

**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 64-65, Μάρτιος-Ιούνιος
Volume 64-65, March-June

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 20 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 Ιλίσια, 15784 Αθήνα, τηλ. 201-7277527 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. 210-8828095. 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:* Ιωάννης Μαρμαρινός
- *Μέλος:* Σπύρος Κρίβας

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 010 3302033 - fax: 010 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 0310 500035 - fax: 0310 500034
- Μαϊζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 0610 620384 - fax: 0610 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 2003): τιμή απλού τεύχους 4,5 ευρώ, διπλού τεύχους 7,5 ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (2003) 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 ΕΠΗΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD	
B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΗΤΡΟΠΗΣ.	
α. Αρχάγγελος Γαβριήλ, Άνεργοι-Υπόδικοι	7-9
β. Ευστάθιος Δημητρόπουλος, 25 Χρόνια ΣΕΠ: Τι Έγινε, τι Μένει να Γίνει	10-12
γ. Μιχάλης Κασσωτάκης, Το Τεστ Δεξιότητων: Μια Προσπάθεια Χωρίς Συνέχεια	13-16
δ. Χρυσούλα Κοσμίδου - Hardy, Η Συμβουλευτική στο Σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε;	17-20
ε. Παναγιώτης Σαμούλης, Η Διακήρυξη Αρχών για την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική	21-23
 Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΕΡΕΥΝΕΣ	
1. Νίκος Α. Δεμερτζής, Μια Ερευνητική Προσέγγιση-Παρουσίαση της «πελατείας» του Γρα.ΣΕΠ του 4ου Εν. Λυκείου Π. Φαλήρου	25-41
2. Ε. Κάκουρος, Ε. Ζουρνατζής, Χ. Παπαηλιού & Ρ. Καραμιά, Ο Συμβουλευτικός Ρόλος των Δασκάλων στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	42-50
3. Θεόδωρος Κατσανέβας, Οι Προβλέψεις για την Αγορά Εργα- σίας και η Έρευνα του Ισοζυγίου Ζήτησης και Προσφοράς Επαγγελματιών	51-67
4. Ανδρέας Μπρούζος, Συνεργασία Σχολείου-Γονέων Από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών	68-86
5. Δήμητρα Χρ. Πάντα, Η μη Λεκτική Συμπεριφορά ως Διάυλος Επικοινωνίας στη Συμβουλευτική Διαδικασία	87-94
6. Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κ. Μυλωνάς, Αικ. Αργυροπούλου, Οι Απόψεις των Εφήβων για την Επίδραση των Γονέων τους στις Επαγγελματικές τους Επιλογές	95-108
7. Αглаΐα-Λία Σταμπολτζή, Η Εισαγωγή των Μαθητών με Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Επαγγελματικές τους Κατευθύνσεις: Μια Πιλοτική Έρευνα	109-119
8. Αγγελική Τσιόλου, Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Μαθητών με Κινητικά Προβλήματα	121-139
9. Σμαράγδα Χρηστίδου, Οι Γνώμες της Σπουδάζουσας Νεολαίας για την Εργασία υπό το Πρίσμα της Θεωρίας των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων	140-152

10. Γιώργος Ψαχαρόπουλος, Εργασιακός Προσανατολισμός:
Τι Είδους «Κατάρτιση» Χρειαζόμαστε; 153-163

Α. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Γεωργία Κωστοπούλου, Προσωπική Ανάπτυξη και Πληροφόρηση
Μέσα από τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας 165-168
2. Φώτης Συμεωνίδης, Σύνδεση της Δευτεροβάθμιας με την
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Επισκέψεις σε Τριτοβάθμια
Εκπαιδευτικά Ιδρύματα 169-173
3. Κωνσταντίνος Ε. Τσαπουρνάς, Ερευνητική Προσέγγιση
της Λειτουργίας του ΚΕ.ΣΥ.Π. - Πολυγύρου 174-182

Ε. ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

1. Α. Καλαντζή-Αζίζι, (2002). Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση:
Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση.
Παρουσίαση από την κα Σιδηροπούλου-Δημακάκου 183-185

Ε. ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ (Επιμέλεια: Παναγ. Σαμοΐλης)

1. Πορίσματα του Συνεδρίου του 2002 187-189
2. Σεμινάριο του Ε.Κ.Ε.Π 189
3. Η Διεθνής Εταιρεία για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό
Προσανατολισμό 189-190

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛΕΣΥΠ (Επιμέλεια: Παναγ. Σαμοΐλης)

1. Το Συνέδριο του 2002 191
2. Γενική Συνέλευση-Νέο Δ.Σ. 191
3. Απολογισμός-Προϋπολογισμός 192
4. Τεύχη της Επιθεώρησης 193
5. Βιβλία και Περιοδικά που Λάβαμε 193-194

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 όπου η 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

Άνεργοι...υπόδοικοί!

Το να τελειώνει η κόρη σου το Καποδιστριακό και μάλιστα να παίρνει το πτυχίο της με άριστα είναι πραγματικά πολύ μεγάλη χαρά. Αγώνιες, ξενύχτια, κόποι ετών του ίδιου του παιδιού σου αλλά και ολόκληρης της οικογένειας μοιάζει επιτέλους να δικαιώνονται και να επιβραβεύονται, με επιστέγασμα την ορκωμοσία των πτυχιούχων στη λαμπρή αίθουσα τελετών του πανεπιστημίου. Εκεί οι νέοι ακαδημαϊκοί πολίτες φορώντας τις μεγαλόπρεπες (δανεικές βέβαια) κυανόχρωμες τηβέννους τους ορκίζονται να υπηρετήσουν ευσυνείδητα την επιστήμη τους.

Να την υπηρετήσουν όμως πότε, πού και πώς; Πικρές σκέψεις δυστυχώς πλημμυρίζουν το μυαλό του περήφανου γονιού την ώρα που ακούει το παιδί του να εκφωνεί τον όρκο των αποφοίτων. Δεν περιμένει βέβαια κανείς τη στιγμή της ορκωμοσίας για να συνειδητοποιήσει ότι η δική μας γενιά ήταν εργασιακά ίσως η πιο τυχερή από συστάσεως του ελληνικού κράτους. Για εμάς άλλοτε η απόκτηση του πτυχίου σήμαινε και άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ αντίθετα σήμερα η αποφοίτηση των παιδιών μας σηματοδοτεί γι' αυτά, ως επί το πλείστον, την αρχή ενός επίπονου και οδυνηρού αγώνα για την εύρεση εργασίας, και μάλιστα πολύ συχνά σε τομείς άσχετους με τις σπουδές τους.

Η «επόμενη μέρα» της ορκωμοσίας είναι η ώρα της αμηχανίας και των διλημάτων. Και τώρα τι; Θα ψάξουμε για δουλειά ή θα συνεχίσουμε τις σπουδές με μεταπτυχιακά; Θα πιούμε όλοι το πικρό ποτήρι της ανεργίας ή θα το αναβάλουμε για μια διετία, εφόσον το παιδί θα επιδιώξει να πάρει μάλιστα και για μία τετραετία, αν θα κυνηγήσει και το διδακτορικό;

Από εκεί που μέχρι σήμερα οι πληροφορίες για διαγωνισμούς προσλήψεων, για συνεντεύξεις, για επαγγελματικές καταρτίσεις δε μας πολυενδιαφύρανε, τώρα οι κερσάες όλης της οικογένειας ξεδιπλώνονται ιδιαίτερα ευαίσθητες προς πάσα κατεύθυνση προσπαθώντας να συλλάβουν όλα τα πληροφοριακά μηνύματα που αφορούν στην αγορά εργασίας. Και να που ένα τέτοιο έφτασε τις προάλλες κάπως αόριστα στα αυτιά μας: Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού χορηγεί επίδομα ανεργίας αγνώστου χρηματικού ποσού στους νέους πτυχιούχους πανεπιστημιακών σχολών, εφόσον κάνουν σχετική αίτηση.

Μετά από ένα μικρό δίλημμα αν θα έπρεπε ή όχι η κόρη μας να ζητήσει το επίδομα, αποκτώντας όμως έτσι και την ταυτότητα του άνεργου, καταλήξαμε με τη δική της συγκατάθεση στην απόφαση να το διεκδικήσει, μια και η ανεργία δεν είναι ντροπή, εφόσον ψάχνεις φιλότιμα για δουλειά και οπωσδήποτε

είναι καλό ψυχολογικά να προετοιμάζεσαι γι' αυτή την κατάσταση που κατά πάσα πιθανότητα ο κάθε νέος υποψήφιος εργαζόμενος πολλές φορές στο μέλλον θα αντιμετωπίσει. Εξάλλου είναι χρήσιμο να μάθει στην πράξη κανείς τι είναι ο Ο.Α.Ε.Δ. και τουλάχιστον πού βρίσκονται οι τοπικές υπηρεσίες του.

Η επίσκεψη στο Γραφείο Απασχόλησης της περιοχής μας ήταν κατ' αρχάς ενθαρρυντική. Ωραιο κτίριο, γρήγορη και πρόθυμη εξυπηρέτηση. Το περιήγημα όμως επίδομα ήταν σκέτη απογοήτευση. Πρόκειται για το ασήμαντο ποσό των περίπου 365 ευρώ που ο άνεργος νέος επιστήμονας έχει δικαίωμα να το διεκδικήσει κάνοντας αίτηση μέσα σε προθεσμία μόνον ενάμιση μηνός από την ορκωμοσία του και θα το εισπράξει μετά την παρέλευση ενός ολόκληρου χρόνου, αφού πρώτα εγγραφεί στο ΙΚΑ, βγάλει μετά από δυο μήνες ασφαλιστικό βιβλιάριο και εμφανίζεται ανελλιπώς στο τέλος κάθε μήνα στο Γραφείο Απασχόλησης του Ο.Α.Ε.Δ. δηλώνοντας υπεύθυνα ότι δε βρήκε ακόμη εργασία. Ούτε υπόδικος δηλαδή να ήτανε που θα όφειλε να παρουσιάζεται τακτικά στο αστυνομικό τμήμα της περιοχής του και να δηλώνει την παρουσία του, επειδή θα εθεωρείτο ύποπτος φυγής.

Δεν ξέρω ποιοι συνέλαβαν την ιδέα αυτού του επιδόματος και τη χορήγησή του με αυτές τις προϋποθέσεις. Αναμφίβολα είναι σωστό ότι κάθε νέος επιστήμονας, εφόσον ψάχνει να βρει δουλειά, είναι άνεργος και ως τέτοιος θα πρέπει να απογράφεται και να επιδοτείται από τον Ο.Α.Ε.Δ. Όμως είναι αστείο να μιλάμε για επιδότηση ενός άνεργου επιστήμονα με 30 ευρώ το μήνα και μάλιστα με όρους επαχθείς. Θα καταλάβαινα να δοθούν τα 365 ευρώ εφάπαξ, μόλις κάνει την αίτησή του ο άνεργος νέος πτυχιούχος και δηλώσει υπεύθυνα ότι θα τα επιστρέψει, αν μέσα σε ένα χρόνο βρει εργασία. Είμαι σίγουρος ότι θα τα γύριζε και με τόκο από τη χαρά του που έπιασε δουλειά. Τα λίγα αυτά χρήματα θα μπορούσαν τότε να θεωρηθούν ως μια συμβολική κρατική οικονομική βοήθεια για την υποτυπώδη αντιμετώπιση των εξόδων που δημιουργεί κάθε άνεργος στην προσπάθειά του να λύσει το πρόβλημά του, αφού ισοδυναμούν ακριβώς με το ετήσιο αντίτιμο μιας μόνον εφημερίδας που θα αγόραζε καθημερινά, για να διαβάζει τις μικρές αγγελίες. Δυστυχώς και η αναζήτηση εργασίας έχει τις δαπάνες της, οι οποίες αρκετές φορές είναι μεγάλες, αν περιλάβουμε σ' αυτές έξοδα παραστάσεως, δίδακτρα φροντιστηρίων, τηλεφωνικά και ταχυδρομικά τέλη, ναύλα, μεσιτικά σε ιδιωτικά γραφεία εύρεσης εργασίας, αμοιβές για επισκέψεις σε ιδιώτες συμβούλους σταδιοδρομίας.

Σε σκέψεις επίσης μας βάζει το γεγονός ότι, απ' όσο αντιλαμβάνομαι, έχει δοθεί μικρή δημοσιότητα στην ύπαρξη αυτού του επιδόματος και ότι η προθεσμία για την υποβολή της σχετικής αίτησης από τους ενδιαφερόμενους είναι ελάχιστη, μόλις ενάμιση μηνός από την ορκωμοσία των πτυχιούχων. Μήπως όλα αυτά υποδηλώνουν την ανομολόγητη επιθυμία του κράτους και των υπηρεσιών του να συμμορφωθούν τελείως τυπικά σε κοινοτικές οδηγίες με το ελάχιστο πολιτικό και οικονομικό κόστος; Είναι βέβαιο ότι, αν λίγα άτομα πληροφορούνται για την ύπαρξη αυτού του επιδόματος και ακόμη λιγότερα έχουν την αντοχή και το κουράγιο να επιμείνουν να το εισπράξουν, εφόσον

δε βρουν δουλειά στη διάρκεια ενός έτους, τότε και ελάχιστα χρήματα θα δοθούν από τον Ο.Α.Ε.Δ. και ολιγάριθμοι πτυχιούχοι θα εμφανιστούν και θα δηλωθούν ως άνεργοι, με αποτέλεσμα να μην αυξάνονται ακόμη περισσότερο ήδη μεγάλα ποσοστά των άνεργων νέων επιστημόνων που εμφανίζει η χώρα μας.

Θα επιθυμούσα ειλικρινά να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα οι σκέψεις που διατύπωσα πιο πάνω και θα ήμουν ιδιαίτερα ευτυχής αν διάβαζαν κάποιοι στον Ο.Α.Ε.Δ. αυτό το σημείωμα και μου απαντούσαν, γιατί οτιδήποτε έχει σχέση με την ανεργία των νέων θα πρέπει να μας κάνει ιδιαίτερα προσεκτικούς και να διεγείρει την ευαισθησία μας.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

25 Χρόνια ΣΕΠ: Τι Έγινε, τι Μένει να Γίνει

Περίπου ένα τέταρτο του αιώνα πέρασε από το 1977, δηλαδή την αρχή της πιο πρόσφατης προσπάθειας εφαρμογής του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην Εκπαίδευση¹.

Στην αρχή θεωρήθηκε ότι άρχισε μια προσπάθεια που είχε πειραματικό χαρακτήρα. Και καλώς είχε πειραματικό χαρακτήρα, αφού επρόκειτο για μια «επαν-εισαγωγή» του θεσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πάντως, σε όλους όσους στηρίζαμε το θεσμό, έτσι έγινε αντιληπτή η πρώτη αυτή απόπειρα.

Τι ακριβώς σημαίνει **πειραματική εφαρμογή**; Στην έννοια του «πειραματικού» εμπίπτουν ενέργειες όπως να δοκιμαστούν πολιτικές και μέτρα, ή να εφαρμοστούν νεωτεριστικές μέθοδοι και τεχνικές και να χρησιμοποιηθούν νέα μέσα και υλικά. Η πειραματική εφαρμογή δείχνει επιστημονική προσέγγιση και σύνεση.

Πειραματική εφαρμογή σημαίνει μερικά αλλά αλλά ιδιαιτέρως σημαντικά πράγματα, που χαρακτηρίζουν κάθε σοβαρή προσπάθεια εισαγωγής ενός καινοτομικού μέτρου στην εκπαίδευση. Διότι δοκιμάζεις, παράλληλα αξιολογείς, με βάση την αξιολόγηση, διορθώνεις μέσω της ανατροφοδότησης, συμπληρώνεις, προχωρείς, ολοκληρώνεις, σε μια συνεχή αλυσίδα παρεμβάσεων και βελτιώσεων. Σημαίνει ακόμη ότι γίνονται πιλοτικές εφαρμογές σε έναν αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολείων, ότι με βάση την αξιολόγηση εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ανατροφοδότηση ώστε να γίνουν οι αναγκαίες βελτιώσεις, ότι στη βελτιωμένη του μορφή ο θεσμός εφαρμόζεται σε ένα μεγαλύτερο δείγμα σχολείων, μέχρι που, έχοντας καταλήξει, μέσα από διαδικασίες **δυναμικής αξιολόγησης**, στη μορφή εκείνη εφαρμογής που προσιδιάζει περισσότερο στη δική μας εκπαιδευτική, κοινωνική, γεωγραφική, οικονομική κτλ. πραγματικότητα, θα γενικευθεί η εφαρμογή σε όλο το φάσμα των σχολείων. Στην Εκπαίδευση, εξ άλλου, τίποτε δεν είναι οριστικό και μόνιμο, εκτός από τη συνεχή αλλαγή και βελτίωση.

Έγιναν τα ανωτέρω κατά την πειραματική εφαρμογή του θεσμού ΣΥΠ; Δεν είμαι προσωπικά βέβαιος ότι από πλευράς Υπηρεσίας έγιναν όλα με τον διεθνώς καθιερωμένο τρόπο, αλλά είμαι βέβαιος ότι η εφαρμογή άρχισε πειραματικά.

Ασφαλώς όμως θα ανέμενε κάθε καλοπροαίρετος μελετητής του θεσμού, ακόμη και κάθε καλοπροαίρετος πολίτης και χρήστης των υπηρεσιών του θεσμού, ότι μετά από ένα εύλογο διάστημα πειραματικών δοκιμών, θα ακολου-

1. Για μια συνοπτική ιστορική θεώρηση της εξέλιξης του θεσμού στη χώρα μας βλ. 1) Καλογήρου, Κ. (1986). Μια ιστορική ανασκόπηση της εξέλιξης του θεσμού Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 1, 1986, 12-25. 2) Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή στην Ελλάδα: Μια περιγραφική-αξιολογική παρουσίαση. Στο *Πρακτικά του Α' Κυπροελλαδικού Συμποσίου για τη Συμβουλευτική και την Επαγγελματική Αγωγή*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου/ΥΣΕΑ, 1988, 38-55.

θύσε ένας σοβαρός μακρόπνοος σχεδιασμός, και θα ήταν ορατός ο πρώτος προγραμματισμός των μέτρων και ενεργειών στη βάση των οποίων ο θεσμός αυτός θα γενικευόταν.

Αντί αυτού **τι είδαμε;** Από το 1977 έχουν παρέλθει πλέον των 25 ετών, δηλαδή πάνω από ένα τέταρτο του αιώνα. Είδαμε τρία ΚΠΣ και δύο ΕΠΕΑΕΚ να παρέρχονται, είδαμε κολοσσιαίες χρηματοδοτήσεις να εξασφαλίζονται και να αναλώνονται, είδαμε εμβολωματικά μέτρα να εφαρμόζονται ως εάν η αγωνία μας ήταν μόνον η απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων, είδαμε μικρο-επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και έναν ακόμη μεγάλο αριθμό από «περαστικούς» να εκμεταλλεύονται το θεσμό αντί να τον υπηρετούν.

Είδαμε όμως να παράγεται ένα σημαντικό υλικό υποστήριξης, να δημιουργείται μια υπολογίσιμη υλικοτεχνική υποδομή, και πιο πολύ να δημιουργείται μια μεγαλύτερη προσδοκία στους «πελάτες» του θεσμού, δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς, και μαζί μια μεγαλύτερη ζήτηση για αντίστοιχες υπηρεσίες.

Βλέπουμε και σήμερα ακόμη μια Πολιτεία να συμπεριφέρεται και να ενεργεί ως εάν η πειραματική εφαρμογή να συνεχίζεται! Δεν νοείται όμως πειραματική για πλέον του ενός τετάρτου του αιώνα!

Τι δεν Είδαμε

Δεν είδαμε ακόμη εκείνο που αποτελεί την ακροτελεύτια προσπάθεια της κάθε πειραματικής εφαρμογής: Την κατάληξη μετά τη δοκιμή, το μακρόπνοο σχεδιασμό και τον αντίστοιχο προγραμματισμό. Το χειρότερο, δεν διαφαίνεται με σαφήνεια συγκεκριμένη πολιτική για τη «μετά την εικοσιπενταετία» περίοδο.

Τι Προσδοκούμε

Στο τέταρτο αυτό του αιώνα μας που πέρασε, ο θεσμός γενικά εμφάνισε μια αλματώδη ανάπτυξη και στο διάστημα αυτό δημιουργήθηκε ένα πολύ ικανοποιητικό επιστημονικό υπόβαθρο για το θεσμό αυτό στη χώρα μας.

Έχουμε ήδη αποκτήσει τις εμπειρίες που απαιτούνται για να βγούμε από το φαύλο κύκλο και να προχωρήσουμε στην ουσία. Έχουμε διαμορφώσει ένα σώμα γνώσεων θεμελιωμένων με εμπειρική έρευνα και στη χώρα μας. Έχουμε ήδη τα στελέχη στο επίπεδο μελετητών και σχεδιαστών, αυτά δηλαδή που πρέπει να δείξουν το δρόμο και να πάρουν τις πρωτοβουλίες. Έχουμε ήδη τους φορείς συντονισμού, ακόμη και των δυσκίνητων Δημοσίων Υπηρεσιών. Έχουμε λειτουργούς εκπαιδευμένους με πραγματικές σπουδές στο θεσμό σε επίπεδα μεταπτυχιακών σπουδών και εξειδίκευσης.

Είναι καιρός οι αρμόδιες υπηρεσίες να προχωρήσουν στη χάραξη μεσομακροπρόθεσμης πολιτικής πάνω στο θεσμό στην εκπαίδευση, να πάρουν μέ-

τρα μακρόπνοα, να οριστικοποιήσουν έναν στοιχειώδη χρονοπρογραμματισμό εφαρμογής συγκεκριμένων σκοπών και στόχων, και να επιδιώξουν την υλοποίησή του. Γνωρίζουμε ότι η προσπάθεια στο Π.Ι. προς την κατεύθυνση αυτή κατατείνει. Μένει όμως να δούμε και την πράξη της εφαρμογής.

Αν, αντίθετα, συνεχίσουμε να διαιωνίζουμε την παρούσα κατάσταση, περιστρεφόμενοι στο φαύλο κύκλο μέσα στον οποίο φαίνεται ότι έχουμε εγκλωβιστεί, δεν δείχνουμε προσεκτικά βήματα δοκιμαστικών εφαρμογών αλλά απλώς ανοργανωσιά, ανικανότητα, έλλειψη οράματος, ή στην καλύτερη περίπτωση αδιαφορία. Αν μας συμβαίνει αυτό, ας το πούμε καλύτερα στους μαθητές και τους γονείς να αναζητήσουν τη βοήθεια που χρειάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Κάτι που οι πιο ανυπόμονοι το κάνουν ήδη.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

Το Τεστ Δεξιότητων: Μια Προσπάθεια Χωρίς Συνέχεια

Ανάμεσα στις καινοτομίες που προσπάθησε να εισαγάγει στο εκπαιδευτικό σύστημα η μεταρρύθμιση Αρσένη περιλαμβάνεται και το **τεστ δεξιότητων**. Σύμφωνα με τις διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θεσμοθέτησε η μεταρρύθμιση αυτή, η επίδοση των μαθητών στην παραπάνω δοκιμασία θα προσμετρούσε στον υπολογισμό των συνολικών μορίων των υποψηφίων κατά 5% για το σχολικό έτος (1999-2000) και κατά 10% για τα επόμενα χρόνια.

Εκτός από τη χρήση αυτή, τα αποτελέσματα του τεστ δεξιότητων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και για άλλους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως για την ανατροφοδότηση π.χ. του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη βελτίωσή του, για τον έλεγχο της εγκυρότητας της σχολικής βαθμολογίας και για άλλα παρόμοια ζητήματα. Το τεστ θα μπορούσε, ακόμα, να συμβάλει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζεται η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και να υποβοηθήσει τη μετάθεση της έμφασης από τη στεία απομνημόνευση στη δημιουργική μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.

Οι δεξιότητες που αξιολογούσε το παραπάνω τεστ δεν είχαν άμεση σχέση με επαγγελματικές δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματά του θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα και για το Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών και ιδιαίτερα στον τομέα της αυτογνωσίας τους και της πληρέστερης συνειδητοποίησης των ικανοτήτων τους. Αν, μάλιστα, επαληθευόταν στην πράξη η υπόθεση ότι τα αποτελέσματα στο τεστ αυτό θα αποτύπωναν τις γνωστικές και λωπές δεξιότητες των μαθητών κατά τρόπο πιο έγκυρο απ' ό,τι οι παραδοσιακές εξετάσεις, τότε η αξία των αποτελεσμάτων του τεστ στον τομέα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής θα ήταν ακόμη μεγαλύτερη.

Δυστυχώς, μετά την αλλαγή της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, το 2000, η προσπάθεια αυτή φαίνεται ότι εγκαταλείφθηκε, παρό τις αρχικές δηλώσεις για τη συνέχισή της. Για την ιστορία του θέματος, αξίζει να αναφερθούν ορισμένα πληροφοριακά στοιχεία, που δεν είναι γνωστά όχι μόνο στο ευρύ κοινό, αλλά και σε αρκετούς εκπαιδευτικούς. Η αναφορά αυτή επιβάλλεται και από τη δημοσιότητα που πήρε πρόσφατα το υπό εξέταση θέμα με τις επερωτήσεις που κατατέθηκαν στη Βουλή των Ελλήνων και τα σχετικά δημοσιεύματα του τύπου (βλ. εφ. Έθνος, 10-11-2002). Επιπρόσθετα, τα στοιχεία αυτά θα είναι χρήσιμα και για τον ιστορικό του μέλλοντος που θα επιθυμούσε να ασχοληθεί κάποτε με το παραπάνω ζήτημα.

Η εκπόνηση του τεστ δεξιότητων και η δοκιμαστική εφαρμογή του αποτελούσαν μέρος του έργου: «*Νέες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου*», η εκτέλεση του οποίου ανατέθηκε, το 1997, στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) από την τότε ηγεσία του ΥΠΕΠΘ. Με ευθύνη του γραφοντος, ο οποίος την περίοδο αυτή ήταν Πρόεδρος του Κ.Ε.Ε., συγκροτήθηκε στο παραπάνω Κέντρο ειδική ομάδα εργασίας, η οποία, ξεπερνώντας τις σοβαρές δυσκολίες που δημιουργούσε η απουσία σχετικής πείρας, κατέθεσε στη διάρκεια του σχολικού έτους 1998-99 σημαντικό μέρος του υλικού που

ήταν αναγκαίο για το τεστ δεξιοτήτων και συνέταξε σχετικό ενημερωτικό έντυπο για τους μαθητές.

Ως βασικοί όροι για την επίσημη εφαρμογή του τεστ τέθηκαν από την πρώτη στιγμή η ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων και, κυρίως, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, και η δοκιμαστική εφαρμογή του σε πανελλήνια κλίμακα. Οι αναστατώσεις που υπήρξαν στα Λύκεια τη σχολική χρονιά 1998-99 δεν επέτρεψαν την ενημέρωση αυτή, καθιστώντας ταυτόχρονα αδύνατη και την πιλοτική εφαρμογή. Την καθυστέρηση αυτή επέβαλε και η αναμονή του πορίσματος της Επιτροπής Καζάζη, η οποία ασχολήθηκε, μεταξύ άλλων, και με την εφαρμογή του τεστ δεξιοτήτων. Μέχρι την ολοκλήρωση του έργου της Επιτροπής αυτής δεν ήταν εφικτή, λόγω και των σχετικών αντιδράσεων και διαφωνιών, η έναρξη ενημερώσεων για το τεστ δεξιοτήτων και, κατά μείζονα λόγο, η πιλοτική του εφαρμογή. Μετά την κατάθεση του πορίσματος της παραπάνω Επιτροπής, στις 18 Ιανουαρίου του 2000, και την αποδοχή από την τότε ηγεσία του ΥΠΕΠΘ της πρότασης να προσμετρήσει ο βαθμός στο τεστ δεξιοτήτων κατά 5% στον υπολογισμό των συνολικών μορίων των μαθητών, την πρώτη χρονιά, και κατά 10% τα επόμενα χρόνια, άρχισε η αποστολή των ενημερωτικών φυλλαδίων και έγινε η έναρξη των σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Μέχρι το τέλος Μαρτίου του 2000 διανεμήθηκαν περισσότερα από 180.000 ενημερωτικά φυλλάδια στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου και στους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιήθηκαν είκοσι (20) περίπου επιμορφωτικά σεμινάρια σε διαφορετικές πόλεις της χώρας. Στα σεμινάρια αυτά πήραν μέρος εκατοντάδες εκπαιδευτικοί. Η πιλοτική εφαρμογή του τεστ είχε προβλεφθεί να γίνει μετά την ολοκλήρωση της ενημέρωσης αυτής και συγκεκριμένα αμέσως μετά τη διενέργεια των εθνικών εκλογών (9 Απριλίου 2000). Στόχος ήταν να εφαρμοσθεί επίσημα το τεστ τον Ιούνιο του 2000. Δυστυχώς, η αλλαγή ηγεσίας στο ΥΠΕΠΘ δημιούργησε νέα κατάσταση και προκάλεσε πρόσθετη καθυστέρηση εξαιτίας της ανάγκης ενημέρωσης του νέου Υπουργού. Κατά την πρώτη ενημερωτική συνάντηση που είχα με το νέο Υπουργό, στις 14 Απριλίου 2000, του ανέφερα όλη την προετοιμασία που είχε γίνει. Τον ενημέρωσα, επίσης, ότι ήταν αναγκαία η πιλοτική εφαρμογή του τεστ, η οποία δεν είχε μέχρι τότε πραγματοποιηθεί για αντικειμενικούς λόγους και «όχι λόγω αστοχιών», όπως γράφτηκε πρόσφατα στον Τύπο. Ο νέος Υπουργός ζήτησε να πραγματοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 1999-2000 πιλοτική μόνον εφαρμογή του τεστ, με προαιρετική συμμετοχή των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τον όγκο της εργασίας που απαιτούσε η πιλοτική εφαρμογή από το ένα μέρος και από το άλλο την ανεπάρκεια του χρόνου που απέμενε μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους, τον οποίο συντόμευαν ακόμη περισσότερο οι διακοπές του Πάσχα που ακολουθούσαν, δέχθηκα, ως αναγκαστική λύση, την απόφαση του Υπουργού, υπό τον όρο ότι το τεστ θα εφαρμοζόταν κανονικά τα επόμενα χρόνια. Αυτό, άλλωστε, ήταν και η αρχική πολιτική βούληση, όπως προκύπτει από την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου (άρθρο 1) που έγινε στις 24/4/2000 (Φ.Ε.Κ.124 τ. Α') με την οποία αποφασί-

στηκε να μη ληφθεί υπόψη η δοκιμασία δεξιοτήτων ειδικά και μόνον για το πρώτο ακαδημαϊκό έτος εφαρμογής.

Το Κ.Ε.Ε. διενήργησε με επιτυχία την πιλοτική εφαρμογή του τεστ στις 12 Μαΐου του 2000 και επεξεργάστηκε μέχρι τα τέλη Αυγούστου του ίδιου έτους αντιπροσωπευτικό δείγμα 12.000 γραπτών. Στις 12 Ιουλίου του 2000, έχοντας ήδη υπόψη μεγάλο μέρος των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας αυτής, εισηγήθηκα (βλ. έγγραφο του Κ.Ε.Ε. με αριθμ. 810/12-7-2000) τη βελτιωμένη επανέκδοση του σχετικού ενημερωτικού εντύπου και ζήτησα πολιτικές κατευθύνσεις ως προς το θέμα αυτό χωρίς, όμως, ανταπόκριση.

Τα τελικά αποτελέσματα της επεξεργασίας του δείγματος των γραπτών υποβλήθηκαν στο ΥΠΕΠΘ στα τέλη Αυγούστου του 2000, αν θυμάμαι καλά. Στη συνέντευξη, μάλιστα, Τύπου που έδωσε ο σημερινός Υπουργός στις 8/9/2000 δήλωσε γραπτώς ότι «η δοκιμασία δεξιοτήτων εντάσσεται οργανικά στη διδακτική πράξη...» και «κατά το τρέχον έτος (σ.σ. δηλαδή το 2000-2001) θα γίνει πιλοτική εφαρμογή της στην Α' τάξη του Λυκείου» για να υπάρξει καλύτερη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών εν όψει της προσεχούς εφαρμογής της. Απ' ό,τι γνωρίζω καμιά προσπάθεια τέτοιου είδους δεν έγινε ούτε το σχολικό έτος 2000-01 ούτε το 2001-02, παρά το γεγονός ότι ο νόμος 2909/2001, που εισηγήθηκε η σημερινή ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, εξακολούθησε να κάνει αναφορά στη δοκιμασία δεξιοτήτων. Δεν είμαι βέβαιος αν κατά το τρέχον έτος (2002-03) γίνεται κάποια σχετική προσπάθεια στα σχολεία, αν και οι αποσπασματικές πληροφορίες που έχω δε μαρτυρούν κάτι τέτοιο.

Έχω την αίσθηση ότι μια σημαντική καινοτομία που θα μπορούσε να εφαρμοσθεί, με βελτιωμένη έστω μορφή, στο σχολείο, από το οποίο η εποχή μας απαιτεί περισσότερο απ' ο,τιδήποτε άλλο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, παραλέμπεται για μια ακόμη φορά στις καλές νδες. Ένα μέσο, που θα ήταν χρήσιμο και για όσους εφαρμόζουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι ακυρώθηκε οριστικά.

Επειδή από ορισμένους κύκλους καταβάλλεται προσπάθεια να χρεωθεί, άμεσα ή έμμεσα, σε μένα η ακύρωση αυτή, επιθυμώ να δηλώσω ότι ουδέποτε εισηγήθηκα ούτε άφησα να υπονοηθεί κάτι τέτοιο από τις γραπτές ή προφορικές προτάσεις μου. Για να αποφύγω, μάλιστα, κάθε αμφισβήτηση, δεν θα επικαλεσθώ τις πολυάριθμες προφορικές εισηγήσεις μου για το θέμα αυτό. Θα χρησιμοποιήσω ως αποδεικτικό στοιχείο των θέσεών μου ένα απόσπασμα από τα πρακτικά του Κ.Ε.Ε. (πράξη 10η/25-8-2000), τα οποία υπογράφονται από τα μέλη του τότε Διοικητικού του Συμβουλίου. Το απόσπασμα αυτό δείχνει, επιπρόσθετα, τη σοβαρότητα της προετοιμασίας που έγινε για την εκπόνηση του τεστ, σε αντίθεση με την εντύπωση που ενδέχεται να σχηματίσει κανείς, διαβάζοντας διάφορα δημοσιεύματα ή συνεντεύξεις στον Τύπο.

Απόσπασμα:

«Θέμα 7ο. Υποβολή πρότασης για το τεστ δεξιοτήτων:

Ως προς το θέμα του τεστ δεξιοτήτων ο Πρόεδρος ενημερώνει τα μέλη του Δ.Σ. λέγοντας τα εξής: Διορθώθηκαν δύο αντιπροσωπευτικά δείγματα (σ.σ.

συνολικού αριθμού 12.000) γραπτών ...Τα αποτελέσματα έχουν κανονική κατανομή, στοιχείο που φανεώνει ότι τα θέματα ήταν καλά επιλεγμένα ως προς το βαθμό δυσκολίας τους. Το τεστ φαίνεται να έχει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και διακρίσιμότητας ...Δείχνει πιο σωστά την κατάσταση της εκπαίδευσης απ' ό,τι τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Δεν υπάρχουν οι πολύ υψηλοί βαθμοί που παρουσιάστηκαν φέτος στις εξετάσεις ...Υπάρχει συμμετρική κατανομή της βαθμολογίας που διαφέρει αρκετά από τα αποτελέσματα των εξετάσεων, π.χ. οι αριστοί που εμφανίστηκαν σε υψηλά ποσοστά στις εξετάσεις δεν εμφανίζονται στο τεστ δεξιοτήτων ...Λαμβάνοντας υπόψη την εξαιρετική αξιολόγηση που έγινε για το τεστ από εξωτερικούς αξιολογητές (σσ. μεταξύ αυτών περιλαμβάνονταν και καθηγητές ξένων πανεπιστημίων), καθώς και τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής εφαρμογής, προτείνω να επισημάνουμε στον Υπουργό τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της δοκιμασίας (αρνητικό είναι το ότι μπορεί να θεωρηθεί ως πρόσθετη εξέταση), να τον ενημερώσουμε ότι είναι δυνατόν να γίνουν βελτιώσεις και να υποστηρίξουμε τη θέση ότι το τεστ πρέπει να εφαρμοστεί... Πιστεύω, ακόμη, ότι το τμήμα των γενικών γνώσεων που περιλαμβάνει το τεστ δεξιοτήτων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να καλύψει τα μαθήματα που θα εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μ' αυτό τον τρόπο θα μειωθεί ο κίνδυνος περιθωριοποίησης των μαθημάτων αυτών. Θεωρητικά ένα μάθημα δεν καταξιώνεται, βέβαια, από το αν εξετάζεται σε πανελλαδικό ή σε σχολικό επίπεδο. Αλλά πρέπει να είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούνται τα μαθήματα. Δυστυχώς, οι σωστές παιδαγωγικές αρχές δεν βρίσκουν για την ώρα εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα, στην οποία οι στρεβλώσεις και οι παρενέργειες του εξεταστικού συστήματος έχουν ανατρέψει την ορθόδοξη παιδαγωγική αντίληψη. Η αξιοποίηση του τεστ δεξιοτήτων θα μπορούσε να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών... Ακολουθεί συζήτηση...

Το Δ.Σ. αποφασίζει ομόφωνα να κάμει προς τον Υπουργό θετική εισήγηση για την αξία του τεστ δεξιοτήτων και να προτείνει την επίσημη εφαρμογή του μετά από ορισμένες βελτιώσεις, οι οποίες είναι εύκολο να γίνουν με βάση τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί».

Αυτά τα ολίγα για μια από τις πτυχές της πρόσφατης ιστορίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Μιχάλης Κασσωτάκης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Η Συμβουλευτική στο Σχολείο: Είναι κάτι που χρειαζόμαστε;

Ερωτήματα όπως το παραπάνω συσχετίζονται με έναν αριθμό σχετικών ερωτημάτων, όπως, για παράδειγμα:

- Τι είναι Συμβουλευτική;
- Τι εννοούμε με τον όρο *Ψυχο-λογία*;
- Ποιος ο ρόλος του *ψυχο-λόγου*;
- Ποιος νομιμοποιείται να αποκαλείται σύμβουλος στο σχολείο;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού;

Έχουμε τοποθετηθεί ήδη σε σχετικές μας εργασίες ως προς τα ερωτήματα αυτά. Αφήνουμε, λοιπόν, στον αναγνώστη την πρωτοβουλία να αναζητήσει τη σχετική βιβλιογραφία και να σκεφτεί κριτικά στα ζητήματα που θέτουν οι ερωτήσεις μας πριν δώσει τις δικές του απαντήσεις. Τηλεγραφικά σχεδόν, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα αναφέρουμε μόνον τις ακόλουθες σκέψεις:

Η μάλλον συχνή τοποθέτηση αρκετών εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν ευθύνη να ασχοληθούν με ζητήματα όπως αυτά που εγείρονται μέσα από τα παραπάνω ερωτήματα και σχετίζονται με το συμβουλευτικό τους ρόλο, ακυρώνει τον παιδαγωγικό τους ρόλο και, κατά συνέπεια, προετοιμάζει το έδαφος για την είσοδο στο σχολείο άλλων επαγγελματιών ως «ειδικών» αγωγής. Η δήλωση, για παράδειγμα, συναδελφών ότι «δεν είμαι ψυχολόγος», η οποία χρησιμοποιείται συχνά ως επιχείρημα για να δικαιολογήσει την έλλειψη ενδιαφέροντος –ή και την αδυναμία– του εκπαιδευτικού να στηρίξει τους μαθητές σε κάποια προβλήματα/ζητήματα που αντιμετωπίζουν ή να ακολουθήσει μια περισσότερο σύγχρονη προσέγγιση στη διδακτική/μαθησιακή *συνάντηση* που, λαμβάνοντας υπόψη και το Νόμο Πλαίσιο 1566/85, στοχεύει στην «ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων», και όχι μόνον στη γνωστική τους ανάπτυξη, είναι μάλλον ατυχής. Παράλληλα είναι και αποκλυπτική του ρόλου τον οποίο είναι πιθανόν να θεωρεί ότι έχει ο εκπαιδευτικός και που δεν είναι άλλος από αυτόν του *διανομέα γνώσης*, η οποία υπονοείται, μάλιστα, ως *διαχρονική* και *στατική*.

Για μας ο δάσκαλος θα έπρεπε να είναι ο κατεξοχήν *ψυχολόγος* ή *σύμβουλος* στη διδακτική/μαθησιακή *συνάντηση* με προϋπόθεση την υιοθέτηση μιας προσέγγισης αγωγής που θα στόχευε στην ολική ανάπτυξη των μαθητών και όχι στη στενή γνωστική τους ανάπτυξη. Άλλωστε, όπως έχουμε παρουσιάσει εμπεριστατωμένα και σε σχετικές επιστημονικές μας μελέτες, η ουσιαστική γνωστική ανάπτυξη εμποδίζεται και δεν προωθείται, όταν δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της ολικής ανάπτυξης του ατόμου η οποία επιδιώκεται μέσα από μια σχέση ζεστή, επικοινωνιακή, γνήσια παιδαγωγική. Ένας τέτοιος δάσκαλος, λοιπόν, οφείλει να ενημερώνεται σχετικά με τη Συμβουλευτική και να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που στοχεύει στην *Ψυχο-ανάπτυξη* (*Psycho-development*, Kosmidou 1991) μάλλον και όχι στην Ψυχο-θεραπεία.

Η έμφαση στις διαδικασίες ανάπτυξης εφοδιάζει τον άνθρωπο με τα στοιχεία εκείνα που προωθούν την υγεία και περιορίζουν ή και εμποδίζουν την εκδήλωση ψυχολογικών ασθενειών. Βοηθάει επίσης στην αντιμετώπισή τους, όταν αυτές προκύπτουν. Φανταζόμαστε, άραγε, πώς θα ήταν η πραγματικότητα, αν το

σχολείο βοηθούσε τους ανθρώπους να ξεκινούν μια διαδικασία αυτοεπίγνωσης και αυτογνωσίας; Η συνειδητοποίηση του εαυτού μας και των παραγόντων που επέδρασαν και επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας βοηθάει στην κριτική θεώρηση του *είναι* και, μέσα από την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης και της αυτοεπίτμήσής μας, μας στηρίζει στην αντιμετώπιση προηγούμενων προβληματικών ή και τραυματικών μορφών εμπειρίας με εμπιστοσύνη και αισιοδοξία για την αλλαγή της οπτικής μας στη ζωή και την ανάληψη θάρρους και ευθύνης για το ξεκίνημα του ταξιδιού μας στο δρόμο το «*λιγότερο ταξιδεμένο*»: στο δρόμο της αυτοεξερεύνησης και της κριτικής αυτογνωσίας.

Θα μπορούσε, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ως *σημαντικός άλλος* των μαθητών να τους βοηθήσει στην πορεία ανάπτυξης και να στηρίξει έτσι και την οικογένεια στην προσφορά ουσιαστικής αγωγής. Αντ' αυτού, η αντίληψη ότι ο σύμβουλος ή ο ψυχολόγος είναι ο «ειδικός» που αναλαμβάνει να «λύσει» τα προβλήματα των άλλων υπονοεί καταρχήν ότι η Συμβουλευτική είναι μια επιστήμη που στόχο έχει μόνο την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, μεταθέτει την ευθύνη της ουσιαστικής αγωγής και της προσωπικής ανάπτυξης στον ψυχοθεραπευτή που ρόλος του είναι η θεραπεία «*αρρωστών*» (;) ψυχών. Έτσι, αν «*αρρωσταίνουμε*» πιθανά στην οικογένεια, το έργο αυτό συνεχίζεται στο σχολείο σε μεγάλο βαθμό σε ένα χώρο που όχι μόνο δεν αναλαμβάνει με ευθύνη την αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά θεωρεί ότι «έλυσε το πρόβλημα» με το να παραπέμπει απλώς «*προβληματικούς*» μαθητές σε σύμβουλους ή «*ψυχο-θεραπευτές*». Είναι, άραγε, και αυτός ένας από τους λόγους για τους οποίους στην ελληνική κουλτούρα υπάρχει αντίσταση στην επίσκεψη στον ψυχολόγο, όταν αυτό επισημανθεί ότι χρειάζεται;

Πώς ορίζεται, όμως, η «*ψυχή*», η *ανάπτυξη*, η *θεραπεία*, η *Ψυχολογία*, η *Ψυχοθεραπεία*, η *Συμβουλευτική*, η *Διδασκαλία*, ο *ψυχολόγος*, ο *σύμβουλος*, ο *εκπαιδευτικός*; Χρειάζεται να δούμε τους ορισμούς που δίνουμε σε έννοιες και όρους πράγματι κριτικά και να διαπιστώσουμε τις συνέπειες της κατανόησής μας ως προς τους όρους αυτούς σε διαδικασίες που συνήθως παίρνουμε άκριτα ως δεδομένες.

Για μας ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργήσει ως ο κυριότερος «*ψυχολόγος*» με βασικό του έργο την ουσιαστική του συμβολή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων. Ο δάσκαλος πρέπει να γίνει ο κυριότερος *σύμβουλος* στην εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία (Κοσμίδου-Hardy, 1998) στο πλαίσιο ενός μοντέλου αναπτυξιακού ή *συν-θετικού* (Κοσμίδου-Hardy, 2002 α).

Χρειαζόμαστε, λοιπόν, άμεσα την εισαγωγή της Συμβουλευτικής στο σχολείο και το δάσκαλο-σύμβουλο που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των νέων και των πολιτών, καθώς και στην κοινωνική ανάπτυξη. Χρειάζεται επίσης μια άλλη οπτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που έχει αναλάβει το έργο της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μια οπτική, δηλαδή, που να στοχεύει και στην προσωπική τους ανάπτυξη, η οποία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εξετάσεις με το σύστημα Α.Σ.Ε.Π. υπονοούν σαφώς την έλλειψη προσόντων των αποφοίτων παιδαγωγικών τμημάτων των Α.Ε.Ι. για την ανάληψη του σοβαρού έργου τους και συνιστούν μια σαφή αμ-

φισβήτηση της προετοιμασίας τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για το έργο τους. Είναι δε πράγματι λυπηρό να επιλέγονται συχνά για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αρκετοί υποψήφιοι που απλώς έτυχε να παρακολουθήσουν ταχύρρυθμα και εντατικοποιημένα φροντιστηριακά μαθήματα με στόχο να περάσουν τις εξετάσεις αυτές. Να θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες έχουμε τελικά το δάσκαλο που χρειάζεται η κοινωνία;

Ευθύνη για απαντήσεις σε τέτοια ερωτήματα έχουν σαφώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούμε ότι έχουν καθήκον να αναλάβουν πρωτοβουλίες τόσο για την ενημέρωση και εκπαίδευσή τους στη Συμβουλευτική, και σε άλλα σχετικά με το έργο τους επιστημονικά πεδία, όσο και για τη συμμετοχή τους σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης που είναι βασική προϋπόθεση για την ανάληψη του συμβουλευτικού και γνήσια παιδαγωγικού τους ρόλου.

Ο εκπαιδευτικός έχει ηθική υποχρέωση να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου στο πλαίσιο ενός μοντέλου Συμβουλευτικής που στοχεύει στην ανάπτυξη. Αν, όμως, δεν γίνει κατανοητό από τον εκπαιδευτικό ότι η παροχή στήριξης των μαθητών σε μια πορεία ανάπτυξης είναι και δική του βασική υποχρέωση, τότε θα πρέπει να σκεφτεί σοβαρά τις συνέπειες της αποποίησης των ευθυνών του για ένα τέτοιο έργο. Για παράδειγμα, αν θεωρεί ότι ο ρόλος του περιορίζεται στη μετάδοση «γνώσης» ή μάλλον «ύλης», τότε, λαμβάνοντας υπόψη και τη διάδοση των υπολογιστών και τη διαρκή ανάπτυξη σχετικού λογισμικού, θα πρέπει να σκεφτεί σοβαρά αν το επάγγελμά του έχει πράγματι μέλλον. Επιπλέον, θα πρέπει να δει τις συνέπειες των διαδικασιών αξιολόγησης γενικότερα και, ειδικότερα, τις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων που πρόσφατα ξεκίνησαν και στη χώρα μας. Παρακάτω θα αναφέρουμε μόνον δυο σχόλια για την πιστοποίηση προσόντων των συμβούλων: όχι των Σχολικών Συμβούλων, για την πιστοποίηση προσόντων των συμβούλων: όχι των Σχολικών Συμβούλων, για την επιλογή των οποίων απουσιάζουν ορισμένα ουσιαστικά κριτήρια που σχετίζονται τόσο με τα δικά τους προσόντα, όσο και με εκείνα των μελών των επιτροπών επιλογής τους. Θα αναφερθούμε, δηλαδή, στους επαγγελματίες εκείνους που θα ασχολούνται με τη Συμβουλευτική στο σχολείο.

Μέσα στο σχολείο κατεξοχήν σύμβουλοι πρέπει να αναγνωριστεί ότι είναι οι εκπαιδευτικοί. Το ρόλο αυτό δεν πρέπει να τον αναιρέσει τίποτε γιατί οι συνέπειες θα είναι θλιβερές και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και για το κοινωνικό σύνολο. Για το σκοπό αυτό δεν πρέπει να αφήσουν την ευθύνη της προετοιμασίας τους και της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μόνο στην πολιτεία, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα παραδοσιακά Κέντρα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης ή κατάρτισης. Μια τέτοια στάση, άλλωστε, θα ήταν αντιφατική προς την κριτική τοποθέτηση που εκφράζεται συχνά απέναντι στην αδυναμία της πολιτείας για ένα τέτοιο έργο. Χρειάζεται να ενημερωθούν για υπηρεσίες ουσιαστικές που μπορούν να προσφέρουν οργανισμοί, κέντρα και εταιρείες που λειτουργούν ήδη και στη χώρα μας και έχουν αναλάβει ένα τέτοιο έργο. Αρκεί να επιλέξουν σωστά και με κριτική σκέψη και αυτούς τους χώρους, οι οποίοι πρέπει να δημοσιοποιούν τις θέσεις και τους στόχους τους, να έχουν ιδρυθεί από αξίους επιστήμονες και να μην έχουν αποκλειστικό ή κύριο προσανατολισμό τους το οικονομικό κέρδος πίσω από παιδαγωγικά σλόγκαν που χρη-

ομοιοποιούν. Ελπίζουμε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να το κατανοήσουν αυτό έγκαιρα και να μην εκχωρήσουν ένα σημαντικό μέρος του έργου τους σε άλλους, πράξη που θα αυτοαναιρούσε τους ίδιους ως προς τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ωστόσο, είναι σημαντικό να προσληφθούν εκπαιδευμένοι σύμβουλοι όχι μόνο με ειδικές σπουδές, αλλά με πιστοποιημένη τη δική τους συμμετοχή σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης και με άλλο σοβαρό επιστημονικό έργο. Ο ρόλος ενός τέτοιου επαγγελματία θα ήταν κυρίως η αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών –ή και γονέων– που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, η παροχή στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς για δικά τους προβλήματα καθώς και η ανάπτυξη σεμιναρίων επιμόρφωσης και ανάπτυξης προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά κυρίως με τη Συμβουλευτική και την προσωπική ανάπτυξη των ίδιων και των μαθητών.

Σημαντικό στοιχείο για ένα τέτοιο στόχο είναι η ανάληψη της ευθύνης εκ μέρους των θεσμικών φορέων που τυπικά έχουν ως κύριο έργο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το δύσκολο έργο τους. Είναι καιρός η ευθύνη να γίνει ουσιαστική με την εκπόνηση σύγχρονων προγραμμάτων και την πρόσληψη και τη συνεργασία πράγματι άξιου επιστημονικού διδακτικού προσωπικού. Είναι καιρός επίσης η αξιολόγηση να μπει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, και όχι μόνον στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με διαδικασίες παρόμοιες, κριτήρια ανάλογα και στόχο πάντα τη βελτίωση. Οι θέσεις μας και οι προτάσεις μας ως προς τις προϋποθέσεις που επιβάλλονται για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τις αλλαγές που απαιτούνται σε θεσμικό επίπεδο παρουσιάζονται αναλυτικότερα σε σχετικές μας εργασίες (Κοσμίδου-Hardy 2002 α, 2002 β). Στις προτάσεις μας αυτές τονίζουμε την αναγκαιότητα για συνεργασία θεσμικών οργάνων και άξιων επιστημόνων. Θεωρούμε πως, ως προς το ζήτημα των συμβούλων, το Ε.Κ.Ε.Π. μπορεί και πρέπει να παίξει ουσιαστικό συντονιστικό ρόλο για ένα έργο που στοχεύει στην ολική των πραγμάτων προσέγγιση θέτοντας βασική προϋπόθεση την επιλογή των μελών που απαρτίζουν τις επιτροπές του με αυστηρά αξιοκρατικά κριτήρια και με εκπροσώπηση διαφορετικών χώρων και θεσμών σε δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece*. Southampton University: Ph.D. Thesis
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998), «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική/ Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47: 33-63.
- Κοσμίδου-Hardy (2002 α), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο» στο *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία* (επιμέλεια Κοσμίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ (41-62).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (2002 β), «Ο Εφ-ευρετικός Δάσκαλος ή Δασκάλα: Βασικές Προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», (ό.π.) (73-80).

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Η Διακήρυξη Αρχών για την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική

Κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων για την 50ή επέτειο ιδρύσεως της Διεθνούς Εταιρείας για την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική (I.A.E.V.G.) στο Παρίσι, 17 Σεπτεμβρίου 2001, το Συμβούλιο των Διοικητικών Στελεχών της I.A.E.V.G. υιοθέτησε τη Διακήρυξη Αρχών για την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική. Οι Αρχές αυτές, που αφορούν τη λειτουργία-προσφορά υπηρεσιών των Συμβούλων αλλά και των φορέων ΣΥ.Π., έχουν ουσιαστική σημασία στην αντιμετώπιση προσωπικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών ανάπτυξης και παράλληλα διευκολύνουν τη σταθερή ανάπτυξη στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Οι Αρχές αυτές, στη συνέχεια, παρουσιάζονται σε απόδοση στα ελληνικά, από το επίσημο δελτίο (International Journal for Educational and Vocational Guidance, vol. 2, No 2, 2002) της I.A.E.V.G., μαζί με προσωπικές παρατηρήσεις-σχόλια, σε σχέση με τα δεδομένα του θεσμού ΣΥ.Π. στη χώρα μας:

- Κάθε άτομο –ανεξάρτητα από γένος, εκπαίδευση, φυλή, θρησκεία, ηλικία ή επαγγελματική κατάσταση– δικαιούται ελεύθερη και εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική, έτσι ώστε οι προσωπικές ικανότητες και δεξιότητές του να μπορούν να προσδιοριστούν και να αναπτυχθούν για να μπορέσει να ακολουθήσει κατάλληλη εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επάγγελμα, να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής και να συμμετέχει με πληρότητα στην κοινωνικο-οικονομική ζωή της κοινότητάς του.
- Ειδικές ομάδες-στόχοι, όπως π.χ. πρόσωπα με αναπηρίες και κοινωνικά μειονεκτούντα, δικαιούνται Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας που χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους και λαμβάνει υπόψη τις ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις επικοινωνίας.
- Οι λειτουργοί Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής θα πρέπει να καλύπτουν αναγνωρισμένο επίπεδο ποιότητας κατάρτισης και παροχής υπηρεσιών.
- Οι παρεχόμενες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμβουλευτικής υπηρεσίες πρέπει να εγγυώνται αμεροληψία και να διεξάγονται με την εθελούσια και ενεργητική συμμετοχή των πελατών.
- Καθένας που χρειάζεται και επιθυμεί εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική δικαιούται πρόσβαση σ' αυτήν, στη βάση της συγκεκριμένης ανάγκης, αλλά από έναν ικανό και επαγγελματικά αναγνωρισμένο Σύμβουλο, του οποίου το επάγγελμα βασίζεται στο σεβασμό για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τους διαφορετικούς τρόπους ζωής μέσα στις κοινότητες.
- Όλοι οι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας θα πρέπει να έχουν καθορισμένες ικανότητες και να συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσουν τις δεξιότητες και να εκσυγχρονίσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις.

- Καθώς η κατάρτιση και η δράση-λειτουργία των Συμβούλων πρέπει να επιβλέπεται, η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού θα πρέπει να ελέγχεται μέσω τακτικής αξιολόγησης και σχετικών ερευνητικών εργασιών.
- Όλοι οι Σύμβουλοι και οι φορείς που παρέχουν εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική οφείλουν να δεσμεύονται από αναγνωρισμένους κανόνες ποιότητας, καθώς επίσης να αποδέχονται και να ακολουθούν, έναν κώδικα ηθικής σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής των Συμβούλων (I.A.E.V.G. 1995).

Είναι φανερό ότι στις αρχές αυτές περιλαμβάνονται οι στόχοι του θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός, όπως έχουν θεσπιστεί και στην Ελλάδα (προσωπική ανάπτυξη, γνώση-πρόσβαση σε ευκαιρίες, διευκόλυνση εκπαιδευτικών-επαγγελματικών αποφάσεων και ομαλής ένταξης). Τονίζεται το δικαίωμα κάθε ατόμου στην πρόσβαση σε υπηρεσίες Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, κάτι που για μας είναι ακόμη ζητούμενο, εφόσον δεν έχουν γίνει ευρύτερα γνωστές οι υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες στους νέους από τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας σε Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης, Γραφεία Σταδιοδρομίας ή Διασύνδεσης, Ιδιωτικά Γραφεία Προσανατολισμού κ.τλ.

Λόγω ακριβώς αυτής της έλλειψης ενημέρωσης, αλλά και απουσίας γενικότερης κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συζήτησης σε σχέση με τη σύγχρονη, μεθοδική, αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των νέων στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης και δημοκρατικής ένταξης στον κόσμο των ηλικιών, παρατηρείται και έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς για τις σχετικές υπηρεσίες. Μερικές φορές μάλιστα θεωρείται περιττή οποιαδήποτε συμβολή σε τέτοια ζητήματα, πέρα από τη συζήτηση στο πλαίσιο της οικογένειας.

Ένα δεύτερο στοιχείο που προβάλλεται με έμφαση στην παραπάνω Διακήρυξη Αρχών είναι η ανάγκη αποδοχής και τήρησης συγκεκριμένων κανόνων δεοντολογίας από τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας και τους φορείς που προσφέρουν σχετικές υπηρεσίες. Η τήρηση όμως τέτοιων κανόνων προϋποθέτει ανάλογη ευαισθησία και κυρίως σοβαρή επαγγελματική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση. Είναι εξαιρετικά επίκαιρο να σκεφθούμε το θέμα αυτό, αφού αυτή την περίοδο η αρμόδια επιτροπή του Ε.Κ.Ε.Π. καταθέτει πρόταση για την πιστοποίηση της εκπαίδευσης-κατάρτισης και των προσόντων των Συμβούλων καθώς και του τρόπου λειτουργίας των συναφών φορέων. Στη χώρα μας λειτουργούν πολλοί φορείς που παρέχουν επιμόρφωση ή επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση στον τομέα αυτό, από λίγες ώρες μέχρι δύο έτη. Καθώς όμως δεν λειτουργεί φορέας πιστοποίησης του επιπέδου εκπαίδευσης-κατάρτισης και των αντίστοιχων προσόντων, έχουμε φθάσει στο φαινόμενο να αποκαλείται Σύμβουλος όποιος επιθυμεί ή νομίζει...

Κάθε υγιώς σκεπτόμενος πολίτης θα συμφωνήσει ότι η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών ΣΥ.Π. πρέπει να βελτιωθεί σε ένα καθορισμένο και αναγνωρισμένο επίπεδο. Ακόμη, η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών που

προσφέρει ένας σύμβουλος Σταδιοδρομίας πρέπει να ελέγχεται και να αξιολογείται, ώστε να πετύχουμε συνεχή βελτίωση. Το ζήτημα βέβαια της αξιολόγησης στη χώρα μας, τουλάχιστον στο δημόσιο τομέα, αποτελεί «ταμπού», αφού είναι διάχυτη η έλλειψη εμπιστοσύνης, οι δομές είναι ελλιπείς και το θεσμικό πλαίσιο προωθείται με αργούς ρυθμούς και αρκετές αντιδράσεις.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. συμπεριλαμβάνει στους ιδρυτικούς της στόχους «την κατοχύρωση της ιδιότητας και του τίτλου του λειτουργού Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού» και «την κατοχύρωση των αντίστοιχων σπουδών κατάρτισης στον ελληνικό χώρο». Έχει προωθήσει μάλιστα, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων ενός επιστημονικού Σωματείου, τους στόχους αυτούς μέσα από Συνέδρια (2ο Πανελλήνιο) και Ημερίδες (7η Επιστημονική Ημερίδα), αλλά και αντίστοιχες δημοσιεύσεις στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού.

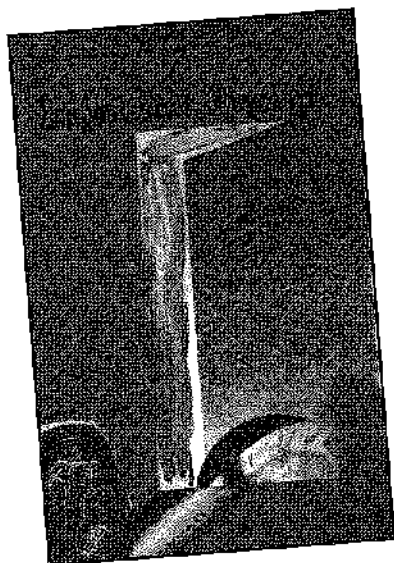
Από την πλευρά της πολιτείας τώρα: είναι ασφαλώς θετική η θεσμοθέτηση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την απασχόληση, η ίδρυση Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Γραφείων ΣΕΠ, Κέντρων Προώθησης απασχόλησης, η λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για τη συμβουλευτική ΑΜΕΑ και κοινωνικά αποκλεισμένων, καθώς και η έκδοση σχετικών βιβλίων, οδηγών πληροφόρησης και ερευνητικών εργασιών. Όλα αυτά όμως θα είναι αστήρικτα, αν δεν δημιουργηθεί επείγοντως **Φορέας Πιστοποίησης Εκπαίδευσης και Προσόντων των λειτουργών** αλλά και των υπηρεσιών που προσφέρονται από φορείς ΣΥ.Π. Απαραίτητο φαίνεται ακόμη και το νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρονται από Συμβούλους και φορείς ΣΥ.Π., ώστε να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο ποιότητας.

Ας ευχηθούμε, η κατάθεση των προτάσεων της Επιτροπής Πιστοποίησης του ΕΚΕΠ να υποκινήσει γοργές διαδικασίες για τη δημιουργία του θεσμικού πλαισίου πιστοποίησης και αξιολόγησης στον πολύ ευαίσθητο χώρο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.

Ιανουάριος 2003
Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν εἰς τὴν ζωὴν



ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου

Έκδοση: 1998, Σελίδες: 432

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.

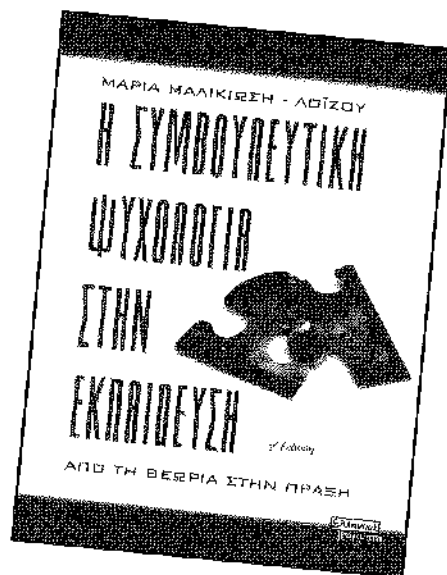
Το βιβλίο παρουσιάζει τη θεωρία της συμβουλευτικής ψυχολογίας· εξετάζονται οι ιστορικές πηγές, οι εκπαιδευτικοί της, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζει· περιγράφονται τα είδη της και δίνεται έμφαση στην ανάλυση της συμβουλευτικής διαδικασίας για την παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε ομάδες και άτομα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

Οι τεράστιες πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και ανακαταξίες που παρατηρούνται στην αγωγή 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 αειμαζωκών πολιτών, με θετικές αξίες και χρήσιμες ικανότητες. Σε αυτή την πρόκληση καλείται να ανταποκριθεί 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, βραβισμένη στις αρχές του ανθρωπιστικού μοντέλου, αναπτύσσει και τεμαχίζει 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.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαϊζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 25-41

*Νίκος Α. Δεμερτζής**

**ΜΙΑ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ
«ΠΕΛΑΤΕΙΑΣ» ΤΟΥ ΓΡΑΣΕΠ 4ου ΕΝ. ΛΥΚΕΙΟΥ Π. ΦΑΛΗΡΟΥ**

Στο άρθρο αυτό, που βασίζεται σε σχετική έρευνα του συγγραφέα, διερευνώνται και αναλύονται στατιστικά τα αιτήματα της «πελατείας» του Γρα.ΣΕΠ του 4ου Εν. Λυκείου Π. Φαλήρου, κατά το διάστημα από 1-12-2000 έως 1-12-2001 και πώς το είδος των αιτημάτων αυτών συσχετίζεται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, τύπος σχολικής μονάδας, τάξη του μαθητή και επίδοση του μαθητή.

Στην αρχή του άρθρου γίνεται αναφορά στο οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των Γρα.ΣΕΠ. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση της έρευνας και τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και διατυπώνονται προτάσεις με γνώμονα πάντα την καλύτερη λειτουργία του συστήματος ΣΥ.Π. και ειδικότερα τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του Γρα.ΣΕΠ προς την «πελατεία του».

*Nikos A. Demertzis**

**PRESENTATION OF THE «CLIENTELE» OF THE
GRASEP OF THE 4th LYCEUM OF P. PHALIRO**

In this article, the demands of the «clientele» of Gra.SEP, in the period from December 1, 2001 to December 1, 2002, are analyzed. The type of these demands is correlated with the independent variables student's sex, type of school unit, school year as well as student achievement.

The article begins with a description of the organizational frame and function of Gra.SEP. It goes on with the description of the research and ends up with the presentation of the results. Ways aiming at the improvement of the function of the school Guidance are suggested, with special attention given to the improvement of the services provided by Gra.SEP.

* Ο Ν. Α. Δ. είναι καθηγητής – Σύμβουλος ΣΕΠ, υπεύθυνος του Γρα.ΣΕΠ 4ου Εν. Λυκείου Π. Φαλήρου. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΣΥ.Π.) της ΣΕΑΕΤΕ Αθήνας. *Επικοινωνία:* Δαδρανελλίων 142, 17123 Νέα Σμύρνη, τηλ. 210 9351507, 6977251668. E-mail: ndemertzis@hotmail.com.

Α. Εισαγωγικά Στοιχεία

1. Γενικά

Η έρευνα αυτή αποτελεί την πρώτη προσπάθεια πανελλαδικά για διερεύνηση και στατιστική ανάλυση των αιτημάτων της «πελατείας» ενός από τα 200 λειτουργούντα, πιλοτικά, Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Γρα.ΣΕΠ) και συγκεκριμένα του 4ου Εν. Λυκείου Π. Φαλήρου.

Τα Γρα.ΣΕΠ είναι η έκφραση του νέου συστήματος Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΣΥ.Π.) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως προβλέπονται από το άρθρο 10 του Ν.2525/97 και αποτελούν μαζί με το ΕΚΕΠ σε διυπουργικό επίπεδο και τα ΚΕΣΥΠ σε Νομαρχιακό, το 3ο επίπεδο στην οργανωτική διάρθρωση του συστήματος ΣΥ.Π που ισχύει στη χώρα μας, μετά το 1997.

Βασικός σκοπός των Γρα. ΣΕΠ είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στον τομέα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Οι λειτουργίες που επιτελούν, σύμφωνα με τις οδηγίες του τομέα ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι: *Συμβουλευτική Στήριξη, Πληροφόρηση/ Ενημέρωση/Τεκμηρίωση, Μετάβαση/ Τοποθέτηση, Συνεργασία/Επικοινωνία, Υποστήριξη της εφαρμογής του θεσμού στη σχολική μονάδα, τήρηση υποστηρικτικών αρχείων της εφαρμογής ΣΕΠ στο σχολείο.*

Η στελέχωσή τους έγινε με καθηγητές, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε διάφορες Πανεπιστημιακές Σχολές. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν 520 ώρες, από τις οποίες 214 αφο-

ρούσαν θεωρητική διδασκαλία, 204 ώρες βιωματικές εφαρμογές και 102 ώρες πρακτική άσκηση.

Η τοποθέτηση των υπευθύνων των Γρα.ΣΕΠ ως καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ έγινε με το καθεστώς της τετραετούς θητείας, με ένα ελλειπές όμως θεσμικό πλαίσιο και τούτο διότι μέχρι αυτή τη στιγμή δεν έχει υπογραφεί το Π.Δ. που προβλέπει ο Νόμος και θα διευθετούσε πολλά προβλήματα που έχουν ανακύψει κατά τη λειτουργία τους.

Παρά τα όποια προβλήματα, σήμερα 200 Γρα.ΣΕΠ σε όλη την επικράτεια διαθέτουν δική τους αίθουσα, μέσα στην οποία υπάρχει ένας ξεχωριστός χώρος, όπου λαμβάνει χώρα η συμβουλευτική παρέμβαση και στήριξη. Ακόμη τα Γραφεία αυτά διαθέτουν όλα εκείνα τα μέσα, υλικά και όργανα (βιβλιοθήκη, αρχείο πληροφόρησης, ηλεκτρονικό υπολογιστή, τηλέφωνο, διαφανοσκόπιο, φωτοτυπικό κ.τ.λ.), άκρως απαραίτητα για το έργο του καθηγητή-Συμβούλου.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάθε Γρα.ΣΕΠ κοινοποιεί το ωράριο λειτουργίας του, οπότε, όσοι ενδιαφέρονται (μαθητές, γονείς, καθηγητές, κ.ά.), μπορούν να προσέλθουν με ή χωρίς ραντεβού. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν το Γραφείο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, κυρίως για πληροφόρηση ή για να κανονίσουν μια συνάντηση. Τις περισσότερες φορές την πρωτοβουλία για την προσέλευσή τους την έχουν οι ίδιοι. Σε μερικές περιπτώσεις τους παραπέμπουν οι Διευθυντές ή οι καθηγητές τους. Συνήθως η συνάντηση με τον καθηγητή-Σύμβουλο διαρκεί μία διδακτική ώρα, μπορεί όμως να διαρκέσει λιγότερο ή να χρειαστεί να επαναλη-

φθεί. Αυτό είναι συνάρτηση του θέματος ή του προβλήματος που απασχολεί τον ενδιαφερόμενο.

2. Σύντομη Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Ενώ η σχετική με τα Γρα.ΣΕΠ βιβλιογραφία είναι περιορισμένη, άφθονες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς και δείχνουν περίτρανα την αποτυχία του ΣΕΠ, έτσι όπως υλοποιείται μέχρι στιγμής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά ο Δημητρόπουλος (1986), σε έρευνά του το 1985 στη Θεσσαλονίκη μεταξύ μαθητών της Γ' Λυκείου, που αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τον Προσανατολισμό των μαθητών του Λυκείου, διαπιστώνει την υποβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο οποίος δηλώθηκε ως 10ος σε προτίμηση, σε σύνολο 11 παραγόντων. Έρευνα του Μάνου (1987), σε 873 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, που αφορούσε τους παράγοντες που τους επηρεάζουν όταν αποφασίζουν για σπουδές και επάγγελμα, έδειξε ότι ο ΣΕΠ δεν συγκαταλέγεται σ' αυτούς. Οι Παπιάς και Ψαχαράπουλος (1990), σε έρευνα που διεξήγαγαν το 1985-86 στην Αθήνα σε τελειόφοιτους Λυκείου, μεταξύ άλλων αξιολόγησαν και τη στάση τους απέναντι στον ΣΕΠ. Διαπίστωσαν λοιπόν ότι οι μαθητές χαρακτηρίζουν την ποιότητα του ΣΕΠ όχι ικανοποιητική. Οι Καλατζή κ.ά. (1990) ερευνήσαν πώς οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών αξιολογούν τον ΣΕΠ και διαπίστωσαν την αδυναμία του να τους φανεί χρήσιμος. Οι Γεώργας κ.ά. (1991), σε έρευνά τους μεταξύ 455 μαθητών Γ' Λυκείου και 232 πρωτοετών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπι-

στημίου Αθηνών, ανάμεσα σε άλλα ερευνήσαν και το βαθμό ικανοποίησής τους από το θεσμό του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια του θεσμού, εφόσον από τους ερωτώμενους ο παράγοντας αυτός επίδρασης, για την επιλογή των σπουδών τους, δηλώθηκε ένατος και τελευταίος. Η μόνη έρευνα που συμπεραίνει θετική στάση των μαθητών προς τον ΣΕΠ, αντίθετα με όλες τις προηγούμενες, είναι αυτή της Τέττερη κ.ά. (1989), που πραγματοποιήθηκε το 1986 για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αξιολόγησε την εφαρμογή του θεσμού στο Γυμνάσιο. Τέλος, όπως διαβάζουμε στο Δημητρόπουλος (1992), διαπιστώνεται «η αδυναμία του θεσμού να πείσει το σύνολο των μαθητών και των γονέων ότι μπορεί να τους είναι ουσιαστικά χρήσιμος» (σελ. 43).

Εκείνο βέβαια που έχει σημασία είναι ότι, παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα για αποτυχία του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε καμιά όμως δεν προτείνεται η απόρριψη και η κατάργησή του. Απεναντίας τόσο αυτοί που διεξήγαγαν τις έρευνες όσο και άλλοι μελετητές, [Δημητρόπουλος (1989), Καλούρη (1993), Κασσωτάκης (1994), Κασσωτάκης (1995), Δημητρόπουλος (1997)], προτείνουν την αναβάθμιση και αναμόρφωσή του.

Β. Η παρούσα Έρευνα

1. Ο σκοπός της Έρευνας

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αιτημάτων που φέρνουν οι μαθητές και οι γονείς τους, όταν επισκέπτονται το

Γρα.ΣΕΠ και πώς το είδος των αιτημάτων αυτών συσχετίζεται με συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές.

Από τον παραπάνω γενικό σκοπό προκύπτουν οι εξής ειδικοί στόχοι της έρευνας: α. Να διαπιστωθεί ποιες ειδικές κατηγορίες αιτημάτων υποβάλλουν οι μαθητές και οι γονείς τους, όταν επισκέπτονται το Γραφείο ΣΕΠ. β. Να διαπιστωθεί πώς επηρεάζουν την ομαδοποίηση των παραπάνω αιτημάτων οι ανεξάρτητες μεταβλητές: (1). Φύλο, (2). Τύπος σχολικής μονάδας, (3). Τάξη μαθητή, και (4). Επίδοση μαθητή. γ. Να συναχθούν συμπεράσματα που θα προκύψουν μετά τη μελέτη των «πελατών»-επισκεπτών και των αιτημάτων τους. δ. Να διατυπωθούν προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία και παροχή υπηρεσιών από τα Γρα.-ΣΕΠ. ε. Να πληροφορηθούν οι αναγνώστες της εργασίας αυτής για το σκοπό που επιτελούν τα Γρα.ΣΕΠ, για το οργανωτικό τους πλαίσιο και τον τρόπο λειτουργίας τους. στ. Να ενημερωθούν τα αρμόδια όργανα της Πολιτείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Γρα.ΣΕΠ, έτσι ώστε να προχωρήσουν στην επίλυσή τους.

2. Η Χρησιμότητα της Έρευνας

Θεωρώ χρήσιμη και σημαντική την έρευνα αυτή για τους παρακάτω λόγους: α. Είναι η πρώτη φορά που γίνεται τέτοια απόπειρα στη χώρα μας μετά την έναρξη λειτουργίας των Γρα.-ΣΕΠ. β. Δίνει χρήσιμες πληροφορίες για το σκοπό των Γρα.ΣΕΠ και το πλαίσιο λειτουργίας τους. γ. Αναδεικνύει τους λόγους και τις αιτίες που οδήγησαν στη δημιουργία των Γρα.-ΣΕΠ. δ. Γίνεται καταγραφή και επε-

ξεργασία των αιτημάτων τους. ε. Διατυπώνονται προτάσεις για καλύτερη παροχή υπηρεσιών από τα Γρα.ΣΕΠ. στ. Οι υπόλοιποι Καθηγητές-Σύμβουλοι ΣΕΠ, μπορούν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της και τις προτάσεις της. ζ. Αποτελεί έναν καλό οδηγό για τους φορείς χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πολιτικής, έτσι ώστε να γίνει αξιολόγηση του έργου των Γρα.ΣΕΠ και να προχωρήσουν στην αποτελεσματικότερη στήριξη και αναβάθμισή τους.

3. Οι μεταβλητές της Έρευνας

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές που με τις αντίστοιχες κατηγορίες τους είναι: 1) το φύλο των υποκειμένων (αγόρι - κορίτσι), 2) ο τύπος σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο), 3) η τάξη του μαθητή (Α' Γυμνασίου, Β' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου, Α' Λυκείου, Β' Λυκείου και Γ' Λυκείου), 4) η επίδοση του μαθητή (σχεδόν καλά, καλά, πολύ καλά και άριστα).

Η εξαρτώμενη μεταβλητή αφορά το είδος των αιτημάτων, τα οποία κατατάσσονται σε τρεις ομάδες. Στην 1η ομάδα οι μαθητές και οι γονείς τους ζητούν εκπαιδευτικές πληροφορίες, στη 2η ομάδα οι μαθητές και οι γονείς τους ζητούν επαγγελματικές πληροφορίες και στην 3η ομάδα οι μαθητές και οι γονείς τους ζητούν συμβουλευτική στήριξη.

4. Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται ένας συνδυασμός προσεγγίσεων, ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε. Έτσι λοιπόν: σε σχέση με την

αμεσότητα επαφής η προσέγγιση αυτή είναι άμεση, σε σχέση με τον αριθμό των ειδικών, είναι απλή ή μονοπρόσωπη, σε σχέση με τον τρόπο και τα μέσα επικοινωνίας ή επαφής, η προσέγγιση αυτή είναι προσωπική και προσέγγιση αξιοποίησης ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε σχέση με τη μεθοδολογική στάση του ερευνητή είναι έμμεσα κλινική. Τέλος, η εργασία αυτή αποτελεί μια προσέγγιση έρευνας «εκ των υστέρων».

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι: επισκόπηση, έρευνα συσχέτισης, μελέτη περίπτωσης, κλινική (έμμεσα). Ως τεχνικές, η συνέντευξη (σε παρελθόντα χρόνο) και η επεξεργασία υλικού αρχείου. Τέλος ως μέσα, χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές καρτέλες των επισκεπτών του Γρα.ΣΕΠ και ο Η/Υ και συγκεκριμένα το λογισμικό SPSS.

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με το φύλο, τον τύπο σχολικής μονάδας, την τάξη και την επίδοση.

5. Δειγματοληψία - Δείγμα

Ως πλήθος στην έρευνα αυτή θεωρήθηκαν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου και οι γονείς τους που προσέρχονται στα Γρα.ΣΕΠ. Το δείγμα που προέκυψε δεν ήταν τυχαίο, αφού δεν ακολουθήθηκε η διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας. Χρησιμοποιήθηκαν οι καρτέλες όλων των μαθητών και γονέων που προσήλθαν στο Γραφείο, στο διάστημα από 1-12-2000 έως 1-12-2001. Πρόκειται για συμπτωματικό δείγμα 115 μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου και 27 γονέων που επισκεφθήκαν το Γρα.ΣΕΠ κατά το προαναφερόμενο χρονικό διάστημα.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των επισκεπτών ανά ανεξάρτητη μεταβλητή.

ΜΑΘΗΤΕΣ			ΓΟΝΕΙΣ		
Φύλο	N	%	Φύλο	N	%
Αγόρι	37	32,2	Ανδρας	14	37,8
Κορίτσι	78	67,8	Γυναίκα	23	62,2
Τύπος σχ. Μον.	N	%	Τύπος σχ. Μον.	N	%
Γυμνάσιο	40	34,8	Γυμνάσιο	15	40,5
Εν. Λύκειο	75	65,2	Εν. Λύκειο	22	59,5
Τάξη	N	%	Τάξη	N	%
Α' Γυμνασίου	1	0,9	Α' Γυμνασίου	-	-
Β' Γυμνασίου	3	2,6	Β' Γυμνασίου	2	5,4
Γ' Γυμνασίου	36	31,3	Γ' Γυμνασίου	10	27,0
Α' Λυκείου	6	5,2	Α' Λυκείου	4	10,8
Β' Λυκείου	14	12,2	Β' Λυκείου	5	13,5
Γ' Λυκείου	55	47,8	Γ' Λυκείου	16	43,2
Επίδοση	N	%	Επίδοση	N	%
Σχεδόν καλά	19	16,5	Σχεδόν καλά	10	27,0
Καλά	38	33,0	Καλά	8	21,6
Πολύ καλά	46	40,0	Πολύ καλά	13	35,1
Άριστα	12	10,4	Άριστα	6	16,2

6. Τρόπος Επεξεργασίας - Ανάλυσης των Δεδομένων της Έρευνας

Στην αρχή της παρούσας έρευνας γίνεται στατιστική επεξεργασία του δείγματος που προέκυψε. Στη συνέχεια διερευνάται η εξαρτώμενη μεταβλητή, δηλαδή το είδος αιτημάτων, αφού πρώτα γίνει ομαδοποίησή τους σε τρεις κατηγορίες. Με τη στατιστική επεξεργασία στη μεταβλητή αυτή φαίνεται η συχνότητα του είδους των αιτημάτων που φέρουν οι μαθητές και οι γονείς, όταν προσέρχονται στο Γρα.ΣΕΠ.

Κατόπιν, επειδή θέλουμε να εξακριβώσουμε, εάν σχετίζεται η εξαρτώμενη αυτή μεταβλητή με τις προαναφερόμενες ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούμε το test χ^2 . Η χρήση αυτής της στατιστικής τεχνικής και όχι μιας άλλης γίνεται, διότι οι μεταβλητές μας μετρώνται σε κατηγορικές κλίμακες και τα δεδομένα μας είναι εκφρασμένα σε συχνότητες. Το χ^2 σε συνάρτηση με τους βαθμούς ελευθερίας (df) μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνήθως, έχει επικρατήσει να θεωρούνται σημαντικές οι σχέσεις, εάν οι τιμές σημαντικότητας p διαμορφώνονται κάτω του 0,01 και αρκετά σημαντικές ανάμεσα στο 0,01 και 0,05. Επειδή όμως το test αυτό δεν μας δείχνει πόσο σημαντική και ισχυρή είναι η σχέση αυτή, θα προσφύγουμε στο V του Cramer, επειδή τα φαινία είναι πάνω από 2×2 . Η ένταση της σχέσης αυτής μετριέται στην κλίμακα 0 έως 1. Τέλος το λογισμικό SPSS μας δίνει αναλυτικούς πίνακες σταυρωτής κατάταξης (crosstabulations) ανάμεσα στην

εξαρτώμενη και ξεχωριστά με κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή.

Γ. Παρουσίαση των Δεδομένων

1. Οι Ομάδες Αιτημάτων

Τα αιτήματα των μαθητών και των γονέων τους ποικίλλουν. Για τις ανάγκες, όμως, της εργασίας ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες:

Στην 1η ομάδα εντάσσονται τα αιτήματα μαθητών και γονέων που αφορούν εκπαιδευτικές πληροφορίες. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικές πληροφορίες αναφέρονται: α. Στην ενημέρωση για συνέχιση σπουδών σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε., Ο.Α.Ε.Δ., Ι.Ε.Κ. κτλ.). β. Στην ενημέρωση για το καινούργιο εξεταστικό σύστημα πρόσβασης στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. (επιλογή κατευθύνσεων, εξεταστέα μαθήματα, μαθήματα βαρύτητας, επιστημονικά πεδία, υπολογισμός μορίων κτλ.). γ. Σε επιμέρους πληροφορίες για συγκεκριμένες σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνονται στο μηχανογραφικό δελτίο και εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους (γενική αντίληψη, περιεχόμενο σπουδών, κατευθύνσεις, προοπτικές απασχόλησης, τόπος λειτουργίας κτλ.).

Στη 2η ομάδα εντάσσονται τα αιτήματα μαθητών και γονέων σχετικά με επαγγελματικές πληροφορίες. Συγκεκριμένα αυτά αφορούν: α. Τη φύση ορισμένων επαγγελμάτων, τον τρόπο ένταξης στο επάγγελμα, αμοιβές, προοπτικές εξέλιξης κτλ., και β. Τη σχέση συγκεκριμένων επαγγελ-

μάτων με την αγορά εργασίας και τη δυνατότητα απασχόλησης.

Στην 3η ομάδα ανήκουν τα αιτήματα μαθητών και των γονέων τους που αφορούν *συμβουλευτική στήριξη*. Σε αυτή την ομάδα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, τα αιτήματα μαθητών και γονέων διαφοροποιούνται, γι' αυτό και εξετάζονται ξεχωριστά. Οι *μαθητές*, λοιπόν, αναζητούν συμβουλευτική στήριξη: α. Για να βοηθηθούν αναφορικά με προβλήματα που προκύπτουν στις σχέσεις τους με τους γονείς, καθηγητές, φίλους, συμμαθητές, το άλλο φύλο κτλ. β. Για να διευκολυνθούν στη λήψη αποφάσεων σε διάφορους τομείς σημαντικούς για τη ζωή τους. γ. Για να θέσουν θέματα που τους απασχολούν στην προσωπική τους ζωή μέσα ή και έξω από το σχολικό περιβάλλον. δ. Για να διερευνήσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, ενδιαφέροντα, κλίσεις, δεξιότητες, έτσι ώστε να προβούν σε σωστές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Οι *γονείς* απευθύνονται στον Καθηγητή-Σύμβουλο και ζητούν συμβουλευτική στήριξη αναφορικά με: α. Τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να κάνουν σωστές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. β. Τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των πολλαπλών προβλημάτων που κατακλύζουν τα παιδιά τους εξαιτίας της εφηβικής ηλικίας.

Είναι προφανές ότι τα αιτήματα των τριών ομάδων δεν χωρίζονται με στεγανά μεταξύ τους αλλά το αίτημα κάθε επισκέπτη του ΓΡΑ.ΣΕΠ, ανάλογα με την έμφαση που αυτός δίνει,

κατατάσσεται σε μία από τις τρεις ομάδες. Ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση ενός μαθητή που ζητά τη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών του, προκειμένου να επιτύχει σωστή εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή. Σε αυτό το αίτημα συνυπάρχουν στοιχεία και από τις τρεις ομάδες αλλά επειδή δίνεται έμφαση στη διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών, απαιτείται συμβουλευτική στήριξη και ως εκ τούτου το αίτημα κατατάσσεται στην τρίτη ομάδα.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι πολλές φορές οι μαθητές-επισκέπτες επανέρχονται στο Γρα.ΣΕΠ, φέροντας άλλης κατηγορίας αίτημα, το οποίο συχνά έχει προκύψει ως επακόλουθο της αρχικής επίσκεψης. Συνήθως στην πρώτη συνάντηση ζητούν εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές πληροφορίες, ενώ σε επόμενες φέρουν θέματα που άπτονται της συμβουλευτικής στήριξης, όπως αυτά προέκυψαν από την αρχική επικοινωνία με τον Καθηγητή-Σύμβουλο.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, επιδιωκόμενος σκοπός της συμβουλευτικής παρέμβασης δεν είναι η παροχή συμβουλών και έτοιμων λύσεων αλλά η βοήθεια για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του ατόμου έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει οποιοδήποτε μελλοντικό ζήτημα του παρουσιαστεί είτε αφορά τον ίδιο είτε την προσαρμογή του στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον.

Στον Πίνακα 2 βλέπουμε πώς κατανέμονται τα αιτήματα των μαθητών και των γονέων.

Πίνακας 2: Επιλογή αιτήματος από μέρους των μαθητών και των γονέων

ΜΑΘΗΤΕΣ			ΓΟΝΕΙΣ		
Αίτημα	N	%	Αίτημα	N	%
Εκπαιδευτικές πληροφορίες	49	42,6	Εκπαιδευτικές πληροφορίες	15	40,5
Επαγγελματικές πληροφορίες	30	26,1	Επαγγελματικές πληροφορίες	12	32,4
Συμβουλευτική στήριξη	36	31,3	Συμβουλευτική στήριξη	10	27,0
Σύνολο	115	100,0	Σύνολο	37	100,0

2. Συσχέτιση Αιτήματος (Εξαγρῶμενης Μεταβλητής) με τις Ανεξάρτητες Μεταβλητές

α. Όσον Αφορά τους Μαθητές

(1) Συσχέτιση του Αιτήματος με το Φύλο του Μαθητή

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 το είδος του αιτήματος που υποβάλλουν οι μαθητές (αν ζητούν δηλαδή εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές πληροφορίες ή συμβουλευτική στήριξη) δεν σχετίζεται με το φύλο τους (αν είναι, δηλαδή, αγόρια ή κορίτσια). Τα δεδομένα όμως του Πίνακα 4, όπου γίνεται η ανάλυση συχνοτήτων των μεταβλητών και φαίνεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τη 2η και την 3η ομάδα αιτημάτων που αφορά τις επαγγελματικές πληροφορίες και τη

συμβουλευτική στήριξη, επιτρέπουν την υπόνοια μιας υπολογίσιμης σχέσης.

(2) Συσχέτιση του Αιτήματος με τον Τύπο Σχολικής Μονάδας

Ο Πίνακας 3 μας λέει ξεκάθαρα ότι τα αιτήματα των μαθητών που προσέρχονται στο Γρα.ΣΒΠ σχετίζονται σημαντικά (η τιμή του p είναι κάτω του 0,01) με τον τύπο σχολικής μονάδας, με το αν είναι, δηλαδή, μαθητές Γυμνασίου ή Λυκείου. Επίσης συνάγεται από το V του Cramer (που είναι πάνω από 0,10) ότι η σχέση αυτή δεν είναι μόνο σημαντική αλλά και ισχυρή.

Στη συνέχεια στον Πίνακα 4 φαίνεται σε ένα μεγάλο βαθμό η διαφοροποίηση των αναγκών ανάμεσα στο μαθητή του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Πίνακας 3: Σχέση του αιτήματος (μαθητές) με το φύλο, τον τύπο σχολικής μονάδας, την τάξη και την επίδοση του μαθητή

Ανεξάρτητη μεταβλητή	X^2	df	p	Cramer's V
Φύλο	3,982	2	0,137	0,186
Τύπος σχ. μονάδας	15,262	2	0,000	0,364
Τάξη	22,825	10	0,011	0,315
Επίδοση	9,238	6	0,161	0,200

Πίνακας 4: Σχέση του αιτήματος με το φύλο, τον τύπο σχολ. μονάδας, την τάξη και την επίδοση του μαθητή

	Σπουδές		Επάγγελμα		Συμβουλευτική		Σύνολα	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Φύλο πελάτη								
Αγόροι	18	15,7	12	10,4	7	6,1	37	32,2
Κορίτσια	31	27,0	18	15,7	29	25,2	78	67,8
Τύπος σχολείου								
Γυμνάσιο	15	13,0	4	3,5	21	18,3	40	34,8
Εν. Λύκειο	34	29,6	26	22,6	15	13,0	75	65,2
Τάξη								
Α' Γυμνασίου			1	,9			1	,9
Β' Γυμνασίου	1	,9			2	1,7	3	2,6
Γ' Γυμνασίου	14	12,2	3	2,6	19	16,5	6	31,3
Α' Εν. Λυκείου	2	1,7	2	1,7	2	1,7	6	5,2
Β' Εν. Λυκείου	4	3,5	6	5,2	4	3,5	14	12,2
Γ' Εν. Λυκείου	28	24,3	18	15,7	9	7,8	55	47,8
Επίδοση								
Σχεδόν καλά	6	5,2	8	7,0	5	4,3	19	16,5
Καλά	17	14,8	7	6,1	14	12,2	38	33,0
Πολύ καλά	19	16,5	15	13,0	12	10,4	46	40,0
Άριστα	7	6,1			5	4,3	12	10,4

(3) Συσχέτιση του Αιτήματος με την Τάξη

Ο Πίνακας 3 μας δείχνει ότι η σχέση αυτή είναι αρκετά σημαντική ($p = 0,011$), από τη στιγμή που βρίσκεται ανάμεσα στο 0,01 και 0,05, έως σημαντική, ευρισκόμενη κοντά στο όριο του 0,01. Ακόμη συνάγεται ότι η σχέση αυτή είναι και ισχυρή, αφού το V του Crampe είναι άνω του 0,10, συγκεκριμένα 0,315. Έτσι λοιπόν το εάν ένας μαθητής ζητήσει πληροφορίες εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές ή συμβουλευτική στήριξη, εξαρτάται και από την τάξη στην οποία φοιτά.

Στον Πίνακα 4 βλέπουμε πολύ καθαρά το συνωστισμό που παρατηρείται στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου καθώς και τη διαφοροποίηση, όσον αφορά τα αιτήματά τους.

(4) Συσχέτιση του Αιτήματος με την Επίδοση του Μαθητή

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 το είδος του αιτήματος που υποβάλλουν οι μαθητές (το αν ζητούν δηλαδή εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές πληροφορίες ή συμβουλευτική στήριξη) δεν σχετίζεται με την επίδοσή τους.

Τα δεδομένα όμως του Πίνακα 4, όπου γίνεται η ανάλυση συχνοτήτων των μεταβλητών και φαίνεται η διαφοροποίηση που παρατηρείται στα αιτήματα των μαθητών ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν, επιτρέπουν την υπόνοια μιας υπολογίσιμης σχέσης.

β. Όσον Αφορά τους Γονείς

Οι γονείς αποτελούν τη δεύτερη συνιστώσα της «πελατείας» του Γρα.-ΣΕΠ που παρουσιάζονται στην έρευν-

να αυτή. Να σημειωθεί εδώ ότι θα ήταν παρακινδυνευμένο να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα με αυτό το δείγμα που υπάρχει στη διάθεση του γραφόντος (N=37). Με την επιφύλαξη αυτή προχωρώ σε κάποιες διαπιστώσεις, ελπίζοντας ότι στο μέλλον κάποιες άλλες έρευνες θα γίνουν προς την κατεύθυνση αυτή, με μεγαλύτερο δείγμα, που θα προέρχεται μάλιστα από περισσότερα σχολεία.

Οι γονείς, ως υποκείμενα της έρευνας, έχουν μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με τους μαθητές, τα αιτήματά τους είτε άμεσα (παροχή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών), είτε έμμεσα (συμβουλευτική στήριξη), σχετίζονται με τα παιδιά τους. Έτσι λοιπόν, με εξαίρεση το φύλο, που αφορά τους ίδιους, οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές (τύπος σχολικής μονάδας, τάξη, και επίδοση), αναφέρονται σε σχέση με αυτά.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 διαπιστώνεται, με βάση το τεστ X^2 και το V του Cramer, ότι το είδος των αιτημάτων που υποβάλλουν οι γονείς δεν εξαρτάται από τις προαναφερθείσες ανεξάρτητες μεταβλητές.

Δ. Συμπεράσματα – Προτάσεις

1. Συμπεράσματα

α) Αναφορικά με το Φύλο

1. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθη-

τών που επισκέπτονται το Γρα.ΣΕΠ, περίπου τα 2/3, ανήκουν στο γυναικείο φύλο. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από τη βοήθεια που προσφέρει το Γραφείο. Ίσως, γιατί ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια και αγωνιούν να αποφασίσουν για το μέλλον τους. Ακόμη πολλοί υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη άνεση να εξωτερικεύουν τους προβληματισμούς, τις αγωνίες και τα τυχόν αδιέξοδά τους.

2. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι το είδος των αιτημάτων που υποβάλλουν οι μαθητές εξαρτάται σε ένα βαθμό από το φύλο τους. Φαίνεται ότι τα κορίτσια ζητούν συμβουλευτική στήριξη σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια. Ενδεχομένως οι ίδιοι λόγοι που ερμηνεύουν τη μεγαλύτερη προσέλευση στο Γραφείο να δικαιολογούν και την προτίμησή τους αυτή.

β) Αναφορικά με τον Τύπο Σχολικής Μονάδας

1. Διαπιστώνεται κατ' αρχάς ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (64,2 %) των μαθητών-επισκεπτών του Γρα.ΣΕΠ προέρχεται από το Λύκειο και το μικρότερο (34,8 %) από το Γυμνάσιο. Φαίνεται ότι οι μαθητές του Λυκείου έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από τη βοήθεια του Γραφείου, σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Αυτό δηλώνει, προφανώς, ότι οι μαθητές

Πίνακας 5: Σχέση του αιτήματος (γονείς) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ανεξάρτητη μεταβλητή	X^2	df	p	Cramer's V
Φύλο	0,224	2	0,894	0,078
Τύπος σχ. μονάδας	2,775	2	0,250	0,274
Τάξη	5,249	8	0,731	0,266
Επίδοση	6,283	6	0,392	0,291

δεν έχουν συνειδητοποιήσει, όσο θα έπρεπε, την καθοριστική σημασία που έχει η φοίτησή τους στο Γυμνάσιο για τις μελλοντικές επιλογές τους, οπότε αφήνουν τη λήψη αποφάσεων για το Λύκειο.

2. Όσον αφορά το είδος των αιτημάτων, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο-Λύκειο) που φοιτούν οι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι διαφοροποιούνται οι ανάγκες και τα προβλήματα ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους σχολείων. Ο μαθητής του Γυμνασίου, ευρισκόμενος στην κυρίως εφηβεία, βιώνει πολλές φορές έντονα την κρίση της ηλικίας αυτής, ενώ παράλληλα είναι υποχρεωμένος να πάρει σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον του, πράγμα που πολλές φορές τον οδηγεί σε αδιέξοδο. Έτσι εξηγείται και η ζήτηση εκ μέρους των μαθητών Γυμνασίου, σε μεγάλο βαθμό, παροχής συμβουλευτικής στήριξης. Αντίθετα οι μαθητές του Λυκείου ξεπερνώντας σιγά-σιγά την κρίση της εφηβικής ηλικίας, ενδιαφέρονται πρωτίστως για τη συνέχιση των σπουδών τους και στη συνέχεια για την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

γ) Αναφορικά με την Τάξη

1. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές καταφεύγουν για βοήθεια την τελευταία στιγμή, λίγο πριν τη μετάβασή τους σε ένα επόμενο στάδιο, καθοριστικό για την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

2. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι σημαντικός παράγοντας για το είδος των

αιτημάτων που υποβάλλουν οι μαθητές είναι και η τάξη στην οποία φοιτούν. Φαίνεται ότι για κάθε μαθητή, η τάξη εκφράζει μία διαφορετική φάση στην πορεία ωρίμανσης και ανάπτυξής του. Έτσι εξηγείται και η διαφοροποίηση των αιτημάτων από τάξη σε τάξη. Ας πάρουμε για παράδειγμα τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου, από τους οποίους προέρχονται τα 2/3 περίπου των μαθητών-επισκεπτών του Γρα.ΣΕΠ.

Μελετώντας τα αιτήματά τους βλέπουμε ότι ο μαθητής της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου βρίσκεται ενώπιον μιας πολύ σημαντικής εκπαιδευτικής-επαγγελματικής απόφασης, πάνω στην οποία μάλιστα θα στηριχθεί η υπόλοιπη σταδιοδρομία του. Το ερώτημα είναι κατά πόσον ο μαθητής αυτός, ευρισκόμενος στην κυρίως εφηβεία, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια για απόκτηση ταυτότητας του Εγώ, είναι σε θέση, έχει δηλαδή φθάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ωρίμανσης, για να πάρει μια τόσο σημαντική απόφαση. Είναι φυσικό λοιπόν ο μαθητής-έφηβος να αποτυπώνει όλους αυτούς τους προβληματισμούς του, που αφορούν τόσο τον ίδιο (διαμόρφωση μιας σταθερής εικόνας για τον εαυτό του), όσο και με τους γύρω του (πώς θα δομήσει τις σχέσεις του με την οικογένειά του, τους καθηγητές του, τους φίλους του, τους ερωτικούς του συντρόφους κ.τλ.), στα αιτούμενά του όταν προσέρχεται στο Γραφείο. Έτσι εξηγείται και η υπεροχή ζήτησης συμβουλευτικής στήριξης στη φάση αυτή.

Ας έλθουμε τώρα στο μαθητή της τελευταίας τάξης του Λυκείου, ο οποίος στη φάση αυτή έχει περάσει στο επόμενο στάδιο, της εφηβικής νε-

ότητας. Χωρίς να σημαίνει ότι έχει ξεπεράσει όλα τα προβλήματα της κρίσης της εφηβικής ηλικίας, παρ' όλα αυτά όμως έχει αποκτήσει ένα μεγάλο μέρος της ταυτότητάς του, ενδιαφέρεται περισσότερο για την προσαρμογή του στη νέα κοινωνική πραγματικότητα καθώς και για το ρόλο που θα διαδραματίσει σε αυτή. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου καταλαβαίνουν καλά ότι βρίσκονται σε μια κρίσιμη καμπή, όσον αφορά την επαγγελματική τους αποκατάσταση, γι' αυτό προσερχόμενοι στο Γρα.ΣΕΠ, θέλουν να ενημερωθούν για τη μετάβασή τους στο επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο. Έτσι, ρωτούν για το νέο εξεταστικό σύστημα, τα επιστημονικά πεδία, τις σχολές των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. που αυτά περιλαμβάνουν, τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, τις άλλες διεξόδους μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο κτλ. Όλα αυτά συντείνουν προς την κατεύθυνση μιας σωστής επαγγελματικής επιλογής. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι στις επαγγελματικές αναζητήσεις δίνουν έμφαση στα επαγγέλματα που έχουν προοπτικές απασχόλησης.

δ) Αναφορικά με την Επίδοση

1. Από την κατανομή των μαθητών σύμφωνα με την επίδοσή τους στα μαθήματα, διαπιστώθηκε ότι στο Γραφείο απευθύνθηκαν μαθητές που η επίδοσή τους εντάσσεται σε όλες τις κατηγορίες (σχεδόν καλά, καλά πολύ καλά και άριστα). Αυτό σημαίνει ότι το Γρα.ΣΕΠ είναι χρήσιμο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους.

2. Η επίδοση αποτελεί έναν, όχι και τόσο σημαντικό, παράγοντα που

καθορίζει το είδος των αιτημάτων των μαθητών. Η διαφοροποίηση στα αιτήματα των μαθητών έχει να κάνει:

Με τους μαθητές με «σχεδόν καλή» επίδοση, οι οποίοι αναζητούν πρωτίστως επαγγελματικές πληροφορίες και δευτερευόντως εκπαιδευτικές και συμβουλευτική στήριξη. Αυτό ερμηνεύεται λόγω των μειωμένων προσδοκιών τους για συνέχιση των σπουδών τους και της πίεσης που ασκείται από το περιβάλλον τους για άμεση δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης.

Οι μαθητές με «καλή» και «πολύ καλή» επίδοση αντίθετα, ενδιαφέρονται για εκπαιδευτικές πρώτα και δευτερευόντως για επαγγελματικές πληροφορίες και συμβουλευτική στήριξη. Φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε ένα επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο.

Τέλος για τους «άριστους» μαθητές διαπιστώνεται ότι ζητούν σε υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικές πληροφορίες και συμβουλευτική στήριξη. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι από αυτούς αγωνιούν να ενημερωθούν για τη συνέχιση των σπουδών τους, αφού έτσι κι αλλιώς διαθέτουν τα προσόντα να το επιτύχουν. Εκείνο όμως που προκαλεί εντύπωση είναι το υψηλό ποσοστό του αιτήματος για συμβουλευτική στήριξη, η οποία έχει να κάνει με τις επιλογές τους. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί έχει ως βάση αυτή καθεαυτή την άριστη επίδοσή τους, η οποία από τη μια μεριά τους επιτρέπει να επιλέξουν και να επιτύχουν την εισαγωγή τους σε κάποια «πολύ καλή σχολή», από την άλλη όμως τους δημιουργεί διλήμματα για την καλύτερη δυνατή επιλογή.

2. Γενικές Παρατηρήσεις

Για τους γονείς-επισκέπτες του Γρα.ΣΕΠ δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, διότι το δείγμα ($N=27$) είναι πολύ μικρό, οπότε θα διατυπωθούν κάποιες γενικές παρατηρήσεις. Καταρχάς ο γράφων θεωρεί καθοριστικό το ρόλο των γονέων για τη σταδιοδρομία των παιδιών τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα αιτήματά τους που αφορούν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση με αυτά των μαθητών, αφού, προφανώς, τους απασχολούν τα ίδια θέματα με τα παιδιά τους. Η διαφοροποίηση στα αιτήματα μαθητών και γονέων αφορά τη συμβουλευτική στήριξη. Οι γονείς αναζητούν βοήθεια στην προσπάθειά τους να συμπαράσταθούν στα παιδιά τους προκειμένου να ξεπεράσουν την κρίση της εφηβικής ηλικίας και να προχωρήσουν σε σωστές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Όσον αφορά το φύλο, καταρχάς διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προσελθόντων είναι γυναίκες. Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι αυτές ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παιδιά τους, σίγουρα όμως οι γυναίκες που δεν εργάζονται είναι περισσότερες από τους άνδρες, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν και το θέμα της σταδιοδρομίας των παιδιών τους. Γενικά πάντως δεν φαίνεται το φύλο να καθορίζει το είδος του αιτήματος που υποβάλλουν οι γονείς.

Όσον αφορά τώρα τον τύπο σχολικής μονάδας, την τάξη και την επίδοση, διαπιστώνεται ότι η συμβολή τους στη διαμόρφωση των αιτημάτων

των γονέων δεν είναι μεγάλη. Οι λόγοι που δικαιολογούν την όποια συμβολή τους είναι ακριβώς οι ίδιοι που ισχύουν για τους μαθητές.

Μια άλλη γενική διαπίστωση που προκύπτει από αυτή την έρευνα και θα οδηγήσει σε ενθαρρυντικά συμπεράσματα στη συνέχεια, αφορά την αποδοχή που είχε το Γρα.ΣΕΠ από τους μαθητές. Οι μαθητές, περισσότερο από κάθε άλλον εμπλεκόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, το «αγάλιασαν» και το εμπιστεύτηκαν. Ας σκεφτεί κανείς ότι η διερεύνηση αυτή ουσιαστικά αφορά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του θεσμού. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές απευθύνονται στο γραφείο, όχι μόνο για άντληση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών, που έτσι και αλλιώς από τη φύση του μπορεί να παράσχει ικανοποιητικά, αλλά συνειδητοποιώντας την κρίσιμότητα της εφηβικής ηλικίας που βιώνουν, αναζητούν συμβουλευτική στήριξη στην κατεύθυνση της ατομικής ολοκλήρωσής τους και της λήψης σημαντικών αποφάσεων για το μέλλον τους.

Το γενικό συμπέρασμα που απορρέει από τις προηγούμενες διαπιστώσεις και είναι αισιόδοξο, αφορά τη σπουδαιότητα της απόφασης για την ίδρυση των Γρα.ΣΕΠ και της ωφέλειας που θα προκύψει, κυρίως για τους μαθητές αλλά και τους άλλους φορείς της εκπαίδευσης. Ακόμη από την ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη που ζήτησαν οι μαθητές, συνάγεται στο συμπέρασμα ότι για την επιτυχή ολοκλήρωση και επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή, δεν νοείται εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός χωρίς τη συμβουλευτική διεργασία. Ο

γράφων πιστεύει ότι με τη συμβουλευτική παρέμβαση αξιοποιείται σωστά το πληροφοριακό υλικό και έτσι ο μαθητής οδηγείται σε μια επωφελή διαδικασία λήψης απόφασης.

Η αποδοχή και το «αγκάλιασμα» που έχει η δημιουργία του Γρα.ΣΕΠ ερμηνεύεται, νομίζω, από τη δυνατότητα που έχει ο μαθητής να επισκέπτεται ένα ξεχωριστό, ευχάριστο και διακριτικά απόμερο χώρο, όπου μπορεί να συνεξετάσει, με έναν επιμορφωμένο Καθηγητή - Σύμβουλο, θέματα που τον απασχολούν. Έτσι και αλλιώς, όπως αναφέρθηκε σε άλλη ενότητα, στις συναντήσεις αυτές δεν δίνονται συμβουλές και έτοιμες λύσεις αλλά βοήθεια στο άτομο για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει οποιοδήποτε μελλοντικό ζήτημα του παρουσιαστεί είτε αφορά τον ίδιο είτε την προσαρμογή του στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον. Εννοείται ότι, εάν αυτό που απασχολεί τον ενδιαφερόμενο είναι πέρα από τις αρμοδιότητες του υπευθύνου του Γραφείου, τότε ο ενδιαφερόμενος παραπέμπεται στον αρμόδιο φορέα (έτσι και αλλιώς η παραπομπή αποτελεί λειτουργία της συμβουλευτικής).

3. Διατύπωση Προτάσεων

1. Μια από τις διαπιστώσεις της έρευνας είναι ότι οι μαθητές καταφεύγουν στο Γρα.ΣΕΠ περισσότερο, όταν φοιτούν στο Λύκειο (αναζητώντας κυρίως εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες) και λιγότερο στο Γυμνάσιο (με κύριο βάρος στη συμβουλευτική στήριξη). Προτείνεται, λοιπόν, ο θεσμός ΣΥ.Π. και κατά

συνέπεια τα Γρα.ΣΕΠ, να οργανωθούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν κάθε δυνατή βοήθεια, στη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στο Γυμνάσιο. Και τούτο διότι ο μαθητής, ευρισκόμενος στην κυρίως εφηβεία και στη φάση των απότομων και ραγδαίων μεταβολών, έχει μεγαλύτερη ανάγκη από στήριξη και ενθάρρυνση, δεδομένου ότι από τη φάση αυτή θα χρειαστεί να μπει στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών-επαγγελματικών αποφάσεων.

2. Προτείνεται ακόμη η επέκταση και η αναβάθμιση των προγραμματιζόμενων *αγωγής σταδιοδρομίας* που υλοποιούνται στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και της *διάχυσης* των λειτουργιών ΣΥ.Π. σε όλα τα μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου. Όλα αυτά βέβαια πρέπει να είναι ενταγμένα σε ένα πλαίσιο με εξελικτικό-δυναμικό χαρακτήρα και με σαφή σκοπό την εξέλιξη γενικά και ειδικότερα την επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή.

3. Όσον αφορά τώρα τις τάξεις, από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι κάθε τάξη εκφράζει για το μαθητή μια διαφορετική φάση στην πορεία ωρίμανσης και ανάπτυξής του, προτείνεται η οργάνωση και στελέχωση των Γρα.ΣΕΠ να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Ξεκινώντας από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου θα δοθεί έμφαση στην αυτογνωσία και αυτοαντίληψη του μαθητή και την προετοιμασία του στην Γ' τάξη για την πρώτη του εκπαιδευτική-επαγγελματική επιλογή.

Στη συνέχεια, καθοριστικής σημασίας για το μαθητή είναι η Α' Λυκείου (κάτι που δεν έχουν συνειδητο-

ποιήσει οι μαθητές, λόγω της μικρής προσέλευσης τους), γιατί τελειώνοντας την τάξη αυτή θα πρέπει να δηλώσουν την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν στην επόμενη τάξη. Γι' αυτό λοιπόν προτείνεται η ανάληψη οργανωμένης προσπάθειας για να πειστούν οι συγκεκριμένοι αυτοί μαθητές για τη σπουδαιότητα της επιλογής τους αυτής, που ουσιαστικά θέτει τις βάσεις για τη μετέπειτα εκπαιδευτική-επαγγελματική τους πορεία. Όπως, επίσης, πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές της τάξης αυτής όπως και αυτοί των τελευταίων τάξεων (κυρίως της Γ' Λυκείου), τις συνέπειες των λανθασμένων τους επιλογών, τόσο σε ατομικό επίπεδο (άγχος, απώλεια χρόνου, χρήματος κτλ.), όσο και σε κοινωνικό επίπεδο γενικότερα.

4. Από τη μελέτη των επιδόσεων των μαθητών στα μαθήματά τους και τη συσχέτιση με το είδος των αιτημάτων, διαπιστώθηκε ότι στο Γρα.ΣΕΠ καταφεύγουν μαθητές που προέρχονται από όλες τις κατηγορίες, έχοντας πολλές φορές όμως, διαφοροποιημένα αιτήματα. Ως εκ τούτου προτείνεται, το Γρα.ΣΕΠ να έχει την ετοιμότητα, ώστε να μπορεί να καλύπτει όλες τις ανάγκες τους, είτε έχουν «σχεδόν καλή», «καλή», «πολύ καλή», ακόμη και «άριστη» επίδοση.

5. Το δείγμα των γονέων (ως υποκειμένων της έρευνας) ήταν μικρό και δεν επέτρεψε να βγουν ασφαλή συμπεράσματα. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να διαπιστωθεί, ότι τα αιτήματά τους κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με αυτά των παιδιών τους και ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους. Γι' αυτό, λοιπόν,

προτείνεται, το Γρα.ΣΕΠ (ως φορέας που εκφράζει το θεσμό στο σχολείο), να βρει τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, είτε ατομικά, είτε μαζικά (διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων κτλ.) στην κατεύθυνση λήψης, εκ μέρους των μαθητών, «επιτυχών» αποφάσεων.

6. Από τη στιγμή που οι μαθητές εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους να επισκέπτονται το Γρα.ΣΕΠ και να ζητούν την βοήθεια του Καθηγητή-Συμβούλου για πάσης φύσεως θέματα που τους απασχολούν, προτείνεται η στελέχωσή του να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους καθηγητές σε όλο το φάσμα των λειτουργιών του θεσμού (εαυτογνωσία, πληροφόρηση, λήψη απόφασης, μετάβαση, συμβουλευτική στήριξη κτλ.). Επίσης, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στα ποικίλα και συνεχώς εξελισσόμενα αιτήματα των μαθητών και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, χρειάζεται η συνεχής επιμόρφωσή τους.

7. Μια άλλη πρόταση αφορά την υποστήριξη της άποψης για ανάγκη μετονομασίας των Γρα.ΣΕΠ σε Γρα.-ΣΥΠ, από τη στιγμή που στη σύγχρονη εποχή η Συμβουλευτική και Προσανατολισμός συνιστούν έναν ενιαίο θεσμό. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένα μεγάλο μέρος των αιτημάτων των μαθητών αφορούν τη συμβουλευτική στήριξη και ότι στην προηγούμενη ενότητα καταγράφηκε ως συμπέρασμα ότι δεν νοείται επαγγελματικός προσανατολισμός χωρίς τη συμβουλευτική διεργασία.

8. Η τελευταία πρόταση, απορρέει από την αποδοχή που είχε το Γρα.-ΣΕΠ στους μαθητές, την αποτυχία

του ΣΕΠ, όπως εφαρμοζόταν μέχρι τώρα στα σχολεία και από τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αφορά την αναγκαιότητα ενίσχυσης και στήριξης των Γρα.ΣΕΠ από την Πολιτεία, την επέκτασή τους σε όλες τις σχολικές μονάδες και την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου με την υπογραφή του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος, που θα διευθετεί πολλά προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη λειτουργία τους.

4. Ανάγκη για Περαιτέρω Έρευνα

Προηγουμένως, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώθηκαν προτάσεις με γνώμονα πάντα την καλύτερη λειτουργία του συστήματος ΣΥ.Π. και ειδικότερα τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών

του Γρα.ΣΕΠ προς την «πελατεία του».

Θα θεωρηθεί επιτυχία της εργασίας αυτής, εάν μπόρεσε να συμβάλει, έστω και ελάχιστα, προς αυτή την κατεύθυνση. Ευελπιστούμε, πάντως, ότι στο μέλλον θα διεξαχθούν και άλλες πληρέστερες έρευνες (με τυχαία δειγματοληψία από όλα τα Γρα.ΣΕΠ της χώρας και με περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές) που θα διερευνήσουν περαιτέρω το θέμα και θα κάνουν το θεσμό αποτελεσματικότερο.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι, όσο πιο αποτελεσματικά λειτουργεί ο θεσμός στο σχολείο, τόσο καλύτερη βοήθεια θα προσφέρει στους μαθητές, στην εξέλιξή τους και στη λήψη επιτυχών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, που θα ωφελήσουν τους ίδιους αλλά και την κοινωνία γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η. και Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, τον ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 18-19, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1991, σελ. 43-66.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1986). Παράγοντες που καθορίζουν τον Προσανατολισμό των μαθητών του Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 1, Φθινόπωρο 1986, σελ. 66-85.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). Ο Δυναμικός Εκπαιδευτικός – Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην εκπαίδευση. Η θεωρία του, η φύση του, η ανάγκη του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 9, Ιούνιος 1989, σελ. 14-30.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Η επιστημονική έρευνα και ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη χώρα μας. Δύο ενδεικτικές εμπειρικές έρευνες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 20-21, Μάρτιος & Ιούνιος 1992, σελ. 14-54.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). Ίσως αυτή είναι η τελευταία μας ευκαιρία για την οργάνωση του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στο σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 40-41, Μάρτιος & Ιούνιος 1997, σελ. 9-19.

- Καλατζή, Α., Τσαγκάρη, Α. και Καραδήμας, Β. (1990). Οι φοιτητές αξιολογούν τον ΣΕΠ. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 14-15, σελ. 81-91.
- Καλούρη, Ο. (1993). Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 24-25, Μάρτιος & Ιούνιος 1993, σελ. 41-49.
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). Κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις και οι επιπτώσεις τους στο θεσμό του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και στην κατάρτιση των στελεχών του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 30-31, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1994, σελ. 40-52.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αναγκαιότητα αναμόρφωσης του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 34-35, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1995, σελ. 25-41.
- Μάνος, Κ. (1987). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 5-6, Ιούνιος-Οκτώβριος 1987, σελ. 61-67.
- Παπός, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990). Οι αντιλήψεις των νέων για το Σχολικό Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Προτάσεις για την αναμόρφωσή του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 14-15, σελ. 55-69.
- Τέττερη, Ι., Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π. και Κουτσούκος, Δ. (1989). *Αξιολόγηση του ΣΕΠ Από τους Μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και Προσδοκίες τους*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ/ΟΕΔΒ.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 42-50

Ε. Κάκουρος, Ε. Ζουρντζιζής**, Χ. Παπαηλιού*** και Ρ. Καραμπά*****

**Ο ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ
(ΔΕΠ-Υ)**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί την πιο συνήθη διαταραχή των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η ΔΕΠ-Υ συνήθως συνοδεύεται από μία σειρά άλλων προβλημάτων όπως οι μαθησιακές δυσκολίες. Η εξέλιξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ επηρεάζεται σημαντικά από τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, διεξήχθη η παρούσα έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων για τη μαθησιακή λειτουργικότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων τους, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική), χαμηλότερο κίνητρο για σχολική μάθηση αλλά και χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ. Με βάση τα ευρήματα αυτά επιχειρείται διασαφήνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και του κλινικού ψυχολόγου τόσο για την έγκαιρη διάγνωση και συμβουλευτική όσο και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και των συνοδών μαθησιακών δυσκολιών.

Ε. Kakouros, E. Zournatzis**, C. Papaeliou*** and R. Karamba*****

**THE COUNSELLING ROLE OF TEACHERS IN TREATING
LEARNING DIFFICULTIES IN CHILDREN WITH ATTENTION
DEFICIT-HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)**

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is the most commonly diagnosed disorder among school - aged children. ADHD is usually accompanied by many other problems such as learning difficulties. The outcome of ADHD is strongly affected by the attitudes as well as the reaction of the family and the school environment towards child's behaviour. In this framework, the present study aimed at investigating the effect of ADHD on teachers' perception of young pupils' learning functioning. According to teachers' assessments, pupils with ADHD showed lower academic performance in reading, writing and arithmetic, lower level of motivation for school learning, and lower level of academic self-esteem compared to children without ADHD. On the basis of these results, the role of teachers and clinical psychologists in diagnosis, counseling and treatment of ADHD and accompanying learning difficulties is reconsidered.

* Ο Ε. Κ. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Βρεφονηρικού, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Τ.Ε.Ι.) Αθήνας. Διεύθυνση επικοινωνίας: Πατησίων και Μιστριώτου 4, 112-55 ΑΘΗΝΑ, Τηλ.: 210 2234785, Fax: 210 2138488, e-mail: info@arsi.gr

** Ο Ε. Ζ. είναι Εργοθεραπευτής, επιστημονικός συνεργάτης Ψυχολογικού Κέντρου «ΑΡΣΗ».

*** Η Χ. Π. είναι Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

**** Η Ρ. Κ. είναι Ψυχολόγος, επιστημονικός συνεργάτης Ψυχολογικού Κέντρου «ΑΡΣΗ».

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) συνιστά μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία, επιμένει στο χρόνο και τις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, έχει οργανικό υπόστρωμα και δεν οφείλεται σε κάποια αισθητηριακή, κινητική ή γλωσσική δυσλειτουργία, σε νοητική υστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή. Τα πρωτογενή συμπτώματά της ΔΕΠ-Υ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα (Barkley, 1990, 1997).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA, 1994), το 3-5% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζει ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι περίπου ένα στα τρία παιδιά που παραπέμπονται σε Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας στις Η.Π.Α. εκδηλώνει τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ είτε μεμονωμένα είτε σε συνύπαρξη με ένα ευρύ φάσμα άλλων αναπτυξιακών και συναισθηματικών προβλημάτων καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς (Barkley, 1990). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο (Ζουρνατζής και συν. 2001, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002), το ποσοστό των παιδιών που βρέθηκε να παρουσιάζει ΔΕΠ-Υ κυμάνθηκε μεταξύ 10-15%. Η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι μεγαλύτερη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια και η αναλογία κυμαίνεται από 4:1 έως 9:1 (APA, 1994). Από τα επιδημιολογικά στοιχεία που προσαναφέθηκαν, προκύπτει ότι τουλάχιστον ένα παιδί σε κάθε σχολική τάξη χρήζει θεραπευτικής αντιμετώπισης για ΔΕΠ-Υ.

Μία από τις πιο χαρακτηριστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εντοπίζεται στον τομέα της σχολικής μάθησης. Δεδομένου ότι η ΔΕΠ-Υ αποτελεί κατά βάση διαταραχή της ικανότητας απορρόθμισης της συμπεριφοράς και των λειτουργιών της παρατεταμένης συγκέντρωσης της προσοχής, οι οποίες σχετίζονται με την πρόσληψη, την καταγραφή, την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών, είναι επόμενο τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην πρόσκτηση των σχολικών γνώσεων. Οι σχετικές μελέτες επισημαίνουν ακόμη ότι εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν και σοβαρά προβλήματα κοινωνικής λειτουργικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (Barkley 1990, 1997, Frick και συν. 1991. Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002, Keough 1971. McGee & Share 1988, Merrell & Tymms 2001). Η σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στον τομέα της σχολικής μάθησης αντανακλάται στο γεγονός ότι το 40% περίπου των παιδιών αυτών λαμβάνει κάποιου είδους ειδική εκπαίδευση μέχρι την εφηβεία, το 10-25% αποβάλλεται από το σχολείο, ενώ το 10-35% δεν ολοκληρώνει τη φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Barkley 1996, Κάκουρος 1998).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω στοιχεία, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι ο δάσκαλος καλείται να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Παρ' όλα αυτά, στην εκπαιδευτική πράξη ο ρόλος αυτός συχνά υπονομεύεται εξαιτίας εσφαλμένων αντι-

λήψεων των παιδαγωγών σχετικά με την αιτιολογία και την έκβαση της ΔΕΠ-Υ. Σε ορισμένες περιπτώσεις κυριαρχεί η λανθασμένη ντετερμινιστική θέση ότι η έκβαση της ΔΕΠ-Υ είναι απλά αποτέλεσμα εγγενών νευρολογικών δυσλειτουργιών και ως εκ τούτου είναι ανεξάρτητη από οποιεσδήποτε περιβαλλοντικές επιδράσεις. Μια τέτοια άποψη εντοπίζει το πρόβλημα αποκλειστικά και μόνο στο παιδί και απαλλάσσει το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα τον παιδαγωγό, από οποιοδήποτε μερίδιο ευθύνης για την εξέλιξη του παιδιού.

Ωστόσο, σύγχρονες μελέτες, χωρίς να αγνοούνται το νευροβιολογικό υπόστρωμα της ΔΕΠ-Υ, υποστηρίζουν ότι η διάγνωση, η εξέλιξη, η ανταπόκριση στη θεραπευτική αντιμετώπιση καθώς και η έκβαση της διαταραχής επηρεάζονται καταλυτικά από τις στάσεις, τις αντιλήψεις αλλά και τις συνθήκες τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος (Armstrong 1996, Brown 1995, Conrad 1975, Glass & Weagar 2000, Hartman 1996, Κάκουρος 2001). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν και αξιοδοτούν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ως περισσότερο ή λιγότερο προβληματικά ανάλογα με τις αντιλήψεις που κυριαρχούν στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο.

Στην ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο, όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία θεωρείται από τις πλέον σημαντικές αξίες, τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αξιοδοτούνται ιδιαίτερα αρνητικά. Μάλιστα σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακές διαταρα-

χές που υπόκεινται των μαθησιακών δυσκολιών, η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού αποδίδεται συχνά σε αδιαφορία ή κακή ανατροφή και τα ίδια χαρακτηρίζονται με μεγάλη ευκολία ως «τεμπέλικα» ή «κακομαθημένα». Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς σε ανωριμότητα και αγνοούνται με βάση το σκεπτικό ότι θα ξεπεραστούν από μόνα τους με την πάροδο του χρόνου. Όμως, οι αναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας δεν αυτοθεραπεύονται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Αντίθετα, εμφανίζονται με διαφορετική μορφή, εντείνονται και περιπλέκονται. Όσον αφορά τη ΔΕΠ-Υ έχει βρεθεί ότι τα πρωτογενή συμπτώματα της απροσεξίας και της παρορμητικότητας επιμένουν στο χρόνο σε ποσοστό 70-80% και επιφέρουν σοβαρά προβλήματα στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή του ατόμου καθώς και στην κοινωνική του προσαρμοστικότητα (Barkley, Fischer και συν. 1990, Κάκουρος 1998).

Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με σκοπό την ενημέρωσή τους για το ρόλο που επιβάλλεται να διαδραματίσουν τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών σε συνεργασία πάντα με τους ειδικούς. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ανίχνευση των επιδόσεων των δασκάλων για τις επιδόσεις των μαθητών με πιθανότητα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς, το επίπεδο κί-

νητρου τους για σχολική μάθηση καθώς και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους.

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 171 μαθητές (92 αγόρια και 79 κορίτσια) και οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου σχολείου. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 6.5 έως 9 ετών (μέσος όρος: 7.57 έτη) και φοιτούσαν στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού. Το 98.2% των μετεχόντων φοιτούσε αποκλειστικά σε κανονική τάξη, ενώ το 1.8% (συνολικά 3 παιδιά) φοιτούσε σε παράλληλη ειδική τάξη.

2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης ΔΕΠ-Υ (Attention Deficit Hyperactivity Disorder Test, ADHDT) (Gilliam 1995). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται για την ανίχνευση συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά και νέους ηλικίας 3 έως 23 ετών. Περιλαμβάνει συνολικά 36 ερωτήσεις, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΕΠ-Υ, όπως αυτά περιγράφονται στην τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM IV) (APA, 1994). Η κλίμακα ΔΕΠ-Υ αποτελείται από 3 υποκλίμακες: α) υποκλίμακα υπερκινητικότητας (13 ερωτήσεις), β) υποκλίμακα παρορμητικότητας (10 ερωτήσεις) και γ) υποκλίμακα απροσεξίας (13 ερωτήσεις). Ο δάσκαλος καλείται να σημειώσει σε μια κλίμακα των τριών σημείων

κατά πόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά που περιγράφεται σε κάθε ερώτηση αποτελεί πρόβλημα για το συγκεκριμένο μαθητή.

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο Σχολικό Πλαίσιο (Behavioural Academic Self-Esteem, BASE) (Coopershmidt & Gilberts 1982). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την προσαρμοστικότητά τους στο σχολείο. Περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, κάθε μία από τις οποίες βαθμολογείται σε μία πενταβάθμια κλίμακα.

Οι επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική καθώς και το επίπεδο κινήτρου τους για μάθηση αξιολογήθηκαν με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα σε ερωτήσεις που συντάχθηκαν από τους ερευνητές. Επίσης, σε ανοιχτή ερώτηση ζητήθηκε από τους δασκάλους να περιγράψουν όσο το δυνατόν λεπτομερέστερα το είδος των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά σε καθέναν από τους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς.

2.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν ταχυδρομικά σε δημοτικά σχολεία τριών μεγάλων αστικών κέντρων της επικράτειας κατόπιν συνεννόησης με τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές και συμπληρώθηκαν από δασκάλους ανώνυμα. Οι δάσκαλοι έλαβαν ακόμη μία συνοδευτική επιστολή, η οποία περιελάμβανε πληροφορίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων καθώς και διαβεβαίωση για την εξασφάλιση του απορρήτου των απαντήσεων. Συνολι-

κά εστάλησαν 340 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 186 (ποσοστό θνησιμότητας ερωτηματολογίων: 54,7%). Δεκαπέντε ερωτηματολόγια δε συμπεριελήφθησαν στο δείγμα εκ των οποίων 11 αφορούσαν αλλοδαπούς μαθητές, ενώ 3 ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα.

3. Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης μεταξύ της πιθανότητας εκδήλωσης ΔΕΠ-Υ (ανεξάρτητη μεταβλητή) και των εκτιμήσεων των δασκάλων για τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, το επίπεδο κινήτρου για σχολική μάθηση και το επίπεδο αυτοεκτίμησης (εξαρτημένες μεταβλητές), εφαρμόστηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης (linear regression).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πιθανότητα εκδήλωσης ΔΕΠ-Υ και τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνει η πιθανότητα εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ, τόσο μειώνονται οι επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική ($\beta = -.356, p < .001, \beta = -.391, p < .001$ και $\beta = -.375, p < .001$ αντίστοιχα). Ομοίως, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνει η πιθανότητα εκδήλωσης ΔΕΠ-Υ, μειώνεται, κατά την εκτίμηση των δασκάλων, το επίπεδο κινήτρου για μάθηση καθώς και το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή ($\beta = -.369, p < .001$ και $\beta = -.515, p < .001$ αντίστοιχα).

Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφε-

ραν οι δάσκαλοί τους, τα παιδιά με αυξημένη πιθανότητα για ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνότερα από τα φυσιολογικά παιδιά έντονες δυσκολίες δυσλεκτικού τύπου στην ανάγνωση και τη γραφή. Διαβάζουν αργά και με δυσκολία, συχνά παραλείπουν, παραλλάσσουν ή αντικαθιστούν λέξεις, δεν αναγνωρίζουν πολλά από τα γράμματα και δεν κατανοούν επαρκώς το μηχανισμό της ανάγνωσης. Όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, παρατηρούνται συνήθως πολλά ορθογραφικά σφάλματα, αντικαταστάσεις, παραλείψεις ή αναστροφές γραμμάτων, κακογραφία, καθώς και ελλιπής κατανόηση του μηχανισμού της γραφής. Τέλος, αναφέρθηκε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της έννοιας των αριθμών αλλά και στην κατανόηση και εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με αυτά παρόμοιων ερευνών σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ο Frick και οι συνεργάτες του (1991) διαπίστωσαν ότι το 8-39% των παιδιών του δείγματός τους με ΔΕΠ-Υ παρουσίαζε δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ το 12-27% στην ορθογραφία και τα μαθηματικά. Μια πρόσφατη έρευνα σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών, έδειξε πως η παρουσία ΔΕΠ-Υ συσχετίζεται θετικά με χαμηλές επι-

δόσεις στην ανάγνωση και τα μαθηματικά (Merrell & Tymms, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, το επίπεδο κινήτρου για μάθηση αλλά και το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικά χαμηλότερο σε σύγκριση με αυτό των παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τους Berk (1989) και Harter (1981), υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην έννοια του κινήτρου και της αυτοεκτίμησης. Ο Nicholls (1976) υποστηρίζει πως σε ένα περιβάλλον, όπως αυτό του σχολείου, όπου οι απαιτήσεις είναι συγκεκριμένες, ο προσδιορισμός της μαθησιακής ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διαμόρφωση προσδοκιών τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους ίδιους τους μαθητές σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Κάθε φορά που το παιδί με ΔΕΠ-Υ αποτυγχάνει μετά από μεγάλη προσπάθεια, βιώνει αρνητικά συναισθήματα αλλά και απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον και θεωρεί πως η σχολική δραστηριότητα είναι πέρα από τα όρια των ικανοτήτων του. Κατά συνέπεια μειώνεται το κίνητρό του για μελλοντική μάθηση και έτσι είναι πιο πιθανό να οδηγηθεί και πάλι στην αποτυχία.

Η χρόνια φύση των προβλημάτων που είναι δυνατό να προκαλέσει η αλληλεπίδραση των πρωτογενών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ με μια σειρά από βιολογικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, επιβάλλει την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής (Goldstein & Goldstein, 1998). Λαμβάνοντας υπ' όψιν αφενός μεν το γεγονός πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζει δυ-

σκολίες στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς και αφετέρου πως η εξέλιξη των δυσκολιών αυτών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιδράσεις του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, ο ρόλος των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να είναι πιο ενεργός. Η συμβολή τους πρωταρχικά στην αξιολόγηση και στη συνέχεια στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού με ΔΕΠ-Υ θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Barkley, 1998). Η δυσκολία του παιδιού να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις των πρώτων τάξεων του δημοτικού δε θα πρέπει αβασάνιστα να αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε τεμπελιά. Χαμηλές σχολικές επιδόσεις που δεν οφείλονται σε ύπαρξη νοητικής υστέρησης ή σε κάποια εμφανή αισθητηριακή, κινητική ή γλωσσική δυσλειτουργία δε θα πρέπει να αγνοούνται ούτε να αντιμετωπίζονται ως προσωρινές. Αντίθετα, επιβάλλεται να εξετάζονται με προσοχή και να ανιχνεύεται η πιθανότητα ύπαρξης ΔΕΠ-Υ. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη φύση τόσο των πρωτογενών, όσο και των δευτερογενών προβλημάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον έγκαιρο εντοπισμό της διαταραχής αυτής και το σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με τους ειδικούς που έχουν αναλάβει τη θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (DuPaul & Stoner 1994, Goldstein & Goldstein 1998, Overmeyer & Taylor 1999). Άλλωστε, οι πληροφορίες που είναι σε θέση να παράσχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, τις σχολικές επιδόσεις και τις κοινωνικές του δεξιότη-

τες, συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας διαταραχής, όπως η ΔΕΠ-Υ, η οποία επιμένει στο χρόνο και είναι πιθανό να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, επιβάλλεται να είναι πολυεπίπεδη. Άλλωστε έχει καταδειχθεί πως μεμονωμένες θεραπευτικές μέθοδοι προσανατολισμένες αποκλειστικά στο παιδί, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη τις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικές. Σύμφωνα με δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και από την πολύχρονη κλινική εμπειρία των συγγραφέων, η γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση παρέχει ένα πλαίσιο για την αποτελεσματική θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ένα διευρυμένο θεραπευτικό πλαίσιο, στο οποίο συμμετέχουν ενεργά όχι μόνο το παιδί, αλλά και σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι. Οι τελευταίοι είναι αναγκαίο να υιοθετήσουν τους στόχους του θεραπευτή-ψυχολόγου και να ενεργούν προς την κατεύθυνση της επίτευξής τους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού, την αύξηση του επιπέδου του κινήτρου του για μάθηση καθώς και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης νέων επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια αυτή είναι καίριος, γιατί όχι μόνο συνιστά έναν από τους κύριους φορείς της μαθησιακής διαδικα-

σίας αλλά είναι δυνατόν να διαδραματίσει και διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των γονέων και του ψυχολόγου. Προκειμένου να αποκατασταθεί η αυτοεκτίμηση του μαθητή και να επανενεργοποιηθεί το κίνητρό του για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο κατ' αρχήν να τροποποιήσει τις τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις του σχετικά με τα αίτια των δυσλειτουργικών μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες τον οδηγούν σε αρνητικούς χαρακτηρισμούς της προσωπικότητας του μαθητή. Ιδιαίτερα στην αρχή της εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης, σκοπός του δασκάλου δε θα πρέπει να είναι η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων του μαθητή, αλλά η αναζήτηση διαύλων επικοινωνίας μαζί του μέσω της προσαρμογής των απαιτήσεών του στο επίπεδο των ικανοτήτων του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής είναι δυνατό να βιώσει επιτυχίες, οι οποίες θα του δημιουργήσουν θετική στάση προς τη μάθηση. Στη συνέχεια, ο θεραπευτικός στόχος επικεντρώνεται στον περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αυτών και την υιοθέτηση νέων επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς μέσω άμεσων και συχνών ενισχύσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, 2001).

Συμπερασματικά λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την αναγνώριση όσο και για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και των μαθησιακών δυσκολιών. Έχει βρεθεί πως πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι παροτρύνουν τους γονείς να απευθυνθούν στους ειδικούς προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους

(Κάκουρος και συν. 1995). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ανάγκη των γονιών να αναγνωρίζουν στον εκπαιδευτικό το ρόλο του συμβούλου ο οποίος θα τους κινητοποιήσει προς την ανάλογη κατεύθυνση στην περίπτωση που διαπιστώσει την ύπαρξη ειδικών δυσκολιών στο παιδί τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed.)*. Washington, DC: Author.
- Armstrong, T. (1996). ADD: Does it really exist? *Phi Delta Kappan*, 77(6), 424-428.
- Barkley, R.A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. N.Y.: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1996). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 63-112). N.Y.: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1997). Attention-deficit / hyperactivity disorder. In E. J. Mash and L.G. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders* (3rd ed., pp. 71-129). N.Y.: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed.)*. N.Y.: Guilford Press.
- Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbrock, C.S. & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-557.
- Berk, L.E. (1989). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, P. (1995). Naming and framing: The social construction of diagnosis and illness. *Journal of Health and Social Behaviour*, Extra Issue, 34-52.
- Conrad, P. (1975). The discovery of hyperkinesis: Notes on the medicalisation of deviant behaviour. *Social Problems*, 23(1), 12-21.
- Coopersmith, S. & Gilberts, R. (1982). *Behavioural Academic Self-Esteem Inventory*. U.S.A.: PRO-ED.
- DuPaul, G.J. & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. N.Y.: Guilford Press.
- Ζουρντζής, Ε., Κάκουρος, Ε., Καραμπά, Ο., Παπαηλιού, Χ., & Ματαδικιάν, Μ. (2001). *Οι Σχολικές Επιδόσεις των Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)*. Ανακοίνωση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα, 2-3 Νοεμβρίου.
- Frick, P.J., Kamphaus, R.W., Lahey, B.B., Loeber, R., Christ, M.A.G., Hart, E.L. & Tannenbaum, L.E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behaviour disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289-294.
- Gilliam, J.E. (1995). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Test*. U.S.A.: PRO-ED.
- Glass, C.S. and Weigar, K. (2000). Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder. *Education*, 121(2), 412-420.
- Goldstein, S. & Goldstein, M. (1998). *Managing attention deficit hyperactivity disorder in children (2nd ed.)*. John Wiley and Sons, Inc.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hartmann, T. (1996). *Beyond ADD: Hunting for Reasons in the Past and Present*. Grass Valley, California: Underwood Books.
- Κάκουρος, Ε., Μπαλούρδος, Δ., Ρεκούτης, Π. (1995): Διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παραπέμπονται σε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 32-33, 61-76.
- Κάκουρος, Ε. (1998) Η έκβαση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία, *Αρχαία Εταιρείας Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκων και Παιδιού (Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π.)*, 19 (3), 89-92
- Κάκουρος, Ε. (2001). Η έκβαση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Στο Ε. Κάκουρος (Επιμ.), *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά*, σσ. 122-134. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. (Επιμ.) (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών. *Νέα Παιδεία*, 101, 152-166.
- Keough, B.K. (1971). Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children*, 38, 101-109.
- McGee, R. & Share, D. (1988). Attention deficit-hyperactivity disorder and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.
- Merrell, C. and Tymms, P.B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43-56.
- Nicholls, J.G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Personality Research*, 10, 306-315.
- Overmeyer, S. & Taylor, E. (1999). Annotation: Principles of treatment for hyperkinetic disorder: practice approaches in the U.K. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1147-1157.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 51-67

Θεόδωρος Κατσανέβας*

ΟΙ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΙΣΟΖΥΓΙΟΥ ΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνοπτικά η πρωτότυπη έρευνα των προβλέψεων για τις προοπτικές του «ισοζυγίου ζήτησης και προσφοράς επαγγελματιών», που διενεργείται περισσότερο από δέκα χρόνια από την ερευνητική ομάδα του υπογράφοντος στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Γίνεται αναφορά στη γοργά αναπτυσσόμενη πλούσια διεθνή εμπειρία σχετικά με τις προβλέψεις των προοπτικών της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων, καθώς και στους λόγους που επιβάλλουν, στη σύγχρονη εποχή, την αναγκαιότητα των προβλέψεων αυτών. Αναλύεται η έννοια και η μεθοδολογία του ισοζυγίου επαγγελμάτων που αντλεί από τη διεθνή εμπειρία, αλλά και τα υπαρκτά στατιστικά και άλλα δεδομένα της χώρας μας, ενώ αναφέρονται επιγραμματικά οι πολλαπλές και διαφορετικές πηγές της έρευνας και παρατίθεται ένας συνοπτικός πίνακας επιλεγμένων επαγγελμάτων με τις θετικές ή αρνητικές προοπτικές στην ελληνική αγορά εργασίας για τα επόμενα 5-10 χρόνια, όπως προέκυψε από τα τελευταία στοιχεία της έρευνας. Εξετάζονται οι πολύπλοκες και πολυάριθμες στατιστικές ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις επαγγελμάτων που γίνονται με διαφορετικές αφετηρίες και στόχους από διεθνείς και ελληνικούς φορείς και παρουσιάζονται οι 14 μεγάλες επαγγελματικές κατηγορίες και τα περίπου 700 επαγγέλματα που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν στην παρούσα μελέτη, καθώς και τα κριτήρια αυτών των επιλογών. Επίσης, γίνεται αναφορά στο δυσεπίλυτο πρόβλημα της ονοματολογίας και της αντιστοίχισης των επαγγελμάτων με τις βαθμίδες εκπαίδευσης και εμπειρίας στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, αναλύεται συνοπτικά το ζήτημα των επιλογών καριέρας, οι οποίες σύμφωνα με την κεντρική θέση του άρθρου και του συγγραφέα, πρέπει να στηρίζονται σ' έναν αρμονικό συνδυασμό επαρκούς αυτογνωσίας με παράλληλη γνώση των προοπτικών της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων.

* Ο Θ. Κ. είναι διδάκτορας του London School of Economics, καθηγητής της Οικονομικής της Εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς και επισκέπτης καθηγητής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Theodore Kaisanevas, Phd of the London School of Economics, is a professor of Labour Economics at the University of Piraeus and visiting professor in the post graduate programme of Counselling and Vocational Orientation at the School of Philosophy, of the University of Athens.

PERSPECTIVES OF THE LABOUR MARKET AND THE RESEARCH OF BALANCE OF DEMAND AND SUPPLY OF PROFESSIONS

In this article, we introduce shortly, the original research of projections concerning prospects of the «balance of demand and supply of professions», which is running more than ten years under the auspices of the author of this paper and his research team of the University of Piraeus. There are references for the quickly developing international experience about the same topic, as well as the reasons imposing, in modern times, the necessity of these projections. We analyze the meaning and methodology of the balance of professions based on international experience and existing statistical and other data in Greece. There are also numerous reports on multiple sources of the research and a brief index with selected professions, with positive or negative prospects in the Greek labour market for the next 5 - 10 years, as results of the same research. We examine the complex and numerous statistical classifications of professions on international level and the criteria taken in our classification of 14 broad professional categories. Also, there is a report for the difficult problem of naming the professions and their correlation to the scale of educational and occupational Greek reality. Finally, we discuss the issue of career choices, in which an adequate self knowledge must be combined with adequate knowledge of labour market and professional prospects.

1. Οι προβλέψεις για τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων

Στον κόσμο της σημερινής εποχής που αλλάζει ραγδαία, οι προβλέψεις για το «τι μέλλει γενέσθαι» στην αγορά εργασίας και στις προοπτικές των επαγγελμάτων, αποτελούν κεντρικό ζήτημα προβληματισμού και επιστημονικής ενασχόλησης που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Από τους επικριτές των προβλέψεων υποστηρίζεται η άποψη ότι ο χρονικός ορίζοντάς τους είναι πολύ περιορισμένος, όχι πέραν της τετραετίας και κατά συνέπεια δε βοηθά στο σχολικό επαγγελματικό προ-

σανατολισμό που αφορά μια μακροπρόθεσμη περίοδο. Λέγεται επίσης, ότι είναι πολύ πιθανό να μεσολαβήσουν μεγάλα έκτακτα γεγονότα που να αλλοιώσουν εντελώς την ομαλή πορεία των πραγμάτων. Ακόμη ακούγεται η άποψη ότι οι σπουδές αποτελούν αυτοσκοπό και ότι θα πρέπει να αποσυνδέονται εντελώς από την επαγγελματική σταδιοδρομία και την καριέρα.

Ο σύγχρονος αντίλογος στις απόψεις αυτές είναι ότι, οι προβλέψεις αφορούν βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες τάσεις σε ορίζοντα δεκαετίας, τις οποίες δεν αναιρούν οι όποιες βραχυπρόθεσμες αλλοιώσεις αυτών των τάσεων που μπορεί να

προέλθουν από έκτακτα περιστατικά. Το γεγονός δηλ. ότι η πληροφορική αποτελεί τη μεγάλη οικονομική και εργασιακή λεωφόρο του αύριο, δεν μπορεί να αναιρεθεί από τις όποιες βραχυπρόθεσμες περιόδους ύφεσης του κλάδου. Οι προσλήψεις μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο δημόσιο που έχουν γίνει τον τελευταίο καιρό στη χώρα μας, μπορεί να εκτονώνουν τον κορεσμό των συναφών επαγγελματιών, αλλά μόνο προσωρινά, αφού συνεχίζουν να υφίστανται οι βασικές αιτίες του προβλήματος. Τέτοιες αιτίες είναι ο μεγάλος αριθμός αποφοίτων από τμήματα ΑΕΙ που συνδέονται με την εκπαίδευση, καθώς και η διευρυνόμενη υπογεννητικότητα του πληθυσμού, η οποία οδηγεί σε δραματική συρρίκνωση του αριθμού των μαθητών.

Στο μεσοδιάστημα μιας δεκαετίας και εφόσον δε μεσολαβήσουν ακραία γεγονότα, είναι πιθανό φυσικά να υπάρξουν οριακές διαφοροποιήσεις των τάσεων στην αγορά εργασίας, που όμως δεν αλλοιώνουν τις γενικότερες τάσεις και προοπτικές της. Οι όποιες πολύ αρνητικές προοπτικές για ορισμένα επαγγέλματα, όπως προβλέπονται σήμερα, είναι απίθανο να μεταστραφούν σε πολύ

θετικές στο διάστημα της επόμενης δεκαετίας και το αντίστροφο. Βέβαια οι οριακές μεταστροφές των τάσεων στην αγορά εργασίας, είναι αναγκαίο να παρακολουθούνται και να καταγράφονται, αφού έτσι παρέχεται η δυνατότητα έγκαιρης πληροφόρησης για όσους επιθυμούν να εγκαταλείψουν κορεσμένα επαγγέλματα ή ειδικότητες και να μεταπηδήσουν σε κάποια άλλα με ανερχόμενες προοπτικές. Άλλωστε, ο σύγχρονος επαγγελματικός προσανατολισμός αντιμετωπίζεται σήμερα όχι ως στατικό φαινόμενο, αλλά ως εξελικτική διαδικασία σταδιοδρομίας¹.

Η σημασία που προσδίδεται διεθνώς στις προβλέψεις των προοπτικών της αγοράς εργασίας διαφαίνεται και από το γεγονός ότι απασχολούν έναν τεράστιο αριθμό ερευνητών και καταγράφονται σε πολυάριθμες έρευνες και δημοσιεύσεις, οι οποίες αξιοποιούνται για τις πολιτικές απασχόλησης, εκπαίδευσης και επαγγελματικού προσανατολισμού². Για τον ίδιο σκοπό, στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες απασχολούνται πολυάριθμοι ερευνητές σε διάφορους δημόσιους, ημιδημόσιους, πανεπιστημιακούς και ιδιωτικούς φορείς. Οι προβλέψεις στηρίζονται σε εκτενή στατιστικά στοιχεία, εμπειρικές έρευνες και δοκιμασμένη

1. Σχετικές με το θέμα είναι οι λεγόμενες εξελικτικές θεωρίες για τις επαγγελματικές επιλογές. Βλ. σχετικά: Swanson, J. & Fouad, N. (1999). *Career theory and practice*. Sage Publications. Επίσης: Peterson, N. & Gonzales, R. (1999). *The role of work in people's lives*. Brooks/Cole. Επίσης: Osipow, S. & Fitzgerald, L. (1996). *Theories of career development*. Allyn and Bacon. Επίσης: Κάντας, Α. & Χαντζή Α. (1999). *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Επίσης: Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Λεξικό όρων συμβουλευτικής, προσανατολισμού και επαγγελματικής ψυχολογίας*.

2. Στο διαδικτυο και μόνο στη μηχανή αναζήτησης Google, στο λήμμα «employment projections» ή «occupational projections», (προβλέψεις για την απασχόληση ή τα επαγγέλματα), εμφανίζονται δεκάδες ή και εκατοντάδες χιλιάδες αναφορές σε συναφή άρθρα, δοκίμια, έρευνες, βιβλία, στατιστικά στοιχεία, κλπ.

μεθοδολογία και αναφέρονται στις προοπτικές της απασχόλησης στο σύνολο της οικονομίας, στους επιμέρους κλάδους της, αλλά και στα διάφορα επαγγέλματα και ειδικότητες. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα, το Γραφείο Στατιστικών Εργασίας του Υπουργείου Εργασίας, που ασχολείται με παρόμοιες προβλέψεις τα τριάντα τελευταία χρόνια, δημοσιοποιεί τις εκτιμήσεις του μέσα από πολυάριθμα έντυπα, περιοδικές εκδόσεις και επιστημονικά περιοδικά, καθώς και στο διαδίκτυο, όπου ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να προσφύγει³. Οι προβλέψεις γίνονται για χρονικούς ορίζοντες 2-4 ή 5-10 χρόνων και έχουν ευρεία κλίμακα διαβάθμισης ανά επάγγελμα. Συνήθως προϋποθέτουν ότι δε θα μεσολαβήσουν μειζονα απρόβλεπτα γεγονότα, όπως λ.χ. μεγάλες πολεμικές συγκρούσεις ή κορυφαίες οικονομικές κρίσεις. Ανεξάρτητα από το χρονικό ορίζοντά τους, ανά δύο χρόνια γίνονται επιμέρους εκτιμήσεις και οριακές αναθεωρήσεις που συνδέονται με τη συγκυρία. Στον Καναδά, το Ινστιτούτο Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων (HRDC)⁴ κλιμακώνει τις προβλέψεις του με τον ακόλουθο τρόπο:

- Επαγγέλματα με καλές προοπτικές.
- Επαγγέλματα με μέτριες προοπτικές.
- Επαγγέλματα με περιορισμένες προοπτικές.

Παρόμοιες εκτιμήσεις προβλέψεων γίνονται σε άλλες χώρες από διάφορους φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας της Μ. Βρετανίας⁵, το Ινστιτούτο Ερευνών Απασχόλησης του Πανεπιστημίου Warwick της Αγγλίας⁶, η Κεντρική Στατιστική Υπηρεσία της Ιρλανδίας⁷, το γραφείο Στατιστικής της Αυστραλίας⁸, η Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης Κύπρου, η οποία αναφέρεται και στην ορολογία «Ισοζύγιο Εργατικού Δυναμικού» κτλ.

Όσον αφορά την άποψη που υποστηρίζει ότι οι σπουδές είναι αυτοσκοπός, ίσως είχε κάποια βάση σε παλαιότερες εποχές όταν η παιδεία ήταν προνόμιο των γόνων εύπορων οικογενειών, οι οποίοι είχαν εξασφαλισμένο το οικονομικό και εργασιακό τους μέλλον. Σήμερα, πολύ δύσκολα κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει αποδεκτό, αν ληφθεί υπόψη ο μαζικός χαρακτήρας της παιδείας, οι αυξημένες απαιτήσεις παραγωγικότητας και εξειδικευμένων γνώσεων, η υψηλή ανεργία και οι ανά-

3. USA, Bureau of Labor Statistics, Department of Labor.

4. Human Resources Development Canada. (Good prospects: καλές προοπτικές, fair prospects: μέτριες, limited prospects: περιορισμένες).

5. Dept. For Education and Employment (2001) Projections Sectoral Employment Prospects.

6. Wilson, R.A. (2001 Ed.). Projections of occupations and qualifications, 2000-2001, Institute for Employment Research, University of Warwick. Επίσης: Metcalf, H. (2001, Ed). Future skills demand and supply trends. University of Warwick. World of Work. Το Υπουργείο Παιδείας και Εργασίας της Μ. Βρετανίας δημιούργησε πρόσφατα την «Ομάδα Έργου για τις Ειδικότητες (Skills Task Force) με σκοπό την έρευνα των δυσαρμονιών ανάμεσα στην προσφορά και ζήτηση επαγγελματιών και τη δημιουργία εθνικού συστήματος για τις ειδικότητες. Βλ. σχετικά Hasluck, C. (1999). Skills task force: Institute for Employment Research, University of Warwick.

7. Central Statistical Office, Ireland (2001).

8. Australian Bureau of Statistics (1999).

9. Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης Κύπρου, (2000) και (1999), Ισοζύγιο εργατικού δυναμικού. Επίσης: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου (1998) Προοπτικές της αγοράς εργασίας στην Κύπρο.

γκες ομαλού καταμερισμού του ανθρώπινου, δυναμικού ανάλογα με την παραγωγική διάρθρωση της οικονομίας. Επιπλέον, είναι αναμενόμενο, όταν υπάρχει κατάλληλη πληροφόρηση για τα κορεσμένα επαγγέλματα, πολλοί νέοι να στραφούν σε άλλα με ανερχόμενες προοπτικές. Έτσι, «θα επιτευχθεί με τρόπο δημοκρατικό, χωρίς κανέναν καταναγκασμό, η εναρμόνιση των κοινωνικοοικονομικών αναγκών της χώρας σε ειδικευμένο δυναμικό και των επαγγελματικών τάσεων και των φιλοδοξιών των νέων και των γονιών τους¹⁰».

Στην περίπτωση της χώρας μας η ενασχόληση με τα συναφή θέματα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη μέχρι σήμερα. Το κενό αυτό επιχειρήθηκε να καλυφθεί, έστω μερικώς, μέσα από τις πολυτεείς έρευνες που διενεργούνται για το σκοπό αυτό υπό την αιγίδα του γράφοντος στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Έως σήμερα τουλάχιστον, δεν ήταν δυνατόν να υπάρξουν ακριβείς μαθηματικοί υπολογισμοί των προβλεπόμενων κενών θέσεων εργασίας ανά επάγγελμα, λόγω της έλλειψης επαρκών στατιστικών στοιχείων. Εκείνο που επιχειρείται να γίνει με την έρευνα μας, που άλλωστε έχει και περισσότερο πρακτικό ενδιαφέρον, είναι να προσδιοριστούν οι τάσεις της αγοράς εργασίας και οι προοπτικές των επιμέρους επαγγελμάτων στο ορατό μέλλον.

2. Το ισοζύγιο ζήτησης και προσφοράς επαγγελμάτων

Ύστερα από πολυετή διερεύνηση των αναγκών της αγοράς εργασίας και των προοπτικών των επαγγελμάτων και αφού εξετάστηκε η πλούσια διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα, καθιερώθηκε η πρωτότυπη και εύχρηστη έννοια που αναφέρεται ως ισοζύγιο ζήτησης και προσφοράς επαγγελμάτων (*balance of demand and supply of professions*). Με το ισοζύγιο επαγγελμάτων προσδιορίζεται, με απλό και κατανοητό τρόπο, η όποια θετική ή αρνητική προοπτική ενός επαγγέλματος. Αν για ένα επάγγελμα προβλέπεται ότι για τα επόμενα 5-10 χρόνια θα ζητούνται περισσότερες θέσεις εργασίας από την αντίστοιχη προσφορά από τους εργαζομένους, τότε το ισοζύγιο για το επάγγελμα αυτό είναι θετικό (υπερβάλλουσα ζήτηση εργασίας). Αντίθετα, εάν οι ζητούμενες θέσεις εργασίας προβλέπεται να είναι λιγότερες από την αντίστοιχη προσφορά από τους εργαζομένους, τότε το ισοζύγιο είναι αρνητικό (υπερβάλλουσα προσφορά εργασίας)¹¹. Σε διάφορα στάδια δημοσιοποίησης της μελέτης¹² έχουν υιοθετηθεί διαφορετικές κλίμακες μέτρησης των προοπτικών του ισοζυγίου, με κυριότερη την ακόλουθη:

• Επάγγελμα με πολύ θετική προοπτική ++

10. Κασσωτάκης, Μ., (2000). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και το επάγγελμα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

11. Για μια επιστημονική θεώρηση και συζήτηση πάνω στο θέμα του ισοζυγίου επαγγελμάτων βλ. Katsanevas, T. & Karakitsos, S. (1999). Theoretical assumptions and methodological observations on the concept of the balance of supply and demand of professions.

12. Κατανέβας, Θ. (1988). Επαγγέλματα του μέλλοντος. Παπαζήσης. Για το ίδιο θέμα έχουν δημοσιευθεί πολλά άρθρα και έχουν γίνει σχετικές παρουσιάσεις σε εγχώρια, αλλά και διεθνή συνέδρια, καθώς και ομιλίες για τους σκοπούς του επαγγελματικού προσανατολισμού.

- Επάγγελμα με θετική προοπτική +
- Επάγγελμα με ουδέτερη ή απροσδιόριστη προοπτική..... 0
- Επάγγελμα με αρνητική προοπτική -
- Επάγγελμα με πολύ αρνητική προοπτική --

Η παραπάνω κλίμακα με τις πέντε βαθμίδες μέτρησης διατηρείται στα πλαίσια της μελέτης και παρουσιάζεται σε διάφορες εκδόσεις της έρευνας και στην ιστοσελίδα του υπογράφοντος¹³. Για λόγους εναρμόνισης με τα πλέον συνήθη διεθνή δεδομένα, αλλά και με την έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Παιδεία και Απασχόληση», σε νέες εκδόσεις της έρευνας υιοθετείται η κλίμακα μέτρησης των επαγγελματικών προοπτικών σε τρεις βαθμίδες¹⁴ και συγκεκριμένα:

- Επάγγελμα με πολύ θετικές προοπτικές ●●●
- Επάγγελμα με θετικές προοπτικές ●●
- Επάγγελμα με περιορισμένες προοπτικές ●

3. Η μεθοδολογία και οι πηγές της έρευνας

Οι προβλέψεις της προοπτικής του ισοζυγίου στηρίζονται σε πολύπλοκη μεθοδολογία, η οποία αναπτύσσεται περισσότερο από δέκα χρόνια, με γνώμονα τα διεθνή δεδομένα, την ελληνική πραγματικότητα, τα όποια διαθέσιμα επίσημα στατιστικά στοιχεία και επί μέρους έρευνες και κυρίως την πολυετή εμπειρική έρευνα που διενεργείται για το σκοπό αυτό.

Με δεδομένη την ανεπάρκεια αναλυτικών στατιστικών στοιχείων και παρόμοιων ερευνών στη χώρα μας, τα επιμέρους δεδομένα, στοιχεία και πρωτογενείς πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της έρευνας είναι κυρίως τα ακόλουθα:

- Διαχρονική εξέλιξη και προοπτικές της παραγωγής και του προϊόντος κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ.
- Στοιχεία των επενδυτικών σχεδίων που έχουν υπαχθεί στις ευεργετικές διατάξεις του νόμου 1892/90 και 2234/94 (άρθρα 23α και 23β)

13. www.katsanevas.gr. Στις προβλέψεις αυτές της κλίμακας των τριών βαθμίδων, τα επαγγέλματα με περιορισμένες προοπτικές αντιστοιχούν, στην προηγούμενη κλίμακα των πέντε βαθμίδων, σε επαγγέλματα με πολύ αρνητικές, με αρνητικές ή, και κατά περίπτωση, με ουδέτερες προοπτικές (●→ - ή - ή 0). Τα επαγγέλματα με θετικές προοπτικές στην τρίβαθμη κλίμακα αντιστοιχούν σε επαγγέλματα με ουδέτερες ή θετικές προοπτικές στην πεντάβαθμη κλίμακα (●●→0 ή +). Και τα επαγγέλματα με πολύ θετικές προοπτικές σε πολύ θετικές προοπτικές αντιστοιχούν (●●●→++ +).

14. Η έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Παιδεία και Απασχόληση» ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2001 ύστερα από συνεργασία του υπογράφοντος με το τμήμα ΣΕΠ του Π.Ι. και ειδικότερα με τις κυρίες Κατερίνα Βάγгер και Φραντζέσκα Μπελαφρέμνε. Στην έκδοση αυτή υιοθετήθηκε η κλίμακα των προβλέψεων με τρεις βαθμίδες μέτρησης, ύστερα από διεξοδική συζήτηση με τους αντιπροέδρους και τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Σταμάτη Αλαχιώτη. Βλ. επίσης : Κατσάνεβας, Θ. (Ιούνιος, 2002). Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος. Προοπτικές επαγγελματιών στην Ελλάδα και στις 13 περιφέρειες της και επαγγελματικός προσανατολισμός. Πατάκης.

για την περίοδο 1996-2002 που μας διατέθηκαν από τις διευθύνσεις ιδιωτικών επενδύσεων του ΥΠΕΘΟ και του Υπουργείου Ανάπτυξης.

- Εξέλιξη της παραγωγικότητας εργασίας κατά κλάδο ως λόγο του προϊόντος του κλάδου ανά απασχολούμενο, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΘΟ (επεξεργασία πρωτογενών στοιχείων της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΘΟ).
- Προσφορά εργασίας για τα επιμέρους επαγγέλματα, με βάση τη μέση ετήσια εκροή αποφοίτων απ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Εκτιμήσεις για τις αποχωρήσεις εργαζομένων από επαγγέλματα λόγω συνταξιοδότησης ή μετακίνησης σε άλλους κλάδους.
- Αξιοποίηση στοιχείων για την οικονομία των ελληνικών περιφερειών, που μας χορηγήθηκαν από το Ινστιτούτο Περιφερειακής Ανάπτυξης της Παντείου και του ΥΠΕΘΟ¹⁵, καθώς και διάφορες δημοσιεύσεις και ειδικές έρευνες¹⁶.
- Πρωτογενής επεξεργασία και ανάλυση μικρών αγγελιών της περιο-

χής Αττικής και της Θεσσαλονίκης, που από το 1996 γίνεται σε τακτά διαστήματα.

- Ζήτηση και προσφορά εργασίας, όπως καταγράφεται από τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης του ΟΑΕΔ.
- Άντληση πρωτογενών στοιχείων από πολυάριθμες προσωπικές επαφές και συστηματικές συζητήσεις του επικεφαλής της έρευνας με πολυάριθμους γενικούς διευθυντές και διευθυντές προσωπικού μεγάλων και μικρομεσαίων επιχειρήσεων, με συμβούλους επιχειρήσεων και επαγγελματικού προσανατολισμού, με εκπροσώπους συνδικάτων και επιμελητηρίων κτλ., που γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα και ακολουθώντας τις μεθοδολογικές ανάγκες της έρευνας. (Σχετικά στοιχεία είναι στη διάθεση κάθε σοβαρά ενδιαφερόμενου).
- Πρωτογενής έρευνα που διεκπεραιώθηκε στις 13 περιφέρειες της χώρας από φοιτητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς σε εθελοντική βάση για τα έτη 1997-2001, υπό την εποπτεία του επικεφαλής της

15. Επίσης σχετικά με την οικονομία των ελληνικών περιφερειών, μεταξύ άλλων, βλ.: Οικονομικός Ταχυδρόμος (15/4/1999). Επίσης: Κόνσολας, Ν., Παπαδιασκαλόπουλος, Αθαν. & Πλασκοβίτης Η., (2000). Η εξέλιξη και οι προοπτικές της περιφερειακής προοπτικής στην Ελλάδα. Επίσης: Κόνσολας Ν., (1997). Η σύγχρονη περιφερειακή οικονομική πολιτική 2000. Ελλάδα 2000-2006: Το σχέδιο ανάπτυξης για την προσαρμογή στην ΟΝΕ. 7. Επίσης: Σκούντζος, Θ., (1993). Περιφερειακή οικονομική ανάλυση και πολιτική. Επίσης: Αθανασόπουλος, Κ. (1996). Θεσμικό πλαίσιο περιφερειακής ανάπτυξης. Αθήνα. Επίσης: Επιλογή (1999). Επίσης: Τράπεζα της Ελλάδος (2001). Επίσης: Επιλογή (2001, Σεπτ.). Επίσης: INB-ΓΣΒΕ-ΑΔΕΔΥ (2000).

16. Έρευνες επαγγελματικών προοπτικών έχουν εκπονηθεί από τα Γραφεία Διασύνδεσης και ομάδες μελετητών στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στα Πανεπιστήμια Πάτρας, Πειραιώς και στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Άλλες πρόσφατες έρευνες προβλέψουν έχουν γίνει από το Υπουργείο Εργασίας (2001) σε συνεργασία με τη Metron Analysis, το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης-ΟΑΕΔ (2000), το ΕΚΚΕ (2000), σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, τον ΣΒΒ (2000), το Σύνδεσμο Βιομηχανών Βορείου Ελλάδος (2000), τη ΓΣΕΕ (1999) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Βλ. επίσης: Karantinos, D., (2000). Labor shortages and skill gaps : Greece.

μελέτης και της ερευνητικής ομάδας, σε συνεργασία με τη διεύθυνση μελετών του ΟΑΕΔ, και συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Τα ισοζύγια των επιμέρους επαγγελματιών είναι πιθανό να αλλοιώνονται μερικώς στην πορεία του χρόνου υπό την επίδραση απρόβλεπτων παραγόντων, όπως λ.χ. οι γενικές και κλαδικές εξελίξεις της διεθνούς και ελληνικής οικονομίας, αλλά και από την επίπτωση που μπορεί να έχει η ευρεία δημοσιοποίηση των επιμέρους επαγγελματικών προοπτικών στις προτιμήσεις επιλογής των επαγγελματιών αυτών. Γι' αυτό και οι έρευνες ανανεώνονται κάθε 2-3 χρόνια. Η δημοσιοποίηση των στοιχείων της έρευνας, η έκδοση που κυκλοφόρησε¹⁷, η μαζική αναπαραγωγή του από διάφορους φορείς αλλά και στο διαδίκτυο, καθώς και η ευρύτερη συζήτηση γύρω από τα συναφή ζητήματα φαίνεται ότι έχει ήδη επιφέρει μεταβολές κυρίως στην πλευρά των εισροών εργασίας (ή αλλιώς στη προσφορά εργασίας) σε διάφορα επαγγέλματα και εκπαιδευτικές κατευθύνσεις. Ενόητο είναι πως η ομαλοποίηση της ζήτησης και προσφοράς επαγγελματιών θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματική αν η πολιτεία ανέπτυξε ενεργό πολιτική στα συναφή ζητήματα, κάτι που είναι και το

ζητούμενο στο άμεσο μέλλον. Στον πίνακα που παρατίθενται εδώ παρουσιάζονται ορισμένα επιλεγμένα επαγγέλματα απλώς με αρνητικές ή θετικές προοπτικές, όπως έχουν προκύψει από την έρευνα του ισοζυγίου επαγγελματιών για τα επόμενα 5-10 χρόνια στη χώρα μας.

4. Η στατιστική ταξινόμηση και η ομαδοποίηση των επαγγελματιών

Η στατιστική ταξινόμηση των επαγγελματιών, η ονοματολογία και η ομαδοποίησή τους σε μεγάλες κατηγορίες και υποκατηγορίες αποτελούν ένα πολύπλοκο πρόβλημα μεθοδολογίας, που αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί η κάθε περίπτωση. Η ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος), για λόγους ενιαίας στατιστικής ταξινόμησης, αλλά και ανάλυσης σε βάθος των σχετικών δεδομένων, χρησιμοποιεί την αναθεωρημένη ΣΤΕΠ-92 (Στατιστική Ταξινόμηση Επαγγελματιών), η οποία στηρίζεται στις αντίστοιχες ταξινομήσεις του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας ISCO (International Standard Classification of Occupations) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ISCO-COM-88)¹⁸. Κύριος σκοπός της ΣΤ-

17. Το βιβλίο του υπογράφοντος «Επαγγέλματα του μέλλοντος», που κυκλοφόρησε το 1998 από τις εκδόσεις Παπαζήση, στηρίχθηκε κυρίως στην ερευνητική εργασία με τίτλο «Προοπτικές της αγοράς εργασίας και ανάγκες σε νέες ειδικότητες στην Αττική για την επόμενη πενταετία, 1998-2002», Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ΟΑΕΔ, Οκτ. 1997, και σε συναφείς έρευνες της ερευνητικής μας ομάδας. Το ίδιο βιβλίο κυκλοφόρησε σε μεγάλο αριθμό αντιτύπων, αναπαραχθηκε μαζικά από πολλούς φορείς, αξιοποιήθηκε από σχολές, από ΙΕΚ, σχολεία, φροντιστήρια, κέντρα συμβουλευτικής, συμβούλους ανθρώπινου δυναμικού και χρησιμοποιείται ως βασική βιβλιογραφία για συναφή θέματα και ως υποστηρικτική μελέτη σε πολλές προτάσεις των ΚΕΚ προς το Υπουργείο Εργασίας για την ανάληψη διάφορων κοινοτικών προγραμμάτων.

18. ΕΣΥΕ, (1995). ΣΤΕΠ-92., σελ.7-13

Πίνακας: Ενδεικτικές περιπτώσεις προοπτικών επιλεγμένων επαγγελματιών

Ενδεικτικές περιπτώσεις επαγγελματιών με αρνητικές ή πολύ αρνητικές προοπτικές
 Γιατρός, Οδοντίατρος, Φαρμακοποιός, Βιολόγος, Χημικός,
 Χημικός μηχανικός, Γεωλόγος, Μεταλλειολόγος, Ναυπηγός,
 Αεροναυπηγός, Τεχνολόγος ενέργειας, Δικηγόρος, Δημοσιογράφος,
 Ηθοποιός, Μουσικός, Σκηνοθέτης, Ζωγράφος, Καθηγητής γυμνασίου,
 Νηπιαγωγός, Φιλολόγος, Θεολόγος, Φυσικομαθηματικός, Ιστορικός,
 Αρχαιολόγος, Διεθνολόγος, Κοινωνιολόγος, Πολιτικός επιστήμονας,
 Χρηματιστής, Σεισμολόγος, Αστρονόμος, Γενετιστής, Βρεφονηπιοκόμος,
 Τεχνολόγος ή τεχνικός πετρελαίων ή ναυπηγείων,
 Αεροσυνοδός, Ηχολήπτης, Παραγωγός ραδιοφώνου, Μακιγιέρ.

Ενδεικτικές περιπτώσεις επαγγελματιών με θετικές ή πολύ θετικές προοπτικές
 Πληροφορικός, Πληροφορικός δικτύων, Πληροφορικός-Οικονομολόγος,
 Πληροφορικός-Μηχανολόγος, Τεχνολόγος-Πληροφορικός,
 Πληροφορικός τηλεπικοινωνιών, Πληροφορικός ψηφιακής εικόνας,
 Τεχνολόγος ή τεχνικός γραφικών τεχνών και εκτυλώσεων, Γραφίστας,
 Οικονομολόγος, Οικονομολόγος διοίκησης ή πωλήσεων, Φοροτεχνικός,
 Οικονομολόγος-Μηχανολόγος, Οικονομολόγος πωλήσεων, Πωλητής,
 Στέλεχος τουριστικών επιχειρήσεων, Γυμναστής, Ξεναγός, Μεταφραστής,
 Πιλότος, Εμποροπλοίαρχος, Μηχανικός εμπορικού ναυτικού,
 Οδηγός επαγγελματικού αυτοκινήτου, Τεχνολόγος μουσικών οργάνων,
 Τεχνολόγος ιατρικών μηχανημάτων και εργαστηρίων,
 Τεχνολόγος-Ακτινολόγος, Ψυχολόγος, Νοσηλεύτης, Φυσιοθεραπευτής,
 Μηχανολόγος μηχανικός, Πολιτικός μηχανικός,
 Μηχανολόγος διοίκησης έργων, Μηχανολόγος ή Τεχνολόγος τροφίμων,
 Ελεγκτής ποιότητας, Επιμελητής εκδόσεων, Ιχθυοκαλλιεργητής,
 Γεωπόνος σύγχρονων καλλιεργειών, Γεωπόνος θερμοκηπίων,
 Τεχνολόγος-Ζωοτεχνικός, Ποτοποιός-Οινολόγος, Υδραυλικός, Ψυκτικός,
 Ηλεκτρολόγος, Ηλεκτροτεχνίτης, Σοβατζής, Επιπλοποιός, Αλουμινάς,
 Κομμωτής, Μάγειρας, Ζαχαροπλάστης, Διακοσμητής,
 Νοσοκόμος, Ειδικός για ΑΜΕΑ, Ειδικός αισθητικής.

ΕΠ-92 της ΕΣΥΕ είναι να καλύψει τις ανάγκες απογραφών και άλλων ερευνών που διενεργούνται, ώστε να υπάρχει δυνατότητα στατιστικών συγκρίσεων σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, η ΕΣΥΕ χρησιμοποιεί τη ΣΤΑ-ΚΟΔ-91 (Στατιστική Ταξινόμηση των Κλάδων Οικονομικής Δραστηριότητας). Η τελευταία στηρίχτηκε στη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμη-

ση των Οικονομικών Δραστηριοτήτων (ISIC - International Standard Industrial Classification) του Γραφείου Στατιστικής του ΟΗΕ (η οποία καταρτίστηκε για πρώτη φορά το 1948 και αναθεωρήθηκε το 1958, το 1968 και το 1989), καθώς και στην ταξινόμηση NACE της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁹. Στις χώρες της Βόρειας Αμερικής, και ειδικότερα στις ΗΠΑ,

19. ΕΣΥΕ (1994). ΣΤΑΚΟΔ-91, σελ. 7-16.

στον Καναδά και στο Μεξικό, έχει καθιερωθεί η Τυποποιημένη Ταξινόμηση Επαγγελματιών Βόρειας Αμερικής (North American Standard Classification of Occupations), η οποία έχει επίσης ανάλογες διεθνείς αναφορές και αντιστοιχίες. Το Γραφείο Στατιστικής του Υπουργείου Εργασίας των ΗΠΑ έχει εκδώσει το Λεξικό Επαγγελματικών Τίτλων και πολλές εκδόσεις για παρόμοια θέματα²⁰. Στη Μ. Βρετανία, το Κέντρο Πληροφοριών για τις Καριέρες και τα Επαγγέλματα έχει δημοσιεύσει την έκδοση *Επαγγέλματα 2000*²¹. Παρόμοιες εκδόσεις με ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις επαγγελματιών έχουν γίνει από πολυάριθμους παρόμοιους φορείς σε διάφορες χώρες του κόσμου²².

Για τις ανάγκες του ελληνικού φορολογικού συστήματος και της προσαρμογής και συγκρισιμότητάς του με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα στη χώρα μας, έχει εκπονηθεί το πρόγραμμα TAXIS, για το οποίο έχουν δημιουργηθεί νέοι κωδικοί αριθμοί δραστηριότητας (ΚΑΔ), καθώς και εθνική ονοματολογία οικονομικών δραστηριοτήτων²³. Οι ταξινομήσεις αυτού του τύπου έχουν κύριο κριτήριο και επίκεντρο διάθρωσής τους την οικονομική λειτουρ-

γία. Υποδιαιρούνται σε μέχρι τέσσερα ή και πέντε στατιστικά επίπεδα, έτσι ώστε να εμφανίζονται χιλιάδες περιπτώσεις επαγγελματικών οικονομικών δραστηριοτήτων, για τις οποίες δεν υπάρχει μονολεκτική ή σύντομη δόκιμη ονομασία.

Στον αντίποδα αυτών των ταξινομήσεων έχουν καταρτιστεί ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις επαγγελματιών από διαπρεπείς ψυχολόγους της εργασίας, με βασικό κριτήριο τις ψυχομετρικές συσχετίσεις της προσωπικότητας με τα διάφορα επαγγέλματα. Επίσης, υπάρχουν ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις που καταρτίζονται από ιδιωτικά κέντρα εργασίας ή έντυπα μαζικής κυκλοφορίας, με κύριο κριτήριο την εξυπηρέτηση των πρακτικών αναγκών της επιχειρηματικής ή εκδοτικής τους δραστηριότητας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στο διαδίκτυο είναι καταχωρισμένες πολλές τέτοιες ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις επαγγελματιών. Δε θα πρέπει επίσης να παραγνωριστούν οι ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις επιστημονικών και εκπαιδευτικών κλάδων που στην πράξη αντιστοιχούν σε επιμέρους επαγγέλματα και ομάδες επαγγελματιών²⁴. Τέλος, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί και η κλασική ταξινόμηση της οικονομίας στους τρεις κύ-

20. USA, Department of Labor, Bureau of Labor Statistics (2001). Επίσης: (2000).

21. Careers and Occupational Information Center, Great Britain (2000).

22. Bl. Grootings, P. (1984). Επίσης ISTAT, (1981).

23. Ipirotiki Publications (1998-1999). TAXIS, Λογιστής, σελ.117.

24. Ο ΟΕΕΚ (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), έχει ταξινομήσει τις ειδικότητες των ΙΕΚ, ιδιωτικών και δημοσίων, σε τομείς, ανάλογα με τη φύση και το είδος της εργασίας και συγκεκριμένα: 1) Πληροφορική, 2) Οικονομία & Διοίκηση, 3) Μεταφορών και Τουρισμού, 4) Γεωτεχνικής, 5) Τροφίμων και Ποτών, 6) Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού, 7) Μηχανολογίας, 8) Ηλεκτρολογίας, 9) Δομικών Έργων, 10) Εφαρμοσμένης Χημείας & Υλικών, 11) Εφαρμοσμένων Τεχνών, 12) Εφαρμοσμένων Τεχνών Επιπέδου Ι (Γυμνασίου), 13) Περιβάλλοντος, 14) Υγείας και Κοινωνικών Υπηρεσιών, 15) Επικοινωνίας & Μέσων Μαζικής Ενημέρω-

ριους κλάδους της παραγωγής και συγκεκριμένα: στον πρωτογενή τομέα (γεωργία, κτηνοτροφία, αλιεία, μεταλλεία κτλ.), στο δευτερογενή (κατασκευές, βιομηχανία) και στον τριτογενή τομέα (υπηρεσίες, τράπεζες, εμπόριο, τουρισμός, μεταφορές, εκπαίδευση κτλ.). Οι παραπάνω συνιστώσες λήφθηκαν υπόψη στην επίπονη και πολύχρονη προσπάθεια δημιουργίας ενός σύγχρονου και εύχρηστου μοντέλου ομαδοποίησης και ταξινόμησης επαγγελματιών.

5. Οι βαθμίδες εκπαίδευσης και εμπειρίας

Ένα σοβαρό πρόβλημα μεθοδολογίας που απασχολεί και διεθνώς τους ερευνητές είναι η ταξινόμηση

και αντιστοίχιση των επαγγελματιών ανάλογα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης και εμπειρίας. Στην ελληνική πραγματικότητα, θα μπορούσαν να υπάρξουν κάθεται διαφοροποιήσεις με βάση την ακόλουθη ταξινόμηση:

1η Βαθμίδα	Απόφοιτοι ΑΕΙ
2η Βαθμίδα	Απόφοιτοι ΤΕΙ
3η Βαθμίδα	Απόφοιτοι ΙΕΚ
4η Βαθμίδα	Απόφοιτοι ΤΕΕ, σχολών ΟΑΕΔ κτλ.
5η Βαθμίδα	Εμπειρικοί ή από διάφορες βαθμίδες σπουδών

Ευνόητο είναι ότι μπορεί να υπάρξει εσωτερική μετακίνηση επαγγελματιών στις βαθμίδες αυτές κατά περίπτωση. Για τις ανάγκες της έρευνας, στα πλαίσια των παραπάνω βαθμίδων εκπαίδευσης και εμπειρίας,

σης, 16) Ένδυσης & Υπόδησης, 17) Αθλητισμού. Για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει τα ακόλουθα πέντε επιστημονικά πεδία : 1) Ανθρωπιστικές, Νομικές, Κοινωνικές Επιστήμες, 2) Θετικές Επιστήμες, 3) Επιστήμες Υγείας, 4) Τεχνολογικές Επιστήμες, 5) Επιστήμες Οικονομίας & Διοίκησης. (Βλ. και Παράρτημα Ι). Επίσης η Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας έχει δημιουργήσει έναν ειδικό κώδικα κατάταξης επιστημονικών και τεχνολογικών ειδικοτήτων που περιλαμβάνουν 25 κατηγορίες. Ακόμη αξίζει να αναφερθούν οι ακόλουθες εξέχουσες περιπτώσεις διεθνών ταξινόμησεων: Ταξινόμηση Cedefop - List of professions: 1) Γεωργία 2) Βιομηχανία & Βιοτεχνία ειδών διατροφής 3) Εξοικονομεία, εστιατόρια 4) Τουρισμός 5) Μεταφορές και συγκοινωνίες 6) Βιομηχανία κλωστοϋφαντουργίας 7) Κλωστοϋφαντουργία/Έτοιμα ενδύματα 8) Τομέας δέρμα 9) Τομέας ξύλο 10) Τομέας οικοδομικά 11) Δημόσια έργα 12) Σίδηρος/Χάλυβας 13) Τομέας μέταλλο 14) Ηλεκτρολογία/Ηλεκτρονικά 15) Επισκευή οχημάτων 16) Χημεία 17) Τυπογραφία/Μέσα μαζικής ενημέρωσης 18) Γραφεία, διοίκηση, τράπεζες, ασφάλειες 19) Εμπόριο. Ταξινόμηση Kuder με βάση την κατηγοριοποίηση των ενδιαφερόντων της κλίμακας του Kuder (Kuder Vocational Preference Record): 1) Υπαίθρια 2) Μηχανολογικά 3) Υπολογιστικά 4) Επιστημονικά 5) Πειθούς 6) Καλλιτεχνικά 7) Λογοτεχνικά 8) Μουσικά 9) Κοινωνικών Υπηρεσιών 10) Υπαλληλικά. Ταξινόμηση Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ISCO-88). Την ταξινόμηση αυτή ακολουθούν το αντίστοιχο Γραφείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ISCO-COM88) και η Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας: Μεγάλη Ομάδα 1: Μέλη των βουλευόμενων σωμάτων ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Μεγάλη Ομάδα 2: Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα. Μεγάλη Ομάδα 3: Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα. Μεγάλη Ομάδα 4: Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα. Μεγάλη Ομάδα 5: Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές. Μεγάλη Ομάδα 6: Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς. Μεγάλη Ομάδα 7: Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα. Μεγάλη Ομάδα 8: Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι) Μεγάλη Ομάδα 9: Ανειδίκευτοι εργάτες, χείρωνακτες και μικροεπαγγελματίες. Μεγάλη Ομάδα 0: Ένοπλες δυνάμεις.

υπήρξε μέριμνα για μερική διαφοροποίηση της ονοματολογίας των επαγγελμάτων, που θα μπορούσε να συμβάλει και σε μια μελλοντική πιστοποίηση των σχετικών προσόντων και κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Για το σκοπό αυτό, λήφθηκε υπόψη η τρέχουσα πραγματικότητα και η άποψη εκπροσώπων των ενδιαφερόμενων μερών, οι οποίοι έδειξαν να συμφωνούν καταρχήν με τις προτεινόμενες λύσεις²⁵. Η κάθετη κατηγοριοποίηση, ανάλογα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για επαγγέλματα που απαιτούν αυστηρά ένα ορισμένο επίπεδο και συγκεκριμένα χρόνια σπουδών και αφορά ειδικότερα επαγγέλματα στο μηχανολογικό και κατασκευαστικό τομέα κατά πρώτο λόγο και κατά δεύτερο στους τομείς της οικονομίας, της υγείας, της γεωργίας κτλ. Στην περίπτωση, λ.χ., των τοπογράφων, υιοθετείται η ακόλουθη λύση:

AEI..... Τοπογράφος-Μηχανικός
TEI..... Τοπογράφος-Τεχνολόγος
IEK..... Τοπογράφος-Τεχνικός
TEE..... Τοπογράφος-Τεχνίτης

Στην περίπτωση των οικονομικών σπουδών, στη διοίκηση επιχειρήσεων υιοθετείται η εξής λύση:

AEI..... Οικονομολόγος διοίκησης
TEI..... Οικονομοδιοικητικός
IEK..... Στέλεχος διοίκησης

Ευνόητο είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης ενός επαγγελματία από μια βαθμίδα σε άλλη υψηλότερης κλίμακας, ανάλογα με την κατά

περίπτωση εκπλήρωση των προϋποθέσεων εκπαίδευσης και εμπειρίας. Ορισμένα επαγγέλματα δεν προσφέρονται ιδιαίτερα για διαφοροποίηση της ονομασίας τους ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, επειδή κάτι τέτοιο δε συνηθίζεται ή έχει μικρή σημασία στην πράξη. Τέτοιες περιπτώσεις είναι, λ.χ., των δημοσιογράφων, των αισθητικών, των μουσικών και μουσικολόγων κτλ., όπου στους πίνακες, δίπλα στο σχετικό επάγγελμα, εμφανίζεται η ένδειξη

Αισθητικός..... (AEI)

Αισθητικός..... (TEI)

Αισθητικός..... (IEK)

Με τον τρόπο αυτό υπάρχει μια στοιχειώδης διαφοροποίηση, ανεξάρτητα αν αυτό τηρείται στην πράξη. Ειδικότερα, όσον αφορά την επιτήρηση των προοπτικών του ισοζυγίου στην αγορά εργασίας, ένα τέτοιο δεδομένο είναι συχνά αναγκαίο, αφού ορισμένες φορές παρατηρείται διαφοροποίηση των προοπτικών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

6. Τα 700 επαγγέλματα και τα κριτήρια επιλογής τους

Στους πίνακες της έρευνας του ισοζυγίου επαγγελμάτων συμπεριλήφθηκαν 700 περίπου επαγγέλματα με βασικό κριτήριο ότι η παρουσία τους είναι ορατή στη σύγχρονη πραγματικότητα της ελληνικής αγοράς εργασίας. Ευνόητο είναι ότι θα μπορού-

25. Η συζήτηση που διενεργήθηκε το 1ο εξάμηνο του 2001 για θέματα της ανωτατοποίησης των ΤΕΙ υπήρξε μια καλή αφορμή για επαναφορά του ζητήματος στο προσκήνιο. Για το θέμα της πιστοποίησης των επαγγελμάτων βλ. Πατινώτης, Ν. (1996). Κοινωνιολογική ταξινόμηση των επαγγελμάτων. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τεύχος 91.

σαν να προσθαφαιρεθούν πολλά άλλα επαγγέλματα και υποκατηγορίες τους. Ορισμένα επαγγέλματα μπορούν να διχοτομηθούν ή και να τριχοτομηθούν σε περισσότερες υποκατηγορίες ή ειδικότητες, ή αντίστροφα να συγχωνευθούν και να ενοποιηθούν σε λιγότερες²⁶. Αν είχε επιλεγεί η λύση της παρουσίασης μικρότερου αριθμού επαγγελμάτων, τότε το αποτέλεσμα δε θα ήταν επαρκές. Στην αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή είχαν συμπεριληφθεί πολύ περισσότερα επαγγέλματα με διπλές ή και τριπλές υποκατηγορίες, θα μπορούσε να προκληθεί σύγχυση και αδυναμία πρακτικής εφαρμογής και αναγνωρισιμότητας της εργασίας. Σε γενικές γραμμές τελικά, για την παρουσία των 700 περίπου επαγγελμάτων στην έρευνά μας εξετάστηκαν και λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα δεδομένα και στοιχεία:

- Τα επαγγέλματα που περιλαμβάνονται σε παλαιότερους οδηγούς επαγγελμάτων στη χώρα μας και στην Κύπρο²⁷.
- Οι διάφορες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής, ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ, σχολών μαθητείας και ταχύρυθμης εκπαίδευσης του ΟΑΕΔ, ΤΕΕ, ΤΕΛ

και άλλων δημόσιων και ιδιωτικών σχολών και εργαστηρίων ελευθέρων σπουδών, από διάφορες πηγές και έντυπα και ειδικότερα του ΟΑΕΔ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, του Υπουργείου Παιδείας, του Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, φυλλαδίων ιδιωτικών σχολών κτλ.

- Τα επαγγέλματα όπως εμφανίζονται σε στατιστικά στοιχεία και εκδόσεις της ΕΣΥΕ, του ΟΑΕΔ, του Υπουργείου Εργασίας, του Υπουργείου Οικονομικών, καθώς και σε εκδόσεις διάφορων άλλων φορέων.
- Τα επαγγέλματα και οι υποκατηγορίες τους όπως αναφέρονται από διεθνείς φορείς και ειδικότερα από το Διεθνές Γραφείο Εργασίας, την Ευρωπαϊκή Ένωση, τους επαγγελματικούς καταλόγους των αρμόδιων φορέων στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στη Μ. Βρετανία κ.λπ.
- Η πρωτογενής έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της παρούσας πολυετούς ερευνητικής εργασίας.

Ειδική έρευνα έγινε για την καταγραφή πολλών νέων επαγγελμάτων. Ορισμένα απ' αυτά δεν έχουν ακόμη μορφοποιη-

26. Εκτιμάται ότι τα καταγεγραμμένα επαγγέλματα και οι υποκατηγορίες τους ξεπερνούν και τις 20.000. Βλ. σχετικά: Isaacson, D., Brown, D., (2000). *Career theory and practice*. Sage Publication. TAXIS. Ipirotiki Publication (1998-1999). Ειδικότερα το Δεξιό επαγγελματικών τίτλων του Υπουργείου Εργασίας των ΗΠΑ περιέχει ορισμούς για 12.741 επαγγέλματα. USA, Labor Office Bureau, Dept. of Labor. (2000).

27. ΟΑΕΔ και ΚΕΜΕ (1984). Οδηγός επαγγελμάτων. Επίσης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1992). Οδηγός επαγγελμάτων. Επίσης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). Σπουδές μετά το Λύκειο και (2000). Το προφίλ των αποφοίτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Πανεπιστήμιο Πειραιώς (2001, υπό έκδοση). Οδηγός επαγγελμάτων/Εκδόσεις Αχτίδα-Ελευθεροτυπία (2001). Εκπαίδευση-επαγγέλματα/Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου (1998). Προοπτικές Απασχόλησης στην Κύπρο.

θεί και, το κυριότερο, δεν έχουν κατοχυρωθεί ουσιαστικά στη γλώσσα της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις, να εμφανίζονται με διαφορετικές ονομασίες ή η επικρατούσα ονομασία τους να μην είναι δόκιμη. Για το σκοπό αυτό, καταβλήθηκε προσπάθεια, μετά από εκτεταμένες συζητήσεις με ειδικούς και διευθύνοντα στελέχη επιχειρήσεων, να αποδοθεί στα επαγγέλματα αυτά η δόκιμη, αποδεκτή και κατανοητή σημερινή ονομασία. Παράλληλα, συνεκτιμήθηκε, όπου ήταν δυνατόν, και η αντίστοιχη διεθνής ονομασία, αν και σε αρκετές περιπτώσεις επαγγελμάτων δεν αποδίδονται σωστά, με την ακριβή μετάφρασή τους. Οι ονομασίες που υιοθετήθηκαν στην έρευνα μας δεν αποκλείουν φυσικά τη δυνατότητα να υιοθετηθούν και άλλες ή ορισμένες απ' αυτές να συγχωνευθούν μεταξύ τους.

7. Οι 14 επαγγελματικές κατηγορίες

Σε παλαιότερη δημοσιοποίηση της έρευνας, το 1998, είχαν εμφανιστεί 33 μεγάλες επαγγελματικές κατηγορίες και 545 επαγγέλματα. Στην τελευταία έρευνα του ισοζυγίου για τις 13 περιφέρειες, που ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2001²⁸, οι αρχικές 33 με-

γάλες επαγγελματικές κατηγορίες συμπύχθηκαν σε 14, ενώ προσθαφαιρέθηκαν ορισμένα επαγγέλματα. Κάποια επαγγέλματα απολείφθηκαν, άλλα συγχωνεύθηκαν μεταξύ τους, ενώ προστέθηκαν ορισμένα νέα. Τα βασικά κριτήρια τελικά στα οποία στηρίχτηκε η δημιουργία των 14 επαγγελματικών κατηγοριών και η ομαδοποίηση των επαγγελμάτων στις κατηγορίες αυτές είναι τα ακόλουθα:

- Η υπαγωγή των επαγγελμάτων ιεραρχικά στους τρεις τομείς της παραγωγής, τον πρωτογενή, το δευτερογενή και τον τριτογενή.
- Οι κοινοί χώροι εργασίας όπου συνήθως ασκούνται συγγενή ή ομοειδή επαγγέλματα.
- Η συγγένεια ως προς το είδος των δεξιοτήτων που απαιτούνται, τις προϋποθέσεις εκπαίδευσης και εμπειρίας ή αλληλεξάρτησης των επαγγελμάτων.
- Τα διεθνή δεδομένα που ισχύουν σχετικά²⁹.

Οι 14 επαγγελματικές κατηγορίες, όπως εμφανίζονται στους πίνακες της έρευνας, είναι οι ακόλουθες:

1. Γεωργία, Κτηνοτροφία, Αλιεία, Μεταλλεία, Γεωλογία, Δάση
2. Κατασκευές

28. Η σχετική δέσμη εργασίας που έγινε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Πειραιά και του ΟΑΕΔ και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2001, περιλαμβάνει 557 σελίδες, πολυσέλιδους πίνακες, ανάλυση των προοπτικών του ισοζυγίου επαγγελμάτων στις 13 περιφέρειες και φέρει τον τίτλο: « Έρευνα για τις προοπτικές απασχόλησης και τον προσδιορισμό της ζήτησης ειδικοτήτων στις 13 Περιφέρειες της Χώρας- Το ισοζύγιο της προσφοράς και ζήτησης επαγγελμάτων ».

29. Σχετικά εξετάστηκαν διάφορα διεθνή μοντέλα των επαγγελμάτων σε μεγάλες κατηγορίες ταξινόμησης, μεταξύ των οποίων και τα ακόλουθα: The Dictionary of occupational titles, Guide for occupational exploration, and O*NET, USA, Dept. of Labour, Roe's Field and Level Classification System, Επίσης: Holland's classification system, Επίσης: The World-of-work map. Επίσης: Minnesota occupational classification system. Επίσης: Standard Occupational Classification (SOC). Επίσης: North America industry Classification System (NAICS). Επίσης: Occupation 2000, G.Britain's Career and Occupation Center. Βλ. σχετικά: Isaacson, Lee & Brown, D, (2000). Career theory and practice. Sage Publication. TAXIS. Ipirotiki Publication (1998-1999) Επίσης: Osipow & Fitzgerald, (1996). Theories of career development. Allyn and Bacon.

3. Χημεία, Ενέργεια, Φάρμακα, Τρόφιμα, Ποτά
4. Μηχανολογία, Σιδηρουργία, Ξυλουργία, Υαλουργία
5. Κλωστοϋφαντουργία, Ένδυση, Υπόδηση
6. Πληροφορική, Τηλεπικοινωνίες
 - 6.1. Λογισμικό (Software)
 - 6.2. Υλισμικό (Hardware)
7. Οικονομία, Διοίκηση, Τράπεζες, Ασφάλειες, Εμπόριο, Νομικά Επαγγέλματα.
 - 7.1. Οικονομία, Διοίκηση,
 - 7.2. Τράπεζες, Ασφάλειες,
 - 7.3. Εμπόριο,
 - 7.4. Νομικά Επαγγέλματα
8. Μεταφορές, Ναυτιλία
9. Τουρισμός, Επισιτισμός, Ψυχαγωγία, Αθλητισμός
10. Ενημέρωση και ΜΜΕ
11. Καλές, Εφαρμοσμένες και Γραφικές Τέχνες
12. Υγεία, Πρόνοια
13. Εκπαίδευση, Θεωρητικές Επιστήμες,
 - 13.1. Παιδαγωγικά, Φιλολογία, Ξένες Γλώσσες,
 - 13.2. Ιστορία, Αρχαιολογία, Εθνογραφία, Γεωγραφία,
 - 13.3. Κοινωνιολογία, Διεθνολογία, Πολιτικές Επιστήμες
 - 13.4. Φυσικομαθηματικές Επιστήμες
14. Στρατιωτικά, Αστυνομικά, Εκκλησιαστικά και Επαγγέλματα του Δημόσιου Τομέα
 - 14.1. Στρατιωτικά και Αστυνομικά Επαγγέλματα,
 - 14.2. Εκκλησιαστικά Επαγγέλματα - Λειτουργήματα,
 - 14.3. Επαγγέλματα του Δημόσιου Τομέα.

Με ορισμένες μερικής σημασίας αλλαγές και τροποποιήσεις, όσον αφο-

ρά τις ονομασίες ορισμένων κατηγοριών, κυρίως στη βιομηχανία, οι 14 αυτές κατηγορίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στην περίπτωση άλλων ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε ύστερα από εξαντλητική διερεύνηση του θέματος τα τρία τελευταία χρόνια και αφού συζητήσαμε το ζήτημα με διάφορους επιστήμονες και ειδικούς. Πιστεύεται ότι οι 14 κατηγορίες θα μπορούσαν να ληφθούν ως βάση για μια μόνη κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών η οποία να αξιοποιηθεί κατάλληλα από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και να χρησιμοποιηθεί για τεστ επαγγελματικών κλίσεων.

8. Επιλογές καριέρας και επαγγελματικές προοπτικές

Ο πρόλογος στο βιβλίο της ζωής έχει μεγάλη σημασία για το τι θα ακολουθήσει. Γι' αυτό και ο πρόλογος αυτός, δηλαδή η προετοιμασία για το μέλλον πρέπει να γίνεται με σύνεση και διορατικότητα, με αυτογνωσία, με γνώση της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των ταλέντων του κάθε ανθρώπου. Ένας νέος ή μια νέα πρέπει πρώτα απ' όλα με τη βοήθεια και τη συνδρομή των συμβούλων καριέρας, των εκπαιδευτικών, των γονέων, «να μάθει ποιος είναι και όχι ποιος νομίζει ότι είναι». Να γνωρίσει τι θέλει και τι μπορεί να κάνει και να θέσει πραγματοποιήσιμους στόχους ζωής στους οποίους θα επιμένει με θέληση και σύνεση. *Ο κάθε άνθρωπος και ειδικότερα οι νέοι έχουν δικαίωμα στο*

όνειρο. Όμως δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα καλύτερα όνειρα είναι αυτά που βγαίνουν αληθινά.

Αφού αποκτήσει τον αναγκαίο βαθμό αυτογνωσίας, κερδίσει το «*γνώθι σαυτόν*» και πριν αποφασίσει το είδος των σπουδών και της καριέρας που θα επιλέξει, ο κάθε νέος ή νέα οφείλει να αναζητήσει πληροφορίες για τις προοπτικές που έχουν στο μέλλον τα διάφορα επαγγέλματα στη χώρα μας. Η κεντρική θέση που υποστηρίζεται στην έρευνά μας και στις σχετικές δημοσιεύσεις, βιβλία, ομιλίες και παρουσιάσεις συνοψίζεται στην διαπίστωση πως για ένα άτομο, είναι συνήθως προτιμότερο να επιλέξει από τα επαγγέλματα που του ταιριάζουν, εκείνα που είναι ανερχόμενα και κατά το δυνατόν να αποφύγει όσα είναι κορεσμένα.

Ο παραπάνω κανόνας φυσικά δεν είναι απόλυτος. Η επιλογή ενός επαγγέλματος με μέλλον, δε συνεπάγεται με βεβαιότητα επιτυχημένη εργασιακή προοπτική, αν ο ενδιαφερόμενος δε φροντίζει να ανανεώνει συνεχώς τη γνώση του, δεν είναι κινητικός, εργατικός, διαθέτει χαμηλά επίπεδα θέλησης, κλπ. Και το αντίθετο: όταν ένα άτομο επιλέξει ένα ελάγγεμα που εμφανίζεται κορεσμένο, μπορεί, σε πείσμα του ιδιαίτερα υψηλού ανταγωνισμού που θα συναντήσει, να πετύχει στην προσωπική του καριέρα, εφόσον διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, τις ανανεώνει και δείχνει ιδιαίτερο ζήλο, θέληση και ενδιαφέρον για τη δουλειά του. Επισημαίνεται επίσης, ότι όπως είναι προτιμότερο να αποφεύγει κανείς από τα επαγγέλματα που του ταιριάζουν, εκείνα που είναι κορεσμένα, το ίδιο πρέπει να γίνει και για τα επαγγέλματα που είναι μεν

ανερχόμενα, αλλά δεν του ταιριάζουν. Οι διαπιστώσεις αυτές διαφοροποιούνται κατά περίπτωση για κάθε άτομο ξεχωριστά, αλλά και για τα επιμέρους επαγγέλματα.

Γενικότερα, διαπιστώνεται πως η αυτογνωσία πρέπει να συνδυάζεται με τη γνώση των σύγχρονων τάσεων της αγοράς εργασίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στη σημερινή εποχή που διακρίνεται από υψηλή ανεργία και γοργούς ρυθμούς ανανέωσης της σύγχρονης τεχνολογίας, με ανάλογες επιπτώσεις στις ραγδαίες μεταλλάξεις των επαγγελμάτων και των ειδικοτήτων. Η έγκαιρη γνώση των επαγγελματικών μετεξελίξεων επιτρέπει και σε όσους έχουν επιλέξει κορεσμένα επαγγέλματα, να κατευθυνθούν εγκαίρως σε άλλα που προσφέρουν θετικές εργασιακές προοπτικές και φυσικά να αποφύγουν το αντίθετο. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η τεχνολογία τρέχει με φρενήρη ρυθμό σήμερα, αφού το 80% της υφιστάμενης τεχνικής υποδομής αλλάζει κάθε 10-15 χρόνια, γίνεται αντιληπτό ότι βασικής σημασίας είναι η συνεχής ανανέωση και ο εμπλουτισμός της γνώσης. Γι' αυτό και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η δια βίου κατάρτιση, όπως και η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, καθώς και η δυνατότητες χρήσης υπολογιστών, αποτελούν απόλυτα αναγκαία εφόδια για την κατάκτηση και τη διατήρηση της απασχολησιμότητας και της επαγγελματικής ανέλιξης.

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι, ο πλέον επιτυχημένος στη ζωή και στην εργασία άνθρωπος, είναι ο ενημερωμένος επαγγελματίας και σωστός εργαζόμενος, που παράλληλα χτίζει, που σμιλεύει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Για να το πετύχει,

δεν αρκεί μόνο η στενή γνώση των δεξιοτήτων του επαγγέλματος που ασκεί. Χρειάζεται, εκτός των άλλων, να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, να μελετά ιστορία, λογοτεχνία, να ασχολείται με τις καλές τέχνες και, γιατί όχι, με την ποίηση. Αν είναι αλήθεια ότι πρώτα ενδιαφέρει ο βιοπορισμός, όπως θα έλεγε και ο Μπρεχτ, είναι εξίσου σημαντικό να επιδιώκεται με ανάλογο ζήλο η καλλιέργεια του πνεύματος και γενικότερα της λεγόμενης ανθρωπιστικής παιδείας, που είναι τροφή της ψυχής και σκοπός ζωής.

Ο σύγχρονος επαγγελματικός προ-

σανατολισμός ειδικά στη χώρα μας, έχει πολλά βήματα ακόμη μπροστά του για να καλύψει τις τεράστιες ανάγκες της εποχής και την απόσταση που μας χωρίζει από τις ανεπτυγμένες Ευρωπαϊκές χώρες στο σημαντικότατο ζήτημα. Χρήσιμο θα ήταν να αντλήσουμε από την πλούσια διεθνή εμπειρία, όπου για την καλλιέργεια και προαγωγή του κλάδου απασχολούνται και συνεργάζονται στενά εκατοντάδες χιλιάδες επιστήμονες από τους κλάδους της ψυχολογίας, της συμβουλευτικής, της οικονομίας της εργασίας, της κοινωνιολογίας της εργασίας και της εκπαίδευσης.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 68-86

*Ανδρέας Μπρούζος**

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΓΟΝΕΩΝ
ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 415 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και καθηγητές) που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας και της Αττικής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αντιμετώπιζε ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ερωτηθέντες οργάνωναν και πραγματοποιούσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες συναντήσεις με τους γονείς. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επισήμανε την αναγκαιότητα να πληροφορούνται οι γονείς για τους μαθητές, το σχολείο και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ενίσχυσης αυτής της συνεργασίας, ενώ μεγάλο μέρος υπογράμμισε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: Σχέση Σχολείου-Οικογένειας, Γονεϊκή Εμπλοκή, Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας, Σχολικό Κλίμα.

Andreas Brouzos

**SCHOOL-FAMILY COLLABORATION:
THE TEACHER'S PERSPECTIVE**

It is generally accepted that learning and socialization processes in the school must involve close collaboration with parents. The goal of the present study was to examine teacher's views about the level and the nature of the collaboration between the school and parents. Four hundred and fifteen primary and secondary school teachers took part in the study. The results of the questionnaire survey revealed that the majority of teachers perceived this collaboration as positive. They maintained that they did not encounter particular difficulties in meeting with the parents. Furthermore, the majority of the participant teachers maintained the need for parents to be informed explicitly about the school procedures and the educational system in general. They outlined that there should be closer collaboration, and that teachers needed specific training on techniques promoting the involvement of parents.

Keywords: School-Family-Partnerships, Parental Involvement, School-Family Communication, School Climate.

* Ο Α.Μ. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45 110 Ιωάννινα, τηλ. 0651 0 95695, Fax: 0651 0 95846, email: abrouzos@cc.uoi.gr.

Α. Εισαγωγή

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (βλ. ενδεικτικά Γεωργίου 2000, Keck & Kirk 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Ως προς τη σχέση σχολείου-οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992, βλ. επίσης Γεωργίου 2000, Textor 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του σταδιακού μοντέλου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το σχολείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' ανα-

λάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1993, 1986), το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μια ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.

Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει τα δύο τελευταία μοντέλα, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (βλ. Γεωργίου 2000, Keck & Kirk 2001, Textor 1994). Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (βλ. Γκότοβος 1990, Μπρούζος 1998, Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991).

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί

συναντώνται για πρώτη φορά, επικρατεί και στις δύο πλευρές ένταση και αγωνία. «Τι είδους δάσκαλο/δασκάλα θα έχει το παιδί μου»; σκέφτονται οι γονείς. «Τι προβλήματα θα αντιμετωπίσω με τους γονείς των μαθητών μου;» αναρωτιούνται οι εκπαιδευτικοί. Η αγωνία είναι εύλογη, καθώς νέες καταστάσεις προκαλούν ανασφάλεια και φόβους. Οι εκατέρωθεν προκαταλήψεις για την άλλη πλευρά επηρεάζουν τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικών (βλ. Keck & Kirk 2001, σ. 73 κ.ε.).

Η υλοποίηση, όμως, των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνησιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σήμερα επειδή η αγωγή, σύμφωνα με την κοινή ομολογία των φυσικών και των επαγγελματιών παιδαγωγών, δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθίσταται επιτακτική η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αφού και οι δύο καλούνται ν' αντιμετωπίσουν έναν τρίτο ισχυρό πόλο διαπαιδαγώγησης: Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στόχος αυτών είναι, κυρίως, να εισαγάγουν το παιδί στον κόσμο της

καταπάληψης, εφόσον κατευθύνονται από τη λεγόμενη ακροαματικότητα-τηλεθέαση, και υπόκεινται ως επί το πλείστον, στους νόμους της αγοράς.

Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να επιδιώκει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να γνωρίζει σε βάθος και ολόπλευρα το μαθητή (βλ. ενδεικτικά Dowling & Pound 2001, Dusolt 2001, Keck & Kirk 1997 & 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Η ανάγκη δημιουργίας και διατήρησης ενός ζεστού, φιλικού και ουσιαστικού κλίματος συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η παιδαγωγική διαδικασία στηρίζεται στο τρίπτυχο Εκπαιδευτικός - Μαθητής - Γονείς, με κέντρο ενδιαφέροντος τη γνωστική, τη συναισθηματική και την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων περνά μέσα από ένα διπολικό σύστημα αγωγής, με άκρα τους γονείς -φυσικούς παιδαγωγούς- και τους εκπαιδευτικούς -επαγγελματίες παιδαγωγούς. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από τη βοήθεια των γονέων στο δύσκολο έργο του, αλλά και οι γονείς χρειάζονται τη στήριξη του εκπαιδευτικού για να αντεπεξέλθουν στο επίπονο έργο της ορθής ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους. Και οι δύο, μέσα από τη βιωματική παρατήρηση του παιδιού σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής του, και μέσα από την ανταλλαγή των εμπειριών τους, κατανοούν καλύτερα τις ατομικές διαφορές τους και είναι σε θέση να παρέμβουν και να δράσουν ανάλογα.

Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την αποφυγή αρνητικών εμπειριών στη μεταξύ τους επικοινωνία και για την αμοιβαία κατανόηση και στήριξη. Από την πρόοδο της συνεργασίας αυτής πολλά μπορεί να εξαρτηθούν και να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (βλ. Γεωργίου 2000, Cotton & Wikelund 1989, Keck & Kirk 1997 & 2001, Μπρούζος 1998, Textor 1994). Η οικοδόμηση μιας τέτοιας εποικοδομητικής συνεργασίας είναι απαραίτητο να ξεκινήσει με την είσοδο του παιδιού σε κάθε οργανωμένη μορφή αγωγής. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η προληπτική και αντισταθμιστική παρέμβαση, η αναζήτηση σημείων επαφής, η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, η δημιουργία θετικού κλίματος κ.ά.

Η δόμηση μιας σχέσης που βασίζεται στην αλληλογνωριμία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και καλοπροαίρετη συνεργασία επιλύει τα προβλήματα αγωγής και μάθησης κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χωρίς να τα περιπλέκει και να προκαλεί φορτίσεις, εντάσεις και αντιπαλότητες. Το κλίμα διαλόγου και η συχνή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας διασφαλίζουν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή όχι μόνο κατά την τιθάσευση τυχόν «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» αλλά και στις «καλές» στιγμές.

Β. Η Έρευνα

1. Ο στόχος και τα ερωτήματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους

βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε κοινωνίας. Ένα από τα ζητήματα στα οποία φαίνεται να επικρατεί ταύτιση απόψεων είναι πως η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει κυρίως να εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς. Όμως και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά. (βλ. ενδεικτικά Βάμβουκας 1982, Δημητριάδου 1982, Δημητρόπουλος 1998, Κωνσταντίνου 2001, Μπρούζος 2002, Πυργιωπάκης 1992, Ξωχέλλης 1984). Ωστόσο, το ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν έχει μελετηθεί. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τα ερωτήματά της επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

- Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προβλήματα στη σχέση τους με τους γονείς;
- Αντιμετωπίζουν προβλήματα οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση και τη διεξαγωγή συναντήσεων με τους γονείς;
- Ποιες πληροφορίες είναι απαραίτητα να δίνονται στους γονείς στα πλαίσια της συνεργασίας μ' αυτούς;

- Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
- Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους;
- Πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς;
- Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους γονείς;
- Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα παραπάνω σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η ιδιότητά τους (δάσκαλοι, καθηγητές), ο παιδαγωγικός τους προσανατολισμός και η στάση τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών;

μεται ισομερώς σε άνδρες και γυναίκες με ποσοστό 49,4% (N=205), ενώ το 1,2% (N=5) δε δήλωσε φύλο. Ειδικότερα το 52,0% (N=179) των δασκάλων ήταν άνδρες και το 48,0% (N=165) γυναίκες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στους καθηγητές ήταν 39,3% (N=24) άνδρες και 60,7% (N=37) γυναίκες. Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας είναι η εξής: το 11,3% (N=47) «0 ως 5 έτη», το 43,6% (N=181) «6 ως 15 έτη», το 27,5% (N=114) «16 ως 25» έτη και το 15,7% (N=65) «26 έτη και άνω». Ένα ποσοστό 1,9% (N=8) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό. Το 13,4% (N=46) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπηρετούσε σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια έως 5/θέσια) και το 86,6% (N=298) σε πολυθέσια (6/θέσια και άνω).

Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό και για το λόγο αυτό τα ευρήματά της θα πρέπει να ερμηνευτούν με σχετική επιφύλαξη.

2. Μέθοδος

2.1. Συλλογή δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωματολόγιο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής. Από τους 415 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 82,9% (N=344) υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (336 δάσκαλοι και 8 καθηγητές ειδικοτήτων), το 14,7% (N=61) στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας και το 2,4% (N=10) δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα. Ως προς το φύλο, το δείγμα κατανέ-

2.2. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Ο γενικός προβληματισμός και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν σε 12 προτάσεις που αναφέρονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (κανένα πρόβλημα

έως πολύ μεγάλο πρόβλημα). Οι προτάσεις αυτές υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Από αυτή εξήχθησαν δύο παράγοντες (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με το κριτήριο Kaiser). Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,52 έως 0,80), οι οποίες προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς των μαθητών τους (βλ. Πίνακα 1). Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν, επίσης, 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,60 έως 0,80), οι οποίες αναφέρονται στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς (βλ. Πίνακα 2). Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 42,1% της συνολικής διασποράς και ο δεύτερος το 11,9%, ενώ το ποσοστό της διασποράς που αποδίδεται και στους δύο παράγοντες ανέρχεται στο 54%. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι υψηλοί, καθώς της πρώτης υποκλίμακας είναι $\alpha = 0,81$ και της δεύτερης $\alpha = 0,83$ (βλ. Lienert 1969, Diekmann 1995). Στο επόμενο βήμα οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκτιμήσουν ποιες πληροφορίες θα έπρεπε κατά την άποψή τους να παρέχονται στους γονείς στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Για το λόγο αυτό τους δόθηκαν

οκτώ θεματικές περιοχές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν σε κάθε περιοχή ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πενταβάθμια κλίμακα (1 = πολύ σημαντικές πληροφορίες, 5 = εντελώς ασήμαντες πληροφορίες). Οι θεματικές αυτές υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παραγοντικές). Από αυτή εξήχθησαν δύο παράγοντες (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με το κριτήριο Kaiser). Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 5 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,69 έως 0,81), οι οποίες αφορούν πληροφορίες για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών (βλ. Πίνακα 3). Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 3 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,73 έως 0,84), οι οποίες σχετίζονται με πληροφορίες για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Πίνακα 4). Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 36,2% της συνολικής διασποράς και ο δεύτερος το 24,2%, ενώ το ποσοστό της διασποράς που αποδίδεται και στους δύο παράγοντες ανέρχεται στο 60,4%. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας είναι $\alpha = 0,82$ και της δεύτερης $\alpha = 0,69$. Ο χαμηλότερος δείκτης αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας σε σύγκριση με την πρώτη οφείλεται στο μικρότερο αριθμό προτάσεων (βλ. Lienert 1969, σ. 241, Diekmann 1995, σ. 221). Στο επόμενο βήμα οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλη-

τές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, ερωτήσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους γονείς, στην αναγκαιότητα εντατικοποίησης της εν λόγω συνεργασίας, στη συμμετοχή των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης, στο είδος των πληροφοριών που απαιτείται να παρέχονται στους γονείς καθώς και στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η ιδιότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλος-καθηγητής) και οι κλίμακες παιδαγωγικού προσανατολισμού και μεταρρυθμιστικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του παιδαγωγικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών χρησιμοποιήθηκε η σχετική κλίμακα των Cloetta & Hohner (1976). Στην κλίμακα αυτή, περιλαμβάνονται η υπο-κλίμακα παιδαγωγικού προσανατολισμού, η οποία αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο ως λειτούργημα ή ως επάγγελμα, και η κλίμακα μεταρρυθμιστικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, η οποία ανιχνεύει τη στάση απέναντι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η υποκλίμακα παιδαγωγικού προσανατολισμού αποτελείται από 14 προτάσεις εκ των οποίων οι 9 είναι θετικά διατυπωμένες και οι 5 αρνητικά. Η υποκλίμακα που αναφέρεται στη μεταρρυθμιστική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εμπεριέχει 8 θετικά και 4

αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις. Αφού εξετάστηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων και διαπιστώθηκε η σχετικά υψηλή εσωτερική συνοχή τους (συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha=0,72$ για την πρώτη και $\alpha=0,71$ για τη δεύτερη), οι προτάσεις τους συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές.

2.3. Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε τρία επίπεδα: Μονομεταβλητές, διμεταβλητές και πολυμεταβλητές αναλύσεις. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0.

- *Μονομεταβλητές αναλύσεις:* Υπολογισμός των κατανομών, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης και άλλων περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων.
- *Διμεταβλητές αναλύσεις:* Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Επειδή μετά από τη σύμπτυξη των προτάσεων που εμπεριείχαν οι υποκλίμακες οι μεταβλητές είναι συνεχείς, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με άλλες μεταβλητές προσφέρεται να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παραμετρικής στατιστικής. Προϋπόθεση εφαρμογής παραμετρικής στατιστικής είναι η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών. Από τον έλεγχο της κανονικής κατανομής με το Kolmogorov-Smirnov-Test διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές αυτές δεν πληρούσαν αυτό το κριτήριο. Συνεπώς για τη σύγκριση των μέσων όρων αυτών χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι.

- **Πολυμεταβλητή ανάλυση:** Η διμεταβλητή ανάλυση εξετάζει, μέσω των παραπάνω κριτηρίων, κατά πόσο δύο, απομονωμένα από άλλους παράγοντες, χαρακτηριστικά σχετίζονται μεταξύ τους. Κατά κανόνα, όμως, ένα χαρακτηριστικό επηρεάζεται από περισσότερους παράγοντες. Αυτό το πρόβλημα εξετάζει η πολυμεταβλητή ανάλυση. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διαδρομών (path analysis), η οποία αποτελεί την πιο περίπλοκη μορφή Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης (βλ. Brandstädter & Bernitzke 1976, σ. 14, Κατσίλης 1997, σ. 173 κ.ε.). Βασική προϋπόθεση για τη χρήση της Παλινδρομικής Ανάλυσης είναι η ύπαρξη συνεχών μεταβλητών. Συνεπώς ήταν απαραίτητο οι ανεξάρτητες ασυνεχείς μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές (Dummy Variables) (βλ. Küchler 1979, Urban 1981, Κατσίλης 1998). Στην ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις, πρώτα με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα *Αντιμετώπιση Προβλημάτων με Γονείς* και στη συνέχεια «παλινδρομώντας» από τα αριστερά προς τα δεξιά κάθε ενδογενή μεταβλητή σε όλες τις εξωγενείς και τις ενδογενείς που προηγούνται.

Γ. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Αντιμετώπιση Προβλημάτων κατά τη συνεργασία με τους γονείς

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δε φαίνεται ν' αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα

προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους ($M = 1,8, s = 0,76$). Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο δείκτης διάκρισης, οι παραγοντικές φορτίσεις και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο των ερωτηθέντων δεν ανέδειξε καμία διαφορά στο επίπεδο προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία με τους γονείς ($Z = -1,005, p = ,315$). Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών ($Z = -2,253, p = ,024$). Οι άνδρες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τους γονείς (Mean Rank = 187,54) απ' ό,τι οι γυναίκες (Mean Rank = 213,46). Επίσης, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους στο εν λόγω θέμα ($\chi^2 = 10,955, df = 3, p = ,012$). Οι εκπαιδευτικοί, με προϋπηρεσία έως 15 έτη, κατά τη συνεργασία με τους γονείς, είχαν περισσότερα προβλήματα από τους αρχαιότερους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, ακόμη, μια αρνητική σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Παιδαγωγικός Προσανατολισμός των Εκπαιδευτικών και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς* ($r_{ho} = -,177, p = ,000$). Εκπαιδευτικοί που θεωρούν το επάγγελμά τους κυρίως ως λειτούργημα, είχαν λιγότερα προβλήματα κατά την επικοινωνία με τους γονείς από τους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους ως συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα. Επιπλέον, αναδείχθηκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Προβλήματα*

Πίνακας 1: Κλίμακα Αντιμετώπισης Προβλημάτων με τους Γονείς

Προτάσεις	M	s	rit	φ	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Να ανέχομαι, να αποδέχομαι και να συζητώ την κριτική που μου ασκείται από τους γονείς	1,8 2,0	1,1 1,2	,62	,70	52,5 44,9	24,8 23,2	12,5 18,8	8,4 8,7	1,8 4,3
Να μην ενοχλούμαι από τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο	1,5 1,3	0,8 0,7	,57	,75	68,7 82,6	20,3 11,6	6,3 4,3	4,2 0,0	0,6 1,4
Να μη διακατέχομαι από αναστολές και ανασφάλεια κατά την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο	1,4 1,4	0,8 0,8	,62	,75	73,6 76,8	16,9 15,9	6,5 1,4	2,4 4,3	0,6 1,4
Να αντιμετωπίζω νηφάλια μια υπεροπτική στάση των γονέων απέναντί μου	2,2 2,3	1,3 1,4	,63	,68	41,1 39,1	22,8 24,6	16,5 13,0	11,4 11,6	8,1 11,6
Να ακούω με προσοχή τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια των γονέων για το πρόσωπό μου	1,9 1,9	1,0 1,3	,73	,80	48,3 55,1	26,1 18,8	16,2 11,6	7,5 7,2	1,8 7,2
Να ξεπερνάω το πρόβλημα της αδιαφορίας των γονέων για την εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών τους, χωρίς αυτή η αδιαφορία να έχει επιπτώσεις από την πλευρά μου σ' αυτούς τους μαθητές	1,9 2,3	1,1 1,1	,50	,52	45,8 27,1	27,7 28,6	16,1 31,4	8,3 8,6	2,1 4,3

1=κανένα πρόβλημα, 2=μικρό πρόβλημα, 3=μέτριο πρόβλημα, 4=μεγάλο πρόβλημα, 5=πολύ μεγάλο πρόβλημα, rit=δείκτης διάκρισης, φ=παράγοντική φόρτιση. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = 0,05$).

στην Οργάνωση και Διεξαγωγή Συναντήσεων με τους Γονείς και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς ($r_{ho} = ,562$, $p = ,000$). Οι ερωτηθέντες που μπορούσαν να οργανώνουν με μεγαλύτερη ευκολία τις συναντήσεις με τους γονείς είχαν και καλύτερη επικοινωνία μαζί τους. Τέλος, διαπιστώθηκε μια ακόμη αρνητική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές *Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς και Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς* ($r_{ho} = -,289$, $p = ,000$). Όσο πιο μεγάλη ικανοποίηση ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία τους με τους γονείς, τόσο πιο λίγα ήταν τα προβλήματατά τους με τους γονείς.

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M = 2,0$ [1 = κανένα πρόβλημα, 5 =

πολύ μεγάλο πρόβλημα], $s = 0,87$) οι ερωτηθέντες δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα προβλήματα με την οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, ο δείκτης διάκρισης, οι παραγοντικές φορτίσεις και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας.

Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με την ιδιότητα των ερωτηθέντων (δάσκαλοι-καθηγητές) ανέδειξε ότι οι δάσκαλοι ($\text{Mean Rank} = 184,76$) οργανώνουν και διεξάγουν με μεγαλύτερη ευκολία από τους καθηγητές τις συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους ($\text{Mean Rank} = 259,68$, $Z = -4,921$, $p = ,000$). Το φύλο των εκπαι-

δευτικών ($Z = -1,210$, $p = ,226$) και τα έτη υπηρεσίας τους ($\chi^2 = 5,215$, $df = 3$, $p = ,157$) δε διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους. Παρατηρήθηκε, όμως, μία αρνητική σχέση με τον Παιδαγωγικό Προσανατολισμό των εκπαιδευτικών ($r_{ho} = -,153$, $p = ,003$). Εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτούργημα, διευθετούσαν με λιγότερα προβλήματα την οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε αρνητική σχέση μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την οργάνωση και διεξαγωγή αυτών των συναντήσεων και την ικανοποίησή τους από το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς ($r_{ho} = -,277$, $p = ,000$). Εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συ-

νεργασία με τους γονείς, αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς. Τέλος, η θέση των ερωτηθέντων ως προς την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς συσχετίστηκε θετικά με τη συγκεκριμένη μεταβλητή ($r_{ho} = ,113$, $p = ,026$). Εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς θα ήταν χρήσιμη, είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς.

Στη συνέχεια εξετάστηκε το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συνολική τους επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή *Αντιμετώπιση Προβλημάτων με τους Γονείς*, μέσω της Πολλαπλής Πα-

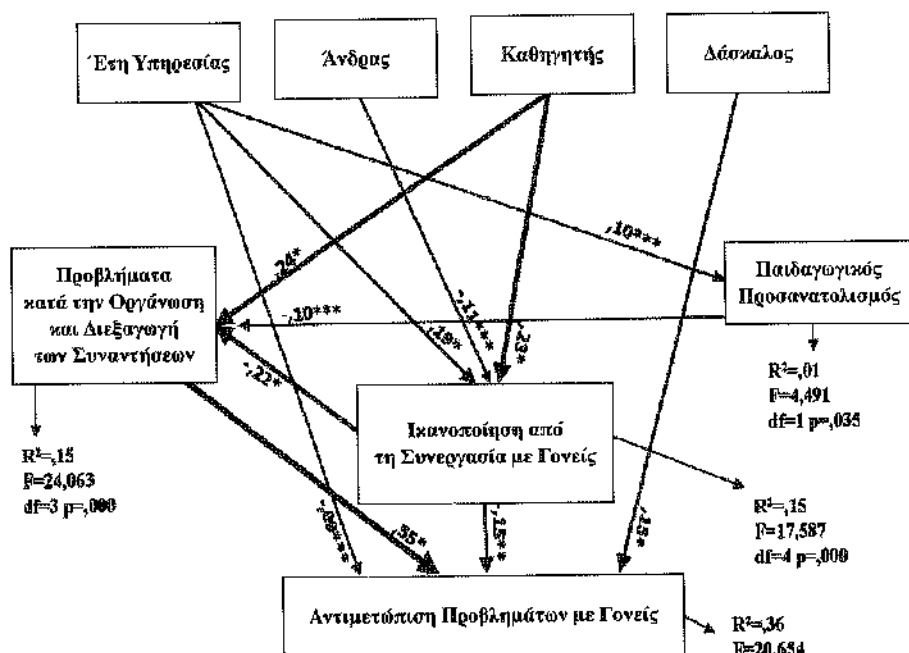
Πίνακας 2: Κλίμακα Αντιμετώπισης Προβλημάτων στην Οργάνωση και Διεξαγωγή των Συναντήσεων με τους Γονείς

Προτάσεις	M	s	r_{it}	φ	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Να οργανώνω και να διεξάγω με αποτελεσματικότητα συγκεντρώσεις γονέων	1,9 3,1	1,1 1,3	,48	,74	45,7 14,5	27,9 14,5	16,6 29,0	8,0 27,5	1,8 14,5
Να ενημερώνω τους γονείς για τις δυνατότητες -αδυναμίες και τα προβλήματα ή τις προσωπικές των παιδιών τους	1,6 2,4	0,9 1,4	,51	,61	58,3 37,7	25,6 23,2	11,0 15,9	4,5 13	0,6 10,1
Να επιτρέπω στους γονείς ενκαιρισκά να παρακολουθούν τη διδασκαλία μου	2,3 2,5	1,4 1,4	,46	,59	39,9 33,3	22,8 29,0	14,4 7,2	14,1 17,4	8,7 13
Να ενημερώνω τους γονείς σε τακτά διαστήματα για το σχολείο και το μάθημα	1,5 2,2	0,9 1,3	,56	,64	73,2 47,1	14,0 13,2	7,7 17,6	3,3 17,6	1,8 4,4
Να καλώ τους γονείς να παρουσιάζουν εκείνοι θέματα που τους είναι προσκά λόγω επαγγέλματος	2,2 2,9	1,3 1,4	,59	,80	46,1 25,0	17,1 16,2	17,7 14,7	14,1 35,3	5,1 8,8
Να διαμεσολαβώ για την επίλυση μας διαφωνίας ή ενός προβλήματος μεταξύ γονέων και μαθητών	2,2 2,7	1,3 1,3	,48	,70	41,1 26,1	24,0 18,8	16,5 18,8	11,1 30,4	7,2 5,8

1=κανένα πρόβλημα, 2=μικρό πρόβλημα, 3=μέτριο πρόβλημα, 4=μεγάλο πρόβλημα, 5=πολύ μεγάλο πρόβλημα, r_{it} =δείκτης διάκρισης, φ =παραγοντική φόρτιση. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = 0,05$).

λινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο Διαδρομών (βλ. Σχήμα 1). Το εν λόγω μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) εξηγεί μέσω των ανεξάρτητων μεταβλητών το 36% της συνολικής διασποράς (R^2). Δηλαδή, το 64% της διασποράς εξηγείται από άλλους παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στο μοντέλο. Όλοι οι παράγοντες που αναδείχθηκαν ως σημαντικοί στη διμεταβλητή ανάλυση επιβεβαιώθηκαν και στην πολυμεταβλητή. Ειδικότερα, τα έτη υπηρεσίας, η ιδιότητα των εκπαιδευτικών, ο βαθμός δυσανεξικίας/ ικανοποίησής τους από τη συνεργασία με τους γονείς και, κυρίως, τα προβλήματα στην οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με τους γονείς επιδρούν άμεσα στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημά-

των με τους γονείς. Οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα με τους γονείς από τους νεότερους συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι δάσκοι επικοινωνούσαν με μεγαλύτερη άνεση από τους καθηγητές με τους γονείς των μαθητών τους. Τέλος, οι ερωτηθέντες, που οργάνωναν και διεξήγαγαν με μεγαλύτερη άνεση τις συναντήσεις με τους γονείς και ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι παρά δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία μαζί τους, είχαν λιγότερα προβλήματα στην επικοινωνία μ' αυτούς. Έμμεση επίδραση, μέσω των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, αποδείχτηκε ότι ασκούν και οι παράγοντες φύλο και παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 1: Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλήτη την Αντιμετώπιση Προβλημάτων με Γονείς

Στη μεταβλητή *Αντιμετάπιση Προβλημάτων στην Οργάνωση και Διεξαγωγή των Συναντήσεων με τους Γονείς* άσκησαν άμεση επίδραση η ιδιότητα και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών καθώς, και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συνεργασία με τους γονείς (βλ. Σχήμα 1). Οι παράγοντες αυτοί εξηγούν το 15% της συνολικής διασποράς. Αναλυτικότερα, οι καθηγητές διευθετούσαν με μεγαλύτερη ευκολία την οργάνωση και διεξαγωγή των συναντήσεων με γονείς από τους δασκάλους. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτούργημα και ήταν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς, αντιμετώπιζαν και λιγότερα προβλήματα στη διεύθυνση του ζητήματος. Τέλος, τα έτη υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών επηρέασαν έμμεσα την εξαρτημένη μεταβλητή.

2. Αναγκαιότητα παροχής χρήσιμων πληροφοριών στους γονείς

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι είναι αρκετά σημαντικό να παρέχονται στους γονείς πληροφορίες που αφορούν την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών ($M = 1,6$ [$1 =$ πολύ σημαντικές πληροφορίες, $5 =$ εντελώς ασήμαντες πληροφορίες], $s = ,53$). Οι δείκτες των προτάσεων που συναπαρτίζουν την κλίμακα αυτή δίνονται στον Πίνακα 3.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων αυτής της κλίμακας σε σχέση με την ιδιότητα ($Z = -1,974$, $p = ,048$) διαπιστώθηκε ότι περισσότερο οι καθηγητές ($\text{Mean Rank} = 175,82$) παρά οι δάσκαλοι ($\text{Mean Rank} = 205,65$) θεωρούν σημαντικό να πληροφορούνται οι γονείς για την επίδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Το φύλο ($Z = -1,581$, $p = ,114$) και τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2 = 6,749$, $df = 3$, $p = ,080$) των ερωτηθέντων δε

Πίνακας 3: Πληροφορίες για την Επίδοση, τις Δυνατότητες και τη Συμπεριφορά των Μαθητών

Πληροφορίες	M	s	r_{it}	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
για τις αδυναμίες των μαθητών	1,5 1,4	0,7 0,6	,69	58,0 62,9	35,4 31,4	4,2 5,7	1,2 -	1,2 -
για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα	1,7 1,5	0,8 0,7	,68	45,9 62,3	42,6 30,4	9,6 4,3	1,2 2,9	0,6 -
για τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά	1,7 1,6	0,7 0,7	,63	41,1 48,6	48,9 42,9	8,7 8,6	0,9 -	0,3 -
για τις δυνατότητες των μαθητών	1,5 1,6	0,6 0,7	,58	53,6 48,6	41,0 44,3	4,5 5,7	0,9 1,4	- -
για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών	1,6 1,4	0,7 0,6	,48	49,8 65,7	42,0 30,0	7,2 4,3	0,9 -	- -

1=πολύ σημαντικές 2=σημαντικές, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντες, 5= εντελώς ασήμαντες. Οι αριθμοί με την άρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p = 0,05$).

διαφοροποίησαν τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο θέμα. Σημαντική στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε σε συνάρτηση με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των ερωτηθέντων ($r_{ho} = -,134$, $p = .008$). Εκπαιδευτικοί, που αντιλαμβάνονταν το έργο τους περισσότερο ως λειτούργημα, έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στην αναγκαιότητα πληροφόρησης των γονέων για τα προαναφερθέντα ζητήματα, παρά συνάδελφοί τους που είχαν κάπως τεχνοκρατική αντίληψη για το επάγγελμά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της ενίσχυσης της συνεργασίας τους με τους γονείς, εκτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό και την αναγκαιότητα παροχής των συγκεκριμένων πληροφοριών στους γονείς ($r_{ho} = .245$, $p = .000$).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν αρκετά σημαντικό να παρέχονται πληροφορίες στους γονείς σχετικά με το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα ($M=2,2$, $s=1,7$, βλ. επίσης Πίνακα 4). Η ιδιότητα ($Z = -.036$, $p = .971$), το φύλο ($Z = -1,375$, $p = .169$) και τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2 = 4,410$, $df = 3$, $p = .220$) των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν τις απα-

ντήσεις τους. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των ερωτηθέντων συσχετίστηκε με την εν λόγω κλίμακα ($r_{ho} = -.143$, $p = .005$). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτούργημα τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της παροχής των συγκεκριμένων πληροφοριών στους γονείς από τους συναδέλφους που είχαν διαφορετική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε θετική σχέση ανάμεσα στη συγκεκριμένη κλίμακα και στις μεταβλητές *Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης σε Θέματα Συνεργασίας με Γονείς και Αναγκαιότητα Εντατικοποίησης Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας*. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της εντατικοποίησης και δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, υποστήριξαν περισσότερο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους την αναγκαιότητα πληροφόρησης των γονέων.

3. Αναγκαιότητα βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να

Πίνακας 4: Πληροφορίες για το Σχολείο και το Εκπαιδευτικό Σύστημα

Πληροφορίες	M	s	r_{it}	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του	2,4 2,2	1,0 1,0	,55	19,4 27,1	38,2 35,7	30,9 27,1	8,5 8,6	3,0 1,4
για τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες	2,2 2,4	0,8 0,9	,49	16,9 12,9	50,2 48,6	27,5 27,1	4,8 10,0	0,6 1,4
για τα γενικότερα προβλήματα	2,1 2,1	0,8 0,8	,49	23,4 20,3	51,1 53,6	22,2 20,3	2,4 4,3	0,9 1,4

1=πολύ σημαντικές 2=σημαντικές, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντες, 5= εντελώς ασήμαντες. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές.

απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις που αφορούν τη βελτίωση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν (1) στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, (2) στην εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση και (3) στην επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται στον Πίνακα 5.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξε την εντατικοποίηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (93,2%, $M=1,6$, $s=0,7$). Η ιδιότητα ($Z=-,606$, $p=,544$) και το φύλο ($Z=-,677$, $p=,498$) των εκπαιδευτικών, καθώς και η ετοιμότητά τους για αποδοχή καινοτομιών στην εκπαίδευση ($rho=-,016$, $p=,752$) δεν επηρέασαν σημαντικά τις απαντήσεις τους. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας ($\chi^2 = 10,566$, $df = 3$, $p = ,014$). Εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας έκριναν σημαντικότερη την εντατικοποίηση της συ-

νεργασίας σχολείου και οικογένειας από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, επίσης, μία σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές *Εντατικοποίηση της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας και Παιδαγωγικός Προσανατολισμός των Εκπαιδευτικών* ($rho=-,168$, $p=,001$). Οι ερωτηθέντες που αντιλαμβάνονταν το εκπαιδευτικό τους έργο περισσότερο ως λειτούργημα παρά ως μία οποιαδήποτε άλλη επαγγελματική δραστηριότητα, τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της εντατικοποίησης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε σύγκριση με εκείνους που είχαν αντίθετη στάση απέναντι στο έργο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, αναδείχθηκαν σημαντικές στατιστικά σχέσεις ανάμεσα στην εν λόγω μεταβλητή και στις μεταβλητές *Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης σε Θέματα Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας* ($rho = ,256$, $p = ,000$) και *Γονεϊκή Εμπλοκή σε Θέματα Σχολείου και Εκπαίδευσης* ($rho = ,371$, $p = ,000$). Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν σημαντική την επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Πίνακας 5: Αναγκαιότητα Βελτίωσης της Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας

Πόσο σημαντική και χρήσιμη θεωρείτε...	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	1,6 1,6	0,7 0,7	46,9 51,4	46,3 41,4	5,4 5,7	1,2 1,4	0,3 -
την εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση	2,5 2,4	1,1 1,0	16,7 14,3	39,9 45,7	23,2 25,7	15,5 11,4	4,8 2,9
την επιμόρφωσή σας σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς	2,2 2,3	0,9 0,9	26,7 17,9	40,9 41,8	23,9 31,3	7,9 9,0	0,6 -

1=πολύ σημαντικές 2=σημαντικές, 3=έτσι και έτσι, 4=ασήμαντο, 5= εντελώς ασήμαντο. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές.

και επικροτούσαν την εμπλοκή των γονέων σε θέματα σχολείου και εκπαίδευσης, υποστήριξαν πιο έντονα την ενίσχυση αυτής της συνεργασίας.

Στο ερώτημα κατά πόσο θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εμπλοκή των γονέων σε θέματα σχολείου, και εκπαίδευσης για την περαιτέρω εξέλιξη του σχολείου το 57,3% απάντησε θετικά, το 23,7% ουδέτερα και το 19% αρνητικά ($M = 2,5$, $s = 1,06$). Η ιδιότητα ($Z = -,486$, $p = ,627$), το φύλο ($Z = -,569$, $p = ,569$) και τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων ($\chi^2 = 1,394$, $df = 3$, $p = ,707$) δεν επηρέασαν σημαντικά τις απαντήσεις τους στο εν λόγω θέμα. Η θέση των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή συσχετίστηκε με τη στάση τους απέναντι στις καινοτομίες στην εκπαίδευση ($r_{ho} = -,198$, $p = ,000$). Εκπαιδευτικοί, θετικά διακείμενοι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, θεωρούσαν σημαντική για την εξέλιξη του σχολείου την εμπλοκή των γονέων. Τέλος, σημαντική στατιστικά σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς ($r_{ho} = ,258$, $p = ,000$).

Ζητήθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν την ανάγκη και τη χρησιμότητα της επιμόρφωσής τους σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Στο ερώτημα αυτό, το 66,3% απάντησε θετικά, το 25,3% ουδέτερα και το 8,5% αρνητικά ($M = 2,2$, $s = 0,92$). Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στο παραπάνω ερώτημα δεν επηρεάστηκαν από την ιδιότητα ($Z = -1,515$, $p = ,130$),

το φύλο ($Z = -,743$, $p = ,457$) και τα έτη υπηρεσίας τους ($\chi^2 = 1,589$, $df = 3$, $p = ,662$). Η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους συσχετίστηκε με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους ($r_{ho} = -,142$, $p = ,005$). Εκείνοι που θεωρούσαν το επάγγελμά τους περισσότερο ως λειτουργήμα παρά ως επαγγελματική δραστηριότητα, υποστήριξαν ότι θα ήταν χρήσιμη τέτοιου είδους επιμόρφωση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Το 56,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ικανοποιημένο έως πολύ ικανοποιημένο από τη συνεργασία με τους γονείς (δάσκαλοι 60,9%, καθηγητές 34,8%), το 35,9% ούτε ικανοποιημένο ούτε δυσαρεστημένο (δάσκαλοι 33,3%, καθηγητές 47,8%), ενώ το 7,6% δυσαρεστημένο έως πολύ δυσαρεστημένο (δάσκαλοι 5,7%, καθηγητές 17,4%). Οι καθηγητές δήλωσαν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς σε σχέση με τους δασκάλους ($Z = -4,858$, $p = ,000$).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους γονείς συσχετίστηκε σημαντικά και με τους παράγοντες φύλο ($Z = -,2856$, $p = ,004$) και έτη υπηρεσίας ($\chi^2 = 23,476$, $df = 3$, $p = ,000$). Ειδικότερα, το επίπεδο ικανοποίησης των γυναικών από τη συνεργασία με τους γονείς ήταν χαμηλότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική στατιστικά

σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό ($t_{ho} = ,212, p = ,000$). Όσοι θεωρούσαν το επάγγελμά τους ως λειτουργήμα, ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονταν το εκπαιδευτικό τους έργο ως μία συνήθη επαγγελματική δραστηριότητα.

Γ. Συζήτηση των Ευρημάτων-Καταληκτικές Παρατηρήσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατό να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό και γι' αυτό τα αποτελέσματά της πρέπει να ερμηνευτούν με την ανάλογη επιφύλαξη. Ωστόσο, διαφαίνεται μία τάση στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δε φαίνεται να αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Τόσο από τη διμεταβλητή όσο και από την πολυμεταβλητή ανάλυση προέκυψε ότι οι δάσκαλοι, οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το έργο τους ως λειτουργήμα διευθετούσαν με λιγότερες προστριβές την επικοινωνία με τους γονείς, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών. Από τις αναλύσεις προέκυψε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί οργάνωναν και πραγματοποιούσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις συναντήσεις με τους γονείς. Απομένει βέβαια να ερευνηθεί η

ποιότητα και η συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Πόσο συχνά, δηλαδή, πότε και γιατί επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο; Ποιοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο; Πώς βιώνουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους; Τα ερωτήματα αυτά είναι απαραίτητο να απαντηθούν από την έρευνα, προκειμένου να σχηματίσουμε πληρέστερη εικόνα για την επικοινωνία αυτή και τα ενδεχόμενα προβλήματά της. Μάλιστα, όπως ήταν αναμενόμενο, εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν θετικά στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, τάχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Ωστόσο, απομένει να ερευνηθεί το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, το 66,3% των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, ενώ το 56,5% δήλωσε ικανοποιημένο έως πολύ ικανοποιημένο από την υφιστάμενη συνεργασία με τους γονείς.

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να αναδείξει την αναγκαιότητα για συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, να εντοπίσει πιθανά προβλήματα αυτής και να υπογραμμίσει τις δυνατότητες ανάπτυξής της.

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς συμπίπτουν με τη γενικότερη στάση που χαρακτηρίζει τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία, δηλαδή την αντιφατικότητα, καθώς καθημερινά, άλλα «λέγονται» και άλλα «πράττονται», άλλα υποστηρίζονται θεωρητικά και άλλα στην πρακτική

διαδικασία. Έτσι και στο χώρο των εκπαιδευτικών, ενώ στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, η πραγματικότητα δεν είναι σύμφωνη με τα στατιστικά δεδομένα (βλ. Γκότοβος 1990, σσ. 111, 117). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή έρευνας που θα εξετάσει διεξοδικά το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Γι' αυτό, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα διατυπωθούν στη συνέχεια κάποιες παρατηρήσεις, που ενδέχεται να αποτελέσουν ερεθίσματα για περαιτέρω έρευνες.

Στη σχολική πραγματικότητα η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. Παρότι τα επιστημονικά δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (βλ. Γεωργίου 2000, Δασκαλάκη κ.ά 2002, Cotton & Wikelund 1989), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, καθώς στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών, μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (βλ. Παπάζογλου 1984). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνονται αδύναμοι και ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν

προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους γονείς (βλ. Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σ. 184 κ.ε. Μπρούζος 1998, σ. 181 κ.ε. Πυργιωτάκης 1992, σ. 118 κ.ε.). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς, η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων την καθιστά προβληματική. Έτσι, συχνά περιορίζονται στην τήρηση τυπικής συνεργασίας (π.χ. όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή στην επίδοση ελέγχων) (βλ. Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991, σ. 184 κ.ε.).

Αναμφίβολα, κάποιες φορές οι γονείς φορτίζουν το κλίμα της συνεργασίας με τη συμπεριφορά τους. Προσκολημένοι στις εμπειρίες που είχαν ως μαθητές, συντηρώντας νοοτροπίες του παρελθόντος που καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους, συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς.

Παρά το γεγονός ότι κάποιοι γονείς εμποδίζουν με τη στάση τους την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας, το βάρος της ευθύνης για το πρώτο «βήμα» προς την κατεύθυνση αυτή το φέρει ο εκπαιδευτικός. Αυτός οφείλει να δείχνει αυτοκυριαρχία μπροστά στους εριστικούς γονείς, να σέβεται το ενδιαφέρον και την αγωνία τους. Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό τους επίπεδο, την άγνοια ή την ελλιπή ενημέρωσή τους ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοεί ότι γονείς ενδεχομένως οδηγούνται σε λάθη, παρά τις καλοπροαίρετες προθέσεις τους.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός

καλείται να δρομολογήσει μία σειρά επαφών με τους γονείς που θα στηρίζονται στο διάλογο, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρίνεια. Ενημερώνοντας τους γονείς για την πορεία των μαθητών και γενικότερα για τη σχολική ζωή, γνωστοποιώντας τους τις όποιες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζοντας

την ευθύνη, τόσο τη δική του όσο και των γονέων απέναντι στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, μπορεί να κάνει ένα αποφασιστικό βήμα για το γεφύρωμα του χάσματος του με τους γονείς. Μόνο μέσω του ειλικρινούς διαλόγου θα καταφέρει σταδιακά να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων και να οικοδομήσει τη γνήσια επικοινωνία μ' αυτούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές

- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Ηράκλειο: Έκδοση Ιδίου.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (εκ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*: Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 205-215.
- Δημητριάδου, Αικ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας Εκπαιδευτικός το Επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κατσιώλης, Μ. Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική*: Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιώλης, Μ. Ι. (1998). *Οι Μικροϋπολογιστές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος, 2η έκδοση.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες: Απώψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Εκδ. Επικαιρότητα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον Βιβλία.

Βιβλίο

- Brandstädter, J. & Bernitzke, F. (1976). Zur Technik der Pfadanalyse. Ein Beitrag zum Problem der nichtexperimentellen Konstruktion von Kausalmodellen. *Psychologische Beiträge*, 18, 12-34.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Cloetta, B. & Hohner, H. U. (1976). *Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KE). Erprobung bei Lehrern an konventionellen Schulen und Gesamtschulen, Projekt Lehrereinstellungen. Arbeitsbericht 24*, Universität Konstanz.
- Cotton, K. & Wikelund, K. R. (1989). *Parent Involvement in Education*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dowling, J. & Pound, A. (2001). Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς, στο E. Dowling & E. Osborne (επ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 194-229.
- Dusolt, H. (2001). *Elternarbeit: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships, στο Alkin, M. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, 6η έκδοση, σσ. 1139-1151.
- Keck, R. W. & Kirk, S. (1997). Mit Eltern arbeiten, στο D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Elementare Schulpädagogik*, Weinheim, Beltz Verlag, σσ. 301-316.
- Keck, R. W. & Kirk, S. (Hrsg.) (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Küchler, M. (1979). *Multivariate Analyseverfahren*. Stuttgart: Teubner.
- Lienert, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz. Problem der nichtexperimentellen Konstruktion von Kausalmodellen, *Psychologische Beiträge*, 18, 12-34.
- Textor, M. R. (1997). Erziehungspartnerschaft-eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien, *Unsere Jugend*, 49, 113-119.
- Textor, M. R. (Hrsg.) (1994). *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. Freiburg: Herder.
- Urban, D. (1981). *Regressionstheorie und Regressionstechnik*. Stuttgart: Teubner.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 87-94

*Δήμητρα Χρ. Πάντα**

**Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΩΣ ΔΙΑΥΛΟΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Έχει βιβλιογραφικά υποστηριχτεί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά είναι επικοινωνιακά πιο σημαντική από τη λεκτική στη συμβουλευτική διαδικασία. Οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, η ποιότητα της φωνής αλλά και η διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος ελέγχουν τη συζήτηση, επικοινωνούν συναισθήματα, επιβεβαιώνουν, ενισχύουν ή αναιρούν λεκτικά μηνύματα.

Από τη στιγμή που η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί συχνά να δηλώνει διάφορα νοήματα, ο σύμβουλος όχι μόνο πρέπει να έχει αναπτυγμένη αντίληψη των μη λεκτικών σημάτων, αλλά επίσης να αναζητά τα νοήματα στο πλαίσιο αναφοράς του συμβουλευόμενου και να λαμβάνει υπόψη του τις πολιτιστικές διαφορές κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των σημάτων.

Η μη λεκτική συμπεριφορά του συμβούλου είναι επίσης σημαντικός παράγοντας για την εξασφάλιση καλού κλίματος και επικοινωνιακής συνεργασίας κατά τη συμβουλευτική διαδικασία.

*Dimitra Chr. Panta**

**THE NONVERBAL BEHAVIOR AS A CHANNEL
OF COMMUNICATION IN COUNSELLING**

Researchers and practitioners have come to support that non-verbal behavior is more important than verbal in the counselling process. Facial expressions, bodily motions, voice quality and environmental cues often regulate conversations, communicate emotions, modify, emphasize or deny verbal messages.

Since non-verbal behavior can often mean a number of things, effective counsellor not only develops a working knowledge of non-verbal behavior and its possible meanings but also: a) «listens» to the non-verbal messages in the client's internal frame of reference and b) is aware of the differences in codification due to multiculturalism.

An effective counsellor is also mindful of the cues and messages he/she is constantly sending through his/her own nonverbal behavior. Physical environment, body, face interact with client and can indicate a good or bad emotional climate, a clear-cut willingness or unwillingness to work with the person who needs help.

* Η Δ.Π. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, υπεύθυνη των Προγραμμάτων Ειδικής Θεσσαλονίκης, με Διδακτορικό Δίπλωμα στη Συγκριτική Παιδαγωγική, Μεταπτυχιακό στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Μεταπτυχιακές Σπουδές Ειδικής στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό. *Επικοινωνία:* Μήτρο. Ευσταθίου 21, 54352 Θεσ/νίκη, τηλ. 0310 939696.

A. Ο Χαρακτήρας της μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Όλες οι πηγές μετάδοσης πληροφοριών και συναισθημάτων, εκτός του λόγου, συνθέτουν τη μη λεκτική επικοινωνία (De Vito & Hecht, 1990).

Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της μη λεκτικής συμπεριφοράς δεν είναι ανακάλυψη της εποχής μας. Ανέκαθεν οι άνθρωποι με κοινό νού μπορούσαν να διαβάσουν τα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή τους. Γνωρίζουμε από την εμπειρία μας ότι ακόμη και όταν οι άνθρωποι συνυπάρχουν εν σιωπή η ατμόσφαιρα μπορεί να είναι διάχυτη από μηνύματα. Είναι αδύνατο να υπάρχουν στον ίδιο χώρο περισσότερα του ενός άτομα και να μην επικοινωνούν. Ακόμη και αν δεν θέλουν να αλληλεπιδράσουν, μεταδίδουν μέσω της μη λεκτικής οδού το μήνυμά της απροθυμίας για αλληλεπίδραση.

Έχει υποστηριχτεί στατιστικά ότι περισσότερο από 65% του κοινωνικού μηνύματος στη διαπροσωπική επικοινωνία μεταφέρεται στα μη λεκτικά μηνύματα (Verderber, 1998). Σύμφωνα με τον Mehrabian (1971) οι άνθρωποι καταλαβαίνουν αν είναι αρεστοί ή όχι από τους άλλους κατά 7% από λεκτικά μηνύματα, κατά 38% από την ποιότητα της φωνής και κατά 55% από εκφράσεις του προσώπου. Όταν μάλιστα τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα δε συμφωνούν μεταξύ τους οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν πιο αξιόπιστα τα μη λεκτικά (Thompson 1996, Βαγιάτης, κ.ά. 1995).

Η σημασία των παραπάνω στοιχείων δε βρίσκεται στην ακρίβεια των ποσοστών αλλά στη σημαντικότητά

της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η ισχυρή δύναμη των μη λεκτικών μηνυμάτων στην επικοινωνία τονίζεται ιδιαίτερα από όλους τους μελετητές, εφόσον η μη λεκτική συμπεριφορά είναι αυθόρμητη ελέγχεται λιγότερο από τον πομπό και επομένως αντανακλά τα πραγματικά συναισθήματα (Wahlsten 1991, Egan 1998). Η σωστή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την επιτυχία των διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1988). Μέσα από μη λεκτικά σήματα οι άνθρωποι επικοινωνούν διαπροσωπικές στάσεις και αισθήματα, αυτοπαρουσιάζονται, υποστηρίζουν τα λεκτικά τους μηνύματα, ολοκληρώνουν τη σημασία των προτάσεών τους, δέχονται ανατροφοδότηση για τα λεγόμενά τους (Argyle, 1981). Στην κοινωνική συμπεριφορά τα μη λεκτικά μηνύματα αλληλοσυνδυάζονται, π.χ. ένα χαμόγελο συνήθως συνοδεύεται από ένα βλέμμα και ένα φιλικό τόνο στη φωνή.

Ποιες είναι οι βασικές μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας;

- στάση του σώματος, κινήσεις, χειρονομίες
- εκφράσεις προσώπου, μείδισμα, σφιγμένα χείλη, κινήσεις των φρυδιών, κατεβασμένα ή υψωμένα φρύδια, γνέψιμο κεφαλιού.
- Ποιότητα φωνής, ένταση φωνής, επαναλήψεις λέξεων, διαστήματα σιωπής.
- τρόπος αναπνοής
- τρόπος ντυσίματος
- είδος χαρτιού
- χρώμα χαρτιού, ρούχων, χώρου
- φωτισμός, έπιπλα, θερμοκρασία χώρου, γενικά το φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας.

Από τα παραπάνω μη λεκτικά μηνύματα, άλλα πλήρως συνειδητά και ελεγχόμενα τόσο από τον πομπό όσο και από τον δέκτη (π.χ. οι υποδείξεις που γίνονται με το δείκτη του χεριού), άλλα μεταβιβάζονται κατά ένα μέρος συνειδητά και κατά ένα μέρος ασυνείδητα (π.χ. το ντύσιμο ενός ατόμου) και άλλα μεταδίδονται χωρίς ο πομπός και ο δέκτης να έχουν επίγνωση ή έλεγχο (π.χ. η διεύθυνση της κόρης των ματιών) (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998)

Β. Σχέση Λεκτικής και μη Λεκτικής Συμπεριφοράς

Η ολική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται μεταδίδοντας το γνωστικό μέρος μέσω της λεκτικής οδού και το συναισθηματικό μέρος της επικοινωνίας μέσω της μη λεκτικής οδού. Τα μη λεκτικά στοιχεία συχνά τροποποιούν ή πιστοποιούν τη λεκτική επικοινωνία (Knapp, 1978). Αντανακλούν συναισθηματικές καταστάσεις και μπορεί να δηλώνουν:

1. *Επιβεβαίωση ή επανάληψη λεκτικών μηνυμάτων.* Για παράδειγμα η φράση της Ελένης «ναι, σωστά, έτσι είναι» μπορεί να επιβεβαιώνεται με μεγαλύτερο άνοιγμα των ματιών, κίνηση του κεφαλιού ή ανάλογο τόνο στη φωνή.
2. *Άρνηση, αμφισβήτηση ή αναίρεση λεκτικών μηνυμάτων.* Το λεκτικό μήνυμα του Γιώργου «δε με νοιάζει καθόλου που μαλώσαμε με τη Γιώτα» αναιρείται από το τρέμουλο της φωνής, το δάγκωμα των χειλιών του. Και ασφαλώς το πραγματικό μήνυμα της κατάστασής του κρύβεται στη μη λεκτική του

συμπεριφορά και δηλώνει ακριβώς το αντίθετο.

3. *Έμφαση.* Το συναισθηματικό φορτίο που περιυλείουν τα μη λεκτικά σήματα ενισχύει το λεκτικό μήνυμα. Η αλήτη, σε άλλες περιπτώσεις, φράση της Μαρίας «δε μπορώ...». Ενδυναμώνεται όταν συνοδεύεται από σταθερό βλέμμα, κινήσεις των χεριών και ακολουθείται από σιωπή και ανάλογη έκφραση προσώπου.
4. *Αποφυγή ή έλεγχο.* Η αποφυγή του βλέμματος ή η στροφή του κεφαλιού συχνά είναι ένα μη λεκτικό μήνυμα για να σταματήσει η επικοινωνία. Ας φανταστούμε τον Κώστα να προσπαθεί να μιλήσει στο συνάδελφό του Νίκο. Διστάζει ή και αλλάζει γνώμη όταν ο Νίκος γυρνάει αλλού το κεφάλι και απομακρύνει το βλέμμα του. Το βλέμμα, ως μη λεκτικό σήμα, ορίζει την κατεύθυνση της προσοχής και τη στάση του ατόμου απέναντι στο συνομιλητή του.
5. *Συμπλήρωση λεκτικών μηνυμάτων.* Για παράδειγμα, η Σοφία λέει «όλα είναι...» και δείχνει τον αντίχειρα προς τα πάνω. Αυτή η χειρονομία μπορεί να συμπληρώνει τη φράση της «...εντάξει».
6. *Αντικατάσταση λέξεων.* Η λέξη «ναι» μπορεί, για παράδειγμα, να αντικαθίσταται με το κούνημα του κεφαλιού προς τα κάτω.

Γ. Η Σημασία της μη Λεκτικής Επικοινωνίας στη Συμβουλευτική Διαδικασία

Αν η κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς διευκολύνει την κοι-

νωνική συμπεριφορά του κάθε ανθρώπου, για το Σύμβουλο η γνώση ότι «μιλάμε με τα φωνητικά μας όργανα αλλά κουβεντιάζουμε με όλο μας το σώμα» (Argyle, 1981) αποτελεί κλειδί για μια πετυχημένη συμβουλευτική διαδικασία.

Στην ιστορία της Συμβουλευτικής, θεωρητικοί και εμπειρικοί μελετητές έχουν εκτιμήσει τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας (Ekman 1992, Grace et al. 1995, Mehrabian 1972, Rogers 1951, 1957, 1965). Η συμβουλευτική διαδικασία είναι ένα επικοινωνιακό σχήμα στο οποίο λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα μεταδίδουν στοιχεία με νοηματικό περιεχόμενο από το συμβουλευόμενο στο σύμβουλο και αντίστροφα. Αποτελέσματα, μάλιστα, λεκτικών και μη λεκτικών ενδείξεων έδειξαν ότι ο μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας είναι πιο αποτελεσματικός από το λεκτικό κατά πέντε φορές περίπου περισσότερο (Argyle, 1981).

Οι βασικότεροι λόγοι που τα μη λεκτικά σήματα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από τα λεκτικά τους ισοδύναμα είναι οι εξής:

1. Η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται της λεκτικής. Είναι η αρχική επικοινωνία που θα δώσει τα πρώτα σήματα στο συμβουλευόμενο για το αν και πόσο μπορεί να εμπιστευτεί το σύμβουλο και στο σύμβουλο προς ποια κατεύθυνση και με ποιο τρόπο θα δημιουργήσει καλή διαπροσωπική σχέση και κλίμα που θα ευνοεί την πορεία της διαδικασίας.
2. Τα μη λεκτικά σήματα μεταβιβάζονται πιο γρήγορα από τα λεκτικά. Μία κίνηση, μία χειρονομία, ένα βλέμμα μεταφέρουν το νόημα που

θα χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να μεταβιβαστεί λεκτικά.

3. Τα μη λεκτικά σήματα μεταβιβάζονται καλύτερα και πιο εύκολα, ιδιαίτερα όταν δεν βρίσκεται η ακριβής λέξη για να αποδώσει ένα συναίσθημα ή μια συγκινησιακή κατάσταση.
4. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι συνεχής. Ακόμη και όταν σταματήσει η λεκτική, οι παύσεις αποτελούν από μόνες τους εκφραστικά μέσα.
5. Η μη λεκτική επικοινωνία ενυπάρχει στη λεκτική. Οι διακυμάνσεις και η ένταση της φωνής, οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, ο γραφικός χαρακτήρας, το είδος του χαρτιού, τα χρώματα είναι μη λεκτικά σήματα που συνοδεύουν τη λεκτική επικοινωνία και καθορίζουν την πορεία και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής διαδικασίας.
6. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει σε μεγάλο βαθμό οικουμενική αξία. Παρόλο που υπάρχουν πολιτιστικές διαφορές, υπάρχουν σήματα όπως το χαμόγελο, το κλάμα, το θυμωμένο βλέμμα κ.α. που αντανακλούν τις ίδιες συγκινησιακές καταστάσεις ανεξαρτήτως κουλτούρας και γλώσσας.
7. Με τη μη λεκτική επικοινωνία ανταλλάσσονται διαπροσωπικές στάσεις και διαθέσεις, ενώ η λεκτική επικοινωνία περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών.

Α. Προβλήματα. Επιστημάνσεις

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχουν ατομικές διαφο-

ρές στο εξωλεκτικό σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων. Τα μη λεκτικά σήματα είναι πολυσήμαντα και επιδέχονται περισσότερες από μία ερμηνείες (Βαγιάτης κ.α., 1995). Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει για το σύμβουλο είναι: *Ποιο είναι το πραγματικό νόημα σε ένα μη λεκτικό σήμα, όταν αυτό μπορεί να δηλώνει διάφορες και ίσως διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις;*

Δεν υπάρχουν κανόνες που να διδάσκουν τρόπους ερμηνείας της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Russell, 1995). Τα μη λεκτικά σήματα είναι ασαφή, κατά ένα μέρος ασυνείδητα και επομένως μπορεί να υπάρξουν παρερμηνείες που θα προκαλέσουν δυσλειτουργικές καταστάσεις στη συμβουλευτική διαδικασία. Τα προβλήματα συνδέονται: α) με το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρείται η ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς, και β) με τη διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων.

Οι άνθρωποι δεν είναι απλά ένα σύνολο λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων. Αν ο σύμβουλος υπερεκτιμήσει την αξία αυτών των μηνυμάτων, μπορεί να εστιάσει σε ένα χαμόγελο ή ένα σήκωμα φρυδιού και να «χάσει» τον ίδιο τον συμβουλευόμενο. Η προσπάθεια ερμηνείας του μη λεκτικού μηνύματος πρέπει να γίνεται μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συμβουλευόμενου και όχι του συμβούλου. Ο σύμβουλος, τότε μόνο θα εκτιμήσει και θα ερμηνεύσει σωστά τη μη λεκτική συμπεριφορά του συμβουλευόμενου όταν προσεγγίσει τον εσωτερικό κόσμο του και δεν περιοριστεί σε λεπτομέρειες της συμπεριφοράς του (Egan, 1998).

Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει το σύμβουλο να κατανοήσει την κοσμοαντίληψη του συμβουλευόμενου και να ερμηνεύσει τη μη λεκτική του συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο στο οποίο αυτός βιώνει το πρόβλημά του. Ο Nelson-Jones (1983) κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στο εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς («η άποψή μου για σένα») και στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς («η άποψή σου για σένα»). Το σχόλιο του συμβούλου «μου φαίνεται μια χαρά» υποδηλώνει ερμηνεία ενός μη λεκτικού μηνύματος σε εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή στο πλαίσιο αναφοράς του συμβούλου. Αντίθετα, το σχόλιο «θάθελες να ήσουν πιο δραστήρια» υποδηλώνει ερμηνεία μη λεκτικού μηνύματος στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή στο πλαίσιο αναφοράς του συμβουλευόμενου, και φανερώνει την προσπάθεια του συμβούλου να διεισδύσει στον εσωτερικό κόσμο του συμβουλευόμενου, να παραλάβει τα συναισθήματά του, να τα κατανοήσει και να τα συναισθανθεί. Πρόκειται για την «εμπειρητική ακρόαση», διεργασία που με φανατισμό υποστήριξε ο Rogers (1957, 1965, 1980) και η οποία δεν περιορίζεται στην αίσθηση της ακοής αλλά επεκτείνεται σε όλες τις αισθήσεις (Μπρούζος, 1998). Η κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του συμβουλευόμενου είναι σωστή μόνο όταν συμβαδίζει με την κατανόηση χωρίς αξιολόγηση του πλαισίου αναφοράς του συμβουλευόμενου και δεν γίνεται σε δύσκαμπτα ερμηνευτικά σχήματα.

Ο βαθμός διεισδυσης στο πλαίσιο του συμβουλευόμενου συνδέεται με τη διάκριση που κάνει ο Egan (1998) στη βασική και στην προχωρημένη εν-

συναίσθηση, ικανότητα που επιτρέπει στο σύμβουλο να προχωρήσει πέρα από αυτά που εκφράζουν λεκτικά και μη λεκτικά σήματα. Να αντιληφθεί «το μήνυμα και ...το μήνυμα πίσω από το μήνυμα», δηλαδή να κατανοεί μηνύματα τα οποία ίσως δεν έχει συνειδητοποιήσει ο συμβουλευόμενος.

Ουσιαστική ακρόαση, βέβαια, δε σημαίνει μόνο βαθιά και ακριβή κατανόηση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του συμβουλευόμενου σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς του (Κοσμίδου & Γαλανουδάκη, 1996). Σημαίνει επικοινωνία της κατανόησης στο συμβουλευόμενο. Η ύπαρξη μη λεκτικής επικοινωνίας καθιστά περισσότερο σημαντική την αντανάχλαση συναισθημάτων, τεχνική με την οποία ο σύμβουλος προσπαθεί να κοινοποιήσει στο συμβουλευόμενο το τι έγινε κατανοητό. Αφορά συναισθήματα που εκφράστηκαν ή συναισθήματα που δε μπόρεσαν να εκφραστούν (Δημητρόπουλος, 1998) και σε μη λεκτικό επίπεδο γίνεται με εκφράσεις του προσώπου και αντιδράσεις του σώματος.

Το νόημα που δημιουργείται κατά την αντανάχλαση αλλά και γενικά στη συμβουλευτική διαδικασία επηρεάζεται σημαντικά από τη διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών σημάτων. Είναι γνωστό ότι υπάρχουν πολιτιστικές διαφορές στη χρήση και στη σημασία των μη λεκτικών σημάτων για τις διαπροσωπικές στάσεις και τα αισθήματα. Η σωματική επαφή, η απόσταση, το βλέμμα, οι χειρονομίες χρησιμοποιούνται διαφορετικά και με διάφορες μορφές ανάμεσα στους πολιτισμούς (Argyle 1981, Verderber 1998, Larry et al. 1991). Οι συμπερι-

φορές που εκδηλώνουν ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος κατά την επικοινωνία τους μπορεί να φαίνονται περίεργες ή να ερμηνεύονται λάθος επειδή τα δύο εμπλεκόμενα στη διαδικασία άτομα διαφέρουν πολιτισμικά. Η άγνοια των διαφορών μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματική συμβουλευτική σχέση αφού είτε ο σύμβουλος είτε ο συμβουλευόμενος δεν καταλαβαίνει ή νιώθει πως προσβάλλεται από τη συμπεριφορά του άλλου προσώπου επειδή δεν ανταποκρίνεται στις δικές του πολιτισμικές συνήθειες.

Ζώντας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ο σύμβουλος πρέπει να ελέγχει διαρκώς την αντίληψή του στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς των ανθρώπων διαφορετικής κουλτούρας. Αυτός ο έλεγχος μπορεί να γίνει αν ο σύμβουλος εκφράσει την ερμηνεία που ο ίδιος δίνει στο μήνυμα: «μου δίνετε την εντύπωση ότι ...Είναι έτσι;»

Με τον τρόπο αυτό θα επιβεβαιωθεί ή θα διαψευστεί η αρχική του αντίληψη για τις μη λεκτικές αντιδράσεις του συμβουλευόμενου. Μερικές φορές η ανεπαρκής συμπεριφορά του συμβούλου οφείλεται σε λαθεμένη αντίληψη εξαιτίας λαθεμένης αποκωδικοποίησης.

Ε. Η μη Λεκτική Συμπεριφορά του Συμβούλου

Η επικοινωνιακή σχέση στη συμβουλευτική είναι μία δυναμική διαδικασία στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν όχι μόνο τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπονται από τον συμβουλευόμενο αλλά και εκείνα που

εκπέμπονται από το σύμβουλο. Για μερικούς μάλιστα μελετητές, η αντίληψη ότι το σώμα και η φωνή είναι βασικές πηγές επικοινωνίας είναι πιο σημαντική από τη μηχανική χρήση τεχνικών και δεξιοτήτων (Egan, 1998). Η οπτική επαφή, η σωματική γλώσσα και οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούν τρεις βασικές διαστάσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς του συμβούλου και επηρεάζουν τη συμβουλευτική διαδικασία του συμβουλευόμενου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998).

Η πρώτη πηγή εκπομπής μη λεκτικών μηνυμάτων είναι η γενική εντύπωση που δημιουργεί ο ίδιος ο σύμβουλος με την προσωπική του παρουσίαση. Η γενική εμφάνιση δίνει, με την πρώτη ματιά, πολλές πληροφορίες για την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο καθώς και για την προσωπικότητα, το συναισθηματικό κόσμο και τις διαθέσεις του ατόμου. Ένα βασικό στοιχείο που συνδέεται με την προσωπική παρουσίαση του συμβούλου είναι ο ρουχισμός. Η επιλογή του τρόπου ντυσίματος μπορεί να μεταδώσει το μήνυμα «είμαι εδώ για να συζητήσω σοβαρά μαζί σου...» ή «μπορώ να σε καταλάβω...» ή «Δεν μπορείς να μου έχεις εμπιστοσύνη...», κ.λ.π. Η εμφάνιση, ως μέρος της κοινωνικής συμπεριφοράς, αν και αλλάζει διαρκώς κώδικα ανάλογα με τη μόδα, μεταδίδει πληροφορίες σχετικά με τη στάση του συμβούλου απέναντι στον συμβουλευόμενο, τον επαναστατικό ή συντηρητικό χαρακτήρα του, κ.ά.

Ένα άλλο περιβαλλοντικό μη λεκτικό στοιχείο που πρέπει να προσέξει ο σύμβουλος είναι η διεύθετηση του χώρου εργασίας του. Η αρχιτεκτονική και η διακοσμητική του χώ-

ρου αποτελούν μέρος της μη λεκτικής επικοινωνίας του (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Η τοποθέτηση των αντικειμένων στο χώρο μπορεί να δημιουργεί μια πολύ ή λίγο φιλική ατμόσφαιρα, η απόσταση ανάμεσα στη θέση του συμβούλου και στη θέση του συμβουλευόμενου ευνοεί ή δυσχεραίνει την επικοινωνία και την εξασφάλιση οικείου κλίματος. Το πολύ ψηλό γραφείο ή η πολύ άνετη πολυθρόνα του συμβούλου ενδέχεται να μεταβιβάζουν το μήνυμα της κυριαρχίας.

Ακόμη και στοιχεία, όπως η θερμοκρασία, ο φωτισμός και το χρώμα που κυριαρχεί στο χώρο αποτελούν επικοινωνιακά σήματα (Verderber, 1998) που μπορούν να διεγείρουν ή να αναστεύουν την επικοινωνιακή σχέση.

Η κίνηση στο χώρο είναι επίσης σημαντικό επικοινωνιακό στοιχείο. Δείχνει στάσεις, όπως κυριαρχίας, φιλίας, συνεργασίας κ.ά. στο συμβουλευόμενο και οριοθετεί τη διαδικασία.

Κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες αποτελούν συχνά τον καλύτερο τρόπο ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, ένα ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη μπορεί να δηλώνει, περισσότερο από τις λέξεις, υποστήριξη, συμπαράσταση και συναισθηματική κατανόηση.

Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι και τα μη λεκτικά μηνύματα του συμβούλου δεν αναγνωρίζονται ως απόλυτα. Η ερμηνεία πολλών από αυτά εξαρτάται από το πλαίσιο αντιλήψεων του αποδέκτη-συμβουλευόμενου και τη διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης.

Όλες οι παραπάνω επισημάνσεις δεν αποδυναμώνουν τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς στη συμβουλευτική διαδικασία. Κάθε άλλο

μάλιστα. Εφιστούν την προσοχή του συμβούλου σε μη λεκτικά σήματα που μπορούν να ελεγχθούν από τον ίδιο, όπως αυτά που συνδέονται με το φυσικό περιβάλλον και τον βοηθούν να χρησιμοποιήσει κατάλληλα επικοινωνιακά το σώμα του.

Ο σύμβουλος είναι ένας «συνομιλητής» που πρέπει να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις ικανότητές του στη μη λεκτική επικοινωνία με αυτούς που βοηθά να επιλύσουν τα προβλήματά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Argyle, M. (1981), *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Αθήνα. Θυμάρει.
- Βαγιάτης, Γ., Josien, M. & Γιαννουλέας, Μ. (1995), *Η Επικοινωνία Μέσα και Έξω από τον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- De Vito, J. A. & Hecht, M. L. (1990), *The Nonverbal Communication Reader*. Prospect Heights. Waveland Press.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1998), *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Egan, G. (1998), *The Skilled Helper*, Pacific Grove. Brooks/Cole.
- Ekman, P. (1992), *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics and Marriage*, New York. Norton.
- Grace, M., Kivligham, D. & Kuncie, J. (1995), The Effect of Nonverbal Skills Training on Counselor Trainee Nonverbal Sensitivity and Responsiveness and on Session Impact and Working Alliance Ratings. *Journal of Counseling and Development*, 73, p.p. 547-552.
- Knapp, M. L. (1978), *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996), *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα. Ασημάκης.
- Larry, A., Samovar, R. & Porter, E. (1991), *Communication Between Cultures*. Belmont, California. Wadsworth.
- Μαλιωύση-Λοΐζου, Μ. (1998), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Mehrabian, A. (1971), *Silent Messages*. Belmont. Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1972), *Nonverbal Communication*. Chicago. Aldine-Atherton.
- Μπρούζος, Α. (1998), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα. Λύχνος.
- Nelson-Jones, R. (1983), *Practical Counselling Skills*. London. Holt, Rinehart & Winston.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998), *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη Λεκτική Επικοινωνία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C. R. (1951), *Client-centered Therapy*. Boston. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957), The Necessary and Sufficient Conditions Change of Therapeutic Personality. *Journal of Consulting Psychology*, 21, p.p. 95-103.
- Rogers, C. R. (1980), *A Way of Being*. Boston. Houghton. Mifflin.
- Russell, J. A. (1995), Facial Expressions of Emotion: What Lies Beyond Minimal Universality? *Psychological Bulletin*, 118, p.p.379-391.
- Thompson, R. A. (1996), *Counseling Techniques*. Washington. Accelerated Development.
- Verderber, F.R. (1998), *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*. Αθήνα. Ελλην.
- Wahlsten, D. (1991), Nonverbal Behaviour and Self-presentation. *Psychological Bulletin*, 110, p.p. 587-595.

Επαθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 95-108

Δ. Σιδεροπούλου-Δημακάκου*, Κ. Μυλωνάς**, Αικ. Αργυροπούλου***

**ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ
ΓΟΝΕΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ**

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/μαθητριών για την επίδραση που πιστεύουν ότι ασκούν οι γονείς τους στην επαγγελματική ανάπτυξη τους και στις επαγγελματικές τους επιλογές. Το δείγμα ήταν 556 μαθητές και μαθήτριες λυκείου από σχολεία της Αττικής, της κεντρικής, ηπειρωτικής δυτικής και νότιας Ελλάδας καθώς και από σχολεία της Κύπρου. Χρηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με 24 ερωτήματα που αφορούν στην επίδραση των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει γενικά συμφωνία μεταξύ των γονέων και των παιδιών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δευτέρων, ενώ ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι αρκετά υψηλό ποσοστό των γονέων αφήνει την επιλογή αποκλειστικά στο παιδί. Πάντως, η συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται να είναι μάλλον μέτρια, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη σχεδιασμού ειδικών προγραμμάτων ανάμειξης των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματικές επιλογές, Επαγγελματική ανάπτυξη, Προγράμματα ανάμειξης γονέων

D. Sideropoulou-Dimakakou*, K. Mylonas**, K. Argyropoulou***

**ADOLESCENT'S OPINIONS FOR PARENTAL
INFLUENCE ON THE OCCUPATIONAL CHOICE**

The aim of this study was to investigate the opinions held by adolescent students in respect to the influence their parents have on the students' occupational evolution and on their occupational choices. The sample consisted of 556 students of the last three High-School grades, from the regions of Attica, central, continental south and west regions of Greece and also from Cyprus. The students seem to feel that they generally agree with their parents on their educational and occupational choices, although they report to a rather large extent that parents opt out by considering these choices solely a matter of their offspring. Parental contribution to occupational evolution is regarded as being moderate, a finding which underlines the necessity of constructing special facilitation programs for enhancing active involvement of parents in their offspring occupational evolution.

Keywords: Occupational choice, Occupational evolution, Special facilitation programs for parental involvement.

* Η Δ.Σ.-Δ είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

** Ο Κ.Μ. είναι Λέκτορας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας και Στατιστική στην Ψυχολογία.

*** Η Α.Α. είναι υποψήφια Διδάκτωρ του Τομέα Ψυχολογίας του Παν/μιου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Παν/μιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή-Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη, Πλάκα - 15784 Αθήνα, τηλ. 210 7277571, fax. 210 7277534.

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντά τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της σταδιοδρομίας τους. Οι γονείς δεν επηρεάζουν μόνον τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών τους αλλά φαίνεται να παίζουν και ένα σημαντικό ρόλο στον επαγγελματικό τους σχεδιασμό και στη λήψη απόφασης (Amatea & Cross 1980). Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν τους γονείς τους πολύ σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους σχεδιασμού, σε αντιδιαστολή με το πόσο σημαντικούς παράγοντες θεωρούν τους δασκάλους και τους συμβούλους (Burkhardt, Orletsky, Hotchkiss, Lowry, Curry, & Cambell 1977, Γιαννίτσας et al. 2000, Σιδηροπούλου 1991).

Οι γονείς έχουν άμεσο έλεγχο πάνω στο περιβάλλον, στο οποίο ανατρέφονται τα παιδιά τους, επομένως μπορούν να τα εκθέτουν σε εμπειρίες που είναι σχεδιασμένες να βοηθήσουν τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, «οι γονείς μοιράζονται με τους δασκάλους την ευθύνη της ανάπτυξης των παιδιών αλλά δεν την εγκαταλείπουν ποτέ» (Herr & Cramer 1992, σελ. 350-352).

Μολονότι οι περισσότεροι γονείς θεωρούν σημαντικό αυτό το έργο, εντούτοις δε νιώθουν πάντα βέβαιοι ότι έχουν τις γνώσεις και την ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάρουν επαγγελματικές αποφάσεις

(Bartz 1978). Η πολυπλοκότητα και οι διαρκείς μεταβολές της σύγχρονης δομής της απασχόλησης δυσκολεύουν τους περισσότερους γονείς να είναι οι κύριοι επαγγελματικοί καθοδηγητές των παιδιών τους. Επίσης, συχνά οι γονείς έχουν τα δικά τους εργασιακά προβλήματα την εποχή που τα παιδιά τους τους ζητούν βοήθεια για τον επαγγελματικό τους σχεδιασμό. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η γνώση τους για τις επαγγελματικές ευκαιρίες είναι πεπαλαιωμένη.

Διάφορες τέτοιες σκέψεις και στάσεις προκαλούν μια αβεβαιότητα στους γονείς για το αν πρέπει να σταθούν αμέτοχοι στις αποφάσεις των παιδιών τους ή πρέπει να ασκήσουν πίεση στα παιδιά για συγκεκριμένες αποφάσεις. Αυτές οι καταστάσεις χειροτερεύουν όταν υπάρχουν οικονομικές ανακατατάξεις και αλλαγές στη δομή της απασχόλησης, όπως συμβαίνει σήμερα στις δυτικές χώρες.

Ένα άλλο θέμα που επηρεάζει το ρόλο που παίζουν οι γονείς στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους σχετίζεται με τη μορφή της σύγχρονης οικογένειας. Οι περισσότεροι γονείς, για παράδειγμα, οι οποίοι είναι «αρχηγοί» μονογονεϊκών οικογενειών αισθάνονται ανίκανοι να παράσχουν επαγγελματικό προσανατολισμό ή άλλη παρόμοια μορφή βοήθειας στα παιδιά τους, μερικοί μάλιστα λόγω οικονομικού και προσωπικού άγχους δεν διαθέτουν την ψυχική ενέργεια να το κάνουν. Επίσης, πολλοί γονείς δεν ξέρουν με ποιο τρόπο μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του παιδιού τους και συχνά χρειάζονται επιβεβαίωση από τους συμβούλους ότι μπο-

ρούν να συμβάλλουν στο έργο αυτό. Ακόμη, χρειάζονται συμβουλές και υποστήριξη για τη μορφή που πρέπει να έχει η συμβολή τους (Herr & Cramer 1992).

Οι μελέτες για την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές αξίες, φιλοδοξίες και επιδόσεις των παιδιών τους δείχνουν ότι τέτοιες επιδράσεις μπορεί να είναι και έμμεσες (Herr & Cramer 1992). Για παράδειγμα, γονείς που δεν έχουν αρκετή εκπαίδευση ή οικονομική ασφάλεια δεν είναι πολύ πιθανόν να παρέχουν στα παιδιά τους πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή βοήθεια για τις μελλοντικές τους επιλογές. Πολλά από τα παιδιά αυτά φαίνεται να επιλέγουν τις ευκολότερες εκπαιδευτικές διεξόδους και να κάνουν ανώριμες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές ή να εγκαταλείπουν το σχολείο (College Board Commission on Pre-College Guidance and Counselling 1986).

Οι φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους μπορεί να επηρεάσουν το πώς ένας νέος άνθρωπος βλέπει τον κόσμο και ειδικότερα τα επαγγέλματα. Οι πιέσεις των γονέων που σπρώχνουν ένα παιδί περιορισμένης ικανότητας προς ακαδημαϊκές περιοχές υψηλών απαιτήσεων είναι το ίδιο βλαβερές όπως εκείνες που ενθαρρύνουν παιδιά με καλή σχολική επίδοση να εγκαταλείνουν το σχολείο και να μπουν στην αγορά εργασίας το συντομότερο. Παρομοίως, η στάση των γονέων προς διάφορους επαγγελματικούς τομείς μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των παιδιών για τους τομείς αυτούς. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των στερε-

οτυπικών αντιλήψεων ότι συγκεκριμένα επαγγέλματα είναι «ανδρικά» ή «γυναικεία» (Isaacson & Brown 1995, σελ. 254-255).

Τέλος, ο ρόλος των γονέων ως προτύπων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτογνωσίας έχει συζητηθεί πολύ (Bearg, 1980) και έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι για την ανάμειξη των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες που βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των νέων για την επίδραση που ασκούν οι γονείς τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στις επαγγελματικές τους επιλογές. Ερωτήθηκαν 556 νέοι και νέες (214 αγόρια και 342 κορίτσια) για συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και επηρεάζουν τη σχέση τους με τους γονείς τους. Το δείγμα αποτελέσαν μαθητές Α', Β' και Γ' Λυκείου από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της Αττικής, της Κεντρικής, Ηπειρωτικής Δυτικής και Νότιας Ελλάδας και από σχολεία της Κύπρου. Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελείται από 24 θέματα που εκφράζουν τις απόψεις των μαθητών όσον αφορά την επίδραση των γονέων τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές (διαβαθμιστικές σε τετράβαθμη κλίμακα και πολλαπλής επιλογής), ενώ δύο ερω-

τήσεις ήταν ανοιχτές και αφορούσαν θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού (α. *Ποιο επάγγελμα ενδιαφέρεσαι να ακολουθήσεις;* και β. *Τι πιστεύεις ότι θα ήθελαν οι γονείς σου να κάνεις στη ζωή σου;*). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επίσης, δημογραφικές ερωτήσεις. Η ομαδική χορήγησή του έγινε στα διάφορα σχολεία, στα οποία φοιτούσαν οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

Τα στοιχεία της έρευνας αντιμετωπίστηκαν σε περιγραφικό και συναφειακό επίπεδο.

Α) Σε περιγραφικό επίπεδο:

Σχετικά με το με ποιον συζητούν θέματα επαγγελματικής επιλογής, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές συζητούν περισσότερο για την επαγγελματική τους επιλογή με τη μητέρα (63,7%), ενώ λιγότερο με τον πατέρα (30,3%) και σχεδόν καθόλου (6,0%) με το σύμβουλο ή τον καθηγητή Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Όσον αφορά στις επαγγελματικές προτιμήσεις, τα επαγγέλματα ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: 1) Διοίκηση - Οικονομία, 2) Επιστημονικά Επαγγέλματα, 3) Ένοπλες Δυνάμεις και 4) Παροχή Υπηρεσιών - Τεχνικά Επαγγέλματα. Κυριαρχούν ως επιλογές των μαθητών τα επιστημονικά επαγγέλματα (65,3%) και ακολουθούν τα επαγγέλματα Διοίκησης-οικονομίας (15,0%), παροχής υπηρεσιών-τεχνικά επαγγέλματα (13,4%) και τελευταία αυτά που σχετίζονται με τις ένοπλες δυνάμεις (6,3%).

Β) Σε συναφειακό επίπεδο στατιστικής ανάλυσης:

Αρχικά, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε: α) την πιθανή επίδραση των δύο γονέων χωριστά στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών μέσω πιθανών διαφορικών συσχετίσεων των δύο γονέων με τις επιλογές αυτές καθώς και β) πιθανές διαφορές ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Για καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούσαν την επίδραση του πατέρα και την επίδραση της μητέρας έγιναν συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το κριτήριο *Student's t* για εξαρτημένα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των τιμών ως προς την επίδραση του πατέρα σε σχέση με την επίδραση της μητέρας στις επαγγελματικές επιλογές. Επίσης, ο στατιστικός έλεγχος μέσω του στατιστικού κριτηρίου *Student's t* για ανεξάρτητα δείγματα δεν κατέληξε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου.

Λόγω της «αντιστοιχίας» στις απόψεις των μαθητών αναφορικά με την επίδραση του πατέρα και της μητέρας, πραγματοποιήσαμε ανάλυση παραγόντων, αφού πρώτα υπολογίσαμε έναν κοινό δείκτη επίδρασης των γονέων για καθεμία από τις επαγγελματικές επιλογές, συμπυκνώνοντας τις τιμές πατέρα και μητέρας σε μία τιμή για κάθε ερώτημα.

Η ανάλυση παραγόντων (μέθοδος κυρίων συνιστωσών με ορθόγωνη περιστροφή των αξόνων) είχε ως αποτέλεσμα τέσσερις παράγοντες, στους οποίους αποδίδεται το 50% της συνολικής διασποράς των τιμών. Οι παράγοντες αυτοί (Πίνακας 1) ήταν: 1) «η συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη» που χαρακτηρίζεται από τη διοχέτευση πληροφόρησης των γονέων σε σχέση με την αγορά

εργασίας, τις σπουδές, τη βοήθεια στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, τη γνώση και τη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων, τη βοήθεια στη λήψη των αποφάσεων και τη συχνότητα συζήτησης για την επαγγελματική σταδιοδρομία, 2) «η επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές αποφάσεις» που περιλαμβάνει την επιρροή στην επαγγελματική επιλογή, τη βοήθεια στη λήψη των αποφάσεων και των επαγγελματικών αποφάσεων και στην επιρροή των γονέων ως προς τη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων, 3) «η συμφωνία με τους γονείς» σχετικά με τις σπουδές, το επάγγελμα και τις αποφάσεις τους και 4) «η αξία της πανεπιστημιακής μόρφωσης για τους γονείς», που αναφέρεται στην επιθυμία των γονέων για συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους σε Α.Ε.Ι., την αξία που αποδίδουν οι γονείς στα Α.Ε.Ι. και την επιθυμία των γονέων να συνεχίσουν τα παιδιά τους σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό κύκλο σπουδών. Για τα ερωτήματα που απαρτίζουν τους παράγοντες αυτούς υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (*Cronbach α*), οι οποίοι ήταν 0,73, 0,77, 0,87 και 0,65 αντίστοιχα. Ο τέταρτος παράγοντας, αν και δεν διαθέτει υψηλή αξιοπιστία και ισχύ, ερμήνευσε το 6% της συνολικής διασποράς και θεωρήθηκε χρήσιμος στην περαιτέρω ανάλυση.

Για τους τέσσερις παράγοντες υπολογίστηκαν οι συνολικές-συγκερασμένες τιμές. Σε μια πρώτη προσπάθεια συσχέτισης των συνολικών δεικτών με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια, αν και όχι μεγάλου βαθμού

(κατά μέσο όρο $\approx 0,16$) με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η βαθμολογία των μαθητών βρίσκεται επίσης σε χαμηλού βαθμού συνάφεια (κατά μέσο όρο $\approx 0,18$) με τους παράγοντες αυτούς, εκτός από τον παράγοντα «επίδραση γονέων στις επαγγελματικές αποφάσεις». Οι ενδοσυνάφειες των παραγόντων (θεωρητικά οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι, αλλά λόγω του συγκερασμού των τιμών με τη μέθοδο των αθροισμάτων, είναι δυνατό και θεμιτό να υπολογιστούν οι ενδοσυνάφειες) κυμάνθηκαν (κατά μέσο όρο, Fisher's *z* μετατροπή) περίπου στο 0,34, για το σύνολο του δείγματος.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη, τις επαγγελματικές αποφάσεις και τις επιλογές των παιδιών τους, οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για το σύνολο του δείγματος δείχνουν ότι: α) Οι μαθητές αποδέχονται μέτρια συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ($M.O. = 2,82$). β) Η επίδραση των γονέων είναι σχετικά μικρή στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών ($M.O. = 2,55$)· δηλαδή, τα παιδιά φαίνεται να παίρνουν τις περισσότερες αποφάσεις για τον εαυτό τους. γ) Μεγαλύτερη είναι η συμφωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, δηλαδή, οι απόψεις των γονέων ταιριάζουν με τις απόψεις των παιδιών, ως προς τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιλογές ($M.O. = 3,14$). δ) Οι γονείς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις Πανεπιστημιακές Σπουδές σύμφωνα με τα όσα δηλώνουν οι μαθητές ($M.O. = 3,64$).

Περαιτέρω, επιχειρήθηκαν συγκρίσεις των μέσων όρων των τεσσάρων παραγόντων ως προς δύο διαφο-

ρικές μεταβλητές: α) τον τύπο του σχολείου (δημόσια και ιδιωτικά) και β) την επιλογή σπουδών (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Ι.Ε.Κ., αναποφάσιστοι). Στη σύγκριση που πραγματοποιήσαμε ανάμεσα σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία για την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές τους αποφάσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, η διαφοροποίηση μεγαλώνει, για τη συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών (οι μέσοι όροι αντίστοιχα είναι 2,78 και 2,90 και το στατιστικό κριτήριο $F_{1, 554}=7,42$, $p<0,01$), για τη συμφωνία γονέων και παιδιών για τις σπουδές, το επάγγελμα και τις αποφάσεις τους (οι μέσοι όροι αντίστοιχα είναι 3,04 και 3,32 και το στατιστικό κριτήριο $F_{1, 554}=21,59$, $p<0,001$), αλλά και στην αξία που αποδίδουν οι γονείς στα ΑΕΙ (οι μέσοι όροι αντίστοιχα είναι 3,58 και 3,74 και το στατιστικό κριτήριο $F_{1, 553}=16,48$, $p<0,01$). Συγκρινόμενα, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων δήλωσαν μεγαλύτερη «συμμετοχή γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη», «συμφωνία με τους γονείς» και υψηλότερη «αξία Α.Ε.Ι. για γονείς».

Η συστηματική διαφοροποίηση των μαθητών ιδιωτικών σχολείων για τους τρεις αυτούς παράγοντες, οδήγησε σε περαιτέρω επισκόπηση των πινάκων ενδοσυναφειών για κάθε ομάδα χωριστά (μαθητές δημοσίων και μαθητές ιδιωτικών σχολείων). Για τους μαθητές δημοσίων σχολείων, ο παράγοντας «συμμετοχή γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη» είχε στατιστικά σημαντική συνάφεια 0,38 με τον παράγοντα «συμφωνία με γονείς» και στατιστικά σημαντική

συνάφεια 0,27 με τον παράγοντα «αξία γονέων για σπουδές σε Α.Ε.Ι.». Ο παράγοντας «συμφωνία με γονείς» είχε, επίσης, στατιστικά σημαντική συνάφεια 0,26 με τον παράγοντα «αξία γονέων για σπουδές σε Α.Ε.Ι.». Παρόμοιες συνάφειες παρατηρήθηκαν και για τους μαθητές ιδιωτικών σχολείων, με εξαίρεση τη συνάφεια των παραγόντων «συμφωνία με γονείς» και «αξία γονέων για σπουδές σε Α.Ε.Ι.». Η συνάφεια αυτή ήταν σχεδόν μηδενική (0,07) και στατιστικά ασήμαντη. Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων θα μπορούσε να ερμηνεύσει τις διαφορές των δύο ομάδων που παρατηρήθηκαν ως προς τους παράγοντες.

Για τη διερεύνηση της πιθανότητας επίδρασης του παράγοντα «αξία γονέων για Α.Ε.Ι.» στη διαμόρφωση των τιμών των δύο άλλων παραγόντων («συμμετοχή γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη» και «συμφωνία με γονείς»), για τους οποίους είχαν παρατηρηθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, επεξεργήθηκαν, αντίστοιχα, δύο αναλύσεις διακύμανσης με συμμεταβλητή ανάλυση. Η συμμεταβλητή και στα δύο υποδείγματα ήταν ο παράγοντας «αξία γονέων για Α.Ε.Ι.» και οι συγκρινόμενες μεταβλητές μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ήταν ο παράγοντας «συμμετοχή γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη» στο πρώτο υπόδειγμα και ο παράγοντας «συμφωνία με γονείς» στο δεύτερο υπόδειγμα.

Τα αποτελέσματα για το πρώτο υπόδειγμα ήταν εντυπωσιακά. Η επίδραση της συμμεταβλητής ήταν στα-

τιστικά σημαντική ($F1, 552=43,61, p < 0,001$), ενώ οι διαφορές μεταξύ παιδιών από δημόσια και από ιδιωτικά σχολεία δεν ήταν πλέον στατιστικά σημαντικές. Το αποτέλεσμα αυτό έδειξε ότι, εάν όλοι οι μαθητές δήλωναν στον ίδιο βαθμό την αξία που αποδίδουν οι γονείς τους στις σπουδές σε Α.Ε.Ι., δεν θα παρατηρούνταν διαφορές μεταξύ του βαθμού «συμμετοχής των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη». Επομένως, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο της ανάλυσης οφείλονται εν πολλοίς στην επίδραση της «αξία που προσδίδουν οι γονείς στις σπουδές σε Α.Ε.Ι.», όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές.

Παρόμοιο, αλλά λιγότερο ισχυρό αποτέλεσμα παρατηρήθηκε και για το δεύτερο υπόδειγμα συμμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης, όπου και πάλι η επίδραση της συμμεταβλητής ήταν στατιστικά σημαντική ($F1, 552 = 24,76, p < 0,001$), αλλά οι διαφορές μεταξύ των παιδιών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ως προς τη «συμφωνία με γονείς» εξακολούθησαν να χαιρούν στατιστικής σημαντικότητας. Οι διορθωμένοι για τη συμμεταβολή μέσοι όροι όμως, είχαν αριθμητικά μικρότερη διαφορά από όση πριν τη διόρθωση αυτή, δηλαδή και εδώ παρατηρήθηκε μια «σύγκλιση», αν και όχι μεγάλου βαθμού.

Το είδος των μεταλυκειακών σπουδών που επιλέγουν οι μαθητές (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Ι.Ε.Κ., Αναποφάσιτοι) δεν φάνηκε να συνδέεται με την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών (δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομά-

δων επιλογής σπουδών). Αντίθετα, το είδος μεταλυκειακών σπουδών φάνηκε να συνδέεται με τη συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους ($F3, 551 = 8,62, p < 0,001$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που στοχεύουν σε σπουδές σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. δήλωσαν υψηλότερη συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (οι μέσοι όροι είναι 2,88 και 2,86, αντίστοιχα). Επίσης, οι μαθητές αυτοί δήλωσαν τη μεγαλύτερη συμφωνία με τους γονείς τους ως προς τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές αποφάσεις (μέσοι όροι 3,23 και 3,21, αντίστοιχα), ενώ οι μαθητές που θέλουν να σπουδάσουν σε Ι.Ε.Κ. δήλωσαν το χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας με τους γονείς για τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές τους αποφάσεις ($M.O.=2,48$). Για τη σύγκριση αυτή, $F3, 551=12,09, p < 0,001$.

Ακόμη, σημαντική διαφοροποίηση ($F3, 550=28,35, p < 0,001$) παρατηρήθηκε όσον αφορά την αξία που αποδίδουν οι γονείς στην Πανεπιστημιακή μόρφωση και, συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται κυρίως ανάμεσα στους μαθητές που αποφάσισαν να ακολουθήσουν Α.Ε.Ι. και σε αυτούς που έχουν αποφασίσει να ακολουθήσουν Ι.Ε.Κ. (οι μέσοι όροι είναι 3,74 και 3,09 αντίστοιχα)

Τέλος, διερευνήθηκαν σε περιγραφικό στατιστικό επίπεδο οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Αναφορικά με το τι πιστεύουν τα παιδιά ότι θα ήθελαν οι γονείς να κάνουν στη ζωή τους, οι μαθητές δήλωσαν πέντε κατηγορίες. Επί συνόλου 532 απαντήσεων οι γονείς θέλουν: α) «καριέρα» (13,2%), β) «σπουδές και αποκατάσταση» (24,1%), γ) «απλή αποκατάσταση» (16,0%), δ) αφή-

νουν στο παιδί την επιλογή (38,7%), ε) τα παιδιά δεν ξέρουν τι θέλουν οι γονείς (8,0%). Η άλλη ανοικτή ερώτηση που αφορούσε στις επαγγελματικές επιλογές των ιδίων μαθητών, είχε αναλυθεί ήδη κατά τη φάση της συναφειακής προσέγγισης και της σύγκρισης διαφορικών ομάδων.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Το βασικότερο συμπέρασμα αυτής της έρευνας είναι ότι υπάρχει γενικά συμφωνία μεταξύ των γονέων και παιδιών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δευτέρων. Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι συζητούν για τις επαγγελματικές τους επιλογές περισσότερο με τη μητέρα. Και τα δύο αυτά συμπεράσματα ταυτίζονται με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Otto, 2000). Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά συζητούν λιγότερο με τον πατέρα, σε σχέση με το πόσο συζητούν με τη μητέρα, και πολύ λίγο με το σύμβουλο. Αντίστοιχα συμπεράσματα έδωσε η έρευνα της Σιδηροπούλου (1991).

Η συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών με τη μορφή της πληροφόρησης για την αγορά εργασίας και για σπουδές, της βοήθειας στην ανάπτυξη ικανοτήτων, της διαμόρφωσης ενδιαφερόντων και της συχνότητας συζήτησης, φαίνεται να είναι μέτρια, γεγονός που οδηγεί στη σκέψη ότι υπάρχει ανάγκη σχεδιασμού ειδικών προγραμμάτων ανάμειξης των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Βρέθηκε, ακόμη, ότι ένα υψηλό ποσοστό των γονέων (38,7%) αφήνει

την επιλογή εκπαίδευσης και επαγγελματός αποκλειστικά στο παιδί. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να κριθεί ως πολύ θετικό, αν υποθέσουμε ότι στην ελληνική οικογένεια επικρατεί ένα «δημοκρατικό» κλίμα και δεν επιβάλλονται αποφάσεις στο παιδί. Από την άλλη, αν και δεν είναι βέβαιο ότι μια τέτοια στάση είναι αποτέλεσμα αδιαφορίας, είναι όμως πολύ πιθανόν αυτή η μη συμμετοχή των γονέων να είναι αποτέλεσμα άγνοιας ως προς το πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους.

Το γεγονός ότι η διάσταση «αξία πανεπιστημιακής μόρφωσης για τους γονείς» προέκυψε μέσω της ανάλυσης παραγόντων, καθώς και η ιδιαίτερη αξία που φαίνεται να αποδίδεται στις σπουδές σε Α.Ε.Ι. από τους γονείς των μαθητών ήταν αναμενόμενα ευρήματα. Πολλές ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα (Γκαρή, 1992. Cassotakis, 1981. Κασσωπάκης, 1990. Σιδηροπούλου, 1991.) Φαίνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ισχύ της εκπαιδευτικής αυτής αξίας στο γενικότερο αξιολογικό σύστημα των γονέων τους. Η Γκαρή (1992) συμπληρώνει ότι «οι γονείς συμβουλεύουν 'πολύ' τα παιδιά να σπουδάσουν» αλλά και ότι και τα ίδια τα παιδιά «εκφράζουν την αξία που αποδέχονται σχετικά με το θέμα, δηλώνοντας ότι οι γονείς έχουν χρέος να συμβουλεύουν τα παιδιά να σπουδάσουν» (σελ. 372). Ακόμη περισσότερο, μετά την «αντικατάσταση» της εκτεταμένης οικογένειας από την πυρηνική τα παιδιά βρίσκονται σε «ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους» και οδηγούνται «πιεστικά, με το όραμα της επιτυχίας, προς τα πανεπιστή-

μιακά ιδρύματα», καθώς η οικογενειακή δομή έχει πλέον «παιδοκεντρικό» χαρακτήρα (σελ. 73).

Τα συμπεράσματα αυτά είναι σχετικά και με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των παιδιών από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία για τους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες. Ο ρυθμιστικός ρόλος των διαφορών των δύο ομάδων στον παράγοντα «αξία γονέων για Α.Ε.Ι.» είναι, όπως φαίνεται, καθοριστικός. Το ζήτημα αυτό είναι καίριο στις απόψεις των εφήβων και τους επηρεάζει ακόμη και στο κατά πόσο αντιλαμβάνονται τους γονείς τους να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να συμφωνούν μαζί τους επαγγελματικά και εκπαιδευτικά. Έτσι, η διαπίστωση της Γκαρρή (1992), ότι οι ίδιοι οι έφηβοι αποδέχονται την αξία που εκφράζουν οι γονείς τους για τα Α.Ε.Ι., γενικεύεται στον τρόπο που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τη γενικότερη επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές τους αποφάσεις. Στο ίδιο μήκος κύματος ίσως ερμηνεύονται και τα άλλα ευρήματα της έρευνας, όπου οι μαθητές που στοχεύουν σε σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν υψηλότερη συμμετοχή των γονέων τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και μεγαλύτερη συμφωνία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Προτάσεις για παρέμβαση

Οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στο να ενθαρρύνουν τους γονείς να είναι θετικοί διαμεσολαβητές στην ανάπτυξη της

αυτοαντίληψης, των αξιών, της προσωπικότητας, των φιλοδοξιών και των επιτευγμάτων των παιδιών τους και συνεργάτες των συμβούλων. Ποιο ρόλο, όμως, πρέπει συγκεκριμένα να παίξουν οι γονείς στον επαγγελματικό σχεδιασμό των παιδιών τους και πώς μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε αυτό το ρόλο;

Οι σύμβουλοι μπορούν να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να βοηθούν τους γονείς να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: *Τι χρειάζεται ο επαγγελματικός προσανατολισμός; Πότε αρχίζει η επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού; Σχετίζεται το οικογενειακό περιβάλλον με την ανάπτυξη του παιδιού; Πότε πρέπει το παιδί μου να αρχίσει την επαγγελματική εξερεύνηση; Πρέπει ένας γονέας να διαλέγει επάγγελμα για το παιδί του; Πρέπει ένας γονέας να ενθαρρύνει το παιδί του να εργάζεται με μερική απασχόληση, ενώ βρίσκεται ακόμη στο σχολείο;* (Knapp & Bedford, 1967). Οι γονείς, με τη βοήθεια των συμβούλων, μπορούν να αναπτύξουν κατάλληλες στάσεις για να: α) αποδεχθούν την πρόκληση να συνεργασθούν ενεργά με τους συμβούλους και τους δασκάλους στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, β) αναγνωρίσουν και αποδεχθούν τη σημαντικότητα του γονεϊκού ρόλου στην επαγγελματική ανάπτυξη, γ) αναγνωρίσουν την παρουσία και την αξία της εργασίας μέσα στη δομή οικογένειας (Birk & Blimline, 1984).

Συγκεκριμένοι τρόποι για το πώς μπορούν να συμβάλλουν οι γονείς στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους είναι οι ακόλουθοι (Heit & Cramer, 1992, σελ. 350-352):

α) Οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τα παιδιά τους να αναλύουν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τους περιορισμούς τους. β) Στις επαγγελματικές περιοχές που τους είναι οικείες, οι γονείς μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους να συσχετίσουν τα χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, τις συνθήκες της δουλειάς, τον τρόπο ζωής των εργαζομένων και τις επαγγελματικές ευκαιρίες σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. γ) Μπορούν να συζητούν τις επαγγελματικές αξίες που βιώνουν οι ίδιοι και άλλοι και να συσχετίζουν τις συνέπειες. δ) Οι γονείς μπορούν να συζητούν τις οικονομικές συνθήκες της οικογένειας και να βοηθούν τους νέους να σχεδιάσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να σπάσουν τις δυσκολίες αυτών των συνθηκών. ε) Οι γονείς μπορούν να δίνουν πληροφορίες στα παιδιά τους για το πώς να χρησιμοποιήσουν τη γνώση, την εμπειρία και τις υπηρεσίες των συγγενών, φίλων, συνεργατών και των φορέων της κοινότητας και της πολιτείας στην εξερεύνηση, στο σχεδιασμό και στην προετοιμασία του επαγγελματικού τους ρόλου. στ) Πρέπει να επιδεικνύουν μια στάση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξιοπρέπεια και είναι σημαντικοί ασχέτως με το επάγγελμα και την εργασιακή θέση που κατέχουν. ζ) Μπορούν να δημιουργούν συνθήκες για να βιώνουν τα παιδιά τους καταστάσεις λήψης απόφασης και να αναλαμβάνουν ευθύνες για τις συνέπειες των αποφάσεών τους. η) Πρέπει να διατηρούν επικοινωνία με το σχολείο, ώστε οι εμπειρίες και οι δυνατότητες παροχής συμβουλών και υποστήριξης και από τα δύο περιβάλλοντα να χρη-

σιμοποιηθούν για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών. θ) Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εξερευνούν ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών λύσεων, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών, χωρίς στερεότυπα και περιοριστικές αντιλήψεις που μπορεί να αποθαρρύνουν το παιδί. ι) Πρέπει να είναι ευαίσθητοι και δεκτικοί στις μεταπτώσεις και την αβεβαιότητα των παιδιών για την αυτοεικόνα τους ή την εικόνα των μελλοντικών επαγγελματικών εναλλακτικών λύσεων. ια) Χωρίς να νιώθουν άσχημα που δεν έχουν όλες τις χρήσιμες πληροφορίες, οι γονείς πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν ειδικούς για να βρουν πληροφορίες σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους. ιβ) Μπορούν να μάθουν για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών πλαισίων και επαγγέλματος, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να σχεδιάσουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. ιγ) Οι γονείς μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για εργασία μέσα στο σπίτι και στην κοινότητα, ώστε να δοθεί στα παιδιά δυνατότητα να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες.

Οι Birk & Blimline (1984) συνιστούν στους συμβούλους να δίδουν βοήθεια στους γονείς, ώστε: α) να κατανοήσουν το ρόλο των γονέων στις αποφάσεις των παιδιών, β) να αποδεχθούν τη διεύθυνση των επιλογών αγοριών και κοριτσιών, γ) να γνωρίσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δ) να πληροφορηθούν τις στατιστικές απασχόλησης και τα επίπεδα μισθών, ε) να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα και τα στάδια του επαγγελματικού σχεδιασμού, στ) να κατανοήσουν τα εμπόδια στη διαδικασία

επαγγελματικής ανάπτυξης, ζ) να πληροφορηθούν τους τρόπους βελτίωσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των παιδιών (σελ. 316).

Στην επαγγελματική συμβουλευτική έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις, για να βοηθηθούν οι γονείς να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα είναι το *Going Places*, σχεδιασμένο από τις Amatea & Cross (1980) για μαθητές από την Γ' Γυμνασίου μέχρι την Γ' Λυκείου και τους γονείς τους. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει διάφορες ενότητες που παρουσιάζονται μέσω συζήτησης, ομαδικών δραστηριοτήτων, υλικού για μελέτη, εκτέλεσης δεξιοτήτων, και άσκησης στο σπίτι και υλοποιείται σε 6 δίωρες συνεδρίες, μία κάθε εβδομάδα. Με τη χρήση ενός συμβολαίου συμπεριφοράς οι μετέχοντες εξασκούνται στο σπίτι πάνω σε δεξιότητες που διδάσκονται στις συνεδρίες. Η μοναδικότητα του προγράμματος είναι ότι συμμετέχουν μαζί οι γονείς και τα παιδιά τους στο ίδιο πρόγραμμα και συστηματικά μαθαίνουν για τα στοιχεία της προσωπικότητας και του επαγγέλματος και για διάφορες δεξιότητες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος αυτού είναι: α) η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την οικογένεια, προκειμένου να ενθαρρύνει τον επαγγελματικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων, β) η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης στον καθορισμό στόχων και στη λήψη αποφάσεων, ως χρήσιμων εργαλείων σχεδιασμού της στα-

διοδρομίας, γ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιερεύνησης και αυτοπληροφόρησης, δ) η ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογής πληροφοριών χρήσιμων για τη διερεύνηση επαγγελματικών δρόμων και δρόμων κατάρτισης και, ε) η παροχή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε ομάδες οκτώ έως 10 ατόμων (τέσσερα ή πέντε ζεύγη μαθητών και γονέων) για ένα σύνολο 24 γονέων και 24 παιδιών και έτυχε πολύ θετικής κριτικής. Πάντως, πρέπει να τονιστεί ότι τέτοιου είδους προγράμματα δεν είναι κατάλληλα για περιπτώσεις που υπάρχουν σοβαρές συγκρούσεις μεταξύ γονέων και παιδιών (Amatea & Cross, 1980, Herr & Cramer, 1992).

Η διανομή πληροφοριακού υλικού για τους τρόπους προσέγγισης του παιδιού και για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες έχει εφαρμοσθεί και στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την έκδοση και διανομή του φυλλαδίου «Οι αποφάσεις των παιδιών για το μέλλον και ο ρόλος της οικογένειας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1985).

Οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να δουν τις πολλές ευκαιρίες που έχουν μέσα στο σπίτι να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν για θέματα που σχετίζονται με την εργασία (Isaacson & Brown, 1995). Ο στόχος των οικογενειακών δραστηριοτήτων για την περσίωση αυτή θα μπορούσε να είναι να μάθουν τα παιδιά τις απαραίτητες στάσεις που συνδέονται με την εργασία, όπως υπευθυνότητα, αποτελεσματικότητα, ακρίβεια, καθώς και τις ανταμοιβές από την εργασία,

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων για τις απόψεις των μαθητών ως προς την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές τους επιλογές

<i>Απόψεις μαθητών για...</i>	<i>Παρ. 1</i>	<i>Παρ. 2</i>	<i>Παρ. 3</i>	<i>Παρ. 4</i>
Πληροφορίες για αγορά εργασίας από γονείς	0,65	0,14	0,08	0,09
Πληροφορίες για σπουδές από γονείς	0,64	0,24	0,04	0,12
Βοήθεια στην ανάπτυξη ικανοτήτων από γονείς	0,61	0,28	0,05	0,10
Γνώση ενδιαφερόντων από γονείς	0,60	-0,03	0,26	-0,01
Σοβαρότητα συζήτησης για επάγγελμα	0,54	0,05	0,29	0,19
Συχνότητα συζήτησης για επάγγελμα	0,47	0,28	0,17	0,10
Επιρροή στην επαγγελματική επιλογή	-0,09	0,82	0,08	0,05
Βοήθεια στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων	0,23	0,76	0,15	0,04
Βοήθεια για επαγγελματική επιλογή	0,29	0,62	0,33	0,00
Βοήθεια στη λήψη αποφάσεων από γονείς	0,40	0,61	0,10	-0,02
Οι γονείς διαμορφώνουν ενδιαφέροντα	0,40	0,50	-0,09	0,05
Συμφωνία με γονείς ως προς το επάγγελμα	0,12	0,11	0,86	0,08
Συμφωνία με γονείς ως προς τις σπουδές	0,11	0,14	0,84	0,14
Συμφωνία με γονείς ως προς τις απόψεις	0,14	0,14	0,84	0,07
Αξία ΑΕΙ για γονείς	0,11	0,00	0,05	0,79
Επιθυμία γονέων για σπουδές παιδιού σε Α.Ε.Ι.	0,05	-0,06	0,19	0,78
Επιθυμία γονέων για μεταπτυχιακές σπουδές παιδιού	0,13	0,14	0,04	0,71
Ο σκοπός είναι η ικανοποίηση των γονέων	0,26	0,23	0,15	0,05
Αξία τεχνικής εκπαίδευσης για γονείς	0,07	0,02	0,09	-0,20
Ενθάρρυνση επισκέψεων παιδιού στον ΣΕΠ από γονείς	0,23	0,06	0,02	-0,14

Κλειδί:

Παράγοντας 1: συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη

Παράγοντας 2: επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές αποφάσεις

Παράγοντας 3: συμφωνία με τους γονείς

Παράγοντας 4: αξία της πανεπιστημιακής μόρφωσης για τους γονείς

όπως την ικανοποίηση, την προσφορά στους άλλους, τη συνεργασία με τους συναδέλφους κ.λπ.

Οι γονείς, μερικές φορές, δεν συνειδητοποιούν τη στάση απέναντι στην εργασία που οι ίδιοι αναπαράγουν στο οικογενειακό πλαίσιο. Οι σύμβουλοι μπορούν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν την έκταση στην οποία τονίζουν τις αρνητικές πλευρές της δικής

τους εργασίας –πλήξη, έλλειψη ικανοποίησης, συγκρούσεις, πίεση, ανταγωνισμός– κατά τη διάρκεια των οικογενειακών συζητήσεων. Εάν παρουσιάζονται μόνον αυτές οι πλευρές της εργασίας, το παιδί θα δυσκολευθεί να δει τα θετικά στοιχεία και τα οφέλη της εργασίας. Οι αξίες που αποδίδουν οι γονείς στην εργασία είναι η βάση, στην οποία το παιδί αρχί-

ζει να χιτίζει την προσωπική του άποψη για την εργασία. Τέλος, η οικογένεια μπορεί να παράσχει στο παιδί διάφορες εμπειρίες λήψης απόφασης που θα το βοηθήσουν να δομήσει αυτές τις βασικές δεξιότητες. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να τονώσει την αυτοπεποίθηση και την υπευθυνότητά του, ενθαρρυνοντάς το να παίρνει αποφάσεις μόνο του και όχι να ακολουθεί τις αποφάσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί μαθαίνει τις συνέπειες των σωστών και των μη σωστών αποφάσεων.

Οι διάφορες μελέτες, όπως αναφέρθηκε ήδη, έχουν δείξει ότι οι γονείς ασκούν στις εκπαιδευτικές και

επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους τη μεγαλύτερη επίδραση από κάθε άλλον ενήλικα. Εάν οι γονείς βλέπουν τα επαγγέλματα με περιορισμένο και στερεοτυπικό τρόπο, είναι πιθανόν να τα δουν έτσι και τα παιδιά τους. Οι γονείς που βλέπουν μόνο ορισμένα επαγγέλματα ως κατάλληλα για τα παιδιά τους περιορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Οι γονείς που επιμένουν ότι τα παιδιά τους πρέπει να ακολουθήσουν τις δικές τους επιλογές ή να έχουν τις δικές τους φιλοδοξίες μπορεί να προκαλέσουν στα παιδιά έλλειψη ικανοποίησης, απογοήτευση και αποτυχία (Βλ. Πίνακα 1).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amatea, E. S. & Cross, E., G. (1980). Going Places: A career guidance program for high school students and their parents. *The Vocational Guidance Quarterly*, March, pp. 274-281.
- Bartz, K. (1978). Selected child-rearing tasks and problems of mothers and fathers. *Family Coordinator*, 27, 209-214.
- Bearg, E. (1980). Parental role modeling as a career awareness tool. *Elementary School Guidance and Counseling*, 14, 266-268.
- Birk, J. A. & Blimline, C. A. (1984). Parents as career development facilitators. An untapped resource for the counselor. *The School Counselor*, 31(4), 310-317.
- Burkhardt, C., Orletsky, S., Hotchkiss, H. L., Lowry, C., Curry, E., & Cambell, R. E. (1977). *Involving significant others in career planning: A counselor's handbook*. Columbus, Ohio: Center for Vocational Education.
- Cassotakis, M. (1981). Technical and Vocational Education in Greece and the Attitudes of Greek Youngsters Towards it. *Journal of Hellenic Diaspora*, 8, (2-3), 81-93.
- College Board Commission on Pre-College Guidance and Counseling. (1986 January). *Keeping the options open, an overview*. New York: Author.
- Γιαννίτσας, Ν., Αργέβη, Αναστασίου, Δ., Αποστόλου, Μ., Αργυροπούλου, Κ., Γεωργαντά, Ε., Γεωργουλέας, Γ., Γιαβρίμης, Π., Κατσαφάνα, Δ., Κρασσάς, Σ., Λυκιστάκου, Κ., Μακρή, Α., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Μαργιδάς, Η., Μορφονιού, Παλιοκόστας, Παπαμχαήλ, Παταργιά, Ε., Παυλόπουλος, Β., Πολίτη, Ν. Πολυχρόνη, Φ., Τζεπογλου, Σ., Τζίμας, Γ., Τσιναρέλης, Γ. (2000). *Επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες - Άτομα με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκαρή, Α. (1992). Αξίες και Στάσεις Μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με Εκπαιδευτι-

- κούς Θεσμούς και τις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις τους. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Hepp, E. L. & Cramer, S. H. (1992). *Career Guidance and Counseling through the Life Span*. N.Y.: Harper Collins.
- Isaacson, L.E.& Brown, D. (1995). *Career Information, career Counseling, and career Development*. MA: Allyn and Bacon.
- Κασσωπάκης, Μ. (1990). Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 14-15, 16-42.
- Knapp, D. L. & Bedford, J. H. (1967). *The parents role in career development*. Washington DC: National Vocational Guidance Association.
- Otto, L., B. (2000). Youth perspectives on parental career influence, *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1985). *Οι αποφάσεις των παιδιών για το μέλλον τους και ο ρόλος της οικογένειας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σιδηροπούλου, Δ. (1991). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 109-119

*Αγλαΐα-Λία Σταμπολτζή**

**Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟ-
ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που αφορά στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Ως προς την αιτιολογία της δε συνυφάινεται με νοητικούς, πολιτισμικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες. Η δυσλεξία σε παιδιά συνθέτει αποδεδειγμένα μια ανομοιογενή κλινική εικόνα. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει το ποσοστό τελειόφοιτων Λυκείου με διάγνωση δυσλεξίας που περνούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το δείγμα μας προήλθε από 55 Λύκεια των περιοχών Α' Αθήνας, Β' Αθήνας και Ανατολικής Αττικής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εισάγονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι) παρά στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι) και επιλέγουν επαγγελματικές κατευθύνσεις, οι οποίες δεν απαιτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και εκτεταμένη χρήση του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται μέσα στο πρίσμα της γενικότερης αντίληψης ότι τα Πανεπιστήμια έχουν να ωφεληθούν από τις ιδιαίτερες ικανότητες των δυσλεξικών ατόμων που δε διαφέρουν από τους υπόλοιπους ως προς τη νοημοσύνη και τις γενικές ικανότητες. Προτείνονται μέτρα που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των δυσλεξικών μαθητών και στη διαμόρφωση καλύτερων επαγγελματικών προοπτικών τους.

*Aglaia-Lia Stampolzi**

**THE ADMISSION OF GREEK DYSLEXIC PUPILS TO TERTIARY
EDUCATION AND THE SUBJECT AREAS THEY CHOOSE:
A PILOT STUDY**

Dyslexia is a disorder manifested by difficulty in the master and use of written language. It is independent of intellectual, cultural or emotional factors. Every dyslexic person is different and should be treated as individual. The purpose of this pilot study was to describe the transition from secondary to tertiary education for Greek dyslexic secondary school graduates. Our sample is derived from 55 Lycea from the greater area of Athens. The results show that pupils with dyslexia enter in a great proportion Technological Educational Institutes (T.E.I) rather than Universities (A.E.I). In addition, dyslexic pupils make career choices that do not require academic skills and

* Η Α.Σ. είναι Ειδική Παιδαγωγός στην Ειδική Διαγνωστική και Θεραπευτική Μονάδα «ΣΠΥΡΟΣ ΔΟΞΙΑΔΗΣ» και Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

extensive use of written language. The findings are discussed in the light of the idea that Universities can benefit from the talents of dyslexic pupils who do not differ from the general population in terms of intelligence and general abilities. Several ideas are being suggested which could contribute to take full advantage of the dyslexic students' abilities and give them better professional prospects.

Εισαγωγή

Το πρόβλημα της δυσλεξίας, ως μια διαταραχή στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου προβληματισμού και συστηματικής διερεύνησης από πολλούς μελετητές. Η έρευνα γύρω από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) εστιάζεται κυρίως στις δυσκολίες ανάγνωσης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η δυσλεξία έχει βρεθεί να σχετίζεται με παράγοντες όπως η φωνολογική ενημερότητα, η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οπτική μνήμη, ο ρυθμός καταγραφής και επεξεργασίας πληροφοριών, η ικανότητα τήρησης σειράς ή ακολουθίας, η αυτοματοποίηση δεξιοτήτων κ.λ.π (Thomson, 1993; Nicolson & Fawcett, 1995; Pumphrey, 1996).

Ένας εκτενής και λεπτομερής ορισμός της (εξελεγκτικής) δυσλεξίας που εστιάζει και στο *τι δεν είναι* δυσλεξία, έχει δοθεί από τους Critchley και Critchley (1978, σ. 149): «Δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και είναι συνήθως γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας

ή σε συναισθηματικούς παράγοντες. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιολογική βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια».

Η συμπτωματολογία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με την ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογία, στη μετατροπή γλωσσικών συμβόλων σε φωνητικούς κώδικες, στη διάκριση ομοιοκαταληξίας, στην ανάγνωση, στον προσανατολισμό στο χώρο, στην οπτική μνήμη και στην εκμάθηση γεγονότων με ολληλουχία (μήνες, προπαίδεια) (Pumfrey & Reason, 1991; Nicolson & Fawcett, 1995).

Το πρόβλημα της δυσλεξίας αποκατά μεγαλύτερες διαστάσεις με την είσοδο του παιδιού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι λόγοι που συνηγορούν γι' αυτό είναι ποικίλοι και συνδέονται με το διαφορετικό τρόπο λειτουργίας του νέου σχολικού πλαισίου, τις αυξημένες σχολικές απαιτήσεις, την ανάγκη για αφαιρετική και υποθετικο-παραγωγική σκέψη αλλά και την εξ ορισμού δύσκολη προεφηβική ηλικία των παιδιών (Σαμαρτζή, 1999).

Τα μεγαλύτερα σε ηλικία δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες, όπως η εκτέλεση σύνθετων οδηγιών, ο ρυθμός οργα-

νωτικής αντίδρασης, η μακροπρόθεσμη μνήμη, η κατάτιμηση πολυσύλλαβων λέξεων σε φωνήματα, η ορθογραφημένη γραφή και η οργάνωση των ιδεών στο γραπτό λόγο.

Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές προοπτικές των μαθητών με δυσλεξία φαίνεται να είναι περιορισμένες σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων εφήβων (Gilroy & Miles, 1996; Thomson & Watkins, 1998). Ένα ακόμη στοιχείο που χαρακτηρίζει τους εφήβους με δυσλεξία είναι η χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και τα υψηλότερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Riddick, Farmer & Sterling, 1997).

Στη χώρα μας δεν έχει γίνει καμιά επιδημιολογική έρευνα για το ποσοστό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). Στη διεθνή βιβλιογραφία το μέσο ποσοστό που αναφέρεται συνήθως είναι 5%. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας δεν λειτουργεί κανένα ειδικό πρόγραμμα υποστήριξης και βοήθειας μαθητών με δυσλεξία. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 57 του 1990, όταν υπάρχει επίσημη διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο αναγνωρισμένο φορέα (Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή Νοσοκομείο) και το ζητήσουν και οι γονείς, οι δυσλεξικοί μαθητές εξετάζονται προφορικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι τελευταία έγινε λόγος στα μέσα μαζικής ενημέρωσης για «επιδημία» τελειοφρόιτων Λυκείου με διάγνωση δυσλεξίας με στόχο την ευκολότερη εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τα στατιστικά στοιχεία της Β' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης προκύπτει ότι το ποσοστό των δυσλεξικών υποψήφιων για τις Γενικές εξετάσεις εξελίχθηκε ως εξής τα τελευταία τέσσερα έτη: 1998: 0,2%, 1999: 0,6%, 2000: 0,6% και 2001: 0,9% (Τσαρούχας, 2002). Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλό και δεν δικαιολογεί την άποψη ότι τελευταία έχουμε γεμίσει δυσλεξικούς μαθητές στην τελευταία τάξη του Λυκείου.

Ένα άλλο θέμα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των δυσλεξικών ατόμων. Έρευνες στο διεθνή χώρο καταγράφουν ως πρωταρχικούς παράγοντες την οικογένεια και ειδικότερα το επάγγελμα του πατέρα, το σχολείο και ειδικότερα τη μαθησιακή δυσκολία, το φύλο και το επίπεδο αυτοεκτίμησης του ατόμου. Η μαθησιακή δυσκολία και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν με άμεσο και έμμεσο τρόπο τις επαγγελματικές επιλογές των δυσλεξικών ατόμων και τις κατευθύνουν σε επαγγελματικές προτιμήσεις που δεν απαιτούν υψηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες και ευρύ φάσμα επιστημονικών γνώσεων (Αργυροπούλου, 2001).

Σκοπός της έρευνας

Η πιλοτική έρευνα έγινε για να διερευνηθεί το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία στη Γ' Τάξη του Ενιαίου Λυκείου στις περιοχές Α' Αθήνας, Β' Αθήνας και Ανατολικής Αττικής. Ένας επιμέρους στόχος ήταν να δούμε τι ποσοστό από τους μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας συνεχίζουν στην Τριτοβάθμια Εκπαί-

δευση. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για καμιά βαθμίδα εκπαίδευσης, η έρευνά μας είχε διερευνητικό και περιγραφικό χαρακτήρα. Ακόμα θέλαμε να δούμε αν οι μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο αναγνωρισμένο φορέα κατευθύνονται περισσότερο στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) ή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) Τέλος, μας ενδιέφερε να δούμε τι διαφορές υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων και ποια αντικείμενα σπουδών (σχολές) επιλέγουν για να σπουδάσουν οι δυσλεξικοί μαθητές με δεδομένη τη δυσκολία τους στο γραπτό λόγο.

Πληθυσμός-Δείγμα

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 54 Λύκεια από το σύνολο των 201 Λυκείων των περιοχών Α' Αθήνας, Β' Αθήνας και Ανατολικής Αττικής (δεν περιλαμβάνονται ένα Λύκειο Κωφών-Βαρηκδών και ένα Λύκειο Ειδικής Αγωγής). Οι παραπάνω περιοχές καλύπτουν την Αθήνα (κέντρο) και τα βόρεια και ανατολικά προάστια (Χαλάνδρι, Ν. Ηράκλειο, Μαρούσι, Αχαρνές, Παιανία, Μαραθώνα κλπ). Περιλαμβάνουν κυρίως μαθητές μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.

Χρησιμοποιώντας τον πίνακα τυχαίων αριθμών (Coolican, 1994) πήραμε το 25% των Λυκείων των τριών περιοχών για να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Το δείγμα μας προέρχεται από 55 Λύκεια και περιλαμβάνει 4623 εγγεγραμμένους μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου. Για την επιλογή του δείγματος λάβαμε υπόψη τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται ένας ερευνητής και το εύρος των περιοχών που μπορεί να καλύψει.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για να συγκεντρώσουμε τις πληροφορίες που θέλαμε και να απαντήσουμε στις ερευνητικές μας υποθέσεις, κατασκευάσαμε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στο Διευθυντή κάθε Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο ρωτούσε στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2000-2001 για όλους τους μαθητές της Γ' Λυκείου και ειδικότερα για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ταχυδρομικώς, με φραξ ή το πήγε ο ίδιος ο ερευνητής ανάλογα με το τι επιθυμούσε το κάθε σχολείο (Οκτώβριος 2001). Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν στο διάστημα Νοεμβρίου-Ιανουαρίου 2002 και αναλύθηκαν με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής.

Πίνακας 1: Πληθυσμός και δείγμα της πιλοτικής έρευνας

Περιοχές	Σύνολο Λυκείων	Αριθμός Λυκείων που συμμετείχαν στην έρευνα
Α' Αθήνας	112	30
Β' Αθήνας	55	15
Ανατολική Αττική	34	10
Σύνολο	201	55

Αποτελέσματα

Πίνακας 2: Αριθμός (και ποσοστό) μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στη Γ' Λυκείου (2000-2001)

Αριθμός μαθητών Γ' Λυκείου (2000-2001)	Αριθμός μαθητών με διάγνωση δυσλεξίας	Αριθμός μαθητών με διάγνωση δυσλεξίας κατά φύλο
4623	98 (2,1%)	Αγόρια 67 (1,4%)
		Κορίτσια 31 (0,7%)

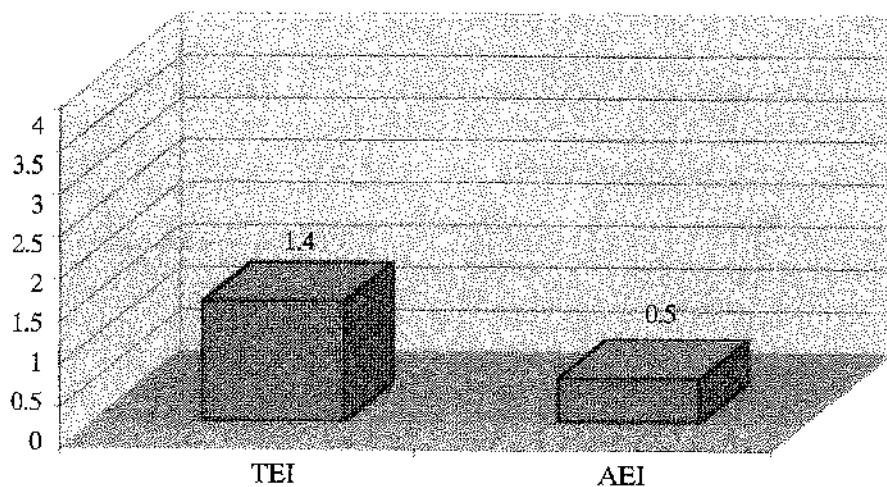
Πίνακας 3: Αριθμός (και ποσοστό) μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) που πέρασαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ.	Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ. με δυσλεξία	Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ. με δυσλεξία κατά φύλο
3726	69 (1,9%)	Αγόρια 48 (1,3%)
		Κορίτσια 21 (0,6%)

Πίνακας 4: Αριθμός (και ποσοστό) μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) που πέρασαν σε Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι.

Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ.	Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ. με δυσλεξία	Επιτυχόντες στην Τριτοβ. Εκπαίδ. με δυσλεξία κατά φύλο
3726	Τ.Ε.Ι. 52 (1,4%)	Αγόρια 35 (0,9%)
		Κορίτσια 17 (0,5%)
	Α.Ε.Ι. 17 (0,5%)	Αγόρια 13 (0,4%)
		Κορίτσια 4 (0,1%)

Γράφημα 1: Ποσοστό μαθητών με δυσλεξία που πέρασαν σε Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι. (2000-2001)



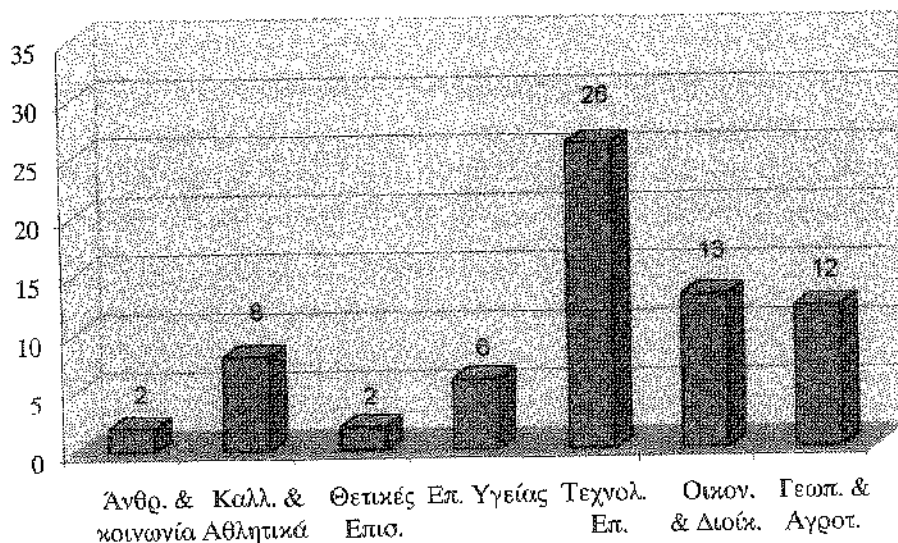
Πίνακας 5: Αναλογία κοριτσιών/αγοριών με δυσλεξία

$$\frac{\text{Κορίτσια με δυσλεξία}}{\text{Αγόρια με δυσλεξία}} = \frac{31}{67} = 1:2,2$$

Πίνακας 6: Αναλογία κοριτσιών/αγοριών με δυσλεξία που πέρασαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

$$\frac{\text{Κορίτσια με δυσλεξία}}{\text{Αγόρια με δυσλεξία}} = \frac{21}{48} = 1:2,3$$

Γράφημα 2: Επαγγελματικές κατευθύνσεις μαθητών με δυσλεξία που πέρασαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση



Συζήτηση

Το πρώτο εύρημα που απαιτεί σχολιασμό αφορά τη συχνότητα εμφάνισης δυσλεξίας στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Το ποσοστό που βρήκαμε είναι 2,1%. Για να ερμηνεύσουμε το εύρημα αυτό πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, όπου υπάρχουν και τα περισσότερα αναγνωρισμένα διαγνωστικά κέντρα. Πρέπει ακόμη να αναφέρουμε ότι οι εκτιμήσεις των ποσοστών εμφάνισης δυσλεξίας ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία των εξεταζομένων αλλά και τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Παρ' όλα αυτά το ποσοστό που

βρήκαμε είναι χαμηλότερο από αυτό που δεχόμαστε για το γενικό πληθυσμό (5%).

Ένα άλλο στοιχείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι το ποσοστό των τελειόφοιτων μαθητών με διάγνωση δυσλεξίας που εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ποσοστό που βρήκαμε στην έρευνά μας ήταν 1,9% για τη χρονιά 2001. Το ποσοστό στην αντίστοιχη αγγλική έρευνα για τη χρονιά 1996 ήταν 1% (Dearing, 1997). Από μια πρώτη ματιά βλέπουμε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) έχουν πάψει τα τελευταία χρόνια να αποτελούν εμπόδιο για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι στη χώρα μας ισχύει η ευνοϊκή διάταξη των προφορικών εξετάσεων για τους δυσλεκτικούς μαθη-

τές από το Γυμνάσιο ως το Πανεπιστήμιο. Το ποσοστό, επομένως, των εισακτέων με δυσλεξία θα μπορούσε να είναι πολύ υψηλότερο από αυτό των άλλων χωρών.

Το επόμενο εύρημα αφορά τη συχνότητα εμφάνισης δυσλεξίας σε Τ.Ε.Ι και Α.Ε.Ι (Γράφημα 1). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία εισάγονται περισσότερο στα Τ.Ε.Ι παρά στα Α.Ε.Ι (1,5% έναντι 0,4%). Με άλλα λόγια, τα Τ.Ε.Ι έχουν τρεις φορές περισσότερους δυσλεκτικούς πρωτοετείς (για τη χρονιά 2001-2002) από τα Α.Ε.Ι. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο δεδομένου ότι η εισαγωγή στα Α.Ε.Ι απαιτεί υψηλότερη γενική βαθμολογία στις εξετάσεις και καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία λόγω των δυσκολιών τους έχουν αποδεχτεί την «επιεκτοποίηση» του σχολικού περιβάλλοντος και έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες από τους υπόλοιπους μαθητές. Οι δύο αυτοί παράγοντες τους ανοίγουν το δρόμο κυρίως προς την Τεχνολογική Εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αντίστοιχο εύρημα της αγγλικής έρευνας, όπου βρέθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία εισάγονται περισσότερο σε Κολλέγια (Colleges) και Νέα Πανεπιστήμια (New Universities) παρά στα Παραδοσιακά παλιά Πανεπιστήμια (Traditional Universities) που έχουν δυσκολότερα και αυστηρότερα κριτήρια αποδοχής. Ακόμη βρέθηκε ότι τα Νέα Πανεπιστήμια (New Universities) έχουν αναπτύξει πληρέστερο σύστημα υποστηρικτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (Singleton, 1999).

Το επόμενο εύρημα αφορά τις

διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται συχνότερα η αναλογία 1:3 ή 1:4 υπέρ των αγοριών (Pumfrey & Reason, 1991; Thomson, 1993). Μια πιθανή εξήγηση σχετίζεται με το παρατηρούμενο γνωστικό προφίλ των δύο φύλων σε συνάρτηση με το επίπεδο ωρίμανσης και ανάπτυξής τους. Οι διαφορές των δύο φύλων στη δυσλεξία αφορούν ιδιαίτερα τη λεκτική ικανότητα αλλά και τις χωρο-οπτικές λειτουργίες. Τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, είναι σαφώς καλύτερα στις λεκτικές δεξιότητες, γεγονός που δεν ευνοεί την ανάπτυξη συμπτωμάτων δυσλεξίας. Ακόμη, τα κορίτσια διακρίνονται για την πρόιμη ωρίμανσή τους, πράγμα που τα βοηθά να επιταχύνουν με ταχύτερους ρυθμούς την πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιοτήτας (Στασινός, 1999).

Στη δική μας έρευνα η αναλογία κοριτσιών/αγοριών είναι 1:2,3 (Πίνακας 6), αναλογία μικρότερη από το 1:3 ή 1:4 που αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Έχουμε δηλαδή μια υπεραντιπροσώπηση των κοριτσιών στους επιτυχόντες με δυσλεξία, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: Τα κορίτσια αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ελαφρότερης μορφής απ' ό,τι τα αγόρια και επιπλέον καταφέρνουν να αναπτύξουν καλύτερες αντισταθμιστικές στρατηγικές καλύπτοντας τις πρωτογενείς δυσκολίες τους στην ανάγνωση και τη γραφή με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Gilroy & Miles, 1996).

Το τελευταίο θέμα που εξετάσαμε είναι οι επιλογές επαγγελματικής κατεύθυνσης από τους τελειόφοιτους Λυκείου με διάγνωση δυσλεξίας. Οι σχο-

λές στις οποίες πέτυχαν στις Γενικές Εξετάσεις ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, Καλλιτεχνικά και Αθλητικά Επαγγέλματα, Θετικές Επιστήμες, Επαγγέλματα Υγείας, Τεχνολογικές Επιστήμες, Οικονομικές Επιστήμες και Γεωπονικές Επιστήμες (Γράφημα 2).

Οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών με δυσλεξία κατευθύνονται κυρίως σε τεχνολογικά επαγγέλματα (μηχανολόγοι, ηλεκτρονικοί κ.λ.π.), σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την οικονομία και τη διοίκηση (οικονομολόγοι, έμποροι), σε αγροτικά και γεωπονικά επαγγέλματα (δασοπονία, αλιεία) καθώς και σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τις τέχνες και τον αθλητισμό (γραφίστες, γυμναστές).

Βλέπουμε, επομένως, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κατευθύνσεις που δεν απαιτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και χρήση του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματά μας είναι σύμφωνα με αυτά της Αργυροπούλου (2001) που βρήκε για τους δυσλεξικούς μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου ότι προτιμούν επαγγελματικές κατευθύνσεις επιχειρηματικού ή ερευνητικού τύπου που συνεπάγονται τη χειραγώγηση άλλων ατόμων για την απόκτηση κέρδους (επιχειρηματικός τύπος) ή απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες όπως περιέργεια, έμπνευση, αναλυτική σκέψη και ακρίβεια (ερευνητικός τύπος).

Συμπεράσματα

Η έρευνά μας αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής του φαινο-

μένου της δυσλεξίας στη Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου. Το ποσοστό που βρήκαμε (2,1%) είναι σχετικά υψηλό, αλλά αφορά τις περιοχές Α' Αθήνας, Β' Αθήνας και Ανατολική Αττική, όπου υπάρχουν τα περισσότερα διανοητικά κέντρα και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης γύρω από τη δυσλεξία. Το αντίστοιχο ποσοστό για την περιοχή Β' Θεσσαλονίκης ήταν 0,9%. Η έλλειψη επίσημων στοιχείων υπαγορεύει την ανάγκη συστηματικής έρευνας και καθορισμού αντικειμενικών διαγνωστικών κριτηρίων για τη δυσλεξία. Η κατασκευή και χρήση σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων για τη δυσλεξία αποτελεί επιτακτική ανάγκη για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η παρουσία φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια νέα πραγματικότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να είναι προετοιμασμένα να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών με δυσλεξία. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι) απορροφούν το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών αυτών με την αναλογία κοριτσιών/αγοριών να είναι περίπου 1:2. Οι επαγγελματικές επιλογές των δυσλεξικών τελειόφοιτων κατευθύνονται σε επαγγέλματα τα οποία δεν απαιτούν εκτεταμένη χρήση γραπτού λόγου και έχουν να κάνουν κυρίως με πρακτικές και εφαρμοσμένες γνώσεις.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι η δυσλεξία δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε μια εποχή

που τα Πανεπιστήμια ανοίγουν τις πόρτες τους σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών. Τόσο τα Πανεπιστήμια όσο και η κοινωνία έχουν να ωφεληθούν από τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα των δυσλεξικών ατόμων που δε διαφέρουν από τους υπόλοιπους ως προς τη νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα και τις γενικές ικανότητες. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για τη δυσλεξία έχει αυξηθεί, λίγοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν σε βάθος τις ιδιαίτερες μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Προτάσεις

Από τα πορίσματα της πιλοτικής έρευνας φαίνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής συστηματικών ερευνών για τον καθορισμό κριτηρίων για τη δυσλεξία και την εκτίμηση της συχνότητας των ειδικών μαθησιακών δυ-

σκολιών στο μαθητικό πληθυσμό της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κρίνεται απαραίτητη η κατασκευή και χρήση ανιχνευτικών και διαγνωστικών εργαλείων για τη δυσλεξία καθώς και κλιμάκων εκτίμησης χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και κλίσεων για ειδικές ομάδες πληθυσμού.

Προτείνεται η παροχή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους δυσλεξικούς μαθητές με στόχο την καλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων τους και την προώθηση των ταλέντων τους με σεβασμό της διαφορετικότητας κάθε ατόμου. Ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι να βοηθήσει τους δυσλεξικούς μαθητές να μην αισθάνονται απομονωμένοι και αδύναμοι, αλλά να έχουν δυνατότητες για κατάλληλη μόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στην αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αργυροπούλου, Κ. (2001). Παράγοντες που διαμορφώνουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών: Τρόποι παρέμβασης στη διαδικασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Νέα Παιδεία*, 100, 145-161.
- Coolican, H. (1994). *Research Methods and Statistics in Psychology*. (2nd ed.) London: Hodder & Stoughton.
- Critchley, M. & Critchley, E. (1978). *Dyslexia Defined*. London: Heinemann Medical Books.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society. Committee of Inquiry into Higher Education*. London: Department for Education and Employment.
- Gilroy, D.E. & Miles, T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed.). London: Routledge.
- Nicolson, R.I. & Fawcett, A.J. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. *Dyslexia*, 1, 19-36.

- Pumfrey, P.D. (1996). *Specific Developmental Dyslexia: Basics to Back?* Leicester: British Dyslexia Association.
- Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*. London: Routledge.
- Riddick B., Farmer, M. & Sterling, C. (1997). *Students and Dyslexia: Growing up with a Specific Learning Difficulty*. London: Whurr.
- Σαμαρτζή, Σ. (1999). Μελέτη ορισμένων πλευρών της δυσλεξίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 109, 32-42.
- Singleton, C.H. (1999). *Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education*. Hull: University of Hull.
- Στασινός, Α.Π. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η Εμπειρία ενός Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thomson, M. (1993.) *Developmental Dyslexia (2nd ed.)*. London: Whurr.
- Thomson, M.E. & Watkins, E.J. (1998). *Dyslexia: A teaching handbook (2nd ed.)*. London: Whurr.
- Τσαρούχας, Κ. (2002). Δυσλεξία: Επιδημία ή Κομπίνια; Συνέντευξη του Γ. Παυλίδη, Εφημ. *Τα Νέα*, 5 Μαΐου.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 121-139

Αγγελική Τοτόλου*

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητικά προβλήματα στη σχολική τους φοίτηση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση αποτέλεσαν το έναυσμα της παρούσας μελέτης.

Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών με κινητικά προβλήματα που φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Από την παρούσα έρευνα έγινε φανερό ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από βοήθεια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, εύρεσης εργασίας και γενικά δεξιοτήτων ζωής. Επίσης, οι μαθητές επιθυμούν το περιεχόμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Διαπιστώθηκε ότι η σημαντικότερη προσδοκία των μαθητών από το θεσμό είναι η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα.

Τα ευρήματα συζητούνται αναφορικά με τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Προτείνονται τρόποι παρέμβασης, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό μαθητών με κινητικά προβλήματα και γενικότερα στην προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Angeliki Totolou*

COUNSELLING AND VOCATIONAL GUIDANCE OF THE PHYSICALLY DISABLED STUDENTS

The special difficulties faced by the physically disabled people during their education and in their professional careers constituted the challenge for the present study.

In particular, the needs and expectations of the aforementioned students who attended Secondary Schools of Special Education concerning the institution of Educational and Vocational Guidance is the aim of this research. The results of this survey showed that the students need help in order to develop skills of communication, skills for employment search and life skills in general. In addition, the students wish the content of the Educational and Vocational Guidance responded to their

* Η Α.Τ. είναι Βιδική Παιδαγωγός, Κοινωνιολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τηλέφωνο Επικοινωνίας: 0671041992.

special needs. It was certified that the students' most important expectation from the aforementioned Guidance is the information on studies and employment.

The results of this survey are being discussed with reference to the Counselling and Vocational Guidance. Several intervention patterns are being suggested which would contribute, in a positive way, to the vocational guidance of the physically disabled students and generally to their adaptation in the social environment.

Εισαγωγή

Στο ξεκίνημα της νέας χιλιετίας, η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες και έντονες αλλαγές, η εξέλιξη των οποίων είναι δύσκολο να προβλεφθεί. Στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο υπάρχουν σημαντικότερες εξελίξεις που δημιουργούν ένα μεταβαλλόμενο και ιδιαίτερα ανταγωνιστικό πλαίσιο, το οποίο επιτείνει την ανάγκη ύπαρξης θεσμών επικούρησης του ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτό, ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αποκτά ολοένα και πιο σημαντική θέση. Ιδιαίτερα οι νέοι άνθρωποι χρειάζονται υποστήριξη για να κάνουν τις καλύτερες δυνατές επιλογές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές, αλλά και για να επιτύχουν προσωπική ανάπτυξη που είναι προϋπόθεση της κοινωνικής ανάπτυξης. Προκειμένου να επιτευχθούν όλα αυτά, είναι ανάγκη οι παρεχόμενες υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτικότερη στην περίπτωση που οι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας και περιλαμβάνει τη διερεύνηση των αναγκών και προσδοκιών των μαθητών με κινητικά προβλήματα σε σχέση με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς και των απόψεων των μαθητών για το θεσμό. Σκοπός της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, μέσω της κατανόησης των πραγματικών αναγκών των ατόμων.

Διαπιστώθηκε ότι μέχρι τη στιγμή που διενεργήθηκε η έρευνα, το Μάιο του 2000, έλειπαν από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα ερευνητικά δεδομένα που θα έριχναν φως στο θέμα των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με κινητικά προβλήματα σε σχέση με το θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), καθώς και των απόψεων των μαθητών αυτών σε ό,τι αφορά το θεσμό.

Αυτό ακριβώς το ερευνητικό κενό έρχεται να καλύψει η έρευνα, με την οποία εξετάστηκε μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα.

τα από το θεσμό του Σ.Ε.Π., την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία Ειδικής Αγωγής όπου φοιτούν οι μαθητές αυτοί και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το θεσμό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες των τελευταίων χρόνων σχετικά με την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες έδειξαν πρώτα από όλα πόσο περίπλοκη είναι η έννοια της «αναπηρίας» και πόσο δύσκολο είναι να υπάρξει ορισμός που να εκφράζει τον όρο «ειδικές ανάγκες». Η πληθώρα των όρων και των ταξινομήσεων που έχουν προταθεί κατά καιρούς γι' αυτό το θέμα καταδεικνύει τη σχετικότητα τους.

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.) (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1981), άτομα με ειδικές ανάγκες (α.μ.ε.α.) θεωρούνται τα άτομα εκείνα που έχουν κάποια βλάβη, αναπηρία ή μειονεξία. Πιο συγκεκριμένα:

- Βλάβη θεωρείται οποιαδήποτε απώλεια ή αλλοίωση ενός οργάνου ή μιας φυσιολογικής, ανατομικής ή ψυχολογικής λειτουργίας.
- Αναπηρία θεωρείται η μείωση (που προκύπτει από μια βλάβη) της ικανότητας άσκησης δραστηριοτήτων, με βάση τα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για έναν άνθρωπο.
- Μειονεξία είναι το κοινωνικά προσδιορισμένο μειονέκτημα για ένα άτομο που προκύπτει από βλάβη ή αναπηρία, η οποία περιορίζει ή δεν επιτρέπει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες.

Σχετικά με το θέμα αυτό έχουμε να επισημάνουμε ότι στην πραγματικότητα η πηγή των εμποδίων και των δυσκολιών είναι που κάνει ένα άτομο να μειονεκτεί. Μολονότι η αναπηρία δυσκολεύει την επίτευξη των στόχων του ατόμου, εντούτοις η κάθε αναπηρία δεν εξελίσσεται πάντα σε μειονεξία. Η όποια εξέλιξη εξαρτάται από τις απαιτήσεις της κατάστασης, από τη στάση του ατόμου και των άλλων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα και από τις απαραίτητες προσαρμογές που γίνονται ή δε γίνονται στο περιβάλλον του (Πρβλ. Wright 1982. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα 1995). Κατ' αυτή την έννοια, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για πρωτογενή και δευτερογενή μειονεξία (Sinason 1998).

Τα παιδιά με κινητικά προβλήματα δεν έχουν ομαλή ψυχοκινητική ανάπτυξη και επιπλέον αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και ομιλίας, πνευματικής εξέλιξης, συναισθηματικής ωρίμανσης και αυτοεκτίμησης, καθώς και προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης (Κρουσταλάκης 1998).

Παρά τις εξελίξεις των τελευταίων ετών σε ό,τι αφορά την απασχόληση των α.μ.ε.α και την άμβλυνση των παραγόντων που στο παρελθόν καθιστούσαν δύσκολη ή ακόμα και αδύνατη την επαγγελματική τους αποκατάσταση, δεν έχουν ακόμα διαμορφωθεί οι εκπαιδευτικές, κοινωνικο-οικονομικές και εργασιακές προϋποθέσεις που θα επέτρεπαν την πλήρη ένταξή τους στο παραγωγικό δυναμικό της χώρας (Πρβλ. Κασσωτάκης, Παπαπέτρου, Φακιολάς 1999). Υπό αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν παράγοντες που δυ-

σκολεύουν την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων αυτών και κατ' επέκταση την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη.

Αναμφίβολα, ο Σ.Ε.Π. δύναται να προσφέρει σημαντική βοήθεια στα α.μ.ε.α. λειτουργώντας ως αντισταθμιστικός παράγοντας, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όμως, για να έχει η εφαρμογή του τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τα προβλήματα του Σ.Ε.Π., θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο ιδίως όταν απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και παράλληλα να εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο Σ.Ε.Π. επιδιώκει τη διευκόλυνση της αναπτυξιακής πορείας του μαθητή και κατά συνέπεια πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως κάτι στατικό, αλλά ως δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται ανταποκρινόμενη σε πραγματικά δεδομένα.

Στο σύστημα αξιών της σημερινής κοινωνίας, η εργασία κατέχει σημαντική θέση και όσοι δε συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία θεωρούνται περιθωριοποιημένοι. Το άτομο –μέσω της εργασίας του– αποκτά όχι μόνο οικονομική ανεξαρτησία, αλλά και κοινωνική αναγνώριση με τη θέση που καταλαμβάνει. Μέσω της εργασίας, του προσφέρεται η δυνατότητα να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις και να είναι μέλος μιας ομάδας. Είναι, κατά συνέπεια, φυσικό η όλη διαδικασία αποκατάστασης των α.μ.ε.α να αποβλέπει στην επαγγελματική και κοινωνική

τους ένταξη (Πρβλ. Κωστάκου 1981, Κωνσταντινίδου, 1985, Κασσαπάκης, Παπαπέτρου, Φακιολάς 1999). Ως εκ τούτου, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει μεγαλύτερη σημασία για τα α.μ.ε.α. σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό. Αυτό σημαίνει ότι και η ευθύνη του θεσμού του Σ.Ε.Π. είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συγκρινόμενα με το γενικό πληθυσμό τα α.μ.ε.α έχουν ιδιαίτερες ανάγκες που αφορούν: (Πρβλ. Herr & Cramer 1996, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δημητρόπουλος 1999).

- Περιορισμούς σε πρώιμες εμπειρίες (λιγότερες ευκαιρίες για διερεύνηση, περιοριστικές αντιλήψεις σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές, κ.λπ.).
- Την ικανότητα λήψης απόφασης (τα α.μ.ε.α. έχουν λιγότερες ευκαιρίες να δοκιμάσουν τη διαδικασία λήψης απόφασης, διότι συνήθως αποφασίζουν άλλοι γι' αυτά: γονείς, δάσκαλοι, γιατροί, σύμβουλοι, κ.ά.).
- Την αυτοαντίληψη και την αναπηρία (αρνητικές κοινωνικές στάσεις και στερεότυπα έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλής αυτοεικόνας, η οποία οδηγεί στη δημιουργία αρνητικής αυτοαντίληψης).

Ωστόσο, στα περισσότερα σχολεία Ειδικής Αγωγής δε γίνεται επαγγελματικός προσανατολισμός. Αλλά και στα σχολεία που φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες και γίνεται Σ.Ε.Π., υπάρχουν προβλήματα, τα οποία σχετίζονται αφ' ενός με τα προβλήματα εφαρμογής του θεσμού στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και αφ' ετέρου με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δημητρόπουλος, 1999).

Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Πανεπιστημίου Αθηνών, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αναγκών και προσδοκιών των μαθητών με κινητικά προβλήματα σε σχέση με το θεσμό του Σ.Ε.Π., καθώς και των απόψεων των μαθητών αυτών για το θεσμό, με απώτερο στόχο την αξιοποίηση των ευρημάτων προκειμένου να προσφερθούν καλύτερες υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Το δείγμα

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στους μαθητές με κινητικά προβλήματα που φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής και έχουν διδαχθεί το μάθημα του Σ.Ε.Π. Πρόκειται δηλαδή για μαθητές που φοιτούν στην Γ' Τάξη Γυμνασίου ή σε μεγαλύτερη τάξη.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής εξετάσαμε ολόκληρο τον πληθυσμό της Ελλάδας που ενδιαφέρει την έρευνά μας και συγκεκριμένα τους μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Τάξη Γυμνασίου, στις τάξεις του Λυκείου και στις τάξεις της Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής των αντίστοιχων σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στις τάξεις Γ' Γυμνασίου και άνω των σχολικών μονάδων κα-

τά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνάς μας (Μάιος του 2000) ήταν 94. Από τη συμμετοχή στην έρευνα εξαιρέθηκαν οι μαθητές που ήταν αδύνατο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ερωτηματολογίου, λόγω των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν (αδυναμία ομιλίας, έντονη σπαστικότητα, δυσκολία επικοινωνίας, κ.ά.). Συνολικά συγκεντρώθηκαν 69 ερωτηματολόγια.

Σημαντικό πλεονέκτημα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί το γεγονός ότι δείγμα της έρευνας είναι όλος ο «υπό μελέτην» πληθυσμός. Πρόκειται για απογραφή του πληθυσμού, γεγονός που αυξάνει το βαθμό εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως καταλληλότερο μέσο για να απαντήσουμε στα ερωτήματα της έρευνάς μας κρίθηκε το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο δεν υπήρχε έτοιμο ειδικό ερωτηματολόγιο γι' αυτή την περίπτωση. Έτσι, προχωρήσαμε στην κατασκευή ειδικού ερωτηματολογίου. Για την εξασφάλιση και τη διακρίβωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε έτοιμα ερωτηματολόγια.

Συγκεκριμένα για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν, μετά από ανάλογες προσαρμογές ερωτήσεις από το «ερωτηματολόγιο για άτομα με προβλήματα ακοής» της ομάδας εργασίας του Καθηγητή του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαου Γιαννίτσα (2000).

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, αφού έγιναν

οι κατάλληλες τροποποιήσεις, και από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές της Γ' Τάξης Γυμνασίου στο πλαίσιο έρευνας που διεξήχθη το 1986 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 1989).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα στοιχεία της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Συνολικά διανεμήθηκαν 69 ερωτηματολόγια, τα οποία επιστράφηκαν και έπυχαν επεξεργασίας.

Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώθηκε το υλικό της έρευνας, έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις. Ακολούθησε η εισαγωγή των στοιχείων στον υπολογιστή και η στατιστική επεξεργασία τους με το πρόγραμμα S.P.S.S.

Παρουσίαση και σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εντοπίσει τις ανάγκες και προδοκίες των μαθητών με κινητικά προβλήματα σε σχέση με το θεσμό του Σ.Ε.Π., καθώς και το περιεχόμενο που οι μαθητές δίνουν στο θεσμό. Επίσης, επιδιώξιμάς ήταν να συγκεντρώσουμε στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία Ειδικής Αγωγής, όπου φοιτούσαν οι μαθητές αυτοί, αλλά και στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση του Σ.Ε.Π. από τους ίδιους τους μαθητές. Διερευνήσαμε ακόμη τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στο θεσμό.

Στην ενότητα αυτή, σε μια προσπάθεια συνολικής θεώρησης, επιχειρείται η ερμηνεία των σημαντικών

τερων ευρημάτων και συζητούνται τα συμπεράσματα που προέκυψαν ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής. Ακόμη, προτείνονται τρόποι παρέμβασης, οι οποίοι θα συμβάλουν θετικά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με κινητικά προβλήματα και γενικότερα στην προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, αναφέρονται πιθανές προεκτάσεις του ερευνητικού προβλήματος.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στο σχολείο σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων, τον τρόπο διδασκαλίας, τις σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές προκύπτει ότι αυτές είναι ελάχιστες. Επίσης οι μαθητές, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, δε φαίνεται να επηρεάζονται από τα κινητικά προβλήματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, στα οποία είχαν γίνει οι κατάλληλες προσαρμογές των προγραμμάτων και του χωροταξικού περιβάλλοντος.

Σχετικά με το θέμα της αποδοχής της αναπηρίας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές την έχουν αποδεχθεί από «αρκετά» έως «πολύ» και η αποδοχή δεν σχετίζεται με το είδος της (εκ γενετής ή επίκτητη). Το θέμα αυτό στη βιβλιογραφία δεν παρουσιάζεται με σαφήνεια, καθώς η στάση των α.μ.ε.α. προς την ίδια την αναπηρία τους δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Για ορισμένους μελετητές το είδος της αναπηρίας δεν παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των α.μ.ε.α. προς την αναπηρία τους. Άλλοι, πάλι, τονίζουν τη μεγάλη σημασία της στά-

σης, την οποία έχει το άτομο απέναντι στην αναπηρία του (Πρβλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Το εύρημα ότι η αποδοχή της αναπηρίας δε σχετίζεται με το είδος της, έρχεται σε αντίθεση με άποψη που αναφέρεται στη βιβλιογραφία και σύμφωνα με την οποία στις περιπτώσεις που η αναπηρία είναι επίκτητη, μπορεί το άτομο να μην την αποδεχθεί (Πρβλ. Πολυχρονόπουλου-Ζαχαρογώργα, 1995).

Ένα από τα ευρήματα της έρευνας, το οποίο αφορά στα εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών δείχνει ότι οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν να τελειώσουν το Ενιαίο Λύκειο ή το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο, ενώ σε μικρότερο ποσοστό επιθυμούν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα μαθητών Λυκείου βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Πρβλ. Παλάς, Ψαχαρόπουλος, 1990). Επίσης, σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα μαθητών Λυκείου βρέθηκε ότι οι μαθητές και πάλι σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Πρβλ. Γκαρή, Χριστοκοπούλου, Μυλωνάς, 1996). Η διαφοροποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων του δείγματος (Γυμνάσιο, Λύκειο, Τεχνική Επαγγελματική Σχολή ή/και στο γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν μαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ το δείγμα των άλλων ερευνών αποτέλεσαν μαθητές χωρίς ειδι-

κές ανάγκες. Ενδεχομένως, η ύπαρξη ειδικών αναγκών λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στα εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μαθητές με κινητικά προβλήματα, οι οποίοι επιθυμούν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δείχνουν σαφή προτίμηση στους «Η/Υ, θετικές επιστήμες». Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι επιλέγουν επιστήμες, στις οποίες η αναπηρία τους δεν αποτελεί εμπόδιο ή ακόμη ότι κάνουν τις συγκεκριμένες επιλογές, επειδή δεν είναι επαρκώς πληροφορημένοι για τις επαγγελματικές δυνατότητες που υπάρχουν σε άλλους τομείς. Τα ευρήματα σχετικά με τα επαγγέλματα, τα οποία επιθυμούν να ασκήσουν οι μαθητές, είναι επιβεβαιωτικά των εκπαιδευτικών τους προτιμήσεων, καθώς σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν να ασχοληθούν με «Η/Υ, θετικές επιστήμες». Επίσης, οι μαθητές έδειξαν προτίμηση στα «επαγγέλματα υγείας», γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη συχνή επαφή τους με επαγγελματίες του χώρου κατά τη διάρκεια θεραπειών, στις οποίες συνήθως υποβάλλονται (Πρβλ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Σε ό,τι αφορά τα επαγγέλματα, τα οποία πιστεύουν οι μαθητές ότι θα μπορούσαν να ασκήσουν, παρατηρούμε πως τα επαγγέλματα που σχετίζονται με «Η/Υ, θετικές επιστήμες» προηγούνται και πάλι στις αναφορές τους. Ακολουθούν τα «επαγγέλματα με έμφαση στην εργασιακή σχέση» (στην περίπτωση αυτή τα άτομα δεν ανέφεραν συγκεκριμένη ειδικότητα, αλλά εργασιακή σχέση π.χ. δημόσιος υπάλληλος), οι «ειδικευμένοι τεχνικοί» και στη συνέχεια τα «επαγγέλματα υγείας». Αυτή

η διαφοροποίηση στις αναφορές των μαθητών για τα επαγγέλματα υγείας» μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι δύσκολο να ασκήσουν τα επαγγέλματα που επιθυμούν, εξαιτίας περιορισμών που υφίστανται.

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα απαραίτητα επαγγελματικά προσόντα των ατόμων με κινητικά προβλήματα, παρατηρούμε ότι σε επίπεδο αντικειμενικών προσόντων (σπουδές/πτυχίο, γνώση Η/Υ, γλωσσομάθεια) δεν υπάρχει διαφοροποίηση από τα επαγγελματικά προσόντα ατόμων χωρίς ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, στα επαγγελματικά προσόντα αναφέρθηκαν και τα ακόλουθα: «ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης και άνετης κίνησης, αίσθηση ισοτιμίας απέναντι στους άλλους, εξυπνάδα, θέληση, υπομονή, εργασιακή εμπειρία», γεγονός που δείχνει τη σημαντικότητα αυτών των προσόντων για ένα άτομο με κινητικά προβλήματα. Όπως είναι γνωστό, τα α.μ.ε.α. πολύ συχνά βρίσκονται εκτός αγοράς εργασίας και ο αποκλεισμός τους αυτός οφείλεται –τις περισσότερες φορές– στις προκαταλήψεις εργοδοτών και άλλων εργαζομένων, παρά σε πραγματικούς περιορισμούς που σχετίζονται με τις μειονεξίες των ατόμων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Δημητρόπουλος, 1999). Συνεπώς, έχοντας εργασιακή εμπειρία τα α.μ.ε.α. αποδεικνύουν –κατά κάποιο τρόπο– την ικανότητά τους για εργασία.

Ένα από τα ερωτήματα της έρευνας, το οποίο αφορά στα μεγαλύτερα εμπόδια που θα συναντήσει ένα άτομο με κινητικά προβλήματα προκειμένου να αποκατασταθεί επαγγελματικά, οδήγησε στην επιβεβαίωση αυτού που όλο και περισσότεροι μελετητές

υποστηρίζουν: ότι δηλαδή ο αποκλεισμός των α.μ.ε.α. από την αγορά εργασίας οφείλεται κυρίως στις προκαταλήψεις των εργοδοτών και των άλλων εργαζομένων. Επιπλέον, τα προβλήματα της ανεργίας επιτείνονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά (Πρβλ. Κασσωτάκης, Παπαπέτρου, Φακιολάς, 1999. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Δημητρόπουλος, 1999). Επίσης επιβεβαιωτικά της υπάρχουσας κατάστασης είναι και τα υπόλοιπα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία επαγγελματικά εμπόδια για τα άτομα με κινητικά προβλήματα είναι «οι δυσκολίες στην πρόσβαση και τη μετακίνηση στο χώρο εργασίας, η έλλειψη υποδομής, οι δυσκολίες στη χρήση μέσων μεταφοράς, η στέρηση νομικών δικαιωμάτων για την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελματίων. (Βλ. Πίνακα 1).

Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι το σχολείο θα τους βοηθήσει στην άσκηση επαγγέλματος, προκειμένου να γίνουν οικονομικά ανεξάρτητοι, από «αρκετά» έως «πολύ». Ενδεχομένως, η πεποίθηση αυτή των μαθητών να οφείλεται στην ανάγκη που έχουν για μια τέτοια βοήθεια. Όπως άλλωστε αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι μαθητές έχουν ανάγκη από βοήθεια κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Η βοήθεια αυτή περιλαμβάνει στήριξη του μαθητή για αναζήτηση και εύρεση εργασίας, για είσοδο, για προσαρμογή, για ικανοποίηση και εξέλιξη σε αυτή την εργασία. Η βοήθεια αυτή θα μπορούσε να εκφραστεί με τη μορφή της επαγγελματικής τοποθέτησης (Πρβλ. Ε. Δημητρόπουλος, 1999. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Δημητρόπουλος, 1999).

Πίνακας 1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επαγγελματικών εμποδίων που μπορεί να συναντήσει ένα άτομο με σωματική μειονεξία και κινητική δυσλειτουργία, σύμφωνα με τα 69 άτομα του δείγματος, κατά σειρά αναφοράς

Επαγγελματικά εμπόδια	1η αναφορά		2η αναφορά		3η αναφορά	
	f	%	f	%	f	%
Πρόσβαση, μετακίνηση	23	33,3	2	2,9	-	-
Προκαταλήψεις	10	14,5	3	4,3	1	1,4
Έλλειψη υποδομής	4	5,8	4	5,8	-	-
Ανεργία	6	8,7	1	1,4	-	-
Χρήση των μέσων μεταφοράς	3	4,3	3	4,3	-	-
Επικοινωνία με συναδέλφους	3	4,3	3	4,3	-	-
Αυτοεξυπηρέτηση	2	2,9	3	4,3	-	-
Κανένα	3	4,3	-	-	-	-
Νομικά προβλήματα	-	-	2	2,9	-	-
Σύνολο	54	78,3	21	30,4	1	1,4
Ελλιπή στοιχεία	15	21,7	48	69,6	68	98,6

Τα ευρήματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αποφασίζουν οι ίδιοι για τις σπουδές και τα επαγγέλματα που θα ακολουθήσουν και δευτερευόντως επηρεάζονται από γονείς, φίλους, καθηγητές, κ.λπ. (Ποβλ. ΥΠΕΠΘ / ΚΕΜΕ, 1982. Ε. Δημητρόπουλος, 1986. Βαλιανόπουλου, Κανδυλάκη, 1988. Μάνος, 1988. Καλαντζή-Αζίζι, Τσαγκάκη, Καραδήμα, 1990. Γεώργας, Μπεζεβέργης, Γιαννίτσας, 1991. Κασσωτάκης, 1992). Όμως, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ακόμη μικρότερος επηρεασμός από τους καθηγητές, ενώ δεν αναφέρεται καθόλου το μάθημα του Σ.Ε.Π. στους παράγοντες επηρεασμού. Συνεπώς, ο ρόλος του Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών εμφανίζεται ελαχιστοποιημένος, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στην αναποτε-

λεσματικότητα του θεσμού έτσι όπως εφαρμόζεται (Ποβλ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995. Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή/ Κέντρο ΣΕΠ, 1997).

Τα ευρήματα σχετικά με τη χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. περιλαμβάνουν θετικές αξιολογήσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι ο Σ.Ε.Π. είναι χρήσιμος από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Ωστόσο, σε ερώτημα σχετικά με τη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π., οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν στη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει στη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. (Ποβλ. ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1989). Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι αυτή η μεγάλη διαφοροποίηση των ευρημάτων οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα του δείγματος της παρούσας έρευνας έχουν ει-

δικές ανάγκες και ως εκ τούτου αξιολόγησαν τη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. από διαφορετική θέση. Ένας άλλος παράγοντας που ενδεχομένως ευθύνεται γι' αυτό, είναι ότι το δείγμα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ ήταν μόνο μαθητές Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. στην εξελικτική πορεία της ζωής τους. Αντίθετα, τα άτομα του δείγματος της παρούσας έρευνας δεν ήταν μόνο μαθητές Γ' Γυμνασίου, αλλά και μαθητές Ενιαίου Λυκείου και Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής, οι οποίοι έχοντας μια σχετική αποστασιοποίηση από το μάθημα του Σ.Ε.Π. (το μάθημα δε διδάσκεται στις Τάξεις Β' και Γ' Ενιαίου Λυκείου και στις τάξεις της Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής) και πιθανόν εμπειρία από την πρακτική του χρησιμότητα, αξιολόγησαν με διαφορετικό τρόπο το Σ.Ε.Π. Επίσης, σχετικά με το θέμα αυτό έχουμε να επισημάνουμε ότι οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν όταν διεξήχθη η έρευνα του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, το 1986, ήταν πολύ διαφορετικές από τις σημερινές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της γνώμης των ατόμων του δείγματος σχετικά με τη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. ως προς την πληροφόρηση που έλαβαν για θέματα γύρω από α.μ.ε.α., έδωσε στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $p < 0,001$. Δηλαδή, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη των μαθητών για τη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. και στην πληροφόρηση που έλαβαν για θέματα που ενδιαφέρουν τα α.μ.ε.α. Το μεγαλύτε-

ρο ποσοστό των μαθητών που έλαβαν πληροφόρηση για τα α.μ.ε.α. πιστεύει στη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π., ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δεν έλαβαν πληροφόρηση για τα α.μ.ε.α. δεν πιστεύει στη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές συνδέουν τη μελλοντική χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. με την πληροφόρηση που έλαβαν για θέματα που ενδιαφέρουν τα α.μ.ε.α., επειδή ακριβώς έχουν την ανάγκη από αυτήν την πληροφόρηση. Αναδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η σημαντικότητα της πληροφόρησης σχετικά με θέματα που ενδιαφέρουν τα α.μ.ε.α. (Βλ. Πίνακα 2).

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των μαθητών για τα στοιχεία που πήραν από το Σ.Ε.Π. και τα οποία θα τους φανούν χρήσιμα στο μέλλον, έχουμε να επισημάνουμε ότι πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως έλλειψη αποτελεσματικότητας του Σ.Ε.Π. έτσι όπως εφαρμόζεται στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής. Αλλωστε, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία αυτά συνδέεται με προβλήματα, τα οποία αφορούν στην αδυναμία προσαρμογής των δραστηριοτήτων του Σ.Ε.Π. στις ανάγκες των μαθητών, την έλλειψη ερευνητικών στοιχείων σχετικά με επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν τα α.μ.ε.α. και την άγνοια της κατάστασης που επικρατεί στην αγορά εργασίας σε σχέση με τα α.μ.ε.α. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Ένα από τα ερωτήματα της έρευνας, το οποίο αφορά στην αιτιολόγηση της αποδιδόμενης στο Σ.Ε.Π.

Πίνακας 2: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συνδυαστικές συχνότητες) της γνώμης των 69 ατόμων του δείγματος σχετικά με τη μελλοντική χρησιμότητα του ΣΕΠ ως προς την πληροφόρηση που έλαβαν για θέματα γύρω από τα α.μ.ε.α.

Μελλοντική χρησιμότητά του	Πληροφόρηση ΣΕΠ για α.μ.ε.α.				Σύνολο	
	Ναι		Όχι			
	ΣΕΠ	f	%	f	%	f
Ναι	16	84,2	18	36,0	34	49,3
Όχι	3	15,8	32	64,0	35	50,7
Σύνολο	19	27,5	50	72,5	69	100

Σημείωση: Οι σχετικές συχνότητες έχουν υπολογιστεί για την πληροφόρηση ΣΕΠ για α.μ.ε.α. Οι διαφορές των ποσοστών είναι στατιστικώς σημαντικές: $\chi^2(1) = 12,80$, $p < 0,001$.

χρησιμότητας, οδήγησε σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα. Οι μαθητές αιτιολόγησαν τη χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. ως εξής: «δίνει πληροφορίες για τα επαγγέλματα», «μαθαίνουμε χρήσιμα πράγματα, γενικά», «βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος», «δίνει πληροφορίες για την αγορά εργασίας», «μαθαίνουμε τρόπους αναζήτησης εργασίας», «βοηθά στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών», «αποκτάμε επαγγελματικές δεξιότητες». Οι μαθητές αιτιολόγησαν την έλλειψη διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. ως εξής: «δε δίνει αρκετές πληροφορίες», «ο τρόπος διδασκαλίας είναι πολύ θεωρητικός». Όπως ήταν αναμενόμενο, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αιτιολογούν τις απόψεις τους αναδεικνύει και τα στοιχεία του Σ.Ε.Π. που θεωρούν σημαντικά. Στο σημείο αυτό έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι συνεπείς με εκείνες που αφορούν στα χρήσιμα στοιχεία του Σ.Ε.Π.

Σχετικά με το θέμα της προσφοράς του Σ.Ε.Π., βρέθηκε ότι ο Σ.Ε.Π. πρόσφερε στους μαθητές από «αρκετά» έως «πολλά». Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (Περγλ.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1989). Οι μαθητές ανέφεραν ως σημαντικά στοιχεία που πήραν από το Σ.Ε.Π. τα ακόλουθα: «πληροφορίες για τις σπουδές και τα επαγγέλματα», «βοήθεια στην επιλογή επαγγέλματος», «δεξιότητες επικοινωνίας και αναζήτησης εργασίας», «βοήθεια στην απόκτηση αυτογνωσίας», «πληροφορίες για το πώς θα είναι η ζωή μου, όταν θα ζω μόνος/η». Αναδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η σημαντικότητα των πληροφοριών για τη ζωή για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία τα α.μ.ε.α. βιώνουν περιορισμούς των ευκαιριών που τους δίδονται εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών και προσωπικών λόγων, με αποτέλεσμα να μειονεκτούν σε διάφορους τομείς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής στερούνται εμπειριών που θα τα βοηθούσαν στη μετάβασή τους από το σχολείο στην αγορά εργασίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Δημητρόπουλος, 1999). Επίσης, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι μαθητές θεωρούν σημαντική την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και

αναζήτησης εργασίας. Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι είναι αναγκαίο για τα α.μ.ε.α. να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες –κοινωνικές και επαγγελματικές– προκειμένου να επιτύχουν στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Ακόμη, οι μαθητές θεωρούν ότι είναι σημαντική η παροχή πληροφοριών για τη ζωή, γεγονός που δηλώνει την ανάγκη τους για μια τέτοια πληροφόρηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα α.μ.ε.α., σε αντίθεση με το γενικό πληθυσμό, στερούνται εμπειριών ανεξαρτησίας και είναι ελάχιστα εξοπλισμένα με εμπειρίες χρήσιμες για τη διαβίωσή τους μέσα στην κοινωνία, μακριά από το προστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Δημητρόπουλος, 1999).

Έντονο προβληματισμό προκαλούν οι απαντήσεις των μαθητών σε ερώτημα σχετικά με το αν έχουν απευθυνθεί σε Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ή σε Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε απευθυνθεί σε αυτούς τους φορείς. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι αυτό οφείλεται σε έλλειψη πληροφόρησης των μαθητών σχετικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία των φορέων αυτών ή/και σε δυσκολίες πρόσβασης σε αυτούς τους χώρους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των μαθητών σχετικά με τη βελτίωση του Σ.Ε.Π. Υπάρχουν προτάσεις που αφορούν στο χρόνο που αφιερώνεται για το Σ.Ε.Π.: οι μαθητές προτείνουν «να γίνεται το

μάθημα» και να αφιερώνονται περισσότερες διδακτικές ώρες σε αυτό. Άλλες προτάσεις αφορούν στο περιεχόμενο του Σ.Ε.Π.: οι μαθητές προτείνουν να δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα και τη ζωή γενικότερα, να προσφέρεται βοήθεια για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, αλλά και βοήθεια για την εύρεση εργασίας. Επίσης, οι μαθητές προτείνουν να συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο του Σ.Ε.Π. θέματα που αφορούν τα α.μ.ε.α. και τα βιβλία να γίνουν πιο κατανοητά. Σε ό,τι αφορά τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος του Σ.Ε.Π., οι μαθητές προτείνουν να γίνονται επισκέψεις σε χώρους εργασίας και συζητήσεις με ειδικούς, το μάθημα να διδάσκεται από νέους καθηγητές και με σύγχρονα μέσα. Σχετικά με το θέμα αυτό έχουμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές κάνουν κάποιες επισημάνσεις, μέσω των οποίων αναδεικνύονται οι ανάγκες τους. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη να αφιερωθεί στο Σ.Ε.Π. περισσότερος χρόνος, να γίνουν βελτιώσεις στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και το περιεχόμενό του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. (Βλ. Πίνακα 3).

Τα ευρήματα που αφορούν θέματα, τα οποία ενδιαφέρουν τους μαθητές και έχουν σχέση με την πληροφόρηση, την αγορά εργασίας και την επαγγελματική επιλογή βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (1989). Σε ό,τι αφορά τα θέματα πληροφόρησης, υψηλό είναι το ποσοστό των μαθητών που θέλουν να πληροφορηθούν για το συγκεκριμένο επάγγελμα που τους ενδιαφέρει, αλλά και για τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό θα

Πίνακας 3: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των προτάσεων των 69 ατόμων του δείγματος σχετικά με τη βελτίωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κατά σειρά αναφοράς

Προτάσεις βελτίωσης ΣΕΠ	1η αναφορά		2η αναφορά		3η αναφορά	
	f	%	f	%	f	%
Περισσότερες πληροφορίες	9	13,0	3	4,3	1	1,4
Περισσότερες ώρες	12	17,4	-	-	-	-
Επισκέψεις, συζητήσεις	3	4,3	2	2,9	1	1,4
Επαγγελματική επιλογή	2	2,9	3	4,3	-	-
Να γίνεται το μάθημα	3	4,3	1	1,4	-	-
Πιο κατανοητά βιβλία	1	1,4	2	2,9	1	1,4
Εύρεση εργασίας	2	2,9	-	-	1	1,4
Σύγχρονα μέσα, καθηγητές	-	-	2	2,9	1	1,4
Ειδικά θέματα για α.μ.ε.α.	2	2,9	-	-	-	-
Σύνολο	34	49,3	13	18,3	5	7,2
Ελλιπή στοιχεία	35	50,7	56	81,2	64	92,8

μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι ήδη οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό έχουν κάνει τις επαγγελματικές τους επιλογές. Οι μαθητές ενδιαφέρονται επίσης για το χειρισμό του πληροφοριακού υλικού, για τα επαγγέλματα γενικά και για τις εκπαιδευτικές

επιλογές μετά το Γυμνάσιο. Σε ό,τι αφορά τα θέματα εργασίας, οι μαθητές ενδιαφέρονται για επισκέψεις σε χώρους εργασίας, για συζητήσεις με επαγγελματίες και για οπτικο-ακουστικό υλικό σχετικά με τα επαγγέλματα. (Βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των θεμάτων σχετικά με την πληροφόρηση, την αγορά εργασίας και την επαγγελματική επιλογή, τα οποία ενδιαφέρουν τα 69 άτομα του δείγματος

Θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές	f	%
Θέματα πληροφόρησης		
Συγκεκριμένο επάγγελμα	24	34,8
Δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης	15	21,7
Χειρισμός του πληροφοριακού υλικού	13	18,8
Επαγγέλματα γενικά	9	13,0
Εκπαιδευτικές επιλογές μετά το Γυμνάσιο	8	11,6
Θέματα αγοράς εργασίας		
Επισκέψεις σε χώρους εργασίας	28	40,6
Συζητήσεις με επαγγελματίες	27	39,1
Οπτικο-ακουστικό υλικό για επαγγέλματα	14	20,3
Θέματα επαγγελματικής επιλογής		
Σχέση ενδιαφερόντων και επαγγελμάτων	16	23,2
Εντοπισμός πληροφοριών	16	23,2
Παράμετροι προς εξέταση πριν την απόφαση	12	17,4
Συνέπειες της επαγγελματικής απόφασης	9	13,0
Περιγραφή στοιχείων επαγγέλματος	8	11,6

Αξιίζει να σημειωθεί ότι τα ίδια ακριβώς θέματα περιλαμβάνονται στις προτάσεις των μαθητών για τη βελτίωση του Σ.Ε.Π. Παρατηρείται μια συμφωνία μεταξύ ενδιαφερόντων και προτάσεων των μαθητών, γεγονός που δείχνει αφ' ενός τη συνέπεια που υπάρχει στα γραφόμενα των μαθητών και αφ' ετέρου την αδυναμία του Σ.Ε.Π. –έτσι όπως εφαρμόζεται– να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τα θέματα επαγγελματικής επιλογής, οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τη σχέση ενδιαφερόντων και επαγγελμάτων, τον εντοπισμό των πληροφοριών, τη λήψη απόφασης, τις συνέπειες μιας επαγγελματικής απόφασης και την περιγραφή στοιχείων επαγγέλματος. Όλα τα παραπάνω θέματα, τα οποία εντάσσονται στη σφαίρα ενδιαφερόντων των μαθητών, συνιστούν παράλληλα και ανάγκες τους, στις οποίες ο Σ.Ε.Π. καλείται να ανταποκριθεί.

Τα ευρήματα σχετικά με την ύπαρξη βαθμολογίας στο μάθημα του Σ.Ε.Π. συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών ως προς το γεγονός ότι επικρατεί και στην παρούσα έρευνα η αρνητική τοποθέτηση των μαθητών στο θέμα αυτό. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα αντίστοιχα ποσοστά. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των μαθητών που τάσσεται κατά της ύπαρξης βαθμολογίας είναι κατά πολύ μικρότερο από τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων ερευνών, ενώ το ποσοστό των μαθητών που τάσσονται υπέρ της ύπαρξης βαθμολογίας είναι μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων ερευνών (Προβλ. Ε. Δημητρόπουλος, 1986. ΥΠΕΠΘ/Π,

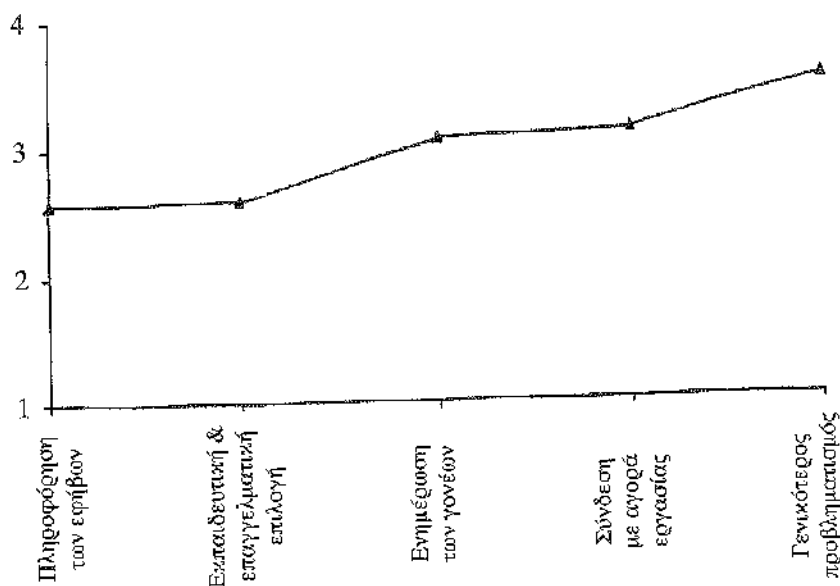
1989). Επίσης αρκετοί μαθητές απάντησαν «δεν ξέρω». Αναφορικά με την αιτιολόγηση της άποψής τους, οι μαθητές που τάσσονται υπέρ της ύπαρξης βαθμολογίας στο Σ.Ε.Π. υποστηρίζουν –στο μεγαλύτερο ποσοστό τους– ότι έτσι θα φαίνεται η επίδοση του μαθητή, ενώ οι μαθητές που τάσσονται κατά της βαθμολογίας προβάλλουν –στο μεγαλύτερο ποσοστό τους– το επιχείρημα ότι σκοπός του Σ.Ε.Π. είναι η παροχή βοήθειας στο μαθητή και όχι η αξιολόγησή του. Η διάσταση αυτή των απόψεων είναι εμφανής και στα υπόλοιπα επιχειρήματα.

Αναφορικά με τη δημιουργία ξεχωριστής Υπηρεσίας Επαγγελματικού Προσανατολισμού για α.μ.ε.α., οι περισσότεροι μαθητές τάχθηκαν υπέρ της δημιουργίας ξεχωριστής υπηρεσίας και αιτιολόγησαν τη στάση τους ως εξής: «για καλύτερη ενημέρωση», «για ιδιαίτερη αντιμετώπιση», «για να στελεχωθεί από ειδικούς σε θέματα που αφορούν τα α.μ.ε.α.», «τα α.μ.ε.α. έχουν ξεχωριστές ανάγκες», «υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας με τους άλλους». Οι μαθητές, οι οποίοι τάχθηκαν κατά της δημιουργίας ξεχωριστής υπηρεσίας, αιτιολόγησαν τη στάση τους με τα ακόλουθα επιχειρήματα: «όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες», «είμαστε όλοι ίσοι». Υπήρχαν και μερικοί μαθητές που απάντησαν «δεν ξέρω». Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι μαθητές θεωρούν απαραίτητη τη δημιουργία ξεχωριστής Υπηρεσίας Επαγγελματικού Προσανατολισμού για α.μ.ε.α., προκειμένου οι παρεχόμενες υπηρεσίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι

η ιεράρχηση των προσδοκιών από το Σ.Ε.Π. σχετικά με θέματα που αναφέρονται στη δημιουργία γενικού προβληματισμού, τη σύνδεση με την αγορά εργασίας, την ενημέρωση των γονέων, την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή και την πληροφόρηση των εφήβων για σπουδές, επαγγέλματα κτλ., έδωσε τιμές που βρίσκονται στις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις της κλίμακας σημαντικότητας. Οι μαθητές ιεραρχούν τις προσδοκίες τους, από το «περισσότερο σημαντικό» έως το «λιγότερο σημαντικό» ως εξής: α) πληροφόρηση εφήβων για σπουδές, επαγγέλματα κτλ., β) εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, γ) ενημέρωση γονέων, δ) σύνδεση με την αγορά εργασίας, και ε) γενικότερος προβληματισμός. (Βλ. Σχήμα 1).

Οι απαντήσεις αυτές των μαθητών μπορούν να θεωρηθούν συνεπείς μεταξύ τους, αφού όσο σημαντικότερο θεωρούν οι μαθητές ένα στοιχείο τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι το χρειάζονται. Όπως προκύπτει και από άλλα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θέματα πληροφόρησης για σπουδές, επαγγέλματα κ.τλ. και για θέματα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Άλλωστε είναι γνωστό ότι όσο περισσότερα ξέρουν οι άνθρωποι γύρω από ένα θέμα, τόσο περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο θέμα και επιθυμούν να μάθουν και άλλα σχετικά με αυτό (Κασσωπάκης, 1986). Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (1989), σύμφωνα με



Σχήμα 1. Μέσοι όροι ιεράρχησης των προσδοκιών από το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό των 69 ατόμων του δείγματος (η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 = «περισσότερο σημαντικό» μέχρι 5 = «λιγότερο σημαντικό»).

τα οποία οι μαθητές θεωρούσαν 1η σε βαθμό σημαντικότητας την πληροφόρηση για σπουδές, επαγγέλματα κτλ. και 2η την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή. Όμως, τα ευρήματα διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά την ιεράρχηση των υπόλοιπων θεμάτων.

Από τα ευρήματα σχετικά με τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών που διδάσκονταν Σ.Ε.Π. από το Σ.Ε.Π., αν και ένα σημαντικό μέρος του δείγματος δεν απάντησε, προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν τις ακόλουθες αρχικές προσδοκίες: «πληροφορίες για τα επαγγέλματα», «πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα», «βοήθεια για την απόκτηση αυτογνωσίας», «βοήθεια για την εύρεση κατάλληλης εργασίας». Οι μαθητές που διδάσκονταν Σ.Ε.Π., παρόλο που σε μεγάλο ποσοστό αποφεύγουν να απαντήσουν στο ερώτημα που τους απευθύνουμε σχετικά με τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες τους από το Σ.Ε.Π., ως ανεκπλήρωτες προσδοκίες ανέφεραν: «περισσότερες πληροφορίες για τις σπουδές», «γνωριμία με τους χώρους εργασίας», «γνωριμία με τους χώρους εκπαίδευσης». Το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δεν ανέφερε ανεκπλήρωτες προσδοκίες, μπορεί να σημαίνει ότι οι προσδοκίες τους, είχαν εκπληρωθεί. Ωστόσο, προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές δεν ανέφεραν ούτε αρχικές προσδοκίες από το Σ.Ε.Π. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι οι μαθητές αυτοί δεν προσδοκούσαν κάτι συγκεκριμένο από το Σ.Ε.Π. και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο δεν ανέφεραν ανεκπλήρωτες προσδοκίες. Οι ανεκπλήρωτες προσδοκίες που περιλαμβάνονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας είχαν αναφερθεί και σε εκεί-

να της έρευνας του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (1989), με τη διαφορά ότι εκεί η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είχε αναφέρει ανεκπλήρωτες προσδοκίες από το Σ.Ε.Π.

Από τα ευρήματα σχετικά με την επάρκεια του χρόνου διδασκαλίας του Σ.Ε.Π., προκύπτει ότι αρκετοί μαθητές πιστεύουν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος, ενώ λιγότεροι πιστεύουν ότι επαρκεί. Όμως, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών που απάντησε «δεν ξέρω».

Ένα από τα ευρήματα της έρευνας, το οποίο αφορά στην έναρξη του Σ.Ε.Π., οδήγησε στην επιβεβαίωση της υπάρχουσας κατάστασης καθώς η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι ο Σ.Ε.Π. είναι ανάγκη να αρχίζει από το Γυμνάσιο. Ωστόσο, οι μαθητές σε σημαντικό ποσοστό θεωρούν ότι πρέπει να αρχίζει από το Δημοτικό, σε μικρότερο ποσοστό ότι πρέπει να αρχίζει από το Λύκειο και σε ακόμα μικρότερο ποσοστό ότι πρέπει να αρχίζει «όταν δημιουργείται στο άτομο η ανάγκη για Επαγγελματικό Προσανατολισμό». Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν θετική στάση των μαθητών απέναντι στο Σ.Ε.Π. και είναι συμβατά με τις διατυπωμένες απόψεις τους για τη χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. Στο σημείο αυτό θέλουμε να επισημάνουμε ότι, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, υπάρχει πραγματική ανάγκη η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία Ειδικής Αγωγής να αρχίζει νωρίτερα από την Γ' Γυμνασίου, καθώς πολλοί από τους μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο έχουν ηλικία μεγαλύτερη από τη συνήθη και αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Αξίζει, τέλος, να αναφέρουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές, όταν τους ζητήθηκε να προσθέσουν ό,τι άλλο ήθελαν για το Σ.Ε.Π. Αν και σε πολύ μεγάλο ποσοστό δεν απάντησαν, εντούτοις έκαναν καίριες επισημάνσεις για το Σ.Ε.Π. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα ακόλουθα: «το μάθημα του Σ.Ε.Π. είναι πολύ σημαντικό για το επαγγελματικό μέλλον του μαθητή», «πρέπει να χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στο Σ.Ε.Π.», «θέλουμε να μπορούμε να εκφράζουμε τη γνώμη μας για το Σ.Ε.Π.».

Τα παραπάνω ευρήματα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών με κινητικά προβλήματα σε σχέση με το Σ.Ε.Π. και ως εκ τούτου μπορούν να οδηγήσουν στο σχεδιασμό αποτελεσματικών ρυθμίσεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επίσης, τα ευρήματα αυτά μπορούν να βοηθήσουν το σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού που ασχολείται με άτομα με κινητικά προβλήματα. Γνωρίζοντας ο σύμβουλος τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των ατόμων και παράλληλα τις προσδοκίες τους από το θεσμό διευκολύνεται στο έργο του και κατά συνέπεια μπορεί να υποστηρίξει το μαθητή στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο προτείνεται η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των επαγγελματικών προτιμήσεων των μαθητών με κινητικά προβλήματα κατά τη διαδικασία του Σ.Ε.Π.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π., προτείνεται:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, εύρεσης εργασίας και γενικά δεξιοτήτων ζωής.
- Η έμφαση να δοθεί στις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών προκειμένου να ενισχυθεί η αυτεπάρκειά τους.
- Η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας μέσα από προσωρινή τοποθέτηση σε εργασιακούς χώρους.
- Η συνεργασία με διάφορους ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, γιατρούς κλπ.), όπου κρίνεται απαραίτητη.
- Η συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή, ώστε να υπάρχει άμεση επικοινωνία και ενημέρωση για θέματα που αφορούν στον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή.
- Η ευαισθητοποίηση της κοινότητας και ιδιαίτερα των εργοδοτών σε θέματα που αφορούν τα άτομα με κινητικά προβλήματα.
- Η ενημέρωση των εργοδοτών για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων αυτών.
- Η χρήση νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Σ.Ε.Π. και την εξοικείωση των μαθητών στην εύρεση πληροφοριών.
- Η συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την απασχόληση ατόμων με κινητικά προβλήματα.

Τέλος, θεωρούμε απαραίτητη την αλληλοτροφοδότηση έρευνας και παιδαγωγικής πράξης, ώστε να επιτυγχάνεται βελτίωση των παρεχόμενων Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο χώρο της Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαλλιαντάτου, Δ. και Κανδυλάκη, Α. (1988), «Ατομική ολοκλήρωση και επιλογή επαγγέλματος», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 5-6, σσ. 132-136, Αθήνα.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. (1991), «Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, τον Σ.Ε.Π. και το Πανεπιστήμιο», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 18-19, σσ. 43-46, Αθήνα.
- Γκαρή, Α., Χριστοκοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. (1996), «Σύστημα απόψεων των μαθητών: Εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια μαθητών και γονέων», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 36-37, σσ. 110-115, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1986), «Παράγοντες που καθορίζουν τον προσανατολισμό των μαθητών του Λυκείου», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 1, σσ. 66-85, Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*, τ. Β', Αθήνα: Γρηγόρη.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ. 230/38/10.9.81.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herr, L.E., Cramer, H.S. (1996), *Career Guidance and Counseling through the Life Span*, 5th Ed., New York: Harper Collins.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Τσαγκάρη, Α., Καραδήμα, Β. (1990), «Οι φοιτητές αξιολογούν τον Σ.Ε.Π.», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 14-15, σσ. 81-91, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986), *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*, Β' Έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992), «Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π.: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 20-21, σσ. 79-98, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου, Σ., Φακιολάς, Ν. (1999), Φραγμοί στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, τ. Α', Β' Έκδοση, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998), *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Γ' Έκδοση, Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1985), «Οι προοπτικές και η εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των ανασήρων», *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, σσ. 129-132, Αθήνα.
- Κωστάκου, Γ. (1981), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία-Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνος, Κ. (1988), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 5-6, σσ. 61-67, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών/Φιλοσοφική Σχολή/Κέντρο Σ.Ε.Π. (1997), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και προετοιμασία των μαθητών του Λυκείου για την είσοδό τους στο χώρο εργασίας*, Αθήνα.
- Παπάς, Γ., Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990), «Οι αντιλήψεις των νέων για τον Εκπαιδευτικό-Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο σχολείο: Προτάσεις για την αναμόρφω-

- σή του», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 14-15, σσ. 55-69, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογιώργα, Σ. (1995), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995), «Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες-Υπόθεση ανύπαρκτη», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 34-35, σσ. 56-66, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Δημητρόπουλος, Α. (1999), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Άτομα που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό και Επαγγελματική Συμβουλευτική. Στο: Δημητρόπουλος, Α. (Επιμέλεια), *Κείμενα για τη Συμβουλευτική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Ατόμων που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό*, Αθήνα, χ.έ.
- Sinason, V. (1998), Ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία για άτομα που πάσχουν από σοβαρές, εμφανείς και πολλαπλές μειονεξίες. Στο: Σουρ, Ρ., Μάλλερ, Σ. (Επιμέλεια), *Ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία παιδιών με σωματικές μειονεξίες και ψυχοδιανοητικές διαταραχές*, Μετάφραση Δ. Τσαρμακλή-Ι. Τέττερη, Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ/Κ.Ε.Μ.Ε. (1982), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο, *Εισηγήσεις για τα επιμορφωτικά σεμινάρια Σ.Ε.Π. 1981-82*, σσ. 13-27, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. (1989), *Αξιολόγηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και προσδοκίες τους*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Wright, B.A. (1983), *Physical Disability-A Psychosocial Approach*, 2nd Ed., New York: Harper Collins Publishers.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 140-152

*Σμαράγδα Χρηστίδου**

**ΟΙ ΓΝΩΜΕΣ ΤΗΣ ΣΠΟΥΔΑΖΟΥΣΑΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ**

Το παρόν άρθρο εξετάζει τον τρόπο, με τον οποίο η σπουδάζουσα νεολαία νοηματοδοτεί την εργασία.

Το δείγμα αποτέλεσαν 453 νέοι και των δύο φύλων, ηλικίας 19,6 ετών κατά μέσο όρο, μαθητές από γυμνάσια (Α' τάξη) και λύκεια γενικής και τεχνικής κατεύθυνσης (Γ' τάξη) της Θεσσαλονίκης καθώς επίσης και φοιτητές (στο πτυχίο) από τέσσερις σχολές του ΑΠΘ και τρεις του ΤΕΙΘ.

Η ανάλυση των γνώμών των μαθητών και φοιτητών αναφορικά με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα και οι οποίες σχετίζονταν με την εργασία, έδειξε ότι προσδιορίζουν την εργασία με γνώμονα ατομικά και οικονομικά κριτήρια.

*Smaragda Christidou**

**LES OPINIONS DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS AU
SUJET DU TRAVAIL SOUS L' ANGLE DE LA THÉORIE
DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES**

Le présent article étudie la signification que donnent des jeunes scolarisés et des étudiants au concept de travail.

L' échantillon était composé de 453 jeunes, filles et garçons, d' âge moyenne de 19,6 ans, élèves de la première 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).

L' analyse des opinions des élèves et étudiants à l' égard des items du questionnaire, relatifs au travail, a montré que celui-ci est déterminé en fonction des critères individuels et économiques.

* Η Σ.Χ., κλινικός ψυχολόγος, εργάζεται στο Εθνικό Κέντρο Άμεσης Κοινωνικής Βοήθειας. Έκανε πτυχιακές-μεταπτυχιακές σπουδές ψυχολογίας στη Γαλλία και είναι υποψήφια διδάκτωρ κοινωνικής ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Καταρτίστηκε επαγγελματικά στην παρατήρηση της νεολαίας και στην οργάνωση κοινωνικών δομών για την νεολαία. *Επικοινωνία:* Πειρήνης 17, 17122-Αθήνα, τηλ.:210 9401690. E-mail: schris@tee.gr

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των γνώμων της σπουδάζουσας νεολαίας για την εργασία.

Η προσέγγιση του ζητήματος αυτού βασίστηκε στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Mosconi, 1961, 1976).

Γενικά, η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης υποδηλώνει μια μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της «κοινής λογικής» [...]. Με μια ευρύτερη έννοια είναι μια μορφή κοινωνικής σκέψης, μέσω της οποίας κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται η πληροφορία που προέρχεται από τον περιβάλλοντα κοινωνικό κόσμο.

«Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι πολύπλοκα φαινόμενα που ενεργοποιούνται και δρουν στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής [...]. Περιλαμβάνουν στοιχεία που ανήκουν σε διάφορα επίπεδα: πληροφορίες, γνώσεις, ιδεολογίες, κανόνες, αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις, γνώμες, εικόνες, κτλ», (Jodelet, 1989, σ. 36).

Η ανάλυση των κοινωνικών αναπαραστάσεων γίνεται εξετάζοντας τριών ειδών φαινόμενα, (Mosconi, ό.π.): 1) Την οργάνωση του περιεχομένου τους με τη μελέτη των γνώμων, στάσεων και στερεοτύπων, ώστε να αναδυθεί μια «γνώση κοινή-συναινετική» για ένα δεδομένο αντικείμενο, 2) Τους μηχανισμούς επικέντρωσης¹ και αντικειμενι-

κοποίησης², 3) Τη γνωστική διάσταση τους.

Στην προκειμένη περίπτωση θα παρουσιάσουμε μέρος των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του πρώτου επιπέδου. Δηλαδή, θα εστιαστούμε στον εντοπισμό της οργάνωσης των γνώμων των νέων σχετικά με την εργασία. Από την οπτική γωνία των γνώμων, η κοινωνική αναπαράσταση ορίζεται ως ένα σύνολο από αξιολογήσεις, ένα «σύμπαν γνώμων» ταξινομημένο, αναφορικά μ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (την εργασία εν προκειμένω)—η γνώμη «είναι μια στιγμή στη διαδικασία σχηματισμού των στάσεων και των στερεοτύπων», (Mosconi, 1961, σ. 262).

Δεδομένου ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι συναινετικές (εκφράζουν τον «κοινό νου») υποθέσαμε ότι τα μέλη του εξεταζόμενου πληθυσμού θα έχουν κάποιες γνώμες κοινές σχετικά με την εργασία (συναινετικός ορισμός της εργασίας). Οι γνώμες αυτές θα πρέπει να είναι οργανωμένες σύμφωνα με μια ιεραρχία. Δηλαδή, τα μέλη του εξεταζόμενου πληθυσμού αναμένεται να θεωρούν ότι κάποια στοιχεία θα προσδιορίζουν την έννοια της εργασίας περισσότερο από κάποια άλλα.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στο σχηματισμό της κοινωνικής αναπαράστασης εμπλέκεται εκτός του αναπαραστασιακού αντικειμένου, η κοινωνική ομάδα και ο «κοινωνικός άλ-

1. Η επικέντρωση βοηθά στην κατανόηση μιας ιεραρχίας και ενός σημασιολογικού δικτύου γύρω από τον απεικονιστικό πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης. Με την επικέντρωση σηματοδοτείται κοινωνικά το αντικείμενο, 2) η γνώση γίνεται κοινός κώδικας, ερμηνευτικό εργαλείο της πραγματικότητας, 3) μια έννοια άγνωστη, καινούργια, γίνεται οικεία, (Jodelet, 1984).

2. Με την αντικειμενικοποίηση 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» (Mosconi, 1961, 1976).

λος» (autrui social), (Moliner, 1993) και ότι ο μηχανισμός της επικέντρωσης είναι συνάρτηση των ομάδων μέσα στις οποίες εντάσσονται ή θα ήθελαν να ανήκουν τα άτομα (Doise, 1989), υποθέσαμε ότι πέραν των κοινών γνώμων για την εργασία, θα παρουσιαστούν διαφοροποιήσεις των γνώμων σε συνάρτηση με την ομάδα αναφοράς που θα επιλέξουν οι νέοι.

2. 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. Η δειγματοληψία ήταν ένας συνδυασμός στρωματοποιημένης, κατά συστάδες, απλής τυχαίας δειγματοληψίας και δειγματοληψίας σκοπιμότητας, (Φαρμάκης, 1992).

Το δείγμα περιλάμβανε 218 αγόρια (48,1%) και 253 κορίτσια (51,9%). Το 15% του δείγματος ήταν μαθητές της Α' τάξης γυμνασίου. Το 44, 6% ήταν μαθητές της Γ' τάξης όλων των τύπων λυκείου³ (γενικό, ενιαίο πολυκλαδικό και τεχνικό-επαγγελματικό). Το 16,6% ήταν σπουδαστές επιλεγμένων τμημάτων του ΤΕΙΘ⁴ και το 25,8% ήταν φοιτητές επιλεγμένων τμημάτων του ΑΠΘ⁵. Οι φοιτητές ΤΕΙΘ-ΑΠΘ όδευαν στο τέλος των σπουδών τους,

δεδομένου ότι το 93% των φοιτητών υπολόγιζε 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. Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε έπειτα από δύο προερευνητικά στάδια. Στο πρώτο έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου 27 ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων. Από την ανάλυση αυτή δημιουργήθηκε μια πρώτη κλίμακα στάσεων. Κατά το δεύτερο προερευνητικό στάδιο η κλίμακα αυτή δοκιμάστηκε σε 34 άτομα, επιλεγμένα από όλες τις υποκατηγορίες του εξεταζόμενου πληθυσμού. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με στόχο να μετρηθούν η «αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας» και η «εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής» ή «κύρος γνωρίσματος» της κλίμακας. Η «αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας» υπολογίστηκε από το άλφα του Cronbach, το οποίο ήταν ίσο με 0,8399. Η «εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής» ή «κύρος γνωρίσματος» υπολογίστηκε με τη γραμμική ανάλυση σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Οι

3. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (άνοιξη του 1999), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που εισήγαγε το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου και επαναπροσδιόρισε την ΤΕΕ (νδ.:2525/97 και 2640/98), άρχισε να εφαρμόζεται στην Α' και Β' Λυκείου. Η Γ' Λυκείου λειτουργούσε επί τη βάση του προηγούμενου εκπαιδευτικού συστήματος (νδ: 1566/85).

4. Πρόκειται για τα τμήματα Ιατρικών Εργαστηρίων, Μαθηματικής και Βρεφονηπιοκομίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας, Λογιστικής της Σχολής Διοίκησης-Οικονομίας, Πολιτικών Έργων Υποδομής και Ηλεκτρονικής της Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών).

5. Πρόκειται για το Οικονομικό, το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, την Ιατρική, τα τμήματα Αρχιτεκτόνων και Πολιτικών Μηχανικών.

παράγοντες που προέκυψαν σύμφωνα με το κριτήριο $eigen\ value > 1$, ήταν οκτώ και εξηγούσαν το 63% περίπου της συνολικής διακύμανσης.

Η δοκιμασμένη κλίμακα απαρτιζόταν από 25 προτάσεις (βλ. Πίνακα 1). Οκτώ προτάσεις σχετίζονταν με τον υλιστικό-εργαλειακό χαρακτήρα της εργασίας (C, H, E, Y, Q, O, S, U). Πέντε προτάσεις παρέπεμπαν στην προσωπική ανάπτυξη μέσω της εργασίας: B, D, F, W). Δύο προτάσεις (I, J,) εξέφραζαν τον κόπο, την προσπάθεια και την αφοσίωση που μπορεί να απαιτεί η εργασία. Τρεις προτάσεις αποτύπωναν τη μη υλική αμοιβή της εργασίας (N, R, T) και πέντε προτάσεις αντανakλούσαν τον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας (K, X, A, L, G, P, M).

Οι απαντήσεις δίνονταν σε επτάβάθμια κλίμακα με διαβάθμιση: (1) διαφωνώ απόλυτα έως (7) συμφωνώ απόλυτα.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι αποκρινόμενοι καλούνταν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό κάθε μία 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, συνομηλικοί, συμμαθητές-συμφοιτητές,...) που κλήθηκαν να επιλέξουν. Στην προκειμένη περίπτωση θα επικεντρωθούμε σε αυτούς που επέλεξαν την ομάδα «γονείς» και οι οποίοι είναι στον αριθμό 140 (31,7%).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for

the Social Sciences, εκδ. 8 του 1997 και εκδ. 10 του 1999).

3. Ευρήματα

α) Οι προσωπικές γνώμες της σπουδάζουσας νεολαίας περί εργασίας

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, οι 25 προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι οργανωμένες ιεραρχικά με βάση τους μέσους όρους που αντιστοιχούν σε κάθε μια από αυτές.

Για να εντοπίσουμε τις προτάσεις που σύμφωνα με τη γνώμη των νέων είναι οι πιο χαρακτηριστικές της έννοιας της εργασίας, λάβαμε υπόψη μας τις προτάσεις, στις οποίες αντιστοιχεί επικρατούσα τιμή ίση με 7, (προτάσεις με τις οποίες οι νέοι συμφωνούν απόλυτα), σε συνδυασμό με την ιεράρχησή τους (Devos, Clémence, Doise, 2000).

Με γνώμονα τα παραπάνω δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι για τη σπουδάζουσα νεολαία η εργασία είναι μια δραστηριότητα που: 1) Εξασφαλίζει στο άτομο οικονομική ανεξαρτησία (μ.ό. = 6,32), 2) το άτομο την επιλέγει με γνώμονα αυτό που του ταιριάζει (μ.ό. = 6,23), 3) επιτρέπει τη δημιουργία οικογένειας (μ.ό. = 6,23), 4) εξασφαλίζει άνετη ζωή (μ.ό. = 6,2), 5) ευχαριστεί αυτόν/ή που την κάνει (μ.ό. = 6,12), 6) επιτρέπει στο άτομο να είναι χρήσιμο στην κοινωνία (μ.ό. = 5,99), 7) επιτρέπει την εκπλήρωση επαγγελματικών προσδοκιών και φιλοδοξιών (μ.ό. = 5,93), 8) εξασφαλίζει την ικανοποίηση οικογενειακών βιοτικών αναγκών, τη συντήρηση οικογένειας (μ.ό. = 5,89).

Πίνακας 1: Οι γνώμες της σπουδάζουσας νεολογίας περί εργασίας και οι γνώμες που αποδίδει η σπουδάζουσα νεολογία στους γονείς της σχετικά με την εργασία. Μέσοι όροι, επικρατούσες τιμές και συχνότητες ανά πρόταση ερωτηματολογίου (1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμφωνώ απόλυτα)

Τίτλοι προτάσεων ερωτηματολογίου	Οι γνώμες της σπουδάζουσας νεολογίας για την εργασία				Οι γνώμες της σπουδάζουσας νεολογίας για τις απόψεις των γονέων της περί εργασίας			
	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή	Συχνότητα* %		Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή	Συχνότητα* %	
A. Δημιουργία κοινωνικού δικτύου	5,51 (18)	6	31,6		5,56 (13)	6	37,0	
B. Αίσθημα ευχαρίστησης	6,12 (5)	7	51,4 (77,4)		5,39 (15)	6	26,8	
C. Συντήρηση οικογένειας	5,89 (8)	7	38,4 (73,4)		6,34 (1)	7	56,8 (87)	
D. Αίσθημα πληρότητας	4,90 (23)	6	23,8		4,63 (23)	5	17,5	
E. Δυνατότητα κατανάλωσης	5,85 (9)	6	37,9		6,25 (5)	7	51,8 (83,2)	
F. Δημιουργία	5,54 (17)	6	37,6		4,95 (22)	5	21,9	
G. Κοινωνική αποδοχή	4,74 (25)	6	25,8		5,62 (10)	6	28,3	
H. Ικανοποίηση βιοτικών αναγκών	5,77 (12)	7	37,6 (70,6)		6,21 (6)	7	52,6 (84,7)	
I. Αποστροφή	5,55 (16)	6	31,8		5,53 (14)	6	34,1	
J. Προσπάθεια-κόπος	5,77 (13)	6	34		5,74 (9)	6	37,9	
K. Προσφορά υπηρεσιών	5,76 (14)	7	33,9 (65,7)		5,61 (11)	6	32,8	
L. Δημιουργία οικογένειας	6,23 (3)	7	52,3 (84,2)		6,33 (2)	7	58,7 (86,2)	
M. Οικονομική ανεξαρτησία	6,32 (1)	7	58,1 (84,5)		6,26 (4)	7	50,0 (87,7)	

N.	Εισπράξη χωρίς	5,84 (11)	6	38,9	5,12 (19)	6	29,6
O.	Χρημ. αμοιβή ανάλογη με το παροχόμενο έργο	5,49 (19)	6	35	5,76 (8)	6	40,0
P.	Κοινωνική καταξίωση	4,87 (24)	5	24,1	5,04 (21)	5	20,7
Q.	Απόκτηση περιουσίας	5,73 (15)	6	38,9	6,01 (7)	6	31,6
R.	Ηθική ανταμοιβή	5,19 (22)	6	31,8	5,33 (17)	5,5	25,8
S.	Χρημ. αμοιβή ανάλογη των αξιών απασχόλησης	5,3 (21)	6	35,2	5,59 (12)	6	38,2
T.	Πνευματικό όφελος	5,84 (10)	6	36,3	5,06 (20)	5	16,9
U.	Χρημ. αμοιβή ανάλογη των προσόντων	5,38 (20)	6	35,9	5,39 (15)	6	32,1
V.	Εκπαίδευση φιλοδοξιών	5,93 (7)	7	37,3 (73,4)	530 (18)	6	30,7
W.	Επιλογή	6,23 (2)	7	55,8 (81,9)	5,37 (16)	6	24,3
X.	Κοινωνική χρησιμότητα	5,99 (6)	7	44,1 (75,4)	5,62 (10)	6	29,1
Y.	Δυνατότητα άνετης ζωής	6,2 (4)	7	44,9 (83,1)	6,27 (3)	7	56,4 (87,8)

Η ιεράρχηση των προτάσεων έγινε στη βάση των μέσων όρων, αρχίζοντας από το μεγαλύτερο μέσο όρο, δηλαδή αυτόν που πλησιάζει περισσότερο την επικρατούσα τιμή και καταλήγοντας στο μικρότερο, δηλαδή αυτόν που αποκλίνει περισσότερο από την επικρατούσα τιμή (βλ. αξίοντα αριθμό εντός παρενθέσεως δίπλα στους μέσους όρους).

(*) : Στη στήλη των συγγραφέων αναγράφεται το ποσοστό που αντιστοιχεί στην επικρατούσα τιμή ανά πρόταση. Όταν όμως η επικρατούσα τιμή ανά πρόταση είναι ίση με 7 (6 στην περίπτωση των γνωμών που εμφανίζονται στο όνομα των φίλων) και η διαφορά της από το μέσο όρο είναι περίπου, ίση με μια μονάδα, τότε αναγράφεται στην παρένθεση το άθροισμα του ποσοστού αυτών που απάντησαν συμφωνώ (6) και συμφωνώ απόλυτα (7), ανά πρόταση.

Ως προς τις παραπάνω προτάσεις οι γνώμες των νέων είναι απόλυτα σύμφωνες. Με βάση τις συχνότητες ανά πρόταση, είναι πασιδηλό ότι πάνω από τα 3/4 του συνόλου των νέων συμφωνεί απόλυτα με κάθε μία από τις προτάσεις αυτές. Αν και σε χαμηλή σχετικά ιεραρχική θέση (12η), η πρόταση που αναπέμπει στην έννοια της ατομικής επιβίωσης αποτελεί επίσης, ένα σημείο πλειοψηφικής συμφωνίας.

Στον αντίποδα, τις τελευταίες τέσσερις θέσεις της ιεραρχίας καταλαμβάνουν οι προτάσεις που σχετίζονται με την κοινωνική αποδοχή της εργασίας (25η, μ.ό. = 4,74) και την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου μέσω της εργασίας (24η, μ.ό. = 4,87). Ακόμη, η πρόταση που αναπέμπει στο αίσημα της πληρότητας μέσα από την εργασία (23η θέση, μ.ό. = 4,90) καθώς επίσης και στην ηθική ανταμοιβή (22η θέση, μ.ό. = 5,19).

Ανάμεσα στους δύο αντίθετους πόλους, βρίσκονται προτάσεις που σχετίζονται με τη μη υλική αμοιβή της εργασίας (πνευματικό όφελος, είσπραξη χαράς και ευχαρίστησης) και με έννοιες όπως ο κόπος, η προσπάθεια, η αφοσίωση που αποτυπώνουν το εργασιακό καθήκον.

Για τον εντοπισμό της δομής των κοινών γνώμων που αντιστοιχούν στις εννιά προτάσεις που συγκεντρώνουν την πλειοψηφική συμφωνία γνώμων και βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, εφαρμόσαμε την ιεραρχική ανάλυση συστάδων (K means cluster analysis ή Quick Cluster), όπου ως απόδοια χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας μετρικής. Για το διαχωρισμό των συστάδων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Ward.

Όπως φαίνεται από το δενδρό-

γραμμα (βλ. διάγραμμα 1) έχουμε τρεις γενικές συστάδες μεταβλητών:

1) Η πρώτη αποτελείται από τις μεταβλητές που παραπέμπουν στην ευχαρίστηση, στην επιλογή και στην εκπλήρωση προσδοκιών και φιλοδοξιών. 2) Η δεύτερη απαρτίζεται από τέσσερις μεταβλητές που αντιστοιχούν στην οικονομική ανεξαρτησία, στη δημιουργία οικογένειας, στην άνετη ζωή, στη χρησιμότητα απέναντι στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εργασίας. 3) Η τρίτη συστάδα περιλαμβάνει δύο μεταβλητές, οι οποίες αποτυπώνουν την ατομική και οικογενειακή επιβίωση.

Από την άποψη της ιεραρχικής δομής, καθεμία από τις δύο πρώτες συστάδες διακρίνονται σε δύο υποσύνολα. Ειδικότερα, η πρώτη συστάδα περιλαμβάνει δύο υποσύνολα διακεκριμένα, γιατί η απόστασή τους είναι μεγάλη: α) Το πρώτο απαρτίζεται από δύο μεταβλητές που αναπέμπουν στην ευχαρίστηση και στην επιλογή.

β) Το δεύτερο υποσύνολο αποτελείται από μία μεταβλητή, εκείνη που αντανακλά την εκπλήρωση προσδοκιών και φιλοδοξιών μέσω της εργασίας. Αυτή η μεταβλητή έχει χαμηλό βαθμό συνοχής με τη συστάδα.

Η δεύτερη συστάδα περιλαμβάνει επίσης δύο υποσύνολα: α) Το πρώτο αποτελείται από τις μεταβλητές που αναπέμπουν στην εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας, στη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας και στην άνετη ζωή.

β) Το δεύτερο αντιστοιχεί στη μεταβλητή που συνδέεται με τη χρησιμότητα στο κοινωνικό σύνολο. Ο βαθμός συνοχής αυτής της μεταβλητής με τη συστάδα είναι ασθενής.

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πρώτη συστάδα χα-

πρακτηρίζεται κυρίως από την ευχαρίστηση και την επιλογή, ενώ η δεύτερη από την εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας, τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας και την εξασφάλιση άνετης ζωής μέσω της εργασίας.

β) Οι γνώμες της σπουδάζουσας νεολαίας για την άποψη των γονέων της περί εργασίας

Στην περίπτωση αυτή, για να εντοπίσουμε τις προτάσεις που κατά τη γνώμη των 140 νέων είναι οι πιο χαρακτηριστικές της έννοιας της εργασίας για τους γονείς τους, λάβαμε υπόψη μας τις προτάσεις, στις οποίες η επικρατούσα τιμή είναι ίση με 7, σε συνδυασμό με την ιεράρχησή τους. Από τα στοιχεία του Πίνακα 1 φαίνεται ότι οι 140 νέοι που επέλεξαν την ομάδα αναφοράς γονείς στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, θεωρούν ότι για τους γονείς τους η εργασία είναι μια δραστηριότητα που: 1) εξασφαλίζει την ικανοποίηση οικογενειακών βιοτικών αναγκών (συντήρηση οικογένειας) (μ.δ. = 6,34), 2) επιτρέπει τη δημιουργία οικογένειας (μ.δ. = 6,33), 3) εξασφαλίζει άνετη ζωή (μ.δ. = 6,27), 4) εξασφαλίζει στο άτομο οικονομική ανεξαρτησία (μ.δ. = 6,26), 5) δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε καταναλωτικά αγαθά (μ.δ. = 6,25), 6) εξασφαλίζει την ατομική επιβίωση (μ.δ. = 6,21).

Οι νέοι στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι οι γονείς τους συμφωνούν απόλυτα με τις παραπάνω προτάσεις, αν κρίνουμε από τις αντίστοιχες συχνότητες (περίπου το 87% του συνόλου).

Στον αντίποδα, τις τελευταίες δύο θέσεις της ιεραρχίας καταλαμβάνουν δύο προτάσεις που σχετίζονται με το αίσθημα της πληρότητας μέσα

από την εργασία (23η θέση, μ.δ. = 4,63) και με τη δημιουργικότητα (22η θέση, μ.δ. = 4,95).

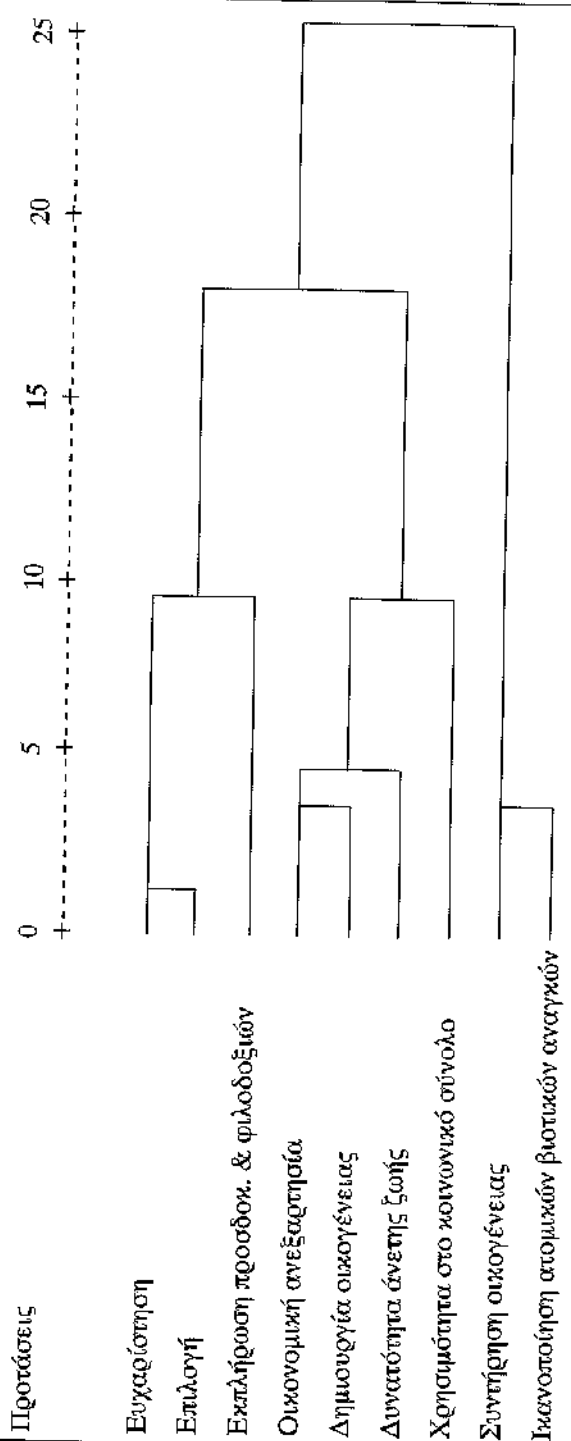
Προτάσεις που αντανακλούν τη μη υλική αμοιβή της εργασίας (ηθική ανταμοιβή, είσπραξη χαράς και ευχαρίστησης, πνευματικό όφελος) βρίσκονται σε χαμηλές σχετικά θέσεις (17η, 19η, 20η αντίστοιχα).

Προκειμένου να ανιχνεύσουμε τη δομή των κοινών γνώμων που αντιστοιχούν στις επτά προτάσεις που συγκεντρώνουν την πλειοψηφική συμφωνία των νέων εφαρμόσαμε εκ νέου την ιεραρχική ανάλυση συστάδων. Όπως φαίνεται από το δένδρογραμμα (βλ. διάγραμμα 2), έχουμε δύο γενικές συστάδες μεταβλητών: 1) Η πρώτη απαρτίζεται από τέσσερις προτάσεις που εκφράζουν τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας, την εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας, τη συντήρηση οικογένειας και την ικανοποίηση βασικών βιοτικών αναγκών. 2) Η δεύτερη αποτελείται από τρεις προτάσεις που εκφράζουν την πρόσβαση στα καταναλωτικά αγαθά, την απόκτηση πολλών χρημάτων και την εξασφάλιση άνετης ζωής.

Στην πρώτη συστάδα υπάρχουν δύο διακριτά υποσύνολα, γιατί η απόσταση μεταξύ τους είναι μεγάλη: α) Το πρώτο απαρτίζεται από τρεις μεταβλητές που αναπέμπουν στη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας, στην εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας και στη δυνατότητα συντήρησης της οικογένειας. Η τελευταία μεταβλητή έχει χαμηλό βαθμό συνοχής με τη συστάδα. β) Το δεύτερο υποσύνολο απαρτίζεται από την πρόταση που συνδέεται με την ατομική επιβίωση και έχει ακόμη χαμηλότερο βαθμό συνοχής με τη συστάδα συγκριτικά με

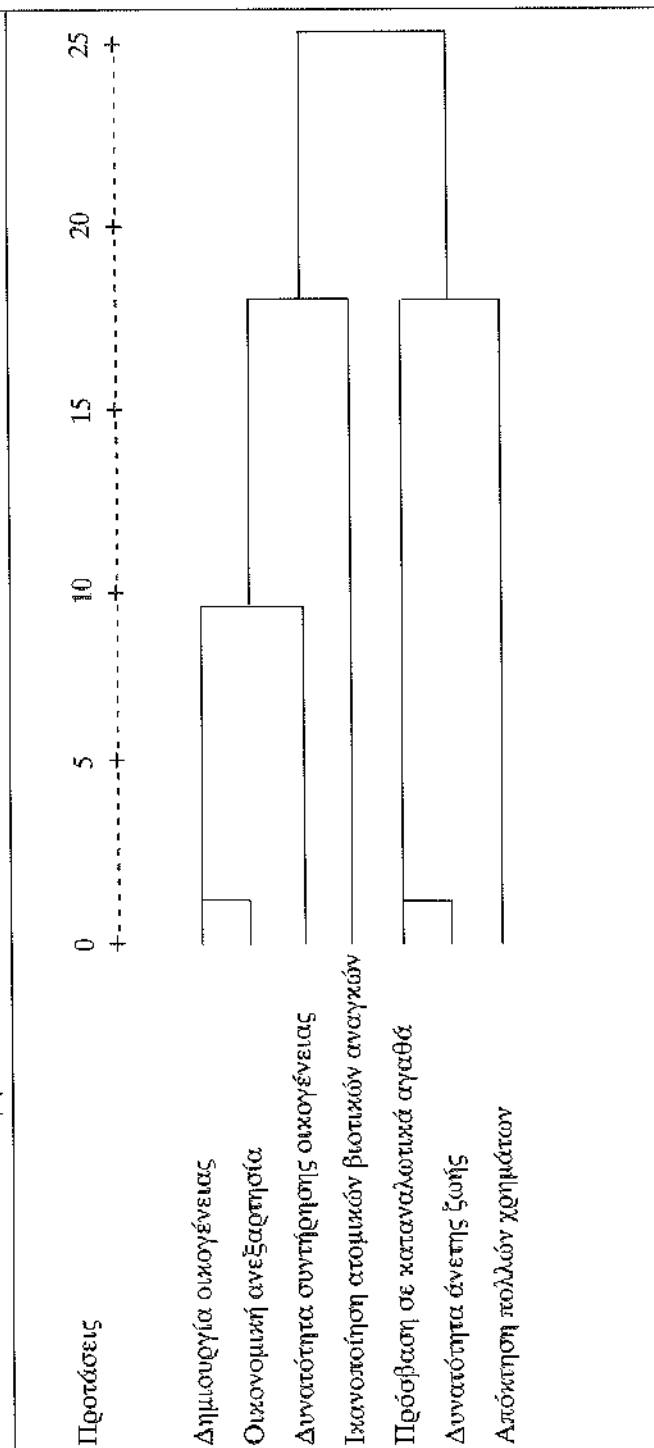
Διάγραμμα 1

Η γραφική αναπαράσταση της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (δενδρογράμμο) των αποστάσεων μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων στις εννιά προτάσεις που συγκεντρώνουν την πληροφορική απόλυτη συμφωνία του συνόλου των νέων



Διάγραμμα 2

Η γραφική αναπαράσταση της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (δενδρογράμμο) των αποστάσεων μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων στις επτά προτάσεις που συγκεντρώνουν την πλειοψηφική απόλυτη συμφωνία του συνόλου των νέων που εκφράζουν τις απόψεις των γονέων τους



τη μεταβλητή που συνδέεται με τη συντήρηση της οικογένειας.

Στην δεύτερη συστάδα φαίνεται επίσης, ότι υπάρχουν δύο διακεκριμένα υποσύνολα: α) Το πρώτο αποτελείται από δύο μεταβλητές: τη δυνατότητα πρόσβασης σε καταναλωτικά αγαθά και τη δυνατότητα άνετης ζωής. β) Το δεύτερο αποτελείται από μία μεταβλητή: την απόκτηση πολλών χρημάτων. Η μεταβλητή αυτή έχει μικρό βαθμό συνοχής με τις δύο παραπάνω μεταβλητές.

Κοντολογίς, η πρώτη συστάδα χαρακτηρίζεται περισσότερο από τη δυνατότητα δημιουργίας οικογένειας και την εξασφάλιση οικονομικής ανεξαρτησίας παρά από τη δυνατότητα συντήρησης της οικογένειας και την ατομική επιβίωση. Η δεύτερη συστάδα χαρακτηρίζεται περισσότερο από την πρόσβαση σε καταναλωτικά αγαθά και τη δυνατότητα άνετης ζωής παρά από την απόκτηση πολλών χρημάτων.

4. Συζήτηση

Αν συγκρίνουμε τις προσωπικές γνώμες των νέων για την εργασία με τις γνώμες που αποδίδουν στους γονείς τους, διαπιστώνουμε διαφοροποιήσεις ως προς τις έννοιες της εργασίας που αναπέμπουν στην προσωπική ανάπτυξη, στον αλτρουισμό, στην κοινωνική ένταξη.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την προσωπική γνώμη των νέων, η προσωπική ανάπτυξη είναι πρωτεύουσας σημα-

σίας για τον προσδιορισμό της εργασίας. Κατά την άποψή τους όμως, δεν ισχύει το ίδιο για τους γονείς τους. Σε ό,τι αφορά στον αλτρουισμό, οι νέοι θεωρούν ότι σε αντίθεση με τους ίδιους, έχει αρκετή βαρύτητα για τους γονείς τους. Για τα υπόλοιπα κοινωνικά στοιχεία της εργασίας, όπως η κοινωνική αποδοχή, η ένταξη σ' ένα ευρύτερο δίκτυο γνωριμιών, η κοινωνική αναγνώριση, η σπουδάζουσα νεολαία θεωρεί ότι για τους γονείς της είναι στοιχεία που προσδιορίζουν σε ένα βαθμό, την έννοια της εργασίας. Το ίδιο δεν ισχύει όμως για τους ίδιους.

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι ενώ η υλιστική-οικονομική πλευρά της εργασίας βρίσκεται στην πρωτοκαθεδρία (επιβίωση, πρόσβαση σε καταναλωτικά αγαθά, απόκτηση χρημάτων), η χρηματική αμοιβή είναι και στις δύο περιπτώσεις υποβαθμισμένη—μόνον η χρηματική αμοιβή ανάλογα με το παραγόμενο έργο θεωρείται από τους νέους ότι έχει κάποια βαρύτητα για τους γονείς τους, όχι όμως για τους ίδιους.

Από το σύνολο των προτάσεων που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις της ιεραρχίας και συγκεντρώνουν την πλειοψηφία της απόλυτης συμφωνίας γνώμων, οι κοινές προτάσεις (τέσσερις στον αριθμό), δηλαδή, ο «συναινετικός ορισμός της εργασίας» είτε οι νέοι εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη είτε τη γνώμη που αποδίδουν στους γονείς τους, προσδιορίζεται από έννοιες που αναπέμπουν τόσο σε εξωγενείς όσο και σε ενδογενείς εργασιακές αξίες⁶. Ο πρώτος τύπος εργ-

6. Οι εργασιακές αξίες διακρίνονται σε: 1) *Εξωγενείς*: εκφράζουν τις απολαβές της εργασίας που είναι εξωτερικές σε σχέση με το αντικείμενό της (π.χ. εισόδημα, κύρος, ασφάλεια). 2) *Ενδογενείς*: αντιστοιχούν στις απολαβές που προέρχονται άμεσα από το είδος, το αντικείμενο της εργασίας (π.χ. δημιουργικότητα, αυτονομία, υπευθυνότητα...). Συχνά, στις ενδογενείς εργασιακές αξίες αποδίδο-

γασιακών αξιών αντανακλάται στις δύο προτάσεις που εκφράζουν την οικογενειακή επιβίωση και την εξασφάλιση άνετης ζωής μέσω της εργασίας. Το δεύτερο είδος εργασιακών αξιών είναι συνυφασμένο με τις υπόλοιπες δύο προτάσεις που αποτυπώνουν την οικονομική ανεξαρτησία και τη δημιουργία οικογένειας.

Με άλλα λόγια, η εργασία προσδιορίζεται από έννοιες που αποτυπώνουν αφενός τον εργαλειολογικό χαρακτήρα της εργασίας, αφετέρου την κοινωνική της διάσταση.

Σε ό,τι αφορά στη δομή του περιεχομένου του «συναινετικού ορισμού της εργασίας», συγκρίνοντας τα δύο δένδρογραμμάτα μεταξύ τους, διαπιστώνουμε ότι εκείνη που αναφύεται από τις προσωπικές γνώμες του συνόλου των νέων διαφέρει συγκριτικά με εκείνη του συναινετικού ορισμού που προκύπτει από τις απόψεις της υπο-ομάδας των νέων που εκφράζει τις γνώμες των γονέων της αναφορικά με την εργασία.

Η διαφοροποίηση της δομής του 'συναινετικού ορισμού της εργασίας' του συνόλου των νέων από εκείνη της υπο-ομάδας των νέων που εκ-

φράζει τις γνώμες των γονέων της οφείλεται περισσότερο, στις έννοιες της επιλογής και της ευχαρίστησης και λιγότερο στις έννοιες της εκπλήρωσης προσδοκιών και φιλοδοξιών.

Δηλαδή, η σπουδάζουσα νεολαία προσδιορίζει την εργασία όχι μόνο ως ένα «μέσο» οικονομικής ανεξαρτησίας, δημιουργίας οικογένειας και άνετης ζωής αλλά και ως «σκοπό» με την έννοια ότι τη συνδέει με την προσωπική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, την οριοθετεί με βάση οικονομικά και ατομικά κριτήρια. Αντίθετα, η έννοια της εργασίας ως «σκοπού» απουσιάζει από τον ορισμό της εργασίας που αποδίδεται στους γονείς δεδομένου ότι προσδιορίζεται με γνώμονα οικονομικά κριτήρια μόνο.

Αυτό που θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς είναι οι συνθήκες εκείνες που μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μία ή την άλλη αναπαράσταση για την εργασία και να δει αν οι διαφορετικές αυτές αναπααραστάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Ελπίζουμε ότι μελλοντικές μελέτες θα εγκύψουν στο ζήτημα αυτό.

νται 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 χρήσιμων για την κοινωνία, (Mortimer, J.T., Ryu, S., 1996). Σύμφωνα με τη Lévy-Leboyer, C., (1987), οι ενδογενείς εργασιακές αξίες είναι συνυφασμένες με τη θεώρηση της εργασίας ως σκοπού, ενώ οι εξωγενείς με την αντίληψη της εργασίας ως μέσου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Devos, Th., Clémence, A., Doise, W. (2000). Représentations sociales des violations des droits de l' homme: une étude auprès de jeunes Roumains, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47-48, 143-154.
- Doise, W. (1988). Les représentations sociales: un label de qualité, *Connexions*, 51, 1, 106-118.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales, στο Jodelet, D., (Sous la direction de). *Les représentations sociales*, Paris, PUF, σσ. 220-258.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion, στο *Les représentations sociales*, Paris, PUF, σσ. 31-61.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie στο Moscovici, S., (Ed.). *Psychologie sociale*, Paris, PUF, σσ. 356-378.
- Lévy-Leboyer, C. (1987). Le travail comme activité et comme valeur στο Lévy-Leboyer, C., Spérandio, J.-C., (Eds). *Traité de psychologie du travail*, Paris, PUF, σσ. 19-35.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 20, 5-13.
- Mortimer, J.T., Ryu, S. (1996). The «occupational linkage hypothesis» applied to occupational value formation in adolescence, στο Mortimer, J.T., Finch, M.D. (Eds). *Adolescents, work and family. An intergenerational developmental analysis*, Thousand Oaks, California, Sage publications, σσ. 167-190.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse. Son image et son public*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. (1η έκδ. 1961). Ελλην. μτφρ. Κολωνιά, Μ., επιμ. Μαντιόγλου, Σ., *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1999.
- Φαρμάκης, Ν. (1992). *Εισαγωγή στη δειγματοληψία*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Χρυστοδουλίδης.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 153-163

*Γιώργος Ψαχαρόπουλος**

**ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ «ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ» ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΣΤΕ;**

Η επαγγελματική κατάρτιση και ο εργασιακός προσανατολισμός θεωρούνται κρίσιμα ζητήματα για την τόνωση της απασχόλησης και την ανάπτυξη της οικονομίας. Η εργασία αυτή συζητά την αποτελεσματικότητα της ανάμειξης του Κράτους στην επαγγελματική κατάρτιση, και κατά συνέπεια στον εργασιακό προσανατολισμό που δίνει στους νέους. Παρουσιάζει επίσης τη θέση της κατάρτισης στην Ελλάδα συγκριτικά με αυτή των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Ένα αποτελεσματικότερο σύστημα κατάρτισης των εργαζομένων θα μπορούσε να συμπεριλάβει: (α) μια εναλλακτική χρηματοδότηση καταρτιζομένων και καταρτιζόντων από το Κράτος και (β) την αυξημένη ανάμειξη του ιδιωτικού τομέα στα προγράμματα κατάρτισης, παράλληλα με την αξιολόγηση των προγραμμάτων.

*George Psacharopoulos**

**CAREER COUNSELLING AND
VOCATIONAL TRAINING**

Vocational training and professional counselling are considered to be crucial for strengthening employment and economic growth. This paper discusses the efficiency of state involvement in vocational training, and the orientation it gives to young people regarding employment opportunities. It also presents comparative data on the suppliers of vocational training in Greece and other European countries. A more efficient system of state involvement in vocational training is presented, the characteristics of which are: (a) the separation of the financing from the provision of vocational training, and (b) an increased role of the private sectors in the supply of training.

* Ο Γ. Ψ. είναι Βουλευτής Επικρατείας

I. Εισαγωγή

Πριν από μερικές δεκαετίες, η κατάρτιση στην Ελλάδα ήταν μια σχετικώς απλή υπόθεση. Μετά το Λύκειο, δεν χρειάζονταν Οργανισμοί Κατάρτισης, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλη επιμόρφωση. Ως επί το πλείστον, οι απόφοιτοι Λυκείου καταρτιζόνταν πρόχειρα στο χώρο εργασίας τους. Η εκπαίδευση ήταν ανάλογη με τις ανάγκες της συγκεκριμένης εταιρείας που δούλευαν (και παρέμεναν για μια ζωή), ή της «τέχνης» που μάθαιναν. Η πρακτική αυτή δεν λειτούργησε καθόλου άσχημα, αν σκεφτούμε την δεινή οικονομική θέση της χώρας μας σε σχέση με τη (μέτρια) τωρινή της κατάσταση.

Στις μέρες μας, η ταχύτητα εξάπλωσης της γνώσης και η επιταγή της παραγωγικότητας μας κάνουν να αναζητούμε πιο καλά σχεδιασμένους και προσοδοφόρους τρόπους κατάρτισης. Αυτοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις και τα επιτεύγματα τόσο των απόφοιτων Λυκείου¹, όσο και των ήδη συμμετεχόντων στην αγορά εργασίας.

Ο εργασιακός προσανατολισμός αφορά πλέον όλους τους εργαζόμενους του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα – ένα πολύ σοβαρό θέμα για να αγνοηθεί. Η οικονομία της χώρας μας στηρίζεται στη βάση της στο πόσο καλά προσανατολισμένοι (καταρτισμένοι) είναι οι Έλληνες στα επαγγέλματα που ασκούν. Λογικό ήταν λοιπόν οι πολιτικοί να δημιουργήσουν «ορ-

γανισμούς», «φορείς» και «διαμεσολαβητές» που θα προωθούσαν την κατάρτιση των ατόμων.

Ως πρώτη επαγγελματική «κατάρτιση» των εργαζομένων μπορεί να θεωρηθεί ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση². Θα ήταν πολύ ελπιδοφόρο για την κατάρτιση στην Ελλάδα αν ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού είχε επιτυχία. Ίσως επειδή δεν συμβαίνει αυτό, η ανάγκη κατάρτισης σε μεγαλύτερες ηλικίες εμφανίζεται τόσο σημαντική.

Σήμερα, ο εργασιακός προσανατολισμός και η κατάρτιση παρέχονται από μια ποικιλία φορέων του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Ο Πίνακας 1 δείχνει τις κύριες μορφές της επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα μας.

II. Η Αποτυχία του Κράτους

Η αρχή της κρατικής ανάμειξης στην κατάρτιση έγινε με την επαγγελματοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη δεκαετία του 60 (κατώτερες τεχνικές σχολές, σχολές εργοδηγών, πολυκλαδικά και τεχνικά λύκεια). Δυστυχώς όμως, η κρατική παρέμβαση της κατάρτισης μέσα στο σχολικό σύστημα απέτυχε, καθώς η απασχόληση δεν τονώθηκε. Τόσο τα πολυκλαδικά όσο και τα τεχνικά λύκεια σταθμίστηκαν από τους μαθητές ως ποιοτικώς κατώτερα και αντιμετωπίστηκαν ανάλογα³. Η σημερινή

1. Δείτε το Παπάς & Ψαχαρόπουλος, 1988.

2. Συζήτηση για το θέμα: Παπάς & Ψαχαρόπουλος, 1990

3. Αφού βέβαια το Κράτος φρόντισε πρώτο να τα υποβαθμίσει φανερά, με πενιχρή χρηματοδότηση και μεγάλες ελλείψεις σε αίθουσες, βιβλία, μηχανήματα.

Πίνακας 1: Μορφές Εργασιακού Προσανατολισμού και Κατάρτισης στην Ελλάδα

Φορέας	
Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια ΟΑΕΔ	Σχολές Μαθητείας Ταχύρυθμη Κατάρτιση Επιδοτούμενα Σεμινάρια Ειδικά Προγράμματα
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	Δημόσια Ιδιωτικά
Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών Ενδοεπιχειρησιακή Κατάρτιση	
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο	

κατάσταση στα τεχνικά-επαγγελματικά εκπαιδευτήρια, δείχνει πως αυτά παίζουν περισσότερο ένα ρόλο «Καιάδα» του γενικού Λυκείου, παρά ουσιαστικής κατάρτισης.

Έλεπα το Κράτος, αναγνωρίζοντας έμμεσα την αποτυχία της επαγγελματικής κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προώθησε τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Η λογική έλεγε πως τα Ινστιτούτα θα προσέφεραν την απαιτούμενη συνεχιζόμενη κατάρτιση μετά το Λύκειο, σαν ανεξάρτητοι οργανισμοί. Τα αποτελέσματα, εδώ και πολλά χρόνια δείχνουν πως τα δημόσια ΙΕΚ λειτουργούν σαν ανάχωμα για τους αποτυχημένους των Γενικών Εξετάσεων, παρά σαν Οργανισμοί Κατάρτισης. Με άλλα λόγια, το Κράτος πρόχειρα «βολεύει» για λίγο χρονικό διάστημα όσους αδυνατεί να μορφώσει καλύτερα στα ΑΕΙ/ΤΕΙ – πριν βγουν στην αγορά εργασίας.

Στη συνέχεια, η έμφαση δόθηκε

στα προγράμματα του ΟΑΕΔ για την καταπολέμηση της ανεργίας. Αυτή έλαβε τη μορφή της κατάρτισης-επιδότησης, όπου ο άνεργος επιδοτούνταν για να μάθει. Στην πράξη, τα προγράμματα αυτά λειτουργήσαν σαν χρηματική ασπίδα για την ανεργία, χωρίς να αυξάνουν δραστικά τις πιθανότητες απασχόλησης για τον άνεργο. Σ' αυτό συμβάλλει το γεγονός πως, ακόμη και σήμερα, η προσφορά των ειδικοτήτων του ΟΑΕΔ και τα προγράμματα σχεδιάζονται σε κλειστές αίθουσες από τους υπαλλήλους του Οργανισμού, όχι από την αγορά εργασίας.

Το πρόσφατο πρόγραμμα STAGE, του ΟΑΕΔ, για την κατάρτιση των ανέργων και η μετέπειτα πρόσληψή τους σε επιχειρήσεις είχε απογοητευτικά αποτελέσματα. Έξι στους δέκα ανέργους στους οποίους προτάθηκε συμμετοχή στο πρόγραμμα, αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, ενώ μόλις ένας στους τέσσερις συμμετέχο-

ντες εξασφάλισαν αργότερα εργασία⁴. Η κατάρτιση του STAGE επίσης εμφάνισε αναντιστοιχία με τα προσόντα που ζητούσε η αγορά εργασίας: ο ΟΑΕΔ εκπαιδευε πολύ περισσότερους εκπαιδευτικούς, ιστορικούς, κοινωνιολόγους, μαθηματικούς, φυσικούς και πολιτικούς επιστήμονες και λιγότερους ειδικούς πληροφορικής, επιχειρησιακής έρευνας και παραγωγής και διοίκησης.

Την αποτυχία του ελληνικού Κράτους στην κατάρτιση έρχεται να επιβεβαιώσει και μια έρευνα του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Κατάρτισης⁵. Μόνο 1 στους 3 Έλληνες θεωρεί πως η δημόσια εκπαίδευση (κατάρτιση) του έχει δώσει τα απαραίτητα προσόντα για τη δουλειά του – οπότε τίθεται το εύλογο ερώτημα τι μαθαίνουν οι υπόλοιποι δύο (Πίνακας 2). Προβληματισμό επίσης προκαλεί η στασιμότητα της κατάρτισης στην Ελλάδα, συν τα χρόνια (Πίνακας 3).

III. Κράτος εναντίον Αγοράς

Σε μια αποτελεσματική αγορά κατάρτισης, το Κράτος θα προέτρεπε και ίσως θα χρηματοδοτούσε τους πολίτες για να καταρτιστούν. Στην Ελλάδα, όμως, η Πολιτεία όχι μόνο δεν χρηματοδοτεί αποτελεσματικά την κατάρτιση των ιδιωτών, αλλά δυσκολεύει και την αναγνώριση της!

Από τις δημόσιες προσεγγίσεις κατάρτισης, μόνο το Ανοικτό Πανεπιστήμιο λειτούργησε με σχετικά ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια. Σαν να ξήλενε όμως την επιτυχία ενός ανεξάρτητου φορέα, το Κράτος φρόντισε να βάλει πλαφόν στις σπουδές στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, επιτρέποντας τη μόρφωση-κατάρτιση με κλήρωση⁶. Κανένας αποτελεσματικός μηχανισμός κατάρτισης δεν θα επέτρεπε κάτι τέτοιο.

Ποιους καταρτιζόμενους ελκύει το Ανοικτό Πανεπιστήμιο; Οι φοιτητές του είναι συνήθως άτομα μεγαλύ-

Πίνακας 2: Ποσοστό ατόμων που θεωρούν πως η εκπαίδευση ή η κατάρτιση τούς έχουν δώσει τα απαραίτητα για την εργασία τους προσόντα

Χώρα	Ποσοστό
Ολλανδία	100
Γερμανία	72
Δανία	67
Βέλγιο	67
Αυστρία	63
Ιρλανδία	60
Γαλλία	56
Ισπανία	54
Λουξεμβούργο	48
Ελλάδα	34
Πορτογαλία	29
Ιταλία	29

Πηγή: <http://www.trainingvillage.gr/download/statistique/echp/index.h>

4. Έθνος, «Δουλειά για 1 στους 4», 30 Νοεμβρίου 2001.

5. Στο <http://www.trainingvillage.gr/download/statique/echp/index.html>.

6. Περίπου 1 στους 9 αιτούντες φοιτητές εισήχθησαν στο Ανοικτό Παν/μιο το έτος 2001.

Πίνακας 3: Ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων εργαζομένων στην κατάρτιση

Χώρα	1995	2000
Δανία	17	21
Ολλανδία	13	16
Ην. Βασίλειο	11	20
Φινλανδία	7	20
Γερμανία	5	5
Ιταλία	4	5
Ισπανία	4	5
Πορτογαλία	3	3
Λουξεμβούργο	3	5
Γαλλία	3	3
Βέλγιο	3	7
Ελλάδα	1	1

Πηγή: «Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις Δεξιότητες και την Κινητικότητα», Φεβρουάριος 2002

τερης ηλικίας που αισθάνονται πως χρειάζονται καλύτερη ή περισσότερη μόρφωση. Η τυχαία επιλογή των καταρτιζομένων, ίσως δίνει την εντύπωση πως στην Ελλάδα λαμβάνουμε ήδη αρκετή κατάρτιση (overqualification) και δεν χρειαζόμαστε περισσότερη. Όπως όμως δείχνει ο Πίνακας 4, το ακριβώς αντίθετο συμβαί-

νει. Μόλις 1 στους 50 Έλληνες λαμβάνουν κατάρτιση, οπότε δικαιολογημένα τίθεται το ερώτημα του γιατί το Κράτος να παρεμβαίνει τόσο άκομψα στην αγορά προσόντων...

Τα ιδιωτικά ΙΕΚ, τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (Ε.Ε.Σ.) και η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση λειτουργήσαν επίσης με ιδιωτικοοικο-

Πίνακας 4: Ποσοστό των ατόμων 25 ετών και άνω που έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης

Χώρα	Ποσοστό
Δανία	31
Ηνωμένο Βασίλειο	22
Αυστρία	16
Γερμανία	15
Βέλγιο	11
Γαλλία	9
Ολλανδία	7
Ισπανία	6
Λουξεμβούργο	6
Ιρλανδία	5
Ιταλία	4
Πορτογαλία	2
Ελλάδα	2

Πηγή: <http://www.trainingvillage.gr/download/statistique/echp/index.html>

νομικά κριτήρια. Τα ιδιωτικά ΙΕΚ προσέλκυσαν τους σπουδαστές που ενώ δεν μπόρεσαν να εισαχθούν στα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ήταν διατεθειμένοι να πληρώσουν για να καταρτιστούν. Όπως προκύπτει από διεξοδική μελέτη στα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ, τα τελευταία φαίνεται να υπερτερούν των κρατικών (Πίνακας 5). Τότε, γιατί το Κράτος επιμένει να παράγει και να χρηματοδοτεί μόνο τη δική του κατάρτιση και να προσδιορίζει το τι πρέπει να μάθουν οι καταρτιζόμενοι;

Τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών στην Ελλάδα προσφέρουν κατάρτιση με όρους που προσεγγίζουν την ελεύθερη αγορά. Σημαντική παραφωνία στην ελεύθερη λειτουργία της κατάρτισης αποτελεί η παρέμβαση του Κράτους με τη μη αναγνώριση των διπλωμάτων τους. Το Κράτος αρνείται να αναγνωρίσει τη διετή ή τετραετή εκπαίδευση των σπουδαστών των Ε.Ε.Σ. ως ισότιμη με αυτή των δημοσίων ΙΕΚ ή των κρατικών ΑΕΙ, παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις αυτή είναι ποιοτικά ανώτερη. Γιατί;

Ευτυχώς, την κατάσταση διασώζουν κάπως οι πρωτοβουλίες της ελεύθερης αγοράς. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα κατάρτισης θα έπρεπε να λάβει υπόψη του την ύπαρξη κινήτρων τόσο για τον καταρτιζόμενο όσο και για τους καταρ-

τιζοντες. Κάτι τέτοιο φαίνεται να συμβαίνει και στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση (on-the-job-training), ένα θεσμό που γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη τα τελευταία δύο χρόνια.

IV. Προϋποθέσεις Επιτυχίας

Για να πετύχει η επαγγελματική κατάρτιση, χρειάζεται να μιμηθεί την επιτυχία. Από τις διεθνείς παρατηρήσεις προκύπτουν ορισμένες προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας τέτοιου συστήματος. Γνωρίζουμε πως ένα πιο φιλελεύθερο σύστημα κατάρτισης στην Ελλάδα ενδεχόμενα να συναντήσει τις αντιρρήσεις των εμπλεκομένων στο σημερινό. Για να έχουμε όμως αποτελέσματα, δεν χρειάζονται «αλλαγές βελτιστοποίησης» αλλά δραστική αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει:

1. Να προσδιορίζεται από την αγορά, με τη συμμετοχή αλλά όχι τον έλεγχο του Κράτους
2. Να είναι ευέλικτη με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια λειτουργίας
3. Να υπάρχουν άμεσα ή έμμεσα οικονομικά κίνητρα για καταρτιζόμενους και καταρτιζόμενους
4. Να προωθείται ο ανταγωνισμός

Πίνακας 5: Θετικές απαντήσεις αποφοίτων ΙΕΚ για τη σχέση σπουδών και εργασίας τους (%)

Ερώτηση	Δημόσια	Ιδιωτικά
Βοήθησαν οι σπουδές;	24	40
Σχέση εργασίας-σπουδών;	25	40
Επιρροή πτυχίου στις απολαβές;	12	19

Πηγή: Ευρωπαϊκός Επιχειρησιακός Όμιλος, Σύμβουλος Αξιολόγησης ΥΠΕΠΘ

και η ελευθερία γενικότερα στην εκπαίδευση

5. Να είναι ανταγωνιστική ως προς το κόστος και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της (output/input), δηλαδή να αξιολογείται

Σ' αυτή τη λίαν αισιόδοξη περίπτωση, το Κράτος θα διαχωρίζει το ρόλο του παραγωγού με του χρηματοδότη κατάρτισης. Δηλαδή, θα επέτρεπε σε περισσότερους πολίτες να εκμεταλλευτούν τη φανερή υπεροχή της ιδιωτικής κατάρτισης, με μερική ή ολική κρατική χρηματοδότηση. Η ανταμοιβή του Κράτους γι' αυτή την «παραχώρηση» θα καλύπτονταν από την καλύτερη αποτελεσματικότητα του συστήματος, δηλαδή τα ποιοτικότερα αποτελέσματα με λιγότερα χρήματα ανά καταρτιζόμενο. Επίσης, το Κράτος θα ωφελούνταν από την αύξηση της παραγωγικότητας των ατόμων και επομένως τη μείωση των δαπανών λειτουργίας του και τη βελτίωση του ΑΕΠ – και άρα την αύξηση των εσόδων του.

V. Τα χρήματα στον καταρτιζόμενο

Ένα ρηξικέλευθο σύστημα κατάρτισης, θα επέτρεπε περισσότερη ελευθερία στον καταρτιζόμενο και τους καταρτιζόντες. Θα μπορούσε να συμπεριλάβει τα εξής στοιχεία:

- Έμμεση μεταβίβαση χρημάτων στον εκπαιδευόμενο⁷ ή στην επι-

χείρηση για κατάρτιση εντός της επιχείρησης. Τα κρατικά χρήματα θα κατέληγαν στα χέρια του καταρτιζόμενου και όχι των «διαμεσολαβητικών» οργανισμών τύπου ΟΑΕΔ, ώστε να δαπανηθούν αποκλειστικά για κατάρτιση.

- Πλήρη ελευθερία στον καταρτιζόμενο και στην επιχείρηση για την επιλογή κατάρτισης. Την κατάρτιση θα την παρείχαν τα ΚΕ.ΚΑ., (Κέντρα Κατάρτισης) τα οποία θα λειτουργούσαν με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, ακόμη και αν μερικά απ' αυτά ήταν κρατικά. Το Κράτος θα αναλάμβανε μόνο να συνεισφέρει μερικώς ή ολικώς στα διδάκτρα των καταρτιζομένων, τα οποία θα διαμορφώνονταν με καθεστώς ελεύθερης αγοράς.
- Το Κράτος θα είχε συμβουλευτικό και μερικώς χρηματοδοτικό, όχι ελεγκτικό ρόλο στους φορείς της κατάρτισης. Μ' αυτόν τον τρόπο τα προγράμματα θα διαμορφώνονταν ανάλογα με τη ζήτηση και τις ανάγκες των καταρτιζομένων, εφόσον η συμμετοχή των καταρτιζομένων θα καθόριζε τα έσοδα των ΚΕ.ΚΑ. Η συμμετοχή του Κράτους θα περιοριζόταν πιθανώς σε αξιολόγηση των ΚΕ.ΚΑ.⁸, σε γενικές συμβουλές για τα προγράμματα και στην παρότρυνση των ανέργων να συμμετάσχουν σ' αυτά
- Χρήσιμο είναι να τονιστεί πως με την εφαρμογή των παραπάνω μέτρων, το δημοσιονομικό κόστος δεν

7. Για την εφαρμογή του συστήματος των κουπονιών στην εκπαίδευση: Becker, G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 1st edition, 1964, 3rd edition. Chicago and London. University of Chicago Press, 1993, pages xxii, 390.

8. Για την αξιολόγηση των ποιοτικών διαστάσεων σε επαγγελματικά προγράμματα: Seyfield E. «Evaluation of quality aspects in vocational training programmes» Vocational Training 15, 1998.

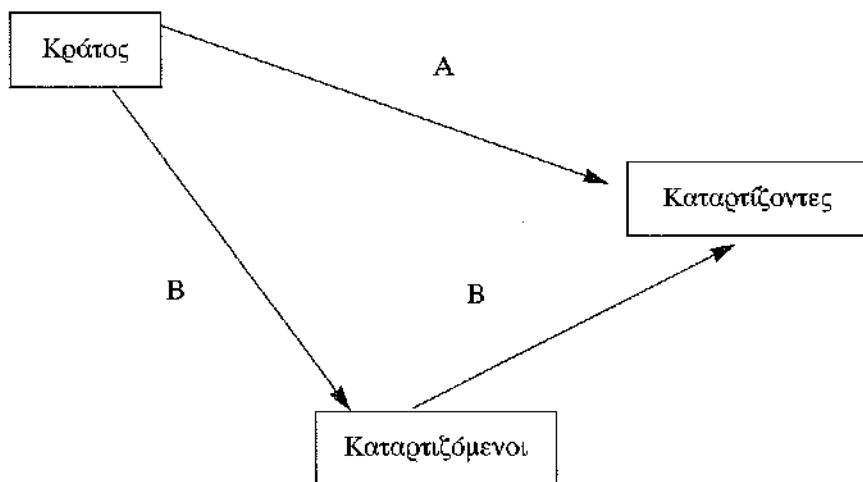
θα ήταν ιδιαίτερα βεβαρημένο. Αυτό γιατί με την κατάρτιση στους ανεξάρτητους φορείς που θα λειτουργούσαν με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, η αγορά θα λειτουργούσε πολύ αποτελεσματικότερα. Έτσι, με λιγότερα κρατικά χρήματα θα παράγονταν πολύ καλύτερα αποτελέσματα, καθώς δεν θα υπήρχαν οι τεράστιες δαπάνες των «διαμεσολαβητικών» οργανισμών και οι «εισφορές υπέρ τρίτων».

- Επίσης, σε ένα αποτελεσματικό σύστημα κατάρτισης, ο εργαζόμενος θα είχε συμφέρον να συμβάλει οικονομικά, απαλλάσσοντας μερικώς το Κράτος από αυτά τα έξοδα (βλ. ΟΑΕΔ). Το κόστος θα

το αποσβήσει, τόσο ο εργαζόμενος με το επιπλέον εισόδημά του λόγω κατάρτισης, όσο και το Κράτος με την αύξηση του εισοδήματος και του ΑΕΠ.

- Επιπλέον, οι φόβοι περί υπεργικών διδάκτρων κατάρτισης θα διασκεδάζονταν με τη λειτουργία του ελεύθερου ανταγωνισμού. Η αγορά θα φρόντιζε μόνη της να βρει τη χρυσή τομή στο κόστος της κατάρτισης. Η τελευταία, ασφαλώς, θα ήταν συνάρτηση του προσδοκώμενου οφέλους από την επαγγελματική μόρφωση⁹, όπως ακριβώς συμβαίνει και με πολλές υπηρεσίες που αγοράζουμε καθημερινά.

Σχήμα 1: Άμεσος (Α) και Έμμεσος (Β-Β) Τρόπος Κρατικής Χρηματοδότησης της Κατάρτισης



9. Συζήτηση για κίνητρα στο: Friedman M. «The Role of Government in Education», στο <http://www.schoolchoises.org/roo/fried1.htm>.

- Σε ένα τέτοιο σύστημα, η διαφθορά και η αργοσχολία θα περιορίζονταν δραστικά. Σήμερα, παραιτείται σε αρκετές περιπτώσεις σπατάλη χρημάτων, καθώς οι μηχανισμοί των επιδοτούμενων σεμιναρίων του ΟΑΕΔ δεν έχουν λειτουργήσει ως έπρεπε. Με την ενεργό ανάμειξη του πολίτη, τα χρήματα της κατάρτισης θα επιβραβεύουν τα καλύτερα προγράμματα και θα σταματούν τα κατώτερα των προσδοκιών. Κάτι τέτοιο συνέβη και με τις υπηρεσίες τηλεφωνίας στην χώρα μας, όπου η είσοδος της κινητής τηλεφωνίας ανέβασε κατά πολύ το συνολικό επίπεδο υπηρεσιών τηλεφωνίας.

Συνοπτικά, η χώρα μας χρειάζεται ένα ρηξικέλευθο σύστημα εργασιακού προσανατολισμού και κατάρτισης το οποίο θα χρηματοδοτείται μερικώς από το Κράτος αλλά θα λειτουργεί με ιδιωτικοοικονομικά κρι-

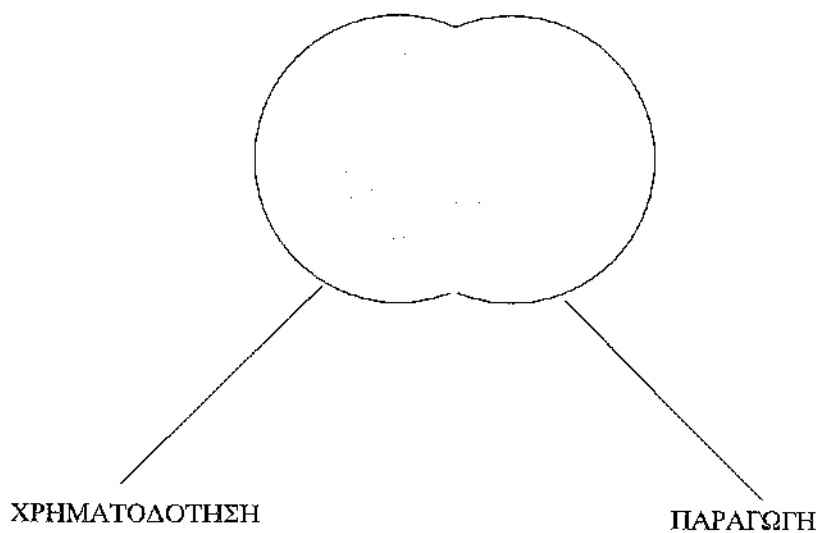
τήρια. Το τι και πώς θα μάθουν οι καταρτιζόμενοι δεν θα καθορίζεται από διαμεσολαβητικούς οργανισμούς τύπου ΟΑΕΔ, αλλά από τους ιδίους. Το ίδιο θα ισχύει και για αυτούς οι οποίοι προσφέρουν την κατάρτιση που θα απαντούν στη ζήτηση με τα κατάλληλα προγράμματα. Η αγορά της κατάρτισης θα είναι ελεύθερη, όπως ακριβώς επιλέγεται ένα καλό προϊόν ή μια άριστη υπηρεσία από τον τελικό χρήστη.

Το παραπάνω σύστημα θα απαιτήσει ασφαλώς τη σταδιακή απεμπλοκή του Κράτους από πολλά πράγματα που σήμερα διεκπεραιώνει άστοχα. Αυτή η σταδιακή απόσυρση όμως, πρώτα απ' όλα θα ωφελούσε το ίδιο το Κράτος και τελικά τη χώρα. Ο καλύτερος εργασιακός προσανατολισμός τονώνει άμεσα την εθνική παραγωγικότητα και το ΑΕΠ — ποιο Κράτος δεν θα ήθελε κάτι τέτοιο;

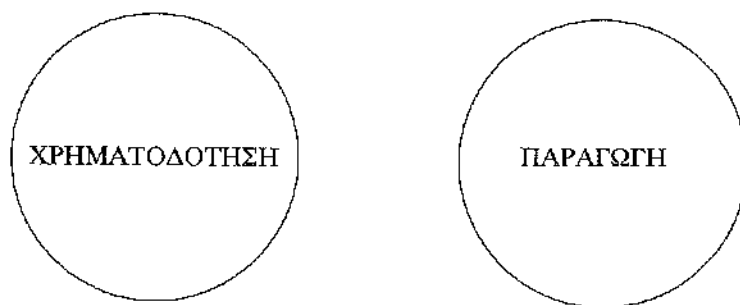
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχήμα 2: Διαχωρισμός Χρηματοδότησης και Παραγωγής Κατάρτισης

Ισχύον Σύστημα (ΟΑΕΔ, δημόσια ΙΕΚ κ.τ.λ.)



Εναλλακτικό Σύστημα (ΚΕ.ΚΑ)

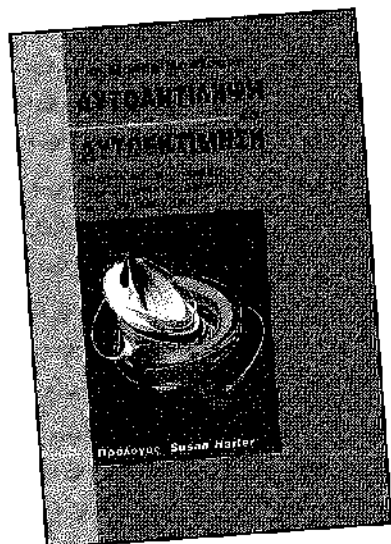


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. First edition, 1964, Third edition. Chicago and London: University of Chicago Press, pages xxii, 390.
- Έθνος (2001). «Δουλειά για 1 στους 4», 30 Νοεμβρίου.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). «Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις Δεξιότητες και την Κινητικότητα», Βρυξέλλες, Φεβρουάριος.
- Friedman, M. «The Role of Government in Education», στο <http://www.school-choices.org/roo/fried1.htm>.
- Παπάς, Γ., Ψαχαρόπουλος, Γ. «Επιδιώξεις και Επιτεύγματα Τελειόφοιτων των Γενικών Λυκείων για Περαιτέρω Σπουδές: Μια Εμπειρική Κοινωνικοοικονομική Ανάλυση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχος 7-8, Δεκέμβριος 1988-Μάρτιος 1989: 73-102.
- Παπάς, Γ., Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990). «Οι Αντιλήψεις των Νέων για τον Εκπαιδευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Σχολείο: Προτάσεις για την Αναμόρφωσή του», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Οκτώβριος - Δεκέμβριος: 55-69.
- Seyfried, E. (1998). «Evaluation of quality aspects in vocational training programmes» *Vocational Training* 15.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν είν' εννώσει



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. Πραγματούεται 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 ΑΝΤΙΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ IV

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

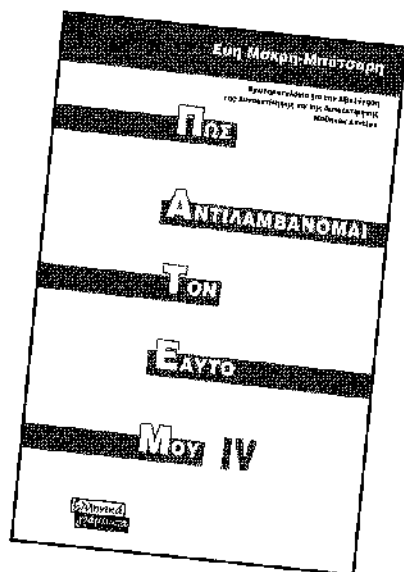
Έκδοση: 2001, Σελίδες: 72

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 αξιέπαινη 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 κινητή διάγνωση και την αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων).

Susan Harter, Ph.D.

Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Παν/μιο του Denver



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαϊζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

Γεωργία Κωστοπούλου*

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΠΑΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Εισαγωγή

Τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας άρχισαν να εκπονούνται στα σχολεία τα δύο τελευταία χρόνια. Έχουν στόχο τη «στήριξη των μαθητών στα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν θέματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους (την εκπαιδευτική, επαγγελματική, κοινωνική, κ.α.) και να πάρουν σχετικές αποφάσεις, οι οποίες θα τους ικανοποιούν και θα είναι κάθε φορά ανάλογες με τα προσωπικά τους κριτήρια, προτεραιότητες και ιεραρχήσεις» Υ.Α. Γ2/455/7-2-00 (ΦΕΚ 161 τ.Β' 16-2-00).

Στα πλαίσια αυτά υλοποιήσαμε τέσσερα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας. Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε στο πρόγραμμα:

«Προσωπική ανάπτυξη: οργάνωση και παρουσίαση εκδηλώσεων, σε συνεργασία με την Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου Ιλίου».

Σκοπός

Σκοπός και επιθυμία μας ήταν,

στις δραστηριότητες αυτές, να εμπλακούν μαθητές διαφορετικών τάξεων και σχολείων, καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, υπηρεσίες και φορείς της τοπικής κοινωνίας με στόχο τη συνεργασία, την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την πληροφόρησή τους για επαγγελματικές διεξόδους.

Τρόπος εργασίας

Στο πρόγραμμα: *Προσωπική ανάπτυξη: οργάνωση και παρουσίαση εκδηλώσεων σε συνεργασία με την Κοινωνική Υπηρεσία του Δήμου Ιλίου*, συμμετείχαν 25 μαθητές της Α' τάξης του 1ου Ενιαίου Λυκείου και της Γ' τάξης του 1ου Γυμνασίου. Η επιθυμία των μαθητών ήταν να γνωριστούν μεταξύ τους, να δουλέψουν σε ομάδες, να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους μέσα από παρουσιάσεις και εισηγήσεις σε εκδηλώσεις. Γι' αυτή μας την πρωτοβουλία ενημερώσαμε τη Δημοτική αρχή και ζητήσαμε συνεργασία στην οργάνωση και στην αντιμετώπιση πρακτικών

* Η Γ. Κ. είναι καθηγήτρια - Σύμβουλος ΣΕΠ στο Γρα.Σ.Ε.Π. του 1ου Λυκείου και 1ου Γυμνασίου Ιλίου. *Επικοινωνία:* Σίφνου 12, Αθήνα 11254. Τηλ. 2102027779.

θεμάτων, π.χ. διάθεση αίθουσας, εκτύπωση προσκλήσεων, παράθεση μπουφέ κ.λ.π. που μας την παρείχε με πολύ χαρά.

Στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας οι μαθητές συστήθηκαν, οργανώσαμε παιχνίδια γνωριμίας και δημιουργήθηκε ένα ζεστό κλίμα συνεργασίας και σιγά-σιγά αποδοχής. Μιλήσαμε γενικά για θέματα που απασχολούσαν τα μέλη της ομάδας με στόχο την αυτεπίγνωση και την ενθάρρυνση των νέων να διερευνήσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν, για να κατανοήσουν τις πράξεις τους και τα συναισθήματά τους. Όταν η ομάδα έφτασε σε ένα καλό επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας, σκεφτήκαμε τα θέματα, στα οποία θα θέλαμε καλύτερη ενημέρωση από επιστήμονες αλλά θα μπορούσαν και οι ίδιοι οι μαθητές να καταθέσουν μέσω εισηγήσεων τις απόψεις τους. Έτσι καταρτίσαμε ένα κύκλο συζητήσεων σε συνεργασία με την Ψυχολόγο και την Κοινωνιολόγο του Δήμου, με θέμα: «ο νέος ως μέλος του σχολείου, της οικογένειας, της κοινωνίας», σε τέσσερις συναντήσεις. Οι συζητήσεις περιλάμβαναν εισηγήσεις με σκέψεις και εμπειρίες των μαθητών και επιστημόνων και ακολουθούσε συζήτηση που το συντονισμό είχαν μέλη της ομάδας. Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν:

- *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.*
- *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: οι απαιτήσεις στη σύγχρονη αγορά εργασίας.*
- *Η οικογένεια ως υποστηρικτικό πλαίσιο για το παιδί και τον έφηβο.*

- *Ενισχύοντας τη φωνή των εφήβων: Προβλήματα και ανησυχίες σε ένα κόσμο που αλλάζει.*

Οι μαθητές στις συναντήσεις αυτές είχαν αναλάβει την επικοινωνία με τους εισηγητές, την παρουσίαση, το συντονισμό των συζητήσεων, τη χρήση των προβολέων διαφανειών, τη βιντεοσκοπήση, τη φωτογράφιση, τη δημιουργία διαφημιστικών αφισών, τη γραμματειακή υποστήριξη, την υποδοχή των συμμετεχόντων.

Μέσα απ' όλες αυτές τις διαδικασίες είδαμε τα μέλη της ομάδας μας να δοκιμάζουν ρόλους, να διατάζουν και με την ενθάρρυνση της ομάδας να τολμούν, να ψάχνουν για ιδέες και καινοτομίες στις δραστηριότητές μας, να συγκινούνται ή να απογοητεύονται από συμπεριφορές φορέων, επιστημόνων, γονιών και εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα όμως ήταν έντονα και ήταν θετικά και ενθαρρυντικά. Ένωσαν αυτοπεποίθηση για ό,τι πέτυχαν, αναγνώρισαν ικανότητες και δεξιότητες που υποψιάζονταν ότι έχουν αλλά ποτέ δεν τις είχαν αξιοποιήσει, δούλεψαν σε ομάδες, είδαν τρόπους δουλειάς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και συνεργάστηκαν μαζί της, πήραν αποφάσεις για τα θέματα των εισηγήσεων και τον τρόπο παρουσίασής τους, ένωσαν σπουδαίοι και ενεργοί πολίτες της τοπικής κοινωνίας, αφού αυτή τους επάινεσε και τους χειροκρότησε θερμά.

Μετά το τέλος του κύκλου των συζητήσεων έγινε αξιολόγηση του προγράμματος από όλους τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές μίλησαν για σπουδαία γι' αυτούς εμπειρία που τους παρείχε ευκαιρία για πληροφόρηση, συνεργασία, γνωριμία και επι-

κοινωνία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση αλλά και ανακάλυψη κρυμμένων θησαυρών μέσα τους που τους ένωσαν και θέλουν πολύ να τους αξιοποιήσουν στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη. Ένωσαν τους γονείς τους πιο κοντά και οι γονείς είδαν και καμάρωσαν τις ικανότητες των παιδιών τους, χάρηκαν με τη διάκριση και το επαινετικό χειροκρότημα, ένωσαν γεμάτοι δύναμη και αυτοπεποίθηση. Στην όλη διαδικασία του προγράμματος ο ρόλος των υπευθύνων καθηγητών ήταν καθαρά υποστηρικτικός και συντονιστικός των πρωτοβουλιών και των προσπαθειών των μαθητών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μελών της ομάδας ότι: «μετά από τις εμπειρίες αυτές νιώθουμε ότι το σχολείο μας αγαπάει και θα αρχίσουμε να το αγαπάμε και εμείς».

Διαπιστώσεις

Οι μαθητές μέσα από την εμπειρία του προγράμματος κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η συνεργασία και η λειτουργία των ομάδων διευκολύνει τη μάθηση
- Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν επιλέγουν το τι θέλουν να μάθουν
- Η εργασία σε ομάδες και η ενθάρρυνση της συζήτησης και του διαλόγου βοηθάει τους μαθητές στο να μαθαίνουν
- Οι μαθητές δραστηριοποιούνται, όταν νιώθουν ότι αυτά στα οποία συμμετέχουν θα τους είναι ωφέλιμα στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη
- Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που συνδέουν αυτά που γνωρίζουν με αυτά που μαθαίνουν (σύνδεση του παλιού με το καινούριο)
- Οι μαθητές μέσα από τα προγράμματα έβλεπαν τα λάθη, τα κατανοούσαν και με τη στήριξη και την ενθάρρυνση της ομάδας τα διόρθωναν.
- Έθεταν ερωτήματα στον εαυτό τους, π.χ. «γιατί έκανα αυτό; γιατί αντέδρασα έτσι;» και προσπαθούσαν να βρουν λύσεις και απαντήσεις.
- Ένωσαν το περιβάλλον κατάλληλο να διατυπώσουν και να εξωτερικεύσουν πεποιθήσεις διαφορετικές από τις κατεστημένες
- Προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις τους. Η ανάμειξη των μαθητών στις δραστηριότητες αυτές έφερε τους ίδιους κοντά στους γονείς τους και τους γονείς κοντά στα παιδιά τους και στο σχολείο αλλά και το σχολείο κοντά στην τοπική κοινωνία.

Η παρουσίαση των προγραμμάτων σε δύο Φεστιβάλ καινοτόμων δραστηριοτήτων έδωσε στους συμμετέχοντες τη χαρά της επιβράβευσης και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κοσμίδου - Hardy, X. (1998), «Οι δεξιότητες της μετάβασης», *Προσανατολισμός*, 2, Ιανουάριος-Φεβρουάριος.
- Δημητρώπουλος, Ευστ. (1999), *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπρούζος, Α. (1998), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, «Λύχνος».

Φώτης Συμεωνίδης*

**ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ)**

Εισαγωγή

Επιθυμούμε να επισημάνουμε ξεχωριστά μια καινοτόμο δράση του Γραφείου ΣΕΠ του Ιου Ενιαίου Λυκείου Ελευθερίου - Κορδελιού. Αναφερόμαστε στην ενέργεια *Σύνδεση της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, δηλαδή τις οργανωμένες διατημηματικές επισκέψεις σε Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ενέργεια αυτή, που πραγματοποιείται από τη σχολική περίοδο 2000-2001, έχει ενταχθεί σε πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας από τη σχολική περίοδο 2001-2002. Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να εμφανίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της ενέργειας αυτής.

Αιτιολόγηση της Επιλογής-Στόχοι της ενέργειας

Πολύ σύντομα συνειδητοποιήσαμε ότι η πιο βασική ανάγκη των μαθητών στο Λύκειο είναι η πληροφόρηση για τα Τμήματα και τις Σχολές,

η ενημέρωση γύρω από τις συνθήκες λειτουργίας ενός πανεπιστημίου και η πληρέστερη κατανόηση του όρου *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Δώσαμε λοιπόν έμφαση σε τέτοιες επισκέψεις, ενεργοποιώντας τις καλύτερες προϋποθέσεις για μια διαδικασία με-tάβασης, καθώς διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα της επαφής των μαθητών με το χώρο, στον οποίο σύντομα θα μεταβούν, αφού, ως γνωστόν, η πλειοψηφία των μαθητών με απολυτήριο Λυκείου εισάγεται πλέον στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένα χώρο τον οποίο οι μαθητές ανιχνεύουν μέσα από πραγματική επικοινωνία με τους πανεπιστημιακούς καθηγητές, τα στελέχη των γραφείων Δια-sύνδεσης και τους ερευνητές των εργαστηρίων. Εξάλλου, οι μαθητές στις 2 τελευταίες τάξεις του Λυκείου έχουν ήδη σκεφτεί για το είδος των σπουδών τους. Έτσι, μια τέτοια επί-σκεψη τούς βοηθά ακόμη περισσότερο για μια τελική λήψη απόφασης.

Θα πρέπει να προσθέσουμε ότι οι μαθητές μας καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο Λύκειο λαμ-

* Ο Φ. Σ. είναι Καθηγητής Φιλολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ., 1997 και επιμόρφωση 520 ωρών στο Σ.Ε.Π. και τη Συμβουλευτική (Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, 2000). *Επικοινωνία*: Τ.Θ. 22008 Θεσσαλονίκη 55310, τηλ. 2310-940634.

βάνουν *πληροφόρηση* (αυτενεργώντας ή υποβοηθούμενοι). Παράλληλα, ως μαθητές της Α' Λυκείου, συμμετέχουν στο πρόγραμμα *Ατομική Συμβουλευτική*, κατά την ωριαία διάρκεια του οποίου επιδιώκεται η έναρξη ή η υποστήριξη διαδικασιών *αυτογνωσίας και διερεύνησης* θεμάτων σχετικών με τη σταδιοδρομία, την ανίχνευση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας, της κριτικής πληροφόρησης και της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Καταλήγοντας, οι ειλικρινείς μας στόχοι είναι:

- α. Υποβοήθηση στη λήψη απόφασης για επιλογή σπουδών
- β. Υποστήριξη της διαδικασίας μετάβασης
- γ. Γνωριμία με το χώρο και τους ανθρώπους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- δ. Συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων
- ε. Ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών

Χρονοδιάγραμμα και Στρατηγικές Εφαρμογής

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις οργανώνονται και προετοιμάζονται με προοπτική 5 επισκέψεων κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Συνήθως προηγούνται προσωπικές επισκέψεις στους χώρους και συναντήσεις με τους καθηγητές των τμημάτων και το επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό των Σχολών. Ανακοινώ-

νονται τα ονόματα των φορέων αυτών έγκαιρα (Σεπτέμβριο) και όλοι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, αν φυσικά το επιθυμούν, σε ποια εκδρομή θα μετάσχουν. Η έρευνα αναγκών πάντα προηγείται και κάθε μαθητής από όλες τις τάξεις έχει δικαίωμα μιας (και βέβαια προαιρετικής) συμμετοχής στη διάρκεια του σχολικού έτους, έτσι ώστε να επιλέξει συνειδητοποιημένα. Το πρόγραμμα των εκδρομών σχεδιάζεται με ευλυγισία και σε συνεργασία με το Διευθυντή και τους συναδέλφους, ώστε να μην διαταράσσεται το ωρολόγιο πρόγραμμα και όλοι οι μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, να απουσιάσουν μόνο μία φορά από το σχολείο. Σε όλη τη διάρκεια του έτους και μέσα από την επικοινωνία μαζί τους συντάσσονται οι ονομαστικοί πίνακες για κάθε επίσκεψη και ενημερώνονται οι μαθητές, οι καθηγητές αλλά και οι υπεύθυνοι του κυλικείου.

Μέσα από συναντήσεις που γίνονται πριν από την ημέρα της εκδρομής, οι μαθητές τηρούν προϋποθέσεις συμμετοχής, δηλαδή: α) συμφωνούν για ευγενική και υπομονετική συμπεριφορά προς τους συνομιλητές, τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή σύμβουλο ΣΕΠ και β) ετοιμάζουν ερωτήσεις προς υποβολή. Αυτή η ενέργεια γίνεται για τελευταία φορά την ημέρα της εκδρομής από όλα τα παιδιά μαζί στο ΓΡΑΣΕΠ την 1η διδακτική ώρα, καθώς η μετακίνηση ξεκινάει πάντα την 2η διδακτική ώρα. Έγιναν ενέργειες, ώστε να εξασφαλιστεί υποστήριξη από το Δήμο με τη διάθεση λεωφορείου για τη μεταφορά των μαθητών. Για κάθε επίσκεψη, στην οποία μετέχουν περίπου

30 μαθητές επιλεγμένοι από όλα τα τμήματα της Β' και Γ' Λυκείου, διατίθεται ηλεκτρονικό αρχείο με τις ονομαστικές καταστάσεις των μαθητών, τις διάφορες αιτήσεις και τα τηλέτυπα προς το Σύλλογο, το Δήμο, τις Γραμματείες των Τμημάτων και τους υπεύθυνους των χώρων επίσκεψης, τις ανακοινώσεις στην πρωινή προσευχή και τους πίνακες, τα ερωτηματολόγια, τις ευχαριστήριες επιστολές και, ασφαλώς, την αξιολόγηση κάθε εκδρομής που παραδίδεται στο Διευθυντή. Τελικά, καθώς σε κάθε επίσκεψη συμμετέχουν 30 περίπου μαθητές, συνολικά 150 μαθητές κάθε έτος αποκτούν την εμπειρία αυτού του προγράμματος.

Στις επισκέψεις αυτές οι μαθητές πληροφορούνται –αυτήρια και από επίσημα χείλη– για το είδος των σπουδών, την έρευνα, τις προοπτικές, τις διαφορές των τμημάτων κλπ. Αφουγκράζονται τη φοιτητική ζωή, μπαίνουν σε εργαστήρια και βιβλιοθήκες, γνωρίζουν τα Γραφεία Διασύνδεσης, παρακολουθούν ομιλητές στις αίθουσες τελετών. Το κυριότερο είναι ότι έχουν τη δυνατότητα επαφής με πανεπιστημιακούς καθηγητές, από τους οποίους οι περισσότεροι παίρνουν θέση για τη μαζική πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, τη σημασία του γενικού υποβάθρου γνώσης, τη χρησιμότητα του πτυχίου αλλά και την αποσύνδεσή του από την αγορά εργασίας, την απαραίτητη επιδίωξη για απόκτηση Μεταπτυχιακού τίτλου.

Ο όρος *σύνδεση* δεν αποτελεί σχήμα λόγου αλλά πραγματική κατάσταση. Οι καθηγητές αντιμετωπίζουν τους μαθητές με μεγάλη προθυμία και αγά-

πη, ιδίως όταν ξεχώριζαν το πάθος στα μάτια μερικών. Η χαρά και η ικανοποίηση αλλά και η σοβαρότητα και η ωριμότητα σε αυτές τις εκδρομές ήταν γνωρίσματα των μαθητών, οι οποίοι εξάλλου σύντομα θα αποκτήσουν την ιδιότητα του σπουδαστή. Ακόμη, οργανώθηκε αρχείο φωτογραφικού υλικού και κάποιες φωτογραφίες παραδίδονται τόσο στους μαθητές όσο και στους καθηγητές των πανεπιστημίων που επισκεφτήκαμε. Θα πρέπει, τέλος, να προσθέσουμε ότι στο κλείσιμο του σχολικού έτους η μετάκληση πανεπιστημιακών καθηγητών στο Λύκειο σε *Ημέρα Σπουδών και Επαγγελματών* είναι πάντοτε επιδιωκόμενος στόχος, καθώς –όπως διαπιστώσαμε το Μάιο του 2001– μέσα από την ανταλλαγή επισκέψεων και ρόλων ολοκληρώνεται η σύνδεση της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, τα χαρακτηριστικά αυτών των εκδρομών είναι:

- Οργάνωση και προετοιμασία (αρχική και συνεχής).
- Έρευνα αναγκών κάθε μαθητή
- Διατμηματική συμμετοχή μαθητών Β' & Γ' Λυκείου.
- Προαιρετική και μοναδική συμμετοχή κατ' έτος.
- Περιορισμένος αριθμός μαθητών σε κάθε εκδρομή.
- Ύπαρξη προϋποθέσεων συμμετοχής
- Μετακίνηση με λεωφορείο με την υποστήριξη του Δήμου
- Αξιολόγηση των εκδρομών
- Φωτογραφικό λεύκωμα και παράδοση φωτογραφιών
- Μετάκληση ακαδημαϊκών στο κλείσιμο του έτους

Δεν υπάρχει ίχνος υπερβολής στην τελική μας διαπίστωση: α) η ου-

σία των λεχθέντων στις εκδρομές αυτές βοήθησε στον ποιοτικό επαγγελματικό διαφωτισμό των μαθητών β) η συνάντηση με τόσο σημαντικά πρόσωπα συνέβαλε στην ανάγκη προσανατολισμού τους προς πηγές αυθεντίας και γ) η πρώτη αυτή επαφή τους με ένα χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τόνωσε το ηθικό και έδωσε νόημα στην προσπάθεια που καταβάλλουν την περίοδο αυτή.

Σύντομη Αξιολόγηση και Ιδιαιτερότητες εκδρομών

Επιθυμούμε να αναφερθούμε ενδεικτικά και σύντομα στις εκδρομές του σχολικού έτους 2002, για να φανεί η πολύπλευρη ωφέλεια των μαθητών μας:

– Στην εκδρομή στο *Πανεπιστήμιο Μακεδονία* (30/10/2001), οπότε παρακολούθησαμε την Ημέρα Υποδοχής των πρωτοετών που εγκαινίασε ο Δήμαρχος της Θεσσαλονίκης στην μεγάλη αίθουσα τελετών του πανεπιστημίου. Στους μαθητές μοιράστηκε φάκελος με τις περιλήψεις των εισηγήσεων του κοσμήτορα, των προέδρων όλων των τμημάτων και της υπεύθυνης του Γραφείου Διασύνδεσης. Παράλληλα, δύο ομάδες μαθητών συναντήθηκαν, όπως είχε συμφωνηθεί, με 2 προέδρους στο Γραφείο τους (Οικονομικών Επιστημών, κο Κατρανίδη Στέλιο και Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, κο Καψάλη). Η εμπειρία των μαθητών και η αίσθηση που αποκόμισαν ήταν φανερές στα μάτια τους. Η συμμετοχή τους, τέλος, στη δεξίωση και η παρακολούθηση της εκδήλωσης με πιάνο θα τους μείνουν αξέχαστες.

– Στην εκδρομή στη *Σχολή ΝΟΠΕ ΑΠΘ* (20/11/2001) με την παρουσία του ίδιου του κοσμήτορα της Σχολής του κου Παπαστερίου Δημήτριου, ο οποίος μαζί με τον αναπληρωτή πρόεδρο της Νομικής κο Χατζηκωνσταντίνου Κωνσταντίνο (και Δ/ντή του τομέα Διεθνών Σπουδών) μας συγκεντρώσαν στην Αίθουσα συνεδριάσεων των καθηγητών της Σχολής, μας παρείχαν σφαιρική ενημέρωση για το ΑΠΘ και τη ΝΟΠΕ και μας συνόδευσαν στη Βιβλιοθήκη της Νομικής και τα αναγνωστήρια, όπου οι μαθητές απόλαυσαν χώρους μελέτης και διαπίστωσαν τις δυνατότητες των χρηστών. Την ίδια ημέρα στο *Εργαστήριο Ψυχολογίας* της Φιλοσοφικής Σχολής καθήσαμε σε στρογγυλό τραπέζι μαζί με τις καθηγήτριες Ευκλείδη Αναστασία και Στογιαννίδου Αριάδνη, ενώ για 5 λεπτά ο κος Κιοσέογλου Γρηγόρης μας πληροφόρησε για τους τομείς του τμήματος. Ήταν πολύ ευχάριστο που τελικά προκλήθηκε ενδιαφέρουσα συζήτηση.

– Στην επίσκεψη στα 2 *Εργαστήρια Παιδαγωγικής* της Φιλοσοφικής Σχολής (21-11-2001), όπου δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να παρακολουθήσουν ακόμη και μάθημα φοιτητών που εκείνη την ώρα διεξαγόταν στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής με τη χρήση βίντεο και κάμερας. Ο καθηγητής κος Ξωχέλης μας υποδέχθηκε με μεγάλη καλοσύνη, ενώ ο καθηγητής κος Χατζηδημού με μεγάλη χαρά και ευγένεια κάθισε κοντά μας και συζήτησε μαζί μας για τη σημασία των Παιδαγωγικών μαθημάτων αλλά και τις δυνατότητες των αποφοίτων. Μεγάλη τύχη θεωρήθηκε από τους μαθητές που ήταν ημέρα ορκομωσίας και εντυπω-

σιάστηκαν θετικά από την πολυκοσμία, τη χαρά και τις εκδηλώσεις των απόφοιτων και των γονέων τους μέσα και έξω από την Αίθουσα Τελετών αλλά και στην είσοδο της Φιλοσοφικής Σχολής.

– Στην επίσκεψη στην *Πολυτεχνική Σχολή* του ΑΠΘ (4/2/2002), αφού υπήρξε επικοινωνία με τον ίδιο τον κοσμήτορα της Σχολής κο Παπαγεωργίου Βασίλη. Αντιμετωπίστηκαν ιδιαίτερα ευχάριστα η όμορφη ξενάγηση και ο περίπατος σε όλους τους χώρους, η επίσκεψη στη Βιβλιοθήκη, τις αίθουσες και τα εργαστήρια και οι συνομιλίες με σπουδαστές, οι οποίοι έδωσαν τις δικές τους εκτιμήσεις γενικά για τη Σχολή και τα προβλήματα που υπάρχουν. Ιδιαίτερη αίσθηση προκάλεσε το εργ. Τηλεδιάσκεψης, το οποίο επισκεφθήκαμε χάρη στο Διευθυντή κ.Τσιμπούκη και πληροφορηθήκαμε για το ρόλο και το μέλλον των τηλεδιασκέψεων στην εποχή που έρχεται. Πριν φύγουμε, φωτογραφηθήκαμε για την ιστοσελίδα τους (www.tcom.auth.gr). Επίσης, η επίσκεψη στο Εργ. Αυτοματισμού

και Ρομποτικής (ο Καθηγητής κ.Πετρίδης αναφέρθηκε στη σημασία των ρομπότ και της τεχνητής νοημοσύνης), στο Εργ. Συστημάτων Ηλεκτρικής Ενέργειας και το Εργ. Αναλυτικής Χημείας (με επίδειξη 2 σημαντικών και εξίσου εντυπωσιακών πειραμάτων).

– Στην εκδρομή στο *ΤΕΙ Θεσσαλονίκης* (1-4-2002) όπου εκτός από τις επισκέψεις σε Τμήματα και Εργαστήρια, τη μεγαλύτερη συμπάθεια των παιδιών απέσπασε το Γραφείο Διασύνδεσης, το οποίο μας εξυπηρέτησε θερμά και με σοβαρότητα. Οι Σύμβουλοι και Ψυχολόγοι κυρίες Ζαριπτή, Τσιτουρίδου και η κα Γκέλλυ πέτυχαν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε θέματα που αφορούν τη μελλοντική φοιτητική ζωή τους και να τους ενημερώσουν για τις στρατηγικές παρουσίασης του εαυτού τους και τις τεχνικές εύρεσης εργασίας. Επιπροσθέτως, παρείχαν χρήσιμο υλικό στους μαθητές μας και ένα σημαντικό cd-rom για χρήση στο Γραφείο ΣΒΠ του Λυκείου μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Επιστημονική Ομάδα (1999), «Προγραμματισμός και Ανάπτυξη Δράσης στη Σχολική Μονάδα: Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο» στο *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ιωσήφ Σολομών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, Έργο ΣΕΠΠΕ, σσ. 141-148.
- Σαμοίλης, Π. (1989), «Η Σύνδεση του Σχολείου με την Κοινότητα και το Χώρο της Εργασίας: Εμπειρίες από μια Επίσκεψη Εργασίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 7-8 (29-33).

*Τσαπουρνός Ε. Κωνσταντίνος**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΚΕ.ΣΥ.Π. - ΠΟΛΥΓΥΡΟΥ**

Εισαγωγή

Η λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π. - Γρα.Σ.Ε.Π. εξασφαλίζει την παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προσωπικές επιλογές του κάθε μαθητή αλλά και τις επιταγές της αγοράς εργασίας. Με την εργασία που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της λειτουργίας ενός περιφερειακού Κέντρου Συμβουλευτικής Προσανατολισμού, του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου.

Στόχος Έρευνας

Ο στόχος της έρευνας που ακολουθεί, αφορά την καταγραφή των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών και νέων σε τοπικό επίπεδο, με σκοπό τη βελτίωση των παρεχομένων προς αυτούς υπηρεσιών. Έτσι η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα κατέγραψε τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νέων που επισκέφθηκαν

το ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου, δίνοντας μια πρώτη εκτίμηση της λειτουργίας αυτού του νέου θεσμού.

Κατά τη διαδικασία ακολουθήθηκε το μοντέλο εμπειρικής έρευνας που προτείνει ο Δημητρώπουλος (1999). Η έρευνα στηρίχθηκε σε συστηματική μελέτη εμπειρικής πραγματικότητας για την περιοχή του Πολυγύρου, με απρόσωπη και αντικειμενική ανάλυση των αποτελεσμάτων, έχοντας λάβει υπόψη τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας που προτείνει ο Παρασκευόπουλος (1993).

Σκοποί έρευνας

Με την έρευνα της λειτουργίας του ΚΕ.ΣΥ.Π.-Πολυγύρου έγινε προσπάθεια προσέγγισης των παρακάτω σκοπών που περιγράφουν και αναλύουν το βασικό στόχο της έρευνας και αναφέρονται ως εξής:

Να εξετασθεί το προφίλ των επισκεπτών του ΚΕ.ΣΥ.Π.-Πολυγύρου.

Να διερευνηθούν τα αιτήματα των επισκεπτών από το ΚΕ.ΣΥ.Π.

* Ο Κ. Ε.Τσαπουρνός είναι πτυχιούχος της Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.-Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., των τμημάτων ΣΥ.Π. και ΓΕ.-ΤΕ. της ΠΑ.ΤΕ.Σ. Θεσσαλονίκης και έχει παρακολουθήσει τις θεματικές ενότητες «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη» και «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π. Εργάζεται ως Ειδικός Πληροφόρησης στο ΚΕ.ΣΥΠ. Πολυγύρου. *Επικοινωνία:* Φιλελλήνων 44, Περαία, Τ.Κ. 57019, τηλ. 6945701240, e-mail: costasisap@hotmail.com

Να προσδιορισθούν τα τυχόντα προβλήματα κατά την επίσκεψη των ενδιαφερομένων στο ΚΕ.ΣΥ.Π.

Να διαπιστωθεί το βαθμός ικανοποίησης των επισκεπτών του ΚΕ.ΣΥ.Π.

Να αξιολογηθούν οι παρεχόμενες υπηρεσίες, από το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π., με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του.

Θεωρητικός Προβληματισμός

Ήδη μετά από δύο χρόνια λειτουργίας των ΚΕ.ΣΥ.Π.- ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. έχουν δημιουργηθεί αρκετά ερωτηματικά για το σκοπό που αυτά τα κέντρα υπηρετούν και για την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν στο κοινό. Ο βασικός προβληματισμός για τον οποίο ασχολήθηκα με την λειτουργία του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τη λειτουργία του κέντρου και αποσκοπούν στην περαιτέρω βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του. Εργάζομαι ως Ειδικός Πληροφόρησης του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου τα δύο τελευταία χρόνια και θεωρώ απαραίτητη τη συλλογή στοιχείων των επισκεπτών του (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάσταση, λόγος επίσκεψης κ.α.). Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν το προφίλ των επισκεπτών, καθώς και τυχόν προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της επίσκεψής τους στο κέντρο.

λυγύρου Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ι.Ε.Κ. ανέρχεται περίπου στα 1.100 άτομα. Σε αυτούς αν προσθέσουμε γονείς και καθηγητές μπορούμε να υποθέσουμε ότι περίπου 2.400 άτομα πιθανόν να έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου. Αυτό όμως συμβαίνει πραγματικά; Πόσα άτομα επισκέπτονται το ΚΕ.ΣΥ.Π. καθημερινά ή στη διάρκεια μιας εβδομάδας κανονικής λειτουργίας του κέντρου; Οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, οι μαθητές του Τ.Ε.Ε. και οι μαθητές του Γυμνασίου αποτελούν την πλειοψηφία των επισκεπτών του κέντρου και σε ποια αναλογία; Τα κορίτσια είναι περισσότερα αριθμητικά ή συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και άρα δίνουν την αίσθηση της αριθμητικής υπεροχής σε σχέση με τα αγόρια; Ποιος είναι ο πιο προσιτός τρόπος ενημέρωσης του κοινού στον Πολύγυρο για τις υπηρεσίες που προσφέρει το ΚΕ.ΣΥ.Π.; Ποια είναι τα πιο συχνά αιτήματα των επισκεπτών του ΚΕ.ΣΥ.Π. έτσι ώστε να γνωστοποιηθούν στο προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. με σκοπό την αντικειμενικότερη και πιο ικανοποιητική προσέγγιση; Μπορεί το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. Πολυγύρου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στα ερωτήματα των επισκεπτών του; Οι επισκέπτες αποχωρούν από το ΚΕ.ΣΥ.Π. με ικανοποίηση ή με απογοήτευση;

Συλλογή Δεδομένων - Επεξεργασία Στοιχείων

Διατύπωση Ερευνητικών Υποθέσεων

Ο μαθητικός πληθυσμός του Πο-

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποσοτικές έρευνες οι οποίες ερμηνεύονται από το μηχανιστικό μο-

ντέλο και θα μπορούσε να επικριθεί και να αμφισβητηθεί για το αν είναι σε θέση να αντιληφθεί ή όχι στο σύνολό του όλο το φάσμα της διαδικασίας των πολύπλοκων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των επισκεπτών και των εργαζομένων στο ΚΕ.-ΣΥ.Π. (Hammersley, 1999). Βέβαια το ότι πρόκειται για ποσοτική έρευνα, δηλαδή για καθαρά νούμερα, δημιουργεί λιγότερες υπόνοιες για τον βαθμό της διαδικαστικής αντικειμενικότητά της, με δεδομένη τη χρήση ποσοτικής μεθόδου που εξαλείφει σε ικανοποιητικό βαθμό το εύρος της προσωπικής κρίσης του ερευνητή (Eisner, 1993). Στο παραπάνω συμπέρασμα συνηγορεί το ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά απλή περιγραφή του φαινομένου, χωρίς να περιέχει προσωπικές αξιολογήσεις και ερμηνείες, στοιχείο που χαρακτηρίζει την παρατήρηση, ως χαμηλού επιπέδου ή καλύτερα χαμηλής συναγωγικής αξίας με μεγάλο δείκτη αντικειμενικότητας (Phillips, 1992)

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε στο πρόγραμμα στατιστικών αναλύσεων SPSS και στο excel.

Τεκμηρίωση Όψεως, Περιεχομένου και Κλίμακας του Ερωτηματολογίου

Η συλλογή των στοιχείων (field Work) έγινε το Μάιο του 2001. Όπως αναφέρει η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1994), προκειμένου το ερωτηματολόγιο να είναι πράγματι ένα επιστημονικό όργανο, θα πρέπει να έχει τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τα τεστ, δηλαδή την αξιοπιστία, εγκυρότητα, ευαισθησία. Εκτός από τα παραπάνω το συγκεκριμένο ερω-

τηματολόγιο συντάχθηκε με βάση τις γενικές αρχές για την σύνταξη ερευνητικών ερωτηματολογίων που αφορούν την ακριβή έννοια των όρων των ερωτήσεων και την έλλειψη σύνθετων ερωτήσεων και πολλών αρνήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Εξεταζόμενος Πληθυσμός - Δείγμα

Πριν χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο, δόθηκε σε ένα πιλοτικό δείγμα 10 ατόμων, χρονομετρήθηκε η συμπλήρωσή του και διορθώθηκαν τεχνικά προβλήματα και απορίες κατανόησης των ερωτήσεων από το κοινό. Το πιλοτικό δείγμα δεν συμμετείχε στο τελικό αποτέλεσμα. Ο εξεταζόμενος πληθυσμός ήταν οι επισκέπτες του ΚΕ.ΣΥ.Π.- Πολυγύρου (μαθητές, γονείς και καθηγητές) που είχαν την ευκαιρία να εξυπηρετηθούν από το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. Στο δείγμα συμμετείχαν καθηγητές, μαθητές και γονείς που επισκέφθηκαν το κέντρο από 23/4/2001 έως 14-5-2001. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 153 άτομα.

Έλεγχος - Συνθήκες

Ο χρόνος που διατέθηκε στους επισκέπτες του ΚΕ.ΣΥ.Π. για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στο κέντρο, ήταν 20 λεπτά συμπεριλαμβανομένου του χρόνου επεξηγήσεων. Κατά τον έλεγχο που ακολούθησε, βρέθηκαν 3 ερωτηματολόγια με μπουτξούρες και ζωγραφιές τα οποία θεωρήθηκαν άκυρα από το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. Άρα τα έγκυρα ερωτηματολόγια ήταν 150. Ο αριθμός των

150 ατόμων που συμπλήρωσαν σωστά τα ερωτηματολόγια κρίθηκε αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού της τοπικής κοινωνίας του Πολυγύρου. Το ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα) μοιράστηκε επιτόπου (*in situ*) και από τον ίδιο τον ερευνητή είτε επρόκειτο για επισκέπτες (μαθητές, καθηγητές, γονείς) στο ΚΕ.ΣΥ.Π. είτε για τους μαθητές στις τάξεις τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μεγάλη εξοικονόμηση χρόνου, το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης οπότε οι πληροφορίες που παρέχκε ήταν πιο αξιόπιστες και ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να δώσει τις απαραίτητες εξηγήσεις και να διευκολύνει τη συμπλήρωσή του (Faulkner *et al.*, 1999).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των στοιχείων των επισκεπτών ως προς το φύλο συμπεραίνουμε ότι οι άνδρες ήταν περισσότεροι από τις γυναίκες με πολύ μικρή διαφορά. Το ότι επισκέπτονται και τα δύο φύλα το κέντρο είναι πολύ σημαντικό για την αγροτική κυρίως οικονομία του Πολυγύρου. Ο προβληματισμός για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την πληροφόρηση για την αγορά εργασίας υπάρχει και στα δύο φύλα. Οι περισσότεροι επισκέπτες του ΚΕ.ΣΥ.Π. ανήκουν στις ηλικίες των 15-17 χρονών (μαθητές Ενιαίου Λυκείου και Τ.Ε.Ε.). Αυτό συμβαίνει διότι το ΚΕ.ΣΥ.Π. ως θεσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται ευκολότερα γνωστό στα άτομα που κινούνται στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είτε πρόκειται για καθηγητές είτε μαθητές. Οι ενήλικοι συμμετέχουν με

μικρότερο ποσοστό από διάφορες ηλικιακές ομάδες που φτάνουν μέχρι τα 55. Το 86,7% των επισκεπτών του ΚΕ.ΣΥ.Π. αφορούσε άτομα που ζήτησαν πληροφορίες για τους ίδιους και μόλις το 7,3% για άλλους. Οι δύο μετρήσεις δείχνουν να μην συμφωνούν μεταξύ τους, αλλά αν σκεφτούμε ότι μερικοί μαθητές δεν επισκέφθηκαν το ΚΕ.ΣΥ.Π. με την τάξη τους διότι πιθανώς να απουσίαζαν, ενώ βρίσκονταν στην τάξη τους όταν δόθηκε το ερωτηματολόγιο και άρα δεν σημείωσαν τίποτα στην ερώτηση Νο3. Οι περισσότεροι επισκέπτες του ΚΕ.ΣΥ.Π., είναι μαθητές των γύρω σχολείων. Οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου επισκέφθηκαν το κέντρο σε ποσοστό 42,3% επί του συνόλου των επισκεπτών. Ακολουθούν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Τ.Ε.Ε. Οι μαθητές του Λυκείου, επισκέφθηκαν το κέντρο για να αντλήσουν πολλές πληροφορίες απαραίτητες για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού τους δελτίου. Οι μαθητές του Γυμνασίου προσήλθαν στο κέντρο περισσότερο για να ξεκαθαρίσουν τη διαφορά μεταξύ του Ενιαίου Λυκείου και του Τ.Ε.Ε. Αντίθετα οι μαθητές του Τ.Ε.Ε. έχοντας λιγότερες σχετικά επιλογές (από την κάθε ειδικότητα του Τ.Ε.Ε. μπορούν να επιλέγουν συγκεκριμένα Τ.Ε.Ι.) άρα και λιγότερες ανάγκες σε παροχή πληροφοριών προσήλθαν στο κέντρο σε μικρότερο ποσοστό από τις παραπάνω κατηγορίες. Σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. δεν υπάρχουν στον Πολύγυρο. Όμως υπάρχουν λίγοι μαθητές που τελείωσαν το σχολείο στον Πολύγυρο και τώρα είναι μαθητές στη σχολή του Ο.Α.Ε.Δ. της Θεσσαλονίκης. Ένα μικρό ποσοστό 4,4% δεν δήλωσε καμία

από τις παρακάτω κατηγορίες που είναι πιθανόν να αφορά αναλφάβητους γονείς. Πάνω από το 50% του συνόλου των ερωτηθέντων δήλωσε ότι επισκεφθηκε το κέντρο μία έως και δύο φορές. Αίτιοι ήταν αυτοί που επισκεφθηκαν το κέντρο πάνω από τρεις φορές. Υπάρχει βέβαια ένα ποσοστό 11,3% που δήλωσε ότι δεν έχει επισκεφθεί το κέντρο.

Οι μισοί τουλάχιστον επισκέπτες έρχονται στο κέντρο με σκοπό να αντλήσουν πληροφορίες για την αγορά εργασίας. Σημαντικός λόγος επίσκεψης είναι οι πληροφορίες για προπτυχιακές σπουδές κάτι που δεν συμβαίνει για τις μεταπτυχιακές σπουδές. Η ανάγκη για παροχή συμβουλευτικής στήριξης κατέχει ένα σοβαρό ποσοστό, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη υπηρεσία δεν είναι και τόσο γνωστή. Η σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης για τη λειτουργία του ΚΕ.ΣΥ.Π., είναι οι καθηγητές. Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο γιατί το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι μαθητές. Είναι σημαντικό το ότι υπάρχει αντιπροσώπευση όλων των πηγών. Θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη προβολή από τα τοπικά Μ.Μ.Ε. για τις υπηρεσίες που προσφέρει το ΚΕ.ΣΥ.Π. Μόλις το 7,3% γνώρισε την ύπαρξη του ΚΕ.ΣΥ.Π. από τα Μ.Μ.Ε. Τα τοπικά ΓΡΑ.Σ.Ε.Π στον ένα χρόνο που λειτουργούν, ενημέρωσαν το ικανοποιητικό ποσοστό του 15,3% των επισκεπτών του ΚΕ.ΣΥ.Π. Σημαντικές πηγές είναι οι φίλοι, το φυλλάδιο του ΚΕ.ΣΥ.Π., καθώς και οι διοργανώσεις του ΚΕ.ΣΥ.Π.

Οι περισσότεροι επισκέπτες εξυπηρετήθηκαν μέσω ατομικών συναντήσεων με τους συμβούλους Σ.Ε.Π και τον Ειδικό Πληροφόρησης. Το πο-

σοστό του 29,3% αφορά επισκέπτες κυρίως μαθητές τους οποίους το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. ωθεί στην αυτοπληροφόρηση μέσα από τη χρήση διαφόρων εντύπων.

Οι επισκέπτες δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Το 9,3% αναφέρει μερικά προβλήματα που αναλύονται στην συνέχεια. Τα προβλήματα που εμφανίστηκαν σε πολύ μικρό ποσοστό ερωτηματολογίων επισκεπτών (κάτω του 4%), αφορούσαν κυρίως τη δυσκολία πρόσβασης στο χώρο του ΚΕ.ΣΥ.Π. και το ωράριο λειτουργίας του κέντρου. Το ΚΕ.ΣΥ.Π. βρίσκεται μέσα στον Πολύγυρο, σχετικά κοντά στα τοπικά σχολεία αλλά όχι στο κέντρο της πόλης. Βέβαια ο Πολύγυρος είναι μια μικρή πόλη. Το κέντρο είναι ανοικτό καθημερινά από τις 8.00 μέχρι τις 15.00. Όμως αν υπάρχει αίτημα επίσκεπτη για απογευματινή συνάντηση, το προσωπικό του κέντρου εξυπηρετεί το κοινό κατόπιν ραντεβού.

Σημαντικό ποσοστό των επισκεπτών του κέντρου ενημερώθηκε από το διαφημιστικό φυλλάδιο του ΚΕ.ΣΥ.Π. Η ενέργεια του προσωπικού να δημιουργήσει το φυλλάδιο και να το προωθήσει στο μαθητικό κόσμο του Πολυγύρου είχε θετικά αποτελέσματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των επισκεπτών δήλωσαν αρκετά έως και πλήρως ικανοποιημένοι. Ο ένας χρόνος λειτουργίας του κέντρου δεν αρκεί για να αξιολογηθούν πλήρως οι παρεχόμενες υπηρεσίες. Αποκομίσουμε ορισμένες ενδείξεις και υποδείξεις που θα ληφθούν υπό όψιν από το προσωπικό του ΚΕ.ΣΥ.Π. με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του κέντρου.

Επίλογος

Το ΚΕ.ΣΥ.Π. στεγάζεται στο κέντρο νεότητας του Δήμου Πολύγυρου, κοντά στα τοπικά σχολεία αλλά όχι στο κέντρο της πόλης. Βέβαια ο Πολύγυρος είναι μια μικρή πόλη με 8.000 κατοίκους. Τι συμβαίνει όμως με την παροχή υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους νέους των ορεινών χωριών και των απομακρυσμένων περιοχών; Δεδομένου ότι ο Ν. Χαλκιδικής είναι ορεινός και η πρόσβαση στον Πολύγυρο είναι χρονοβόρα, δαπανηρή και πολλές φορές κατά την διάρκεια του χειμώνα αδύνατη, οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στις υπηρεσίες του κέντρου για όλους του νέους του νομού παύουν να υφίστανται. Γενικότερα όμως για την αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων σε εθνικό επίπεδο, θα πρέπει να δημιουργηθούν περισσότερα ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. με κριτήρια, γεωγραφικά, πληθυσμιακά, οικονομικά, και κοινωνικο-πολιτιστικά ανά νομαρχία, αλλά και ανά συνοικία μέσα στις μεγάλες πόλεις και με βασικό γνώμονα την εξυπηρέτηση του κοινού.

Το κέντρο αυτή τη στιγμή λειτουργεί χωρίς το απαραίτητο **Προεδρικό Διάταγμα** το οποίο θα καθορίσει και τις ώρες λειτουργίας του. Το **Προεδρικό Διάταγμα** που αναμένεται να υπογραφεί στο προσεχές μέλλον, προβλέπεται να λύσει αρκετά σημαντικά προβλήματα όπως τον καθορισμό του τρόπου λειτουργίας του κέν-

τρου (οργανόγραμμα, ωράρια, αρμοδιότητες προσωπικού, τρόπος συνεργασίας με τα σχολεία, τους γονείς, και τους νέους άνω των 18 ετών), την πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού στη γραμματεία του κέντρου, την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων (υλικά, χρήση τηλεφώνου, συντήρηση εξοπλισμού), την απαραίτητη συνεχή επιμόρφωση των στελεχών και καθηγητών για την καλύτερη εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα σχολεία, τον καθορισμό τρόπου χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τα στελέχη και τους επισκέπτες κ. α.

Η λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. δίνει μια νέα προοπτική στο θεσμό του Σ.Ε.Π. που αντιμετώπισε έντονα προβλήματα στην εικοσαετή εφαρμογή του. Έχουν γίνει αξιολογες ενέργειες. Υπολείπονται κάποιες καθοριστικές ρυθμίσεις και βελτιώσεις ώστε να φθάσουν τα αποτελέσματα του αναβαθμισμένου Σ.Ε.Π. στις ομάδες στόχους, που είναι οι μαθητές, οι απόφοιτοι και οι γονείς. Ελπίζω όλων των στελεχών που εργάζονται σε ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., είναι να πετύχουν οι στόχοι της επιστημονικής ομάδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που συνέλαβε και σχεδίασε αυτή τη νέα προοπτική του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα αυτού του μεγαλόπνοου έργου αναβάθμισης του Σ.Ε.Π. είναι απαραίτητη η διαρκής στήριξη του θεσμού από την Πολιτεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρώπουλος, Ε. (1998). Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. *Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Μέρος Β'. σελ.204-213. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Eisner, E. (1991) «Objectivity in educational research», στο Hammersley, M. (ed.) *Εκπαιδευτική Έρευνα: τρέχοντα θέματα*, τ. 1, London, Paul Chapman Publishing/The Open University.
- Faulkner, D., Swan, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999), Μετάφρ. Ραυτοπούλου Αλεξάνδρα. *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Gomm, R., & Woods, P. (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Τόμος Β, σημειώσεις μεταφραστή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hammersley, M. (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* London, Paul Chapman Publishing/The Open University
- Κελούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1994). *Γενική Ψυχολογία 1*. Αθήνα, Έλλην.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Pillips, D.C. (1992) «Subjectivity and objectivity: an objective research», στο Hammersley, M. (ed.) *Εκπαιδευτική Έρευνα: τρέχοντα θέματα*, τ. 1, London, Paul Chapman Publishing/The Open University.

* Ακολουθεί **Παράρτημα** με το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

1

ΚΕ.ΣΥ.Π. - ΠΟΛΥΤΥΡΟΥ

Στοιχεία επισκέπτη:

KΩΔ.

181

Πώς πληροφορηθήκατε την ύπαρξη του ΚΕ.ΣΥ.Π.; Από τα τοπικά Μ.Μ.Ε. (Τηλεόραση, εφημερίδες κ.α.) Από τα τοπικά γραφεία Σ.Ε.Π. (ΓΡΑ.ΣΕΠ.) Από φίλους, συμμαθητές Από καθηγητές Από ενημερωτικό φυλλάδιο Από τις ημέρες επαγγελματιών που διοργανώνει το ΚΕ.ΣΥ.Π. Από τις ενημερωτικές συναντήσεις γονέων Από σεμινάρια Σ.Ε.Π. που διοργανώνει το ΚΕ.ΣΥ.Π. Αναφέρατε άλλο τρόπο
Πώς εξυπηρετηθήκατε στο ΚΕ.ΣΥ.Π.; Ατομική συμβουλευτική σταδιοδρομίας με ραντεβού Ατομικές συναντήσεις με τους συμβούλους Σ.Ε.Π. και τον Ειδικό Πληροφόρησης Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών του κέντρου (διαδίκτυο) Χρήση της βιβλιοθήκης Έντυπο υλικό (οδηγοί σπουδών, ενημερωτικά φυλλάδια, βιβλία) Αναφέρατε άλλο τρόπο
Αντιμετωπίσατε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σας στο ΚΕ.ΣΥ.Π.; ~ ΝΑΙ ~ ΟΧΙ
Αν ναι, τι μορφή είχε το πρόβλημα; Έλλειψη προσωπικού Ελλιπής ενημέρωση του προσωπικού Αδιαφορία από το προσωπικό Δυσκολία επικοινωνίας με το προσωπικό Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο του ΚΕ.ΣΥ.Π. Δυσκολία πρόσβασης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή Ωράριο λειτουργίας παράλληλο με την εργασία μου Ακατάλληλος χώρος λειτουργίας (εργονομία, αισθητική χώρου) Ανεπαρκής βιβλιοθήκη Αναφέρατε άλλο πρόβλημα
Διαβάσατε το ενημερωτικό φυλλάδιο του ΚΕ.ΣΥ.Π.; ~ ΝΑΙ ~ ΟΧΙ
Ικανοποιηθήκατε από τις υπηρεσίες που σας προσέφερε το ΚΕ.ΣΥ.Π.; Πλήρως Αρκετά Μερικώς Ελάχιστα Καθόλου
Τι άλλο θα προτείνατε να προσφέρει το ΚΕ.ΣΥ.Π.-Πολυγύρου;

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελίδες 451

Η κλινική ψυχολογία δεν είναι το επιστημονικό αντικείμενο που υπηρετώ και δεν θα επιχειρούσα να κάνω κριτική σε ένα βιβλίο που ασχολείται με θέματα κλινικής πρακτικής. Ωστόσο, διαβάζοντας τον πρόλογο του βιβλίου τράβηξε την προσοχή μου η αναφορά της συγγραφέα σε αυτό που η ίδια ονομάζει «βασική θέση» του βιβλίου. Σύμφωνα, λοιπόν, με την κ. Καλαντζή-Αζίζι, η βασική θέση του βιβλίου είναι: «οι ψυχολογικές διεργασίες που οδηγούν στην καλύτερη αυτογνωσία... διευρύνουν τις ικανότητες του ατόμου για ενσυνείδητη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του». Κι εδώ ένιωσα να εκφράζεται μια δική μου πεποίθηση ως επιστήμονα που υπηρετώ το χώρο της επαγγελματικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής, καθώς η αυτογνωσία είναι το ζητούμενο στη δουλειά μας με τους «πελάτες» μας προκειμένου να οδηγηθούν σε ελεύθερες και υπεύθυνες αποφάσεις και, συνάμα, ο προσωπικός μας στόχος ώστε να βελτιωνόμαστε διαρκώς ως επαγγελματίες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η συγγραφέας «η αυτογνωσία συμβάλλει στη βελτίωση του (επαγγελματικού) εαυτού των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη συμβουλευτική».

Οι θεωρίες, οι μέθοδοι προσέγγισης και οι πρακτικές μέσω των οποίων κατακτάται η αυτογνωσία είναι ένα θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι όροι *αυτορρύθμιση* και *αυτοδιαχείριση* που χρησιμοποιούνται στο βιβλίο είναι, πιθανότατα, άγνωστοι στους εκπαιδευτικούς-συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και καθηγητές-συμβούλους. Ως *αυτορρύθμιση* εκφράζεται η ικανότητα του ανθρώπου να τροποποιήσει και να «ρυθμίσει» τόσο τις συνθήκες του περιβάλλοντος που προηγούνται της συμπεριφοράς του όσο και τις συνέπειες που έπονται αυτής. Σε αντίθεση, δηλαδή, με ό,τι πρεσβεύουν τα κλασικά συμπεριφοριστικά πρότυπα, το άτομο αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο στην καθοδήγηση, τη ρύθμιση, τη διόρθωση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Ως *αυτοδιαχείριση* ορίζεται η εξειδικευμένη ψυχοθεραπευτική στήριξη του ατόμου με δυσκολίες προσαρμογής, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν μέσω των δυνατοτήτων αυτορρυθμιστικής ικανότητας του ίδιου του ατόμου. Η έννοια της αυτοδιαχείρισης αναφέρεται, συνεπώς, σε ένα μοντέλο παρέμβασης,

το οποίο, όπως αναφέρει η συγγραφέας, μπορεί να προταθεί ως βοήθεια στην κλινική πράξη, συγχρόνως όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση της αυτογνωσίας των ειδικών που η κύρια ή παράπλευρη δραστηριότητά τους είναι η συμβουλευτική παρέμβαση. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του μοντέλου αυτοδιαχείρισης είναι η ενεργός συμμετοχή του ατόμου, έτσι ώστε μέσω των νέων εμπειριών να μπορέσει να βελτιώσει τη ζωή του.

Το παρεμβατικό μοντέλο της αυτοδιαχείρισης που παρουσιάζεται στο βιβλίο, φαίνεται να είναι χρήσιμο όχι μόνο στην κλινική πρακτική αλλά και στην εκπαίδευση σε θέματα αυτογνωσίας όλων των ειδικών που εμπλέκονται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Μπορεί να αποτελέσει ένα πλάνο εργασίας για ουσιαστική παρέμβαση σε συμβουλευτικά και ψυχοθεραπευτικά πλαίσια, ενώ παράλληλα μπορεί να βοηθήσει τον επαγγελματία σύμβουλο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να αυξήσει την ενσυναϊσότητά του και να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του.

Το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Τα τρία πρώτα κεφάλαια είναι αφιερωμένα στο μοντέλο της αυτορρύθμισης, με έμφαση στην αυτορρυθμιστική ικανότητα του ατόμου (κεφ. 1), στο παρεμβατικό μοντέλο της αυτοδιαχείρισης (κεφ. 2) και στις εφαρμογές της αυτοδιαχείρισης με βάση το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο (κεφ. 3). Εγώ θα ήθελα να σταθώ, ιδιαίτερα, στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στη χρήση του μοντέλου αυτοδιαχείρισης για τη βελτίωση της αυτογνωσίας των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών-συμβούλων. Η αξία του έγκειται στο ότι η καλύτερη κατανόηση του εαυτού έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στον επαγγελματικό εαυτό και έμμεσο στο παρεχόμενο έργο. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται με λεπτομέρεια εμπειρίες από ομάδες αυτογνωσίας σε εκπαιδευόμενους ψυχοθεραπευτές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ψυχολογίας καθώς και σε εκπαιδευτικούς-συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στα πλαίσια του Έργου: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική», ΕΠΕΑΕΚ Ι. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης υλοποιήθηκαν 115 ώρες ομάδων αυτογνωσίας με στόχο, όπως προβλεπόταν από την προκήρυξη του έργου, ο σύμβουλος «να αναπτύξει αυτογνωσία και ικανότητες αυτοελέγχου που απαιτούνται κατά την εργασία του με τους μαθητές και τους γονείς σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο και γενικότερα στο χώρο εργασίας». Οι ομάδες αυτογνωσίας που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης βασίστηκαν σε διάφορα μοντέλα αυτογνωσίας. Στην ενότητα Δ του τετάρτου κεφαλαίου με τίτλο «Η αυτοδιαχείριση ως μοντέλο βελτίωσης της αυτογνωσίας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού» παρουσιάζονται οι στόχοι, η δομή και η αξιολόγηση του προγράμματος αυτοδιαχείρισης που χρησιμοποιήθηκε σε δύο ομάδες καθηγητών-συμβούλων. Η δουλειά με τον εαυτό πραγματοποιήθηκε σε ομαδική βάση και κάθε βήμα της διαδικασίας στις ομάδες αυτογνωσίας συν-

δέθηκε με τη βελτίωση του επαγγελματικού εαυτού. Σκοπός ήταν η άμβλυνση των πιθανών επιπτώσεων των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών του συμβούλου στην άσκηση του επαγγέλματός του, με στόχο την προετοιμασία του, μέσω της επίγνωσης των προσωπικών του αδυναμιών και των πιθανών δυσκολιών που πρόκειται να συναντήσει, ώστε να αποφύγει μελλοντικές επαγγελματικές «παγίδες».

Τόσο στην πιλοτική όσο και στην επαναληπτική αξιολόγηση του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη συμμετοχή τους στις ομάδες ως σημαντική για την εκπαίδευση και την άσκηση του επαγγέλματος τους ως συμβούλων, καθώς και για την προσωπική τους ζωή.

Το βιβλίο δεν είναι σίγουρα από μόνο του ικανό να βοηθήσει τον σύμβουλο να αποκτήσει αυτογνωσία. Όμως, είναι μια πολύ καλή πηγή πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης για όσους επιθυμούν να προχωρήσουν βαθύτερα στη γνώση του εαυτού. Θεωρώ ότι οι συνάδελφοι που ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική, σε οποιοδήποτε πλαίσιο, θα το βρουν πολύ ενδιαφέρον και ωφέλιμο για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους προσωπικότητας.

Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου
Επύκουρη Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης
Τομέα Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε Ν Η Μ Ε Ρ Ω Σ Η

Επιμέλεια Π. Σαμοΐλης

1. Πορίσματα του Συνεδρίου του 2002*

Το Σάββατο 30 Νοεμβρίου και την Κυριακή 1 Δεκεμβρίου 2002 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στις αίθουσες του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθήνας, Πανελλήνιο Συνέδριο που οργανώθηκε από την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π και το Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα: «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Επαγγελματική Κατάρτιση». Οι εισηγήσεις στην ολομέλεια κάλυψαν απόλυτα την εξαιρετικά ενδιαφέρουσα θεματική του Συνεδρίου: (1) Γενική Παιδεία και Εξειδίκευση, Προγράμματα Εκπαίδευσης-Κατάρτισης και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, (2) Δια βίου Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, (3) Καταπολέμηση της Ανεργίας και Κατάρτιση: ο Ρόλος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, (4) Όροι και Προϋποθέσεις για μία Δια-βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Κατά τη δεύτερη ημέρα (Κυριακή), μετά την ολομέλεια, λειτούργησαν δύο ομάδες εργασίας, όπου έγιναν τοποθετήσεις και συζητήσεις πάνω στις θεματικές ενότητες του Συνεδρίου. Ακολουθούν συνοπτικά τα θέματα που αναδύθηκαν κατά τις συζητήσεις τόσο στην ολομέλεια όσο και στις ομάδες εργασίας:

1. Επειδή οι κοινωνικές εξελίξεις αγγίζουν πολλές όψεις της προσωπικής ζωής των ατόμων και επειδή ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας απευθύνεται σε μεγάλη ομάδα ατόμων-εργαζομένων, είναι ανάγκη να έχει μια πολυσχιδή εκπαίδευση-κατάρτιση με έγκυρη και επίκαιρη πληροφόρηση για την εκπαίδευση και την απασχόληση. Σημαντικό στοιχείο είναι η πιστοποίηση των προσόντων και υπηρεσιών των Συμβούλων ως επαγγελματιών.

2. Τονίστηκε ότι η γενική Παιδεία είναι προϋπόθεση για την επιτυχία της επαγγελματικής κατάρτισης. Είναι γεγονός ότι ο σύγχρονος πολίτης χρειάζεται ένα σταθερό υπόστρωμα γενικής Παιδείας για να οικοδομήσει αποτελεσματικά τις μεταγενέστερες εξειδικεύσεις.

3. Ανάγκη διεύρυνσης των θεωρητικών πλαισίων και των στρατηγικών πα-

* Τα Πορίσματα του Συνεδρίου συνέθεσαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια ο κ. Σπύρος Κρίβας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π. Πατρών και ο κ. Παναγιώτης Σαμοΐλης, Μαθηματικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

ρέμβασης των Συμβούλων Σταδιοδρομίας σε μια περισσότερο ολιστική προοπτική, που θα λαμβάνει υπόψη το επάγγελμα και τις άλλες όψεις της ζωής.

4. Λόγω της αναδυόμενης στη σύγχρονη εποχή αβεβαιότητας, πολυπλοκότητας και ασάφειας, χρειάζεται να ακολουθηθεί από το Σύμβουλο μια διαφορετική μεθοδολογία στηριζόμενη στις σύγχρονες θεωρίες της Συστημικής και Κυβερνητικής.

5. Είναι αναμφισβήτητη η αξία μιας Γενικής Παιδείας, η οποία παρέχει γνώσεις που συνδυάζουν το ανθρωπιστικό με το τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό ιδεώδες. Παιδείας που καλλιεργεί και αναπτύσσει δεξιότητες απαραίτητες για την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνικοοικονομική ζωή.

6. Η ταχεία απαξίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εποχή μας δημιουργεί την ανάγκη της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι οποίες αποτελούν αναμφίβολα κατάκτηση του σύγχρονου ανθρώπου.

7. Υπάρχουν πάντως και κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσον άτομα με ειδικές ανάγκες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

8. Εκφράζονται επίσης φόβοι ότι η πραγματικότητα και η προοπτική της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ίσως αποτελεί εξαιρετικά αγχογόνο παράγοντα για ευαίσθητα και με περιορισμένη ψυχική αντοχή άτομα.

9. Επισημαίνεται η διαφορά μεταξύ της Δια Βίου Μάθησης και της Δια Βίου Εκπαίδευσης και διαπιστώνεται η κοινωνική αξία της τελευταίας.

10. Και οι λειτουργοί της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχουν ανάγκη από συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση.

11. Απαιτείται τέλος επαναπροσδιορισμός της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και οι λειτουργοί της θα πρέπει να ακολουθούν ένα πιο ολιστικό μοντέλο, το οποίο είναι καταλληλότερο για την ομαλή επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου μέσα σε μια κοινωνία αβέβαιων εξελίξεων.

12. Στα πλαίσια της λογικής της σύνδεσης Εκπαίδευσης-Κατάρτισης-Απασχόλησης, διαμορφώνεται ένα σύστημα σύνδεσης επαγγελματών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση, με σκοπό τη βελτίωση της απασχολισιμότητας, τη διαμόρφωση σύγχρονων πλαισίων για την επιχειρηματικότητα, την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας επιχειρηματιών και ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών.

13. Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας πρέπει να αποτελεί οργανικό κομμάτι της δια βίου εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα της αντίληψης αυτής είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου μπορούν να εφαρμοστούν από το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας πρακτικές, οι οποίες μπορούν να βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους σε βάθος χρόνου.

14. Εντοπίστηκαν παράγοντες που προκαλούν μη ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να προκαλέσουν ακόμη και άγχος. Τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας οδηγούν σε προτάσεις, όπως π.χ. συμβουλευτική στήριξη των Εκπαιδευτικών και προετοιμασία για το έργο τους.

15. Εντοπίστηκε η σημασία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στη μείω-

ση της ανεργίας, όπως π.χ. στην αντιμετώπιση του προβλήματος της μαθησιακής διαρροής, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην προετοιμασία των νέων για την οικοδόμηση του μέλλοντος σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον εργασίας.

16. Οι Δομές Στήριξης για την Εύρεση Απασχόλησης με διάφορους τρόπους (ατομική-ομαδική-συμβουλευτική, σύνταξη βιογραφικού, κίνητρα και πληροφόρηση) βοηθούν τους νέους σε τοπικό επίπεδο.

17. Εντοπίστηκε η σημασία της συμβουλευτικής επανατοποθέτησης στην αγορά εργασίας ως επιμέρους λειτουργίας της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, που είναι συχνές οι περιπτώσεις μαζικών απολύσεων.

18. Παρουσιάστηκαν τρόποι με τους οποίους εφαρμόζεται Συμβουλευτική στο Κ.Ε.Θ.Ι. και ειδικότερα η Νομική Συμβουλευτική που είναι μέρος μιας διεπιστημονικής παρέμβασης.

19. Παρουσιάστηκαν σημαντικές και όχι ευρέως γνωστές πηγές πληροφόρησης και εντοπίστηκε η ανάγκη αξιοποίησής τους. Μια από αυτές είναι η Ευρωπαϊκή Πύλη Πληροφόρησης (Portal, Ploteus) για τις ευκαιρίες μάθησης στην Ευρώπη, που τώρα ετοιμάζεται. Θα αποτελέσει εργαλείο για τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας και το ευρύ κοινό.

20. Τονίστηκε η σημασία της Γλωσσομάθειας ως αναγκαία δεξιότητα των εργαζομένων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

21. Παρουσιάστηκε η ίδρυση, οι στόχοι και η πρακτική του Κέντρου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Φιλοσοφικής Σχολής του Π.Α. που λειτουργεί συστηματικά από το Μάρτιο του 2002.

22. Παρουσιάστηκε επίσης ένα σημαντικό εργαλείο για τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας, το «Μέτρον Τεστ», που έχει ήδη σταθμιστεί και συνδυάζεται με τις προβλέψεις για τα επαγγέλματα (το γνωστό μας ισοζύγιο των επαγγελμάτων).

23. Οι απαιτήσεις της εποχής μας είναι μεγάλες, η αγωνία των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας γίνεται εντονότερη και το αίτημα για αποτελεσματικές υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι πλέον πιεστικό.

Γενικά, πιστεύεται πως όσα ακούστηκαν στο Συνέδριο βοήθησαν στην κάλυψη του θέματος σφαιρικά, σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο.

2. Σεμινάριο του Ε.Κ.Ε.Π.

Την Παρασκευή 13 Δεκεμβρίου 2002 πραγματοποιήθηκε στη Λάρισα επιμορφωτικό Σεμινάριο για τα στελέχη Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού της περιοχής από την Εκπαίδευση και την Απασχόληση. Το Σεμινάριο οργανώθηκε σε συνεργασία με την Ειδική Γραμματεία Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ και τον Ο.Α.Ε.Δ.

3. Η Διεθνής Εταιρεία για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Συμβουλευτική Ι.Α.Ε.Υ.Γ., της οποίας η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. αποτε-

λεί μέλος, οργανώνει στη Βέρνη της Ελβετίας, σε συνεργασία με την τοπική αντίστοιχη εταιρεία, Γενική Συνέλευση των μελών και Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Quality Development in Vocational Counselling and Training» από 3 ως 6 Σεπτεμβρίου 2003.

Η ίδια εταιρεία έχει προγραμματίσει ένα ακόμη Συνέδριο στην πόλη La Koruna της Ισπανίας με θέμα: «Guidance, Career Development and Social Inclusion» από 15 ως 17 Σεπτεμβρίου 2004. Περισσότερες λεπτομέρειες για τις εκδηλώσεις αυτές μπορούν τα μέλη μας να ζητήσουν από τον πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Π. Σαμούλη.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 64-65, Μάρτιος & Ιούνιος 2003, σσ. 191-194

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επιμέλεια: Π. Σαμοΐλης

1. Το Συνέδριο του 2002

Από 30 Νοεμβρίου ως 1 Δεκεμβρίου 2002 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στις αίθουσες του Ε.Β.Ε.Α. Πανελλήνιο Συνέδριο με συνδιοργάνωση από την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και το Ε.Κ.Ε.Π. Το θέμα του Συνεδρίου ήταν: «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Επαγγελματική Κατάρτιση». Τις εργασίες του παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον πάνω από 320 μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Σύμβουλοι Ε.Π., Καθηγητές-Σύμβουλοι ΣΕΠ, Υπεύθυνοι ΣΕΠ και από την περιφέρεια, Καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σπουδαστές του τμήματος ΣΥΠ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. καθώς και μεταπτυχιακοί φοιτητές του Π.Α. Στις προηγούμενες σελίδες δημοσιεύονται τα *Πορίσματα του Συνεδρίου* που, κατά γενική εκτίμηση, είχε επιτυχία τόσο από άποψη επιπέδου των εισηγήσεων όσο και από άποψη συμμετοχής. Τα πρακτικά του Συνεδρίου θα αποτελέσουν το επόμενο (66-67) τεύχος της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Γενική Συνέλευση-Νέο Δ.Σ.

Μετά το πέρας των εργασιών του Συνεδρίου, πραγματοποιήθηκε Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κατά την οποία εκφράστηκε η ικανοποίηση για την επιτυχή συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Π. στην οργάνωση και πραγματοποίηση του Συνεδρίου. Στη συνέχεια ο Πρόεδρος κος Π. Σαμοΐλης έκανε απολογισμό των πεπραγμένων του Δ.Σ. κατά τη διετία 2000-2002 (έκδοση του περιοδικού, λειτουργία-ανανέωση της ιστοσελίδας της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., υπομνήματα προς τους κ.κ. Υπουργούς Παιδείας και Εργασίας, επικοινωνία-συνεργασία με συγγενείς φορείς, παράσταση σε εκδηλώσεις κτλ.). Η κα Ιωάννα Κούρτη, ταμίας, έκανε τον οικονομικό απολογισμό της διετίας και τον προϋπολογισμό της επόμενης.

Εκ μέρους της Ελεγκτικής Επιτροπής μίλησε ο κος Γ. Κίσσας και τα πεπραγμένα εγκρίθηκαν από τη γενική Συνέλευση. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, μετά από σχετική ερώτηση, αναφέρθηκε από το Δ.Σ. ότι υπάρχουν 280 μέλη περίπου που χρωστούν αρκετές συνδρομές, αλλά δεν προχωρούμε στη διαγραφή τους, αφού ελπίζουμε ότι θα επαναδραστηριοποιηθούν στην ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Τονίστηκε ακόμη ότι πολιτική της Εταιρείας είναι να καλύπτει, να συνεργάζεται και να εκπροσωπεί στελέχη από όλους τους χώρους όπου δραστηριοποιούνται Σύμβουλοι Προσανατολισμού (ή Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας), όπως: η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο Ο.Α.Ε.Δ., τα Δημόσια και ιδιω-

τικά Ι.Ε.Κ., τα Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Ιδιωτικά Κέντρα Συμβουλευτικής κ. τ. λ. Εκφράστηκαν παράπονα, διότι κάποιοι πίεζαν πολύ να τελειώσουν σύντομα οι διαδικασίες για να φύγουν. Ο Πρόεδρος ωστόσο, ενημέρωσε το σώμα πως καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια ώστε να τηρηθεί το πρόγραμμα του Συνεδρίου και να υπάρξει άνεση χρόνου για τη συζήτηση θεμάτων που απασχολούν τα μέλη μας. Σε κάθε περίπτωση είναι απογοητευτικό να υπάρχει τάση αποχώρησης των μελών από τις 15.30, όταν μάλιστα ακολουθούν αρχαιρεσίες.

Το θέμα των οικονομικών της Εταιρείας απασχόλησε επίσης τη Γ.Σ. Προτάθηκε να διεκδικήσουμε δυναμικά πόρους, αφού κάνουμε προϋπολογισμό πενταετίας. Από το Δ.Σ. δόθηκε η απάντηση ότι καταβάλλεται συνεχής προσπάθεια για τη συμμετοχή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. σε προγράμματα του Γ' Κ.Π.Σ. καθώς και την ανάπτυξη της συνεργασίας με συγγενείς φορείς (η συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Π. αποτέλεσε ένα λαμπρό παράδειγμα). Τονίστηκε επίσης ότι υπάρχει η πρόθεση να λειτουργήσει, με ευθύνη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ταχύρυθμη επιμόρφωση Συμβούλων Σταδιοδρομίας, ώστε να βοηθήσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών μας. Συζητήθηκε τέλος η ανάγκη να ορισθούν κάποια από τα μέλη μας στην περιφέρεια ως εκπρόσωποι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στην πόλη-περιοχή τους, κάτι που θα συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνίας (αλληλο-ενημέρωση, άμεση κατάθεση προβληματισμών και προτάσεων, συγκέντρωση συνδρομών κ.α.). Αναμένουμε εθελοντές.

Ακολούθησαν αρχαιρεσίες για την ανάδειξη νέου Δ.Σ. και Ε.Ε. για τη διετία 2002-2004. Το Δ.Σ. που προέκυψε, συγκροτήθηκε σε σώμα ως εξής:

Πρόεδρος:	Παναγιώτης Σαμοίλης
Αντιπρόεδρος:	Μιχάλης Κασσωτάκης
Γραμματέας:	Αρχάγγελος Γαβριήλ
Ταμίας:	Ιωάννης Μαρμαρινός
Μέλος:	Σπύρος Κρίβας

με αναπληρωματικά μέλη τους: Ζαφειρούλα Καγκαλίδου και Δημήτρη Κακαβάνη. Την Ελεγκτική Επιτροπή αποτελούν οι: Νίκος Φακιολάς, Ιωάννα Κούρη-τη και Γεώργιος Κίσσας.

3. Απολογισμός – Προϋπολογισμός

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2000-2002

ΕΣΟΔΑ		ΕΞΟΔΑ	
Υπόλ. Ταμείου (προηγ. διετίας)	149,45	Έκδοση Επιθεώρησης	8.818,17
Έσοδα από τεύχη Επιθεώρησης	17,61	Διοργάνωση Συνεδρίων	4.030,74
Συνδρομές	16.661,18	Συνδρομές σε ξένη Εταιρεία	443,33
Έσοδα από LEONARDO	4.071,81	Ταχυδρομικά	2.858,82
Χορηγίες	1.614,09	Χαρτικά	252,78
Τόκοι καταθέσεων	71,31	Έξοδα υλοποίησης DIANA	4.554,54
		Διάφορα	1.312,72
Σύνολο	22.585,45€	Σύνολο	22.271,10€

Υπόλοιπο ταμείου: 314,35€

ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2002-2004

ΕΣΟΔΑ

Υπόλοιπο ταμείου	314,35	Έκδοση Επιθεώρησης	9.900,00
Συνδρομές (600x21x2)	25.200,00	Έξοδα Συνεδρίων	8.800,00
Χορηγίες	2.000,00	Συνδρομές σε ξένη Εταιρεία	450,00
		Λειτουργικά έξοδα	7.350,00
		Διάφορα	1.014,35
Σύνολο	27.514,35	Σύνολο	27.514,35€

Η ΤΑΜΙΑΣ: ΙΩΑΝΝΑ ΚΟΥΡΤΗ

4. Τεύχη της Επιθεώρησης στέλνονται κανονικά μόνο σε όσα από τα μέλη μας έχουν τακτοποιήσει τις ετήσιες συνδρομές τους ή έστω οφείλουν την συνδρομή του προηγούμενου έτους. Αναφέρουμε την απόφαση αυτή του Δ.Σ. 1) για να υπενθυμίσουμε στα μέλη μας να τακτοποιούν έγκαιρα τις συνδρομές τους και 2) για να παρακαλέσουμε να μας ειδοποιείτε αμέσως μόλις αλλάξετε τη διεύθυνση διαμονής, ώστε να μην χάνονται τα τεύχη.

5. Βιβλία – Περιοδικά που λάβαμε:

α. Θόδωρου Κατσανέβα: *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος. Προοπτικές επαγγελματιών στην Ελλάδα και στις δεκατρείς περιφέρειές*

της και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Το βιβλίο αυτό, από τη σειρά Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Ανθρώπινο Δυναμικό των Εκδόσεων Πατάκη, έχει ως κεντρικό άξονα το ισοζύγιο ζήτησης και προσφοράς επαγγελματιών και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, αναλύσεις και ορισμούς για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, συμβουλές για την αναζήτηση εργασίας, τον τρόπο επιλογής επαγγέλματος και την εισαγωγή σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Θόδωρος Κατσάνεβας είναι καθηγητής του Πανεπιστημίου Πειραιώς και βουλευτής της β' περιφέρειας Αθήνας από το 1989.

β. Ιωάννας Ν. Τριπερίνα: *Διαχείριση Καριέρας και Απόδοσης. Εφαρμόζοντας την ψυχολογία στην εργασία*. Το βιβλίο αυτό, έκδοση της Εταιρείας Clever Career, παρουσιάζει ένα πρωτοποριακό και σφαιρικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και ανάπτυξης των επιχειρήσεων με στόχο τη συνδυαστική επιτυχία ατόμων και επιχειρήσεων. Απευθύνεται σε στελέχη επιχειρήσεων/οργανισμών, σε επαγγελματίες στο χώρο της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και της εκπαίδευσης, σε Συμβούλους και σε φοιτητές-σπουδαστές. Η Ιωάννα Τριπερίνα είναι πτυχιούχος ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με μεταπτυχιακές σπουδές (Msc) στην Εργασιακή και Οργανωσιακή Ψυχολογία.

γ. Μιχάλη Καναβάκη: *Κοινωνική Παιδαγωγική. Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*. Το βιβλίο αυτό, από τις Εκδόσεις Παπαζήση, αποτελεί συμβολή στην έρευνα της ιστορικής εξέλιξης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Κ. Π.) και αναφέρεται στις ρίζες της Κ. Π., σε κοινωνικούς παιδαγωγούς, στη σχέση της Κ. Π. με την Κοινωνική Εργασία, στις μεθόδους, το πνευματικό υπόβαθρο και στις εφαρμογές της Κ. Π. Ο Μιχάλης Καναβάκης είναι πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, της Χριστιανικής Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Freibourg, των Παιδαγωγικών του Πανεπιστημίου του Μονάχου και Δρ της φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Wuppertal. Από το 1991 διδάσκει το μάθημα Κοινωνική Παιδαγωγική στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

δ. Περιοδικό *Μέντορας*. Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Εκδίδεται δύο φορές το χρόνο, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιλαμβάνει πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα. Τεύχος 5, Ιούνιος 2002.

ε. Περιοδικό *Νέα Παιδεία*. Κείμενα παιδευτικού προβληματισμού, τ. 101, 102, 103. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής ένωσης «Νέα Παιδεία».

στ. Περιοδικό *Κοινωνική Εργασία*. τ. 66 και 67, 2002. Έκδοση του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος.

ζ. Περιοδικό *Συμβουλευτική*, τ. 35, 2002. Τριμηνιαία έκδοση Επικοινωνιακής Αγωγής και Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκδότης, υπεύθυνος ύλης Παναγιώτης Ασημάκης.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δυναμική στη Γνώση



ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

John Gottman

Έκδοση: 1988, Σελίδες: 464

Τι είναι το IQ, Η μούρα μας; Δεν είναι πάντως αυτό που φανταζόμαστε. Το σαιγνευτικό και πειστικό βιβλίο του Daniel Goleman επιχειρηματολογεί πάνω στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις μας σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη είναι στενά περιορισμένες, αφού αγνοούν ένα καιρό πεδίο ικανοτήτων που βαρύνουν απίστευτα στη ζωή των ανθρώπων. Με αφετηρία τις πρωτοποριακές έρευνες γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη συμπεριφορά, ο Goleman παραθέτει μια υπέροχη σύνθεση των πλέον πρόσφατων νευροεπιστημονικών ανακαλύψεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Χρησιμοποιώντας τα ευρήματα από συστηματικές κλινικές μελέτες, ο Goleman προσδιορίζει τους παράγοντες που κάνουν κάποιους ανθρώπους να πετυχαίνουν και κάποιους να αποτυγχάνουν στη ζωή τους. Αυτοί οι παράγοντες συνθέτουν μια εντελώς διαφορετική εικόνα, που δεν είναι άλλη από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει αυτοεπίγνωση και έλεγχο των παρορμήσεων, επιμονή, ζήλο και αυτοενεργοποίηση, ενσυναίσθηση και κοινωνική προσαρμοστικότητα. Όπως αποδεικνύει ο Goleman, οι ελλείψεις στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν σε προβλήματα στο γάμο ή στην οικογένεια, στο σχολείο ή στην εργασία, ενώ μπορεί να συνεπάγονται ακόμη και προβλήματα υγείας. Το βορύτερο ίσως τίμημα αφορά τα παιδιά, για τα οποία οι κίνδυνοι είναι πολλοί: κατάθλιψη, διαταραχές στην πρόσληψη της τροφής, επιθετικότητα, εγγληματικότητα.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

John Gottman

Έκδοση: 2000, Σελίδες: 256

Στο βιβλίο αυτό ο John Gottman μιλά στους γονείς για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και την ανάπτυξή της. Η ουσία, όπως λέει ο συγγραφέας, δεν είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην κακή συμπεριφορά του παιδιού. Είναι να του δείχνουμε την αγάπη μας στις δύσκολες στιγμές του, να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματά του, να δείξουμε πως το καταλαβαίνουμε και να το βοηθήσουμε να βρει λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν.

Η ουσία είναι να γίνουμε εμείς οι οδηγοί και μέντορές του, να τον δείχνουμε το δρόμο προκειμένου να πορευτεί μέσα στον κόσμο των συναισθημάτων.

Ο στόχος λοιπόν είναι να εφαρμόσουμε τη συναισθηματική αγωγή, μια διαδικασία που θα βοηθήσει το παιδί μας να αποκτήσει συναισθηματική νοημοσύνη.

Βασισμένο σε πολυετείς έρευνες και στην εμπειρία με εκατοντάδες γονείς, το βιβλίο αυτό μας δείχνει τον τρόπο για να μεγαλώσουμε συναισθηματικά υγιή και ευτυχισμένα παιδιά.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

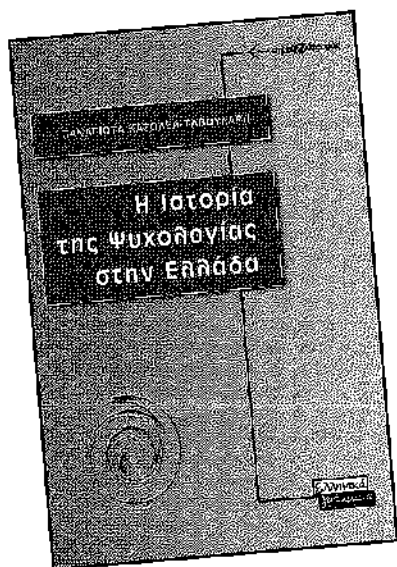
Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαιζώνες 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν είνε γνώσιν



Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παναγιώτα Καζολέα-Ταβουλάρη

Έκδοση: 2002, Σελίδες: 352

Ένα ιδιαίτερα πλούσιο σε ερευνητικό υλικό και αναφορές βιβλίο για την ιστορία της ψυχολογίας στη χώρα μας. Εξετάζει την είσοδο των ψυχολογικών γνώσεων στην Ελλάδα από το 19ο αιώνα έως σήμερα, τον τρόπο κατανόησής τους μέσα από εκπαιδευτικούς θεσμούς, τις δυνατότητες πρακτικής αξιοποίησής τους σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και την αρχική και παρατεταμένη για τη χώρα μας ένταξη των θεωριών αυτών στα γνωστικά πεδία της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της ιατρικής. Η έρευνα εστιάζεται τόσο στη συλλογική, μέσω θεσμών, όσο και στη διάδοση θεωρητικών αρχικών και εφαρμοσμένων στη συνέχεια ψυχολογικών γνώσεων. Εξετάζει επίσης τους εξωεπιστημονικούς, κοινωνικοοικονομικούς και ιδεολογικούς παράγοντες που διευκόλυναν ή παρεμπόδιζαν την ανάπτυξη της επιστημονικής ψυχολογίας στον ελληνικό χώρο.

Ένα πολύτιμο και πρωτότυπο βοήθημα, μοναδικό για την ελληνική βιβλιογραφία της ψυχολογικής επιστήμης στη χώρα μας.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

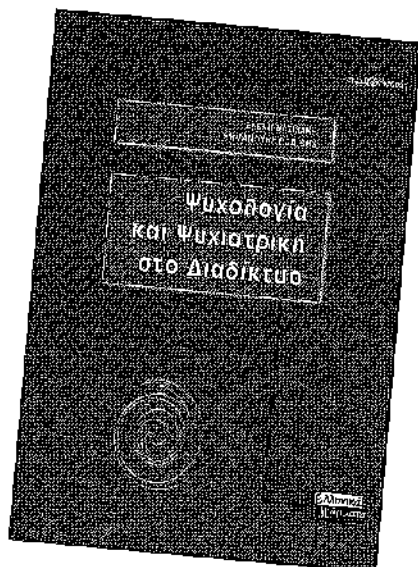
Ελένη Βασιλάκη, Εμμανουήλ Ροβίτης

Έκδοση: 2002, Σελίδες: 576

Το Διαδίκτυο έχει καθιερωθεί σήμερα ως πρωτεύον μέσο μαζικής επικοινωνίας, ενώ ορατή είναι πλέον στο άμεσο μέλλον η σύγκλιση και ενσωμάτωση σε αυτό των παραδοσιακών μορφών επικοινωνίας, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης. Ο όγκος της πληροφορίας που διακινείται καθημερινά στο Διαδίκτυο αγγίζει αστρονομικά μεγέθη και αναφέρεται σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι επιστήμες της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής αντιπροσωπεύονται στο Διαδίκτυο από πληθώρα ιστοχώρων διευκολύνοντας σημαντικά τη διάδοση της γνώσης σε επιστήμονες, σε φοιτητές αλλά και στο απλό κοινό που εκδηλώνει ενδιαφέρον για τις εν λόγω επιστήμες.

Το βιβλίο αυτό εισάγει τον αναγνώστη στις βασικές έννοιες του Διαδικτύου και τον βοηθάει να κατανοήσει τη λειτουργία του. Επιπλέον, τον καθοδηγεί στην πλοήγησή του στο Διαδίκτυο, παρουσιάζοντας επιλεγμένους και ποιοτικούς ιστοχώρους που καλύπτουν τα γνωστικά πεδία της ψυχολογίας, με όλους τους κλάδους της, και της ψυχιατρικής. Παράλληλα, λειτουργεί ως «διευθυνσιογράφος» παραθέτοντας εκτεταμένους καταλόγους με περισσότερες από 5.000 ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Ένα πολύτιμο βοήθημα για τους ψυχολόγους και τους ψυχιάτρους στην καθημερινή ερευνητική και επαγγελματική τους δραστηριότητα, αλλά και για τους φοιτητές στις πανεπιστημιακές σπουδές τους.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

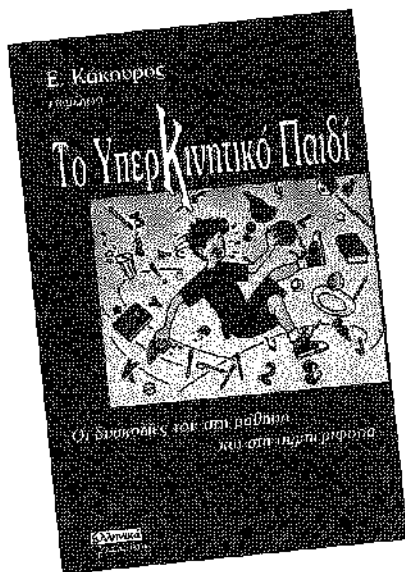
Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δένταρμι και Γνωστό



ΤΟ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

Ε. Κάκουρος (επιμέλεια)

Έκδοση: 2001, Σελίδες: 152

Η υπερκινητικότητα, η οποία αναφέρεται σήμερα από τους ειδικούς ως «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ), αποτελεί μια από τις συνηθέστερες αιτίες παραπομπής των παιδιών σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Τα προβλήματα που απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους παιδαγωγούς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως τα δευτερογενή συμπτώματα της διαταραχής, όπως τα προβλήματα ομιλίας, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά αυτά. Αντίθετα, οι ειδικοί επικεντρώνονται κυρίως στα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής, τα οποία είναι η υπερκινητικότητα, η απροσεξία και η παρορμητικότητα.

Το βιβλίο αυτό έχει γραφεί από ομάδα ειδικών με πολύχρονη εμπειρία στη διάγνωση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ. Απευθύνεται τόσο στους επαγγελματίες, οι οποίοι εργάζονται στο χώρο της ψυχικής υγείας του παιδιού, όσο και στους παιδαγωγούς και τους γονείς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, οι οποίοι ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και να ενημερωθούν για τους τρόπους αντιμετώπισης της διαταραχής.

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ - ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ε. Κάκουρος - Κ. Μανιαδάκη

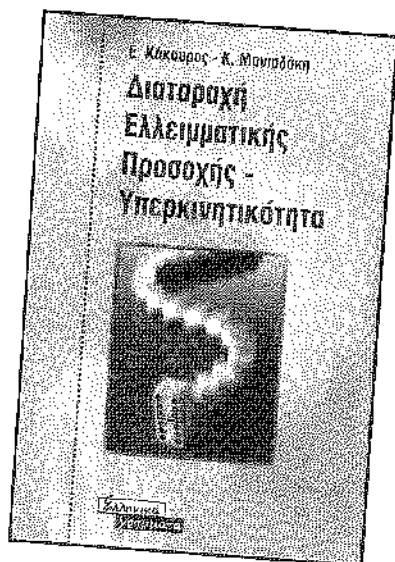
Έκδοση: 2000, Σελίδες: 328

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία, επιμένει στο χρόνο και στις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, και μπορεί να προκαλέσει πολύ σημαντικές δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό ζει και μεγαλώνει.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα σχετικά με την αιτιολογία και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ έχει προχωρήσει σημαντικά διεθνώς. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο η διαταραχή αυτή δεν είναι ακόμη ευρέως γνωστή, με αποτέλεσμα την ελλιπή πληροφόρηση τόσο ως προς τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής όσο και ως προς τα δευτερογενή προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι συγγραφείς του βιβλίου, επιστρατεύοντας την πολύχρονη πείρα και την επιστημονική γνώση τους στον τομέα των αναπτυξιακών και μαθησιακών δυσκολιών, παρουσιάζουν τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα και τις πιο σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη φύση, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ. Προσέινουν επίσης ένα νέο πλαίσιο προσέγγισης της διαταραχής, την πολυεπίπεδη προσέγγιση, βασισμένη στη γνωσιακή-συμπεριφορική κατεύθυνση και στο εξελικτικό πλαίσιο αντιμετώπισης της παιδικής ψυχοπαθολογίας.

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται στους ειδικούς της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου, στους εκπαιδευτικούς και σε όλους εκείνους που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν και να κατανοήσουν σε βάθος μια διαταραχή η οποία θεωρείται από πολλούς ερευνητές η πιο κοινή και συνήθης της παιδικής ηλικίας.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

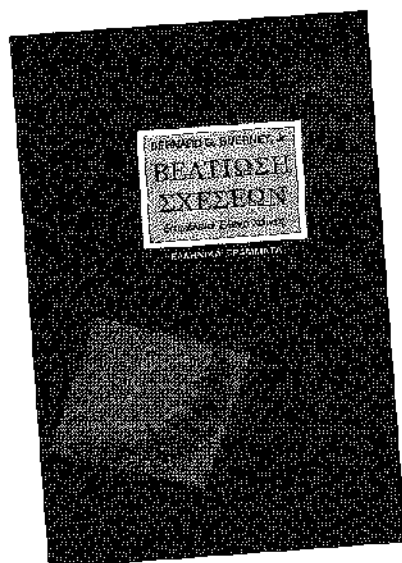
Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμις της γνώσης



ΒΕΤΙΩΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ

Bernard G. Guerney Jr.

Έκδοση: 1996, Σελίδες: 544

«Βασικός στόχος των Προγραμμάτων Βετίωσης των Σχέσεων είναι η αύξηση της ψυχολογικής και συναισθηματικής ικανοποίησης που μπορούν να προσφέρουν οι στενές ανθρώπινες σχέσεις, με αποτέλεσμα την αύξηση της ψυχικής και συναισθηματικής ισορροπίας των ατόμων που μετέχουν στη σχέση». Με αυτά τα λόγια ο γνωστός ψυχολόγος στο χιόρο της Επικοινωνίας, B. Guerney αναφέρεται στους στόχους των προγραμμάτων που περιγράφονται σ' αυτό, το κλασικό πλέον στον τομέα του, βιβλίο. Πρόκειται για προγράμματα που αφορούν σε σχέσεις συζύγων, γονέων-εφήβων, εργασιακές σχέσεις κ.λπ. Η περιγραφή του τρόπου εκπαίδευσης δίνεται με λεπτομερή και αναλυτικό τρόπο, γιατί το βιβλίο απευθύνεται όχι μόνο σε ειδικούς που ασχολούνται με τα προβλήματα επικοινωνίας, αλλά και στον καθένα που θα ενδιαφερόταν να μάθει γύρω από την επικοινωνία και να αποκτήσει εκείνες τις δεξιότητες που θα βελτιώνουν τις σχέσεις του με το περιβάλλον του. Στόχος αυτού του βιβλίου είναι να μας μάθει «να εκφράζουμε αυτά που μας ενοχλούν πραγματικά, χωρίς το φόβο της απόρριψης». Και αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητάς μας να «ακούμε» προσεκτικά τον άλλο και να εκφράζουμε τα πραγματικά μας συναισθήματα. Κεντρικό στοιχείο του προγράμματος είναι η «γνήσια» μεθεκτική στάση, δηλαδή «το να μπαίνεις στο "παιδί" του άλλου και να μοιράζεσαι τον κόσμο, όπως τον βλέπει και τον νιώθει αυτός». Αυτή είναι και η σημαντική προσφορά του παρόντος βιβλίου, που μέσα από τις σελίδες του διδασκόμεθα όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες για μια συναισθηματικά-λειτουργικά επικοινωνία, που αποδεικνύεται ιαμιακή για κάθε είδους ανθρώπινη σχέση –φιλική, ερωτική, θεραπευτική. Η γνώση από την ανάγνωση του δίνει μια αίσθηση πληρότητας που νιώθει κάποιος όταν γνωρίζει τον τρόπο να καταθέτει τον εαυτό του σε κάποιον άλλο, ο οποίος είναι σε θέση να τον ακούσει και να τον αποδεχθεί γι' αυτό που είναι, κι όχι γι' αυτό που θα έπρεπε να είναι.

ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ, ΤΟ ΔΙΑΖΥΓΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

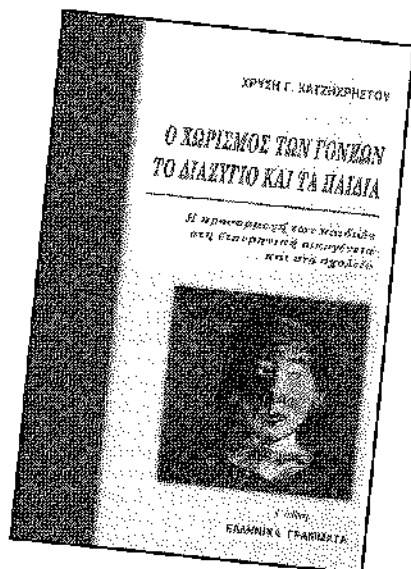
Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου

Έκδοση: 1999, Σελίδες: 248

Το βιβλίο αυτό αποσκοπεί να καλύψει μέρος του μεγάλου κενού που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για την παροχή του χωρισμού των γονέων στα παιδιά. Η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση, οι γνώσεις για τα στάδια της διαδικασίας του χωρισμού και η ερμηνεία των διαφορετικών αντιδράσεων αποτελούν τη βάση για την πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας των οικογενειών μετά το χωρισμό των γονέων. Στο βιβλίο αυτό γίνεται ανάλυση και σύνθεση των κυριότερων επιστημονικών δεδομένων σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών, καθώς και αναφορά ορισμένων ενδεικτικών πρακτικών κατευθύνσεων για τους γονείς και άλλα άτομα του περιβάλλοντος των παιδιών που βοηθούν στην κατάλληλη ικανοποίησή τους και διευκολύνουν την προσαρμογή τους.

Η συγγραφέας, της οποίας η επιστημονική και επαγγελματική ενασχόληση με τα αυτά τα θέματα είναι μακροχρόνια, με το βιβλίο αυτό επιδιώκει αφενός να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών και των παιδιών διασαρώσεων προσαρμογής της οικογένειας μετά το χωρισμό, και αφετέρου να συμβάλει στον κλονισμό των στερεοτύπων και των διακρίσεων για τους χωρισμένους γονείς και τα παιδιά τους.

Το βιβλίο αυτό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο βοήθημα για επιστήμονες και επαγγελματίες διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, καθώς και για φοιτητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και όσους άλλους ενδιαφέρονται για την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν στη γνώση



ΕΝΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΘΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Γιώργος Νικολάου

Έκδοση: 2000, Σελίδες: 350

Τάξεις «πολύχρωμες», γλώσσες πολλές, δάσκαλοι σε αμηχανία. Το ελληνικό σχολείο δεν είναι πια αυτό που ήταν. Η παρουσία μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών θέτει σε αμφισβήτηση το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες να ανταποκριθεί στο δύσκολο εγχείρημα της ένταξης και εκπαίδευσης των μικρών μαθητών που αναζητούν μια καλύτερη τύχη σε μια νέα πατρίδα.

Ταυτόχρονα άνοιξε καθυστερημένα και στην Ελλάδα ο διάλογος πάνω στα θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Και μόνο όταν η παιδαγωγική και η διδακτική της πράξης απαίτησε άμεσες και αξιόπιστες λύσεις, μπορούσαμε να προσανατολιστούμε σε ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους στόχους και διδακτικές πρακτικές.

Σήμερα που τα πράγματα μοιάζουν περισσότερο κατασταλαγμένα σε θεωρητικό επίπεδο, το βλέμμα μας και η προσοχή μας στρέφονται στη σχολική τάξη και στο έργο του δασκάλου.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

A. Molnar – B. Lindquist

Έκδοση: 1999, Σελίδες: 224

Ακόμη κι ο πιο επιτυχημένος εκπαιδευτικός φτάνει κάποτε σε σημείο που δεν ξέρει πώς ν' αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται στην τάξη του. Μαθητές που δεν διαβάζουν, που απουσιάζουν συνεχώς, που αυθαδιάζουν, που καβγαδίζουν με τους συμμαθητές τους: Πρόβλήματα που, αν και φαινομενικά δεν είναι σπουδαία, υπονομεύουν και καταστρέφουν την αποτελεσματικότητα της δουλειάς στο σχολείο.

Οι συγγραφείς του βιβλίου αυτού, με αφορμή τα ποικίλα προβλήματα που παρουσιάζονται, υποδεικνύουν ότι μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα κάθε λογής προβλήματα στο σχολείο με διαφορετικό τρόπο, εξετάζοντάς τα από μια άλλη οπτική γωνία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν επικεντρώνονται στο ερώτημα «Τι μπορούμε να κάνουμε και πώς μπορούμε να μειώσουμε την ένταση του προβλήματος;». Οι τεχνικές αυτές, επιτυχημένες αναφορικά με τα αποτελέσματά τους, περιγράφονται με συστηματικό και αναλυτικό τρόπο και στοχεύουν στην πρόβλεψη και σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3891800 - fax: 210 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034

Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

W

W

W

W

O

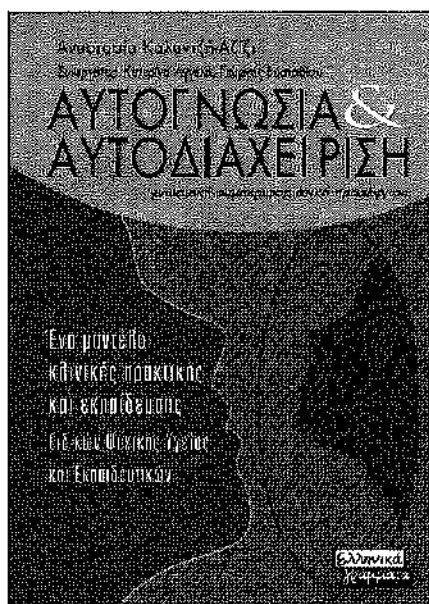
Δ

X

W

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 κατανήσει 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.



**Ελληνικά
Γράμματα**

Γραφεία:

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103891800 - fax: 2103836658
web: www.ellinikagrammata.gr

Βιβλιοπωλεία:

Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα. Τηλ. - fax: 2103817826
Στοά Ορφέως, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα. Τηλ.: 2103211246

Κεντρική διάθεση:

Ζωοδόχου Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 2103302033 - fax: 2103817001
Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (2310) 500035 - fax: (2310) 500034
Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (2610) 620384 - fax: (2610) 272072

