψης, που είναι πιο συχνά συνέπεια των προβληματικών συνθηκών κατοικίας, του χωρισμού της οικογένειας και της άστατης διαγωγής των γονέων προσελκύονται γρήγορα από κάθε λογής εύκολες ψυχαγωγίες. Οι ψυχαγωγίες αυτές ασκούν επίδραση στους νέους γιατί ανταποκρίνονται στην επιθυμία για περιπέτεια, στην αγάπη για το λαμπρό και φανταχτερό και στην προσπάθεια του να ξεγελάσει και να εξαπατήσει κάθε εξουσία, κοινωνική και οικογενειακή. Για να απολαύσει όμως αυτές τις χαρές του δρόμου χρειάζεται χρήματα και έτσι τραβάει πλέον προς το δρόμο της αντικοινωνικότητας για να τα αποκτήσει. Το παιδί που δοκίμασε απογοητεύσεις όσον αφορά την ικανοποίηση βασικών αναγκών του, δεν είναι υπερβολικό να υποστηρίξουμε ότι στην προσπάθειά του να ξεφύγει από τη συναισθηματική ανισορροπία που του δημιούργησαν οι καταστάσεις αυτές, δύο μόνο δυνατότητες ανακαλύπτει:

- α) Την αντικοινωνική συμπεριφορά ή
- β) Τη νευρωτική συμπεριφορά, ανάλογα, αν θα επικρατήσουν οι παρορμήσεις του ή οι κατασταλτικές δυνάμεις που διαθέτει.

Αν το παιδί δεν υπαναχωρεί μπροστά στις δυσμενείς συνθήκες του περιβάλλοντός του, αναζητεί λύτρωση στη φυγή από την οικογενειακή εστία, από την οποία στερείται συναισθηματικών προτύπων για να εξομοιωθεί. Η αναζήτηση, διαμέσου της φυγής, της

στερημένης συναισθηματικής αυτής ικανοποίησης γίνεται φανερή με τη μελέτη των συμμοριών νέων ατόμων. Οι συμμορίες αυτές σχηματίζονται κυρίως από αγόρια που μέσα στη συνένωση και τη συντροφικότητα ζητούν να βρουν αντιστάθμισμα για τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντός τους και τις σκληρές στερήσεις της φτώχειας. Η συμμορία αντιπροσωπεύει για τους νέους αυτούς την ισχύ ταυτόχρονα ικανοποιεί και την ανάγκη τους για ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Οι νέοι αυτοί νιώθουν την ανάγκη να συνδεθούν ο ένας με τον άλλο και να αποτελέσουν στοιχεία ενός συνόλου και μέσα στη συμμορία γίνονται τολμηρότεροι και ατονούν τα συναισθήματα ενοχής, οι ανησυχίες και οι ηθικοί δισταγμοί.

Ο Τύπος, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το Internet, και όλα τα σημερινά μέσα μαζικής ενημέρωσης, όταν δεν ελέγχονται επαρκώς, μπορεί να δώσουν επιβλαβή πνευματική τροφή στους νέους και με τη δύναμη της υποβολής που ασκούν στις ευάλωτες συνειδήσεις των νέων ανθρώπων, είναι πολύ εύκολο να τις αλώσουν και να προβούν στη διαστροφή του χαρακτήρα τους σε τέτοιο σημείο που να τους οδηγήσουν ακόμη και στο έγκλημα.

Η προβολή ακατάλληλων για ανηλίκους εικόνων με τα σύγχρονα τεχνικά μέσα, αποτελεί ένα δυνατό διεργετικό για τους νέους αυτούς, το οποίο ενισχύεται από την απομόνωση του θεατή, το σκοτάδι, το δυνατό φωτισμό της οθόνης. Ο ανήλικος που παρακολουθεί τέτοια θεάματα κολυμπά κυριολεκτικά σε έναν άλλο κόσμο. Η εικόνα, την οποία εμφανίζει το φιλμ φαίνεται σε αυτόν η πλέον ζωντανή

έκφραση της πραγματικότητας.

Επίσης όσο περισσότερο διαταράσσεται η προσωπικότητα του ατόμου από την επίδραση βιολογικών ή ψυχολογικών αιτιών, τόσο περισσότερο επιζήμιες γίνονται οι δυσμενείς συνθήκες του περιβάλλοντος. Όσο περισσότερο δυσμενείς είναι οι οικογενειακές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, τόσο περισσότερο παρασύρονται στην παραβατικότητα και προ-παραβατικότητα άτομα, τα οποία, εάν ζούσαν σε κανονικές συνθήκες δεν θα εξελίσσονταν σε εγκληματίες. Στην αδυναμία και στην αστάθεια της προσωπικότητας των ανηλίκων αντιστοιχεί η αστάθεια και η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Ο νέος που ζει σε ένα δυσμενές οικογενειακό ή έξω-οικογενειακό περιβάλλον, συνδέεται και διαπλάθεται με το περιβάλλον αυτό, με τρόπο ώστε, αν απομακρυνθεί από αυτό, να αναζητεί άλλο παρόμοιο με το προηγούμενο. Η προσήλωση, άλλωστε σε ένα απογοητευτικό περιβάλλον συντηρείται με τις αποκτημένες πλέον συνήθειες (Φραντζεσκάκης, Ι., 1987).

Παράγοντες που Προκαλούν και Ευνοούν την Εκδήλωση της Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς στα Σχολεία

Η σημασία της αντικοινωνικής συμπεριφοράς για την κοινωνία έχει οδηγήσει τους ερευνητές στη διερεύνηση των παραγόντων και των κοινωνικών συνθηκών που την προκαλούν και την ευνοούν (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, Κατερέλος, Χαρίσης, 2000).

Οι παράγοντες που έχουν μελετη-

θεί είναι μεταξύ άλλων, οι ακόλουθοι:

1. Η κοινωνική προέλευση των θυτών, όπως π.χ. η κοινωνική τάξη, η φυλή, η εθνικότητα, κ.λπ. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει γενική συσχέτιση. Τα φαινόμενα της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς έχουν παρατηρηθεί σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και σε όλες τις φυλετικές και εθνικές ομάδες (Oliveus, 1996, Price & Everett, 1997, Tygart, 1988).

2. Ο βαθμός αποδιοργάνωσης και παθολογίας της οικογένειας.

Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η έκλειψη της παραδοσιακής οικογένειας, ενώ άλλοι ερευνούν τις επιδράσεις της *διαλυμένης οικογένειας*. Ωστόσο, καθοριστικής σημασίας δεν είναι τόσο η αποδιοργάνωση (π.χ. διαζύγιο), όσο οι σχέσεις γονέων-παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιβάλλουν την πειθαρχία στα παιδιά. Το διαζύγιο δεν αποτελεί αυτομάτως παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επιθετικότητας και βίας (Morrison, Young, 1998, Workman & Beer, 1992, Stromquist & Vigil, 1996).

3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων, όπως, για παράδειγμα, το φύλο και η ηλικία. Όσον αφορά το φύλο, τόσο η άσκηση φυσικής βίας όσο και η θυματοποίηση έχουν συσχετιστεί εμπειρικά περισσότερο με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, μια διαπίστωση που αναμφίβολα συνδέεται με τη διαδικασία της διαφορικής κοινωνικοποίησης. Ως προς την ηλικία, έχει παρατηρηθεί κλιμάκωση στη χρήση της λεκτικής βίας, καθώς προχωρούμε από τις κατώτερες στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτή-

των και τη χρήση εναλλακτικών μορφών διαχείρισης και αντιμετώπισης των κρίσεων και των καταστάσεων ματαίωσης (Artz & Riecken 1997, Krauss, Freedman & Whitcut, 1996, Tygart, 1988).

Μελέτες των Goldstein, Furlong, Ley & Cybriwsky, Pablant & Baxter, που διενεργήθηκαν σε ατομικό επίπεδο διαπίστωσαν την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στη χρήση ουσιών και τη σχολική βία (Goldstein, 1996, Furlong, 1997, Pablant & Baxter, 1996).

4. Τα χαρακτηριστικά των ιδίων των σχολείων ως προς το μέγεθος, την αναλογία εκπαιδευτών-μαθητών, το σχολικό κλίμα, τα προγράμματα σπουδών, τα συστήματα πειθαρχίας και αξιολόγησης των μαθητών και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες. Η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών φαίνεται ότι σχετίζεται περισσότερο με την εμφάνιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς απ' ό,τι το μέγεθος του σχολείου. Το θετικό σχολικό κλίμα αποθαρρύνει την εκδήλωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες δρα ανασταλτικά. Αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, έχει εκφραστεί η υπόθεση ότι τα προγράμματα που ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, η διαφορετική αξιολόγηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η αυστηρή αλλά ομοιόμορφη εφαρμογή της πειθαρχίας δεν ευνοούν την εμφάνιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Burke & Herbert, 1996, Ellis, Ray & Coleman, 1983, Hellman & Beaton, 1986, Morrison & D' Incau, 1997, Stromquist & Vigil, 1996, Tygart 1991, Weishew & Peng, 1993).

5. Το μακρο-κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στους γενικότερους παράγοντες κινδύνου (π.χ. περίοδος κοινωνικής μετάβασης, αξίες της κοινωνίας για τα δικαιώματα οπλοφορίας, η διάχυση της αντικοινωνικής και βίαιης συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή και στα μέσα μαζικής επικοινωνίας). Οι περίοδοι κοινωνικής μετάβασης και αναστάτωσης δημιουργούν καταστάσεις ανομίας και κάτω από ορισμένες συνθήκες ευνοούν την εμφάνιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η βία που προβάλλεται στα ΜΜΕ και γενικά στην καθημερινή ζωή οδηγεί αυτομάτως στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά εξαρτάται από το συνδυασμό του περιεχόμενου με παράγοντες κινδύνου σε ατομικό επίπεδο (Gold & Chamberlain, 1996, Shaw-Cameron, 1999, McLean 1996, Βιδάλη, 1995).

Η Εκδήλωση της Βίαιης και Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς στη Σχολική Κοινότητα - Η Διάδοση και Χρήση των Ναρκωτικών

Η βίαιη συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί σε κάθε μορφή δραστηριότητας, οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε. Η βία μπορεί να εκδηλώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, ως φυσική ή ως λεκτική βία. Τα προβλήματα της κοινωνίας έχουν αντανάκλαση και στο σχολείο. Γονείς άνεργοι είναι ανίκανοι για διαφόρους λόγους να ανταποκριθούν στα γονικά τους καθήκοντα. Τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από κάθε μορφής βία, από τη φυσική ή ψυχική βία, τη βάνανση συμπεριφορά, την εκμετάλ-

λευση, τη σεξουαλική κακοποίηση, ενώ βρίσκονται στο χώρο του σχολείου. Η βία αποτελεί απειλή για την υγεία για τη φυσιολογική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι βαθύτερες αιτίες της βίας είναι πολύπλοκες και είναι δύσκολη μια γρήγορη επιδιόρθωση.

Επίσης η έλλειψη φροντίδας και τρυφερότητας στην οικογένεια μπορεί να αποτελέσει μια άλλη αιτία για την εκδήλωση βίας στα σχολεία. Γονείς που κακομεταχειρίζονται τα παιδιά τους υπήρξαν συνήθως και οι ίδιοι θύματα βίας ή κακομεταχείρισης. Η ανεργία, η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η εγκληματικότητα, είναι λόγοι που διαταράσσουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνία. Η κατάχρηση αλκοόλ και άλλων ναρκωτικών ουσιών επηρεάζουν τη σωστή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η βία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια αντίδραση στο άγχος και στις αντιπαραθέσεις. Η Κατάθλιψη που συνάδευεται από χαμηλή αυτο-εκτίμηση σχετίζεται με τη βία.

Η επιθετική συμπεριφορά εμφανίζεται από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν να λύνουν τα προβλήματά τους παρακολουθώντας τους γονείς τους, τα μεγαλύτερα αδέρφια τους ή αυτούς που τα φροντίζουν. Τα παιδιά συμπεριφέρονται στο σχολείο όπως οι συμμαθητές τους. Η εμφανής ανάγκη των παιδιών για ηγεσία δεν ικανοποιείται πάντα στο σχολείο. Υπό αυτές τις συνθήκες η αύξηση της επιθετικότητας ή της βίαιης συμπεριφοράς μπορεί να ενταθεί. Η έλλειψη ενός λογικού κώδικα επικοινωνίας, πειθαρχίας μπορεί να δυσκολέψει τους εκπαιδευτικούς

ενός σχολείου να δράσουν και να αντιδράσουν συντονισμένα στις επιθετικές και βίαιες τάσεις συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο.

Μορφές σχολικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βία κατά προσώπων, βία κατά της περιουσίας (βανδαλισμοί), σχολική αποκλίνουσα συμπεριφορά και θυματοποίηση από διάφορες κατηγορίες προσώπων (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, Κατερέλος, Χαρίσης, 2000).

Το ζήτημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του όλου προβλήματος της νεότητας, όπως αυτό εμφανίζεται με τις σημερινές συνθήκες ζωής. Το πρόβλημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, δηλαδή των ατόμων που διανύουν τα στάδια της παιδικής, εφηβικής ηλικίας (δηλαδή όσοι έχουν ηλικία από 7-12, 12-18 ετών), όπως εμφανίζεται σήμερα σε όλο το δυτικό κόσμο, περιλαμβάνει πολλούς κινδύνους και εμφανίζει σημαντική κοινωνική σημασία. Τα μέτρα που σήμερα παρέχονται για τη λύση του προβλήματος αυτού δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το μεγαλύτερο μέρος της εγκληματικής δραστηριότητας των νέων αποτελούν τα αδικήματα κατά της περιουσίας, κυρίως κλοπές.

Μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων είναι η φυγή τους από την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία επιτυγχάνουν με τον αρνητισμό. Μια μορφή αρνητισμού είναι τα ναρκωτικά στα οποία καταφεύγουν οι νέοι σήμερα για να δώσουν διεξοδο στα διάφορα προβλήματα που τους απασχολούν. Το πρόβλημα της διάδοσης της χρήσης των ναρκωτικών στον πληθυσμό της χώρας μας άρχισε να

ανησυχεί την κοινή γνώμη και τους πολιτικούς κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν συρροή ενδείξεων, ιδιαίτερα από το χώρο της καταστολής έκαναν φανερή την εξάπλωση της χρήσης στους νέους.

Η πρώτη αντικειμενική καταγραφή της εμφανιζόμενης «επιδημίας», έγινε το 1984 με τη διεξαγωγή δύο πανελλήνιων ερευνών στο γενικό και στο μαθητικό πληθυσμό, από την Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών με την υποστήριξη του Υφυπουργείου Νέας Γενιάς. Οι έρευνες αυτές έδωσαν την εικόνα της χρήσης τόσο των παράνομων όσο και των νόμιμων εξαρτησιογόνων ουσιών (καπνού, οινόπνευματων, ψυχοδραστικών ουσιών χωρίς ιατρική συνταγή) από τους αντίστοιχους πληθυσμούς. Επιπλέον επέτρεψαν να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τη φύση του φαινομένου, όπως τις ομάδες υψηλού κινδύνου, τις γεωγραφικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το βαθμό αστικοποίησης, τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με τη χρήση. Η χρήση των ναρκωτικών (παράνομες ουσίες) σύμφωνα με τα ευρήματα των πιο πρόσφατων ερευνών (1998) φαίνεται ότι έχει διαδοθεί σημαντικά στη χώρα μας, ιδιαίτερα στους νέους, σε επίπεδα χρήσης που προσεγγίζουν αυτά των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Το ανδρικό φύλο εξακολουθεί να κρατάει τα σκήπτρα στη χρήση ναρκωτικών, αν και ο ρυθμός αύξησης της χρήσης μέσα στην τελευταία δεκαετία είναι πολύ μεγαλύτερος στις γυναίκες όπου η χρήση εξαπλαισιάζεται. Η πλέον διαδεδομένη παράνομη ουσία είναι η κάνναβη, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί από το σύνολο όσων

αναφέρουν πως έχουν κάνει χρήση και άλλων παράνομων ουσιών. Στους μαθητές, η χρήση της κάνναβης φαίνεται ότι έχει υπερδιπλασιαστεί μέσα στα πέντε τελευταία χρόνια. Στους μαθητές μάλιστα της μεγαλύτερης ηλικίας (17-18 ετών) περίπου δύο στα δέκα αγόρια (18%) και ένα στα δέκα κορίτσια (10%) αναφέρουν ότι έχουν δοκιμάσει ή κάνει συστηματικότερη χρήση κάνναβης (Μαλιώρη, Μ., 1999).

Τα ναρκωτικά προσφέρουν μια μορφή σωματικής και ψυχικής ευχαρίστησης. Τον καλμάρουν, τον δημιουργούν ευφορία, τον απαλλάσσουν από αμφιβολίες, του «παίρνουν» τους προβληματισμούς, του απλοποιούν τις σκέψεις.

Δεν έχει πια ανάγκη να αναζητήσει ελέγχους ή να βρει λόγους για να ξεπεράσει το «στρες». Τα ναρκωτικά τον αναισθητοποιούν ως προς τα προβλήματα και τις αγωνίες με την άμεση ευχαρίστηση και την «απέραντη» ηδονή που του παρέχουν.

Παράλληλα όμως του σταματούν την πορεία του προς την ωριμότητα και τον οδηγούν στη βέβαιη καταστροφή. Ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας που οδηγεί τα παιδιά και τους νέους να χρησιμοποιούν ναρκωτικά είναι η «πίεση» που προέρχεται από την «παρέα», τη συντροφιά, τους συμμαθητές και συναδέλφους, τους συντρόφους των παιχνιδιών και των διασκέδαστων.

Η «πίεση των ομοίων» παίζει ένα σημαντικό και πιθανώς καθοριστικό ρόλο, όχι απλώς το παράδειγμα ή η πρόκληση να αποκτήσουν μια νέα εμπειρία, όσο ο κίνδυνος «αποκλεισμού» από τη συντροφιά ή η «κοινωνική υποβάθμιση», εξαναγκάζουν τα παιδιά και τους νέους να «δοκιμά-

σουν» τα ναρκωτικά. Η απάντηση που δίνουν τα παιδιά είναι «δεν μπορούσα να αντισταθώ, θα με κοροΐδευαν». Η πίεση γίνεται ακόμα μεγαλύτερη όταν οι γονείς, το σχολείο, κ.λπ. δεν φροντίζουν εκ των προτέρων να διαφωτίσουν τα παιδιά και τους νέους. Το θέμα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι αλληλένδετο με τη χρήση των ναρκωτικών, και αυτό γιατί τα άτομα αυτά:

α) Όταν εθιστούν στη χρήση ναρκωτικών ουσιών εύκολα καταφεύγουν σε κάθε εγκληματική ή αντικοινωνική συμπεριφορά για να εξευρύνουν τα οικονομικά μέσα για την εξοικονόμηση της δόσης τους.

β) Γίνονται συνήθως όργανα των μεγαλοεμπόρων ναρκωτικών ουσιών και θέλουν να έχουν πάντοτε την ευνοιά τους για να μπορούν ευκολότερα να εξοικονομήσουν τη δόση τους.

γ) Είναι αναγκασμένα, για να προμηθευτούν τη δόση τους, να έρθουν σε επαφή με το κύκλωμα των αδίστακτων εμπόρων του αργού θανάτου, από τους οποίους είναι απόλυτα εξαρτημένα και σπάνια τους προδίδουν, γιατί γνωρίζουν τη δύναμη που διαθέτουν, αλλά επίσης γνωρίζουν και τους κινδύνους που διατρέχει ακόμα και η ίδια η ζωή τους ή η σωματική ακεραιότητά τους αν τολμήσουν και αποκάλυψουν το κύκλωμα των προσώπων αυτών.

δ) Υπό την επήρεια των ναρκωτικών όχι μόνο εγκαταλείπουν κάθε επαγγελματική κοινωνική σταδιοδρομία, αλλά και αποβάλλουν κάθε είδους αναστολές ή ηθικούς φραγμούς, με αποτέλεσμα να εκτρέπονται σε πράξεις που διαταράσσουν τόσο την ομαλή οικογενειακή, όσο και την κοινωνική τους ζωή.

Επίσης μορφές αντικοινωνικών εκδηλώσεων από τις πλέον συνηθισμένες είναι η βία στα γήπεδα, που τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας παίρνει όλο και πιο επικίνδυνες διαστάσεις. Σήμερα είναι γνωστό ότι πολλές ομάδες νέων ατόμων μετά την παρακολούθηση αγώνων ή διαφόρων μουσικών εκδηλώσεων, που εξάπτουν τα κατώτερα ένστικτα του ανθρώπου, εξέρχονται στους δρόμους, αλληλοσυμπλέκονται, καταστρέφουν διάφορα αντικείμενα και γενικά διαταράσσουν τη δημόσια τάξη. Οι πράξεις αυτές βανδαλισμού, δηλαδή καταστροφής αντικειμένων, χωρίς κανένα ωφελμιστικό σκοπό, αποτελούν χαρακτηριστική εκδήλωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων αυτών. Μετά από κάθε σημαντική ποδοσφαιρική συνάντηση συμπλέκονται οι οπαδοί των αντιπάλων ομάδων με αποτέλεσμα να μεταφέρονται στα νοσοκομεία άνθρωποι με σπασμένα κεφάλια, κ.λπ.

Αναγκαιότητα Ψυχολογικής-Συμβουλευτικής Παρέμβασης και Υπηρεσιών Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι συγκριτικές έρευνες έχουν επικεντρωθεί όχι τόσο στην καταγραφή και την αιτιολόγηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της βίας στους σχολικούς χώρους, όσο στην εφαρμογή τρόπων παρέμβασης για την αντιμετώπιση της βίας (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, Κατερέλος, Χαρίσης, 2000).

Είναι σημαντικό το σχολείο να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα

άμεσα, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος αυτές οι βίαιες και επιθετικές τάσεις συμπεριφοράς να αναπτυχθούν περισσότερο και να είναι δύσκολο κανείς τότε να δράσει και να αντιδράσει. Τα σχολεία έχουν ως αποστολή να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές και να τους περάσουν τις δημοκρατικές αξίες της κοινωνίας σε μια χώρα μέσα από τα προγράμματα σπουδών, για να γίνουν ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες. Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να υποδεικνύουν ότι στα σχολεία οφείλουν να παρέχουν κατάνοση και συμπάθεια για τους άλλους ανθρώπους, καθώς και να διδάσκουν στους μαθητές την ανάληψη της ευθύνης για τη μόρφωσή τους και για τις πράξεις τους. Τα σχολεία πρέπει να αντιδρούν σε όλες τις μορφές εξευτελιστικής μεταχείρισης, να καταδικάζουν όλες τις διαδικασίες που έρχονται σε αντιπαράθεση με τις αξίες, τις οποίες υποστηρίζουν. Είναι σημαντικό στο σχολείο όταν εμφανίζονται περιπτώσεις βίας, απειλών, το προσωπικό του σχολείου να είναι επαρκώς καταρτισμένο και προετοιμασμένο με στόχο να δράσει όσο το δυνατόν καλύτερα. Για την πρόληψη της βίας έχει γίνει πλέον εμφανής η σημασία του περιβάλλοντος εντός και εκτός σχολείου.

Η αντιμετώπιση του σχολείου ως αγγαρεία από τους μαθητές αποκτάται και διατηρείται εκεί που η εκπαιδευτική δραστηριότητα αποτυγχάνει να τους εμπνεύσει. Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει μια σημαντική σχέση με τα κίνητρα και τη συμμετοχή των μαθητών. Αυτό σημαίνει την οργάνωση της εργασίας και την δημιουργία ενός καλού περιβάλλοντος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς και για τους

μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση να αντιμετωπίζουν τις διαμάχες στο σχολείο, να μαθαίνουν τις διάφορες κουλτούρες του παιδιού, να είναι ικανοί να συζητούν το περιεχόμενο αυτών των επιρροών σε σχέση με τις αξίες της κοινωνίας.

Στη βία το θύμα μένει με ανοικτές πληγές, αντιδρά με φόβο και χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορεί να βιώνει αισθήματα θυμού για τους άλλους, για τον εαυτό του, αισθήματα ανημποριάς και απογοήτευσης. Η υποστήριξη από στενούς φίλους και γνωστούς είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η Ψυχολογική υποστηρικτική φροντίδα μπορεί να επιταχύνει την αναρρωτική διαδικασία. Μετά από μια σοβαρή πράξη βίας μπορεί να είναι απαραίτητη η παρέμβαση μιας πιο οργανωμένης ομάδας συζήτησης, η συζήτηση θα καθοδηγείται από έναν ή περισσότερους ψυχολόγους που έχουν εξειδικευθεί στην αντιμετώπιση καταστάσεων σε κρίση.

Οι κανόνες ενός σχολείου πρέπει να αξιολογούνται και να συζητούνται συνεχώς με τους νέους μαθητές και τους γονείς τους. Κανένας από αυτούς δεν είναι υποχρεωμένος να αποδεχθεί κανόνες που έχουν θεσπίσει άλλοι, θέλουν να θεσπίσουν τους δικούς τους κανόνες. Οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών μαζί με τις οργανώσεις των γονέων και των μαθητών θα πρέπει να λάβουν μέτρα για την ελάττωση της βίας στα σχολεία. Οι οργανώσεις των μεταναστών πρέπει να κληθούν να λάβουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη της κοινότητας και των εκπαιδευτι-

κών οργανώσεων, για να μπορούν πιο εύκολα να κάνουν τις συζητήσεις για τους ενδοσχολικούς κανόνες. Σε κάθε σχολείο πρέπει να υπάρχει ένα σχέδιο δράσης, που να αποδεικνύει τα μέτρα δράσης, τα οποία μπορούν να λαμβάνονται για την αντιμετώπιση της βίας, πώς θα γίνει αυτό και τι θα γίνει μετά (Masya Minei, 2000).

Οι Παρεμβάσεις των Υπηρεσιών

1. Η παρέμβαση θα πρέπει να είναι ολομέτωπη, συστηματική και όχι μοιρομελής και να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες, τόσο αυτοί που αφορούν τους εμπλεκόμενους στην αντικοινωνική συμπεριφορά (π.χ. θύματα και θύτες) και την κοινωνική τους προέλευση (π.χ. γονείς, συλλόγους και σχολές γονέων) η οποία διαμορφώνει το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των μαθητών, όσο και αυτοί που αφορούν τη σχολική κοινότητα και τη γενικότερα περιβάλλουσα κοινωνία (Bullock, Fitzimmons & Gable, 1996, Dusenbury, Falco & Lake, 1997, Gable & Manning, 1996, Gable, Manning & Bullock, 1997).

Η παρέμβαση θα πρέπει να εφαρμόζεται έγκαιρα, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό με τον εντοπισμό παιδιών ή μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή ακόμη και για θυματοποίηση (Dusenbury, Falco, Lake 1997).

Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για την έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση προτού παγιωθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά. Απαραίτητη κρίνε-

ται η ανάπτυξη διεπιστημονικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (σταθμών) αν όχι σε κάθε σχολείο, τουλάχιστον σε κάθε Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτές οι υπηρεσίες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν συμβουλευτικά σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, το σύλλογο των διδασκόντων και τους συλλόγους γονέων, στην πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση των κρίσεων και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς οργανώνοντας σχετικά προγράμματα στους σχολικούς χώρους.

Οι παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να στοχεύουν είτε στην αλλαγή των φυσικών συνθηκών (π.χ. αντιμετώπιση του προβλήματος της συστέγασης) είτε στην αναμόρφωση των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των νέων) είτε στην τροποποίηση των συστημάτων και των προτύπων διδασκαλίας (π.χ. αυταρχική ή δημοκρατική, ισοπεδωτική ή εξατομικευμένη διδασκαλία) και των συστημάτων αξιολόγησης (διαμορφωτική ή αθροιστική).

Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένου ότι στο μέλλον δεν είναι εφικτή η στελέχωση όλων των σχολείων με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ανόμη και αν αυτό επιτευχθεί, η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους θεωρείται απαραίτητη, δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και η συμπεριφορά του ή οι δια-

χειριστικές του ικανότητες είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση ή την αποτροπή της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ο έλεγχος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των φαινομένων βίας προϋποθέτει παράλληλες παρεμβάσεις ταυτόχρονα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης.

Προληπτικά Μέτρα για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς

Η ανάλυση ερευνητικών δεδομένων των Πετρόπουλου, Παλαστυλιανού, Κατερέλου, Χαρίση για την αντικοινωνική συμπεριφορά κατέδειξε ως σημαντικούς παράγοντες διάφορες μεταβλητές, που μπορούν να ομαδοποιηθούν προκειμένου να διευκολυνθεί η ερμηνεία των δεδομένων.

1. *Τη σημασία της δίκαιης μεταχείρισης.* Περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις των μαθητών για το δίκαιο της συμπεριφοράς των συμμαθητών, των καθηγητών, των γονέων και των αδελφών, τις εμπειρίες τους από τιμωρίες των γονέων και τις αντιλήψεις τους για το άδικο των τιμωριών που επιβάλλουν οι καθηγητές. Οι παράγοντες αυτοί υποδηλώνουν πόσο σημαντική είναι η δίκαιη συμπεριφορά και μεταχείριση και η πειθαρχηση των νέων από τους σημαντικούς άλλους στην οικογένεια και το σχολείο για τον έλεγχο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

2. *Ο ρόλος της οικογένειας και των γονέων.* Εκτός από τη δίκαιη συμπεριφορά των γονέων των αδελφών, η ομάδα αυτή περιλαμβάνει τις κοινές δραστηριότητες με την οικογένεια, τη συμβίωση με τους δύο γονείς, τη φρο-

ντίδα της οικογένειας και τη στρατηγική που αφορά την «υποστήριξη από τους γονείς». Οι παράγοντες αυτοί παραπέμπουν στη σημασία των οικογενειακών δεσμών για την πρόληψη της σχολικής αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

3. *Η χρήση ουσιών και η αποκλίνουσα συμπεριφορά.* Αφορά τη χρήση διαφόρων ουσιών (π.χ. καπνός, αλκοόλ, «ελαφρά ναρκωτικά»), είτε από τον πατέρα, είτε από τους ίδιους τους μαθητές και τη σχέση τους με τους τρεις δείκτες αντικοινωνικής συμπεριφοράς (δηλαδή τη βία κατά προσώπων, τους βανδαλισμούς και την αποκλίνουσα συμπεριφορά). Η χρήση ουσιών συνιστά σημαντικό παράγοντα κινδύνου.

4. *Ο ρόλος του οικογενειακού εισοδήματος.* Μια σημαντική διαπίστωση που χρήζει ερμηνείας αφορά τη συσχέτιση μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η θετική αυτή σχέση (η αντικοινωνική συμπεριφορά αυξάνεται με το εισόδημα) παρατηρήθηκε και στις τέσσερις μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βία κατά προσώπων, βανδαλισμοί, αποκλίνουσα συμπεριφορά και σωματική θυματοποίηση), κυρίως όμως στο λύκειο. Η συσχέτιση μεταξύ εισοδήματος και αντικοινωνικής συμπεριφοράς διαφεύδει τα στερεότυπα που ταυτίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική παθολογία με τις κατώτερες εισοδηματικές τάξεις. Πιθανόν οι μαθητές από τις κατώτερες τάξεις, οι οικογένειες των οποίων έχουν επενδύσει σχετικά μεγάλα χρηματικά ποσά για την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ανέλιξη, να διστάζουν να διακινδυνεύουν όλα αυτά με την τυχόν από-

κλισή τους.

Είναι επίσης πιθανόν οι μαθητές από τα ανώτερα εισοδηματικά στρώματα, οι οποίοι έχουν οικονομική άνεση, να πιστεύουν ότι δεν διακυβεύεται η οικονομική τους θέση από την αντικοινωνική τους συμπεριφορά ή να πιστεύουν ότι η οικονομική τους άνεση θα τους προστατεύει από ενδεχόμενες δικαστικές και διοικητικές κυρώσεις. Είναι πιθανό τα ανώτερα στρώματα να μην εκπροσωπούνται στα δημόσια σχολεία, οπότε έχουμε να κάνουμε με τα παιδιά των νεόπλουτων, μεσαίων εισοδηματικών τάξεων, που αισθάνονται σχετική ανασφάλεια, η οποία και εκδηλώνεται με σχολική αντικοινωνική συμπεριφορά.

5. *Η διαλεκτική σχέση μεταξύ θύτη και θύματος.* Η συσχέτιση αυτή υποδηλώνει ιστορικό θυματοποίησης του ίδιου του θύτη, γεγονός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε οποιαδήποτε παρέμβαση για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Παραταύτα, δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε την ανομοιογένεια στη σύνθεση των θυτών-θυμάτων. Ο παράγοντας της «αντιεξτίμησης» αποδείχτηκε σημαντικός στην πρόβλεψη της θυματοποίησης, αλλά όχι στην πρόβλεψη των τριών δεικτών αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

6. *Η σημασία της εκπαιδευτικής βαθμίδας και της εξέλιξης.* Μια άλλη «παρατήρηση» στην οποία δεν δόθηκε μεγάλη σημασία είναι η διαφοροποίηση των ευρημάτων ανάλογα με τη βαθμίδα. Στο γυμνάσιο για παράδειγμα η συσχέτιση σχολείων συνδέονταν με αντικοινωνική συμπεριφορά (βία κατά προσώπων και αποκλίνουσα συμπεριφορά) ενώ στο λύκειο δεν παρατηρήθηκε καμία τέτοια συσχέτιση. Οι

διαφορές αυτές ενδέχεται να οφείλονται στις διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών των δύο βαθμίδων (π.χ. ο χώρος έχει μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές του γυμνασίου σε περίπτωση συστέγασης), ενδεχομένως στις διαφορετικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις των δύο βαθμίδων σε σχέση με τους διαφορετικούς παράγοντες (π.χ. ο μέσος όρος των ωρών που αφιερώνουν στα φροντιστήρια έχει μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές του λυκείου) (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, Κατερέλος, Χαρίσης 2000).

Επίσης στην αντιμετώπιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς πρέπει να συμπεριληφθούν τα παρακάτω προληπτικά μέτρα, τα οποία πρέπει να τα χωρίσουμε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- 1) Μέτρα ειδικής πολιτικής για νέους.
- 2) Μέτρα κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής.
- 3) Μέτρα οικογενειακής πολιτικής.
- 4) Μέτρα νομοθετικού και οργανωτικού περιεχομένου.

Μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής κατάλληλα για την ανάλογη προς τα προσόντα των μαθητών, σταδιοδρομία και επαγγελματική εξέλιξη. Η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και μέρη της Πολιτείας για το σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Όπως ορίζεται στο άρθρο 16 παράγρ. 3 του ισχύοντος Συντάγματος του 2001 «πρέπει τα έτη της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης να μην είναι λιγότερα των εννέα». Επιτακτική λοιπόν είναι η ανάγκη να υλοποιηθεί η βασική αυτή συνταγματική διάταξη και όλοι οι Έλληνες υποχρεωτικά θα πρέπει να φοιτήσουν στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Κατά τα

έτη αυτά θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Προς το σκοπό αυτό προτείνεται η τακτική επαφή τόσο των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με τους καθηγητές και δασκάλους.

Η λειτουργία επίσης μαθητικών κοινοτήτων κρίνεται αναγκαία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες θα παρακολουθήσουν την εξέλιξη της μόρφωσης και διαπαιδαγώγησης των νέων και σε συνεργασία θα καθορίσουν τα κατάλληλα μέτρα για την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών, ανάλογα με τις επιδεξιότητες και τις προτιμήσεις τους. Αναγκαία επίσης είναι η ύπαρξη σε κάθε σχολείο διαφόρων συμβούλων, τουλάχιστον ενός ψυχολόγου και ενός παιδαγωγού ειδικευμένου στα θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες θα συνέρχονται και θα συνεδριάζουν μέσα σε τακτά διαστήματα για να παρακολουθούν την εξέλιξη της διαπαιδαγώγησης των μαθητών και να αποφασίζουν τελικά για το σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό τους.

Η συνεργασία αυτή κρίνεται απαραίτητη, διότι αν ο μαθητής ακολουθήσει κάποιο επάγγελμα που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και επιδεξιότητες του, θα αποκτήσει την ανάλογη αυτοπεποίθηση και αυτοεπιβεβαίωση, πράγμα που θα του εξασφαλίσει την ανάλογη και απαραίτητη ψυχική ισορροπία. Επίσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη εκτός από τα παραπάνω και ποια είναι τα επαγγέλματα εκείνα που δεν είναι σήμερα κορεσμένα, για να μπορούν οι νέοι να

απορροφώνται ευκολότερα στην αγορά εργασίας. Ακόμη, στην έδρα κάθε νομού του κράτους θα πρέπει να δημιουργηθούν ανάλογα κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων, τα οποία θα παρέχουν υποχρεωτικά σε κάθε ενδιαφερόμενο, γονέα, μαθητή, κ.λπ., τις αναγκαίες κάθε φορά πληροφορίες που θα αφορούν κυρίως την επαγγελματική προοπτική εξέλιξης του νέου στους διαφόρους επαγγελματικούς κλάδους που υπάρχουν.

Με τη σωστή λειτουργία των παραπάνω υπηρεσιών θα πάψει το φαινόμενο που παρατηρείται σήμερα, δηλαδή η αθρόα προσέλευση νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς τις ανάλογες δυνατότητες απορρόφησής τους, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να μην μπορούν να επιτύχουν στις εξετάσεις των ανωτάτων και ανωτέρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων λόγω του μεγάλου κάθε χρόνο αριθμού υποψηφίων. Το φαινόμενο αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάθε χρονιά στη χώρα μας να δημιουργούνται στρατιές αποφοίτων λυκείων που απέτυχαν στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ, γιατί κρίθηκαν ότι δεν διαθέτουν τα ανάλογα για το σκοπό αυτό προσόντα. Οι νέοι αυτοί, χωρίς καμιά επαγγελματική κατάρτιση που θα τους επιτρέψει να βρουν κάποια απασχόληση, μένουν μετέωροι, με αποτέλεσμα να στρέφονται σε επικίνδυνες και αντικοινωνικές δραστηριότητες και συναναστροφές με την ένταξή τους σε περιθωριακές ομάδες αναζητώντας το αίσθημα παραδοχής και αναγνώρισης, που τόσο πολύ χρειάζονται για την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία.

Η Πολιτεία εδώ ευθύνεται, που δεν φρόντισε, όπως έχει υποχρέωση από ρητή συνταγματική επιταγή, για

την επαγγελματική μόρφωση και κατάρτισή τους συμβουλευόντας και κατευθύνοντας τους νέους μέχρι το τέλος των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους για το σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό τους, αλλά απότομα με το θεσμό των εξετάσεων για τα ΑΕΙ, κάνει επιλογή κάθε χρόνο μερίδας μόνο νέων που κρίνει ικανούς να ακολουθήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να έχει φροντίσει να γίνει η διαλογική αυτή προηγουμένως. Η Πολιτεία κατά τη διάρκεια των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον των ανήλικων ή εκείνων που δεν δείχνουν προθυμία για τριτοβάθμια εκπαίδευση σε επαγγελματικούς τομείς και δραστηριότητες που θα ανταποκρίνονται τόσο στις επιδεξιότητες και στις προτιμήσεις τους, όσο και στις απαιτήσεις της αγοράς.

Στη χώρα μας γεννάται το πρόβλημα ότι και εκείνοι που κατορθώνουν να αποφοιτήσουν επιτυχώς από την τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν εξασφαλισμένη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Απεναντίας, στην πράξη σήμερα αποδεικνύεται ότι αφ' ενός μεν τα πτυχία των ανωτάτων και ανωτέρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας μας ολοένα και υποβαθμίζονται, αφ' ετέρου δε οι πτυχιούχοι των σχολών αυτών δύσκολα σταδιοδρομούν επαγγελματικά, αλλά και αν κατορθώσουν να βρουν μια κάποια απασχόληση, δεν θα είναι ανάλογη των προσόντων τους, αλλά προφανώς κατώτερη. Από τα παραπάνω, κρίνεται επιτακτική πλέον η ανάγκη ριζικής αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής μας πολιτικής για να γίνει τέτοια που να προσαρμόζεται στις σημερινές κοινω-

νικές ανάγκες, πράγμα που θα ευκολύνει και δεν θα δυσχεραίνει, όπως γίνεται σήμερα, την ομαλή ένταξη των νέων στο κοινωνικό σύνολο, με άμεσο επακόλουθο τη μείωση της περιθωριοποίησής τους και της συνεχώς αυξανόμενης αντικοινωνικότητάς τους.

Επίσης αναγκαία κρίνεται η δημιουργία πνευματικών κέντρων για νέους που θα είναι ελεύθερη η συμμετοχή των νέων όλου του κόσμου που επιθυμούν να παρακολουθήσουν σειρά σεμιναρίων, που θα έχουν ως σκοπό την πνευματική εξύψωση του ανθρώπου για να αντιταχθεί και να καθοδηγήσει σωστά τον σύγχρονο τεχνικό πολιτισμό. Κρίνεται αναγκαία η δημιουργία και ανάπτυξη συμβουλευτικών

προγραμμάτων από ειδικευμένους ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά., που θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν και να καταλάβουν όχι μόνο τις διάφορες μορφές σκέψεων και συμπεριφορών, αλλά και πως η συμπεριφορά μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας δυσπροσαρμοστικότητας στην κοινωνία ή ψυχοπαθολογικών καταστάσεων στα παιδιά, αλλά και να τους ενημερώσουν σε όλα εκείνα τα θέματα, τόσο για την αποφυγή των επικίνδυνων αυτών καταστάσεων, όσον και για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Συμβουλευτικοί σταθμοί, Σχολές γονέων σε όλες τις πόλεις και κομοπόλεις της χώρας μας) (Φραντζεσκάκη, Ι., 1987).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adler A., (1979), *Superiority and Social Interest*, Edited by H.L. Ansbacher – R.R. Ansbacher, W.W. Norton 7 Co., New York.
- Ajuriaguerra De J. - Marcelli D., (1984), *Psychopathologie de l' Enfant*, Masson, Paris, 93-207.
- Artz S. & Riecken T.J., (1997), What, so what, then what; the Gender Gap in School-Based Violence and its Implications for Child-youth Care Practice. *Child and Youth Care Forum*, 26, 291-303.
- Bard P.A., A Diencephalic Mechanism for the Expression of Rage with Special Reference to the Sympathetic Nervous System, *American Journal of Psychology*, 84, 1928, 490-515.
- Βιδάλης Σ., (1995), Μαθητικές Κινητοποιήσεις: Η Μεταφορά της Βίας από την Κοινωνία στο Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 112-119.
- Bullok L.M., Fitzimmons, A.M. & Gables, R.S., (1996), Combating School Violence: an «All Hands on Deck» Approach for Making School Safe Again. *Preventing School Failure*, 41, 49-54.
- Burke E. & Herbert D., (1996), Zero Tolerance Policy: Combating Violence in Schools. *NASSP Bulletin*, 80, 49-54.
- Doullard J. - Miller N.E. *Frustration and Aggression*, Kegan Paul, London, 1944.
- Dusenbury L., Falko M. & Lake A., (1997), Nine Critical Elements of Proming Violence Prevention Programs, *The Journal of School Health*, 67, 409-414.
- Ellis J.A.N., Ray J.A. & Coleman R. (1983), Factors Affecting School Vandalism, *Social Work in Education*, 5, 258-272.

- Ε.Κ.Π.Ν.Τ., (1999), *Ετήσια Έκθεση σχετικά με την Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Λισαβόνα.
- Fromm. E., (1977), *Η Ανατομία της Ανθρώπινης Καταστροφικότητας*, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Μετάφρ.
- Φραντζεσκάκης Ι., (1987), *Η Αντικοινωνική Συμπεριφορά των Νέων*, Εκδόσεις Σάκουλα, Αθήνα.
- Furlong J., (1997), Drugs and School Violence, *Education and Treatment of Children*, 20, 263-280.
- Freud A., (1968), *Inadaptation Social, Delinquance, Criminalité*. In: «*Le Normal et le Pathologique Chez l'Enfant*», Ed. Gallimard, Paris, pp. 132-147.
- Fromm E., *Αναλυτική Κοινωνιοψυχολογία*, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα.
- Hess W., *The Biology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Heuyer G., (1969), *La Délinquance Juvenil*, PUF, Paris.
- Hilgard E.R., (1962), *Introduction to Psychology*, Harcourt, Brace and World, Inc., New York.
- Hellman D.A. & Beaton S., (1986), The Pattern of Violence in Urban Public School: The Influence of School and Community, *Journal of Research in Crime and Delinquence*, 23, 102-127.
- Gable R.A. & Manning M.L. (1996), Facing the Challenges of Aggressive Behaviors in Young Adolescents, *Middle School Journal*, 27, 19-25.
- Gable R.A., Manning M.L. & Bullock L.M., (1997), An Education Imperiled: the Challenge to Prepare Teachers to Combat School Aggression and Violence, *Action in Teacher Education*, 19, 39-46.
- Goldstein A.P., (1996), *The Psychology of Vandalism*, Plenum Press, New York.
- Gold V. & Chamberlein L.J., (1996), School/Student Violence: A Primer, *American Secondary Education*, 24, 27-32.
- Gabel M., Lebovici S., Mazet. Ph. (1996), *Maltraitencepsychologique*, Fleurus, Paris.
- Karli P., *La Conduite Agressive*, Recherche, 1971, 18, 2, 1013-1021.
- Karli P., (1982), *Neurobiologie des Comportement d'agression*, PUF, Paris.
- Καραπέτσας Α., (1988), *Νευροψυχολογία του Αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, Εκδόσεις Συμρινωτάκη, Αθήνα, σελ. 78-86.
- Kluver H. et Bucy P. (1939), Preliminary Analysis of Functions of the Temporal Lobes in Monkeys, *Arch. Neurol. Psych.* 42, 979-1000.
- Κονταξάκης Β.Π., (1995), *Αυτοκτονία και Ψυχικές Διαταραχές*, Ψυχιατρική, Τόμ. 6, Τεύχ. 3.
- Κονταξάκης Β.Π., (1998), Συμμετοχή Βιολογικών Παραγόντων στην Εκδήλωση Αυτοκαταστροφικής και Επιθετικής Συμπεριφοράς, στο: Σολδάτος Κ., Λύκουρας Ε., Παπαδημητρίου, Γ. (Επιμ.), *Βιολογικοί Συντελεστές στην Αιτιο-παθογένεια των Ψυχικών Διαταραχών*, Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 201-209.
- Krauss R.M., Freedman J.L. & Whitcut M., (1996), *Field and Laboratory Studies of Littering*. In: A.P. Goldstein (ed.), *The Psychology of Vandalism* (pp. 273-291), Plenum Press, New York and London.
- Lowenstein, L.F., (1986), Vandalism in School: Causes, Prevention and Treatment. *Health at School*, 2, 72-73.
- Ley D. & Cybriwsky R., (1996), The Spatial Ecology of Stripped Cars. In: A.P. Goldstein (ed.), *The Psychology of Vandalism*, Plenum Press, New York.
- Laplanche J., Pontalis J.-B., (1981), *Vocabulaire de la Psychanalyse*, PUF, Paris.

- Μάνος Ν., (1988), *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Mazet Ph.-Houzel D. (1979), *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, Maloine, Paris, Volume 1, p. 235-246.
- Μαλιώρη Μ., (Επιμέλεια Έκδοσης), (1999) *Ετήσια Έκθεση για την Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών σε Διεθνές και Εθνικό Επίπεδο*, Αθήνα.
- Masya Minei (2000), Η Βία στα Σχολεία, *Διδακταλικό Βήμα*, No. 1101, σ. 3-6.
- Morrison D.R., Young D.L., Young J.F., (1998), From "kilroy is here" to the Jonesboro Incident: a Logical Progression, *Journal of Instructional Psychology*, 25, 250-5.
- Morrison G.M. & D' Incau B., (1997), The Web of Zero Tolerance: Characteristics of Students who Are Recommended for Expulsion from School, *Education and Treatment of Children*, 20, 316-35.
- Olweus, D. (1996), Bully-victim Problems in School, *Prospectus*, 26, 331-359.
- Pablant P. & Baxter J.C. (1996), *Enviromental Correlates of School Vandalism*, In: A.P. Goldstein (ed.), *The Psychology of Vandalism* (pp. 213-235), Plenum Press, New York.
- Παπαδημητρίου Ε.Γ. (Επιμ.) Βιολογικοί Συντελεστές στην Αιτιο-παθογένεια των Ψυχικών Διαταραχών, *Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, σ. 201-209.
- Πετρόπουλος Ν., Παπαστυλιανού Α., Κατερέλος Π., Χαρίσης Κ., (2000), Αντικοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών και Εφήβων, Στο: Α. Κаланτζή-Αζίζι, Η. Μπεξεβέγκη, *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Price J.H. & Everret S.A. (1997), Teachers' Perceptions of Violence in the Public Schools, *American Journal of Health Behavior*, 21, 172-177.
- Rosvold H.E. et al., Influence of Amygdalectomy on Social Behavior in Monkeys, *Journal of Comparative and Physiological psychology*, 47, 1954, 173-178.
- Shaw-Cameron E., (1999), Violence: A Change Agent in our Schools, *The Delta-Kappa-Gamma Bulletin*, 65, 15-18.
- Σινανίδου Μ., Η Αντικοινωνική και Παραπτωματική Συμπεριφορά των Νέων-Προληπτικά Μέτρα, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, Τεύχος 488, Φεβρουάριος 2002, σ. 45-54.
- Stromquist N.P. & Vigil J.D., (1996), Violence in schools on the United States of America: Trends, Causes and Responses, *Prospects*, 26, 361-383.
- Τομασίδη, Χ., (1982), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Δίπτυχο, Αθήνα.
- Tygart C.E., (1988), Public School Vandalism: Towards a Synthesis of Theories and Transition to Paradigm Analysis, *Adolescence*, 23, 187-200.
- Tygart C.E., (1991), Student Interpersonal Public School Violence: Some Explanations Derived from Adult Interpersonal of Violence Theory, *International Journal of Group Tensions*, 21, 85-99.
- Vrysg D., (1977), *Sociobiology and Behavior*, Heineman, London.
- Workman M. & Beer J., (1992), Depression, Suicide Ideation and Aggression among High School Students whose Parents are Divorced and Use Alcohol at Home, *Psychological Reports*, 70, 503-511.
- Yung, C., (1964), *L'Homme et ses Symboles*, Robert Laffont, Paris.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρπος & Ιούνιος 2002, σσ. 99-109

Στέργιος Ν. Στεργίου*

**Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ,
Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
Η ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη σύνδεση του ελληνικού σχολείου μέσω της εργασιακής εμπειρίας με την τοπική οικονομία. Πρόκειται για θέμα που πυροδοτεί πολλές και ποικίλες αντιδράσεις τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στην ελληνική κοινωνία συνολικά. Ο συγγραφέας παρουσιάζει τα επιχειρήματα εκείνης της πλευράς, η οποία εξαιτίας του φόβου για μια πιθανή ιδιωτικοποίηση δηλαδή, μια εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, απορρίπτει κατηγορηματικά τη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία. Περιγράφει ακόμα πώς οι ριζικές αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία ανέδειξαν νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα, με τα οποία ο παραδοσιακός επαγγελματικός προσανατολισμός δεν είχε ξανά ασχοληθεί.

Τη γρηγορότερη προσαρμογή στα νέα δεδομένα μπορεί εντούτοις να πραγματοποιήσει ένα διαφορετικά οργανωμένο σχολείο, το οποίο έχει το βλέμμα του μόνιμα στραμμένο στην τυπική και παγκόσμια οικονομία. Ως δοκιμασμένο παράδειγμα για αυτή τη διαφορετική μορφή σχολείου χρησιμοποιείται η επαγγελματική πρακτική άσκηση στο γερμανικό σχολικό σύστημα.

*Stergios N. Stergiou**

**DIE BEZIEHUNG DER SCHULE ZUM ARBEITSMARHT,
DIE BERUFSBERATUNG UND
DIE DEUTSHE ERFOHRUNG**

Der vorliegende Aufsatz behandelt ein extrem tabuisiertes Thema sowohl in der griechischen Schulgemeinschaft als auch in der gesamtgriechischen Gesellschaft. Es handelt sich um die Ankoppelung des Schulsystems durch Berufserfahrungen an die private Wirtschaft. Ziel des Autors ist, zum einen die Argumente der Gegner darzulegen, die aus Angst vor einer Privatisierung bzw. einer Kommerzialisierung der Bildung eine Zusammenarbeit der Schule mit der Wirtschaft schlichtweg verwerfen. Zum anderen wird jedoch aufgezeigt, dass die radikalen Veränderungen der globalen Ökonomie soziale und ökonomische Fragen auftauchen ließen, mit denen sich die traditionelle Berufsorientierung noch nie beschäftigt hat. Diese neuen Gegebenheiten haben die Schule vor neue und meistens vollendete Tatsachen gestellt. Die schnellere Anpassung an die neuen Gegebenheiten kann indessen nur eine anders organisierte und strukturierte Schule bewerkstelligen, die ihr Augenmerk ständig auf die Bedürfnisse der Lokal- und Globalwirtschaft gerichtet hat. Als ein bewährtes Beispiel für diese Schulgestalt wurden die Betriebspraktika im deutschen Schulwesen verwendet.

* Ο Σ.Ν.Σ. είναι πτυχιούχος Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σήμερα ασκεί τα καθήκοντα του Διευθυντή του Ιδρύματος Πολιτισμικής και Κοινωνικής Δράσης «ΑΛΛΗΛΕΓΥΗ» της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλιώτιδος και Φαναριοφερσάλων. Επικοινωνία: Προμηθέως 39, 38500 Βόλος. Τηλ. 04210-53936, 0944355245.

Η Ελλάδα είναι ίσως η μόνη χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα, στην οποία σε τόσο μεγάλο βαθμό όροι, όπως σύνδεση με την οικονομία, ανάγκες της αγοράς, αυτόνομη ή αυτοδύναμη ανάπτυξη ανεξάρτητα από το κράτος ή την κρατική παρέμβαση, ταυτίζονται αυτόματα με έννοιες όπως οικοδόμηση ταξικών φραγμών, διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων, κατάργηση των κεκτημένων και άλλες συναφείς ιδεολογικοποιημένες αναφορές που για μία σειρά από λόγους έχουν έναν ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στη νεοελληνική κοινωνία (Κάτσικας & Καββαδίας 1998). Αν εντούτοις υπό το βάρος των σαρωτικών αλλαγών που συνεπέφερε η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και η ευρωπαϊκή ενοποίηση έχει δημιουργηθεί ένα σχετικό *Consensus* για τον περιορισμό του κράτους και την προώθηση των ιδιωτικοποιήσεων στην ελληνική οικονομία παραμένει έντονα φορτισμένο ένα άλλο ζήτημα που άπτεται της προβληματικής της σχολικής εκπαίδευσης προσανατολισμένης στις ανάγκες της αγοράς. Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυρισθεί κανείς πως η αναφορά και μόνο στην εμπλοκή του επιχειρηματικού κόσμου στην εκπαιδευτική διαδικασία αρκεί για να επισύρει θύελλα αντιδράσεων από την εκπαιδευτική και εξωεκπαιδευτική κοινότητα.

Στο ίδιο πλαίσιο, έντονες αντιδράσεις συναντά τόσο η θεωρητική διαμόρφωση όσο και η πρακτική εφαρμογή ενός τομέα της σχολικής εκπαίδευσης που θα έπρεπε να είναι απολύτως εναρμονισμένος με τις ανάγκες πρώτιστα της τοπικής οικονομίας σε συνδυασμό με την εθνική και με τους όρους του σήμερα και με την παγκό-

σμια, τον **Επαγγελματικό Προσανατολισμό**. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να καταδείξει, ότι η θεσμοθέτηση ενός επαγγελματικού προσανατολισμού με γνώμονα καταρχήν την τοπική οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα (και με αυτό εννοείται πρώτιστα το επιχειρηματικό περιβάλλον) και κατά δεύτερον την παγκόσμια πραγματικότητα όχι μόνο δεν θέτει σε κίνδυνο τη λειτουργία του δημόσιου σχολείου αλλά αντίθετα το αναβαθμίζει και το θέτει στην τροχιά της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης. Για τη στήριξη της συγκεκριμένης επιχειρηματολογίας θα γίνει αναφορά στη γερμανική εμπειρία, η οποία κατά τη γνώμη μας δικαιώνει την παραπάνω άποψη. Εκ των προτέρων πρέπει να επισημανθεί ότι το παρόν άρθρο δεν αποτελεί τόσο μία επιστημονική και μεθοδολογικά ελεγμένη προσέγγιση του ζητήματος όσο μια κατάθεση προβληματισμού για μια πολύ σημαντική και περιφρονημένη, νομίζουμε, πλευρά του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η Ιδεολογικοποίηση του Ζητήματος

Στην Ελλάδα ο θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού καθιερώθηκε για πρώτη φορά ως μάθημα το έτος 1953 με ανάλογο βασιλικό διάταγμα προβλέποντας αρχικά τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων που θα αναλάμβαναν να διδάξουν τον ΣΒΠ στα σχολεία. Χρειάστηκαν εντούτοις 23 χρόνια για να μπορέσει το μάθημα να γίνει δομικό στοιχείο του προγράμματος των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης (Ν. 309/1976). Η

Αριστερά αντιπαρατέθηκε από την πρώτη στιγμή με αυτή την καινοτομία ασκώντας σκληρή κριτική στο θεσμό. Στη σειρά μελετών του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών για τα θέματα παιδείας (1980), ο επαγγελματικός προσανατολισμός ορίζεται ως ένα πρόβλημα της κοινωνικής ολότητας και όχι μόνο των ατόμων και συνδέεται άμεσα με το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα. «... για μια κοινωνία που στοχεύει πραγματικά στην επίτευξη της ευημερίας του λαού όπως οι σοσιαλιστικές κοινωνίες και οι χώρες που στηρίζονται σε μια πραγματικά δημοκρατική συγκρότηση, η ανάγκη για σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό είναι πιο επιτακτική από όσο είναι στις κοινωνίες του κεφαλαιοκρατικού συστήματος με τον καταναλωτικό χαρακτήρα, όπου η μοναδική φροντίδα περιορίζεται ουσιαστικά στο να εξασφαλιστούν (sic) τα απαραίτητα εργατικά χέρια για να κινήσουν τα εργοστάσια της εκμετάλλευσης. Η διαφορά – όπως είναι φανερό – βρίσκεται στο ότι οι καπιταλιστικές κοινωνίες μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή την εκμετάλλευση του ανθρώπου, χρησιμοποιώντας τον ΕΠ ως μέσο για την ανάπτυξη της παραγωγικότητας και την εντατικοποίηση της εργασίας για να δυναμώσουν την εκμετάλλευση...» (σελ. 219).

Η προσέγγιση αυτή αμβλύνθηκε με το χρόνο, καθώς μεσολάβησε και η κατάρρευση των καθεστώτων του λεγόμενου Υπαρκτού Σοσιαλισμού που αποτελούσε για δεκαετίες μόνιμο σημείο αναφοράς. Η αριστερά δεν έπαυε ωστόσο να αντιπαλεύεται το σχολείο της αγοράς τροποποιώντας την κριτική της και προσαρμόζοντάς την στα νέα δεδομένα. Εργασιακά μοντέ-

λα καθώς και η εμπλοκή του επιχειρηματικού κόσμου στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί, ισχυρίζονται αριστεροί εκπαιδευτικοί, να λειτουργήσουν σε καπιταλιστικές συνθήκες, καθώς οι εργοδότες καρπούνται σε αυτή την περίπτωση το κέρδος της γνώσης και της εμπειρίας των μαθητών. Αυτή η παιδαγωγική μέθοδος δεν βοηθά στην ανάπτυξη των ανθρώπων στον καπιταλισμό αλλά γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης και κανονική αγγαρεία (Μωραΐτης, 1999). Η οικονομία ως όρος γίνεται, σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο κριτικής, ένα ιδεολόγημα με έντονο ταξικό περιεχόμενο που στόχο έχει να καθυποτάξει την παιδεία στην υπηρεσία των μονοπωλίων, παραπλανώντας τις συνειδήσεις και υπηρετώντας τη στρατηγική της αστικής τάξης, δημιουργώντας την ψευδαίσθηση ότι οι συνέπειες από τις εγγενείς αντιθέσεις του καπιταλιστικού συστήματος μπορούν να αντιμετωπιστούν σε όφελος του λαού χωρίς σύγκρουση με την οικονομική και πολιτική εξουσία των μονοπωλίων, χωρίς κοινωνική ανατροπή (Νικολαΐδου, 2000).

Δύσπιστη έως ιδιαίτερα αρνητική απέναντι στο σχολείο της αγοράς είναι και η στάση της ομάδας των εκπαιδευτικών που οργανώνει τη συνδικαλιστική της δράση μέσα από τα *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. Το σχολείο που συνδέεται στενά με τις άμεσες ανάγκες της αγοράς χαρακτηρίζεται ως μια επιλογή της αστικής τάξης. Αυτή προσπαθεί έτσι να αφαιρέσει όλες εκείνες τις πλευρές της εκπαίδευσης που είχαν κοινωνική διάσταση, που παρείχαν δυνατότητες και στα φτωχότερα λαϊκά στρώματα να μορφωθούν και να προσεγγίσουν

σχετικά εύκολα και τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα επιχειρεί να αποτινάξει και τα τελευταία απομεινάρια της δωρεάν εκπαίδευσης, κάνοντας έτσι ακόμα πιο ισχυρούς τους ταξικούς φραγμούς. Η συγκρότηση ενός ευέλικτου σχολείου εντάσσεται κατά την ίδια άποψη στο σχέδιο του νεοφιλελευθερισμού να διαμορφώσει τους νέους σε συντελεστές παραγωγής και να καλλιεργήσει μια μονομερή παραγωγώσιμη αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης (Κάτσιας & Καββαδίας 1998).

Από όλα τα παραπάνω μπορεί νομίζουμε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας εξακολουθεί να αντιμετωπίζει αρνητικά μια δυναμική συνεργασία του σχολείου ως θεσμού με την αγορά. Η ανησυχία αυτή είναι δικαιολογημένη αν κανείς αναγάγει σε πρότυπο την αμερικανική εμπειρία που πράγματι κατήργησε σε πολλές περιπτώσεις την αυτονομία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταβάλλοντας πολλά απ' αυτά σε οργανικά τμήματα επιχειρήσεων. Δεν ισχύει το ίδιο όμως για την ευρωπαϊκή εμπειρία. Πριν όμως προχωρήσουμε σε αυτό, ας δούμε κάποιους όρους που καθορίζουν την εποχή μας σήμερα, άρα και το ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Η Παγκόσμια Οικονομική Αναδιάρθρωση και η Θέση του Σχολείου

Η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, των οικονομικών και πολιτικών αποφάσεων, οι διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας δημιούργησαν

ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις που οι τοπικές κοινωνίες όχι μόνο δεν είχαν ξανααντιμετωπίσει αλλά τις περισσότερες φορές δεν μπόρεσαν ούτε καν να αντιληφθούν. Οι αλλαγές αυτές στην επικοινωνία, τη δομή και την οργάνωση της πληροφορίας κατέρριψαν σύνορα και έφεραν αυτές τις κοινωνίες αντιμέτωπες με έναν αναδυόμενο κόσμο που έχει αποδεχτεί όρους και κανόνες που σε αυτές τις κοινωνίες φάνταζαν μέχρι πρότινος απολύτως ξένες. Η ωλιγγώδης ταχύτητα ωστόσο με την οποία συντελέστηκαν αυτές οι αλλαγές συνεπέφερε όχι μόνο αποδόμηση των συνόρων αλλά και την οικοδόμηση νέων για τις ομάδες εκείνες που αρνούνται να συμβιβαστούν με τη νέα πραγματικότητα.

Οι νέοι όροι επέβαλαν και μια απομαζικοποίηση των δημοσίων υπαλλήλων και εργατών με προδιαγεγραμμένα καθήκοντα στα σχέδια εργασίας και στις συνθήκες πρόσληψης. Με τον ίδιο τρόπο που οι όροι παραγωγής και εργασίας μεταβάλλονται και απαρχαιώνονται, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο καθίστανται τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού αναχρονιστικά, γιατί ακριβώς αντιστοιχούν σε αυτές τις εργασιακές σχέσεις που ξεπερνιούνται σε ανύποπτο χρόνο. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι τα προγράμματα συμβουλευτικής έπονται χρονικά, μπορεί κανείς εύκολα να φανταστεί, πόσο επίκαιρα μπορεί να είναι σήμερα αυτά τα προγράμματα;

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα χρονικής υστέρησης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι το χρηματιστήριο όχι μόνο ως πηγή πλούτου ή επιχειρηματική δραστηριότη-

τα αλλά κυρίως ως ρυθμιστικός παράγοντας της διεθνοποιημένης οικονομίας. Ο τρόπος που δομείται η παγκόσμια οικονομία σήμερα, η οικονομία, στην οποία οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν την επαγγελματική τους θέση, δεν έχει ποτέ μέχρι τώρα διδαχθεί στα σχολεία. Είναι για παράδειγμα παντελώς άγνωστο ότι οι οικονομικές συναλλαγές καταλαμβάνουν σήμερα έναν όγκο πενήντα φορές μεγαλύτερο απ' ό,τι ο όγκος του εμπορίου. Εκτιμάται ότι το 95% αυτών των συναλλαγών έχουν κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Ο καθημερινός τους όγκος φθάνει το ένα τρισεκατομμύριο δολάρια και ξεπερνά έτσι τα αποθεματικά όλων των τραπεζών του κόσμου μαζί κατά 200 εκατομμύρια δολάρια (Buceta, 2001). Οι καταλυτικές επιδράσεις που μπορεί να έχει μια χρηματιστηριακή κρίση τύπου Crash σε μια εθνική ή τοπική κοινωνία διεφάνηκαν στις πρόσφατες περιπτώσεις των οικονομιών της Αργεντινής και της Τουρκίας που μέσα σε μια νύχτα βυθίστηκαν στο χάος.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα άτομα πρέπει να βοηθηθούν να επανασχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους και να προετοιμαστούν για μια άστατη και ευμετάβλητη αγορά εργασίας. Το συμπέρασμα που αβίαστα εξάγεται από τα παραπάνω είναι ότι όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και η δομή των σχολικών προγραμμάτων χρειάζεται να αναθεωρηθεί, γιατί η μεταφορά γνώσης από μόνη της δεν είναι πλέον αρκετή. Γεννάται λοιπόν εκ των πραγμάτων ένα ζήτημα προσαρμοστικότητας (Δημητράπουλος, 2000) όχι μόνο για τη σχολική κοινότητα αλλά για όλες τις άτυπες ή θεσμοθετημένες μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Πρό-

κειται πρώτιστα για προσαρμοστικότητα δομών αλλά και για προσαρμοστικότητα καθηκόντων και προσόντων των εκπαιδευόντων και εκπαιδευομένων. Η πρόταση που αρχίζει να κατακτά έδαφος στο χώρο της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι ότι η σταδιοδρομία δεν πρέπει πλέον να αντιμετωπίζεται ως μια ανοδική πορεία μέσα σε έναν οργανισμό ή σε ένα επάγγελμα, αλλά ως μια πορεία με οριζόντιες και κατακόρυφες κινήσεις, που μπορεί να μας οδηγούν προς τα εμπρός αλλά και προς τα πίσω επίσης (Σιδηροπούλου-Δημηάκου, 1999).

Το Γερμανικό Παράδειγμα και η Πρότασή μας

Η πιο ολοκληρωμένη απάντηση σε αυτή την πρόκληση μπορεί νομίζουμε να αναζητηθεί μόνο στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και παραγωγής. Και για να συγκεκριμενοποιήσουμε αυτή την αναφορά ορίζουμε τη σύνδεση αυτή ως την υποχρεωτική διενέργεια πρακτικής άσκησης των μαθητών στα πλαίσια του ΣΕΠ σε έναν επαγγελματικό χώρο για μία ή δύο εβδομάδες το χρόνο.

Η πρακτική αυτή άσκηση μπορεί να ποικίλλει ως προς το χώρο και το χρόνο, οφείλει εντούτοις να υπόκειται σε κάποιους κανόνες. Η μέχρι τώρα πείρα στον ευρωπαϊκό χώρο έχει δείξει τη σπουδαιότητα τήρησης τριών σταδίων (E.U., 1986):

- τη φάση προετοιμασίας
- την ίδια δραστηριότητα (στο χώρο εργασίας ή αλλού)
- τη διαχρονική παρακολούθηση (follow up)

Στη φάση της προετοιμασίας οι μαθητές γνωρίζουν με ειδικά μαθήματα διάφορες πλευρές του αντικείμενου της εργασίας αποκτώντας παράλληλα βασικές θεωρητικές γνώσεις για το αντικείμενο και εξοικειώνονται με τις δυσκολίες και με την ιδέα να μαθαίνουν μόνοι τους.

Στο χώρο εργασίας οι μαθητές πρέπει να εργάζονται κάτω από την επίβλεψη κάποιου τεχνικού εκπαιδευτή, ώστε να είναι ο εκπαιδευτής σε θέση να εκτιμήσει τις δυνατότητες του μαθητή, να κατευθύνει τη διαδικασία μάθησης και να είναι παράδειγμα προς μίμηση για τον εκπαιδευόμενο.

Στην παρακολούθηση της πρόόδου οι μαθητές καταθέτουν αρχικά τη βιωματική τους εμπειρία μαζί με ένα συμπέρασμα πάνω σε αυτή την εμπειρία και στη συνέχεια μετέχουν σε δραστηριότητες για παρακολούθηση της πορείας τους, ένας ένας ή σε μικρές ομάδες. Θα πρέπει επίσης να επιδιώκεται η διατήρηση της επαφής της επιχείρησης, όπου πραγματοποιήθηκε η εργασιακή εμπειρία με το μαθητή, σε περίπτωση βέβαια που υφίσταται κοινή βούληση για συνέχεια αυτής της επαφής.

Η πρόταση που κατατίθεται με το άρθρο αυτό είναι μια πρόταση που αντανάκλα τη νομιμοποίησή της από τη γερμανική εργασιακή εμπειρία και εδράζεται στον άξονα Σχολείο/Αγορά. Το γερμανικό σύστημα διέπεται από τη λεγόμενη αρχή της δυαδικότητας (Dualsystem). Η δυαδικότητα αυτή αφορά κατά κύριο λόγο στην τεχνολογική εκπαίδευση με τη λεγόμενη μαθητεία (Berufsschule) ή τις λεγόμενες επαγγελματικές ακαδημίες (Berufsakademie), όπου οι εκπαιδευ-

όμενοι προσλαμβάνονται καταρχήν από εταιρείες και ακολουθούν ένα διττό πρόγραμμα με εναλλαγή σχολείου και εργασίας. Οι εταιρείες αυτές αναλαμβάνουν τη μισθοδοσία των φοιτητών σε όλη την τριχρόνη αυτή εκπαιδευτική και συνάμα εργασιακή εμπειρία, χωρίς όμως να μπορούν να υποχρεώσουν τους φοιτητές να μείνουν μετά το τέλος των σπουδών τους στην ίδια εταιρεία. Η δυαδικότητα επεκτείνεται όμως και στο σύνολο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Βασική αρχή του γερμανικού συστήματος είναι ότι οι γνώσεις που αποκτώνται σε όλα ανεξαιρέτως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της μέσης εκπαίδευσης με διαφορετική βέβαια κάθε φορά βαρύτητα (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) θα πρέπει να δοκιμάζονται στην παραγωγή (Maeck, 1997).

Ακριβώς για το λόγο αυτό το μάθημα Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Arbeitslehre) αποτελεί θέμα πρωτεύουσας σημασίας για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60, μερικά κρατίδια άρχισαν να εισάγουν την Arbeitslehre στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Σήμερα 40 χρόνια αργότερα το καθένα από τα κρατίδια έχει αναπτύξει το δικό του πρόγραμμα Arbeitslehre. Είναι δε τέτοια η σπουδαιότητα αυτού του μαθήματος που τα διάφορα κρατίδια καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες να επιτύχουν σύγκλιση των προγραμμάτων τους. Η επαφή με τη δρώσα οικονομία διασφαλίζεται με τη μέθοδο των πρακτικών ασκήσεων (Betriebs- und Sozialpraktika) που αποτελούν οργανικό κομμάτι όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης εκτός της βασικής (Grundschule) (Verwaltungsvorschrift Az.

Π/1-6536.1/108). Αυτό που ενδιαφέρει σε αυτό το άρθρο είναι η πρακτική στη μέση εκπαίδευση (Hauptschule, Realschule und Gymnasium).

Επειδή στα πλαίσια ενός ομοσπονδιακού κράτους δεν είναι δυνατό να μελετηθούν όλες οι περιπτώσεις, παίρνουμε ενδεικτικά το κρατίδιο του Baden Württemberg ως παράδειγμα αυτού του άρθρου. Και στις τρεις περιπτώσεις προβλέπεται σε αυτό το κρατίδιο βάσει της σχολικής οδηγίας της 30 Ιουνίου 1995 (Verwaltungsvorschrift Az. Π/1-6536.1/108) μια υποχρεωτική παραμονή έως και δύο εβδομάδες ή παραπάνω, συνεχώς ή διακεκομμένα σε μια επιχείρηση κρατικού, ιδιωτικού ή ημι-ιδιωτικού χαρακτήρα ή σε ένα ίδρυμα εκπαιδευτικό ή κοινωνικό. Τεχνικές λεπτομέρειες παρέχονται στα σχολεία από ένα ειδικό φυλλάδιο επαγγελματικού προσανατολισμού (Handreichungen zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien BOGY) που εκδίδεται από το υπουργείο παιδείας, νεότητας και τα κατά τόπους κρατικά ινστιτούτα ευρέσεως εργασίας.

Σκοπός είναι μέσα από την άμεση επαφή με το χώρο της οικονομίας και της επιχείρησης να αποκτήσουν ένα προσανατολισμό για την επαγγελματική τους κατεύθυνση και για την επιλογή της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Πολύ σημαντικό ρόλο έχουν σε αυτή τη διαδικασία οι καθηγητές που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των απαραίτητων θεωρητικών γνώσεων στο σχολείο και κυρίως ο καθηγητής που αναλαμβάνει τις επαφές με το χώρο απόκτησης της εργασιακής εμπειρίας (Kontaktlehrer). Η προετοιμασία των μαθητών δεν είναι όμως καθήκον

ενός καθηγητή αλλά όλων όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, καθώς γίνεται προσπάθεια η μέθοδος προετοιμασίας να διαχέεται σε περισσότερα διδασκόμενα αντικείμενα.

Το πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται από ένα ευρύ δίκτυο ομάδων σύνδεσης σχολείου-βιομηχανίας στο οποίο οι επιχειρήσεις στέλνουν τους εκπροσώπους τους με συγκεκριμένες κάθε φορά προτάσεις. Πολλές μεγάλες επιχειρήσεις όπως η BASF που αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της τοπικής οικονομίας, έχουν καταρτίσει ειδικά προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και ειδικά τμήματα που λειτουργούν σε συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής. Στόχος τους είναι μέσα από τη συστηματικοποίηση αυτής της διαδικασίας να πετύχουν στην κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων τη μεγαλύτερη δυνατή εξειδίκευση στην επιλογή των μαθητών για την εργασιακή εμπειρία. Οι επιχειρήσεις από την άλλη είναι υποχρεωμένες να τηρούν τις διατάξεις που απορρέουν από την ειδική νομοθεσία για την εργασιακή εμπειρία (ασφάλιση των μαθητών, έλεγχος των συνθηκών εργασίας κτλ.).

Πιστεύουμε ότι η σχολική αυτή διαδικασία, όπως σχηματίστηκε σε αυτό το άρθρο, προβάλλει κατά την άποψή μας ως αναγκαιότητα λόγω των διεθνοποιημένων οικονομικών διεργασιών και στη χώρα μας. Η παγκοσμιοποίηση του εμπορίου και της βιομηχανίας φαίνεται αναπόφευκτα να οδηγεί σε μια παγκοσμιοποίηση του εργατικού δυναμικού (Κορλιράς, 1998). Οι μελετητές της αγοράς εργασίας προβλέπουν ότι τα επόμενα χρόνια θα υπάρξουν μαζικές μετακινήσεις εργαζομένων καθώς οι εταιρείες

θα αρχίσουν να αναζητούν εξειδικευμένο προσωπικό σε παγκόσμιο επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο πιστεύουμε ότι η συμβουλευτική αυτή διαδικασία οφείλει να οργανώνεται και να αναπτύσσεται σε συσχετισμό με τις οικονομικές μονάδες μιας κοινωνίας.

Η επίδραση των νέων τεχνολογιών και ο διαρκώς αυξανόμενος ανταγωνισμός κάνει σήμερα ακόμα επιτακτικότερη την ανάγκη για διατήρηση επαφής ανάμεσα στα σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και στη βιομηχανία, καθώς και την ανάγκη να υπάρχει πρόσβαση, ιδίως για τις μικρές και νέες επιχειρήσεις, στα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού που θα πρέπει να προσφέρουν τα σχολεία. Αλλά και αντίστροφα η αναπαραγωγή γνώσεων μέσα από τα σχολεία, εφόσον αυτά θέτουν το στόχο να εφοδιάζουν τους νέους με εφόδια που οδηγούν στην ανεύρεση εργασίας, οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς και πάνω απ' όλα να λαμβάνουν υπόψη τις απαιτήσεις της τοπικής οικονομίας.

Εδώ συνίσταται κυρίως και η σημασία της υιοθέτησης αυτού του τρόπου οργάνωσης του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνίσταται δηλαδή στη διαμόρφωση μιας συμβουλευτικής διαδικασίας στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, η οποία μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη και, για να μιλήσουμε με σύγχρονους όρους, στη διατήρηση της τοπικής οικονομίας μέσα στο έντονο ανταγωνιστικό πλαίσιο της διεθνούς οικονομίας.

Για να μπορέσει να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός πρέπει να δομηθεί με τέτοιο

τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες παραγωγικές ανάγκες μιας περιοχής. Μια περιοχή για παράδειγμα, η οποία οικονομικά λειτουργεί στο πλαίσιο του τουρισμού, οφείλει να επιδιώκει να προσαρμόσει το σύστημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην ανάπτυξη ενός εξορθολογισμένου τουρισμού του μέλλοντος. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει η συμβουλευτική αυτή διαδικασία να παρουσιάζει μια ευελιξία και να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τον κεντρικό σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος.

Αυτό είναι αναγκαίο όχι μόνο χάριν της προσαρμογής στις συνθήκες και ανάγκες του παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας, αλλά και γιατί μέσα από το δημόσιο σχολείο επιτυγχάνεται πάντα και η παράλληλη μετάδοση γνώσεων και αντιλήψεων κοινωνικού και σφαιρικού χαρακτήρα. Η πρόταση αυτή δεν είναι πρωτοποριακή μόνο γιατί προσφέρει τρόπους παρακίνησης και επιβράβευσης εκείνων που δεν έχουν πολλές πιθανότητες επιτυχίας στις ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά και επειδή θα βοηθήσει γενικά στο να αλλάξει η νοοτροπία πολλών μαθητών και να γίνει από παθητική προσδοκία πρόσληψης σε μια θέση εργασίας (συχνά και με την αναχρονιστική, ρουσφετολογική μέθοδο), μια πιο δυναμική αντιμετώπιση με κατεύθυνση την αναζήτηση ή τη δημιουργία μιας επαγγελματικής διεξόδου από τον ίδιο τον νέο, μέσα από τη γνωριμία του με τον επιχειρηματικό κόσμο, την απασχόληση και τις μικρές επιχειρήσεις.

Η μέθοδος της εργασιακής εμπειρίας προσαρμοσμένη στις ανάγκες μιας τοπικής κοινωνίας μπορεί να

έχει και έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και μάλιστα αποτελεσματικότερο από κάθε κρατική παρέμβαση. Ας πάρουμε για παράδειγμα το πρόβλημα των (λαθρο-)μεταναστών. Σε μια ακριτική περιοχή για παράδειγμα που έρχεται συχνά αντιμέτωπη με λαθρομετανάστες μπορεί η εργασιακή εμπειρία σε αναλογία με το γερμανικό παράδειγμα να είναι προσανατολισμένη και σε ιδρύματα ή καταυλισμούς προσφύγων ή λαθρομεταναστών. Μέσω της παροχής βοήθειας το παιδί εξοικειώνεται με την έννοια της κοινωνικής εργασίας. Κατά δεύτερον οι μαθητές αποκτούν συνείδηση των κοινωνικών προβλημάτων και κατά τρίτον προσεγγίζουν άμεσα ένα νέο στοιχείο στο μικρόκοσμο τους και αποκτούν μια τέτοια βιωματική εμπειρία που δεν μπορεί να αντιστρέψει κανενός είδους ξενόφοβη και ρατσιστική προπαγάνδα. Το σημαντικότερο όμως όφελος μιας τέτοιας ενέργειας είναι ότι ο μαθητής διαπιστώνει με αυτό τον τρόπο τη θέση του σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία πολιτών.

Το φιλόδοξο αυτό σχέδιο προϋποθέτει φυσικά τη δημιουργία συμπράξεων ανάμεσα σε όλους τους συναφείς τοπικούς οικονομικούς και κοινωνικούς οργανισμούς, τους δήμους και τις κοινότητες πρώτιστα και μετά τους ίδιους τους επιχειρηματίες, από τους οποίους απαιτείται ενεργή συμμετοχή και αίσθηση ευθύνης. Ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής αυτής πρότασης, όπως και κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι φυσικά και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτοί καλούνται πρώτοι απ' όλους να αποδείξουν ότι μπορούν να ξεπεράσουν τη μικροϋπαλληλική τους νοοτροπία και όλες τις αγκυλώσεις που

τους προσφέρει η αίσθηση της αέναης μονιμότητας και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην υλοποίηση τέτοιων προτάσεων.

Η συνδικαλιστική κοινότητα πρέπει να είναι η πρώτη που θα συλλάβει αυτό το μήνυμα. Η καθιέρωση ειδικού καθηγητή για τη διδασκαλία και την οργάνωση του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν είναι από μόνη της αρκετή, αν οι υπόλοιποι καθηγητές δεν δείξουν την ανάλογη ενεργητικότητα. Μια τέτοια διαδικασία απαιτεί από το σχολείο να έχει την ευελιξία να προσαρμόζει το συνολικό αναλυτικό του πρόγραμμα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στις ανάγκες της εργασιακής εμπειρίας. Το πρόγραμμα αυτό προϋποθέτει επίσης συναίνεση στόχων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών εταίρων (social actors) και φυσικά το βαθμιαίο ξεπέρασμα της αντιεπιχειρηματικής νοοτροπίας που κατατρώει τη δημόσια παιδεία σήμερα (Μπιτσάκη & Τσαγγάρη, 2000, Κάτσικας & Καραμπάτσα, 2001).

Η Ιστορική Εμπειρία

Η ανάδειξη της σπουδαιότητας των τοπικών οικονομιών ως αντίβαρο στη διογκούμενη ανεργία δεν είναι φυσικά κάτι νέο. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (βλ. Working Document, Σύνδεση σχολείου και βιομηχανίας, 1987), την εποχή του μεγάλου μαρασμού της βαριάς βιομηχανίας που απασχολούσε πολλούς εργάτες εξαιτίας του ανταγωνισμού με βιομηχανικές μονάδες των χωρών του Ειρηνικού και του Τρίτου Κόσμου και η υποκατάστασή τους από νέες, αυτοματοποιημένες

επιχειρήσεις κεφαλαιουχικής έντασης, που είχαν λιγότερες ανάγκες σε εργατικά χέρια, οδήγησαν τις κυβερνήσεις στο να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην τοπική πρωτοβουλία και σε επιχειρήσεις μικρής κλίμακας, ως πηγές νέων θέσεων εργασίας.

Ξεκίνησε λοιπόν τότε κάτω από την πίεση της ανεργίας των νέων μια πολιτική αναπροσανατολισμού της παραδοσιακής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, η οποία μέχρι τότε χαρακτηριζόταν από αντι-βιομηχανικές, αντι-επιχειρησιακές αντιλήψεις. Η ανάγκη μείωσης του αριθμού των ανειδίκευτων, εκείνων των νέων δηλαδή που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν αποκτήσει μια επαγγελματική εξειδίκευση που να απορροφάται από την αγορά εργασίας, κατέστησε μεγαλύτερη την ανάγκη επανεξέτασης του περιεχομένου του τρόπου παρουσίασης και διδασκαλίας και παρουσίασης του κύκλου σπουδών στους νέους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό οδήγησε σε πολύ μεγαλύτερη ανάμειξη του εξωσχολικού κόσμου, σε τοποθετήσεις για απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και πολλές άλλες μορφές σύνδεσης του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας. Πολύ γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι αυτή η μορφή σύνδεσης πρέπει να κατοχυρωθεί νομικά και να εισαχθεί ως δομικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος στα σχολεία, καθεστώς που παρομένει ως γνωστόν μέχρι σήμερα.

Η αναπροσαρμογή αυτή δεν έγινε φυσικά χωρίς αντιδράσεις (Nörber, 1999). Υπήρξαν και στη δυτική Ευρώπη φωνές που αντιστρατεύτηκαν έντονα αυτό τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Ιδιαίτερα οι υποστηρικτές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, που πρόσβευε η περίφημη

σχολή της Φρανκφούρτης και εκπρόσωποι της Αριστεράς, απαίτησαν τον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ του επιχειρησιακού και εκπαιδευτικού κόσμου, υποστηρίζοντας ότι η νοσορροπία αυτών των κοινωνικών παραγόντων βρίσκεται σε απόλυτη αντιδιαμετρικότητα μεταξύ τους. Με την πάροδο του χρόνου τέτοιες φωνές έγιναν μειοψηφία.

Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι τόσο ο επαγγελματικός προσανατολισμός όσο και η εκπαίδευση γενικότερα δεν εξασφαλίζει την ένταξη του εκπαιδευόμενου στο σύστημα απασχόλησης, αλλά απλώς αποτελεί την καταρχήν προϋπόθεση για κάτι τέτοιο. Η ένταξη στο σύστημα απασχόλησης (σε μια συγκεκριμένη θέση του) επιτυγχάνεται μέσω της αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση ακόμα και η επαγγελματική, προσανατολίζει τον εκπαιδευόμενο προς ένα περσισότερο ή λιγότερο ευρύ σύνολο θέσεων στο σύστημα απασχόλησης (προς ένα επάγγελμα), ενώ η ένταξή του στην παραγωγή θα αφορά μια συγκεκριμένη θέση (Μηλιός, 1992). Συνεπώς και η αντιστοιχία εκπαίδευσης/συστήματος απασχόλησης ή εκπαιδευτικής ιεραρχίας/επαγγελματικής ιεραρχίας δεν αφορά παρά στις βασικές διαχωριστικές γραμμές, αυτές που αναφέρονται στα διαφορετικά επαγγέλματα και στα αντίστοιχα επίπεδα αρμοδιοτήτων.

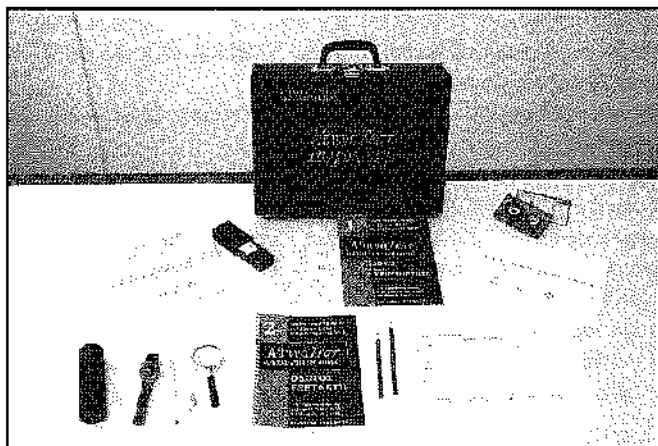
Αν εντούτοις αυτή η διαδικασία είναι εξ ορισμού ανεπαρκής από μόνη της να προσφέρει ολοκληρωμένη λύση στο ζήτημα του επαγγελματικού προσανατολισμού, πρέπει να αναλογισθούμε τι συνέπειες έχει η πλήρης ανυπαρξία της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bucra, A. In: (14.9.2001). Risse im Sozialen Fundament. *Le Mont Diplomatique als Beilage in der Tageszeitung*.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Τόμος Β, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα-πρόγραμμα δράσης (1986). Working Document: Ο Κόσμος της Εργασίας σαν Πηγή Μάθησης.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα-πρόγραμμα δράσης (1987). Working Document: Σύνδεση Σχολείου-Βιομηχανίας.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (1998). *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Καραμπάτσα, Β. (2001), Το Σχολείο και οι Ανάγκες της Αγοράς. Μύθος και Πραγματικότητα. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 59.
- Κορλιράς, Π. (27.8.1998). Οι Ασυμμετρίες της Παγκοσμιοποίησης και η Ελληνική Οικονομία. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*.
- Maeck, Horst (1997). *Private Wirtschaft und Öffentliches Schulwesen* (Diss.). Bamberg.
- Μελέτες Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών (1980). Θέματα παιδείας 2. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μηλιός, Γ. (1992). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και οι Κοινωνικοί Συσχετισμοί. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ. 20/21.
- Μπιτσάκη, Τ. & Τσαγγάρη, Σ. (2000). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Συγκρότηση του Πολιτικού Υποκειμένου στο Καπιταλιστικό Σύστημα*. Αθήνα, Δαρδανός.
- Μωραΐτης, Γ., (1999). *Ιδεολογικές και Μεθοδολογικές Αεχές της Εργασίας στο Σχολείο της Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Νικολαΐδου, Ρ., (2000). *Η Αντιεκπαιδευτική Πολιτική και το Ιδεολόγημα της «Κοινωνίας της Γνώσης»*. ΚΟΜΕΠ, 1 (Αφιέρωμα στη Νεολαία), 59-70.
- Nörber, M. (1999). *Schulbezogene Jugendarbeit: Zur Situation und zu den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule* (Diss). Heidelberg.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). Νέες Δεξιότητες στην Αγορά Εργασίας: Νέα Δεδομένα για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού Κύπρου, Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και οι Προκλήσεις του 21ου Αιώνα* (Πρακτικά συνεδρίου στη Σπάρτη, Απρίλιος 1999). Αθήνα: Νέα Παιδεία.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δένεμα στο χνώμα



ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Έτος έκδοσης: 1999, Βαλίτσα, Τιμή: 35.940 δρχ.

Το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Το ΑθηνάΤεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κάριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης.

Το υλικό που απαιτείται για να χορηγηθεί και να βαθμολογηθεί το ΑθηνάΤεστ αποτελείται από έντυπα φυλλάδια, δελτάρια με εικόνες και σχήματα, χαρτονάκια με εικονίδια, καθώς και κοινά μικροαντικείμενα. Το εξεταστικό αυτό υλικό φυλάσσεται και μεταφέρεται μέσα σε ειδικώς κατασκευασμένο βαλιτσάκι.

Το ΑθηνάΤεστ κατασκευάστηκε στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και διατίθεται, για χρήση, σε όλους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς, χωρίς κανέναν ψυχομετρικό περιορισμό-προσπατούμενο. Όμως, για οποιαδήποτε επίσημη επίκληση και χρήση των εξεταστικών αποτελεσμάτων του τεστ, ο χορηγήσας το τεστ πρέπει να έχει τύχει της ειδικής εκπαίδευσης για τη χορήγηση, τη βαθμολόγηση και την ερμηνεία των εξεταστικών δεδομένων του τεστ, καθώς και να είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Επάρκειας για την ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική χρήση του τεστ.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Ερμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103891800 - fax: 0103836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103302033 - fax: 0103817001
Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (0310) 500035-9 - fax: (0310) 500034
Μαιζώνος 1 & Κρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (0610) 620384 - fax: (0610) 272072

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτος & Ιούνιος 2002, σσ. 111-132

Γεωργία Στεφάνου*

**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ
ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ**

Στην παρούσα εργασία, εμπλέκοντας τη γνωστική προσέγγιση της συμπεριφοράς επίτευξης και, ιδιαίτερα τη θεωρία της απόδοσης αιτίων του Weiner (1992), έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί: (α) Η απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τεχνολογικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου (Τ.Ε.Ε.), μετά το Γυμνάσιο και (β) Ο ρόλος του βαθμού απολυτηρίου του Γυμνασίου και της αντιλαμβανόμενης σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο στην απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2000-2001, 300 μαθητές και μαθήτριες Ενιαίων Λυκείων και Τ.Ε.Ε. συμπλήρωσαν ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα Δημογραφικά γνωρίσματά τους, υπέδειξαν το βαθμό του απολυτηρίου τους του Γυμνασίου και συμπλήρωσαν την κλίμακα της αντίληψης της σχολικής επίδοσής τους στο Γυμνάσιο και την κλίμακα της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής τους. Βρέθηκε ότι: (α) Οι μαθητές απέδωσαν την επιλογή του Ενιαίου Λυκείου συχνότερα στην ικανότητά τους, ενώ απέδωσαν την επιλογή του Τ.Ε.Ε. συχνότερα στο ότι τους αρέσει η συγκεκριμένη ειδικότητα, (β) οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, συγκρινόμενοι με τους μαθητές του Τ.Ε.Ε., απέδωσαν την επιλογή τους σε παράγοντες περισσότερο σταθερούς, εσωτερικούς, προσωπικά ελεγχόμενους και εξωτερικά μη ελεγχόμενους, (γ) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η αντιλαμβανόμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο προσδιόρισαν την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής και (δ) ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η αντιλαμβανόμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο επηρέασαν διαφορετικά την αιτιακή απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου από ότι την αιτιακή απόδοση της επιλογής του Τ.Ε.Ε. Τα αποτελέσματα συζητούνται στη βάση της πρακτικής εμπλοκής τους, της αποτελεσματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής επιλογής και επίδοσης και της μελλοντικής έρευνας.

Georgia Stephanou, Ph.D. *

**THE NECESSITY OF TRANSFORMATION FROM THE SUBJECT OF
VOCATIONAL CHOICE TO COGNITIVE PROCEDURE AND
PROCESS OF VOCATIONAL CHOICE**

This research, using cognitive approach, mainly Weiner's (1992) attributional theory, to achievement behavior, aimed to investigate: (a) Pupil's attributions for their

* Η Γ. Σ. αρχικά πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. και πτυχιούχος του Φ.Π.Ψ. με ειδίκευση στην Ψυχολογία, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, Master και Διδακτορικό, στο Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ της Αγγλίας στην ψυχολογία και έχει, σχεδόν, ολοκληρώσει τις σπουδές της στο τμήμα ΣΥ.Π. της ΣΕ.ΛΕ.ΤΕ. Θεσ/νίκης. Είναι Ειδικός Πληροφόρησης στο Σ.Ε.Π. (ΚΕ.ΣΥ.Π. Ν. Κιλκίς) και Επιστημονικός Συνεργάτης του Τ.Ε.Ι. Θεσ/νίκης στην ψυχολογία. *Επικοινωνία*: Βύζυρνου 39, 40 Εκκλησιές, 54636 Θεσ/νίκη, email-egokesyl@otenet.gr, τηλ. 031 - 249656.

educational-vocational choice, after Gymnasium (7-9 grades) and (b) The role of both objective and subjective academic Gymnasium performance in pupil's attributions for their educational-vocational choice, after Gymnasium. The total sample consisted of 300 pupils (10th grade, 130 boys, 170 girls). The findings revealed that: (a) Lyceum (academic oriented school) pupils attributed their choice to personal factors (personal ability), whereas Technological Vocational Institute (T.E.E.) pupils attributed their choice to environmental factors (they like the specialization they chose), (b) Lyceum pupils, in comparison to Technological Vocational Institute pupils, attributed their choice to more internal, stable, personal controllable and external factors, (c) both objective and subjective academic Gymnasium performance influenced pupils' attributions for their educational - vocational choice, after Gymnasium and (d) both objective and subjective academic Gymnasium performance were differently, and to a different extent, associated with the attributional dimensions for Lyceum choice, in comparison to T.E.E. choice. The findings are discussed on the basis of practical implication, of affective cognitive evaluation of performance and educational choice and of future research.

A. Εισαγωγή

1. Γενικά

Η επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου είναι μια μακροχρόνια και συνεχής δυναμική διαδικασία η οποία συνδέεται με τη συνολική εξέλιξή του. Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την εξελικτική πορεία του ατόμου κρίνεται αναγκαία διότι το επάγγελμα είναι σημαντικός διαμορφωτής του κοινωνικού-οικονομικού γοήτρου, των ευκαιριών προσωπικής εξέλιξης και του καθημερινού προγράμματος.

Η επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου είναι, κύρια, απόρροια των διαφόρων εκπαιδευτικών επιλογών που κάνει στη διάρκεια της εκπαίδευσής του, αφού, γενικότερα, η κατάληψη μιας κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης, σε μια ήδη δομικά διαμορφωμένη κοινωνία, καθορίζεται σημαντικά από την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου. Ειδικότερα, σύμφωνα με

τους Hackett (1993, 1995) και Herr και Cramer (1996), οι εκπαιδευτικές επιλογές του εφήβου είναι επιλογή ενός τρόπου ζωής που ολοκληρώνεται και παγιώνεται καθώς ο έφηβος ενηλικιώνεται.

Οι εκπαιδευτικές - επαγγελματικές επιλογές του ατόμου - εφήβου είναι το αποτέλεσμα της γνωστικής αξιολόγησης των διαφόρων σχετικών προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γενικότερα, το άτομο έχει από πάντα αναγνωριστεί από τους θεωρητικούς και τους ερευνητές της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ως διαμορφωτής της επαγγελματικής εξέλιξής του. Όμως, το κύριο ενδιαφέρον των μελετητών της επαγγελματικής εξέλιξης του ατόμου ήταν, αρχικά, στραμμένο στη διερεύνηση του ταιριάζματος ή της συσχέτισης μεταξύ των διαφόρων επαγγελματικών τομέων και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και, στη συνέχεια, στη διερεύνηση των διαδικασιών λήψης απόφασης, ενώ γνωστικοί παράγοντες και γνωστικές διεργασίες που

εμπλέκονται στην επαγγελματική εξέλιξη έχουν, σχεδόν, αγνοηθεί (Δημητρόπουλος 1999β, Herr 1994, Hackett 1995). Μόλις πρόσφατα έχει στραφεί το ενδιαφέρον των θεωρητικών και των ερευνητών της επαγγελματικής εξέλιξης στη μελέτη όχι στο τι θα επιλεγεί αλλά στο ίδιο το άτομο, ως γνωστικά ενεργό δράστη (Hackett et al. 1991, Hackett 1995, Herr 1994, Στεφάνου 2001α, β, Zimmerman 1995).

2. Η «Ειδική Ορολογία» της Παρούσας Εργασίας

Η αποσαφήνιση των ειδικών όρων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία διευκολύνει την κατανόηση της εργασίας.

Η αντίληψη της σχολικής επίδοσης (*perception of academic achievement*) αντιπροσωπεύει τον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη σχολική του επίδοση. Η αντίληψη της σχολικής επίδοσης μπορεί να διαφέρει από την αντικειμενική επίδοση (βαθμό - επίδοση). Παράδειγμα, ο μαθητής, πιθανά, να εκτιμά τη σχολική επίδοσή του ως άριστη, ενώ ο βαθμός της επίδοσής του είναι 12 με άριστα το 20.

Η εκπαιδευτική επιλογή (*educational choice*), στην παρούσα εργασία, είναι η εκπαιδευτική επιλογή του Ενιαίου Λυκείου ή του Τεχνολογικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου που πραγματοποιεί ο μαθητής, μετά το Γυμνάσιο.

Γνωστικός (*Cognitive*) εδώ χρησιμοποιείται με την έννοια του «γνώστη» που αναφέρεται στο φορέα της γνώσης και με την έννοια της διαδικασίας της απόκτησης της γνώσης (Ευκλείδη & Κάντας 2000, Μπαμπι-

νιώτης 1998).

Η Γνωστική αξιολόγηση - γνωστική εκτίμηση (*cognitive appraisal*) αναφέρεται στην παρούσα εργασία, κύρια, στην γνωστική - απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής, μετά το Γυμνάσιο.

Η Απόδοση αιτίων/αιτίων ή αιτιολογικός προσδιορισμός (*attributions*) είναι τα αίτια/οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν τα άτομα τη συμπεριφορά ή τα αποτελέσματα αυτής της συμπεριφοράς. Στην παρούσα εργασία είναι τα αίτια στα οποία αποδίδουν οι μαθητές τη, μετά το Γυμνάσιο, εκπαιδευτική επιλογή του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. Οι διαστάσεις της απόδοσης αιτίων (*attributional dimensions /causal dimensions*) είναι οι διαστάσεις στις οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν τα αποδιδόμενα αίτια της εκπαιδευτικής επιλογής (McAuley et al. 1992, Weiner 1994).

Η Έννοια του εαυτού (*self-concept*) αποτελείται από διάφορες επιμέρους έννοιες, όπως αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα (Ευκλείδη & Κάντας, 2000). Στην παρούσα εργασία, εμπλέκονται κύρια οι εκπαιδευτικές εκφάνσεις αυτών των εννοιών.

Η Αυτο-εξυπηρετική μονομέρεια στις διαδικασίες αιτιακής απόδοσης (*self-serving attributional bias*) αναφέρεται στην τάση των ατόμων να αποδίδουν την αρνητική συμπεριφορά τους σε αίτια εξωτερικά του εαυτού τους (Ευκλείδη & Κάντας 2000, Fiske & Taylor 1991).

Το Εκμαθημένο σύστημα αβοήθητου ή Μαθημένη απελπισία (*learned helplessness*): τα άτομα αποδίδοντας τα γεγονότα (κύρια τα αρνητικά γεγονότα) σε γενικά και μόνιμα χαρά-

κτηριστικά της προσωπικότητάς τους, προσδοκούν επανάληψη αυτών των αρνητικών γεγονότων. Οι προσδοκίες, στη συνέχεια, είναι αποφασιστικοί συντελεστές της παθητικότητας, της παραίτησης και της κατάθλιψης (Peterson et al., 1993).

Το *Ύφος της απόδοσης αιτίων* (*attributional style* ή *Explanatory style*) είναι ο συνηθισμένος τρόπος επεξήγησης των διαφορών γεγονότων, αποτελεί γνωστικό χαρακτηριστικό του ατόμου και συνδέεται με το «Εκμαθημένο σύστημα αβοήθητου» (Peterson et al. 1993, Seligman 1995).

Η *Επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτίων* (*Attributional retraining*) αναφέρεται στα προγράμματα που αποσκοπούν να βοηθήσουν τα άτομα να αλλάξουν αδύναμους τρόπους απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς σε αποτελεσματικότερους τρόπους (Forsterling, 1985).

Συναισθήματα αποτελέσματος (*outcome - dependent affects*) είναι τα συναισθήματα (π.χ. χαρά, ευτυχία) που βιώνει το άτομο - μαθητής για τη συμπεριφορά του - εκπαιδευτική επιλογή του, ανεξάρτητα από τις αιτίες στις οποίες αποδίδει αυτή τη συμπεριφορά.

Γνωστικά συναισθήματα ή συναισθήματα απόδοσης (*attribution - dependent affects*) είναι τα συναισθήματα (π.χ. αισιοδοξία, ελπίδα) που βιώνει το άτομο - μαθητής για την συμπεριφορά του - εκπαιδευτική επιλογή του και εξαρτώνται από τις αιτίες στις οποίες αποδίδει αυτή τη συμπεριφορά του (Weiner, 1994).

Αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας (*perception of self - efficacy*) είναι η υποκειμενική κρίση του ατόμου για τις δυνατότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά από

πράξεις που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Bandura, 1995).

3. Σκοπός

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό επίπεδο των μαθητών, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί: 1) Η απόδοση αιτίων των μαθητών για την εκπαιδευτική επιλογή του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε., μετά το Γυμνάσιο και 2) Ο ρόλος του βαθμού απολυτηρίου του Γυμνασίου και της αντιλαμβανόμενης σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο στην απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε., μετά το Γυμνάσιο.

4. Υποθέσεις

1. Οι περισσότεροι από τους μαθητές που επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο θα αποδώσουν αυτή την εκπαιδευτική επιλογή τους σε προσωπικούς και σταθερούς παράγοντες (π.χ. σχολική ικανότητα), ενώ οι περισσότεροι από τους μαθητές που επέλεξαν το Τ.Ε.Ε. θα αποδώσουν αυτή την εκπαιδευτική επιλογή τους σε παράγοντες της κατάστασης και της ειδικότητας επιλογής (π.χ. αρέσκεια).
2. (α) Οι μαθητές θα αποδώσουν την εκπαιδευτική επιλογή του Ενιαίου Λυκείου και την εκπαιδευτική επιλογή του Τ.Ε.Ε. σε αίτια εσωτερικά, σταθερά και προσωπικά ελεγχόμενα, ενώ δε διατυπώνεται συγκεκριμένη υπόθεση για

την απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής σε εξωτερικά ελεγχόμενα αίτια.

(β) Οι μαθητές που επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο, συγκρινόμενοι με τους μαθητές που επέλεξαν το Τ.Ε.Ε., θα αποδώσουν την εκπαιδευτική επιλογή τους σε αίτια περισσότερο εσωτερικά, εσωτερικά ελεγχόμενα, σταθερά, και μη εξωτερικά ελεγχόμενα.

(γ) Οι μαθητές που επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο θα διαφοροποιηθούν από τους μαθητές που επέλεξαν το Τ.Ε.Ε., κύρια, στη διάμετρο του τύπου της αιτίας και, στη συνέχεια, στη διάμετρο της σταθερότητας για την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής τους επιλογής.

3. (α) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η εκτιμώμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο θα συσχετιστεί θετικά με την απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου σε αίτια εσωτερικά, σταθερά, προσωπικά ελεγχόμενα και εξωτερικά μη ελεγχόμενα.

(β) Η εκτιμώμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο, παρά, ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου θα προσδιορίσει την αιτιακή απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου.

(γ) Οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές θα συσχετιστούν ισχυρότερα με τη απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου σε σταθερούς και εσωτερικούς, παρά σε προσωπικά ελεγχόμενους και εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες.

4. Οι υποθέσεις (α) και (β), στην περίπτωση του Τ.Ε.Ε., είναι αντίστοιχες με τις δα και δβ.

(γ) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η υποκειμενική σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο θα προσδιορίσουν ισχυρότερα, από τις υπόλοιπες διαστάσεις, τη διάσταση του τύπου της αιτίας και τη διάσταση της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου της απόδοσης αιτίων για τη επιλογή του Τ.Ε.Ε.

5. Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η εκτιμώμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο θα προσδιορίσουν διαφορετικά και σε διαφορετικό βαθμό την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Τ.Ε.Ε. από την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου.

Β. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1. Προς μια Γνωστική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής-Επαγγελματικής Εξέλιξης

Η μελέτη των γνωστικών παραμέτρων και διαδικασιών που επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη έχει αρχίσει να πραγματοποιείται σχετικά πρόσφατα, με σημαντικά ευρήματα τη συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και των εκπαιδευτικών - επαγγελματικών επιλογών (Bandura 1995, Hackett 1995, Hackett & Betz 1995). Συγκεκριμένα, η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, έχει βρεθεί ότι είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης, ενώ η αντίληψη της επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ισχυρός προσδιοριστικός παράγοντας των ακαδημαϊκών επιλογών και της διαμόρφω-

σης επαγγελματικών αξιών και ενδιαφερόντων (Bandura 1995, Taylor & Betz 1983, Rooney & Osipow 1992).

Το ότι γνωστικοί μηχανισμοί εμπλέκονται στην επαγγελματική εξέλιξη υποστηρίζεται και από τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της επαγγελματικής επιλογής και της αυτοαντίληψης. Συγκεκριμένα, οι μελετητές που προσεγγίζουν την επιλογή του επαγγέλματος μέσω της θεωρίας της αυτοαντίληψης υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι αναζητούν επαγγελματικές απαιτήσεις οι οποίες είναι συνεπείς με την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους (Super, 1963, 1990). Με αυτό τον τρόπο τα άτομα - μαθητές πετυχαίνουν «αυτοπραγμάτωση» με την έννοια ότι έχουν πράξει το καλύτερο για την ικανοποίησή τους και την ατομική εξέλιξή τους (Brown & Lent 1992, Δημητρόπουλος 1999β). Τα αποτελέσματα των ερευνών, παράδειγμα, της Στεφάνου (2001α,γ) έδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, με χαμηλή αντιλαμβανόμενη επίδοση στο Γυμνάσιο και με χαμηλή βαθμολογία στο Γυμνάσιο θα επέλεγαν ή επέλεξαν το Τ.Ε.Ε., μετά το Γυμνάσιο ενώ οι μαθητές με υψηλή επίδοση στις μεταβλητές αυτές επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο. Γενικά όπως έχει υποστηριχθεί από τα ευρήματα διαφόρων ελληνικών σχετικών μελετών (Δημητρόπουλος κ.α. 1994, Κάντας 1987, Κασσωτάκης & Σιδηροπούλου 1992, Στεφάνου 2001β, Τσολακίδου 1997) οι σπουδές του Λυκείου, παρά του Τ.Ε.Ε., προσελκύουν μαθητές υψηλών επιδόσεων και μαθητές που οι οικογένειές τους ανήκουν σε υψηλά κοινωνικο - μορφωτικά στρώματα.

Ακόμη, το διαμορφωμένο αξιολο-

γικό σύστημα που έχει αναπτύξει κάποιος για το πώς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές θα επιτρέψουν την εκπλήρωση της αυτοαντίληψής του επηρεάζει τη λήψη απόφασης μιας συγκεκριμένης επιλογής μεταξύ άλλων εναλλακτικών επιλογών (Dwek 1999, Heif 1994, Super 1990).

Η σημαντικότητα των γνωστικών διεργασιών και διαδικασιών στην εκπαιδευτική - επαγγελματική επιλογή και εξέλιξη υποστηρίζεται και από το θεωρητικό μοντέλο της «προσδοκίας - αξίας» (Wigfield, 1994). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η εκπαιδευτική επιλογή εξαρτάται από το πώς κατανοείται η κατάσταση ή από το πώς γίνεται αντιληπτός ο εαυτός. Το άτομο επιλέγει προκλητικούς και υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους και τομείς, όταν εκτιμά τον εαυτό του ως ικανό υψηλών επιδόσεων, ενώ επιλέγει μη προκλητικής δυσκολίας εκπαιδευτικούς στόχους και τομείς όταν δεν εκτιμά τον εαυτό του ως ικανό υψηλών επιδόσεων. Γενικότερα, η λανθασμένη και η μη ακριβής εκτίμηση του εαυτού και της κατάστασης οδηγεί τα άτομα στο να αξιολογούν λανθασμένα τις ευκαιρίες επιτυχίας, στο να αποφεύγουν τις ευκαιρίες στις οποίες θα μπορούσαν να πετύχουν ή στο να επιδιώκουν χαμηλότερους στόχους από ότι θα μπορούσαν να πετύχουν.

Παρόμοια, οι μελετητές (Peterson et al. 1993, Seligman 1975, 1995) που διερευνούν το γνωστικό ύψος της απόδοσης αιτίαν της συμπεριφοράς επίτευξης έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές, που χρησιμοποιούν ένα αδύναμο γνωστικό σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεών τους (π.χ. αποδίδουν

την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας και την επιτυχία στην τύχη), έχουν χαμηλούς βαθμούς, ζητούν σπάνια βοήθεια, βάζουν χαμηλούς στόχους, χρησιμοποιούν φτωχές στρατηγικές μάθησης, έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και προσδοκούν χαμηλές ακαδημαϊκές μελλοντικές επιδόσεις. Παρόμοια, οι μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική - βασική βαθμίδα της εκπαίδευσης, παρόλο που είναι ικανοί για αυτό, υιοθετούν αντιλήψεις ότι όση προσπάθεια και αν καταβάλουν, δεν θα πετύχουν στο μέλλον και υποφέρουν από πολλά ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Seligman 1995, Vito and Connell 1988).

Η έννοια του εαυτού, η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, οι προσδοκίες επιτυχίας, η σχολική επίδοση και τα συναισθήματα σχετίζονται αμοιβαία με τη γνωστική ερμηνεία διαφόρων μορφών της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς (Bandura 1995, Dweck 1999, Weiner 1994).

Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: «Γιατί επέλεξα το Ενιαίο Λύκειο από τα Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.);», «Γιατί επέλεξα τη συγκεκριμένη ειδικότητα στα Τ.Ε.Ε. και όχι κάποια άλλη;», «Γιατί επέλεξα το μάθημα της Ιστορίας και όχι κάποιο άλλο μάθημα;» και «Γιατί έγραφα καλά στις εξετάσεις του μαθήματος των Μαθηματικών;» είναι οι αποδιδόμενες από το άτομο αιτίες αυτών των συμπεριφορών του.

Οι θεωρίες της απόδοσης αιτιών (attribution theory) των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς μελετούν τόσο τη διαδικασία της απόδοσης αιτιών μιας συμπεριφοράς όσο και τις

συνέπειες αυτής της αιτιακής απόδοσης στα συναισθήματα για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, στις προσδοκίες μελλοντικής συμπεριφοράς και στην πραγματική μελλοντική συμπεριφορά (Graham & Weiner 1996, Weiner 1986, 1992). Οι αιτιακές αποδόσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι σημαντικές και κυριαρχικές στην κοινωνική ζωή διότι επηρεάζουν όχι μόνο πώς το άτομο θα αισθανθεί και πώς θα συμπεριφερθεί στον εαυτό του και στους άλλους, αλλά και πώς θα συμπεριφερθεί στην ευρύτερη κοινωνία (Hewstone et al. 1996, Graham & Weiner 1996).

Από τις διάφορες θεωρίες της απόδοσης αιτιών της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, η θεωρία του Weiner (1986, 1992) έχει αποδειχτεί η πιο χρήσιμη και η πιο σημαντική στη μελέτη της απόδοσης αιτιών της συμπεριφοράς στο ακαδημαϊκό πεδίο (Dweck 1999, Pintrich & Schunk 1996) και η θεωρία αυτή θα παρουσιαστεί αμέσως παρακάτω.

2. Θεωρία του Weiner - Σχέση μεταξύ της Απόδοσης Αιτιών και της Εκπαιδευτικής Επαγγελματικής Εξέλιξης

Σύμφωνα με το μοντέλο του Weiner (1994), τα άτομα προσπαθούν να εξηγήσουν ένα αποτέλεσμα, και κύρια, κάποιο σημαντικό, αρνητικό ή μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, μιας προσπάθειάς τους. Η διεργασία της απόδοσης αιτιών μιας - ακαδημαϊκής - συμπεριφοράς επίτευξης επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς (π.χ. κοινωνικοί κανόνες, ειδικές πληροφορίες, ιδιότητες της κατάστασης) και

προσωπικούς (π.χ. μονομέρεια στις διαδικασίες αιτιακής απόδοσης, προηγούμενες πληροφορίες, προηγούμενες εμπειρίες, γνωστικά σχήματα) παράγοντες (Pintrich 1999, Pintrich & Schunk 1996, Stephanou 2001b).

Παρόλο που το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς μπορεί να αποδοθεί σε έναν απεριόριστο αριθμό αιτιακών παραγόντων, η ακαδημαϊκή επίδοση αποδίδεται, συνήθως, στη δυσκολία (ή ευκολία) του αντικειμένου, στην τύχη και, κύρια, στην ικανότητα (κληρονομική ή αποκτημένη δεξιότητα) και στην προσπάθεια (μακροχρόνιας ή σύντομης διάρκειας) (Graham 1998, Stephanou 2000a-2001a, Weiner 1992). Παρόμοια, παρόλο που τα αίτια της εκπαιδευτικής επιλογής μπορεί να διαφέρουν από αυτά της ακαδημαϊκής επίδοσης ή τα αποδιδόμενα αίτια μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής επιλογής να διαφέρουν από αυτά μιας άλλης εκπαιδευτικής επιλογής, όλα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις αιτιακές διαστάσεις του τύπου της αιτίας (εσωτερικά ή εξωτερικά του εκτελούντα), της σταθερότητας (σταθερά ή ασταθώς στο χρόνο) και της δυνατότητας ελέγχου (ελεγχόμενα ή μη ελεγχόμενα από τον ίδιο το δράστη ή από τους άλλους). Από την άποψη των κινήτρων συμπεριφοράς, οι διαστάσεις των αιτιών απόδοσης, παρά τα αίτια, είναι οι αποφασιστικοί διαμορφωτές των συναισθημάτων, των προσδοκιών μελλοντικής συμπεριφοράς και της μελλοντικής συμπεριφοράς (McAuley, Duncan & Russell 1992, Weiner 1994).

Η γνωστική αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς συνδέεται με τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο για αυτή τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με

τη θεωρία του Weiner (1992), υπάρχουν τα «συναισθήματα του αποτελέσματος» (π.χ. ευτυχία, χαρά) που είναι, πιθανά, η άμεση και ισχυρότερη θυμική αντίδραση στην επιθυμητή ή αρνητική συμπεριφορά, ανεξάρτητα από τα αίτια στα οποία αυτή αποδίδεται, και τα «γνωστικά συναισθήματα» ή τα «εξαρτώμενα από την απόδοση αιτιών» (π.χ. θυμός, αισιοδοξία).

Η διαστάσεις του τύπου της αιτίας σχετίζεται με τα συναισθήματα της αυτοεκτίμησης και της υπερηφάνειας (Graham, 1991, 1998; Weiner, 1994). Τυπικά, το άτομο προστατεύει τον εαυτό του και βιώνει ασθενέστερης έντασης αρνητικά συναισθήματα, αποδίδοντας την αρνητική συμπεριφορά του – μια εκπαιδευτική επιλογή που θεωρεί αποτυχία – σε εξωτερικά αίτια, ενώ ενισχύει τον εαυτό του και βιώνει θετικά συναισθήματα, όπως υπερηφάνεια, αποδίδοντας την επιτυχημένη συμπεριφορά του σε εσωτερικά αίτια (Fiske & Taylor 1991, Mullen & Riordan 1988, Weiner 1994). Η απόδοση της αρνητικής συμπεριφοράς σε εσωτερικά αίτια δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα όπως έλλειψη ικανότητας, μη αγωνιστικότητα, ντροπή, ενοχή και παραίτηση, ενώ η απόδοσή της στους άλλους προκαλεί επιθετικότητα και εκδικητικότητα (Graham, 1998).

Η διάσταση της δυνατότητας ελέγχου συνδέεται με την απόδοση προσωπικής ευθύνης, με τη συμπεριφορά προς τους άλλους και με τα «κοινωνικά συναισθήματα», τα οποία διακρίνονται στα συναισθήματα προς τον εαυτό (self - related affects), όπως ντροπή και ενοχή και στα συναισθήματα προς τους άλλους (other - related affects), όπως λύπη, θυμός

και ευγνωμοσύνη (Crick & Dodge 1994, Graham & Hoehn 1995, Weiner 1995). Τα συναισθήματα της ενοχής και του θυμού σχετίζονται με την απόδοση της αρνητικής συμπεριφοράς σε εσωτερικά και εξωτερικά αίτια, αντίστοιχα (Graham 1998, Weiner 1992). Παρόμοια, τα σχετιζόμενα με τη χαμηλή αυτοπεποίθηση συναισθήματα είναι παράγωγα της αιτιακής απόδοσης της αποτυχίας σε εσωτερικά, μη ελεγχόμενα και σταθερά αίτια (π.χ. έλλειψη ικανότητας), ενώ τα συναισθήματα της ντροπής σχετίζονται με την απόδοση της αποτυχίας σε εσωτερικά, σταθερά και ελεγχόμενα αίτια (π.χ. έλλειψη προσπάθειας). Γενικότερα, η απόδοση της συμπεριφοράς σε προσωπικά ελεγχόμενα αίτια σχετίζεται θετικά με την προσπάθεια και επιμονή στην επίτευξη των στόχων (Chwalisz, Altmaier & Russell 1992, Silver, Leung & Cai 1992).

Η διάμετρος της σταθερότητας σχετίζεται θετικά και αμφίδρομα με τις προσδοκίες μελλοντικής συμπεριφοράς και τα συναισθήματα ελπίδας ή απελπισίας (Silver et al. 1992, Stephanou 2001a,b). Η επιβεβαίωση και η διάψευση των προσδοκιών συμπεριφοράς οδηγεί στην απόδοση του αποτελέσματος σε σταθερά και ασταθή αίτια, αντίστοιχα (Weiner, 1994). Παρόμοια, η απόδοση ενός αποτελέσματος σε ασταθείς παράγοντες μειώνει τις προσδοκίες και τις πιθανότητες επανάληψης της ίδιας συμπεριφοράς στο μέλλον. Ακόμη, η επιβεβαίωση ή η μη επιβεβαίωση των προσδοκιών επιτυχίας παράγει έντονα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, αντίστοιχα (Stephanou, 2001β). Η απόδοση της αποτυχίας, παράδειγμα, σε σταθερά αιτιακούς παράγοντες μειώνει τις

προσδοκίες μελλοντικής επιτυχίας, δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας και έλλειψης ικανότητας, αυξάνει τις πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας και, πιθανά, μπορεί να οδηγήσει στο «εκμαθημένο σύστημα αβοήθητου» που χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι καμιά προσπάθεια δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Seligman, 1975, 1995, Zimmerman, 1995). Η απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής σε προσωπικούς και σταθερούς παράγοντες, πιθανά, αυξάνει τα ποσοστά ενεργού εμπλοκής του ατόμου στο επιλεγμένο αντικείμενο και την προσπάθεια επίτευξης των στόχων του και ενισχύει τα συναισθήματα αισιοδοξίας και ελπίδας για μελλοντική επίδοση.

Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι οι θεωρητικοί και οι ερευνητές της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς επίδοσης (Bandura 1995, Weiner 1992, Stephanou 2000a, 2001a,b,c) έχουν υποστηρίξει ότι η επιτυχία και η αποτυχία δεν ορίζονται αντικειμενικά αλλά αντανakλούν την αξιολόγηση του αποτελέσματος από τον ίδιο τον εκτελούντα και ότι αυτή η υποκειμενική αξιολόγηση, παρά το αντικειμενικό αποτέλεσμα, επηρεάζει τα συναισθήματα, τις προσδοκίες μελλοντικής συμπεριφοράς και, στη συνέχεια, την προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου.

Γ. Μεθοδολογία

1. Δείγμα

170 μαθήτριες και 130 μαθητές της πρώτης τάξης Ενιαίων Λυκείων και Τεχνολογικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων Διαφόρων Νομών της

Βόρειας Ελλάδας συμμετείχαν στην έρευνα. Τα υποκείμενα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της Τυχαίας Δειγματοληψίας Πολλαπλών Σταδίων. Συγκεκριμένα, με τη διαδικασία της Τυχαίας Δειγματοληψίας, επιλέχθηκαν οκτώ από τα Ενιαία Λύκεια των Νομών αυτών εκ των οποίων με Τυχαία Δειγματοληψία, πάλι, επιλέχτηκε ένα τμήμα από κάθε πρώτη τάξη του κάθε Σχολείου. Παρόμοια, από τα Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια των ίδιων Νομών αυτών, επιλέχθηκαν, με τυχαίο τρόπο, επτά Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια από τα οποία, τυχαία, επιλέχτηκε ένα τμήμα της κάθε πρώτης τάξης του κάθε Σχολείου.

Οι περισσότερες μητέρες των μαθητών της Α' τάξης του Τ.Ε.Ε. ήταν τελειόφοιτες Γυμνασίου (44,6%) και απασχολούνταν με τα οικιακά (52,3%), ενώ οι περισσότερες μητέρες των μαθητών της Α' Λυκείου είχαν τελειώσει το Λύκειο (48,8%) ή είχαν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (21,2%) και δεν είχαν ως κύρια απασχόληση τα οικιακά (34%). Το υψηλότερο ποσοστό των πατεράδων των μαθητών της Α' Τ.Ε.Ε. ήταν τελειόφοιτοι Γυμνασίου (46,9%) και, ως προς την επαγγελματική απασχόληση, το 36% αυτών ήταν τεχνίτες και 34% αυτών ήταν εργάτες, ενώ οι περισσότεροι πατεράδες των μαθητών της Α' Λυκείου τελείωσαν το Λύκειο (36,5%) ή ήταν πτυχιούχοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (34,1%) και ήταν στρατιωτικοί - αστυνομικοί (26%), επιστήμονες (22%) και ελεύθεροι επαγγελματίες (17%).

2. Μετρήσεις

Η *Αντίληψη της Σχολικής Επίδοσης στο Γυμνάσιο* εκτιμήθηκε με την απάντηση στην ερώτηση: «Πόσο καλός μαθητής ή πόση καλή μαθήτρια νομίζεις ότι ήσουν στο Γυμνάσιο, ανεξάρτητα από τους βαθμούς σου;» (από 1 = καθόλου καλός ως 9 = πολύ καλός).

Η *Απόδοση Αιτίων της Εκπαιδευτικής Επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε.*, μετά το Γυμνάσιο, εκτιμήθηκε με Causal Dimension Scale II (CDSII, McAuley et al., 1992), η οποία αποτελεί βελτίωση της Causal Dimension Scale I (CDSI, Russell, 1982). Τα υποκείμενα, συμπληρώνοντας την CDSII, σημείωσαν το σημαντικότερο αίτιο της εκπαιδευτικής - επαγγελματικής επιλογής τους και το κατηγοριοποιήσουν στις τέσσερις διαστάσεις: του τόπου της αιτίας (εσωτερικό - εξωτερικό παράγοντα του υποκειμένου), της σταθερότητας (σταθερό - ασταθές στο χρόνο), της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου (προσωπικά ελεγχόμενο - μη προσωπικά ελεγχόμενο) και της δυνατότητας εξωτερικού ελέγχου (εξωτερικά ελεγχόμενο - μη εξωτερικά ελεγχόμενο). Η κλίμακα είναι έγκυρη και αξιόπιστη στην εξέταση απόδοσης αιτίων διαφόρων μορφών συμπεριφοράς σε ελληνικό δείγμα (δες Stephanou 1999, 2000a,b, 2001a,b,c, Στεφάνου 2000, 2001a,γ).

Η προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι όλες οι υπο-κλίμακες της CDSII (McAuley et al., 1992) ήταν εσωτερικά αξιόπιστες (όλες οι τιμές $\alpha > .77$) και έγκυρες, αφού η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι η διάσταση του τόπου της αιτίας και της

δυνατότητας προσωπικού ελέγχου, της σταθερότητας, και της δυνατότητας εξωτερικού ελέγχου εξήγησε το 40%, 17%, και 15%, αντίστοιχα της διακύμανσης της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής. Το ότι η διάσταση του τόπου της αιτίας συσχετίστηκε στατιστικά με τη διάσταση της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου δεν αναιρεί την εννοιολογική διάκριση αυτών (McAuley et al., 1992).

Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν μόνο οι διαστάσεις της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής.

3. Διαδικασία

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2000 - 2001, οι 300 μαθητές και μαθήτριες των Τ.Ε.Ε. και των Ενιαίων Λυκείων απάντησαν σε ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα Δημογραφικά γνωρίσματά τους, όπως φύλο και επίπεδο Εκπαίδευσης των γονέων τους, υπέδειξαν το βαθμό του απολυτηρίου τους του Γυμνασίου και συμπλήρωσαν τις κλίμακες της αντίληψης της σχολικής τους επίδοσης στο Γυμνάσιο και της απόδοσης των αιτίων για την συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιλογή τους.

Στα υποκείμενα εξηγήθηκε, γραπτά και προφορικά, ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τονίστηκε ότι θα τηρηθεί εχεμύθεια και ανωνυμία. Από τα υποκείμενα ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν έναν προσωπικό κωδικό, τον ίδιο, σε όλα τα ερωτηματολόγια για να αναγνωριστούν τα ερωτηματολόγια που ανήκαν στο ίδιο υποκείμενο. Όλα τα υποκείμενα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανεξάρτη-

τα το ένα από το άλλο, σε σχολική αίθουσα παρουσία της ερευνήτριας ή συνεργατών της.

4. Τρόπος Ανάλυσης των Δεδομένων

α. Προκαταρκτική Ανάλυση

Η προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι:

(α) Οι μαθητές που ακολούθησαν το Ενιαίο Λύκειο διέφεραν από τους μαθητές που ακολούθησαν το Τ.Ε.Ε. ως προς το βαθμό απολυτηρίου του Γυμνασίου ($F = 296,67$, $p < 01$) και ως προς την εκτιμώμενη επίδοση στο Γυμνάσιο ($F = 99,58$, $p < 01$). Συγκεκριμένα, οι πρώτοι είχαν βαθμό απολυτηρίου Γυμνασίου Μ.Ο. = 17,50 (με άριστα το 20) και εκτίμησαν τη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο ως υψηλότερη από τους δεύτερους που είχαν βαθμό απολυτηρίου Γυμνασίου Μ.Ο. = 13,80 (με άριστα το 20),

(β) Οι μαθητές απέδωσαν την επιλογή του Τ.Ε.Ε. ή του Ενιαίου Λυκείου, μετά το Γυμνάσιο στην Επιρροή της μητέρας, Επιρροή του πατέρα, Αρέσκεια, Ικανότητα για το συγκεκριμένο τύπο σχολείου, Θέληση για μελέτη, Δυνατότητα συνέχισης σε ανώτατες σπουδές, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών αυτών, και Επιλογή επαγγέλματος με προοπτικές θετικής εξέλιξης στην αγορά εργασίας,

(γ) Η εφαρμογή X^2 test στις συχνότητες της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. φανέρωσε ότι οι μαθητές απέδωσαν την επιλογή του Ενιαίου Λυκείου συχνότερα ($X^2 = 54,16$) στις προσωπικές τους ικανότητες για αυτόν τον τύπο σχολείου

(25,3%) και στο ότι αυτός ο τύπος σχολείου θα τους επιτρέψει να επιλέξουν ένα επάγγελμα με προοπτικές θετικής εξέλιξης (21,2%), ενώ απέδωσαν την επιλογή του Τ.Ε.Ε. συχνότερα ($\chi^2 = 73,96$) στο ότι τους αρέσει η συγκεκριμένη ειδικότητα (37,7%) και στο ότι αυτή έχει προοπτικές θετικής εξέλιξης στην αγορά εργασίας (17,7%) (επιβεβαίωση της υπόθεσης 1).

β. Κύρια Ανάλυση

Σχέση μεταξύ της Εκπαιδευτικής Επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. και των διαστάσεων της Απόδοσης Αιτίων Αυτής της Επιλογής

Πολυμεταβλητή ανάλυση Διακύμανσης (MANOVA) πραγματοποιήθηκε με ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο σχολείου (Ενιαίο Λύκειο - Τ.Ε.Ε.) και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαμέτρους της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής. Επακόλουθες αναλύσεις Διακύμανσης (ANOVA) πραγματοποιήθηκαν για να αποσαφηνιστεί το στατιστικά σημαντικό εύρημα. Αυτή η ανάλυση έγινε χωριστά για την κάθε διάμετρο της απόδοσης αιτίων. Ακόμη, Διακρίνουσα Ανάλυση (Discriminant Function) πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί η δύναμη της κάθε διαμέτρου στη διάκριση μεταξύ των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και του Τ.Ε.Ε.

Σχέση μεταξύ του Βαθμού Απολυτηρίου του Γυμνασίου και της Αντίληψης της Σχολικής Επίδοσης στο Γυμνάσιο και των Διαμέτρων της Απόδοσης Αιτίων της Εκπαιδευτικής Επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε.

Αναλύσεις απλής παλινδρόμησης (Bivariate regressions analyses) πραγ-

ματοποιήθηκαν για να διερευνηθεί η επίδραση του βαθμού απολυτηρίου του Γυμνασίου (ανεξάρτητη μεταβλητή) στα συναισθήματα και στις διαμέτρους της απόδοσης αιτίων της επιλογής (εξαρτημένη μεταβλητή) του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. Παρόμοιες αναλύσεις εκτελέστηκαν και με ανεξάρτητη μεταβλητή την αντίληψη της επίδοσης στο Γυμνάσιο και εξαρτημένες τις ίδιες μεταβλητές. Η ανάλυση απλής παλινδρόμησης προτιμήθηκε από την ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) διότι η ανάλυση Διακύμανσης απαιτεί ομαδοποίηση των τιμών των μεταβλητών, δεν χρησιμοποιεί όλο το εύρος των τιμών των μεταβλητών και, έτσι, χάνονται σημαντικές πληροφορίες για τη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών (Fidell and Tabachnick, 1996).

Δ. Αποτελέσματα της Έρευνας

1. Σχέση μεταξύ της Εκπαιδευτικής Επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε. και των Διαστάσεων της Απόδοσης Αιτίων Αυτής της Επιλογής

Οι Μέσοι Όροι των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων (Πίνακας 1) φάνερωσαν ότι οι μαθητές και των δυο τύπων σχολείων έκαναν αναφορές για την επιλογή τους σε παράγοντες εσωτερικούς, σταθερούς και προσωπικά ελεγχόμενους. Όμως, οι μαθητές των Τ.Ε.Ε. απέδωσαν την επιλογή τους σε αίτια εξωτερικά ελεγχόμενα, ενώ οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου την απέδωσαν σε μη εξωτερικά ελεγχόμενα αίτια (επιβεβαίωση της υπόθεσης 2α).

Η Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (Μαnova) φανέρωσε ότι υπήρχε διαφορά ($F_{(4, 293)} = 459,35$, $p < 0,01$) μεταξύ των μαθητών που επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο και των μαθητών που επέλεξαν το Τ.Ε.Ε. ως προς τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων. Επακόλουθη ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (Ανοva) και Διακρίνουσα ανάλυση (Discriminant Function) (Πίνακας 1) έδειξαν ότι οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, συγκρινόμενοι με τους μαθητές του Τ.Ε.Ε., απέδωσαν την επιλογή τους σε παράγοντες περισσότερο σταθερούς, εσωτερικούς και προσωπικά ελεγχόμενους. Στην περίπτωση, όμως, της απόδοσης της επιλογής σε εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες βρέθηκε το αντίστροφο (επιβεβαίωση της υπόθεσης 2β). Η Διακρίνουσα ανάλυση αποκάλυψε, ακόμη, ότι η διάσταση της σταθερότητας, ακολουθούμενη από τη διάσταση του τύπου της αιτίας,

ήταν η ισχυρότερη στο να διαφοροποιήσει τους μαθητές που επέλεξαν το Τ.Ε.Ε. από τους μαθητές που επέλεξαν το Ενιαίο Λύκειο (μερική επιβεβαίωση της υπόθεσης 2).

2. Επίδραση του Βαθμού Απολυτήριου του Γυμνασίου και της Αντίληψης της Σχολική Επίδοσης στο Γυμνάσιο στις Διαμέτρους της Απόδοσης Αιτίων της Εκπαιδευτικής Επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε.

Τα παρουσιαζόμενα στον Πίνακα 2 αποτελέσματα των αναλύσεων απλής παλινδρόμησης φανερώουν ότι:

1. (α) Οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου με υψηλότερο βαθμό απολυτηρίου του Γυμνασίου και με υψηλότερη εκτιμώμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο απέδωσαν την επιλογή τους σε αίτια περισσότε-

Πίνακας 1: Ευρήματα από τη Διακρίνουσα ανάλυση και Μέσοι Όροι των μαθητών στις διαμέτρους της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου ή του Τ.Ε.Ε.

Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Τ.Ε.Ε.		Ενιαίο Λύκειο		Wilks' Lambda	Διακριτική Ισχύ	F*
	M.O. ¹	T.A.	M.O. ¹	T.A.			
Τύπος της αιτίας	21.07	5.07	22.90	4.29	.96	.72	11.40
Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου	20.72	4.76	22.55	4.01	.95	.76	12.71
Σταθερότητα	20.44	4.95	22.61	4.34	.94	.86	16.71
Δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου	13.15	6.66	10.78	5.78	.96	-.74	11.91

Σημείωση*: Όλες οι τιμές F είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 01; 1: Ανώτατη τιμή 27 και κατώτατη 3.

ρο εσωτερικά, σταθερά, προσωπικά ελεγχόμενα και εξωτερικά μη ελεγχόμενα από ό,τι οι μαθητές με χαμηλότερο βαθμό απολυτηρίου και χαμηλότερη εκτιμώμενη επίδοση, αντίστοιχα (επιβεβαίωση της υπόθεσης 3α).

(β) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου, σε μικρότερο ποσοστό από την εκτιμώμενη σχολική επίδοση, επεξήγησε την αιτιακή απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου (μη επιβεβαίωση της υπόθεσης 3β).

(γ) Οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές συσχετίστηκαν ισχυρότερα με την απόδοση της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου σε προσωπικά ελεγχόμενους, παρά σε άλλους παράγοντες (μη επιβεβαίωση της υπόθεσης 3γ).

2. (α) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η αντιλαμβανόμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο αποδείχτηκαν αποφασιστικοί συντελεστές της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Τ.Ε.Ε. σε παράγοντες εσωτερικούς, σταθερούς και προσωπικά ελεγχόμενους (μερική επιβεβαίωση της υπόθεσης 4α).

(β) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου, παρά η αντιλαμβανόμενη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο, συσχετίστηκε με την αιτιακή απόδοση της επιλογής του Τ.Ε.Ε. (μερική επιβεβαίωση της υπόθεσης 4β).

(γ) Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου και η υποκειμενική σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο προσδιόρισαν ισχυρότερα τη διά-

Πίνακας 2: Ευρήματα των αναλύσεων απλής Παλινδρόμησης για την επίδραση του βαθμού απολυτηρίου του Γυμνασίου και της αντιλαμβανόμενης σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο στις διαμέτρους της απόδοσης αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Τ.Ε.Ε. ή του Ενιαίου Λυκείου.

Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Τ.Ε.Ε.		Τ.Ε.Ε.		Ενιαίο Λύκειο		Ενιαίο Λύκειο	
	Βαθμολογία Γυμνασίου		Αντίληψη της επίδοσης στο Γυμν.		Βαθμολογία Γυμνασίου		Αντίληψη της επίδοσης στο Γυμν.	
	R ²	F*	R ²	F*	R ²	F*	R ²	F*
Τόπος της αιτίας	.30	12.85	.16	24.30	.19	41.10	.25	56.35
Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου	.19	4.27	.10	14.68	.29	71.09	.31	76.67
Σταθερότητα	.22	6.57	.09	17.98	.20	44.10	.24	54.64
Δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου	—	—	—	—	.03	6.64	.09	17.18

Σημείωση*: Όλες οι τιμές F είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0.01. — Μη στατιστικά σημαντικό $p > 0,05$.

μετρο του τόπου της αιτίας της απόδοσης αιτιών της επιλογής του T.E.E., παρά τις άλλες διαμέτρους (μερική επιβεβαίωση της υπόθεσης 4γ).

3. Ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου αποδείχτηκε ισχυρότερος στην πρόβλεψη της απόδοσης αιτιών της εκπαιδευτικής επιλογής του T.E.E. (εκτός από τα προσωπικά ελεγχόμενα αίτια) παρά της εκπαιδευτικής επιλογής του Ενιαίου Λυκείου, ενώ το αντίστροφο βρέθηκε στην περίπτωση της επίδρασης της αντιλαμβανόμενης επίδοσης στη απόδοση αιτιών (υπόθεση 5).

Ε. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων, Συμπεράσματα, Προτάσεις

1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ένα γνωστικό σχήμα στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής – επαγγελματικής επιλογής τους που τους ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τους προστατεύει το εγώ τους (Mullen & Riordan 1988, Pintrich 1999). Αποδίδοντας οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου την επιλογή τους στις προσωπικές τους ικανότητες ενισχύουν το εγώ τους, πιθανά, προσδοκούν ότι θα επιτύχουν στο μέλλον και βιώνουν θετικά συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση και ελπίδα. Παρόμοια, οι μαθητές των T.E.E. αυξάνουν τις προσδοκίες για επιτυχία και προστατεύουν τον εαυτό τους εστιάζοντας την προσοχή τους σε αίτια που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ειδικότητα της επιλογής τους.

Οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου,

συγκρινόμενοι με τους μαθητές του T.E.E., απέδωσαν την επιλογή τους σε παράγοντες περισσότερο σταθερούς, προσωπικά ελεγχόμενους, μη εξωτερικά ελεγχόμενους και εσωτερικούς. Ακόμη, οι μαθητές των δύο τύπων σχολείων διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους κύρια από τη διάμετρο της σταθερότητας, ακολουθούμενη από τη διάμετρο της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η απόδοση της συμπεριφοράς σε σταθερούς αιτιακούς παράγοντες αυξάνει τις πιθανότητες επανάληψης της ίδιας συμπεριφοράς, ενώ η απόδοση της συμπεριφοράς σε προσωπικά ελεγχόμενους παράγοντες σχετίζεται θετικά με την προσπάθεια επίτευξης προκλητικής δυσκολίας εκπαιδευτικών στόχων (Bandura 1995, Graham 1998, Weiner 1995). Όμως, ενώ τα ευρήματα αρκετών μελετών (δες Graham & Weiner 1996, Stephanou 2001a) από τον εκπαιδευτικό χώρο έχουν δείξει ότι η απόδοση μιας επιτυχίας σε προσωπικούς, σχετικά σταθερούς και ελεγχόμενους παράγοντες ενισχύει τα κίνητρα υψηλής επίδοσης, τις προσδοκίες μελλοντικών επιτυχιών και τις μελλοντικές επιτυχημένες επιδόσεις, η διεξαγωγή παρόμοιου συμπεράσματος για τις εκπαιδευτικές επιλογές απαιτεί περισσότερη διερεύνηση των μεταβλητών αυτών, παρόλο που υπάρχουν ευρήματα ερευνών (δες ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της παρούσας εργασίας) προς αυτή την κατεύθυνση. Γενικότερα, όπως υποστηρίζεται και από τους Δημητρόπουλος (1999α,β), Herr & Cramer (1996), Hackett (1995), Bell (1996, 1999) και Hughes (1999) απαιτείται περισσότερη διερεύνηση των γνωστικών μηχανισμών

που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές – επαγγελματικές επιλογές, ειδικότερα, και στη επαγγελματική εξέλιξη, γενικότερα.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι η βαθμολογία του Γυμνασίου και η αντίληψη της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο εξήγησε ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της απόδοσης αυτών της εκπαιδευτικής επιλογής, υποδεικνύοντας έτσι, τη σημαντικότητα αυτών των μεταβλητών στις μελλοντικές εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αποφάσεις (Peterson 1990, Στεφάνου 2001α,β).

Η αντίληψη της επίδοσης, παρά ο βαθμός απολυτηρίου του Γυμνασίου συσχετίστηκε ισχυρότερα με την επεξήγηση της επιλογής του Ενιαίου Λυκείου, ενώ το αντίστροφο συνέβηκε στην περίπτωση της επεξήγησης της απόδοσης της επιλογής του Τ.Ε.Ε. Η ερμηνεία της επιλογής του Ενιαίου Λυκείου αντανάκλα την εκτίμηση της προσωπικής σχολικής ικανότητας ως υψηλής, ενώ η ερμηνεία της επιλογής του Τ.Ε.Ε., ίσως, βασίστηκε σε ανταγωνιστικά κριτήρια σχολικής επίδοσης. Η χρήση, όμως τέτοιων κριτηρίων αξιολόγησης της συμπεριφοράς, όπως έχει διαπιστωθεί σε προηγούμενες έρευνες (αρκετές παρουσιάζονται στους Eggen & Kauckak 1999, Pintrich & Schunk 1996), σχετίζεται με τη μείωση της αυτοεκτίμησης και της προσπάθειας επίτευξης των στόχων, ιδιαίτερα των μαθητών με αδυναμίες μάθησης. Απαιτείται διερεύνηση, όμως, της σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής επιλογής και της απόδοσης αυτών αυτής και των κριτηρίων της σχολικής επίδοσης.

2. Προτάσεις Αποτελεσματικής Γνωστικής Ερμηνείας – Εμπλοκή για Ειδικούς, Εκπαιδευτικούς και Μαθητές

Το σύστημα του σχολείου με την οργάνωσή του και τις λειτουργίες του, οι εκπαιδευτικοί, με την αξιολόγηση και τις προσδοκίες τους για τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών και η οικογένεια με το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο της συμβάλουν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του εφήβου καθώς επίσης και των επαγγελματικών αξιών, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων του εφήβου, που, με τη σειρά τους, οδηγούν τον έφηβο στις διάφορες μορφές εκπαιδευτικής συμπεριφοράς (Blumenfeld 1992, Creemers & Reezigt 1994, Hofman, Hofman & Guidemond 2001, Μυλωνάς 1999, Newman & Golding 1990, Pintrich & Blumefelt 1985, Skinner 1998). Οι επιδράσεις αυτές είναι ισχυρότερες στους μαθητές που είναι στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας και στους μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή - εσφαλμένη αντίληψη των δυνατοτήτων τους (Graham & Barker 1996, Marsall 1997).

Οι παρακάτω προτάσεις απευθύνονται τόσο στους ειδικούς της επαγγελματικής εξέλιξης όσο και στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές:

1. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές το σπουδαίο ρόλο που παίζουν η απόδοση αιτίων για την επίδοσή τους και την εκπαιδευτική επιλογή τους στη διαδικασία της εκπαιδευτικής εξέλιξής τους.
2. Οι ακαδημαϊκές αδυναμίες μπορεί να αποδοθούν σε μια ευρεία

ποικιλία αιτιακών παραγόντων, όπως έλλειψη γνώσης, ακατάλληλες στρατηγικές και όχι στη χαμηλή ικανότητα ή στην έλλειψη προσπάθειας.

3. Η θεωρία του «εκμαθημένου συστήματος αβοήθητου» (Peterson, Maier & Seligman 1993) και η «επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτίων» (Foersterling 1985) προσφέρουν προγράμματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τη βελτίωση αδύναμων σχημάτων απόδοσης της επιτυχίας και αποτυχίας, και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς. Η απόδοση της αποτυχίας, παράδειγμα, των μαθητών στη μειωμένη προσπάθεια βοηθά τους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή βρίσκονται στην αρχή της μάθησης ενός αντικειμένου, να προσπαθήσουν και να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στο μέλλον.
4. Είναι σημαντικό να εκτιμούνται και να αξιολογούνται οι παράγοντες και οι γνωστικές διεργασίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των εφήβων.
5. Απαιτείται η ενημέρωση του ατόμου - μαθητή για τις διάφορες εκπαιδευτικές - επαγγελματικές επιλογές του ώστε να διευκολυνθεί στη στην επιθυμητή επιλογή του.
6. Η εφαρμογή της εκπαίδευσης σταδιοδρομίας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, θα διευκόλυνε τα άτομα - εφήβους στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που απαι-

τούνται για να χειριστούν αποτελεσματικά μελλοντικούς εργασιακούς ή επαγγελματικούς ρόλους (Baily 1999, Hughes 1999).

3. Συμπεράσματα

1. Γνωστικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική - επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου.
2. Τα υποκείμενα διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους ως προς την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Τ.Ε.Ε. ή του Ενιαίου Λυκείου.
3. Η αντιλαμβανόμενη και η αντικειμενική σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο επηρέασαν διαφορετικά, και σε διαφορετικό βαθμό, την απόδοση αιτίων της εκπαιδευτικής επιλογής του Τ.Ε.Ε. ή του Ενιαίου Λυκείου.
4. Μελλοντική έρευνα απαιτείται να διερευνήσει περαιτέρω τους διαμορφωτικούς παράγοντες, τη φύση και τις συνέπειες της απόδοσης αιτίων των εκπαιδευτικών επιλογών.
5. Είναι αναγκαία η εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων που θα διευκόλυναν την ομαλή εκπαιδευτική - επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου - μαθητή. Η θεωρία της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς έχει αναπτύξει προγράμματα που μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Baily, D. (1999). Careers Counselling and Guidance. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of Counseling*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1995). *Self – efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). *Self – efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bell, E. (1996). *Counselling in Higher and Further Education*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, E. (1999). Counselling in Higher Education. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of Counseling*. London: Routledge.
- Blumenfeld, P. (1992). Classroom Learning and Motivation. Clarifying and Expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 272 - 281.
- Brown, S.D. & Lent, R.W. (1992). *Handbook of Counselling Psychology*. New York: John Wiley and sons.
- Bruning, H., Schraw, G.J. & Rouning, R.R. (1999). *Cognitive Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cenzo, D.A. (1997). *Human Relations: Personal and Professional Development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Chwalisz, K.D., Altmaier, E.M. & Russell, D.W. (1992). Causal Attributions, Self – efficacy, Cognitions and Coping with Stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377 – 400.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. (1994). Conditions for the Effectiveness of Instruction at the School Level. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and Reformulation of Social – Information Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 –101.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999α). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Θεωρία, Μεθοδολογία, Πράξη* (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999β). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός. 2ος τόμος: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. & Παπαθανασίου, Π. (1994). *Οι Προτιμήσεις των Νέων για Σπουδές και Επαγγέλματα*, (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Dweck, C.S. (1999). *Self – Theories: Their role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychological Press.
- Efkildes, A. & Tsiora, A. (2000). *Effects of Metacognitive Experiences on Self – Concept*. Paper presented at the 7th International Workshop "On Achievement and Task Motivation & Motivation and Emotion", European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI – SIG: Motivation and Emotion). University of Leuven, Belgium.
- Eggen, P. and Kauckak, D.I. (1999). *Educational Psychology. Windows on Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ευκλείδη, Α. & Κόντας, Α. (2000). *Γλωσσάρι. Ψυχολογία*, 7 (1), 105 – 121.
- Fidell, L.S. & Tabachnick, G.B. (1996). *Using Multivariate Statistics*. California: Harper Collins.

- Fiske, S. & Taylor, S. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw – Hill.
- Foersterling, F. (1985). Attributional Retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495 – 512.
- Graham, S.K. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychological Review*, 3, 5 – 59.
- Graham, S.K. (1998). Social Motivation and Perceived Responsibility: Attributions and Behavior of African American Boys Labeled as Aggressive. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and Self – regulation Across the Life – span*. NY: Cambridge University Press.
- Graham, S. & Barker, G. (1996). The Downside of Help: An Attributional Developmental Analysis of Helping Behavior as a Low Ability Cue. *Journal of Educational Psychology*, 82, 7-14.
- Graham, S., & Hoehn, S. (1995). Children's Understanding of Aggression and Withdrawal as Social Stigmas: An Attributional Analysis. *Child Development*, 66, 1143 – 1162.
- Graham, S. and Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner and R. Calfee (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63 – 84). New York: McMillan.
- Hackett, G. (1993). Career Counselling and Psychotherapy: False Dichotomies and Remedies. *Journal of Career Assessment*, 1, 105 – 196.
- Hackett, G. (1995). Self – efficacy in Career Choice and Development. In A. Bandura (Ed.), *Self – efficacy in Changing Societies* (232 – 258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1995). Career Choice and Development. In J.E. Maddux (Ed.), *Self – efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum.
- Hackett, G., Lent, R.W. & Greenhaus, J.H. (1991). Advances in Vocational Theory and Research: A 20 – year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 3 – 38.
- Herr, E.L. (1994). *Toward the Convergence of Career Theory and Practice: Mythology, Issues, and Possibilities*. Paper presented at the National Conference on the convergence of Career Theory and Practice at the Ohio State University.
- Herr, L.E. & Cramer, S.H. (1996). *Career Guidance and Counselling Through the Life Span*. New York: Harper Collins College.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P., & Stepheson, G.M. (Eds). (1996). *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hofman, H.R., Hofman, A., & Guidemond, H. (2001). Social Context, Effects on Pupils' Perception of School. *Learning and Instruction*, 11 (3), 171 – 194.
- Hughes, P. (1999). Counselling in Education (primary and secondary). In S. Palmer (Ed.), *Handbook of Counselling*. London: Routledge.
- Κάντας, Α. (1987). Μερικές Ενδεξιές και Αξιολογήσεις των Τελειοφοίτων Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 2-3, 87-100.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Σιδηροπούλου, Δ. (1992). Ο Προσανατολισμός των Ελληνίδων Μαθητριών προς τη Μέση ΤΕΕ. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3, 159 – 180.
- Marshall, H. (1997). Learner – centered Psychological Principles: Guidelines for Teaching of Educational Psychology in Teacher Education Programs. In N.

- Lambert & B. McCombs (eds.), *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner - Centered Education*. Washington, D.C.: American Psychological association.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566 - 573.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Mullen, R. & Riordan, C.A. (1988). Self - serving Attributions for Performance in Naturalistic Settings: A Meta - analytic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 3 - 22.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Newman, R.S. and Golding, C. (1990). Childrens' Reluctancy to Seek Help with School Work. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 92 - 100.
- Peterson, C. (1990). Explanatory Style in the Classroom and on the Playing Field. In S. Graham and V. Folkes (Eds.), *Attribution Memory: Applications to Achievement, Mental Health and Interpersonal Conflict* (pp. 53 - 75). New York: Erlbaum.
- Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University press.
- Pintrich, P. (1999). Motivational Beliefs as Resources for the Constraints on Conceptual Change. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & Carretero, *New Perspectives on Conceptual Change* (pp. 33 -50). Amsterdam: Pergamon.
- Pintrich, P., & Blumefelt, P.C. (1985). Classroom Experience and Children's Self - Perceptions of Ability, Effort, and Conduct. *Journal of Educational Psychology*, 77 (96), 646 -657.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education; Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Rooney, R. & Osipow, S.H. (1992). Task - specific Occupational Self- efficacy Scale: The Development and Validation of a Prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14 - 32.
- Seligman, D. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Silver, E. Leung, S., & Cai, J. (1992). Solving a non Routine Mathematics Problem: An Analysis of US Students' Solution Strategies and Modes of Explanation and a Comparison with Japanese Students. In J. Becker (Ed.), *Report of US - Japan cross National Research on Students' Problem - solving Behavior* (pp. 3 - 23). IL: Southern Illinois University.
- Skinner, E.A. (1998). Commentary: Strategies for Studying Social Influences on Motivation. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and Self - regulation Across the Life - span*. NY: Cambridge University Press.
- Stephanou, G. (2000a). *High School Pupils' Attributions and Emotions for their Year Performance in Greek Literature*. Paper presented at the 7th International Workshop «On Achievement and Task Motivation & Motivation and Emotion», Abstract Book, p.89, European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI - SIG: Motivation and Emotion). University of Leuven, Belgium.
- Stephanou, G (2000b). *The Role of Self - esteem and Overgeneralization of Failure*

- Experience in the Formation of Emotions and Attributions in Competitive Situations.* Paper, presented at the 8th "International Congress on Physical Education and Sport", Abstract Book, p. 228. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα.
- Stephanou, G. (2001a). *The Role of Attributions and Affects for Academic Performance in the Formation of Future Success Expectations.* Paper presented at the 6th Annual International Style Conference of the European Learning Styles Information Network (ELSIN), Proceeding Book, 297 – 310. University of Glamorgan, U.K.
- Stephanou, G. (2001b). *The Effects of Outcome Expectations on the Formation of Attributions and Affects for Academic Performance.* Paper presented at the 9th European conference for Research on Learning and Instruction. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Fribourg, Switzerland.
- Stephanou, G. (2001c). *The Role of Collective Efficacy and Self – efficacy in the Formation of Attributions, Emotions and their Relationship.* Paper presented at the 10th World Congress of Sport Psychology, Proceeding Book, pp. 46-49. International Society of Sport Psychology. Skiathos, Greece.
- Στεφάνου, Γ. (2000). *Ο Ρόλος των Προσδοκιών των Θεατών και των Προπονητών για το Αγωνιστικό αποτέλεσμα στη Γνωστική Εμπειρία της Επίδοσης των Αθλητών.* 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας, Βιβλίο Πρακτικών σελ. 119 – 123, Ελληνική Εταιρεία Αθλητικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Στεφάνου, Γ. (2001α). *Ο ρόλος της Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης στην Περίπτωση των Μαθητών του Γυμνασίου (2001). Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού,* τ. 56 - 57, Μάρτιος & Ιούνιος, σσ. 173 – 190.
- Στεφάνου, Γ. (2001β). *Ο Ρόλος της Σχολικής Επίδοσης στο Γυμνάσιο και των Σημαντικών άλλων Προσώπων στην Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Επιλογή, μετά το Γυμνάσιο.* 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Βιβλίο Περιλήψεων Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.
- Στεφάνου, Γ. (2001γ). *Συναίσθημα και Απόδοση Αιτιών των Διαπροσωπικών Σχέσεων μεταξύ των Μαθητών και των Καθηγητών.* 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Βιβλίο Περιλήψεων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.
- Stipek, D. (1996). *Motivational Instruction.* In D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85 – 113). New York: McMillan.
- Super, D.E. (1963). *Career Development: Self - concept Theory.* New York: C.E.E.B.
- Super, D.E. (1990). *A life – span, Life – space Approach to Career Development.* In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (197 – 261). San Francisco: Jossey – Bass.
- Taylor, K.M., & Betz, N.E. (1983). *Applications of Self- efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career indecision.* *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63 - 81.
- Τσολακίδου, Ε. (1997). *Οι Επαγγελματικές Προτιμήσεις των Εφήβων.* Αθήνα: Προσκήνιο.
- Vito, R. and Connell, J. (1988). *A longitudinal Study of at – risk High School Students: A Theory – based Descriptions and Intervention.* Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion.* N.Y.: Springer –

Verlag.

- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. London: Sage.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64, 557 - 573.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: Guilford Press.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychological Review*, 6, pp. 49 – 78.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self – efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self – efficacy in Chancing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτιος & Ιούνιος 2002, σσ. 133-146

*Σμαράγδα Χρηστίδου**

**ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ
ΣΠΟΥΔΑΖΟΥΣΑ ΝΕΟΛΑΙΑ.
ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε έρευνα πεδίου με συμπλήρωση ερωτηματολογίου από ένα δείγμα 453 νέων και των δύο φύλων, ηλικίας 19,6 ετών κατά μέσο όρο, μαθητών από γυμνάσια (Α' τάξη) και λύκεια γενικής και τεχνικής κατεύθυνσης (Γ' τάξη) της Θεσσαλονίκης καθώς επίσης και φοιτητών (στο πτυχίο) από τέσσερις σχολές του ΑΠΘ και τρεις του ΤΕΙΘ.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των οργανωτικών αρχών της κοινωνικής αναπαράστασης της εργασίας των νέων.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αναπαράσταση της εργασίας της σπουδάζουσας νεολαίας οργανώνεται γύρω από έξι αρχές που ονομάστηκαν: αλτρουιστική, κοινωνικο-ενταξιακή, ωφελμιστική-καταναλωτική, ωφελμιστική-χρηματική, προσωποκεντρική και βιοποριστική. Συζητείται ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι νοηματοδοτούν και ιεραρχούν τις αρχές αυτές σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη και σύμφωνα με την άποψη που θεωρούν ότι έχουν οι γονείς τους.

*Smaragda Christidou**

**LA PERCEPTION DU CONCEPT DE TRAVAIL PAR LES JEUNES
ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS.
UNE APPROCHE SOCIO-REPRÉSENTATIONNELLE**

L'étude présente est basée sur une enquête de terrain réalisée au moyen d'un questionnaire distribué à un échantillon de 453 jeunes, filles et garçons, d'âge moyenne de 19,6 ans, élèves de la 1ère année du secondaire inférieur (gymnasium), de la classe terminale des lycées de l'enseignement secondaire supérieur général et technique, étudiants en IUT (dernière année d'études) et à l'université (dernière année du second cycle d'études).

Le but l'enquête était l'étude des principes organisateurs de la représentation sociale du travail des jeunes.

L'analyse des données a révélé que la représentation sociale du travail des jeunes est organisée autour de six principes qui sont appelés: l'altruiste, de l'insertion sociale, l'instrumental de consommation, l'instrumental de rémunération, l'instrumental de survivance et l'individualiste. Le contenu de ces principes ainsi que leur hiérarchie sont discutés sous l'angle de l'avis personnel des jeunes ainsi que de l'avis de leurs parents, supposé par les jeunes.

* Η Σ. Χ. είναι κλινική ψυχολόγος, υποψήφια διδάκτωρ Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανετίου Πανεπιστημίου. *Επικοινωνία:* Βεΐκου 54, 11741 Αθήνα. Τηλ. 9240851. e-mail: schris@tee.gr

Α. Εισαγωγή

Αντικείμενο του άρθρου αποτελεί η μελέτη του τρόπου πρόσληψης της έννοιας της εργασίας από τη σπουδάζουσα νεολαία.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε θεωρητικά, σε δύο έννοιες: τις εργασιακές αξίες και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη έννοια, δύο είναι οι βασικές κατηγορίες εργασιακών αξιών που έχουν επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία (Rosenberg 1957, Mortimer & Lorence 1979): οι *εξαγγενείς* και οι *ενδογενείς* εργασιακές αξίες. Η πρώτη κατηγορία αξιών εκφράζει τις απολαβές της εργασίας που είναι εξωτερικές σε σχέση με το αντικείμενο της (π.χ., εισόδημα, κύρος, ασφάλεια). Η δεύτερη κατηγορία αξιών αντιστοιχεί στις απολαβές που προέρχονται άμεσα από το είδος, το αντικείμενο της εργασίας (π.χ., δημιουργικότητα, αυτονομία, υπευθυνότητα). Συχνά, στις ενδογενείς εργασιακές αξίες αποδίδονται δύο έννοιες: 1) η προσωπική ανάπτυξη μέσω της εργασίας (δεξιότητες, έκφραση ενδιαφερόντων, δημιουργικότητα, λήψη αποφάσεων κ.λπ.) και 2) η δυνατότητα επαφής με ανθρώπους, όπως επίσης, η προσφορά υπηρεσιών χρησίμων για την κοινωνία, (Mortimer & Lorence 1979, Lindsay & Knox 1984, Mortimer & Ryu 1996).

Για τη Lévy-Leboyer (1989) οι ενδογενείς αξίες αναπτύσσονται στην έννοια της εργασίας ως σκοπού ενώ οι εξαγγενείς στην έννοια της εργασίας ως μέσου. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εργασιακές αξίες διαμορφώνονται στα αρχικά στάδια της ζωής του ατό-

μου – καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εργασιακές αξίες των γονέων του, (Kohn 1969, Kohn & Schooler 1973) – και διαμορφώνουν τις στάσεις απέναντι στην εργασία.

Στο πλαίσιο της ανωτέρω συλλογιστικής, οι εργασιακές αξίες είναι υποθετικές με την έννοια ότι γίνονται αντιληπτές μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου. «Το να αξιολογείς μπορεί να οδηγήσει στη δράση και η δράση ενέχει την απαισχόληση με μια δραστηριότητα...», (Super 1995, σ. 54).

Στο πλαίσιο της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, προτείνεται μια νέα άποψη, σύμφωνα με την οποία «όταν ένα υποκείμενο εκφράζει τη γνώμη του αναφορικά με ένα αντικείμενο (άτομο, ομάδα, ιδέα...), συμπεραίνουμε ότι έχει ήδη σχηματίσει ένα είδος αναπαράστασης για το αντικείμενο. Το ερέθισμα και η απάντηση σχηματίζονται ταυτόχρονα», (Moscovici 1976, σ. 46) – ο Moscovici είναι ο κύριος εισηγητής της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Συνεπώς, «αν μια κοινωνική αναπαράσταση είναι “μια προετοιμασία για δράση”, αυτό δεν συμβαίνει μόνο στο βαθμό που καθοδηγεί τη συμπεριφορά, αλλά κυρίως στο βαθμό που αναμορφώνει και ανασυγκροτεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά», (Moscovici 1976, σ. 51).

Με την έννοια αυτή η κοινωνική αναπαράσταση δεν είναι ένα απλό αποτύπωμα της πραγματικότητας αλλά μια κατασκευή και ανακατασκευή του αντικείμενου χάρη στον ενεργητικό ρόλο του υποκειμένου που επιλέγει τη σημασία με την οποία επενδύει το αντικείμενο.

Η κοινωνικο-αναπαραστασιακή κατασκευή και ανακατασκευή του αντικείμενου γίνεται μέσα από δύο μηχανισμούς: την «αντικειμενοποίηση» και την «επικέντρωση», (Moscovici 1976, 1988).

Με την αντικειμενοποίηση κάποιες από τις σχετικές με ένα αντικείμενο πληροφορίες, που υπάρχουν σ' ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο κατηγοριοποιούνται και εντάσσονται σ' ένα γενικότερο ομοιογενές σύνολο που είναι ο «απεικονιστικός πυρήνας» (ή «οργανωτική αρχή» κατά τον Doise, 1988, 1990).

Με την επικέντρωση ο «απεικονιστικός πυρήνας» εντάσσεται σ' ένα σημασιολογικό δίκτυο κοινωνικών κατηγοριών που προϋπάρχουν και αφομοιώνεται. Εδώ υπονοείται ότι «...οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εγγράφονται σε συστήματα σκέψης προϋπάρχοντα που εξαρτώνται από συστήματα πεποιθήσεων επικεντρωμένων σε αξίες, παραδόσεις, εικόνες του κόσμου και του ανθρώπου» (Moscovici 1994a, σ. 26).

Ο Doise (1992) διαχωρίζει την επικέντρωση σε γνωστική και κοινωνική. Η «κοινωνική επικέντρωση» που μας απασχολεί εδώ, τοποθετεί το αντικείμενο μέσα σ' ένα σύνολο από συμβολικές, κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον Doise (1992) η κοινωνική επικέντρωση είναι τριών ειδών:

1. *Ψυχολογική*: συνάδει με τις πεποιθήσεις ή γενικές αξίες που οργανώνουν τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον.
2. *Ψυχοκοινωνική*: αντιστοιχεί στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατηγοριοποιούν και αφομοιώνουν την πληροφορία για ένα αντικείμενο είτε ρευστοποιώντας είτε αμβλύνοντας τις

διαφορές ανάμεσα στη δική τους γνώμη και σε εκείνη μιας άλλης ομάδας.

3. *Κοινωνιολογική*: παραπέμπει στη σχέση μεταξύ των κοινωνικών αναπαραστάσεων και μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ένταξης ή θέσης. Έτσι, η μελέτη της γίνεται μέσα από τη σύγκριση των κοινωνικών αναπαραστάσεων διαφορετικών ομάδων ως προς τη θέση που κατέχουν μέσα σ' ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων.

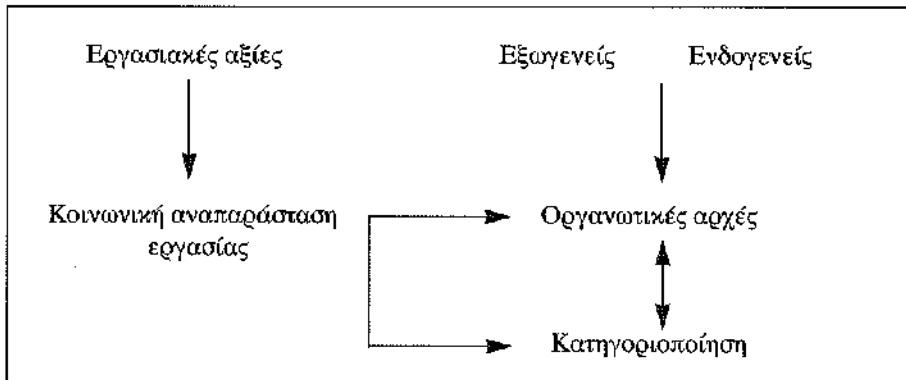
Συνοψίζοντας, η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύστημα κοινωνικής κατηγοριοποίησης που βασιίζεται σ' ένα προϋπάρχον κατηγοριοποιητικό σύστημα, (Abtíc, 1987). Η κοινωνική κατηγοριοποίηση είναι ένας μηχανισμός που επιτρέπει την ανάδειξη των οργανωτικών αρχών της αναπαράστασης (Doise, ό.π.).

Οι οργανωτικές αρχές ρυθμίζονται από το «μετασύστημα», δηλαδή, ένα προϋπάρχον σύνολο από σενάρια, κανόνες, αξίες. Οι αρχές αυτές είναι κοινές σε μια ομάδα, αποτελούν δε, το κοινό σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο οργανώνονται οι εξατομικευμένες θέσεις. Επομένως, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι το ενδιάμεσο επίπεδο όπου αλληλεπιδρούν το μετασύστημα (κοινωνικό επίπεδο) και το σύστημα (ατομικό επίπεδο).

Στην προκειμένη περίπτωση, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης που υιοθετήσαμε, θεωρήσαμε ότι οι εργασιακές αξίες ρυθμίζουν τις οργανωτικές αρχές της κοινωνικής αναπαράστασης της εργασίας που αντιστοιχούν σε μια σειρά κοινωνικών κατηγοριών που προκύπτουν από την κοινωνική κατηγοριοποίηση (βλ. σχήμα 1).

Κύριοι στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν αφενός, να εντολιστούν οι

Σχήμα 1: Θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης



αρχές που οργανώνουν την κοινωνική αναπαράσταση της εργασίας, αφετέρου να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις των οργανωτικών αρχών της αναπαράστασης σε σχέση με την επικέντρωση (ψυχολογική και ψυχοκοινωνική).

Β. Μέθοδος

Στην έρευνα πήραν μέρος 453 νέοι. Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό, ως προς την ηλικία και την εκπαιδευτική κατεύθυνση σπουδών, ενός πληθυσμού 7.745 ατόμων. 1453 άτομα αντιστοιχούσαν στους μαθητές της Α' τάξης γυμνασίου, 2.262 άτομα στους

μαθητές της Γ' τάξης όλων των τύπων λυκείου¹ (γενικό, ενιαίο πολυκλαδικό και τεχνικό-επαγγελματικό), 2.497 άτομα στους ενεργούς φοιτητές του τελευταίου έτους σπουδών των επιλεγμένων τμημάτων του ΑΠΘ (οικονομικό, παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, ιατρική, αρχιτεκτόνων και πολιτικών μηχανικών) και 1.533 άτομα στους ενεργούς σπουδαστές του τελευταίου έτους σπουδών, επιλεγμένων τμημάτων του ΤΕΙΘ².

Το δείγμα περιελάμβανε 218 (48,1%) αγόρια και 253 (51,9%) κορίτσια. Το 15% του δείγματος ήταν μαθητές της Α' τάξης γυμνασίου. Το 44,6% ήταν μαθητές της Γ' τάξης λυκείου. Το 16,6% ήταν σπουδαστές

1. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που εισήγαγε το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου και επαναπροσδιόρισε την ΤΕΕ (ν.δ. 2525/97 και 2640/98), άρχισε να εφαρμόζεται στην Α' και Β' Λυκείου. Η Γ' Λυκείου λειτουργούσε με βάση το προηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα. (ν.δ. 1566/85).

Ας σημειωθεί εδώ, ότι τα γυμνάσια και τα λύκεια από τα οποία έγινε η δειγματοληψία υπάγονταν στην Α' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1ο γραφείο). Το μοναδικό στη Θεσσαλονίκη, ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο ανήκε στη Β' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Τα τμήματα των ΤΕΙΘ επιλέχθηκαν κατ' αντιστοιχία με το γνωστικό πεδίο των πανεπιστημιακών τμημάτων. Πρόκειται για τα τμήματα: ιατρικών εργαστηρίων, μαθηματικής και βιοφυσικοκοινωνίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας, το τμήμα λογιστικής της Σχολής Διοίκησης-Οικονομίας και τα τμήματα πολιτικών έργων υποδομής και ηλεκτρονικής της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών.

ΤΕΙ και το 25,8% ήταν φοιτητές ΑΕΙ – οι φοιτητές ΤΕΙ-ΑΕΙ όδευαν στο τέλος των σπουδών τους, δεδομένου ότι το 93% των φοιτητών υπολόγισε να πάρει πτυχίο μέσα στη χρονική περίοδο 1999-2000.

Η ελάχιστη ηλικία του δείγματος ήταν τα 12 έτη και η μέγιστη τα 35 έτη. Το εύρος των τιμών των ηλικιών ήταν τα 23 έτη και η μέση ηλικία του δείγματος τα 19,6 έτη.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε σχέση με μια κλίμακα στάσεων τύπου Likert που κατασκευάσαμε και απαρτιζόνταν από 25 προτάσεις. Οι δεκαέξι ήταν σχετικές με τις ενδογενείς εργασιακές αξίες και οι υπόλοιπες εννιά παρέπεμπαν στις εξωγενείς εργασιακές αξίες.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι αποκρινόμενοι καλούνταν να δηλώσουν, σε ποιο βαθμό, καθεμία από τις προτάσεις, χαρακτηρίζει, κατά την άποψή τους, μια δραστηριότητα ως εργασία. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι αποκρινόμενοι αξιολογούσαν τις προτάσεις της κλίμακας έτσι όπως πίστευαν ότι θα τις αξιολογούσε μία από τις προτεινόμενες ομάδες (π.χ., γονείς, φίλοι, συνομίληκοι, συμμαθητές-συμφοιτητές...) που κλήθηκαν να επιλέξουν.

Οι απαντήσεις δίνονταν σε επτά-βάθμια κλίμακα με διαβάθμιση: (1) διαφωνώ απόλυτα έως (7) συμφωνώ απόλυτα.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for

the Social Sciences, εκδ. 8, 1997). Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων σύμφωνα με τη μέθοδο Varimax.

Γ. Ευρήματα

1. Η Εγωμορφική Αναπαράσταση της Εργασίας

Από τη γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων που έγινε στο σύνολο των προτάσεων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου και για το σύνολο των υποκειμένων, εντοπίσαμε το περιεχόμενο και τις οργανωτικές αρχές που συνθέτουν την αναπαράσταση της εργασίας, σύμφωνα με την προσωπική άποψη των αποκρινόμενων. Η αναπαράσταση αυτή ονομάστηκε *εγωμορφική* – από θεωρητικής άποψης είναι το αποτέλεσμα της ψυχολογικής επικέντρωσης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν έξι ερμηνεύσιμοι παράγοντες – οργανωτικές αρχές – σύμφωνα με το κριτήριο eigen value > 1 – (βλ. Πίνακα 1). Οι παράγοντες αυτοί εξηγούν το 60,087% της συνολικής διακύμανσης. Στην προκειμένη περίπτωση, σε καθένα από τους έξι παράγοντες περιλαμβάνονται μόνον οι προτάσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από 0,40³ – η φόρτιση των επιμέρους παραγόντων στον αντίστοιχο άξονα, κυμαίνεται θεωρητικά, από 0 μέχρι 1,00.

3. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό δύο προτάσεις του ερωτηματολογίου που παραπέμπουν αφενός στη σύνθεση της εργασίας με την εκπλήρωση προσδοκιών και φιλοδοξιών, αφετέρου στην κοινωνική αποδοχή μιας δραστηριότητας ως εργασίας δε συμμετείχαν στη σύνθεση των παραγόντων.

Αναλυτικότερα, οι έξι οργανωτικές αρχές είναι με ιεραρχική σειρά ως εξής:

1ος παράγοντας: η αλτρουιστική αρχή

Ο παράγοντας αυτός είναι ο πιο ισχυρός, ερμηνεύοντας το 15,712% της συνολικής διακύμανσης. Τα στοιχεία που τον απαρτίζουν είναι, με σειρά φόρτισης, τα εξής: 1) η χρησιμότητα απέναντι στους συνανθρώπους (μ.ο. = 5,97), 2) η αφοσίωση (μ.ο. = 5,77), 3) η προσφορά γνώσεων ή υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο (μ.ο. = 5,58), 4) ο κόπος και η προσπάθεια για την παραγωγή έργου (μ.ο. = 5,79), 5) η είσπραξη χαράς και ευχαρίστησης (μ.ο. = 5,85), 6) η ηθική ανταμοιβή (μ.ο. = 5,19, 7) το πνευματικό όφελος (μ.ο. = 5,88).

Την αρχή αυτή συνθέτουν έννοιες ηθικοπλαστικές (καθήκον, προσπάθεια, αφοσίωση) που συνδέονται με την προσφορά και τη χρησιμότητα του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εργασίας η οποία, στο πλαίσιο αυτό, κομίζει στο άτομο μη υλικές απολαβές (ηθική ανταμοιβή, ευχαρίστηση, πνευματικό όφελος). Αν λάβουμε υπόψη μας τους μέσους όρους ανά επιμέρους παράγοντα συμπεραίνουμε ότι τα υποκείμενα σχεδόν συμφωνούν με τάση να συμφωνούν με τις προτάσεις που συνθέτουν την αρχή αυτή.

2ος παράγοντας: η ωφελιμιστική-καταναλωτική αρχή

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ερμηνεύει το 10,304% της συνολικής διακύμανσης. Οι προτάσεις που τον συνθέτουν είναι, με σειρά φόρτισης, οι εξής: 1) η δυνατότητα απόκτησης καταναλωτικών αγαθών, 2) η δυνατότητα άνετης ζωής, 3) η απόκτηση πολ-

λών χρημάτων, 4) η κοινωνική αναγνώριση. Από τους μέσους όρους ανά παράγοντα φαίνεται ότι τα υποκείμενα σχεδόν συμφωνούν με την πρώτη, τρίτη και τέταρτη πρόταση ενώ συμφωνούν με τη δεύτερη πρόταση. Οι μέσοι όροι είναι 5,86, 5,75, 4,90 και 6,22 αντίστοιχα.

Πρόκειται για μια αρχή που παραπέμπει σ' ένα καταναλωτικό πρότυπο ζωής, στο πλαίσιο του οποίου η εργασία εξασφαλίζει στο άτομο χρήματα, άνετη ζωή, πρόσβαση σε καταναλωτικά αγαθά και κοινωνική αναγνώριση που θεωρείται συνυφασμένη με την οικονομική επιφάνεια του ατόμου.

3ος παράγοντας: η ωφελιμιστική-χρηματική αρχή

Στη συγκεκριμένη αρχή, το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης είναι 9,573%. Οι προτάσεις που τη συνθέτουν αναπέμπουν στην έννοια της μισθωτής εργασίας και είναι κατά σειρά φόρτισης: 1) η χρηματική αμοιβή ανάλογα με τις ώρες απασχόλησης, 2) η χρηματική αμοιβή ανάλογα με το έργο που παράγεται, 3) η χρηματική αμοιβή ανάλογα με τα προσόντα του ατόμου. Δεδομένου ότι οι μέσοι όροι ανά επιμέρους παράγοντα κυμαίνονται από 5,30 έως 5,51, συμπεραίνουμε ότι τα υποκείμενα σχεδόν συμφωνούν με τάση να συμφωνούν με τις προτάσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη αρχή της εργασίας.

4ος παράγοντας: η προσωποκεντρική αρχή

Η έννοια αυτή εξηγεί το 9,410% της συνολικής διακύμανσης και απαρτίζεται, με σειρά φόρτισης, από τις παρακάτω προτάσεις: 1) τη δημιουργικότητα 2) το αίσθημα της πληρότητας, 3) την ευχαρίστηση, 4) την επιλογή. Ειδικότερα, με το αίσθημα της ευ-

χαρίστησης (μ.ο. = 6,14) οι αποκρινόμενοι συμφωνούν. Σχεδόν συμφωνούν με τάση να συμφωνούν αφενός με τη δυνατότητα δημιουργίας (μ.ο. = 5,57) μέσω της εργασίας αφετέρου με την επιλογή (μ.ο. = 5,57). Με το χα-

ρακτηρισμό της εργασίας ως μιας δραστηριότητας που τους αρέσει και τους γεμίζει (μ.ο. = 4,92) σχεδόν συμφωνούν.

Πρόκειται για μια αρχή που υπαινίσσεται ότι η εργασία συμβάλλει

Πίνακας 1: Το περιεχόμενο και οι οργανωτικές αρχές της εγωμορφικής αναπαράστασης της εργασίας

Η γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες του συνόλου των προτάσεων του Α μέρους του ερωτηματολογίου στο σύνολο του δείγματος.

Φόρτιση και μέσοι όροι ανά επιμέρους παράγοντα (1 = διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα)

Η εργασία είναι μια δραστηριότητα που...		
μ.ο.	φ.	
1ος παράγοντας (15,712%) – Αλτρουιστική αρχή		
5,97	0,783	Σου δίνει τη δυνατότητα να είσαι χρήσιμος(η) στους συνανθρώπους σου.
5,77	0,739	Απαιτεί την αφοσίωσή σου ώστε να αποδώεις και να είσαι παραγωγικός.
5,58	0,729	Σου επιτρέπει να προσφέρεις τις γνώσεις, ή τις υπηρεσίες σου στο κοινωνικό σύνολο.
5,79	0,669	Απαιτεί την προσπάθειά και τον κόπο σου ώστε να μπορείς να παράγεις έργο ή να πετυχαίνεις ένα αποτέλεσμα.
5,85	0,649	Σου δίνει χαρά και ευχαρίστηση.
5,19	0,562	Σε ανταμείβει ηθικά για την προσφορά των υπηρεσιών σου στο κοινωνικό σύνολο.
5,88	0,547	Κάνοντάς την έχεις πνευματικό όφελος.
2ος παράγοντας (10,304%) - Ωφελιστική - καταναλωτική αρχή		
5,86	0,776	Σου δίνει τα μέσα για ν' αποκτήσεις καταναλωτικά αγαθά.
6,22	0,724	Σου εξασφαλίζει μια άνετη ζωή.
5,75	0,712	Κάνοντάς την αποκτάς πολλά χρήματα.
4,90	0,672	Σου προσφέρει κοινωνική αναγνώριση.
3ος παράγοντας (9,573%) - Ωφελιστική - χρηματική διάσταση		
5,30	0,820	Σου εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με τις ώρες που απασχολείσαι.
5,51	0,782	Σου εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με το έργο που παράγεις.
5,39	0,756	Σου εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με τα προσόντα σου.
4ος παράγοντας (9,410%) - Προσωποκεντρική αρχή		
4,92	0,820	Σου αρέσει, σε γεμίζει.
5,57	0,722	Σου δίνει τη δυνατότητα να δημιουργείς.
6,14	0,649	Σ' ευχαριστεί.
5,96	0,476	Την έχεις διαλέξει και σου ταιριάζει.
5ος παράγοντας (7,635%) - Βιοποριστική αρχή		
5,82	0,842	Σου εξασφαλίζει την επιβίωσή σου δηλαδή, την ικανοποίηση των βασικών σου αναγκών.
5,92	0,791	Σου εξασφαλίζει τη δυνατότητα να συντηρήσεις την οικογένειά σου.
6ος παράγοντας (7,453%) - Κοινωνικο-ενταξιακή αρχή		
6,37	0,669	Σου εξασφαλίζει οικονομική ανεξαρτησία.
6,24	0,612	Σου δίνει τη δυνατότητα να φτιάξεις τη δικιά σου οικογένεια.
5,51	0,406	Σου δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσεις ένα κύκλο γνωριμιών, πέρα από την οικογένεια και του φίλους που έχεις.

μ.ο.: μέσος όρος των υποκειμένων του δείγματος ανά παράγοντα.

φ.: φόρτιση των επιμέρους παραγόντων στον αντίστοιχο παράγοντα.

στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, όταν είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής, ταιριάζει στο άτομο που την επέλεξε, του αρέσει, το γεμίζει και του δίνει τη δυνατότητα να δημιουργεί.

5ος παράγοντας: η βιοποριστική αρχή

Ο έκτος παράγοντας ερμηνεύει το 7,635% της συνολικής διακύμανσης και αποτελείται από δύο έννοιες: 1) την ατομική επιβίωση, δηλαδή, την εξασφάλιση των βασικών αναγκών του ατόμου και 2) την εξασφάλιση της οικογενειακής επιβίωσης. Με βάση τους μέσους όρους ανά παράγοντα, τα υποκείμενα συμφωνούν τόσο με την πρώτη έννοια (μ.ο. = 5,82) όσο και με τη δεύτερη έννοια (μ.ο. = 5,92). Πρόκειται για μια αρχή που συνάδει με μια προκαπιταλιστική αντίληψη περί εργασίας σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος εργάζεται τόσο όσο χρειάζεται για να εξασφαλίσει την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ίδιου και της οικογένειάς του.

6ος παράγοντας: η κοινωνικο-ενταξιακή αρχή

Η διάσταση αυτή εξηγεί το 7,453% της συνολικής διακύμανσης και απαρτίζεται από τις προτάσεις που εκφράζουν τις έννοιες της οικονομικής ανεξαρτησίας (μ.ο. = 6,37), της δυνατότητας δημιουργίας οικογένειας (μ.ο. = 6,24) και της κοινωνικοποίησης (μ.ο. = 5,51), με την έννοια της ένταξης του ατόμου σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο γνωριμιών μέσω της εργασίας. Υπό το πρίσμα της αρχής αυτής, η εργασία θεωρείται ως

μια δραστηριότητα που εξασφαλίζει οικονομική ανεξαρτησία δίνοντας έτσι τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην ένταξη του ατόμου σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο.

2. Η Αλλομορφική Αναπαράσταση-Γονείς

Από τη γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες που έγινε στο σύνολο των υποκειμένων που επέλεξαν να απαντήσουν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, έτσι όπως πίστευαν ότι θα απαντούσαν οι γονείς τους (140 υποκείμενα), προέκυψαν έξι ερμηνεύσιμοι παράγοντες-οργανωτικές αρχές – σύμφωνα με το κριτήριο eigen value > 1. Οι αρχές αυτές συνθέτουν την αναπαράσταση, που κατά την άποψη των υποκειμένων, έχουν οι γονείς τους για την εργασία (βλ., Πίνακα 2). Η αναπαράσταση αυτή ονομάστηκε αλλομορφική αναπαράσταση-γονείς – από θεωρητικής άποψης είναι το αποτέλεσμα της ψυχοκοινωνικής επικέντρωσης.

Οι έξι παράγοντες ερμηνεύουν το 61% περίπου, της συνολικής διακύμανσης. Στην προκειμένη περίπτωση, σε κάθε επιμέρους παράγοντα περιλαμβάνονται μόνον οι προτάσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από 0,45⁴.

Οι έξι οργανωτικές αρχές που συνθέτουν την αλλομορφική αναπαράσταση-γονείς είναι με ιεραρχική σειρά, οι ακόλουθες:

1ος παράγοντας: η αλτρουιστική αρχή

4. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, μια πρόταση της κλίμακας που παραπέμπει στη σύνδεση της εργασίας με τη δυνατότητα δημιουργίας ενός κύκλου γνωριμιών, δε συμμετείχε στη σύνθεση των παραγόντων.

Ο παράγοντας αυτός προσομοιάζει με τον πρώτο παράγοντα της εγωμορφικής αναπαράστασης και είναι εξίσου ισχυρός. Εξημενεί το 14,311% της συνολικής διακύμανσης. Τα στοιχεία που τον απαρτίζουν εί-

ναι, με σειρά φόρτισης, τα εξής: 1) η χρησιμότητα απέναντι στους συνανθρώπους, 2) η ηθική ανταμοιβή, 3) η είσπραξη χαράς και ευχαρίστησης, 4) η προσφορά γνώσεων ή υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο, 5) ο κόπος και

Πίνακας 2: Το περιεχόμενο και οι οργανωτικές αρχές της αλλομορφικής αναπαράστασης-γονείς

Η γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες στο σύνολο των ατόμων που επέλεξαν την ομάδα «γονείς».

Φόρτιση και μέσοι όροι των επιμέρους παραγόντων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα)

Η εργασία είναι μια δραστηριότητα που...		
μ.ο.	φ.	
1ος παράγοντας (14,311%) – Αλτρουιστική αρχή		
5,62	0,763	Τους δίνει τη δυνατότητα να είναι χρήσιμοι στους συνανθρώπους τους.
5,33	0,754	Τους ανταμείβει ηθικά για την προσφορά των υπηρεσιών τους στο κοινωνικό σύνολο.
5,12	0,748	Τους δίνει χαρά και ευχαρίστηση.
5,61	0,700	Τους επιτρέπει να προσφέρουν τις γνώσεις, ή τις υπηρεσίες τους στο κοινωνικό σύνολο.
5,53	0,699	Απαιτεί την αφοσίωσή τους ώστε να αποδίδουν και να είναι παραγωγικοί.
5,74	0,658	Απαιτεί την προσπάθειά και τον κόπο τους ώστε να μπορούν να παράγουν έργο ή να πετυχαίνουν ένα αποτέλεσμα.
5,06	0,631	Κάνοντάς την έχουν πνευματικό όφελος.
2ος παράγοντας (12,628%) – Προσωποκεντρική αρχή		
5,40	0,847	Τους ευχαριστεί.
4,78	0,799	Τους αρέσει, τους γεμίζει.
5,33	0,779	Την έχουν διαλέξει και τους ταιριάζει.
5,37	0,648	Τους επιτρέπει να εκπληρώνουν τις προσδοκίες τους, τις φιλοδοξίες τους.
4,93	0,604	Τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούν.
3ος παράγοντας (9,866%) – Ωφελμιστική - καταναλωτική αρχή		
6,19	0,756	Κάνοντάς την αποκτούν πολλά χρήματα.
6,25	0,702	Τους εξασφαλίζει μια άνετη ζωή.
6,17	0,640	Τους δίνει τα μέσα για ν' αποκτήσουν καταναλωτικά αγαθά.
4ος παράγοντας (9,083%) – Κοινωνικο-ενταξιακή αρχή		
6,15	0,771	Τους δίνει τη δυνατότητα να φτιάξουν τη δικιά τους οικογένεια.
6,14	0,749	Τους εξασφαλίζει οικονομική ανεξαρτησία.
5,37	0,671	Τους προσφέρει κοινωνική αναγνώριση.
5,51	0,640	Αναγνωρίζεται κοινωνικά ως εργασία.
5ος παράγοντας (8,765%) – Ωφελμιστική - χρηματική αρχή		
5,37	0,858	Τους εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με τις ώρες που απασχολούνται.
5,16	0,846	Τους εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με τα προσόντα τους.
5,68	0,726	Τους εξασφαλίζει μια χρηματική αμοιβή ανάλογη με το έργο που παράγουν.
6ος παράγοντας (6,559%) – Βιοποριστική αρχή		
6,34	0,744	Τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα να συντηρήσουν την οικογένειά τους.
6,21	0,634	Τους εξασφαλίζει την επιβίωσή τους δηλαδή, την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών.

μ.ο.: μέσος όρος των υποκειμένων του δείγματος ανά παράγοντα.

φ.: φόρτιση των επιμέρους παραγόντων στον αντίστοιχο παράγοντα.

η προσπάθεια, 6) η αφοσίωση, 7) το πνευματικό όφελος.

Αν λάβουμε υπόψη μας τους μέσους όρους των επιμέρους παραγόντων που κυμαίνονται από 4,81 ως 5,25, τα υποκείμενα πιστεύουν ότι οι γονείς τους σχεδόν συμφωνούν με τη συγκεκριμένη αρχή της εργασίας.

2ος παράγοντας: η προσωποκεντρική αρχή

Ο παράγοντας αυτός συγκεντρώνει το 12,628% της συνολικής διακύμανσης και απαρτίζεται, με σειρά φόρτισης, από τις παρακάτω προτάσεις: 1) την ευχαρίστηση (μ.ο. = 5,40), 2) το αίσθημα της πληρότητας (μ.ο. = 4,78), 3) την επιλογή (μ.ο. = 5,33), 4) την εκπλήρωση προσδοκιών-φιλοδοξιών (μ.ο. = 5,37), 5) τη δημιουργικότητα (μ.ο. = 4,93). Με βάση τους μέσους όρους ανά παράγοντα φαίνεται ότι τα υποκείμενα πιστεύουν ότι οι γονείς τους είναι σχεδόν σύμφωνοι με τις προτάσεις που συνθέτουν το συγκεκριμένο παράγοντα.

Ως προς το περιεχόμενο της, η εν λόγω οργανωτική αρχή είναι παρόμοια με την αντίστοιχη της εγωμορφικής αναπαράστασης, αν εξαιρέσουμε ότι η έννοια της εκπλήρωσης προσδοκιών και φιλοδοξιών μέσω της εργασίας απουσιάζει από την τελευταία.

3ος παράγοντας: η ωφελμιστική-καταναλωτική αρχή

Ο συγκεκριμένος παράγοντας συγκεντρώνει το 9,866% της συνολικής διακύμανσης. Οι επιμέρους παράγοντες που τον απαρτίζουν είναι κατά σειρά φόρτισης, οι παρακάτω: 1) η απόκτηση πολλών χρημάτων (μ.ο. = 6,19), 2) η εξασφάλιση άνετης ζωής (μ.ο. = 6,25), 3) η δυνατότητα απόκτησης καταναλωτικών αγαθών (μ.ο. = 6,17).

Σε σύγκριση με το περιεχόμενο της αντίστοιχης αρχής της εγωμορφικής αναπαράστασης, διαπιστώνουμε ότι οι νέοι θεωρούν ότι το καταναλωτικό πρότυπο ζωής που έχουν οι γονείς τους δεν είναι συνυφασμένο με την κοινωνική αναγνώριση όπως ισχύει για τους ίδιους.

4ος παράγοντας: η κοινωνικο-ενταξιακή αρχή

Το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης του συγκεκριμένου παράγοντα αγγίζει το 9,083%. Τα στοιχεία που τον απαρτίζουν είναι, με σειρά φόρτισης, τα ακόλουθα: 1) η δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας, 2) η εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας, 3) η κοινωνική αναγνώριση του ατόμου, 4) η κοινωνική αποδοχή μιας δραστηριότητας ως εργασίας.

Το γεγονός ότι οι μέσοι όροι ανά παράγοντα (κυμαίνονται από 5,37 ως 6,15) δείχνει ότι τα υποκείμενα θεωρούν ότι οι γονείς τους συμφωνούν με την κοινωνικο-ενταξιακή αρχή της εργασίας. Από το περιεχόμενο της αρχής αυτής φαίνεται ότι οι νέοι πιστεύουν ότι για τους γονείς τους, η κοινωνική ένταξη είναι συνυφασμένη τόσο με την κοινωνική αποδοχή της εργασίας όσο και με την προσωπική τους κοινωνική αναγνώριση που εξασφαλίζονται όταν η εργασία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας και συνάμα τους εξασφαλίζει οικονομική ανεξαρτησία.

5ος παράγοντας: η ωφελμιστική-χρηματική αρχή

Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 8,765% περίπου της συνολικής διακύμανσης. Είναι παρόμοιος με τον τρίτο παράγοντα της εγωμορφικής αναπαράστασης, παραπέμπει δηλαδή, στην έννοια του μισθού. Αποτελείται, κατά

σειρά φόρτισης, από τρεις προτάσεις: 1) τη χρηματική αμοιβή ανάλογα με τις ώρες απασχόλησης (μ.ο. = 5,37) 2) τη χρηματική αμοιβή ανάλογα με τα προσόντα (μ.ο. = 5,16), 3) τη χρηματική αμοιβή ανάλογα με την παραγωγικότητα (μ.ο. = 5,68).

Οι μέσοι όροι ανά παράγοντα φανερώνουν ότι τα υποκείμενα θεωρούν ότι οι γονείς τους είναι σχεδόν σύμφωνοι με τους δύο πρώτους παράγοντες και τείνουν να συμφωνούν με τον τελευταίο παράγοντα.

Ενώ τα ίδια τα υποκείμενα πιστεύουν ότι, ο μισθός ορίζεται πρωτίστως από τις ώρες απασχόλησης και την παραγωγικότητα και δευτερευόντως, από τα προσόντα, για τους γονείς τους, θεωρούν ότι προέχουν οι ώρες απασχόλησης και τα προσόντα στον καθορισμό της χρηματικής αμοιβής. Η παραγωγικότητα είναι προφανώς, δευτερεύουσας σημασίας.

δος παράγοντας: η βιοποριστική αρχή

Το ποσοστό συνολικής διακύμανσης του τελευταίου παράγοντα είναι περίπου 6,5%. Οι προτάσεις που τον συνθέτουν είναι δύο: 1) η συντήρηση της οικογένειας (μ.ο. = 6,34), 2) η ικανοποίηση ατομικών βιοτικών αναγκών (μ.ο. = 6,21).

Οι μέσοι όροι ανά πρόταση υποδηλώνουν ότι οι νέοι πιστεύουν ότι οι γονείς τους συμφωνούν με τη βιοποριστική αρχή της εργασίας που σε αντίθεση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι περιλαμβάνει πρωτίστως, την οικογενειακή επιβίωση και δευτερευόντως, την ατομική. Ωστόσο δε θεωρούν ότι της αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία όπως άλλωστε και οι ίδιοι, αφού όπως πιστεύουν, οι γονείς τους θα την τοποθετούσαν στην τελευταία

θέση της ιεραρχίας των οργανωτικών αρχών της εργασίας.

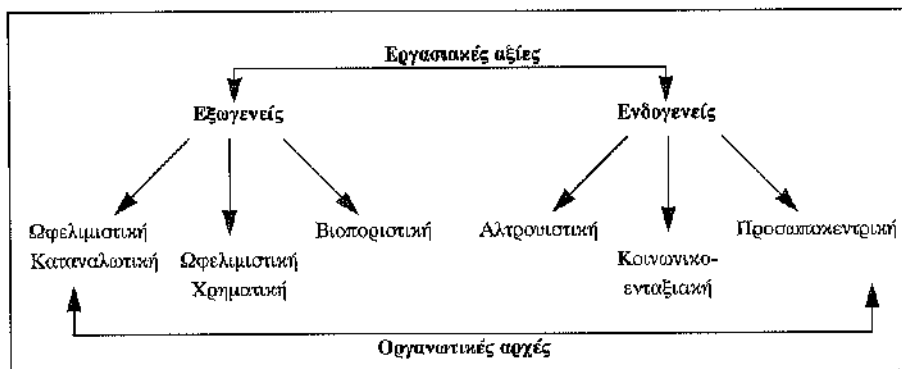
Δ. Συζήτηση

Συγκρίνοντας την εγωμορφική με την αλλομορφική αναπαράσταση-γονείς διαπιστώνουμε ότι από δομικής άποψης και ανεξάρτητα από ιεραρχική ταξινόμηση, την κοινωνική αναπαράσταση της εργασίας της σπουδάζουσας νεολαίας συνθέτουν έξι οργανωτικές αρχές που ονομάστηκαν: αλτρουιστική, κοινωνικο-ενταξιακή, προσωποκεντρική, ωφελιμιστική-καταναλωτική, ωφελιμιστική-χρηματική και βιοποριστική. Οι τρεις πρώτες αποτυπώνουν τις ενδογενείς εργασιακές αξίες ενώ οι υπόλοιπες τρεις τις εξωγενείς (βλ. σχήμα 2).

Η ιεράρχηση των οργανωτικών αρχών της κοινωνικής αναπαράστασης της εργασίας διαφέρει ανάλογα με το είδος της επικέντρωσης. Έτσι, η εγωμορφική αναπαράσταση των νέων (ψυχολογική επικέντρωση) είναι διαφορετική από την αλλομορφική αναπαράσταση-γονείς (ψυχοκοινωνική επικέντρωση).

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι και στις δύο αναπαραστάσεις, η αλτρουιστική αρχή έχει την πρωτοκαθεδρία. Πρόκειται για μια μορφή αλτρουισμού που σύμφωνα με τον Moscovici (1994 b) αποκαλείται «κανονιστικός αλτρουισμός». Προσδιορίζεται δε, από τη νόρμα της υπευθυνότητας και της κοινωνικής συμμετοχής. Ίσως η αρχή αυτή να εκφράζει ένα κοινωνικό στερεότυπο περί εργασίας.

Αν και το περιεχόμενο της αλτρουιστικής αρχής είναι σε γενικές γραμμές, παρόμοιο στις δύο αναπα-



Σχήμα 2: Η κοινωνική αναπαραγωγή της εργασίας της σπουδάζουσας νεολαίας

ραστάσεις, ως προς την ιεράρχηση των επιμέρους παραγόντων της, παρατηρούνται διαφορές. Ειδικότερα, ενώ η σπουδάζουσα νεολαία θεωρεί ότι η μη υλική αμοιβή (χαρά, ευχαρίστηση, ηθική ικανοποίηση) είναι δευτερεύουσας σημασίας συγκριτικά με την προσφορά και τη χρησιμότητα στο κοινωνικό σύνολο, για τους γονείς, προφανώς, πιστεύει το αντίστροφο. Ίσως οι νέοι να θεωρούν ότι για τους γονείς τους το κίνητρο της ανταμοιβής τροφοδοτεί την κοινωνική προσφορά μέσα από την εργασία.

Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες οργανωτικές αρχές παρατηρούμε ότι η σπουδάζουσα νεολαία προμοδοτεί τον ωφελιμισμό – ο καταναλωτισμός και ο μισθός κατέχουν εξέχουσες θέσεις στην ιεραρχία των οργανωτικών αρχών: δεύτερη και τρίτη αντίστοιχα – παράλληλα δε, υποβαθμίζει τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης (τέταρτη θέση στην ιεραρχία) και πολύ περισσότερο του βιοπορισμού (πέμπτη θέση) και της κοινωνικής ένταξης.

Από την αλλομορφική αναπαραγωγή-γονείς, φαίνεται ότι οι νέοι προσλαμβάνουν από τους γονείς τους μια αντίληψη για την εργασία βάσει της οποίας, αρχές που άπτονται ενδο-

γενών εργασιακών αξιών (αλτρουιστική, προσωποκεντρική) προέχουν των αρχών που συνδέονται με τον υλιστικό χαρακτήρα της εργασίας. Πράγματι, τόσο η βιοποριστική όσο και η ωφελιμιστική-χρηματική αρχή βρίσκονται στις δύο τελευταίες θέσεις της ιεραρχίας. Ακόμη και για την καταναλωτική αρχή, οι νέοι κρίνουν ότι είναι λιγότερο σημαντική για τους γονείς τους απ' ό,τι για τους ίδιους (τοποθετείται στην τρίτη θέση της αλλομορφικής αναπαραγωγής-γονείς ενώ βρίσκεται στη δεύτερη θέση της εγωμορφικής αναπαραγωγής).

Τέλος, αξιοπρόσεκτη είναι η περιορισμένη βαρύτητα που έχει για τους νέους η κοινωνικο-ενταξιακή αρχή της εργασίας – είναι τελευταία στην ιεραρχία της εγωμορφικής αναπαραγωγής –. Από τη θέση της συγκεκριμένης αρχής στην αλλομορφική αναπαραγωγή-γονείς (τέταρτη) φαίνεται ότι ούτε από τους γονείς τους προσλαμβάνουν κάποιο μήνυμα που να προβάλλει την κοινωνική ένταξη μέσω της εργασίας ως ιδιαίτερα σπουδαία. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει, πιθανά, ότι η εργασία δεν είναι συνυφασμένη με την ενηλικίωση, τη χειραφέτηση από την οικογέν-

νεια και την κοινωνική ταυτότητα. Το ερώτημα που εγείρεται είναι αν η αντίληψη αυτή είναι πρωτόφαντη ή αν έχει διαχρονικό χαρακτήρα. Η έλλειψη εμπειρικών δεδομένων σχετικών με το θέμα αυτό καθιστά πολύ δύσκολη μια ασφαλή εκτίμηση. Με επιφύλαξη θα ισχυριζόμασταν ότι πρέπει να είναι διαχρονική, δεδομένου ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες,

«ο καταμερισμός της εργασίας δεν υπήρξε ποτέ προωθημένος ούτε τα πρότυπα της κοινωνικής ταυτότητας συγκροτούνται αποκλειστικά μέσα από τις σημασιολογικές προεκτάσεις του ατομικού επαγγέλματος» (Τσουκαλάς, 1986, σ. 8).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abrie, J.C. (1987). *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*. Cousset: Delval.
- Doise, W. (1988). Les Représentations Sociales: un Label de Qualité. *Connexions*, 51, 1, 99-113.
- Doise, W. (1990). Les Représentations Sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, et J.-F. Richard (Eds). *Traité de Psychologie Cognitive*. (pp. 112-174). Tome 3: *Cognition, Représentation, Communication*. Paris: Dunod.
- Doise, W. (1992). L' Ancrage dans les Etudes sur les Représentations Sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
- Kohn, M.L. (1969). *Class and Conformity: a Study in Values*. Homewood, IL: Dorsey.
- Kohn, M.L. and Schooler, C. (1973). Occupational Experience and Psychological Functioning: an Assessment of Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 84, 24-52.
- Lévy-Leboyer, C. (1987). Le Travail Comme Activité et Comme Valeur. In C. Lévy-Leboyer, J.-C. Spérandio (Eds). *Traité de Psychologie du Travail* (pp. 19-35). Paris: PUF.
- Lindsay, P. and Knox, W. (1984). Continuity and Change in Work Values among Young Adults: a longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 89, 4, 918-931.
- Mortimer, J.T. and Lorence, J. (1979). Work Experience and Occupational Value Socialization: a Longitudinal Study. *American Journal of Sociology*, 84, 6, 1361-1385.
- Mortimer, J.T. and Ryu, S. (1996). The «Occupational Linkage Hypothesis» Applied to Occupational Value Formation in Adolescence. In J.T. Mortimer, M.D. Finch (Eds). *Adolescents, Work and Family. An Intergenerational Development Analysis*. (pp. 167-190). Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son Image et son Public*, (1η έκδ. 1961), ελλην. μτφρ. Μ. Κολωνιά, επιμ. Σ. Μαντόγλου, *Η Ψυχανάλυση, η Εικόνα της και το Κοινό της*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1999.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations.

- European Journal of Social Psychology*, 18-3, July, 211-250.
- Moscovici, S. (1994a). Le Concept de Themâta. In Ch. Guimelli (Sous la direction de), *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. (pp. 25-72). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1994b). Les Formes Élémentaires de l' Altruisme. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale des Relations à Autrui*. (pp. 71-86). Paris: Nathan.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupation and Values*. Glencoe IL: Free Press.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, Κοινωνία και Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναστάσιος Διαμαντόπουλος*

ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΓΟΡΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΝΕΑΠΟΛΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΟΥ

Εισαγωγή

Στο 2ο Γυμνάσιο Νεάπολης Θεσσαλονίκης μαθητές και μαθήτριες του σχολείου μας σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή του Σ.Ε.Π. και του Γραφείου Συμβουλευτικής μαθηματικό Τάσο Διαμαντόπουλο, διεξήγαγαν μια έρευνα στην τοπική αγορά του Δήμου Νεάπολης. Η εργασία αυτή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για το γραφείο Συμβουλευτικής, που με πρωτοβουλία του δημιούργησε το σχολείο μας, στον τομέα της επαγγελματικής πληροφόρησης των μαθητών.

Σκοπός αυτής της έρευνας, ήταν να χαρτογραφήσουν το επάγγελμα του εμπόρου στη συγκεκριμένη περιοχή, καταρτίζοντας έτσι μια επαγγελματική μονογραφία. Η έρευνα αυτή έφερε στο φως τις ικανότητες και δεξιότητες, που ούτε οι ίδιοι μαθητές είχαν υποψιαστεί ότι είχαν, όπως ο συντονισμός των κινήσεων, η γλωσσική ικανότητα στον προφορικό λόγο, η δεξιότητα της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αυτοπροσέτασης και της ευελιξίας. Σε μερικούς δε, φάνηκε και κάποιο δημοσιογραφικό ταλέντο. Αυτό που όλοι ομολόγησαν είναι ότι είχαν μια απολαυστι-

κή ομαδική εμπειρία, μαθαίνοντας ότι σχολείο δεν σημαίνει μόνο δουλειά μέσα, αλλά και έξω από την τάξη.

Η Αναγκαιότητα της Εργασίας και η Σημασία της Πληροφόρησης

Από τα παλαιολιθικά χρόνια ακόμη, η εργασία αποτέλεσε για τον άνθρωπο ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής του ζωής. Στις αρχές του 19ου αιώνα διατυπώνεται η «Κλασική Οικονομική Θεωρία», σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα για την εργασία είναι μόνο οικονομικά.

Μετά το 1950 στον αντίποδα αυτής της θεωρίας διατυπώνονται και άλλες θεωρίες, που υποστηρίζουν την άποψη ότι η εργασία δεν έχει αποκλειστικά ως κίνητρο μόνο το οικονομικό, αλλά και άλλα που συνδέονται άμεσα με άλλες ανάγκες του ατόμου. Ανάγκες που κατά τους Herzberg (1966) και Manslow (1970) δεν είναι μόνο «Φυσιολογικές» (στέγη, φαγητό, ένδυση, κ.λ.π.), αλλά και «Ψυχολογικές» (ασφάλεια, κοινωνικές σχέσεις, εκτίμηση, αυτονομία και αυτοπραγμάτωση).

* Σε συνεργασία με τους μαθητές του 2ου Γυμνασίου Νεάπολης Θεσσαλονίκης.

Αυτονόητη επομένως είναι η αναγκασιότητα για εργασία, που όταν συνδυάζεται με την κατάλληλη πληροφόρηση, οδηγεί στη σωστή επαγγελματική επιλογή.

Εξετάζοντας λοιπόν την αναγκαιότητα για εργασία σε σχέση με την ανάγκη για πληροφόρηση, διαπιστώνουμε την αξία της συνύπαρξης των δύο εννοιών.

Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να παρέχει κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορέσουν μελλοντικά να επιλέξουν ένα επάγγελμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Οφείλει να παρέχει πληροφορίες για τις απαιτήσεις των επαγγελμάτων, τις κοινωνικά αποδεκτές συνήθειες και τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, καθώς και την επιτέλεση των καθηκόντων και την ανάληψη των υποχρεώσεων που απορρέουν από την επιλογή ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος (Μπρούζος, 1998).

Σήμερα θεωρείται ότι η πληροφόρηση έχει καταλυτική σημασία για τα άτομα, ιδίως όταν είναι αυτή που πρέπει, όπως πρέπει, τότε που χρειάζεται. Γι' αυτό και πολλοί θεωρούν την πληροφόρηση «επένδυση» και μάλιστα πολύ σημαντική. Η πολυπλοκότητα, εξάλλου που χαρακτηρίζει το περιβάλλον μας σήμερα, μετατρέπει την πληροφόρηση σε μοναδικό καθρέφτη αυτού του περιβάλλοντος (Δημητρόπουλος, 1994).

Στο χώρο του εμπορίου υπάρχει ακόμα ελεύθερο πεδίο δράσης. Οι νέοι ξεκινούν με όνειρα, ελπίδες, δύναμη και θέληση για δουλειά. Οι πιο

ηλικιωμένοι διαθέτουν την ωριμότητα και την εμπειρία.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα είναι ο ενορχηστρωτής, που θα εναρμονίσει την πείρα με τη θέληση, τη γνώση με τις φιλοδοξίες, που θα συμβουλεύσει και θα οδηγήσει τους νέους στους επαγγελματικούς χώρους που προτιμούν και μπορούν να προσφέρουν.

Οι θετικές επιπτώσεις της συμβουλευτικής θα δώσουν χαρά και ικανοποίηση στους ίδιους τους νέους και θα βελτιώσουν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την ποιότητα ζωής τους.

Οι πληροφορίες, που αφορούν τις επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας και τη ζήτηση επαγγελματιών, αποτελούν αναγκαίες εισροές για την εφαρμογή του θεσμού. Η ποσοτική και κύρια η ποιοτική βελτίωση αυτών των πληροφοριών προδιαγράφουν την επιτυχία και του θεσμού και, κατά συνέπεια, το μέλλον του (Κων. Ευστρατόγλου, 1991).

Στόχος και Μεθοδολογία της Έρευνας

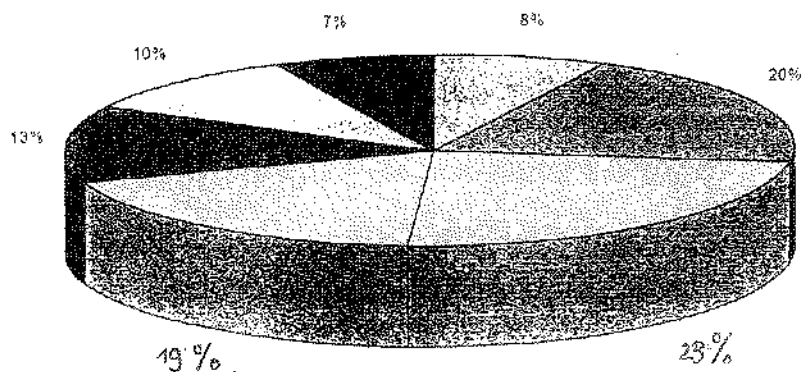
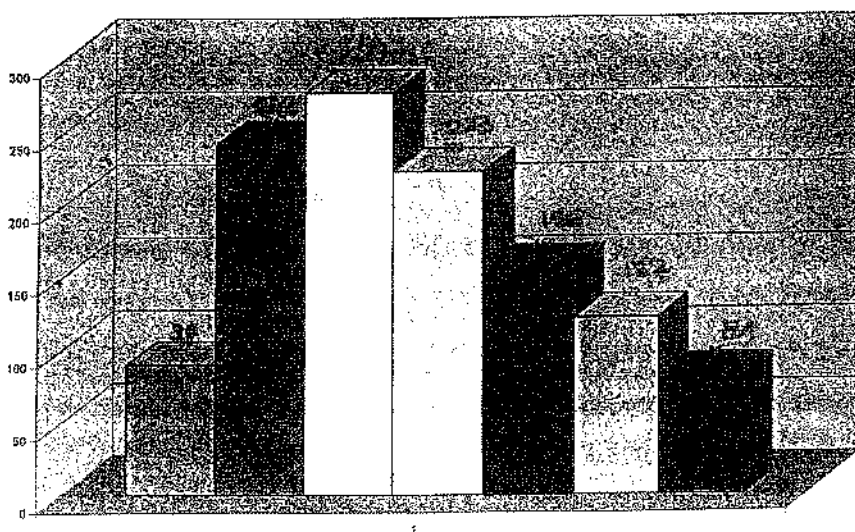
Το επάγγελμα του εμπόρου είναι ένα επάγγελμα, το οποίο όλο και περισσότερο αποτελεί επαγγελματική προτίμηση των νέων, που η προοπτική για συνέχιση των σπουδών τους είναι δύσκολη ή ακόμη και αδύνατη.

Η έρευνα αυτή έχει σαν στόχο να δώσει ασφαλή πληροφόρηση στους νέους για το επάγγελμα του εμπόρου, δίνοντας στοιχεία που είναι προϊόντα επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης δεδομένων, όπως αυτά συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια.

4. Πίνακας και στατιστικά διαγράμματα στην ερώτηση ποια είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά και ποιες οι αντικειμενικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για το επάγγελμα του εμπόρου.

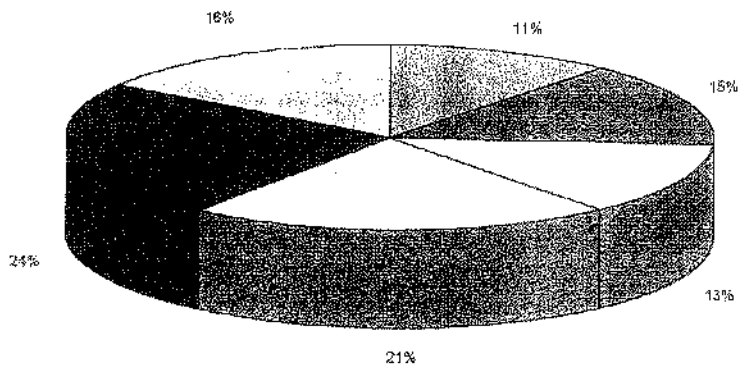
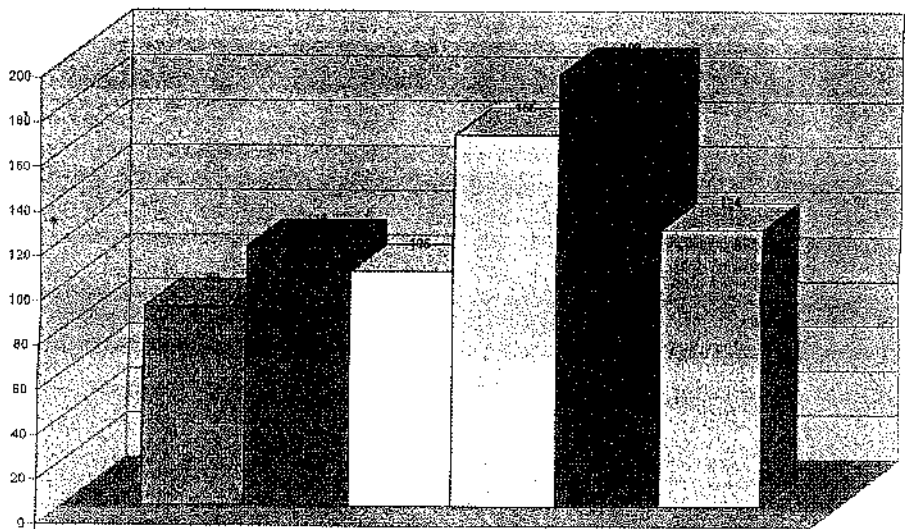
**ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΟΥ ΠΡΟΫΠΟΘΕΤΕΙ:
ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Σωματικές ικανότητες	90	7,5%
Ικανότητες καλής επικ.	242	20,3%
Υπομονή	277	23,2%
Πειθώ	223	18,7%
Καλή εμφάνιση	156	13,1%
Αποφασιστικότητα	122	10,2%
Ηγετικά προσόντα	81	7%
Σύνολο	1191	100%



**ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΜΠΟΡΟΥ ΠΡΟΫΠΟΘΕΤΕΙ:
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ**

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧ. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Σπουδές	89	11,2%
Ξένες γλώσσες	116	14,6%
Γνώση Η/Υ	105	13,2%
Κεφάλαιο	166	21%
Άδεια άσκησης επαγ.	193	24,3%
Συνεχής επιμόρφωση	124	15,7%
Σύνολο	793	100%



Μια τέτοια μονογραφία παρέχει έγκυρο, ακριβές και πρόσφατο υλικό πληροφόρησης.

Στην έρευνα η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η προσωπική συνέντευξη με τον έμπορο και η καταγραφή των απόψεων για το επάγγελμά του σ' ένα ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων, που ελέγχει τα εξής:

- A. Στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα, όπως η φύση, οι συνθήκες και το περιβάλλον της εργασίας.
- B. Προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος, όπως είναι οι προσωπικές δεξιότητες, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και άλλα τυπικά προσόντα.
- Γ. Προσφορά του επαγγέλματος, υλικές και άλλες αμοιβές και προοπτικές του.

Συμπεράσματα-Διαπιστώσεις

Οι στατιστικοί πίνακες δείχνουν ότι οι περισσότεροι έμποροι ασκούν το επάγγελμα λιγότερο από 10 χρόνια και κατάγονται, στην πλειοψηφία τους, από αστική περιοχή. Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι ο πατέρας τους ήταν ή είναι ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα τους ασχολείται με τα οικιακά. Δηλώνουν, επίσης, ότι οι περισσότεροι δεν είχαν προηγουμένως άλλο επάγγελμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα στη σχετική ερώτηση για το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Οι μισοί περίπου δηλώνουν ότι είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο ποσοστό είναι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό της στοιχειώδους δεν ξεπερνά το 15%.

Όλοι από αυτούς, που δηλώνουν απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης ασκούν επάγγελμα που δεν έχει άμεση σχέση με τις σπουδές τους. Το επάγγελμά τους προϋποθέτει ικανότητες σωματικές, καλής επικοινωνίας, υπομονή και πειθαί. Αντικειμενικές προϋποθέσεις, εκτός της άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, είναι το κεφάλαιο, η συνεχής επιμόρφωση, οι ξένες γλώσσες και η γνώση Η/Υ.

Στο σύνολό τους οι έμποροι εργάζονται πάνω από 8 ώρες ημερησίως επί 6 ημέρες την εβδομάδα.

Εργάζονται στο γραφείο ή στο κατάστημά τους και αξιολογούν την εργασία τους ως ενδιαφέρουσα και δημιουργική.

Οι έμποροι ελπίζουν σε προσωπικές εξέλιξης στο χώρο τους, μόνοι ή με συνεργασία.

Δηλώνουν ότι το κέρδος, οι συνθήκες εργασίας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και το επάγγελμα των γονέων τους ήταν τα κριτήρια για τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή τους.

Τονίζουν ότι η κάποια δυσκολία ένταξης στο χώρο τους οφείλεται στις παρούσες δύσκολες οικονομικές συγκυρίες, δηλώνοντας συγχρόνως ότι οι προσδοκίες τους επαβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Συστήνουν, τέλος, το επάγγελμα ανεπιφύλακτα στους νέους, που έχουν θάρρος, δύναμη, γνώσεις και όρεξη για δουλειά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε., (1994), *Σχολικός Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*, «Γρηγόρη».
- Ευστρατόγλου, Κ., (1991), Ο Ρόλος της Έρευνας Αγοράς Εργασίας για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την Ανάπτυξη, *Περιοδικό ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού 101-110.
- Μπρούζος, Α., (1998), Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού «Λύχνος».
- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Σχολικό Εγχειρίδιο ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου, 2000, ΟΕΔΒ.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 60-61, Μάρτιος & Ιούνιος 2002, σσ. 153-158

Γεωργία Κωστοπούλου*

ΒΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑ. Σ.Ε.Π. ΤΟΥ 1ου ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ

Εισαγωγή

Το Γρα.Σ.Ε.Π. του 1ου Ενιαίου Λυκείου Ιλίου λειτουργεί άτυπα από το Μάρτιο του 2000 με απόφαση της Γ' Δ/σης Αθήνας. Παρείχε υπηρεσίες σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και σε όποιον άλλο σχετίζεται με τη σχολική πραγματικότητα. Στη σχολική μονάδα που στεγάζεται συλλειτουργεί το 1ο Ενιαίο Λύκειο και το 1ο Γυμνάσιο Ιλίου με 400 περίπου μαθητές.

Η εκτίμηση και η στήριξη της Σχολικής Κοινότητας, της τοπικής κοινωνίας αλλά και της τοπικής Αυτοδιοίκησης ήταν ιδιαίτερα θετική στις δραστηριότητες που ανέπτυξε το Γρα.Σ.Ε.Π.

Εδώ θα αναφερθούμε μόνο στη Συμβουλευτική στήριξη που παρείχε το Γρα.Σ.Ε.Π. και όχι στις υπόλοιπες δραστηριότητες που ανέπτυξε, δηλαδή ενημερώσεις γονέων, εκπόνηση προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, συμμετοχή σε τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενημερωτικές επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους και Σχολές, κ.λ.π. Δεν θα αναφερθού-

με επίσης στους μαθητές ή γονείς που μας επισκέφθηκαν χωρίς προγραμματισμένα ραντεβού για άντληση πληροφοριών, που τους υπολογίζουμε σε περισσότερους από 80, γιατί δεν έχουμε γι' αυτούς συντάξει ατομικές καρτέλες.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσουμε τις δραστηριότητες, παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά μας μέσα από τη λειτουργία του συγκεκριμένου Γρα.Σ.Ε.Π. κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του και να αναδείξουμε τις ανάγκες των προσερχομένων σ' αυτό μαθητών και γονιών.

Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επέκταση και καλύτερη οργάνωση των Γρα.Σ.Ε.Π.

Τρόπος Εργασίας

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κυρίως μέσω δομημένων συνεντεύξεων, βάση του εντύπου του Π.Ι. και παρουσιάζονται εδώ, είναι από τους ατομικούς φακέλλους που δημιουργή-

* Η Κ. Γ. είναι καθηγήτρια - Σύμβουλος Σ.Ε.Π. στο Γρα. Σ.Ε.Π. του 1ου Ενιαίου Λυκείου και 1ου Γυμνασίου Ιλίου. *Επικοινωνία:* Σίφονο 12, Αθήνα, 11254, τηλ. 2027779.

θήκαν για κάθε συμβουλευόμενο. Στους αριθμούς των συμβουλευομένων δεν περιλαμβάνονται όσοι μας επισκέφτηκαν για μια φορά χωρίς ραντεβού, για αναζήτηση είτε μέσω εντύπου, είτε μέσω ηλεκτρονικού υλικού πληροφοριών για κάποια σχολή, π.χ. ΤΕΕ, ΟΑΕΔ, ΤΕΙ, ΙΕΚ, ΑΕΙ, κ.λ.π.

Οι μαθητές και οι γονείς που προσήλθαν για Συμβουλευτική με προ-

σεις με το περιβάλλον συμπεριλάβαμε άτομα που είχαν συγκρούσεις με το φιλικό περιβάλλον, τους «σημαντικούς άλλους» κατά τον ERIKSON, τσακωμούς, απομόνωση, κ.λ.π.

Στην κατηγορία: *βοήθεια στις σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον* συμπεριλάβαμε άτομα με αίσθημα απόρριψης από την οικογένεια και άλλα προβλήματα που προέρχονται

ΟΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΙΣΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Συμβουλευτική σε νέους:

	αριθμ. επισκεπτών	%
Βοήθεια για αυτογνωσία	6	6,2
Βοήθεια για λήψη αποφάσεων	36	37,5
Βοήθεια στις σχέσεις με το περιβάλλον	6	6,2
Βοήθεια στις σχέσεις με την οικογένεια	16	16,6
Βοήθεια στις σχέσεις με το σχολείο	15	15,6

Συμβουλευτική σε γονείς:

Βοήθεια καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους	17	17,7
Σύνολο επισκεπτών	96	100

γραμματισμένα ραντεβού ήταν 96 άτομα και πάνω από 80 τα άτομα που ήρθαν μόνο για πληροφόρηση για κάποιο τμήμα Σχολής κ.λ.π.

Στην κατηγορία: *βοήθεια για αυτογνωσία* συμπεριλάβαμε τα άτομα με έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβο αποτυχίας, άγχος, επιθυμία για οριοθέτηση στόχων ζωής.

Στην κατηγορία: *βοήθεια για λήψη αποφάσεων*, συμπεριλάβαμε τα άτομα που ήθελαν να διευκολυνθούν στην επιλογή τύπου Λυκείου, κατεύθυνσης, κ.λ.π.

Στην κατηγορία: *βοήθεια στις σχέ-*

από τις δυσλειτουργικές οικογένειες.

Στην κατηγορία: *βοήθεια στις σχέσεις με το σχολείο*, συμπεριλάβαμε άτομα που αντιμετώπιζαν δυσκολίες με τα μαθήματα, σχολικές αποτυχίες, αρνητική συμπεριφορά στην τάξη, έλλειψη πειθαρχίας, κ.λ.π.

Στην κατηγορία: *βοήθεια για καλύτερη επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά τους*, συμπεριλάβαμε τους γονείς που ήρθαν να συζητήσουν μαζί μας τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε θέματα που αναφέραμε στις παραπάνω κατηγορίες.

Με βάση τη μετεκπαίδευση, στο

σεμινάριο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στη Συμβουλευτική και το ΣΧ. Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την εκπαίδευση σε θέματα Ψυχικής Υγείας και Θεραπείας Οικογένειας και Παιδιού αλλά και με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία δημιουργήσαμε ένα πλαίσιο τεσσάρων περίπου συναντήσεων, το οποίο ακολουθήσαμε κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία με τους ενδιαφερόμενους μαθητές και γονείς. Στόχος μας είναι με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις να βελτιώσουμε το πλαίσιο που προτείνεται, έτσι ώστε οι προσφερόμενες υπηρεσίες από τους υπευθύνους των Γρα.Σ.Ε.Π. να είναι περισσότερο συστηματικές και αποτελεσματικές.

Το πλαίσιο εργασίας που εφαρμόσαμε στο Γρα.Σ.Ε.Π. του 1ου Λυκείου και Γυμνασίου Ιλίου αποτελείται από τρεις ή τέσσερις συναντήσεις και αναλύεται παρακάτω.

Η Λειτουργία της Συμβουλευτικής Διαδικασίας στο Γρα.Σ.Ε.Π.

Πρώτη συνάντηση:

Ο μαθητής ή ο γονιός μας επισκέφτηκε μετά από δική του επιθυμία, αφού υπήρξε προσωπική ή τηλεφωνική επικοινωνία για τον καθορισμό της ημέρας και της ώρας.

Σημαντικά στοιχεία γι' αυτή την πρώτη επικοινωνία, ανεξάρτητα από το λόγο προσέλευσης του Συμβουλευομένου, ήταν: η ξεστή γνωριμία, η δημιουργία θετικού κλίματος, η ενίσχυση της απόφασης για τη συνάντηση, η ενθάρρυνση στο να αρχίσει να μιλάει για ό,τι τον απασχολεί.

Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι 80% περίπου των προσερχομένων

αρχικά ζήτησαν βοήθεια για επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας δικής τους ή των παιδιών τους. Αφού όμως δημιουργήθηκε θετικό κλίμα και ένιωσαν εμπιστοσύνη και αμεσότητα, αποδοχή και ενδιαφέρον ανέφεραν ότι ο πραγματικός λόγος ήταν π.χ. οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς, των γονιών με τα παιδιά, το άσχημο ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια ή την τάξη, κ.λ.π. Στην πρώτη αυτή συνάντηση συμπληρώθηκε η ατομική καρτέλα του επισκέπτη (φόρμα του Π.Ι.) με τα στοιχεία της εκπαιδευτικής πορείας αλλά και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Είδαμε πόσο ωφέλιμο και διευκολυντικό ήταν η δημιουργία γενεογράμματος στην πορεία της Συμβουλευτικής σχέσης. Στη συνέχεια κάναμε γνωστή τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε στη Συμβουλευτική σχέση για να μην ανησυχεί ο Συμβουλευόμενος για το τι θα ακολουθήσει.

Η διάρκεια της πρώτης συνάντησης ήταν 60' λεπτά.

Δεύτερη συνάντηση:

Στη δεύτερη συνάντηση καλλιεργήσαμε το αίσθημα ότι ο Σύμβουλος είναι εχέμυθος και μπορεί να βοηθήσει. Έτσι το άτομο διευκολύνθηκε να μιλήσει για τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, για τις επιρροές, θετικές ή αρνητικές που ασκούν στην πορεία του. Του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει για τις ικανότητές του, τις δεξιότητές του, τις αρνητικές ή θετικές εμπειρίες του, τα άγχη του ή ό,τι άλλο θεωρεί ότι είναι καλό να συζητήσει. Του προτείναμε να ονειροπολήσει και να φτιάξει το σενάριο της δικής του ζωής για τα επόμενα 10 χρόνια. Είδαμε τις προσδοκίες του

αλλά και τι φοβάται και θέλει να αποφύγει.

Διαπιστώσαμε ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία το άτομο νιώθει χαλαρωμένο και πρόθυμο να μιλήσει για το τι το προβληματίζει και το απασχολεί. Σ' όλο αυτό το διάστημα είδαμε τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής αλλά διαπιστώσαμε ότι όπως εμείς βγάξαμε συμπεράσματα για το συμβουλευόμενο το ίδιο έκανε και εκείνος για εμάς. Όταν διαπίστωνε το ειλικρινές ενδιαφέρον μας, τότε «ανοιγόταν» ευκολότερα και η διαδικασία της Συμβουλευτικής Σχέσης εξελισσόταν γρηγορότερα.

Διάρκεια συνάντησης: 50'

Τρίτη συνάντηση:

Ερχόμενο το άτομο (αναφερόμαστε σε μαθητές περισσότερο) στην τρίτη συνάντηση ήδη είχε σκεφτεί ό,τι είχαμε συζητήσει για τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές του, τις επιθυμίες του, το σενάριο ζωής του και συμπλήρωνε κάποια τεστ ενδιαφερόντων, κλίσεων, δεξιοτήτων κ.λ.π. που στόχο είχαν να αποτελέσουν την αρχή ή μέρος του προβληματισμού που θα βοηθούσε στη διαφόρφωση εναλλακτικών διεξόδων και στην ανάπτυξη της ευελιξίας του.

Διάρκεια συνάντησης: 50'

Μετά και από αυτή τη συνάντηση, όταν διαπιστώνουμε ότι το άτομο ένιωθε ότι είναι έτοιμο να προχωρήσει μόνο του, το προετοιμάζαμε ότι στην επόμενη συνάντηση θα συζητήσουμε για τους τομείς επαγγελμάτων που σκέφτεται να ακολουθήσει, τις έμφυτες ικανότητές του και πόσο θα βοηθήσουν ώστε το παιδί να είναι αποτελεσματικό στις επιλογές του για το

επαγγελματικό του μέλλον και αναθέταμε εργασία αναζήτησης πληροφοριών για ό,τι το ενδιέφερε. Ενημερώναμε επιπλέον το συμβουλευόμενο ότι η συμβουλευτική σχέση θα τελείωνε. Αν διαπιστώνουμε ότι το άτομο είχε έρθει για ψυχολογική στήριξη ή βοήθεια στις σχέσεις με την οικογένεια, τους φίλους ή το σχολείο συνεχίζαμε τις συναντήσεις με τεχνικές που θα βοηθούσαν την αυτογνωσία του ατόμου, με τεχνικές ενίσχυσης στο περιβάλλον του ατόμου, μεθόδους λήψης αποφάσεων, με κατ' οίκον εργασία, κ.λ.π.

Τελευταία συνάντηση:

Σ' αυτή τη συνάντηση αξιολογούσαμε (ανακεφαλαιώναμε) την πορεία της Συμβουλευτικής σχέσης. Ενθαρρύνουμε το νέο ή το γονιό ότι μπορεί να τα καταφέρει και χωρίς τη δική μας στήριξη, να πιστέψει στις δυνατότητές του και να μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και να προχωρήσει.

Στη συνάντηση αυτή πάντα θέλαμε να νιώσει ο Συμβουλευόμενος ότι θα είμαστε εκεί και θα είναι ευπρόσδεκτος να έρθει και πάλι να μας μιλήσει για ό,τι τον απασχολεί.

Θέλουμε να τονίσουμε ότι στα 36 άτομα που μας επισκέφτηκαν η Συμβουλευτική Σχέση έκλεισε σε 3 ή 4 συναντήσεις, στα υπόλοιπα 60 που είχαν ανάγκη στήριξης οι συναντήσεις επαναλήφθηκαν 5 ή 6 φορές και κάποιες πιστεύουμε ότι θα συνεχιστούν και την επόμενη σχολική χρονιά, αν κριθεί από τους ίδιους ότι είναι αναγκαίο, σε τρεις δε περιπτώσεις προτάθηκε συνεργασία με ομάδες εφήβων.

Διαπιστώσεις

Είδαμε μέσα από την εμπειρία αυτού του χρονικού διαστήματος ότι η Συμβουλευτική Σχέση διευκολύνεται πάρα πολύ όταν οι ενδιαφερόμενοι έρχονται με δική τους πρωτοβουλία. Διαπιστώσαμε ότι ενώ στην πρώτη επικοινωνία για τον καθορισμό της συνάντησης αναφερόταν ότι σκοπός ήταν η Συμβουλευτική σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στην πρώτη συνάντηση γινόταν εμφανή προβλήματα μετάβασης στην εφηβεία, κακές κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις, προβλήματα στην εκπαιδευτική πορεία, κ.λ.π.

Έγινε σαφές σε εμάς ότι, όπως εμείς βγάλαμε συμπεράσματα για το συμβουλευόμενο το ίδιο έκανε και εκείνος για μας. Επίσης ήταν πολύ διευκολυντικό στη διαδικασία να τονίσουμε την εμπιστευτική χρήση των ατομικών πληροφοριών που μας έδινε ο Συμβουλευόμενος και τη μη γνωστοποίησή τους χωρίς τη συγκατάθεσή του (γνωστοποίηση σοβαρού οικογενειακού προβλήματος έγινε με τη συγκατάθεση του Συμβουλευομένου στο Σύλλογο διδασκόντων σε μία μόνο περίπτωση).

Νιώσαμε ότι κάθε συμβουλευτική σχέση είναι διαφορετική - ξεχωριστή και καλό είναι να υπάρχει και στο Σύμβουλο και στο Συμβουλευόμενο ισορροπία ανάμεσα στο συναισθηματικό, το γνωστικό και το λογικό στοιχείο. Διευκολύνει δε πολύ να ξέρει ο Συμβουλευόμενος την πορεία της Συμβουλευτικής διαδικασίας. Νιώσαμε επίσης ότι ο ρόλος μας ήταν καθαρά διευκολυντικός και υποστηρικτικός και επιδιώξαμε κάθε Συμβουλευτική Σχέση να είναι σχέση με ενδια-

φέρον και νόημα. Όπου χρειάστηκε προτρέψαμε τα ίδια τα άτομα να αντλήσουν πληροφορίες και να τις αξιολογήσουν για να κάνουν τις καλύτερες γι' αυτά επιλογές.

Στο τέλος κάθε συνάντησης συνοψίζαμε τη δουλειά που κάναμε και θέταμε στόχους υλοποίησης. Στόχος μας ήταν να νιώσει το άτομο δυνατό και ασφαλές για να γίνει ευέλικτο και να έχει το θάρρος και τη δύναμη να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται. Να μπει στη διαδικασία να συνειδητοποιήσει τις δεξιότητές του, τις κλίσεις του και τα ενδιαφέροντά του, το σωματικό και ψυχικό του σθένος, την ευελιξία του αλλά και τις πιθανές επαγγελματικές ευκαιρίες, λαμβάνοντας δε σοβαρά υπόψη του την αγορά εργασίας να πάρει τις καλύτερες για τον ίδιο αποφάσεις.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

1. Η λειτουργία των Γρα.Σ.Ε.Π. κρίνεται απαραίτητη από τις ανάγκες της Σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Αυτό φαίνεται από τη συμμετοχή των ατόμων που επισκέφτηκαν το Γρα.Σ.Ε.Π. και την ανάγκη έκφρασης στήριξης και πληροφόρησης.
2. Αν στον πρώτο χρόνο λειτουργίας των Γρα.Σ.Ε.Π. η αποδοχή και η συμμετοχή των μαθητών και των γονιών ήταν τόσο έντονη, ας αναλογιστούμε πόσο αναγκαία είναι η επέκτασή τους σε όλες τις σχολικές μονάδες.
3. Θεωρούμε απαραίτητη την περαιτέρω επιμόρφωση των στελεχών των Γρα.Σ.Ε.Π. στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προ-

σανατολισμό.

4. Κρίνουμε ότι είναι αναγκαία η εποπτεία από τους Συμβούλους των ΚΕ.ΣΥ.Π. των στελεχών των Γρα.Σ.Ε.Π. σε δεκαπενθήμερη βάση για στήριξη και αποφόρτισή τους από τις προσφερόμενες υπηρεσίες.

Ελπίζουμε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το

Π.Ι. να οργανώσει επιμορφωτικά σεμινάρια για να επεκτείνει τις γνώσεις όλων όσων ασχολούνται ή θέλουν *πραγματικά* να ασχοληθούν με το θέσμο και πιστεύουν σ' αυτόν. Να προσδιορίσει δε το πλαίσιο αρμοδιοτήτων των στελεχών των Γρα.Σ.Ε.Π. και τον τρόπο επιλογής τους.

Ροζάνα Λαρδά

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΜΕ
ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εισαγωγή

Το 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης της Ε.Ε. επέτρεψε την υλοποίηση του έργου «Επιμόρφωση Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μεταξύ άλλων, έγινε λόγος πολύς για διάφορες νεωτεριστικές πρακτικές, όπως το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και στην ευρύτερη κοινότητα, ως ένα μέσο που βοηθά στη «μετάβαση» των μαθητών. Πρόκειται ασφαλώς για μια καινοτομία για την οποία παρεσχέθη επαρκής ενθάρρυνση, όπως και για την ανάλυση πρωτοβουλιών και για την υποβολή προτάσεων.

Ένα όμως από τα πλέον επίμονα ερωτήματα που απασχολούν όλους τους επιμορφούμενους καθηγητές αφορά ακριβώς τη διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης πρωτοβουλιών, καινοτομιών και προτάσεων από το σχολείο, στα πλαίσια του υπάρχοντος Εκπαιδευτικού μας Συστήματος. Το σύγχρονο σχολείο διαθέτει τον απαραίτητο δυναμισμό, την τόλμη και τη φαντασία που απαιτούνται, ώστε να ανοιχθεί στην περιβάλλ-

ουσα κοινωνία και να συνεργασθεί με τους διαφόρους φορείς της; Το νέο θεσμικό πλαίσιο, σαφώς ευνοϊκότερο των παρελθόντων, αποτελεί αναγκαία και επαρκή συνθήκη για την υλοποίηση παρομοίων νεωτεριστικών δράσεων; Η ίδια η δομή και η λειτουργία του σχολείου σε συνδυασμό με την επί σειρά ετών παγιωθείσα νοοτροπία των εκπαιδευτικών λειτουργιών επιτρέπουν την επίτευξη του στόχου της ομαλής «μετάβασης»; Ως θέση και ως πρόταση παρατίθεται ένα πρόγραμμα δράσης στα πλαίσια του μαθήματος του ΣΕΠ, από ένα δημόσιο Γυμνάσιο εκτός λεκανοπεδίου.

Σκοποθεσία

Σκοπός μας είναι να βοηθηθούν οι μαθητές έτσι ώστε να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες και να εξοικειωθούν με την τοπική αγορά εργασίας.

Θεωρητικό Μέρος

Ο θεσμός του ΣΕΠ υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα για να συμβάλ-

λει στη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού και για να βοηθήσει να κάνει το ίδιο τις επιλογές που αφορούν τη μελλοντική του σταδιοδρομία. Η επαγγελματική διαπαιδαγώγηση του μαθητή βασίζεται στην πεποίθηση της Α) αυθυπευθυνότητας του ατόμου Β) της αυτοδιάθεσής του Γ) της αρχής της ατομικότητας Δ) της ανάγκης της εργασίας Ε) του δικαιώματος του καθενός να διαλέξει το επάγγελμα που θέλει και μπορεί να εξασκήσει.

Ο θεσμός τους ΣΕΠ επιχειρεί να βοηθήσει το μαθητή: α) να εξετάσει και να γνωρίσει τον εαυτό του, όσον αφορά τις προσωπικές του ιδιότητες, β) να πληροφορηθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες και ευκαιρίες, γ) να παίρνει υπεύθυνες αποφάσεις, δ) να έχει γνώση των μεταβατικών σταδίων.

Κατά συνέπεια, οι βασικές διαδικασίες για την εκπλήρωση των στόχων του ΣΕΠ είναι οι ακόλουθες:

1. Αυτογνωσία
2. Πληροφόρηση
3. Λήψη απόφασης
4. Μετάβαση.

Η παροχή βοήθειας σε κάθε άτομο ώστε να διευκολυνθεί στις καταστάσεις μετάβασης αναδεικνύεται σε έναν από τους κύριους σκοπούς του θεσμού. Έχοντας μάλιστα σαν δεδομένο ότι στις καταστάσεις μετάβασης εμπλέκονται και αξιοποιούνται όλες σχεδόν οι υπόλοιπες λειτουργίες του θεσμού, γίνεται εύκολα κατανοητή η σοβαρότητα της απαιτούμενης παρέμβασης εκ μέρους των λειτουργών

του ΣΕΠ και της Συμβουλευτικής.

Με τον όρο «μετάβαση» εννοούμε όλες εκείνες τις καταστάσεις στην εξελικτική πορεία του ατόμου, κατά τις οποίες συντελείται μεταπήδηση από μια πραγματικότητα σε μιαν άλλη. Η πραγματικότητα αυτή μπορεί να αναφέρεται σε πολλούς τομείς: στον κοινωνικό, στον οικονομικό, κ.λπ. Κατά κανόνα σε κάθε μετάβαση ενυπάρχουν στοιχεία από όλους αυτούς τους τομείς, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό κατά περίπτωση. Η προετοιμασία και η καθοδήγηση του ατόμου για μια επιτυχή είσοδο σε μια νέα φάση της ζωής του είναι κάτι πολύ σημαντικό, διότι όσο πιο καλά προετοιμασμένος είναι κανείς και όσο πιο πολλές βασικές δεξιότητες έχει αποκτήσει, τόσο πιο εύκολα εγκλιματίζεται και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.

Στο πλαίσιο των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹, η κατάσταση μετάβασης στην οποία δόθηκε η μεγαλύτερη προσοχή, είναι αυτή από το σχολείο στην αγορά εργασίας. Γι' αυτό εξάλλου το 1982 η Ε.Κ. εξέδωσε ψήφισμα, στο οποίο τονιζόταν η ανάγκη να δρομολογηθούν διαδικασίες που θα οδηγούσαν σε εξελίξεις σχετικά με τη μετάβαση, όπως:

Α) Χρησιμοποίηση του εξωσχολικού περιβάλλοντος ως μέσου διδασκαλίας, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τους κοινωνικούς μηχανισμούς και την πρακτική όσον αφορά τις τεχνικές με τη ζωή και να αναπτυχθούν στενότεροι δεσμοί σχολείων και οικονομικού - κοινωνικού περιβάλλοντος.

Β) Συμμετοχή ενηλίκων, γονέων, εργοδοτών και συνδικαλιστών σε

1. Η πληροφόρηση που ακολουθεί αναφέρεται από τον Ευστ. Δημητρόπουλο, Δημητρόπουλος, Ε. (1999) Συμβουλευτική - Προσανατολισμός, Τόμος Β', Η' έκδοση σ. 284 - 285.

σχολικές δραστηριότητες, για να κατανοήσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο έργο τους για τη μετάβαση των νέων στην αγορά εργασίας.

Γ) Συντονισμένη παροχή πληροφοριών και κατευθύνσεων σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρονται στους νέους μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο και τη συστηματική ανάπτυξη προσανατολισμού και συμβουλευτικής των νέων, τόσο για την εκλογή μελλοντικού επαγγέλματος, όσο και για τις δυνατότητες συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Δ) Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ Εκπαίδευσης, Γραφείων Εύρεσης Εργασίας, Κοινωνικών Ιδρυμάτων, Οργανισμών, Φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κ.λπ., για την εξασφάλιση εμπειρίας και ομαλής μετάβασης στον κόσμο της εργασίας.

Ε) Ανάπτυξη μαθημάτων συνεχούς επιμόρφωσης και εκπαίδευση πολιτικής προσωπικού, που αποσκοπεί στο να βοηθήσει εκπαιδευτικούς Υπεύθυνους Προσανατολισμού και μαθητές στην προσαρμογή τους στα νέα τους καθήκοντα και στην καθιέρωση συνεργασίας με το προσωπικό ιδρυμάτων μετα-σχολικής εκπαίδευσης με εργαζόμενους στη βιομηχανία, στο εμπόριο, στη γεωργία, σε επιχειρήσεις κ.ά.

Συνοπτικά, ας διευκρινίσουμε, ότι η μετάβαση είναι τόσο σημαντική απ' ενός λόγω του οφέλους που προκύπτει όταν αυτή είναι επιτυχής, για το άτομο, το κοινωνικό σύνολο, την οικονομία, κ.λπ., απ' ετέρου λόγω του περιορισμού των απωλειών που προκύπτουν όταν αυτή είναι ανεπιτυχής πάλι για το άτομο, την οικονομία, το κοινωνικό σύνολο, κ.λπ.

Μελέτη Περίπτωσης

Στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο στα πλαίσια του μαθήματος του ΣΕΠ οι μαθητές της Γ' τάξης με την καθγήτριά τους αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν το εξωσχολικό περιβάλλον ως μέσο διδασκαλίας προκειμένου να αποκτήσουν άμεση και πολύπλευρη πληροφόρηση για την τοπική αγορά εργασίας, πράγμα που θα τους διευκόλυνε στη διαδικασία λήψης απόφασης για το μελλοντικό τους επάγγελμα, αλλά και θα τους βοηθούσε να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες χρήσιμες ως προς την επαγγελματική τους επιλογή. Ένα παρόμοιο εγχείρημα θα συντελούσε επίσης στην ανάπτυξη στενότερων δεσμών μεταξύ του σχολείου και του κοινωνικού - οικονομικού περιβάλλοντος. Εκ παραλήλου επιδιώχθηκε η συμμετοχή των ενηλίκων, γονέων, επαγγελματιών, τεχνιτών, επιχειρηματιών, εργοδοτών, κ.ά. σ' αυτή τη σχολική δραστηριότητα, διότι κρίθηκε ωφέλιμη για τη μετάβαση των μαθητών.

Το πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αφορούσε τη μελέτη και καταγραφή όλων των υπαρχόντων και ασκουμένων επαγγελμάτων της τοπικής κοινωνίας, τη διάκριση σε φθίνοντα επαγγέλματα και σε επαγγέλματα με μέλλον, καθώς και την αναφορά στα εκλιπόντα επαγγέλματα. Οι μαθητές ήσαν υποχρεωμένοι να τα παρουσιάσουν όλα, περιγράφοντας λεπτομερώς τις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες του κάθε επαγγέλματος, τις συνθήκες εργασίας, τις σπουδές όπου και όσο αυτές ήσαν απαραίτητες, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, παραθέτοντας επίσης προσωπικά σχόλια. Το πρό-

γραμμα συμπεριλάμβανε έρευνα πεδίου, συνεντεύξεις από τους εργαζόμενους, παρατήρηση μικρής διάρκειας (1-2 ωρών), φωτογράφιση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, των καταστημάτων, τραπεζών, εργαστηρίων, κέντρων, κ.λπ. και εκπόνηση ενός άλμπουμ. Σε αυτό, εκτός της επαγγελματικής ενημέρωσης, θα παρείχοντο και πλείστες όσες πληροφορίες ιστορικού, πολιτιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα.

Το πρόγραμμα οργανώθηκε ως ακολούθως: Η καθηγήτρια του ΣΕΠ εξασφάλισε κατ' αρχάς τη συγκατάθεση του διευθυντή του σχολείου και την έγκριση του Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός του προγράμματος προϋπέθετε παραστάσεις στις τοπικές Αρχές, στις δύο Κοινότητες και στο Αστυνομικό Τμήμα της περιοχής προκειμένου να ενημερωθούν και να επιτευχθεί η συνεργασία τους και η απαραίτητη κάλυψη. Η περιοχή χωρίστηκε σε 15 μικρές περιφέρειες. Καθεμία περιφέρεια ανετέθη ως πεδίο έρευνας σε μια τετραμελή ομάδα μαθητών, οι οποίοι ήταν επιφορτισμένοι να επισκεφθούν κάθε επαγγελματία, τεχνίτη, επιστήμονα, κ.λπ. στο χώρο της εργασίας του. Ο ένας μαθητής ήταν υπεύθυνος για τη συνέντευξη, ο άλλος για τη φωτογράφιση και οι δύο τελευταίοι για την παρατήρηση¹.

Και οι τέσσερις από κοινού ήσαν

υπεύθυνοι για τη σύνταξη της αναφοράς τους. Οι υπόλοιποι 12 της Γ' τάξης χρεώθηκαν με τις ακόλουθες υποχρεώσεις: Τρεις από αυτούς έπρεπε να συμβουλευθούν τον αρχαιολόγο και το αρχαιολογικό του συνεργείο, που διενεργούν ανασκαφές στο σχολικό χώρο² και στην πέριξ περιοχή, να φωτογραφίσουν όπου αυτό επιτρέπεται και να ετοιμάσουν ένα συνοπτικό αλλά περιεκτικό σημείωμα για την ιστορία του τόπου κατά την αρχαιότητα.

Τρεις άλλοι μαθητές, συνοδευόμενοι από καθηγητή, έπρεπε να κάνουν την έρευνά τους³ σε δημόσια βιβλιοθήκη του κέντρου των Αθηνών και να κρατήσουν τις απαραίτητες σημειώσεις, σχετικά πάντα με την περιοχή.

Τρεις μαθητές έπρεπε να κάνουν ανάλογη εργασία στο Λαογραφικό Μουσείο της περιοχής, και τέλος οι τελευταίοι τρεις, με τη συνεργασία της καθηγήτριας, ανέλαβαν τη διόρθωση των κειμένων, τη σύνταξη, δακτυλογράφηση, τον καλλωπισμό και την έκδοση ενός πολυσέλιδου, ενδιαφέροντος, καλαίσθητου, πραγματικά επιμελημένου σχολικού άλμπουμ.

Ενημερώθηκαν γραπτώς οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, οι περισσότεροι των οποίων θα τους πληροφορούσαν για τις επαγγελματικές τους ασχολίες και ασφαλώς ενημερώθηκε ο σύλλογος των καθηγητών. Οι αντιδράσεις υπήρξαν ποικίλες, θετικές και αρνητικές. Το πρόγραμμα χα-

1. Στους μαθητές δόθηκαν οδηγίες α) για τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης καθώς και γραπτό ερωτηματολόγιο, β) για τον τρόπο διεξαγωγής της παρατήρησης καθώς και κατάλογος με κατηγορίες. Δόθηκαν επίσης εξηγήσεις για τις μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών.

2. Το Γυμνάσιο της περιοχής έχει ανεγερθεί σε αρχαιολογικό χώρο, γι' αυτό και δεν αποπερατώθηκε ποτέ. Από τα προβλεφθέντα τρία κτίρια έχουν οικοδομηθεί μόνο τα δύο. Στον τεράστιο σύλειο χώρο οι ανασκαφικές εργασίες βρίσκονται «εν εξελίξει» τα τελευταία δώδεκα χρόνια.

3. Σ' αυτούς τους μαθητές δόθηκαν οδηγίες σχετικά με το αντικείμενο της έρευνάς τους, τον τρόπο αποδελτίωσης, την κατασκευή αρχείου πληροφοριών, κ.λπ.

ρακτηρίστηκε τολμηρό, καινοτόμο, πολυδύναμο, ανούσιο, χρονοβόρο, ανώφελο και επιδεικτικό. Κάποιοι γονείς εξεπλάγησαν ευχάριστα για την πρωτοτυπία, την προσεκτική μεθόδευση και τους ανοικτούς ορίζοντες αυτής της σχολικής δραστηριότητας. Κάποιοι άλλοι ικανοποιήθηκαν θεωρώντας ότι τα παιδιά τους αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις μελλοντικές τους υποχρεώσεις και δεσμεύονται για μια σοβαρότερη αντιμετώπιση των διαφόρων μεταβάσεων. Κάποιοι – ευτυχώς λίγοι – ενοχλήθηκαν, διότι κατά τη γνώμη τους το σχολείο δεν επιτρέπεται να βγάζει τα παιδιά στο δρόμο, αλλά να επικεντρώνει στη μελέτη των διδακτικών αντικειμένων εντός των τειχών. Εντούτοις κανένας κηδεμόνας δεν απαγόρευσε τη συμμετοχή του παιδιού του στο πρόγραμμα.

Αρκετοί καθηγητές δυσανασχήτησαν για την απώλεια χρόνου, για τις απουσίες των μαθητών και για την όποια αναστάτωση της ομαλής ροής των μαθημάτων. Εκφράστηκαν ισχυρές αμφιβολίες για το κατά πόσον αξίζει τον κόπο να παρέχονται τέτοιες ευκαιρίες σε μαθητές χαμηλής επίδοσης, αδιάφορους, κακότροπους και αναιδέις, όπως πολλοί από τους συμμετέχοντες. Διατυπώθηκε η παρατήρηση ότι ο θεσμός του ΣΕΠ προσφέρεται προς άγραν εντυπώσεων, καλλιέργεια δημοσίων σχέσεων και προσωπικά οφέλη του καθηγητή - συμβούλου. Σημειώθηκαν κάποιες απόπειρες παρακώλυσης των δραστηριοτήτων, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν διακριτικά και χωρίς σχολιασμό.

Εφαρμογή του Προγράμματος

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε τμηματικά, ώστε να θιγεί κατά το ελάχιστο δυνατόν η λειτουργία του σχολείου, και διήρκεσε πέντε εβδομάδες. Η καθηγήτρια ΣΕΠ είχε το συνεχή έλεγχο και το συντονισμό των ενεργειών των μαθητών. Οι μεν δύο Κοινοότητες παρέιχαν κάλυψη, εξαγγέλοντας το πρόγραμμα στο κοινό και ενθαρρύνοντας τη διευκόλυνσή τους, το δε Αστυνομικό Τμήμα⁴ παρείχε κάλυψη αποστέλλοντας ένα όργανο σε όποια περιοχή εκινούντο οι μαθητές.

Οι περισσότεροι επαγγελματίες υποδέχθηκαν τους μαθητές με τρόπο φιλικό και τους αφιέρωσαν τον απαιτούμενο χρόνο. Εξαιρετικά συνεργατικοί αποδείχθηκαν και οι υπάλληλοι του Λαογραφικού Μουσείου, της βιβλιοθήκης και τα μέλη του Αρχαιολογικού συνεργείου, που κατατόπισαν με μεγάλη προθυμία τους μαθητές. Όλοι τους έλαβαν επίσημη γραπτή ευχαριστία από τη Διεύθυνση του σχολείου, για την αρωγή στην έρευνα των μαθητών. Οι αναφορές παραδόθηκαν εγκαίρως, τα δεδομένα μελετήθηκαν, συζητήθηκαν μέσα στην τάξη, αντλήθηκαν συμπεράσματα, ακολούθησε η διόρθωση των γραπτών κειμένων, η σύνταξη και η προετοιμασία της σχολικής έκδοσης του άλμπουμ.

Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ενώπιον αιροσταθρίου που αποτελείτο από εκπροσώπους των τοπικών Αρχών, της τοπικής κοινωνίας, του Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των γονέων και κηδεμόνων και

4. Είχε εγκαίρως κατατεθεί πλήρες πρόγραμμα δράσης και μετακινήσεων.

ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό έγινε η παρουσίαση του έργου των τελειόφοιτων μαθητών της Γ' τάξης και το άλμπουμ διετέθη προς πώληση. Τα έσοδα προορίζονταν για κάλυψη αναγκών του σχολείου, (εξοπλισμός του εργαστηρίου Πληροφορικής).

Συμπεράσματα

Οι προσδοκίες της σύλληψης αυτού του προγράμματος δικαιώθηκαν. Πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι αποφάσισαν να εμβαθύνουν στη μελέτη του εαυτού τους για να επισημάνουν ικανότητες, αδυναμίες, αξίες και ενδιαφέροντα με στόχο τη λήψη απόφασης για επαγγελματική σταδιοδρομία. Αρκετοί μαθητές παραδέχθηκαν ότι

προβληματίστηκαν πάνω σε ορισμένες πρώιμες επαγγελματικές επιλογές τους και αναθεώρησαν τις απόψεις τους. Άλλοι ότι απέκτησαν ενδιαφέρον για ορισμένα επαγγέλματα, για τα οποία είχαν πλέον μια ολοκληρωμένη εικόνα. Κάποιοι ομολόγησαν ότι, ενώ ποτέ ως τότε δεν είχαν σκεφθεί το επαγγελματικό τους μέλλον, συνειδητοποίησαν ότι είναι κάτι το οποίο πρέπει να εξετάσουν με προσοχή.

Όσον αφορά την προβληματική που διατυπώθηκε στην αρχή της παρούσας εργασίας, σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και καινοτομιών από το σχολείο στα πλαίσια του υπάρχοντος Εκπαιδευτικού Συστήματος, θεωρούμε ότι η απάντηση έχει ήδη δοθεί και είναι θριαμβευτικά καταφατική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γαλανουδάκη - Ράπτη, Αθ. (1998), *Μετά τα Αποτελέσματα*, περ. *META*.
Δημητρώπουλος, Ευστ. (1999), *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
Δημητρώπουλος, Ευστ. (1999), *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
Ηλιάδης, Ν. (1988), *Η Εκλογή του Επαγγέλματος*, Αθήνα, Εκδ. Ίων.
Κασσιμάτη, Κ. (1991), *Επιλογή Επαγγέλματος. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση*, Αθήνα, Εκδ. ΕΚΚΕ.
Κασσωτάκης, Μ. (1986), *Πληροφόρηση για Σπουδές και Επαγγέλματα*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1998), *Οι Δεξιότητες της Μετάβασης, Προσανατολισμός*, 2, Ιανουάριος - Φεβρουάριος.
Κοσμίδου - Hardy, Χ. και Γαλανουδάκη - Ράπτη, Αθ. (1996), *Συμβουλευτική. Θεωρία και Πρακτική*, Αθήνα, Εκδ. Ασημάκη.
Κοψιδά, Αν. (1998), *Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες ΣΕΠ, META*.
Πάντα, Δ. (1988), *Επαγγελματικές Επιλογές των Νέων*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Παρατηρητής.
Ρέπτα, Εφ. (1998), *Ο ΣΕΠ και ο Στόχος της Μετάβασης, META*.
Τσολακίδου, Ε. (1997), *Επαγγελματικές Προτιμήσεις των Νέων*, Αθήνα, Εκδ. Προσκήνιο.

Ε Ν Η Μ Ε Ρ Ω Σ Η

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

1. Η Ημερίδα του Δεκεμβρίου 2001

Το Σάββατο 1η Δεκεμβρίου 2001 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στο αμφιθέατρο της Ιατρικής Σχολής (κεντρικό κτίριο) του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιστημονική Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., με θέμα: «Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Πράξη: Νέες Διαστάσεις και Προκλήσεις». Την Ημερίδα παρακολούθησαν πολλά μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Σύμβουλοι του Ο.Α.Ε.Δ., Καθηγητές - Σύμβουλοι ΣΕΠ, Σύμβουλοι Ε.Π. - ελεύθεροι επαγγελματίες και σπουδαστές από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τη ΣΕΛΕΤΕ. Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια κάλυψαν τα χαρακτηριστικά του ρόλου και λεπτομέρειες από τη λειτουργία των Συμβούλων Ε.Π. στην Απασχόληση, στην Εκπαίδευση, στα ΚΕΣΥΠ και τα ΓΡΑΣΕΠ, στις Κοινωνικές Υπηρεσίες και την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Ακολούθησε η λειτουργία δύο ομάδων εργασίας. Η πρώτη με θέμα: «Ο Ρόλος του Δασκάλου ως Συμβούλου στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πράξης» και η δεύτερη: «Η Συμπληρωματικότητα του Ρόλου των Συμβούλων στον ΟΑΕΔ, στις Κοινωνικές Υπηρεσίες και των Συμβούλων - Ελεύθερων Επαγγελματιών». Γόνιμος προβληματισμός εκφράστηκε κατά τις συζητήσεις στην ολομέλεια και τις ομάδες εργασίας, ο οποίος οδήγησε και σε αξιόλογες προτάσεις. Τα πρακτικά της Ημερίδας θα αποτελέσουν το επόμενο (62-63) τεύχος της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Ημερίδα του Ε.Κ.Ε.Π.

Τη 16η Νοεμβρίου 2001 πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη επιστημονική ημερίδα του Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα: «Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού κατά τη Μετάβαση από την Εκπαίδευση στην Αγορά Εργασίας». Στην Ημερίδα συμμετείχαν και αρκετά μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. από τη Βόρεια Ελλάδα.

3. Η Διεθνής Εταιρεία για τον Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό Α.Ι.Ο.Σ.Ρ., της οποίας η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. αποτελεί μέλος, οργανώνει Διεθνές Συνέδριο στη Βαρσοβία το Μάιο (29-31) του 2002, με θέμα: «Counselor – profession, passion or calling?». Η Α.Ι.Ο.Σ.Ρ. οργανώνει επίσης Συνέδριο από

28-30 Νοεμβρίου 2002, στο Wellington της Νέας Ζηλανδίας, με κύριο θέμα: «Pushing the Boundaries: the heightened role of career planning in knowledge societies». Η ίδια εταιρεία έχει προγραμματίσει ακόμη Διεθνές συνέδριο και γενική συνέλευση μελών στη Βέρνη της Ελβετίας από 3-6 Σεπτεμβρίου 2003 με θέμα: « Quality and quality - measurement in guidance and education». Περισσότερες λεπτομέρειες για τις εκδηλώσεις αυτές μπορούν τα ενδιαφερόμενα μέλη μας να ζητήσουν από τον πρόεδρο κ. Π. Σαμοίλη.

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επιμέλεια: Π. Σαμοΐλης

1. Γενική Συνέλευση

Μετά το πέρας των εργασιών της Ημερίδας του Δεκεμβρίου 2001, πραγματοποιήθηκε Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Τα μέλη του Δ.Σ. έκαναν μια σύντομη αναφορά στα πεπραγμένα του έτους 2001 (η λειτουργία της ιστοσελίδας της Εταιρείας, η έκδοση του περιοδικού, η συνεργασία με συγγενείς φορείς) και στη συνέχεια έγιναν τοποθετήσεις από τα παρευρισκόμενα μέλη και συζήτηση. Τονίστηκε (1) η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των Συμβούλων Ε.Π. που λειτουργούν στην Εκπαίδευση, στον ΟΑΕΔ, στις Κοινωνικές Υπηρεσίες, στην Τοπική Αυτοδιοίκηση ή ως Ελεύθεροι Επαγγελματίες (2) η ανάγκη αξιοποίησης όλων των ειδικά καταρτισμένων - επιμορφωμένων στελεχών, είτε είναι εκπαιδευτικοί, είτε έχουν ολοκληρώσει ειδικές σπουδές (Μεταπτυχιακό του Πανεπιστημίου Αθηνών και τμήμα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στη ΣΕΛΑΒΤΕ), (3) η ανάγκη αναβάθμισης του κύρους του Υπευθύνου ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ και (4) η ανάγκη διευθέτησης από τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ ορισμένων προβλημάτων σχετικών με τη λειτουργία των στελεχών του ΣΕΠ και της υλοποίησης του θεσμού. Το Δ. Σ. δεσμεύτηκε να μελετήσει όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν και να προωθήσει αντίστοιχες προτάσεις.

2. Υπομνήματα προς τον Υπουργό Παιδείας και τον Υπουργό Εργασίας.

Κατά τη συνεδρίαση του Δ.Σ. της 18ης Δεκεμβρίου 2001 αποφασίστηκε (1) να κατατεθεί υπόμνημα προς τον Υπουργό Παιδείας για την αξιοποίηση όλων των ειδικά καταρτισμένων στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στελεχών (δημιουργία ξεχωριστού κλάδου Καθηγητών - Συμβούλων ΣΕΠ, δραστητική αύξηση του αριθμού των ΓΡΑΣΕΠ), καθώς και την αναβάθμιση των Υπευθύνων ΣΕΠ στα ΚΕΣΥΠ (επίδομα θέσης, διοικητικές ρυθμίσεις), (2) να κατατεθεί υπόμνημα διαμαρτυρίας προς τον Υπουργό Εργασίας, διότι προωθείται νομοθετική ρύθμιση που προβλέπει ότι η κάλυψη 372 θέσεων Συμβούλων στα ΚΠΑ θα γίνει με στελέχη προσερχόμενα μόνον από τους επιστημονικούς χώρους των Κοινωνιολόγων, Ψυχολόγων, Κοινωνικών Λειτουργών και Οικονομολόγων, ενώ αγνοείται παντελώς η ύπαρξη ειδικά καταρτισμένων επιστημόνων στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Τα δύο υπομνήματα υποβλήθηκαν στις 27 Δεκεμβρίου.

3. Αλλαγές Διευθύνσεων Μελών – Εξόφληση Προηγούμενων Οφειλών.

Και αυτή τη φορά, με την αποστολή της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ, είχαμε δυστυχώς αρκετές επιστροφές τευχών, με την ένδειξη «άγνωστος» ή «μετώκησε». Πει-
δή, προφανώς αυτό επιβαρύνει άσκοπα τα οικονομικά της εταιρείας μας, πα-
ρακαλούμε ιδιαιτέρως τα μέλη μας να ενημερώνουν αμέσως με ένα τηλεφώ-
νημα, για οποιαδήποτε αλλαγή. Και αφού έγινε λόγος για τα οικονομικά, ας
μη λησμονούμε την υποχρέωσή μας για **έγκαιρη καταβολή της ετήσιας συν-
δρομής**. Υπάρχουν μέλη μας που, ενώ ασχολούνται ενεργά με το θεσμό Σ-Π,
οφείλουν συνδρομές από το 1998. Παρακαλούμε και πάλι τα μέλη μας να τη-
λεφωνούν για να πληροφορηθούν το ακριβές ποσό της οφειλής, ώστε να στεί-
λουν την αντίστοιχη ταχυδρομική επιταγή στη διεύθυνση της Εταιρείας. Η
συνδρομή για το 2000 είναι 18 ευρώ, ενώ για το 2001, 2002, 2003 είναι 21 eu-
ρώ. Υπενθυμίζουμε, τέλος, ότι τα μέλη μας που οφείλουν συνδρομές πέραν
των δύο ετών, δεν λαμβάνουν την ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ.

4. Το Καταστατικό της Εταιρείας.

Πολλά από τα μέλη μας ζητούν να μελετήσουν το καταστατικό της
ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., που είχε δημοσιευθεί στο τ. 1 του περιοδικού. Γι' αυτό και το
αναδημοσιεύουμε στο «ανά χείρας» τεύχος. Με την ευκαιρία, παρακαλούμε
τα **έκτακτα** μέλη μας, που απέκτησαν τα προσόντα που προβλέπονται για τα
τακτικά, να αποστείλουν (σε φωτοτυπία) τους αντίστοιχους τίτλους, ώστε να
γίνει η αλλαγή στο αρχείο των μελών.

5. Η Αποστολή των Τευχών της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ αποτελεί μια δυσβάστακτη
διαδικασία, όχι μόνο από οικονομικής άποψης, αλλά κυρίως από την άποψη
των ατόμων που απαιτούνται κάθε φορά για την προετοιμασία των φακέλων
(σφραγίδα Εταιρείας, επικόλληση ετικέτας, ένθεση περιοδικού, μεταφορά
στο ταχυδρομείο, σφράγισμα). Για το λόγο αυτό, αξίζει να ευχαριστήσουμε
θερμά τα μέλη μας κ.κ. Άννα Δαλώση, Άννα Μητσοστεργίου, Ηλία Κουρκου-
λάκο και Χαράλαμπο Μάρη που μας βοήθησαν σημαντικά στην αποστολή του
προηγούμενου τεύχους. Με την ευκαιρία, παρακαλούμε τα μέλη που θα μπο-
ρούσαν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους κατά τη διαδικασία αυτή, να ενη-
μερώσουν σχετικά τον πρόεδρο κ. Π. Σαμοΐλη, ώστε να δημιουργηθεί ένας
κατάλογος εθελοντών.

6. Η κα Κορνηλία Καλογήρου, τιμητικό μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., δώρισε πρό-
σφατα στην Εταιρεία πολύτιμο υλικό από το αρχείο της. Το υλικό αυτό περι-
λαμβάνει: μέθοδο εφαρμογής επαγγελματικού προσανατολισμού του Αθ.
Παπακωνσταντίνου (1957), με τα σχετικά φυλλάδια, το Wechsler Test νοημο-
σύνης για παιδιά (1961), μαζί με τις κλείδες, ερωτηματολόγια αυτοδιερεύνη-
σης προσαρμοσμένα από την ίδια, φυλλάδιο με βιωματική άσκηση αυτογνω-
σίας για παιδιά και δύο βιβλία της «Η Ψυχολογία της Προσαρμογής στο Χώ-
ρο Εργασίας» (1970) και «Νέα Διάσταση. Υλικό για θεατρική Διασκευή και
Αυτοσχεδιασμό». Ευχαριστούμε θερμά την κα Καλογήρου για την προσφορά

της και θέτουμε το υλικό αυτό στη διάθεση των μελών μας που θα ήθελαν να το μελετήσουν.

7. Βιβλία και Περιοδικά που Λάβαμε:

α. Νίκου Φακιολά: Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ειδίκευση και Επιλογή Καριέρας Αποφοίτων Ιατρικής στην Ελλάδα. Έκδοση του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (Αθήνα 2000). Αποτελεί έρευνα με αντικείμενο αφενός την ανάδειξη των παραγόντων που καθορίζουν την οργάνωση και ποιότητα της Ιατρικής Εκπαίδευσης και αφετέρου τη διερεύνηση των κινήτρων ή συνθηκών που οδηγούν αρχικά τους νέους στην επιλογή των ιατρικών σπουδών, της ιατρικής ειδίκευσης και αργότερα του συγκεκριμένου τρόπου άσκησης του ιατρικού επαγγέλματος.

β. Αγάπης Κανδυλάκη: Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Δεξιότητες Επικοινωνίας και Τεχνικές Παρέμβασης. (Αθήνα 2001). Το βιβλίο αυτό συνδέει τη θεωρητική αναφορά σε μεθόδους παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας με τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις τεχνικές μικρο-συμβουλευτικής.

γ. Περιοδικό *Νέα Παιδεία*. Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τ. 98 Άνοιξη 2001, τ. 99 Καλοκαίρι 2001 και τ. 100 Φθινόπωρο 2001. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».

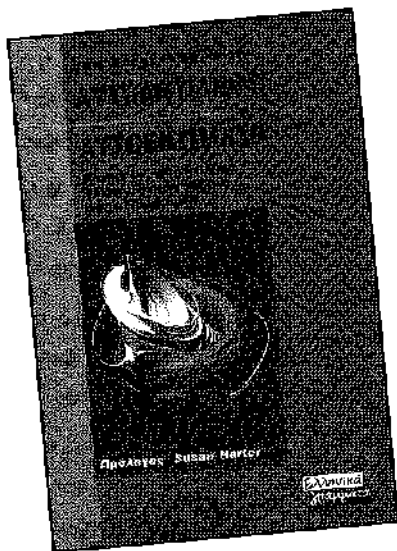
δ. Περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα* τ. 57 & 58 του 2001. Ιδιοκτησία: Επιστημονικό Σωματείο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», Εκδότης Νίκος Σύφαντος.

ε. Περιοδικό *Κοινωνική Εργασία*, τ. 63. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.

στ. Περιοδικό *Συμβουλευτική*, τ. 31 Αύγουστος - Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 2001 & τ. 32 Νοέμβριος - Δεκέμβριος - Ιανουάριος 2002. Τριμηνιαία έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής και Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκδότης, Υπεύθυνος Έγλης Παναγιώτης Ασημάκης.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμις της γνώσης



ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

Έκδοση: 2001, Σελίδες: 238

Το βιβλίο πραγματοποιεί μια εξαιρετική διερεύνηση των εναλλακτικών θεωρητικών προσεγγίσεων της έννοιας του εαυτού καθώς και των εφαρμογών των ερευνητικών δεδομένων. Παρουσιάζει τα επικρατέστερα μοντέλα της έννοιας του εαυτού, συμπεριλαμβανομένης μιας εξελικτικής ανάλυσης των διαφορών στη δομή και το περιεχόμενο του εαυτού. Πραγματεύεται τους πολλαπλούς εαυτούς που εμφανίζονται κατά την εφηβεία και το βαθμό στον οποίο μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά στην προσωπικότητα του εφήβου. Εξετάζει επίσης τη σταθερότητα της έννοιας του εαυτού μέσα στο χρόνο. Ένα ακόμη βασικό ζήτημα το οποίο θίγει είναι οι αιτιώδεις σχέσεις της έννοιας του εαυτού με την κοινωνική στήριξη και άλλες εννοιολογικές κατασκευές, δίνοντας έμφαση στον προσανατολισμό των σχέσεων αυτών. Τα κρίσιμα αυτά θέματα εξετάζονται από τη συγγραφέα ιδιαίτερα προσεκτικά και σε βάθος. Σημαντική είναι επίσης η επικέντρωση του βιβλίου στην αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού, στο κατά πόσο δηλαδή τα μοντέλα για την έννοια του εαυτού αποτυπώνονται με έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά μέσα. Υπάρχει πληθώρα τέτοιων ψυχομετρικών μέσων, τα οποία η συγγραφέας ανασκοπεί με πληρότητα και ακρίβεια.

ΠΩΣ ΑΝΤΙΑΛΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ IV

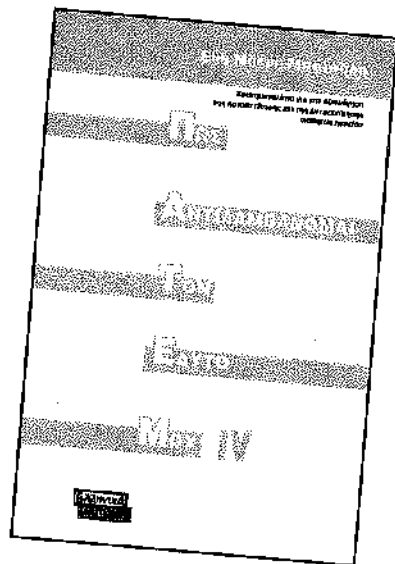
Εύη Μακρή-Μπότσαρη

Έκδοση: 2001, Σελίδες: 72

Κατά την προσαρμογή και στάθμιση των ερωτηματολογίων Self Perception Profiles για χρήση με Έλληνες μαθητές, οφείλω να τονίσω ότι η συγγραφέας έδωσε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο βασικά ζητήματα, τα οποία θεωρούνται κρίσιμα στη διαδικασία στάθμισης ενός ερωτηματολογίου. Το πρώτο ζήτημα είναι η πολιτισμική καταλληλότητά του και το δεύτερο οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, και συγκεκριμένα η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η Εύη Μακρή-Μπότσαρη αντιμετώπισε με ευαισθησία και προσοχή και τα δύο αυτά ζητήματα, και είναι αξιόπαινη για την προσπάθεια που κατέβαλε ώστε να δημιουργήσει έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια, κατάλληλα για ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Θεωρώ την επισήμανση αυτή ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δεν είναι δυνατόν να εκληφθεί ως δεδομένο ότι ένα ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για χρήση σε χώρες άλλες πέραν εκείνης για την οποία κατασκευάστηκε. Η τόσο προσεκτική ελληνική έκδοση των συγκεκριμένων ψυχομετρικών μέσων θα αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε πολλούς τομείς (την έρευνα, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την κινική διάγνωση και την αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων).

Susan Harter, Ph.D.

Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Πανεμιο του Denver



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Ερμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103891800 - fax: 0103836658

web: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103302033 - fax: 0103817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (0310) 500035-9 - fax: (0310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (0610) 620384 - fax: (0610) 272072

**ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

(Εγκρίθηκε με την υπ'αρ. 14225/1986 απόφαση του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Αθήνας)
(Αναδημοσίευση από το τ. 1)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

**ΕΠΩΝΥΜΙΑ, ΕΔΡΑ, ΣΚΟΠΟΙ,
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΠΟΡΟΙ**

ΑΡΘΡΟ 1. Ίδρυση-Επωνυμία

Ιδρύεται μη κερδοσκοπική επιστημονική εταιρεία με την επωνυμία «Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» που συντομογραφείται ως «ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.». Στις σχέσεις της με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού η εταιρεία χρησιμοποιεί τον Αγγλικό τίτλο Hellenic Society of Counseling and Guidance (H.E.S.CO.G.) ή τον προσαρμόζει ανάλογα με τη γλώσσα της χώρας του φορέα.

ΑΡΘΡΟ 2. Έδρα

Έδρα της Εταιρείας ορίζεται η Αθήνα.

ΑΡΘΡΟ 3. Σκοποί

Σκοποί της Εταιρείας είναι οι παρακάτω.

α) Να διευκολύνει την αλληλογνωρι-

μία και συνεργασία μεταξύ των μελών της.

β) Να βοηθήσει, με διάφορες δραστηριότητες, την επικοινωνία μεταξύ των μελών καθώς και την ενημέρωσή τους πάνω σε τρέχοντα θέματα και πρόσφατες εξελίξεις του θεσμού «Προσανατολισμός Συμβουλευτικής», τόσο στον ελληνικό, όσο και στο διεθνή χώρο, και την ανταλλαγή απόψεων πάνω στα προβλήματα που τα μέλη συναντούν κατά την εφαρμογή του θεσμού.

γ) Να συμβάλει στην ενίσχυση, προώθηση, καθιέρωση και διάδοση προς το ευρύ κοινό και προαγωγή του θεσμού στις διάφορες διαστάσεις του, με έμφαση ιδιαίτερη στον εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο.

δ) Να διευκολύνει την οργάνωση προγραμμάτων συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε διάφορες ομάδες ατόμων που την έχουν ανάγκη, όπως π.χ. σε γονείς, φοιτητές, ενήλικες συνταξιούχους, ανέργους, εκπαιδευτικούς, διευθυντές κ.τ.λ.).

ε) Να προωθήσει διαδικασίες επισημοποίησης και επιστημονικοποίησης του θεσμού αλλά και κατοχύρωσης της ιδιότητας και του τίτλου του «λειτουργού συμβουλευτικής - προσανατολισμού» στον ελληνικό χώρο και κατοχύρωσης αντίστοιχων σπουδών κατάρτισής του και γενικά ανύψωσης του επιπέδου των λειτουργιών αυτών.

στ) Να λειτουργήσει ως όργανο συμβουλευτικό προς τους υπεύθυνους φορείς εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής της πολιτείας (π.χ. ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Εργασίας, Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών κ.τ.λ.).

ζ) Να εξασφαλίσει συνεργασία με φορείς επιστημονικούς, επαγγελματικούς ή συνδικαλιστικούς που σχετίζονται με τα θέματα ενδιαφέροντος του θεσμού ή επηρεάζουν την προσπάθεια των λειτουργιών του.

η) Να δρομολογήσει τη μελέτη και έρευνα των διαφορών όψεων του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», της συμπεριφοράς των ομάδων του πληθυσμού σχετικά με τα θέματα ενδιαφέροντος όπως επιλογές, αποφάσεις κ.τ.λ. καθώς και αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης προς κάθε κατεύθυνση σχετικά με την πορεία εφαρμογής του θεσμού.

θ) Να βοηθήσει στην οργάνωση και λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που θα διευκολύνουν το έργο των λειτουργιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και να ανυψώσει το επίπεδο κατάρτισής τους.

ΑΡΘΡΟ 4. Δραστηριότητες - Μέσα

Για την υλοποίηση των παραπάνω σκοπών μπορεί η Εταιρεία να πραγματοποιεί διάφορες δραστηριότητες και να παίρνει διάφορα μέτρα, όπως είναι η οργάνωση σεμιναρίων ή συνεδρίων με έδρα την Αθήνα ή μια από τις μεγάλες επαρχιακές πόλεις, η έκδοση περιοδικού ή βιβλίων που να καλύπτουν τις διάφορες διαστάσεις της ειδικότητας, ή οργάνωση επαφών με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού, οργάνωση διαλέξεων στην Αθήνα ή σε μια μεγάλη επαρχιακή πόλη. Ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στην έκδοση περιοδικών εντύπων, κυρίως ενός «επιστημονικού οργάνου» της Εταιρείας. Για την έκδοση αυτή πρέπει να φροντίσει η Προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή και το πρώτο Δ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 5. Πόροι

Οι οικονομικοί πόροι της Εταιρείας είναι όλοι οι προσитоί κατά περίπωση και συνθήκες, όπως η συνδρομή, η εισφορά, τακτική ή έκτακτη, το τέλος εγγραφής των μελών, επιχορηγήσεις από την πολιτεία ή άλλους φορείς και οργανισμούς του ελληνικού ή και του διεθνούς χώρου, δωρεές ή κληρονομίες, κληροδοσίες, η εξασφάλιση εσόδων από εκδόσεις, γενικά δε κάθε εισόδημα που αποκτήθηκε νόμιμα ως και οι τόκοι των κεφαλαίων και γενικά οι πρόσοδοι της περιουσίας της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ

ΑΡΘΡΟ 6. Κατηγορίες Μελών της Εταιρείας

Τα μέλη της Εταιρείας είναι Έλληνες και Κύπριοι υπήκοοι ή και ομογενείς που ζουν στην Ελλάδα ή στην Κύπρο ή σε άλλες χώρες του εξωτερικού και διακρίνονται σε «τακτικά» και «έκτακτα». Με πρόταση του Δ.Σ. και έγκριση της Γ.Σ. είναι δυνατή η δημιουργία άλλων ειδικών κατηγοριών μελών (π.χ. «ειδικό μέλος», «επίτιμο μέλος» κ.τ.λ.).

α) Τακτικά μέλη μπορούν να γίνουν:

(1) Οι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων (τουλάχιστον επιπέδου Bachelor), από ξένα πανεπιστήμια ή και ελληνικά, όταν δημιουργηθούν τμήματα με αντίστοιχες κατευθύνσεις σπουδών, με κύριο αντικείμενο ενασχόλησης ή σπουδών τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

(2) Οι κάτοχοι πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων επιτυχούς παρακολούθησης σπουδών ειδικών στο αντικείμενο, στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, διάρκειας τουλάχιστον πέντε μηνών.

(3) Οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σε αντικείμενο επιστημών της Αγωγής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής κ.τ.λ., κλάδου όμως συγγενούς προς το επιστημολογικό αντικείμενο της Εταιρείας και εφόσον οι δραστηριότητές τους είναι σχετικές με το αντικείμενο της Εταιρείας.

β) Έκτακτα μέλη μπορούν να γίνουν:

(1) Όσοι ασχολούνται με τον προ-

σανατολισμό και τη συμβουλευτική, ανεξάρτητα σπουδών, ή απλώς ενδιαφέρονται για το αντικείμενο, αλλά δεν συγκεντρώνουν τις προϋποθέσεις να γίνουν τακτικά μέλη.

(2) Όσοι ασχολούνται με τομείς σχετικούς με κοινωνική εργασία (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, λειτουργοί ιδρυματικών και σωφρονιστικών φορέων κ.τ.λ.) και επιδίδονται σε συμβουλευτικές δραστηριότητες.

ΑΡΘΡΟ 7. Διαδικασία Εγγραφής Μελών

α) Η εγγραφή των τακτικών μελών γίνεται με τυπική καταχώριση του ονόματός τους στο «μητρώο τακτικών μελών», με απόφαση της προσωρινής Διοικούσας Επιτροπής (Π.Δ.Ε.) ή του Δ.Σ., απαιτείται όμως η υποβολή από μέρους του ενδιαφερομένου (1) αίτησης εγγραφής τακτικού μέλους και (2) υπεύθυνη δήλωση με στοιχεία πιστοποίησης των προβλεπόμενων προδιαγραφών. Και για τα δύο αυτά καταρτίζονται από την προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή ή το πρώτο Δ.Σ. ειδικά έντυπα που διανέμονται ανάλογα. Με απόφαση της Π.Δ.Ε. ή του Δ.Σ. ορίζεται το τέλος εγγραφής καθώς και η ετήσια συνδρομή των μελών, τακτικών και εκτάκτων.

Με αιτιολογημένη απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου, η οποία λαμβάνεται με πλειοψηφία των 2/3 των μελών του, μπορούν να αυξάνονται τα τέλη εγγραφής και ετήσιας εισφοράς.

β) Η εγγραφή εκτάκτων μελών γίνεται με τον ίδιο τρόπο, με καταχώριση στο «μητρώο εκτάκτων μελών».

γ) Για εγγραφή μελών ειδικών κατηγοριών ατόμων που δεν καλύπτονται από τις παραπάνω προβλέψεις (άρθρο 6), απαιτείται η έγκριση της Γ.Σ.

δ) Στην περίπτωση που η Π.Δ.Ε. ή το Δ.Σ. απορρίψει την αίτηση εγγραφής μέλους, ο αιτούμενος δικαιούται να απευθυνθεί εγγράφως στην πρώτη Γ.Σ., οπότε αυτή αποφασίζει σχετικά.

ΑΡΘΡΟ 8. Δικαιώματα Μελών

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 ψηφοφορίες, να εκλέγει και να εκλέγεται, εφόσον έχει εκπληρώσει τις οικονομικές του υποχρεώσεις προς την Εταιρεία. Το Δικαίωμα του εκλέγεσθαι ως μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου έχουν τα δικαιούμενα συμμετοχής και ψήφου, στις Γ.Σ. μέλη, εφόσον έχουν εγγραφή 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.

γ) Κάθε μέλος της Εταιρείας δικαιούται να αποχωρήσει από την Εταιρεία με απλή αίτηση προς το Δ.Σ., η αποχώρηση δε αυτή πρέπει να γνωστοποιείται τρεις (3) τουλάχιστον μήνες πριν από τη λήξη

του λογιστικού έτους και ισχύει για το τέλος αυτού.

ΑΡΘΡΟ 9. Υποχρεώσεις των Μελών

α) Όλα τα μέλη της Εταιρείας είναι υποχρεωμένα να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις του Δ.Σ. και της Γ.Σ. και το παρόν καταστατικό.

β) Είναι ακόμα υποχρεωμένα να συμμορφώνονται με την επιστημονική συνείδηση και τη δεοντολογία που απορρέουν από την ιδιότητα του λειτουργού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, και να εφαρμόζουν τις αρχές αυτές στην άσκηση της λειτουργίας τους. Για το σκοπό αυτό το πρώτο Δ.Σ. επιφορτίζεται με την υποχρέωση της σύνθεσης του «Ελληνικού Κώδικα Δεοντολογίας του Λειτουργού Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού», τον οποίο θα υποβάλει για έγκριση στη Γ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 10. Διαγραφή Μελών - Επανεγγραφή Μελών

α) Σε περίπτωση που η συμπεριφορά μέλους της Εταιρείας δεν είναι σύμφωνη με τα οριζόμενα στο άρθρο 9, με πράξη του Δ.Σ. και πρότασή του στη Γ.Σ. το μέλος διαγράφεται.

β) Αυτομάτως θεωρείται διαγραφέν το μέλος, το οποίο επί δύο συνεπτά έτη δεν έχει ανταποκριθεί στις οικονομικές του υποχρεώσεις προς την Εταιρεία. Τα έτη νοούνται «ημερολογιακά» (1 Ιανουαρίου μέχρι 31 Δεκεμβρίου) και με αυτή την έννοια καταβάλλεται η «ετήσια συνδρομή» των μελών.

γ) Με πράξη του Δ.Σ. μετά από αίτη-

ση του ενδιαφερομένου, ο διαγραφείς μπορεί να επανεγγραφεί ως μέλος της Εταιρείας, όταν πιστοποιηθεί η εξαίρεση των λόγων διαγραφής, αναδρομικά, αν πρόκειται για οικονομική εκκρεμότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ

ΑΡΘΡΟ 11. Όργανα

Όργανα της Εταιρείας είναι το Διοικητικό Συμβούλιο, η Γενική Συνέλευση και η Ελεγκτική Επιτροπή.

ΑΡΘΡΟ 12. Διοικητικό Συμβούλιο: Σύσταση - Ανάδειξη

α) Το Διοικητικό Συμβούλιο είναι πενταμελές, εκλέγεται από τη Γ.Σ. και η θητεία του διαρκεί δύο χρόνια, από την ημερομηνία συγκρότησής του σε σώμα μέχρι τη συγκρότηση του επόμενου Δ.Σ. Η θητεία παρατείνεται υποχρεωτικά, αν για οποιονδήποτε λόγο η Γ.Σ. αδυνατεί να εκλέξει νέο Δ.Σ. Εξαιρετικά η θητεία της προσωρινής Δ. Επιτροπής, η οποία εκλέχθηκε από τους ιδρυτές, λήγει με την έγκριση του παρόντος καταστατικού, οπότε αυτή θεωρείται ότι παραιτήθηκε αυτοδίκαια, υποχρεώνεται δε να συγκαλέσει τη πρώτη τακτική Γ.Σ. για εκλογή οριστικού Διοικητικού Συμβουλίου μέσα σε τέσσερις (4) μήνες από την έγκριση του καταστατικού. Εκτός από τα πέντε μέλη εκλέγονται και δύο αναπληρωματικά που είναι οι δυο επιλαχόντες κατά την ψηφοφορία εκλογής. Το εκλογικό

υλικό φυλάσσεται επί έξι μήνες.

- β) Μέλη του Δ.Σ. μπορούν να εκλεγούν μόνο τακτικά μέλη της Εταιρείας που έχουν δικαιοπρακτική ικανότητα και είναι ταμειακά τακτοποιημένα τότε που συνέχεται η Γ.Σ. για την ψηφοφορία εκλογής Δ.Σ. Οι υποψήφιοι δηλώνουν επιθυμία υποψηφιότητας ή υποδεικνύονται αλλά αποδέχονται την υποψηφιότητα μέχρι το σημείο που αρχίζει η ψηφοφορία και τα ονόματά τους γράφονται με αλφαβητική σειρά σε εμφανή πίνακα.
- γ) Το Δ.Σ. μέσα σε 15 ημέρες από τις αρχαιρεσίες συγκροτείται σε σώμα και σε συνεδρία, την οποία συγκροτεί και της οποίας προεδρεύει το μέλος που συγκέντρωσε τις περισσότερες ψήφους εκλέγει με ψηφοφορία μεταξύ των πέντε τον Πρόεδρο, τον Αντιπρόεδρο, το Γραμματέα και τον Ταμία. Σε περίπτωση ισοψηφίας διενεργείται κλήρωση. Η ψηφοφορία είναι ξεχωριστή για κάθε θέση του Δ.Σ. Κατά τη διάρκεια της θητείας του Δ.Σ. είναι δυνατό να γίνει με την παραπάνω διαδικασία ανακατανομή αξιωμάτων, αν το ζητήσουν τα 3 από τα 5 μέλη του. Μόλις συγκροτηθεί σε σώμα, το νέο Δ.Σ. παραλαμβάνει το υλικό και την παρουσία της Εταιρείας με πρωτόκολλο παραλαβής και παράδοσης.
- δ) Τα μέλη του Δ.Σ. ευθύνονται προσωπικά και αλληλέγγυα για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, οι οποίες απορρέουν από το Νόμο, το παρόν Καταστατικό, τον Εσωτερικό Κανονισμό, και τις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης. Δεν ευθύνονται όμως για αποφάσεις που πάρθηκαν σε συ-

νεδρίαση που δεν παραστήκανε ή αν και παραστήκανε διαφώνησαν, εφόσον η διαφωνία ή απουσία προκύπτει από τα πρακτικά.

ΑΡΘΡΟ 13. Αρμοδιότητες Διοικητικού Συμβουλίου.

Το Διοικητικό Συμβούλιο διαχειρίζεται τα συμφέροντα της Εταιρείας, επιβλέπει τη λειτουργία των γραφείων και του προσωπικού της, συντάσσει τον προϋπολογισμό και τον απολογισμό και τους υποβάλλει για έγκριση στη Γενική Συνέλευση, εκτελεί τις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης, γενικά δε έχει αρμοδιότητα για οποιοδήποτε θέμα, το οποίο δεν έχει ανατεθεί ρητά σε άλλο όργανο της Εταιρείας.

ΑΡΘΡΟ 14. Λειτουργία του Διοικητικού Συμβουλίου

- α) Το Δ.Σ. συνέρχεται με έγγραφη πρόσκληση του Προέδρου του, συνεδριάζει τακτικά μεν τουλάχιστον μία φορά την τριμηνία, έκτακτα δε, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο από τον Πρόεδρο ή από τρία (3) τουλάχιστον μέλη αυτού, αφού υποβάλουν σχετική έγγραφη αίτηση. Ο Πρόεδρος είναι υποχρεωμένος να καλέσει το Συμβούλιο μέσα σε 15 ημέρες από την ημέρα που υποβλήθηκε η σχετική αίτηση, αν δε αυτός αρνείται ή αμελεί, τότε το δικαίωμα σύγκλησης του Δ.Σ. έχει ο Αντιπρόεδρος ή οι αιτούντες.
- β) Η πρόσκληση των μελών του Δ.Σ. για συνεδρίαση γίνεται με επίδοσή της σε όλα τα μέλη του, με τη μέριμνα του Γραμματέα της Εταιρείας, το αργότερο την προηγού-

μενη (παραμονή) της συνεδρίασης, γίνεται δε με έγγραφο, στο οποίο θα πρέπει να αναφέρονται η ημέρα, η ώρα και ο τόπος της συνεδρίασης και τα θέματα τα οποία πρόκειται να συζητηθούν.

- γ) Το Δ.Σ. βρίσκεται σε απαρτία, όταν παρευρίσκονται τρία τουλάχιστον μέλη του, από τα οποία το ένα είναι οπωσδήποτε ο πρόεδρος ή ο αντιπρόεδρος.
- δ) Οι αποφάσεις του Δ.Σ. λαμβάνονται με πλειοψηφία. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του προέδρου, που θεωρείται διπλή.
- ε) Τα θέματα της ημερησίας διάταξης στις συνεδριάσεις του Δ.Σ. καθορίζονται από τον Πρόεδρο του Δ.Σ. και αναγράφονται στην πρόσκληση σύγκλησης. Τα μέλη του Δ.Σ. δικαιούνται να προτείνουν έγκαιρα στον Πρόεδρο θέματα για να συμπεριληφθούν στην ημερήσια διάταξη. Σε κάθε συνεδρία τηρούνται πρακτικά, τα οποία υπογράφονται από όλα τα παρευρισκόμενα μέλη και επικυρώνονται είτε αμέσως, είτε στην επόμενη συνεδρία.
- στ) Σε περίπτωση που το Δ.Σ. αντιμετωπίζει μείζον πρόβλημα, για το οποίο δεν προβλέπει το παρόν καταστατικό, αποφασίζει αρχικά το Δ.Σ. και εισηγείται ανάλογα στη Γ.Σ., η οποία και αποφασίζει τελεσίδικα.
- ζ) Αν για οποιονδήποτε λόγο χηρέυσουν μέχρι δύο θέσεις του Δ.Σ., οι θέσεις συμπληρώνονται από τα αναπληρωματικά μέλη, με τη σειρά εκλογής τους. Αν οι θέσεις αυτές είναι Προέδρου Αντιπροέδρου, Γραμματέα ή Ταμία, ανα-

μορφώνεται η σύνθεση του Δ.Σ., με νέα εκλογή. Αν όμως χηρεύσουν πάνω από τέσσερις θέσεις, συγκαλείται αναγκαστικά έκτακτη Γ.Σ. για ανάδειξη νέου Δ.Σ. ή συμπλήρωση των μελών.

η) Ολόκληρο το Δ.Σ. ή μέλη του είναι δυνατόν να ανακληθούν από τη Γ.Σ. Στην περίπτωση αυτή, και εφόσον τα ανακαλούμενα μέλη είναι άνω των δύο, εκλέγεται στην ίδια συνεδρία νέο Δ.Σ. Για την ανάκληση όμως αυτή απαιτείται στη Γ.Σ. πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων μελών.

θ) Τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Δ.Σ. τηρούνται από το Γενικό Γραμματέα της Εταιρείας. Στην αρχή κάθε συνεδρίασης διαβάζονται και επικυρώνονται τα πρακτικά της προηγούμενης, εφόσον δεν επικυρώθηκαν κατά την ίδια συνεδρίαση. Πάντως τα πρακτικά μετά την επικύρωσή τους, υπογράφονται από όλα τα μέλη του Δ.Σ.

ι) Καθήκοντα του Δ.Σ. είναι τα παρακάτω:

1) Καθήκον του Δ.Σ. στο σύνολό του είναι να υλοποιεί τη φιλοσοφία της Εταιρείας, όπως εκφράζεται με το παρόν καταστατικό.

2) Ο Πρόεδρος του Δ.Σ. είναι εκπρόσωπος του Δ.Σ. και της Εταιρείας προς κάθε αρχή Δικαστήριο και ο εκτελεστής των αποφάσεων του Δ.Σ. και της Γ.Σ.

Συγκαλεί τις συνεδρίες του Δ.Σ. και προεδρεύει σε αυτές. Υπογράφει μαζί με το Γραμματέα όλα τα έγγραφα αρμοδιότητας Γραμματείας και μαζί με τον Ταμία όλα τα έγγραφα αρμοδιότητας Ταμίας. Σε περίπτωση νόμιμου κωλύματος αντικαθίσταται από τον Αντιπρόεδρο.

3) Ο Αντιπρόεδρος αντικαθιστά τον πρόεδρο στα καθήκοντά του, όπως παραπάνω και αναλαμβάνει καθήκοντα που του ανατίθενται από τον Πρόεδρο.

4) Ο Γραμματέας τηρεί το γραμματειακό αρχείο της Εταιρείας και τη σφραγίδα της, υπογράφει όλα τα έγγραφα αρμοδιότητάς του μαζί με τον πρόεδρο και τηρεί τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Δ.Σ., έχει δε γενικά την εποπτεία των γραφείων της Εταιρείας.

5) Ο Ταμίας διαχειρίζεται την περιουσία της Εταιρείας, διεξάγει τις δοληψίες κατά νόμο, τηρεί το οικονομικό αρχείο της Εταιρείας (βιβλία εσόδων-εξόδων, είσπραξη συνδρομών, κ.τ.λ.), διεξάγει την οικονομική αλληλογραφία, υπογράφοντας μαζί με τον πρόεδρο, όπου απαιτείται.

Τα έσοδα της Εταιρείας τα καταθέτει σε δημόσιο καταθετικό οργανισμό. Ακόμη συντάσσει τον οικονομικό απολογισμό κάθε τελευταίας και τον προϋπολογισμό της κάθε επόμενης διαχειριστικής διετίας και την υποβάλλει για έγκριση στη Γ.Σ. Ως διαχειριστική διετία νοείται εδώ η διετία θητείας του Δ.Σ.

6) Το μέλος συμμετέχει στις συνεδρίες και αναπληρώνει το Γραμματέα ή τον Ταμία που απουσιάζουν.

7) Μέλος του Δ.Σ. που απουσιάζει αδικαιολόγητα από τρεις συνεχείς συνεδριάσεις κηρύσσεται έκπτωτο με πράξη του Δ.Σ., η οποία λαμβάνεται με πλειοψηφία των 2/3, αφού προηγουμένα κληθεί να αναφέρει τους λόγους της απουσίας του.

ΑΡΘΡΟ 15. Η Γενική Συνέλευση

Η Γενική Συνέλευση αποτελεί το ανώτατο όργανο της Εταιρείας και

μπορεί να συνέρχεται σε τακτικές συναντήσεις (Τακτική Γενική Συνέλευση) ή σε έκτακτες (Έκτακτη Γενική Συνέλευση).

α) Τακτική Γενική Συνέλευση συνέρχεται μια φορά το χρόνο σε ημερομηνίες και τόπους που το Δ.Σ. θα κρίνει πρόσφορες. Οποσδήποτε η πρώτη Τακτική Γενική Συνέλευση γίνεται αμέσως μετά την έγκριση του καταστατικού, για να διενεργήσει τις αρχαιρεσίες για ανάδειξη του πρώτου Δ.Σ., και οποσδήποτε στην έδρα της Εταιρείας.

β) Έκτακτη Γενική Συνέλευση συγκαλείται αναγκαστικά οποτεδήποτε κριθεί αναγκαίο από το Δ.Σ. ή ζητηθεί εγγράφως και αιτιολογημένα από το 1/3 των τακτικών και ταμειακά εντάξει μελών της Εταιρείας. Στην περίπτωση αυτή το Διοικητικό Συμβούλιο είναι υποχρεωμένο να συγκαλέσει έκτακτα τη Γ.Σ. μέσα σε 30 ημέρες από την υποβολή της αιτήσεως.

γ) Η ημερήσια διάταξη για κάθε Γ.Σ. καταρτίζεται αποκλειστικά από το Δ.Σ. Στις συνελεύσεις λήξης θητείας Δ.Σ. οποσδήποτε περιλαμβάνει (1) έκθεση πεπραγμένων από τον Πρόεδρο, (2) κατάθεση ισολογισμού παρελθούσης περιόδου και επόμενης περιόδου από τον Ταμία και (3) συζήτηση πάνω σε αυτά και έγκρισή τους από τη Γ.Σ. Μέλη της Εταιρείας μπορούν επίσης να προτείνουν θέματα ημερησίας διάταξης, υποβάλλοντας έγκαιρα γραπτή πρόταση στον Πρόεδρο.

δ) Η Γ.Σ. εκλέγει το Δ.Σ. της Εταιρείας, εγκρίνει τον απολογισμό και προϋπολογισμό της Εταιρείας απαλλάσσει το Δ.Σ. από κάθε ευθύ-

νη, τροποποιεί το καταστατικό και τον εσωτερικό κανονισμό, λαμβάνει απόφαση για διάλυση της Εταιρείας και γενικά αποφασίζει για θέματα, για τα οποία δεν έχει αρμοδιότητα να αποφασίσει το Δ.Σ., σύμφωνα με τα παρακάτω.

1) Κάθε απόφαση της Γ.Σ., εκτός αν σε άλλο σημείο προβλέπεται αλλιώς, παίρνεται με πλειοψηφία 50 και 1 των παρόντων τακτικών μελών, ποσοστό που αποτελεί και την απόλυτη πλειοψηφία.

Η ψηφοφορία μπορεί να είναι φανερή (δι' ανατάσεων) ή μυστική.

Η ψηφοφορία, όταν πρόκειται για αρχαιρεσίες, είναι υποχρεωτικά μυστική.

2) Στην περίπτωση μη απαρτίας σε μια Γ.Σ. δεν λαμβάνονται αποφάσεις και η Γ.Σ. συγκαλείται σε προσφορότερο χρόνο, ήτοι μέσα στην ίδια μέρα μετά παρέλευση δύο (2) ωρών το λιγότερο, μέσα σε 10 δε το αργότερο μέρες από την αναβληθείσα.

«Σε απαρτία» βρίσκεται σε Γ.Σ., όταν είναι παρόν το 1/2 των «ενεργών τακτικών μελών» της. «Ενεργά» τακτικά μέλη είναι εκείνα που είναι ταμειακά εντάξει στις 31/12 του έτους που προηγείται της ημερομηνίας σύγκλησης της Γ.Σ. Στην πρώτη επαναληπτική Συνέλευση απαρτία αποτελούν οι παρόντες.

3) Κάθε παρόν μέλος στη Γ.Σ. είναι δυνατόν να ψηφίζει με απλή έγγραφη εξουσιοδότηση για ακόμη ένα μέλος της Εταιρείας. Για τον υπολογισμό της «απαρτίας μελών» συναριθμούνται και οι υπέθινες δηλώσεις.

4) Της κάθε Γ.Σ. προεδρεύει ο Πρόεδρος του Δ.Σ. ή εκλέγεται

τριμελές προεδρείο αποτελούμενο από έναν πρόεδρο και δύο γραμματείς, το οποίο διευθύνει τις εργασίες της. Το προεδρείο εκλέγεται από την κάθε Γ.Σ. Του προεδρείου αυτού σε περιπτώσεις εκλογής Δ.Σ. εξαιρούνται (1) μέλη του απερχόμενου Δ.Σ. και (2) μέλη που θα είναι υποψήφια στη νέα εκλογή. Σε κάθε Γ.Σ. τηρούνται πρακτικά, τα οποία, αφού υπογραφούν από το προεδρείο, παραδίδονται στο Δ.Σ. Ειδικά για τη διεξαγωγή αρχαιρεσιών, το Προεδρείο αναδεικνύει τριμελή «Εφορευτική Επιτροπή», η οποία μετά την εκλογή συντάσσει πρακτικό αρχαιρεσιών και το παραδίδει στο Δ.Σ. με πρωτόκολλο παράδοσης-παραλαβής.

5) Πριν από τις αρχαιρεσίες ο Γενικός Γραμματέας διαβάσει τον πίνακα των υποψηφίων για το Δ.Σ., τον οποίον καταρτίζει το Δ.Σ. Κατά του καταλόγου αυτού είναι δυνατόν να διατυπωθούν ενστάσεις, για τις οποίες αποφασίζει αμέσως η Γενική Συνέλευση. Μετά διενεργείται ψηφοφορία για εκλογή πέντε (5) μελών του Διοικητικού Συμβουλίου.

6) Δικαιούνται ψήφου και είναι εκλόγιμα κατά τις αρχαιρεσίες τα μέλη της Εταιρείας, εφόσον υποβάλουν έγγραφα στο Δ.Σ. την για το σκοπό αυτό υποψηφιότητά τους.

7) Οι αρχαιρεσίες ενεργούνται με ψηφοδέλτια, τα οποία περιλαμβάνουν τα ονόματα των υπό εκλογή υποψηφίων για το Διοικητικό Συμβούλιο και διανέμονται στα μέλη της Γενικής Συνέλευσης από την Εφορευτική Επιτροπή.

Ως επιτυχόντες θεωρούνται οι πέντε (5) πρώτοι πλειοψηφήσαντες.

8) Μαζί με την πρόσκληση σε Γ.Σ. κοινοποιείται στα μέλη και η ημερήσια διάταξη και κάθε άλλο στοιχείο που θα διευκολύνει τις εργασίες της Γ.Σ. Η προκήρυξη της Γ.Σ. γίνεται τουλάχιστον 15 ημέρες πριν από τη σύγκλησή της, αποστέλλεται γραπτά σ' όλα τα μέλη και μπορεί να δημοσιεύεται τουλάχιστον σε μια ημερήσια εφημερίδα.

9) Τα πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων, εκτός αν τα οικονομικά της Εταιρείας δεν επαρκούν, αποστέλλονται σε όλα τα τακτικά μέλη της Εταιρείας για ενημέρωση. Γι' αυτό αποφασίζει το Δ.Σ.

ΑΡΘΡΟ 16. Η Ελεγκτική Επιτροπή

α) Η Ε.Ε. αποτελείται από 3 τακτικά μέλη και δύο αναπληρωματικά. Εκλέγεται στη Γενική Συνέλευση μαζί με το Δ.Σ. και η θητεία της διαρκεί όσο και του Δ.Σ. Τα μέλη της Ε.Ε. δεν μπορούν να θέσουν υποψηφιότητα ούτε για την Εφορευτική Επιτροπή αρχαιρεσιών.

β) Καθήκον της Ε.Ε. είναι η άσκηση ταμειακού και διαχειριστικού ελέγχου του Δ.Σ. και η υποβολή σχετικής έκθεσης στη Γ.Σ. περάτωσης της θητείας του Δ.Σ., ή οποτεδήποτε ζητηθεί από τη Γ.Σ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ'

ΑΛΛΕΣ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ

ΑΡΘΡΟ 17. Τροποποίηση του Καταστατικού

Τροποποίηση του παρόντος καταστατικού είναι δυνατόν να γίνει από τη Γενική Συνέλευση μετά από πρόταση του Δ.Σ. ή μέλους της Εταιρείας, απαιτούμενης της παρουσίας του 1/2 πλέον ενός των ταμειακά εντάξει μελών. Στην ψηφοφορία όμως απαιτείται πλειοψηφία των 3/4 των παρόντων μελών.

ΑΡΘΡΟ 18. Διάλυση της Εταιρείας - Περιουσία της Εταιρείας

- α) Την περιουσία της Εταιρείας τη διαχειρίζεται το Δ.Σ. σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο παρόν καταστατικό.
- β) Τη διάλυση της Εταιρείας αποφασίζει η Γ.Σ. με πλειοψηφία όπως το άρθρο 17 ή εφαρμόζονται ανάλογα τα άρθρα του Αστικού Κώδικα.
- γ) Σε περίπτωση διάλυσης της Εταιρείας, η τυχόν περιουσία της περιέρχεται σε πρόσωπα φυσικά ή νομικά, τα οποία κατ' αρχήν έχουν παρεμφερή σκοπό, όταν δε δεν υπάρχει τέτοιος σκοπός υπέρ προσώπου φυσικού ή νομικού, σύμφωνα με την απόφαση του Δ.Σ. για διάλυση, εφαρμόζεται ο νόμος.

ΑΡΘΡΟ 19. Σφραγίδα

Η Εταιρεία χρησιμοποιεί κυκλική σφραγίδα, η οποία φέρει τον τίτλο της Εταιρείας και το έτος ίδρυσης, και επιστολόχαρτα και φακέλλα με τα ίδια στοιχεία. Το Δ.Σ. αποφασίζει και προτείνει στη Γ.Σ. την επιλογή ειδικού εμβλήματος που μπορεί να υιοθετηθεί και να χρησιμοποιείται μαζί με τα παραπάνω.

ΑΡΘΡΟ 20. Ειδικές Προβλέψεις

- α) Είναι δυνατόν να ιδρύονται παραρτήματα σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, αν υπάρχει αριθμός ενδιαφερομένων τακτικών μελών της Εταιρείας τουλάχιστον 20. Τα παραρτήματα λειτουργούν με βάση ειδικό καταστατικό που υποβάλλεται από το Δ.Σ. για έγκριση στη Γ.Σ.
- β) Για τυχόν ασάφειες ή για ό,τι δεν προβλέπεται από το παρόν καταστατικό ισχύουν οι διατάξεις του Αστικού Κώδικα περί Σωματείων.

ΑΡΘΡΟ 21. Μεταβατική Διάταξη

Όταν θα έχει οριστικοποιηθεί το παρόν καταστατικό και υπογραφεί από τα ιδρυτικά μέλη, η Ιδρυτική Συνέλευση εκλέγει πενταμελή προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή (Π.Δ.Ε.) με αντίστοιχες προς το Δ.Σ. θέσεις, της οποίας αποστολή θα είναι η παραπέρα οργάνωση και δραστηριοποίηση της Εταιρείας, η εγγραφή μελών, η συγκέντρωση του απαιτούμενου ποσού για την ίδρυση της Εταιρείας και η πρόσκληση μέσα σε 4 μήνες από την έγκριση του καταστατικού των μελών σε πρώτη Γ.Σ. για την ανάδειξη του πρώτου Δ.Σ., μετά τη συγκρότηση σε σώμα του οποίου η θητεία της Π.Δ.Ε. θεωρείται λήξασα. Κατά την ιδρυτική Συνέλευση ισχύουν όσα προβλέπονται στο παρόν καταστατικό για τις Γ.Σ.

Το παρόν καταστατικό που αποτελείται από 21 άρθρα, διαβάστηκε, συζητήθηκε και ψηφίστηκε κατ' άρθρο και στο σύνολό του από την Καταστατική Συνέλευση στις 2 Νοεμβρίου 1985.

Αθήνα 2 Νοεμβρίου 1985

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΓΙΑ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΝΤΑΙ
ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ**

Το περιοδικό Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού δημοσιεύει κείμενα δύο κατηγοριών: α) επιστημονικά άρθρα-έρευνες και β) εμπειρίες από την πράξη.

Α. Επιστημονικά Άρθρα

Ως προς τους όρους που πρέπει να πληρούν τα επιστημονικά άρθρα που αποστέλλονται προς δημοσίευση ισχύουν τα εξής:

Δεν δημοσιεύονται άρθρα που έχουν δημοσιευθεί ή πρόκειται να δημοσιευθούν σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση.

Η δημοσίευση ενός κειμένου δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα από τη Συντακτική επιτροπή.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται στη Διεύθυνση του περιοδικού (Κ. Φλώρη 3, 11 363, Άνω Κυψέλη) σε τρία (3) αντίτυπα συνοδευόμενα από σχετική δισκέτα. Το ένα αντίτυπο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο/τηλεομοιοτυπία, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αν υπάρχουν) και τα άλλα δύο θα είναι ανώνυμα, ώστε να αποστέλλονται στους αρμόδιους κριτές. Τρίτος κριτής θα παρεμβαίνει σε περίπτωση διαφωνίας των δύο πρώτων. Την τελική απόφαση για τη δημοσίευση ενός κειμένου έχει η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού.

Η έκταση του κειμένου δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υπερβαίνει τις 15 δακτυλογραφημένες σελίδες (συμπεριλαμβανομένων και των πινάκων, εικόνων, διαγραμμάτων και της βιβλιογραφίας) με διπλό διάστημα σε χαρτί μεγέθους Α4 και περιθώρια 3 cm στις τέσσερις πλευρές της δακτυλογραφημένης σελίδας.

Το κείμενο πρέπει να συνοδεύεται από δύο περιλήψεις (περίπου 100 λέξεων η καθεμία): μία στην ελληνική και μια ξενόγλωσση (αγγλική ή γαλλική ή γερμανική). Στο τέλος κάθε άρθρου ο συγγραφέας θα ορίζει 5-6 βασικές έννοιες (λέξεις-κλειδιά) που χρησιμοποιεί στη μελέτη του.

Τα κείμενα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια και ακριβολογία, πρωτοτυπία, επιστημονική επάρκεια και βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Η Συντακτική Επιτροπή δεν ευθύνεται για τα γλωσσικά ατοπήματα, το ύφος και τη γλώσσα των συγγραφέων. Οι συγγραφείς οφείλουν να ακολουθούν τους συμβατικούς κανόνες που η επιστημονική κοινότητα έχει προσδιορίσει για την

αναγραφή των βιβλιογραφικών αναφορών. Για το σκοπό αυτό δίνουμε τις παρακάτω οδηγίες:

1. Οι υποσημειώσεις (κάτω μέρος της σελίδας) θα πρέπει να αποφεύγονται. Συνιστάται οι απλές παραπομπές να τίθενται εντός κειμένου (π.χ. βλ. Δημητρόπουλος, 1998). Αν στο ίδιο κείμενο γίνεται αναφορά σε περισσότερες από μία εργασίες του ίδιου συγγραφέα, τότε δίπλα από την ημερομηνία πρέπει να μπαίνουν τα γράμματα α, β, γ. Αντίστοιχες ενδείξεις πρέπει να υπάρχουν στο τέλος, στις βιβλιογραφικές αναφορές.

Δίπλα από τη βιβλιογραφική αναφορά αναγράφεται η αντίστοιχη σελίδα, αν ο συντάκτης του άρθρου παραθέτει αποσπάσματα ή φράσεις άλλων συγγραφέων ή για άλλους λόγους επιθυμεί να αναφερθεί σε συγκεκριμένη(-ες) σελίδα(-ες) της βιβλιογραφικής πηγής. Αν ο συγγραφέας το θεωρεί απαραίτητο μπορεί στο τέλος της σελίδας να παραθέσει διευκρινίσεις ή σχόλια. Καλό, όμως, είναι να γράφονται αυτά στο τέλος του κειμένου και πριν από τη βιβλιογραφία.

Αν οι συγγραφείς είναι 2-3 τότε μέσα στο κείμενο μπαίνουν τα ονοματεπώνυμά τους με τη σειρά που αναγράφονται στο εξώφυλλο. Αν είναι περισσότεροι, τότε μπαίνει μόνο το ονοματεπώνυμο του πρώτου και ακολουθείται από τη συντομογραφία: κ. άλ. ή et al. Στην τελική βιβλιογραφία αναγράφονται όλα τα ονόματα. Στις πλήρεις βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος κάθε άρθρου οι συντάκτες των κειμένων που αποστέλλονται προς δημοσίευση πρέπει να ακολουθούν τις παρακάτω οδηγίες.

1. **Αναφορά βιβλίου:** Αναγράφονται: το επώνυμο (ολόκληρο) και το αρχικό ή τα αρχικά γράμματα του συγγραφέα ή των συγγραφέων, η ημερομηνία έκδοσης (μέσα σε παρένθεση η οποία ακολουθείται από τελεία), πλήρης τίτλος του βιβλίου με πλάγια γράμματα, ο τόπος έκδοσης και ο εκδοτικός οίκος. Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει περισσότερες της μιας εκδόσεις, αναγράφεται μετά τον εκδοτικό οίκο και ο αριθμός της έκδοσης (π.χ. Κασσωτάκης Μ., (2000). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 5η έκδοση). Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, τότε στη θέση του εκδότη θα αναγράφεται η συντομογραφία: εκδ. ιδίου ή εκδ. συγγρ. Αν πρόκειται για μετάφραση ξένου βιβλίου, τότε δίπλα από το όνομα του συγγραφέα και μέσα σε παρένθεση πρέπει να τίθεται το όνομα του μεταφραστή (π.χ. Μετάφρ. Πολυμεροπούλου Ζ.).
2. **Αναφορά άρθρου σε περιοδικό.** Αναγράφονται ο συγγραφέας, η ημερομηνία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου (με όρθια γράμματα) και ακολουθεί σε πλάγια ο πλήρης τίτλος του περιοδικού, ο αριθμός του τεύχους και οι αντίστοιχες σελίδες (π.χ. Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2000), Έφηβοι με χαμηλή σχολική επίδοση: Ο ρόλος της Συμβουλευτικής, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 52-53, 83-92).
3. **Αναφορά άρθρου σε βιβλίο.** Ισχύει ό,τι και για τα άρθρα σε περιοδικά με τη διαφορά ότι στη θέση του τίτλου του περιοδικού μπαίνει η λέξη «στο», ο πλήρης τίτλος του βιβλίου (σε πλάγια) και οι σχετικές σελίδες (π.χ. Ginzberg, E. (1979), *A Critical Look at Career Guidance*, στο Weirach St. G.

(ed.), *Career Counseling. Theoretical and Practical Perspectives*, New York, MacCraw-Hill, σσ. 32-37).

Αν ο συγγραφέας χρησιμοποιεί σχεδιαγράμματα, εικόνες ή πίνακες οφείλει να υποδεικνύει την ακριβή θέση τους μέσα στο κείμενο.

Επιστημονικά άρθρα τα οποία δεν πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν θα γίνονται δεκτά για δημοσίευση και θα επιστρέφονται στους συντάκτες τους.

Β. Εμπειρίες από την Πράξη

Ως εμπειρίες από την πράξη θεωρούνται η περιγραφή προσπαθειών εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη ή στην απασχόληση, του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, η αναφορά προβλημάτων ή δυσκολιών που ανακύπτουν στην πράξη, η παρουσίαση καινοτομιών, πρωτοβουλιών και λοιπών δραστηριοτήτων (εκπαιδευτικών, μαθητών ή άλλων προσώπων ή φορέων) σχετικών με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, η κατάθεση ατομικών ή συλλογικών εμπειριών από προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και άλλα παρόμοια.

Τα κείμενα τα οποία περιγράφουν εμπειρίες από την πράξη πρέπει να είναι σύντομα (όχι μεγαλύτερα από 4-5 σελίδες δακτυλογραφημένες σε διπλό διάστημα) και σαφή. Η βιβλιογραφική τεκμηρίωση είναι χρήσιμη, δεν θεωρείται όμως, απολύτως απαραίτητη. Διευκρινίσεις ή άλλα σχόλια μπορούν να αναγράφονται στο τέλος της σελίδας ή στο τέλος του κειμένου αν είναι αναγκαία.

Εξυπακούεται ότι και τα κείμενα που αναφέρονται σε εμπειρίες από την πράξη πρέπει, επίσης, να συνοδεύονται από δισκέτα.

Τα κείμενα που αναφέρονται σε εμπειρίες από την πράξη δεν στέλνονται σε κριτές. Ελέγχονται από τη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού.

W

ΣΥΝΕΧΕΙΑ

E

W

O

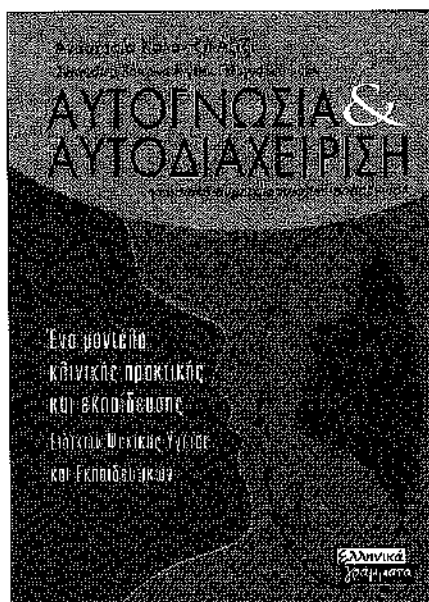
Δ

K

E

Το παρόν βιβλίο, το οποίο αποτελεί τη φυσική συνέχεια-συνέπεια του προηγούμενου (Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση και Αυτοέλεγχος), ενσωματώνει όλες τις νέες εξελίξεις και τις αλλαγές που σημειώθηκαν κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια στους κόλπους της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Σκοπός του είναι να προσφέρει στον αναγνώστη τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις ώστε να κατανοήσει το μοντέλο της αυτοδιαχείρισης και τις εφαρμογές του στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και να συμβάλει στη βελτίωση του επαγγελματικού εαυτού των ειδικών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη συμβουλευτική. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο παρουσιάζονται το μοντέλο αυτορρύθμισης, ένα παρεμβατικό μοντέλο δράσης όταν οι εγγενείς αυτορρυθμιστικοί μηχανισμοί των ανθρώπων δεν επαρκούν, καθώς και οι επτά φάσεις του μοντέλου αυτοδιαχείρισης που αποτελεί καρπό της θεωρητικής και ερευνητικής εργασίας τριών καταξιωμένων επιστημόνων του χώρου. Η ιδιαίτερη προσφορά του βιβλίου όμως έγκειται στην παρουσίαση της χρήσης του μοντέλου αυτοδιαχείρισης για τη βελτίωση της αυτογνωσίας των ειδικών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη συμβουλευτική. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται και η περιγραφή των εμπειριών της συγγραφέως από τα όσα διαδραματίζονται σε συγκεκριμένες ομάδες αυτογνωσίας.

Ασφαλώς ένα βιβλίο δεν είναι αρκετό για να ωφεληθεί ουσιαστικά τον αναγνώστη σε προσωπικό επίπεδο, ούτε επαρκεί ως εκπαίδευση για το συντονισμό



ομάδων αυτογνωσίας. Μπορεί όμως να πληροφορήσει και να ευαισθητοποιήσει όλους εκείνους που ενδιαφέρονται, όπως μπορεί και να προσφέρει στον έμπειρο γνωσιακό-συμπεριφοριστή ψυχοθεραπευτή ένα πλαίσιο οργάνωσης του ψυχοθεραπευτικού του έργου με βάση το μοντέλο της αυτοδιαχείρισης.

**ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΓΡΑΜΜΑΤΑ**

Γραφεία:

Εμμ. Μπεννάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103891800 - fax: 0103836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία:

Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ. - fax: 0103817826

Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεισμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 0103211246

Κεντρική διάθεση:

Ζωοδόχου Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 0103302033 - fax: 0103817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (0310) 500035 - fax: (0310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (0610) 620384 - fax: (0610) 272072

