

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 12-13

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

ΕΚΔΟΣΗ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1990



Σειρά «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Σόλωνος 71 και 73, η νέα, και πρώτη για την Ελλάδα, σειρά «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Σκοπός της σειράς είναι να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας με καινούργιο θεωρητικό και ερευνητικό υλικό στον τομέα αυτόν και γενικά στην προώθηση και επιστημονικοποίηση του θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη Χώρα μας.

Ήδη κυκλοφορούν τρεις εργασίες:

1. Σχολικός Εκπαιδευτικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική (σελ. 333).
2. Οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης; (Εμπειρική Έρευνα) (σελ. 145).
3. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Πρώτη Πρόσπαθεια Αξιολόγησης του Θεσμού (Εμπειρική Έρευνα) (σελ. 222).

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

Τεύχος 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990
Volume 12-13, March & June 1990

Συντακτική Επιτροπή

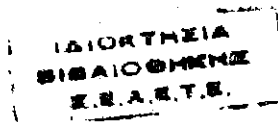
- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Υπεύθυνος ΣΕΠ), Πόντου 52, 11527 Αθήνα, τηλ. 01/77.79.122.
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ - Δ/ντής της Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ Αθηνών), (Βλ. παρακάτω).
- Παν. Σαμοΐλης, (Υπεύθυνος ΣΕΠ), Κ. Φλώρη 3, 113 63, Άνω Κυψέλη τηλ. 01/88.28.095.
- Γεώργ. Τσατσάς, Ψυχολόγος, Σχολή Μωραΐτη, Αριστοδήμου 4, 106 76 Αθήνα, τηλ. 01/72.20.974.

Υπεύθυνος, Συντονιστής: Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος Τ.Θ. 60077, 15301 Α-γία Παρασκευή Αττικής, Τηλ. 01/63.90.497. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό. Οι συνδρομές των μελών στέλνονται στη διεύθυνση του Ταμία.

Address: P.O. Box 60077, 15301, AGIA PARASKEVI, GREECE

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Ευστάθιος Δημητρόπουλος
- Αντιπρόεδρος: Κασσάνδρα Ζαννή-Τελιοπούλου
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Παναγιώτης Σαμοΐλης
- Μέλος: Γιώργος Τσατσάς



Κεντρική Διάθεση: Βιβλιοπωλείο ΓΡΗΓΟΡΗ Σόλωνος 71
106 79 ΑΘΗΝΑ ΤΗΛ. 3646697 - FAX 3626646

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

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

2. Στο εμπόριο διατίθεται από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Λιανική πώληση (για το 1990): Τιμή απλού τεύχους δρχ.: 400, διπλού τεύχους 800.

3. Συνδρομές: μέσω της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (υπεύθυνος: ο Ταμίας).

Ετήσια (1990) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα δρχ. 1.200, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. δρχ. 1.500.

Κύπρου: Λίρες 6

Εξωτερικού: \$ 15

Αποστέλεται και ταχυδρομικά

ISSN 1105-2449



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΑΥΤΟΥ ΤΟΥ ΤΕΥΧΟΥΣ CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

σελίδες

- Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα-An Introductory Word. 5- 7
- Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα 8
- 1. Γαβριήλ, Α.: Ας Ξανασκεφτούμε τις Οικονομικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής 8- 10
- 2. Δημητρόπουλος, Ε.: Ο Θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 10- 12
- 3. Σαμοΐλης, Π.: Η Αλλαγή 12- 14

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

- Κάντας, Α.: Εργασία και Υγεία: Η Εργασία ως Αγχогόνος Παράγοντας . 15- 27
- Παπαδάτος, Ι.: Η Συμβολή της Ιατρικής Ψυχολογίας στην Αντιμετώπιση Ιατρικών Προβλημάτων 28- 36

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

- Βιντζηλαίου, Σ. και Παπανικολάου, Ν.: Η Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση στο Νομό της Σάμου 37- 51
- Χαντζή, Α. και Παπαδάτος Ι.: Εκτιμήσεις των Δασκάλων για τη Συμπεριφορά των Μαθητών στην Τάξη: Πιθανοί Παράγοντες που τις Επηρεάζουν 52- 57

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

- Πάντα, Δ.: Επιμορφωτικό Πρόγραμμα ΣΕΠ: Εμπειρίες και Σκέψεις ... 76- 78
- Πλακιάς, Ε.: Το Εκπαιδευτικό Σύστημα και το Πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού Νέων στη Βόρειο Ιρλανδία 79- 82
- Τζέλλος, Γ.: Η Εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας 83-101

Ε. ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

102-105

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

• Η Γενική Συνέλευση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	106
• Η Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	106
• Το 3 ^ο Συνέδριο της Εταιρείας	106
• Το Γλωσσάριο	107
• Ο Κατάλογος Μελών	107
• Δραστηριότητες Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	107

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Δυο Λόγια Από τη Διοίκηση — An Introductory Word

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού έχει ως κύριο σκοπό της ν' αποτελέσει τον επιστημονικό κρίκο μεταξύ των μελών της Εταιρείας μας, ενώ ταυτόχρονα φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως βήμα για τη διαμόρφωση και προώθηση των επιστημονικών θέσεων της Εταιρείας, ως όργανο παρουσίασης και διάδοσης της θεωρίας, της πράξης και της εξέλιξης στην περιοχή «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός» και προώθησης γενικά των σκοπών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Εννοούμε να είναι ένα βήμα ελεύθερο, θαρραλέο, τολμηρό, επίμονο που, στο επιστημονικό πλαίσιο που καθορίζεται υποχρεωτικά από το χαρακτήρα και την αποστολή του περιοδικού, δε θα διστάζει να προωθεί τις θέσεις που θεωρούνται ότι πρέπει να προβληθούν. Όμως, οι απόψεις που προβάλλονται από το βήμα αυτό δεν έχουν με κανέναν τρόπο αντιπολιτευτικό, αντιδραστικό προς οποιαδήποτε πλευρά χαρακτήρα, αλλ' αντανakλούν την αγωνία και το ενδιαφέρον της Εταιρείας για το μέλλον αυτού του θαυμάσιου θεσμού που λέγεται «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός», την ευαισθησία της προς καθετί που αφορά τον άνθρωπο, την πρόθυμία της να φανεί χρήσιμη και να λειτουργήσει συμπληρωματικά και συμβουλευτικά προς κάθε άτομο ή φορέα που ασχολείται με δραστηριότητες Συμβουλευτικές, σχετικές γενικά με τον άνθρωπο.

Με την έννοια αυτή, η Εταιρεία μας είναι στη διάθεση του κάθε ατόμου ή φορέα που αναζητά ευκαιρίες συνεργασίας στο πλαίσιο των επιστημονικών ενδιαφερόντων της, και πρόθυμη να λειτουργήσει ως συμβουλευτικό όργανο προς τις υπηρεσίες που επίσημα θεραπεύουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό ή έχουν ευθύνη εφαρμογής του θεσμού, είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα.

1. Στο τεύχος 1 της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ δημοσιεύτηκε το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη όσο και καθένas που ενδιαφέρεται να γίνει μέλος της, σχετικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της αλλά και τη λειτουργία της. Εκεί υπάρχει και η διαδικασία εγγραφής μέλους.

Στις σελίδες της «Ε» φιλοξενούνται κείμενα θεωρητικού, ερευνητικού, πρακτικού και ενημερωτικού χαρακτήρα, με τρόπο ώστε η ενημέρωση του αναγνώστη να γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Ταυτόχρονα θα καταβληθεί προσπάθεια, ώστε να εντάσσονται πληροφορίες ή ίσως και κείμενα από το διεθνή χώρο αναφορικά με το θεσμό «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός».

Το περιοδικό απευθύνεται πρώτιστα στους ειδικούς, μέλη ή μη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Όμως έχει προβλεφθεί, ώστε το περιεχόμενο και η φυσιογνωμία του να διαμορφωθούν εξελικτικά, έτσι ώστε ένα μέρος του τουλάχιστον να είναι χρήσιμο και στον μη ειδικό αλλά ενημερωμένο αναγνώστη, ίσως ακόμη και στον ενδιαφερόμενο μαθητή.

Προσκαλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους¹ που ασχολούνται με το σύνολο των δραστηριοτήτων ή με ειδικές διαστάσεις του θεσμού σ' οποιοδήποτε εργασιακό χώρο και αν είναι ενταγμένοι, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Όλα τα άτομα που θεραπεύουν τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό πρέπει να συσπειρωθούμε γύρω από μια κοινή εστία, να ενώσουμε τις δυνάμεις μας και να συντονίσουμε τις δραστηριότητές μας με κοινή επιδίωξη την προαγωγή και προώθηση του θεσμού. Όλο το δυναμικό του θεσμού, που τώρα λειτουργεί απομονωμένο και διάσπαρτο, είναι ανάγκη να επικοινωνήσει, να γνωριστεί, να ενωθεί, να συνειδητοποιήσει τις κοινές δραστηριότητες, να ευαισθητοποιηθεί στους κοινούς σκοπούς. Είναι εκπληκτικό, μα διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν τόσοι πολλοί συνάδελφοι που ασχολούνται με το θεσμό έξω απ' την εκπαίδευση και υπάρχουν κι άλλοι, που δεν γνωρίζουν οι μεν την ύπαρξη των δε. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων διαφόρων φορέων και χώρων.

Για τη Διοίκηση της Εταιρείας
Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

The **REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**, official publication of the Hellenic Society of Counselling and Guidance, is a new periodical in this scientific field. It aims primarily at the enhancement and materialization of **the goals of the Society**, amongst which are to create an instrument which will bring together and shelter all the people specialized or indulging in the field of Counselling and Guidance in Greece, to contribute as much as possible to their educational, personal and professional development, to conduct research studies in C and G, to assist in the organization and operation of Counselling and Guidance services in this country, to act as a medium of communication among the C and G workers in various areas and settings and create for them conditions for cooperation, to disseminate to all members and others all knowledge, experience between the Greek C and G workers and their counterparts in other countries.

All the above are being attempted through a variety of activities like training programs, seminars, meetings, conferences, the periodical together with any other means available to the Board of the Society.

In this respect, this Review is intended to play an important role in the realization of the above goals of the H.E.S.CO.G. From 1988 on it is published quarterly (4 issues a year), in March, June, October and December.

The **contents** of the Review will include papers dealing with empirical research of all categories, theoretical studies and operational experiences. In any case, the central themes in these papers need to be focused on the field of C and G or areas relevant to it.

The **official language** of the Review is Greek. However, papers in English, French or German conveying experiences and knowledge through theory or research, or information from other countries interesting and useful to the members of our society, are **welcome for publication** in original.

For facilitating communication with non Greek speaking readers, and in an effort to make the Review of some usefulness to them, however limited, **abstracts** in English, French or German are included along with each or the main articles (parts B and C).

It is our hope that this new journal will unite forces with other periodicals in the field of Counselling and Guidance, and contribute creatively in the universal effort to promote the services of C and G for the benefit of the "person" in the confused world of our time.

E.G. Demetropoulos, Ph. D., Indiana University,
President of the Society

1. Ας ξανασκεφτούμε τις Οικονομικές Θεωρίες Επαγγελματικής Εκλογής.

Ζούμε σε μια από τις πιο σημαντικές εποχές της παγκόσμιας ιστορίας. Οι εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο διαδέχονται η μία την άλλη και όλοι τις παρακολουθούμε κατά-πληκτοι μη πιστεύοντας στα μάτια και στ' αφτιά μας. Αν εμάς τους Έλληνες δε μας απασχολούσαν τα μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της χώρας μας που μας γεμίζουν με ανασφάλεια, ίσως θα μπορούσαμε απερίσπαστοι να ασχοληθούμε με την κοσμογονία που συντελείται και θα καταφέραμε να επωφεληθούμε από ό,τι συμβαίνει γύρω μας.

Δυστυχώς διαλέξαμε την πιο ακατάλληλη στιγμή να νιώθουμε, λόγω της εσωτερικής πολιτικοοικονομικής αβεβαιότητας, απαυδισμένοι και αμήχανοι. Γι' αυτό τα μηνύματα που καταφθάνουν για τις ραγδαίες εξελίξεις δεν αποκρυπτογραφούνται όπως πρέπει, και φυσικά δε αξιολογούνται σωστά. Μοιάζει επίσης να μην έχουμε αντιληφτεί το πόσο επείγουσα είναι η ανάγκη σοβαρών μεταρρυθμίσεων σε πάρα πολλούς τομείς, τους οποίους εδώ και αρκετά χρόνια κανένας δεν τόλμησε να θίξει στη χώρα μας. Έτσι, εξαντλούμε τις όποιες προσπάθειες για συντονισμό μας με τις απαιτήσεις της διεθνούς πραγματικότητας σε κάποια δειλά οικονομικά μέτρα, όπως η αναπροσαρμογή των τιμών ορισμένων βασικών αγαθών σε συνδυασμό με κάποιες αόριστες εξαγγελίες για σταδιακή απελευθέρωση των τιμών με σκοπό την ομαλοποίηση της λειτουργίας των μηχανισμών της αγοράς, οι οποίοι έχουν σε πλείστες περιπτώσεις αγνοηθεί.

Όμως το κακό πάει τόσο βαθιά, που τα μέτρα αυτά μόνο να αποτρέψουν την επιτάχυνση της επιδείνωσης της κατάστασης μπορούν και όχι να τη θεραπεύσουν. Θα ήταν σαν να κομίζαμε γλαύκα εις Αθήνας, εάν λέγαμε ότι το πρόβλημα της ελληνικής οικονομίας συνίσταται στη μειωμένη παραγωγικότητα, οπότε το ζητούμενο θα πρέπει να είναι η δραστική της αύξηση. Κάτι τέτοιο όμως δεν πετυχαίνεται με ευκολόγια, όπως επιδιώκεται μέχρι τώρα. Χρειάζονται ριζικές μεταρρυθμίσεις και μάλιστα ειδικά σε ένα τομέα, από τον οποίο εξαρτώνται τα πάντα: τον τομέα της εργασίας.

Η εργασία είναι το αγαθό που θα πρέπει ν' ακολουθεί πριν απ' όλα τους νόμους της αγοράς. Αν η διαμόρφωση της αξίας της γίνεται όχι με

θάση το νόμο της προσφοράς και της ζήτησης αλλά με βάση τις επεμβάσεις ποικίλων παραγόντων, τις χαριστικές νομοθετικές ρυθμίσεις, τα προνόμια, τις πιέσεις, τα συμφέροντα κ.τ.λ., τότε όλα λειτουργούν στραβά. Αυτό που συνήθως ακούγεται ως πανάκεια για την αύξηση της παραγωγικότητας τουλάχιστον στο Δημόσιο, είναι η κατάργηση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Το πρόβλημα όμως είναι πολύ περισσότερο περίπλοκο, διότι επεκτείνεται στην κατάργηση ενός πλήθους προνομίων και χαριστικών διατάξεων που έχουν μεταβάλει ένα μεγάλο αριθμό επαγγελματιών σε παρασιτικά και αμειβόμενα υπέρμετρα σε σχέση με την προσφορά τους και τις ανάγκες της οικονομικής ζωής του τόπου.

Είναι επίσης απαραίτητο να σταματήσουν τα τεχνάσματα και οι μέθοδοι που νοθεύουν τις φυσικές συνθήκες λειτουργίας της αγοράς εργασίας, όπως μεταξύ άλλων η εισαγωγή φτηνών εργατικών χεριών από τον τρίτο κόσμο (Φιλιππίνες, Πακιστάν) ή από χειμαζόμενες οικονομικά χώρες της Ευρώπης, όπως η Πολωνία.

Γενικά είναι απόλυτη ανάγκη να επικρατήσει ο ορθολογισμός και το κράτος να επεμβαίνει στην αγορά εργασίας, μόνον όταν υπάρχει κίνδυνος διαταραχής των κανόνων λειτουργίας της. Η πολιτεία εξάλλου οφείλει να εξασφαλίζει εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέπουν στο εργατικό δυναμικό να μετεκπαιδεύεται, να προσαρμόζεται δυναμικά στις νέες καταστάσεις, γιατί η αδράνεια και η παθητικότητα είναι που δημιουργούν τα αδιέξοδα, όταν έρχεται η ώρα των απολύσεων. Έγκαιρα τέλος, πρέπει να υποδειχθεί και στους εργαζόμενους και στους εργοδότες αυτό που είναι το συμφέρον και των δύο, ότι δηλ. κανένας δεν κερδίζει τίποτε με το να εκμεταλλεύεται τον άλλο και ότι η συγκέντρωση υπερβολικής δύναμης από τη μια ή την άλλη παράταξη, μόνο προσωρινά οφέλη μπορεί να προσπορίσει.

Σε μια ομαλοποιημένη αγορά εργασίας είναι φυσικό να διευκολυνθεί και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων. Εφόσον το ύψος των αμοιβών είναι από τους πιο αποφασιστικούς παράγοντες επιλογής ενός επαγγέλματος, είναι βέβαιο ότι θα βρίσκονται πάντα νέοι υποψήφιοι εργαζόμενοι που θα είναι διατεθειμένοι να κινηθούν ακόμα και προς βαριά και ανθυγιεινά επαγγέλματα, εάν αυτά προσφέρουν σίγουρη απασχόληση και ικανοποιητικό ημερομίσθιο. Επιστημονικά, καθαρά, άνετα επαγγέλματα ίσως θα πάψουν να είναι ελκυστικά, εάν, λόγω της ύπαρξης μεγάλου αριθμού υποψηφίων, οι ελεύθερες θέσεις είναι πολύ λίγες και οι αμοιβές που θα προκύπτουν ύστερα από ελεύθερες διαπραγματεύσεις μένουν χαμηλές. Ίσως τότε πολλά παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν έχουν και τόση κλίση για επιστημονικά επαγγέλματα που απαιτούν αληθινό ενδιαφέρον και κοπιαστικές, πολυέξοδες και μακροχρόνιες σπουδές, αλλά που δε συνεπάγονται αντίστοιχα υψηλές αμοιβές. Μαθητές και γο-

νείς θα σταθμίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα υπέρ και τα κατά κάθε δουλειάς, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε ρευστές έννοιες, όπως το κοινωνικό κύρος που σε αρκετά επαγγέλματα ακόμη και τώρα, ανεβοκατεβαίνει σαν βαρόμετρο παρακολουθώντας τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις.

Εκείνο που τελικά θα μετράει θα είναι οι δυνατότητες εύρεσης εργασίας, οι ελεύθερα διαμορφωμένες και σύμφωνες με την αντικειμενική πραγματικότητα αμοιβές και οι συνθήκες δουλειάς, σε συνάρτηση βέβαια πάντα με το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο επάγγελμα και τις ικανότητες που διαθέτει το κάθε άτομο.

Με την ομαλοποίηση της αγοράς εργασίας θα πάψει κατά πάσα πιθανότητα να υπάρχει αυτή η υστερία για τις πανεπιστημιακές σπουδές, αφού η ανάλωση χρόνου, κόπου και χρηματικού κεφαλαίου για την πραγματοποίησή τους δε θα αντισταθμίζει για πολλούς τις αμοιβές που θα παρέχονται στα επαγγέλματα που τους αντιστοιχούν. Έτσι και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πάψει επιτέλους να συναγωνίζεται τη φροντιστηριακή και θα μπορέσει να ανταποκριθεί στους πραγματικούς σκοπούς της.

Παράλληλα, θα αρχίσει να επικρατεί αξιοκρατία, γιατί ο ικανότερος και καλύτερα καταρτισμένος θα προσλαμβάνεται πρώτος, θα απολύεται τελευταίος και θα αμείβεται περισσότερο.

Μήπως λοιπόν ήλθε η ώρα να ξαναδιαβάσουμε τις οικονομικές θεωρίες επαγγελματικής εκλογής και να αναζητήσουμε ένα μοντέλο ΣΕΠ στηριγμένο σε αυτές;

Φεβρουάριος 1990

Αρχ. Γαβριήλ

2. Ο Θεσμός «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Είναι πάνω από δέκα χρόνια τώρα που, σε διάφορες είτε αυτοτελείς είτε αρθρογραφικές εργασίες μου, επιμένω ότι ο θεσμός «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός», πρέπει να επεκταθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια τέτοια θέση δεν είναι βέβαια ούτε πρωτότυπη ούτε καινούργια. Αντίθετα, απορρέει από τις βασικές θέσεις της σύγχρονης θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, που φυσικά είναι σύμφωνες με κύριες κατευθύνσεις της εξελικτικής ψυχολογίας.

Βέβαια, ήδη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο του Νηπιαγωγείου, όσο και του Δημοτικού, και στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου, υπάρχουν πολλά στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο του θεσμού. Για παράδειγμα, υπάρχουν στοιχεία περιβαλλοντογνωσίας, που είναι μια από τις

σημαντικές διαστάσεις του θεσμού, και ιδιαίτερα του προσανατολισμού. Ειδικότερα, υπάρχουν αρκετές πληροφορίες σχετικές με επαγγέλματα, σχετικές με το περιβάλλον κτλ. Κι αν ψάξει κανείς όλα τα βιβλία σίγουρα βρίσκει πολλά θέματα που μπορεί επιφανειακά να μην φαίνονται σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, αλλά που κατά βάθος είναι και μάλιστα πολύ σχετικά.

Όμως όλα αυτά τα στοιχεία πολλές φορές, ίσως τις περισσότερες, δεν αξιοποιούνται όπως και όσο πρέπει και είναι δυνατόν από τους εκπαιδευτικούς εκείνης της βαθμίδας. Και δεν αξιοποιούνται για δύο κυρίως πολύ απλούς αλλά πολύ σοβαρούς λόγους. Πρώτον, γιατί δεν αποτελούν ένα οργανωμένο όλον, με σαφώς οριοθετημένους σκοπούς και σαφώς προδιαγεγραμμένη θέση και σχέση στην όλη εκπαιδευτική προσπάθεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεύτερον, γιατί οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν βοηθηθεί όσο έπρεπε να συνειδητοποιήσουν αυτή τη θέση και αυτή τη σχέση: είναι, εν πολλοίς, όχι μόνον θεωρητικά ακατάρτιστοι πάνω στο θέμα «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός», αλλά και ανενημέρωτοι και σε κάποιες περιπτώσεις εντελώς ανυποψίαστοι ως προς τη σχέση του με τις ηλικίες που καλύπτονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσή και τη σημασία του θεσμού αυτού στη διαμόρφωση της Επαγγελματικής Συμπεριφοράς του ατόμου. Πολλοί, μάλιστα, συνάδελφοι, ακόμη κι απ' τους ευαισθητοποιημένους σε θέματα Επαγγελματικής Ψυχολογίας, αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν, μέχρι τώρα τουλάχιστον, ότι η Επαγγελματική Συμπεριφορά διδάσκεται και μαθαίνεται, κι ότι Επαγγελματική Συμπεριφορά και Επαγγελματική Ανάπτυξη δεν σημαίνει μόνο αποφάσεις για σπουδές, αποφάσεις για επάγγελμα, άσκηση επαγγέλματος κτλ., αλλά ότι σημαίνει σωστή εξέλιξη εκείνης της σημαντικής όψης της προσωπικότητας του ατόμου που σχετίζεται με την επαγγελματική ζωή, με τις επαγγελματικές αξίες, με την συγκρότηση ενός υγιούς αξιολογικού συστήματος, με την δόμηση ενός υγιούς «επαγγελματικού εαυτού» κ.ο.κ. Κι ότι αυτή η όψη της προσωπικότητας, όπως κι όλες οι άλλες εξάλλου, αρχίζει να εξελίσσεται τότε που το άτομο δέχεται τα πρώτα ερεθίσματα τα σχετικά με την επαγγελματική ζωή. Άρα, είναι υπόθεση κατά κύριο λόγο των ηλικιών που αντιστοιχούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση — και πριν απ' αυτήν.

Γίνεται, ελπίζω, φανερό από τα παραπάνω ότι μια στοιχειωδώς φιλόδοξη προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού στην Εκπαίδευσή μας πρέπει ν' αρχίζει πολύ πιο νωρίς απ' όσο συνήθως υποστηρίζεται. Πρέπει ουσιαστικά ο θεσμός «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός» να είναι εγγενές μέρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας απ' την αρχή της, ενώ κάποια στοιχεία του πρέπει να έχουν ακόμη και προηγηθεί. Αυτό σημαίνει στην πράξη συ-

στηματική ένταξη του θεσμού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στις δραστηριότητες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (΄ημοτικό και Νηπιαγωγείο), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας θα καταρτίζονται επαρκώς πάνω στη θεωρία και πράξη του θεσμού από τη βασική τους εκπαίδευση.

Ευστάθιος Δημητρόπουλος

3. Η Αλλαγή...

Πέρασαν ήδη έντεκα χρόνια από τότε που ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εφαρμόστηκε πειραματικά στην Γ' τάξη σε είκοσι Γυμνάσια της Αθήνας. Η προσπάθεια εκείνη γενικεύτηκε: έγιναν σεμινάρια για την επιμόρφωση καθηγητών στο θεσμό, συντάχθηκαν αναλυτικά προγράμματα για όλες τις τάξεις όπου εφαρμόζεται ο ΣΕΠ, γράφτηκαν βιβλία καθηγητή και μαθητή καθώς και πληροφοριακά έντυπα για καθηγητές, γονείς και μαθητές. Ωστόσο σήμερα, κανείς δεν είναι ικανοποιημένος από την εικόνα που παρουσιάζει η εφαρμογή του ΣΕΠ στα σχολεία ούτε, το κυριότερο, από την πρακτική βοήθεια που παίρνουν οι μαθητές μέσα από το «μάθημα» αυτό, για την εκλογή σπουδών ή επαγγέλματος και την ομαλή ένταξη στην επόμενη φάση της ζωής τους.

Οι αιτίες είναι πολλές: έλλειψη στελεχών του ΣΕΠ, δυσκολία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, γραφειοκρατική αντίληψη των διευθυντών, δυσκολίες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και τη σύνδεση με την κοινότητα κ.τ.λ. Έχουν γραφτεί και αναφερθεί στους αρμοδίους, έχουν συζητηθεί και είναι γνωστές σε όλους εκείνους που έχουν ασχοληθεί ενεργά με την υπόθεση του ΣΕΠ όλα αυτά τα χρόνια. Είναι άδικο όμως να υποστηρίζεται, από ελάχιστους ευτυχώς, ότι, αφού δεν απέδωσε καρπούς η μέχρι τώρα εφαρμογή του ΣΕΠ αυτά τα χρόνια, πρέπει να αλλάξουμε μοντέλο εφαρμογής!

Στην άποψη αυτή μπορεί κανείς να αντιπαραθέσει δύο επιχειρήματα:

- α. Δεν υπάρχουν πρόσφατες έρευνες σε αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα που να αποδεικνύουν το βαθμό επιρροής του ΣΕΠ στη διαδικασία ωρίμανσης, εκλογής σπουδών ή επαγγέλματος και ένταξης στη ζωή του ενήλικα των μαθητών Γυμνασίων-Λυκείων. Φυσικά και δεν μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα από έρευνες σε δείγμα 50 ή 100 σπουδαστών και τελειοφοίτων Λυκείων. Ενδείξεις υπάρχουν μόνο από έρευνα που έγινε σε σχετικά ευρύ δείγμα μαθητών, καθηγητών και γονέων στο Νομό Θεσ/νίκης το 1985 (βλ. Δημητρόπουλος 1986). Σχετική έρευνα σε δείγμα 5.500 περίπου μαθητών που έγινε από μέλη της ομάδας

εργασίας ΣΕΠ του Π.Ι. δεν έχει ακόμη επίσημα δημοσιευθεί, αλλά αφο-
ρά μαθητές μόνο της Γ' Γυμνασίου.

6. Δεν δόθηκε η δυνατότητα στο θεσμό του ΣΕΠ, όπως εφαρμόστηκε, να ολοκληρωθεί και να λειτουργήσει σωστά. Πώς μπορούμε να μιλούμε, για αποτυχία ενός μοντέλου εφαρμογής του θεσμού, όταν η ίδια η πολι-
τεία διακόπτει το πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών του ΣΕΠ; Το απο-
τέλεσμα είναι ότι σήμερα μόνο 400 περίπου καθηγητές που εφαρμόζουν
τον ΣΕΠ στα σχολεία της χώρας, έχουν ειδική επιμόρφωση-κατάρτιση.
Φυσικό είναι λοιπόν η πλειοψηφία των καθηγητών ΣΕΠ να δυσκο-
λεύονται να υλοποιήσουν με επιτυχία όσα προβλέπει το αναλυτικό
πρόγραμμα ΣΕΠ για τη δουλειά μέσα και έξω από την τάξη. Πώς μπο-
ρούμε να μιλούμε για αποτυχία ενός μοντέλου εφαρμογής ΣΕΠ, όταν
παρεμβάλλονται χίλιες-δύο δυσκολίες για να οργανωθεί μια συνάντηση
με τους γονείς ή μια επίσκεψη μαθητών σε χώρο εργασίας; Ανελαστι-
κότητα του ωρολογίου προγράμματος, οικονομικά προβλήματα για τις
μετακινήσεις, νομικό πλαίσιο για την ασφάλεια μαθητών και συνοδών
καθηγητών, είναι αδυναμίες που ανάγονται στην αντιδραστική ακαμψία
του ελληνικού σχολείου σε κάθε καινοτομία. Και πάλι, θα μιλήσουμε
για αλλαγή του μοντέλου εφαρμογής του ΣΕΠ επειδή ο διευθυντής,
πνιγμένος μέσα σε χιλιάδες πραγράφους νόμων και εγκυκλίων, επιμένει
να «αναθέτει» από μία έως δύο ώρες ΣΕΠ σε «δικαίους» και «αδίκους»
καθηγητές με μόνο στόχο να «τακτοποιήσει» το ωρολόγιο πρόγραμμα
του σχολείου;

Όσοι γνωρίζουν την αδράνεια των ελληνικών εκπαιδευτικών πραγμά-
των, πρέπει να καταλαβαίνουν ότι κάθε καινοτομία απαιτεί πολύ χρόνο για
να «περάσει» και να ολοκληρωθεί. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να δώσου-
με την ευκαιρία στον ΣΕΠ να λειτουργήσει με τις *απαραίτητες προϋποθέ-
σεις*, ώστε να αποδώσει καρπούς. Αντί να μιλήσουμε για αλλαγή μοντέλου
είναι λογικότερο, ο καθένας από τη θέση του, να βοηθήσουμε:

- να στελεχωθεί η ομάδα που θα προχωρήσει σε αλλαγές και βελτιώσεις
στα αναλυτικά προγράμματα του ΣΕΠ και τα βιβλία καθηγητή και μαθη-
τή, ώστε να ανταποκρίνονται πληρέστερα στις σημερινές συνθήκες αλ-
λά και τις ανάγκες των μαθητών.
- να δημιουργηθεί το νομικό πλαίσιο για συγκεκριμένο αριθμό ανά τε-
τράμηνο επισκέψεων μαθητών σε χώρους εργασίας και εκπαίδευση,
(κονδύλια, κάλυψη μαθητών-καθηγητών, ενημέρωση των φορέων σε
κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο).
- να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των ωρών του ΣΕΠ από εκείνους που έχουν
κάποια επιμόρφωση ή επιθυμούν την εφαρμογή του ΣΕΠ, ανεξάρτητα
από τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου.
- να οργανωθούν θεματικά προγράμματα εργασιακής εμπειρίας μαθητών
με συνεργασία εκπροσώπων του ΥΠΕΠΘ, του ΟΑΕΔ και των επιμελη-
τηρίων.

- να ανοίξει το σχολείο προς τον κοινωνικοοικονομικό του περίγυρο με συνεχή και αμφίδρομη ενημέρωση αλλά και συνεργασία.
- να λειτουργήσει ειδική αίθουσα ΣΕΠ σε κάθε σχολείο, με βιβλιοθήκη, αρχείο πληροφόρησης, αφίσες και τα ανάλογα καθίσματα και τραπέζια.
- το σημαντικότερο τέλος, να δημιουργηθεί ο κατάλληλος φορέας και το πλαίσιο, ώστε να αρχίσει αμέσως συστηματική επιμόρφωση ικανού αριθμού καθηγητών στον ΣΕΠ.

Είναι αρκετοί εκείνοι, που σε πείσμα των δυσκολιών που παρεμβάλλονται, προσπαθούν με ζήλο να βοηθήσουν τους μαθητές στα πλαίσια του ΣΕΠ και δεν πρέπει να τους απογοητεύσουμε. Από την άποψη αυτή θεωρώ πολύ εποικοδομητική την ευκαιρία που δόθηκε στους λειτουργούς του Προσανατολισμού στα πλαίσια της ημερίδας της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (Μάιος '88), να προτείνουν τρόπους για ενίσχυση και βελτίωση της εφαρμογής του ΣΕΠ, ώστε να γίνει δυναμικός.

Π. Σαμοίλης

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 15-27.

Αριστοτέλης Κάντας*

ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΑΓΧΟΓΟΝΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Το παρόν άρθρο βασίζεται σε επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά με το επαγγελματικό άγχος. Γίνεται αρχικά συνοπτική παρουσίαση των εκδηλώσεων του άγχους και των επιπτώσεων που έχει στη σωματική και ψυχική υγεία και ακολουθεί αναφορά στη σχέση που έχει με το επάγγελμα. Τα κυριότερα στοιχεία του επαγγέλματος που συντελούν στη δημιουργία άγχους είναι τα χαρακτηριστικά του έργου και οι συνθήκες εργασίας, ο ρόλος στην εργασιακή οργάνωση, οι κοινωνικές σχέσεις στο χώρο εργασίας, τα προβλήματα σταδιοδρομίας και η διασύνδεση οικογένειας-εργασίας. Ακολουθεί σύντομη αναφορά στα κυριότερα μεθοδολογικά προβλήματα που συνδέονται με τις έρευνες πάνω στο επαγγελματικό άγχος.

*Aristotelis Kantas**

WORK AND HEALTH: WORK AS AN ANXIETY EVOKING FACTOR

This article attempts a detailed review of the current literature on occupational stress. Symptoms and consequences of stress with regard to physical and mental health are examined first followed by a more specific reference to the main factors that have been found to be related with stress at work: job characteristics and conditions of work, role in the organization, social relations in the organization, career development and the home-work interface. There follows a brief review of the main methodological problems connected with occupational stress research.

.. Γενικά

Το άγχος (στρες) αποτελεί φυσιολογική λειτουργία που στα ζώα εκδηλώνεται με το δίλημμα «φυγή ή επιθετική». Όταν το ζώο αντιμετωπίζει μια α-

πειλή θα βρεθεί για μερικά δευτερόλεπτα σε κατάσταση άγχους, θα κινητοποιηθούν διάφορες σωματικές λειτουργίες και στη συνέχεια θα προβεί σε κάποια ενέργεια που θα δώσει διέξοδο στην αγχογόνο κατάσταση — είτε θα ε-

* Ο Α. Κ. είναι Λέκτορας της ψυχολογίας της εργασίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επικοινωνία*: Ροστάν 3, 111 41 Αθήνα, τηλ. 2013.615.

πιτεθεί είτε θα τραπεί σε φυγή. Πειραματικά έχειδειχτεί στο εργαστήριο ότι το ζώο που του δίνεται η ευκαιρία να ελέγξει το επερχόμενο ηλεκτρικό σοκ με την πίεση κάποιου μοχλού παρουσιάζει σε μικρότερο βαθμό εξελκώσεις του στομάχου από αυτό που δεν έχει καμιά δυνατότητα να αποφύγει το επερχόμενο σοκ. Το πρόβλημα με το ανθρώπινο είδος είναι ότι σήμερα τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να προσφύγει στους φυσιολογικούς μηχανισμούς μείωσης του άγχους — ούτε να φύγουμε πια μπορούμε από τις αγχογόνες καταστάσεις ούτε, πολύ περισσότερο, να κάνουμε επίθεση στην πηγή του άγχους μας. Παρόλο που ο όρος άγχος διακατέχεται από ασάφεια αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι το διαρκές, συνεχιζόμενο άγχος.

Το άγχος πηγάζει από τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και μπορεί να οριστεί ως η πίεση που ασκεί το περιβάλλον στο άτομο. Αυτό που πρέπει από την αρχή να τονιστεί είναι ότι όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι η πίεση αυτή έχει υποκειμενικό και όχι αντικειμενικό χαρακτήρα. Υπάρχουν βέβαια οι αντικειμενικοί παράγοντες άγχους, αλλά ο βαθμός επίδρασής τους στο άτομο καθορίζεται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου τόσο ως προς τη σοβαρότητα της κατάστασης όσο και ως προς τις δυνατότητες που έχει για την αντιμετώπισή της (Glowinkowski and Cooper, 1985). Υπαισέρχονται δηλαδή στην αξιολόγηση των αγχογόνων καταστάσεων παράγοντες ατομικών διαφορών, κυρίως της προσωπικότητας. Επειδή μια ορισμένη ποσότητα έντασης μπορεί να έχει και θετικές επιπτώσεις στη γενικό-

τερη εγρήγορση και κινητοποίηση του ατόμου, τελικά, οι περισσότεροι ορίζουν ως πηγή άγχους την κατάσταση που ξεπερνάει τις δυνατότητες του ατόμου.

Έτσι, το άγχος (στρες) μπορεί να οριστεί ως ουσιαστική έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλονται στο άτομο και τις ικανότητες απόκρισης του ατόμου, κάτω από συνθήκες όπου η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ατόμου, θα έχει σοβαρές συνέπειες (McGrath, 1970).

2. Πώς εκδηλώνεται το άγχος

Η εκδήλωση του άγχους ακολουθεί την εξής πορεία: Σε μια ομαλή, σταθερή κατάσταση προβάλλει κάποιος παράγοντας απειλής που δημιουργεί άγχος. Αμέσως αρχίζουν να επιστρατεύονται οι σωματικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης που αποβλέπουν στην προστασία του ατόμου. Πρόκειται για το «σύνδρομο γενικής προσαρμογής» (general adaptation syndrome) (Selye, 1976). Η διαδικασία καταλήγει σε μια από δυο πιθανές εκβάσεις: α) επιτυχής αντιμετώπιση και ηρεμία, β) αποτυχία αντιμετώπισης και συνεχιζόμενο άγχος. Η δεύτερη περίπτωση είναι, όπως ήδη είπαμε, αυτή που κυρίως μας ενδιαφέρει.

Τα σωματικά συμπτώματα του μακροχρόνιου άγχους είναι: πονοκέφαλοι, ξηρότητα του στόματος, υπέρταση και πόνος στο στήθος, βήχας και ασθματικές καταστάσεις, μυικοί πόνοι, κούραση, δυσπεψία, κοιλιακοί πόνοι, διάρροια, συχνουρία, ανωμαλίες στην περίοδο της γυναίκας, ξηρότητα δέρματος, δερματίτιδες. Άλλα συμπτώματα, όχι α-

παραίτητα παθολογικά, είναι: ανορεξία, αϋπνίες, εφίδρωση χωρίς λόγο, νευρικά, ονυχοφαγία, ναυτίες, δύσπνοια, ψυχρότητα ή ανικανότητα. Μερικές καθαρά ψυχολογικές εκδηλώσεις που μπορούν να συνοδεύσουν το άγχος είναι: ευερεθιστότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή, αρρωστοφοβίες, αίσθημα αποτυχίας, φόβος για το μέλλον, δυσκολία στη συγκέντρωση του νου, κλειστοφοβία κ.λπ. Ασθένειες που έχουν βρεθεί να συνδέονται με το μακροχρόνιο άγχος είναι: υπέρταση, στεφανιαία νόσος, αλλεργίες, άσθμα, κνησμός, έλκος, κολίτις, ρευματοειδής αρθρίτις, υπερθυρεοειδισμός, διαβήτης, φυματίωση, κατάθλιψη.

3. Άγχος και επαγγέλματα

Πριν εξετάσουμε ειδικότερα τη σχέση άγχους και εργασίας θα αναφερθούμε σε μερικά επαγγέλματα που θεωρούνται ότι είναι ιδιαίτερα αγχογόνα (Cooper et al, 1988):

- α) Ένστολα επαγγέλματα: αστυνομικοί, πιλότοι, φύλακες φυλακών.
- β) Καλλιτεχνικά επαγγέλματα: δημοσιογράφοι, ηθοποιοί, ραδιοφωνία, κινηματογράφος.
- γ) Διοίκηση Επιχειρήσεων κλπ.: διαφήμιση, διοίκηση προσωπικού.
- δ) Επαγγέλματα παραγωγής/κατασκευών: ανθρακωρύχοι, κτίστες.
- ε) Επαγγέλματα υγείας: οδοντίατροι, γιατροί, νοσοκόμοι.
- στ) Επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών: δάσκαλος, κοινωνικός λειτουργός.

Τα επαγγέλματα του καταλόγου αυτού είναι τα πλέον αγχογόνα της κάθε κατηγορίας και γενικά τα επαγγέλματα

από όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες που θεωρούνται ότι συνδέονται με το μεγαλύτερο βαθμό άγχους. Αν στον παραπάνω κατάλογο προσπαθήσουμε να βρούμε μερικά κοινά στοιχεία θα δούμε ότι τα επαγγέλματα αυτά χαρακτηρίζονται είτε από το ότι έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση ανθρώπων, είτε συνεπάγονται ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων. Το άγχος συνδέεται με το βαθμό υπευθυνότητας και τη σοβαρότητα των συνεπειών όσον αφορά τις δύο αυτές διαστάσεις.

Δεν έχουν βρεθεί ιδιαίτερες διατυπώσεις ως προς το άγχος μεταξύ επαγγελμάτων ανώτερου και χαμηλότερου επιπέδου αλλά αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στη θνησιμότητα και την κοινωνική τάξη, όπως αυτή ορίζεται με βάση το επάγγελμα (Fletcher, 1988). Η θνησιμότητα αυξάνει όσο κατεβαίνουμε στην κλίμακα κοινωνικής ιεράρχησης των επαγγελμάτων. Η εικόνα αυτή όμως δεν ισχύει για όλες τις επιμέρους ασθένειες, όπως π.χ. τα καρδιακά νοσήματα στα οποία οι χειρώνακτες εργάτες κατέχουν μια ενδιάμεση θέση ως προς τη συχνότητα (Wallace et al, 1988). Βέβαια, μια άμεση εξήγηση που μπορεί να δοθεί έχει να κάνει με τον τρόπο ζωής και τις συνθήκες διατροφής των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Έχουν όμως προταθεί και άλλες ερμηνείες και ιδιαίτερα πρέπει να προσεχτεί ο χαμηλός βαθμός ελέγχου και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που χαρακτηρίζει τα κατώτερα επαγγέλματα (Fisher, 1985).

4. Άγχος και προσωπικότητα

Υπάρχουν ορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας που έχει βρεθεί ότι

έχουν κάποια σχέση με το άγχος, τόσο γενικότερα όσο και σε σχέση με το επαγγελματι.

Η πρώτη διάσταση αφορά αυτό που ονομάστηκε προσωπικότητα *τύπου Α* και *τύπου Β* (Friedman and Roseman, 1974). Η προσωπικότητα τύπου Α ονομάστηκε και «προσωπικότητα επιρρεπής στη στεφανιαία νόσο». Ο χαρακτηρισμός αυτός οφείλεται στη διαπίστωση ότι πολλοί πάσχοντες από στεφανιαία νόσο εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία στη συμπεριφορά τους: είναι ανταγωνιστικοί, επιθετικοί, διαστικοί, ανυπόμονοι και επιδιώκουν τα υψηλού επιπέδου επιτεύγματα. Ο τύπος αυτός της προσωπικότητας είναι αεικίνητος, μιλάει με ζωηρότητα και νιώθει ότι συνεχώς κυνηγιέται από το χρόνο. Ασχολείται με δύο ή περισσότερα πράγματα μαζί, γυρνάει πάντοτε τη συζήτηση στα δικά του ενδιαφέροντα και προκαλεί στον άλλο την ανάγκη να του αντισταθεί. Ο τύπος Β, αντίθετα, δεν είναι ανυπόμονος και δεν νιώθει ότι κυνηγιέται από το χρόνο. Δεν προσπαθεί να εντυπωσιάσει τους άλλους και ξέρει να απολαμβάνει τη ζωή και τις χαρές της. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν πολλά αμφισβητούμενα σημεία, στις νεότερες ιδίως έρευνες, όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα τύπου Α και τη στεφανιαία νόσο. Προβλήθηκε πρόσφατα η άποψη (Payne, 1988) μήπως πίσω από αυτή τη διάσταση της προσωπικότητας κρύβεται ο ενδογενής νευρωτισμός, που αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ίσως μάλιστα έμφυτο, οπότε η συμπεριφορά τύπου Α πιθανόν να είναι μια εκδήλωση της νευρωτικής προσωπικότητας. Βέβαια, ο ενθουσιασμός για την υποτιθέ-

μενη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα τύπου Α και τα καρδιοαγγειακά νοσήματα έχει πέσει τα τελευταία χρόνια αλλά, όπως πρόσφατα παρατηρήθηκε (Powell, 1987) τα προβλήματα είναι πιθανόν να είναι κυρίως μεθοδολογικά (ανεπαρκή ερωτηματολόγια και τυπολογική αντί ποσοτική κατηγοριοποίηση σε τύπο Α).

Μια άλλη διάσταση της προσωπικότητας, για την οποία πρόσφατα (Maddi and Kobasa, 1984) προβλήθηκε η άποψη ότι έχει σχέση με την αντιμετώπιση του άγχους, έχει να κάνει με τη δυνατότητα ορισμένων ανθρώπων να μένουν ανεπηρέαστοι από την επίδραση των αγχογόνων παραγόντων. Το χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας για το οποίο προτείνεται ο όρος «σκληρότητα» ή «ανθεκτικότητα» (hardiness) θεωρείται ότι εμπεριέχει τρία επιμέρους συνθετικά στοιχεία: αφοσίωση, έλεγχος και πρόκληση. Η αφοσίωση αναφέρεται στο βαθμό που το άτομο δίνεται, αφοσιώνεται, σε αυτά που κάνει, ο έλεγχος στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να επηρεάσει την πορεία των γεγονότων και η πρόκληση στην πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι προτιμότερη από τη σταθερότητα. Πιστεύεται ότι η «σκληρότητα» ή «ανθεκτικότητα» της προσωπικότητας συσχετίζεται αντίστροφα με τον τύπο Α: τα πιο ευπρόσβλητα άτομα είναι αυτά που έχουν σε υψηλό βαθμό συμπεριφορά τύπου Α και σε χαμηλό βαθμό «σκληρότητα» ή «ανθεκτικότητα» της προσωπικότητας.

Μια ακόμα διάσταση της προσωπικότητας που έχουν βρεθεί ότι συνδέεται με το πώς οι άνθρωποι αντιδρούν στις αγχογόνες καταστάσεις είναι αυτό που ονομάζεται «έδρα ελέγχου» (locus of

control) (Rotter, 1966). Αυτοί που έχουν **εσωτερική** έδρα ελέγχου (internal locus of control) πιστεύουν ότι έχουν έλεγχο σε όλα όσα τους συμβαίνουν και ότι αυτά είναι αποτελέσματα των δικών τους αποφάσεων. Αντίθετα, αυτοί που έχουν **εξωτερική** έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι δεν έχουν δυνατότητα ελέγχου αυτών που τους συμβαίνουν αλλά αυτά είναι προϊόντα της τύχης ή της μοίρας. Οι «εσωτερικοί», ακριβώς επειδή αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους στα χέρια τους, παρουσιάζουν περισσότερα επιτεύγματα και λιγότερο άγχος. Βέβαια, όταν οι εσωτερικοί πραγματικά αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δεν μπορούν να ελέγξουν φτάνουν σε υψηλά επίπεδα άγχους (Payne, 1988). Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι, αντίθετα από τις κοινές αντιλήψεις, οι διαστάσεις της προσωπικότητας στην ψυχολογία δεν εκφράζονται πλέον με ποιοτικές διαφορές και κατηγορικούς χαρακτηρισμούς, δηλ. είσαι εκείνο και όχι το άλλο, αλλά με ποσοτικές διαφορές. Γίνεται δεκτό δηλαδή ότι το κάθε άτομο έχει κάποια χαρακτηριστικά από τη μια διάσταση και κάποια από την άλλη και αυτό που παίζει ρόλο είναι σε ποιο βαθμό αυτά διαφέρουν μεταξύ τους ή ξεπερνούν το μέσο όρο.

5. Εργασία και άγχος

Το επαγγελματικό άγχος, πέρα από τις επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία, έχει επιπτώσεις στην εργασιακή συμπεριφορά: δυσανεμία με την εργασία, αυξημένος αριθμός απουσιών, αυξημένη επαγγελματική κινητικότητα (αλλαγή δουλειάς) και χαμηλότερη παραγωγικότητα, ποσοτικά ή ποιοτικά.

Σήμερα πιστεύεται ότι οι βασικοί παράγοντες, ως προς την εργασία, που επιδρούν στο άτομο και προκαλούν άγχος είναι 6:

α. Παράγοντες εσωγενείς στην εργασία

Στην κατηγορία αυτή υπάγονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με αυτή καθεαυτή τη φύση της εργασίας. Τα πιο κύρια από αυτά είναι οι συνθήκες εργασίας, οι θάρδιες και ο εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας.

(1) **Κακές συνθήκες εργασίας.** Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι ανιαρές ή απάνθρωπες συνθήκες εργασίας, όπως είναι μια γραμμή συναρμολόγησης που κινείται γρήγορα, τα υψηλά επίπεδα θορύβου ή θερμοκρασίας, η απομόνωση κατά την εκτέλεση του έργου κλπ. Για παράδειγμα, στο χώρο των επαγγελματιών υγείας (νοσοκόμες) βρέθηκε ότι ο μονότονος τεχνητός φωτισμός και ο κακός αερισμός προκαλούσαν αισθήματα κλειστοφοβίας. Άλλες έρευνες έδειξαν τις επιπτώσεις που έχει ο ρυθμός εργασίας που υπαγορεύεται από τη μηχανή και όχι από τον ίδιο τον εργαζόμενο (Smith, 1988). Για το πυρηνικό ατύχημα στο Three-Mile Island θεωρήθηκε ότι μεταξύ άλλων ρόλο έπαιξε η διάσπαση της προσοχής και η κόπωση που προκαλούσαν οι συνεχείς συναγερμοί από τις πολυάριθμες προειδοποιητικές ενδείξεις.

(2) **Βάρδιες.** Οι αλλαγές βάρδιας έχουν επίδραση στη θερμοκρασία του αίματος, στο ρυθμό μεταβολισμού, στα επίπεδα σακχάρου στο αίμα, στη νοητική απόδοση και στα κίνητρα του εργαζομένου. Έτσι, στους ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας βρέθηκε ότι με τις αλλαγές βάρδιας συνδέονταν υπέρταση, ήπιος διαβήτης και έλκος (Cobb and Rose, 1973).

Άλλη μελέτη με νοσοκόμες που εργάζονταν με θάρδιες έδειξε ότι, σε σχέση με τις συναδέλφους τους που είχαν σταθερή θάρδια, οι νοσοκόμες αυτές παρουσίαζαν μεγαλύτερη κατανάλωση αλκοόλ, περισσότερα προβλήματα με τη σεξουαλική τους ζωή και χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την προσωπική τους ζωή (Cooper et al, 1988). Η στέρηση του ύπνου και η αλλαγή των βιορρυθμών, του ρολογιού του σώματος δηλαδή, έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την αποδοτικότητα του εργαζόμενου (Monk and Tepas, 1988) με αποτέλεσμα αυτός να είναι πιο επιρρεπής σε ατυχήματα ή να υφίσταται το ψυχικό κόστος της κακής απόδοσής του.

(3) **Εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας.** Έχει βρεθεί σχέση ανάμεσα στον εβδομαδιαίο χρόνο εργασίας και τη στεφανιαία νόσο. Σε μια μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ, με άτομα που εργάζονταν σε ελαφρές βιομηχανίες, βρέθηκε ότι άτομα κάτω των 45 ετών που εργάζονταν περισσότερο από 48 ώρες την εβδομάδα είχαν διπλάσιες πιθανότητες για στεφανιαία από αυτούς που εργάζονταν το πολύ 40 ώρες την εβδομάδα. Σε μια άλλη μελέτη με 100 νέους εμφραγματίες, βρέθηκε ότι το 25 % από αυτούς είχαν δύο εργασίες και το 40 % εργάζονταν περισσότερο από 60 ώρες την εβδομάδα (Cooper et al, 1988). Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι μόνο ο φόρτος εργασίας σε εβδομαδιαία βάση που παίζει ρόλο στην ψυχική και σωματική υγεία αλλά και ο υπό-φόρτος που συνοδεύεται από συνεχή ανία, ιδίως όταν ακολουθείται από ακανόνιστες περιόδους έντασης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τους πιλότους που μετά από ώρες ανίας πρέπει ξαφνικά να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα

αγχογόνες καταστάσεις.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το θέμα της εισαγωγής της νέας τεχνολογίας είναι ένα νέο στοιχείο που έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά της εργασίας (Briner and Hockey, 1988). Το θέμα αυτό είναι αυτή τη στιγμή υπό μελέτη αλλά ένα στοιχείο που από την αρχή θεωρήθηκε σημαντικό είναι το άγχος που δημιουργείται στα παλαιότερα στελέχη, όσον αφορά την ανάγκη να ενημερωθούν και να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις. Ένα δεύτερο σημαντικό θέμα είναι η ριζική μερικές φορές αναδόμηση των εργασιακών σχέσεων ή εργασιακών καθηκόντων που συνεπάγεται η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας.

6. Ο ρόλος στην εργασιακή οργάνωση

Ο δεύτερος ευρύτερος παράγοντας άγχους στην εργασία έχει να κάνει με το ρόλο του εργαζόμενου στο πλαίσιο της επιχείρησης, της οργάνωσης, όπως λέμε στη σύγχρονη ορολογία. Στις κοινωνικές επιστήμες με τον όρο «ρόλος», αναφερόμαστε στις μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με μια επαγγελματική ή κοινωνική θέση. Ο κάτοχος μιας θέσης αναμένεται κοινωνικά να ασκήσει κάποιο ρόλο, να δείξει δηλαδή ορισμένες συμπεριφορές που αναμένονται από κάθε κάτοχο της θέσης αυτής. Ως προς την άσκηση του ρόλου όμως είναι δυνατό να έχουμε δύο προβληματικές καταστάσεις: την **ασάφεια ρόλου** και τη **σύγκρουση ρόλων**. Ασάφεια ρόλου στην περίπτωση της εργασίας έχουμε, όταν δεν είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένο στον εργαζόμενο τι αναμένεται να κάνει, όταν αυτός δεν έχει σαφή εικόνα των στόχων της εργασίας του και των προσδοκιών

που έχουν από αυτόν οι προϊστάμενοι, οι υφιστάμενοι και οι συνάδελφοι. Η ασάφεια ενός επαγγελματικού ρόλου μπορεί να είναι ενδογενές χαρακτηριστικό μιας επαγγελματικής θέσης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση πολλών δημόσιων υπηρεσιών, όπου κανείς δεν ξέρει πού αρχίζουν και πού τελειώνουν τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και οι αρμοδιότητες του υπαλλήλου ή ακόμα ποιο είναι αυτό καθαυτό το αντικείμενο εργασίας. Ασαφεια μπορεί να συνοδεύει και τις μεταβατικές καταστάσεις, όπως είναι η ανάληψη μιας νέας θέσης, μια προαγωγή κλπ. Σε πολλές περιπτώσεις οι κανόνες του παιγνιδιού δεν είναι καταγραμμένοι αλλά ο εργαζόμενος πρέπει να τους ανακαλύψει μόνος του, με όλο το ψυχικό κόστος που συνεπάγεται κάτι τέτοιο. Η ασάφεια ρόλου έχει βρεθεί ότι συνδέεται με καταθλιπτική διάθεση, με χαμηλό αυτοσυναισθημα, δυσαρέσκεια με τη ζωή, χαμηλά κίνητρα και σκέψεις για εγκατάλειψη της εργασίας.

Σύγκρουση ρόλων έχουμε όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι πρέπει να ικανοποιήσει διαφορετικών ειδών απαιτήσεις και προσδοκίες. Αυτό μπορεί να προέρχεται από δύο διαφορετικούς ρόλους που ασκεί το ίδιο άτομο (π.χ. συνδικαλιστής και υπάλληλος ή οικογενειάρχης και εργαζόμενος) ή από τις διαφορετικές προσδοκίες που νιώθει ότι έχουν από αυτόν διαφορετικές ομάδες μέσα στο χώρο εργασίας (π.χ. οι υφιστάμενοι και οι προϊστάμενοι). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα αγχογόνο κατάσταση που έχει βρεθεί ότι συνδέεται με υπέρταση και καρδιοαγγειακά νοσήματα. Η σύγκρουση ρόλων σε σχέση με το επαγγελματικό άγχος μελετήθηκε στην περίπτωση των οδοντογιατρών (Cooper

et al., 1978) που από τη μια μεριά ένωσαν ότι οι ασθενείς τους περίμεναν από αυτούς να τους προσφέρουν βοήθεια και ανακούφιση και από την άλλη για να πετύχουν κάτι τέτοιο έπρεπε να προκαλέσουν πόνο. Έτσι, εβίωναν το ρόλο τους με τρόπο αντιφατικό. Τη σύγκρουση ρόλων αισθάνονται περισσότερο τα ευαίσθητα άτομα και αυτά που έχουν ενδογενές άγχος.

Για την περίπτωση αυτή, του άγχους δηλαδή που μπορεί να συνοδεύει ένα εργασιακό ρόλο, έχουμε ένα πολύ προσεχτικά σχεδιασμένο πείραμα (Manning, Ismail and Sherwood, 1981). Στο πείραμα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της προσομοίωσης ενός πραγματικού χώρου εργασίας. Πιο συγκεκριμένα ένα δωμάτιο είχε διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιάζει με κλινική. Υποκείμενα ήταν 50 νοσοκόμες χωρισμένες ανά 25 σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Από τις νοσοκόμες ζητήθηκε, με τον τρόπο που θα περιγράψουμε πιο κάτω να εκτελέσουν πέντε καθήκοντα: α) να παρακολουθούν ένα καρδιακό ασθενή, β) να βάζουν σε αλφαθητική σειρά λογαριασμούς ασθενών που είχε βγάλει ο υπολογιστής, γ) να μετρούν το σφυγμό κάποιου ασθενή, δ) να κάνουν σε κάποιο ασθενή ενδοφλέβια ένεση και ε) να βοηθούν κάποιο ασθενή που είχε πέσει από το κρεβάτι του. Στην πειραματική ομάδα οι εντολές αυτές δίνονταν η μία πάνω στην άλλη, πριν δηλαδή η νοσοκόμα προλάβει να ολοκληρώσει αυτό που της είχε ζητηθεί, της δινόταν η εντολή να κάνει κάτι άλλο. Στην ομάδα ελέγχου οι εντολές δίνονταν διαδοχικά, μόλις ολοκληρωνόταν το ένα καθήκον ζητούσαν από τη νοσοκόμα να ξεκινήσει κάτι άλλο. Η προσομοίωση

αυτή διάρκεσε 40 λεπτά. Στο τέλος του πειράματος βρέθηκε ότι οι νοσοκόμες της πειραματικής ομάδας διέφεραν σημαντικά από την ομάδα ελέγχου ως προς τα εξής: γρηγορότεροι σφυγμοί, χαμηλότερη συστολική πίεση, χαμηλότερο ουρικό οξύ, χειρότερη διάθεση (μετρούμενη αντικειμενικά και υποκειμενικά).

γ. Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας

Οι σχέσεις στο χώρο εργασίας μπορεί να είναι κακές όσον αφορά τις δοσοληψίες του ατόμου με τους συναδέλφους του, τους προϊσταμένους και τους υφισταμένους. Κακές θεωρούνται οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό εμπιστοσύνης, χαμηλό βαθμό υποστήριξης και έλλειψη ενδιαφέροντος για τα προβλήματα που απασχολούν το μέλος της οργάνωσης. Οι κακές σχέσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ανταγωνισμό, απομόνωση και δυσαρέσκεια με τη δουλειά. Υπάρχουν όμως και μερικές άλλες όψεις των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας που μπορούν να αποδειχτούν αγχογόνες:

- (1) Η ανασφάλεια που δίνει το αίσθημα ότι δεν μπορεί κάποιος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας νέας θέσης.
- (2) Η «πυκνότητα» στον εργασιακό χώρο που δεν επιτρέπει στον άτομο να έχει τον προσωπικό του χώρο.
- (3) Η γειτνίαση ή η υποχρεωτική συνεργασία με κάποιο εργασιομανή που δίνει γρήγορο ρυθμό στην εργασία.
- (4) Οι πιέσεις της ομάδας να συμμορφωθεί το άτομο με κανόνες που ίσως δεν υιοθετεί.

δ. Η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας

Οι κυριότεροι αγχογόνοι παράγοντες όσον αφορά αυτό που ονομάζεται ανάπτυξη ή εκδίπλωση της σταδιοδρομίας είναι (Glowinkowski and Cooper, 1985, Burke, 1988): η έλλειψη αισθήματος ασφάλειας ή ο φόβος της απόλυσης, το αίσθημα ότι «παλιώνεις» ή «είσαι ξεπερασμένος» καθώς και οι διάφορες αξιολογήσεις που γίνονται για την επίδοση ή το έργο. Στο επίπεδο της εργασίας γραφείου οι αγχογόνοι παράγοντες είναι διαφορετικοί για τους νέους και τους παλιούς υπαλλήλους. Ο νέος υπάλληλος αντιμετωπίζει καταρχήν το σοκ από τη διάψευση ορισμένων προσδοκιών που πιθανόν είχε όταν έπιανε δουλειά και από τις διάφορες εμπειρίες κοινωνικοποίησης που έχει μέσα στη νέα εργασία, μέχρι δηλαδή να μάθει τους κανόνες του παιγνιδιού. Για τους παλαιότερους υπαλλήλους, πέρα από το άγχος που προαναφέραμε, που σχετίζεται με το αίσθημα ότι τους ξεπερνούν οι εξελίξεις, συχνή πηγή άγχους αποτελεί η εντονότερη επιθυμία που εμφανίζεται στις μεγαλύτερες ηλικίες να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην οικογένεια και τις ασχολίες ελεύθερου χρόνου.

ε. Το κλίμα και η δομή της οργάνωσης

Ως προς τη δομή μιας εργασιακή οργάνωσης το κυριότερο σημείο που έχει θρεθεί να σχετίζεται με τη δημιουργία άγχους είναι η μη συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων και το αίσθημα ότι δεν έχει κανένα έλεγχο πάνω σε αυτό που του συμβαίνει. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν η εργασία συνεχίζεται πολλές απαιτήσεις στις οποίες

πρέπει να ανταποκριθεί ο εργαζόμενος ενώ παράλληλα του παρέχεται μικρός βαθμός ελέγχου της ίδιας της εργασίας του (Wallace et al. 1988). Σήμερα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία που έχει η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων στο χώρο της εργασίας, καθώς και ο βαθμός ελέγχου που έχει ο εργαζόμενος πάνω στην πορεία της εργασίας του.

στ. Η διασύνδεση σπιτιού εργασίας

Ο τελευταίος παράγοντας που έχει βρεθεί ότι συνδέεται με το επαγγελματικό άγχος είναι αυτό που ονομάζεται διασύνδεση σπιτιού εργασίας. Ειδικότερα, σημαντικό ρόλο παίζουν:

1. Η μεταφορά των προβλημάτων της εργασίας στο σπίτι και το αντίστροφο.

2. Η διπλή σταδιοδρομία των δύο συζύγων που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και αποτελεί μια από τις πιο συχνές αιτίες διαζυγίων.

3. Το γεγονός ότι σε πολλές σύγχρονες εργασίες ο εργαζόμενος όχι μόνο είναι απαραίτητο να ταξιδεύει συχνά αλλά πολλές φορές να εγκαθίσταται μόνιμα αλλού για ορισμένο χρονικό διάστημα, μόνος του ή με την οικογένειά του.

Τα προβλήματα που δημιουργούνται στη δουλειά μεταφέρονται στην οικογένεια και γίνονται δευτερεύουσα αλλά **ανεξάρτητη** πηγή άγχους για όλη την οικογένεια. Δημιουργείται δηλαδή ένας φαύλος κύκλος, γιατί η παλιά πηγή άγχους δημιουργεί μια νέα που με τη σειρά της ενισχύει την ήδη υπάρχουσα κ.ο.κ.

Τα κυριότερα προβλήματα που ανα-

φύονται μεταξύ των δύο συζύγων και δημιουργούν άγχος που μεταφέρεται προς το χώρο της εργασίας είναι (Pearlin and Turner, 1987):

1. Έλλειψη αμοιβαιότητας, όταν δηλαδή ο ένας από τους δύο πιστεύει ότι η προσφορά του στην οικογένεια είναι μεγαλύτερη από αυτή του άλλου.

2. Ανισότητα στη συναισθηματική προσφορά που πιθανόν διαβλέπει ο ένας από τους δύο.

3. Έλλειψη αυτοβεβαίωσης, όταν ο ένας από τους δύο συζύγους νιώθει ότι η αυτοεικόνα που έχει δεν επιβεβαιώνεται στα μάτια των άλλων μελών της οικογένειας.

4. Διάψευση των προσδοκιών όσον αφορά το ρόλο του/της συζύγου, απογοήτευση δηλαδή ως προς αυτά που περίμενε από το γάμο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Θα κλείσουμε με μια σύντομη αναφορά σε ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα που συνδέονται με την έρευνα για το άγχος στην εργασία. Θα πρέπει να τονιστεί ότι το ενδιαφέρον στο θέμα αυτό είναι σχετικά πρόσφατο και κατά συνέπεια ούτε τα προβαλλόμενα κατά καιρούς στοιχεία είναι ακλόνητα ούτε υπάρχει ομοφωνία ως προς την ερευνητική μεθοδολογία και τον τρόπο εντοπισμού της άμεσης σχέσης εργασίας-άγχους-σωματικής ασθένειας, δεδομένου ότι υπάρχουν άπειρες άλλες ενδιάμεσες μεταβλητές που είναι δυνατό να υπεισέρχονται στη σχέση αυτή.

1. Υποκειμενικά-αντικειμενικά κριτήρια

Μεγάλο μέρος των ερευνών έχει στηριχτεί σε αντικειμενικά οριζόμενους

αγχογόνους παράγοντες. Αυτό που τονίζεται είναι ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στους υποκειμενικά διαβλεπόμενους παράγοντες άγχους (Frese and Zapf, 1988). Μέσα στο ίδιο εργασιακό πλαίσιο και στο ίδιο αντικείμενο εργασίας είναι πολύ πιθανό διαφορετικά άτομα να διαβλέπουν διαφορετικούς παράγοντες άγχους. Ας μην ξεχνάμε, ως προς το σημείο αυτό, τις σχολικές μας εμπειρίες από τις γραπτές και προφορικές: οι διάφοροι μαθητές αντιμετώπιζαν το ίδιο πράγμα με διαφορετικό επίπεδο άγχους, χωρίς αυτό να είναι πάντοτε συνάρτηση του βαθμού προετοιμασίας τους. Η ψυχολογία εξάλλου όλο και περισσότερο στρέφεται προς τη διερεύνηση της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που κάνει το άτομο. Έτσι, στο χώρο εργασίας ίσως πρέπει να αρχίσουμε να απομακρυνόμαστε από τις νόρμες και τα κανονιστικά πρότυπα και να εξετάσουμε περισσότερο τις γνωστικές διαδικασίες του κάθε ατόμου. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που έκαναν την εργοδοσία τα τελευταία χρόνια (όχι θέβαια στην Ελλάδα) να δώσει περισσότερη προσοχή στην ανάγκη για ψυχολογική στήριξη του εργαζόμενου με τη δημιουργία σχετικών προγραμμάτων ή υπηρεσιών στο χώρο της εργασίας.

2. Αντενεργές επιδράσεις στην έρευνα

Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε μεταβλητές που δεν έχουμε λάβει υπόψη κατά τη διερεύνηση ενός προβλήματος και όμως έχουν επίδραση στο τελικό αποτέλεσμα. Πολλές φορές μια απλή συσχέτιση, που ας μην ξεχνάμε, ποτέ δεν πρέπει να τη θεωρούμε αιτιολόγηση, κρύβει επιμέρους συσχετίσεις με άλλους

παράγοντες που αν μπορούσαμε να τους εντοπίσουμε θα έχουμε ίσως καλύτερη ερμηνεία (Contrada and Krantz, 1987). Έτσι, στο παράδειγμα που αναφέραμε προηγουμένως για τη σχέση ανάμεσα σε θνησιμότητα και κοινωνική τάξη, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, χωρίς προσεχτικά ελεγμένες μελέτες, αν η θνησιμότητα των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων οφείλεται στις συνθήκες εργασίας, στην έκθεση σε διάφορους παράγοντες (σκόνη, υλικά) που υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον, στον τρόπο διαίτας και διασκέδασης (και δεν αναφερόμαστε εδώ στη στέρηση μόνο αλλά και στην κατανάλωση) ή στις αξίες και τους στόχους που θέτουν τα μέλη μιας κοινωνικής τάξης (π.χ. στο άγχος του εργαζόμενου να νιώσει ότι έχει κάποια ασφάλεια στη δουλειά ή κάποια δική του στέγη κλπ.). Αν πάρουμε πάλι ορισμένες συμπεριφορικές μεταβλητές και τη συσχέτισή τους με κάποια ασθένεια ή κάποια συμπτώματα, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι σχετικά με το ποιο προηγήθηκε και ποιο επέτεινε ποιο (Levental and Tomarken, 1987). Είναι συχνή η περίπτωση τα πρώτα συμπτώματα μιας ασθένειας να οδηγούν σε άγχος που με τη σειρά του επιτείνει τα συμπτώματα, με αποτέλεσμα να αυξάνει το άγχος και να έχουμε έτσι φαύλο κύκλο.

Πέρα από το πρόβλημα της ερμηνείας των παρατηρούμενων συσχετίσεων υπεισέρχεται και το πρόβλημα της μέτρησης των ψυχολογικών μεταβλητών που έχει ιδιαίτερα απασχολήσει την ψυχολογία. Όταν δίνουμε σε κάποιο άτομο ένα ερωτηματολόγιο ή του υποβάλλουμε προφορικά ορισμένες ερωτήσεις, υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες

που θέτουν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα των απαντήσεων. Σε πολλές περιπτώσεις το υποκείμενο θα δίνει απαντήσεις που (πολλές φορές υποσυνείδητα) πιστεύει ότι θέλουμε να ακούσουμε ή στην περίπτωση ψυχοϊατρικού ιστορικού, στην προσπάθειά του να τραβήξει την προσοχή του γιατρού, είναι πιθανό να δίνει απαντήσεις που θα αυξάνουν κατά την υποκειμενική του άποψη τη σοβαρότητα της κατάστασής του. Πέρα από αυτά, οι απαντήσεις ενός υποκειμένου έχει βρεθεί ότι επηρεάζονται από τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, από την προσωπικότητα του ερωτώμενου, από τις ερμηνείες που υποκειμενικά δίνει το άτομο όσον αφορά το σκοπό της ερώτησης, ακόμα και από τον τόπο και το χρόνο της συνέντευξης.

Προβλήματα στην έρευνα του άγχους υπεισέρχονται και από τις φυσιολογικές μετρήσεις (Fried, 1988). Συνήθεις μετρήσεις τέτοιου είδους είναι:

1. Καρδιαγγειακοί δείχτες-καρδιακός ρυθμός, πίεση.
2. Βιοχημικοί δείχτες-ουρικό οξύ, σάκχαρο, στεροειδείς ορμόνες (ιδίως κορτισόλη), χοληστερίνη και κατεχολαμίνες.
3. Γαστροεντερικοί δείχτες-έλκος κλπ.

Το πρόβλημα έγκειται στο ότι οι φυσιολογικοί αυτοί δείχτες υπόκεινται στις επιδράσεις και άλλων παραγόντων (Bailey and Bagat, 1987): κληρονομικότητα, χρόνος και τρόπος που γίνονται οι μετρήσεις, θερμοκρασία περιβάλλοντος κλπ. Αν, για παράδειγμα, γίνει μια μόνο μέτρηση της αρτηριακής πίεσης, χωρίς να έχει προηγουμένως ελεγχθεί η μεταβλητή «κατανάλωση καφέ», μπορεί ορισμένες από τις διαφορές μεταξύ των υ-

ποκειμένων να οφείλονται στην κατανάλωση καφέ, η οποία κατανάλωση με τη σειρά της, είναι πιθανό να σχετίζεται με κάποια μεταβλητή προσωπικότητας κ.ο.κ. Είναι πιθανό δηλαδή να υπεισέρχονται ένα σωρό ενδιάμεσες μεταβλητές που δεν έχουμε ελέγξει και οι οποίες διαστρεβλώνουν τα αποτελέσματά μας. Πρέπει, κατά το δυνατό, παρόμοιοι παράγοντες να ελέγχονται κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας. Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες για το άγχος και τη σχέση του με μεταβλητές της εργασίας δεν χαρακτηρίζονται από άσογη μεθοδολογία (Levental and Tomarken, 1987). Σε ορισμένες περιπτώσεις η σωστή μέτρηση και ο πολύπλευρος σχεδιασμός της έρευνας έδωσε μη αναμενόμενα αποτελέσματα: η χοληστερίνη βρέθηκε να επηρεάζεται περισσότερο από παράγοντες ατομικών διαφορών παρά από συγκεκριμένα στοιχεία άγχους. Παρεμφερές είναι και το θέμα της δειγματοληψίας: οι εθελοντές, το αυτοεπιλεγόμενο δείγμα δηλαδή, είναι πολύ πιθανό να δώσει εντελώς μονομερή αποτελέσματα.

Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα προβλήματα των σχετικών ερευνών οφείλονται (Fried, 1988):

1. Σε ανεπαρκή γνώση των ερευνητών όσον αφορά την ύπαρξη και των ελέγχων των αντενεργών επιδράσεων στην έρευνα.
2. Στο γεγονός ότι τα επιστημονικά περιοδικά, προκειμένου να κάνουν δεχτή μια δημοσίευση, δεν επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες ως προς τις φυσιολογικές μετρήσεις.
3. Στο γεγονός ότι οι εργαζόμενοι αλλά και οι εργοδότες αρνούνται να επιτρέψουν να γίνουν οι ενδεικνυόμενες με-

τρήσεις στον ενδεικνυόμενο χρόνο. Πολλοί ερευνητές τελικά συμβιβάζονται με κατωτέρου επιπέδου μετρήσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

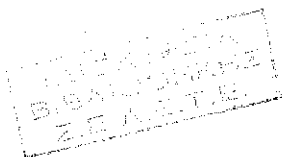
Η έρευνα για το επαγγελματικό άγχος και τις επιπτώσεις του στην υγεία ουσιαστικά βρίσκεται ακόμα στα πρώτα της βήματα. Είναι ενθαρρυντικό ότι αυτοί που μέχρι τώρα έχουν ασχοληθεί με παρόμοιες έρευνες, από την αρχή κατάλαβαν ότι το θέμα δεν είναι τόσο απλό και για αυτό βλέπουμε αυτή την ποικιλία μεταβλητών που ελέγχονται. Υπάρ-

χουν ακόμα πολλά κενά και πολλές αμφισβητήσιμες διαπιστώσεις στο χώρο αυτό, αλλά το θέμα αποκτά συνεχώς όλο και μεγαλύτερη σημασία, γιατί περνάμε μια περίοδο ριζικής ίσως μεταβολής των εργασιακών σχέσεων αλλά και αυτού του τρόπου εκτέλεσης των περισσότερων εργασιών. Το θέμα της παρουσίας των επιστημόνων σωματικής και ψυχικής υγείας στο χώρο της εργασίας γίνεται όλο και πιο επιτακτικό. Είναι απαραίτητο να υπάρξει περισσότερη ευαισθητοποίηση τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από την πλευρά της εργοδοσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bailey, J. M., Bhagat, R. S. Meaning and measurement of stressors in the work environment: An evaluation. In Kasl, S. V., Cooper, C. L. (Eds.) *Stress and health: Issues in research methodology*. Chichester: John Wiley, 1987.
- Briner, R., Hockey, G. R. J. Operator Stress and computer-based work. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Burke, R. J. Sources of managerial and professional stress in large organizations. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Cobb, S., Rose, R. H. Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers. *Journal of Australian Medical Association*, 224, 489-492, 1973.
- Contrada, R. J., Krantz, D. S. Measurement bias in health psychology research design. In Kasl, S. V., Cooper, C. L. (Eds.) *Stress and health: Issues in research methodology*. Chichester: John Wiley, 1987.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., Eaker, R. H. *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin, 1988.
- Cooper, C. L., Mallinger, M., Kahn, R. Identifying sources of occupational stress among dentists. *Journal of Occupational Psychology*, 51, 227-234, 1978.
- Fisher, S. Control and blue collar work. In Cooper, C. L., Smith, M. J. (Eds.) *Job stress and blue collar work*. Chichester: John Wiley, 1985.
- Fletcher, B. C. The epidemiology of occupational stress. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Frese, M., & Zapf, D. Methodological issues in the study of work stress: Objective vs. subjective measurement of work stress and the question of longitudinal studies. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Fried, Y. The future of physiological assessments in work situations. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Friedman, M., Roseman, R. H. *Type A behavior and your heart*. N. York: Alfred A. Knopf, 1974.
- Glowinkowski, S. P., & Cooper, C. L. Current issues in organizational stress research. *Bulletin of the British Psychological Society*, 38, 212-216, 1985.

- Levental, H., & Tomarken, A. Stress and illness: perspectives from health psychology. In Kasl, S. V., Cooper, C. L. (Eds.) *Stress and health: Issues in research methodology*. Chichester: John Wiley, 1987.
- Maddi, S. R., Kobasa, S. C. *The hardy executive. Health under stress*. Homewood, IL.: Dow-Jones-Irwin, 1984.
- Manning, M. R., Ismael, A. H., & Sherwood, J. J. Effects of role conflict on selected physiological, affective, and performance variables. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 125-141, 1981.
- McGrath, J. E. A Conceptual Formulation for research on stress. In J. E. McGrath (Ed.) *Social Psychological factors in stress*. N. York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Monk, T. H., & Tepas, D. I. Shift work. In Cooper, C. L., Smith, M. (Eds.) *Job stress and blue collar work*. Chichester: John Wiley, 1985.
- Payne, R. Individual differences in the study of occupational stress. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.
- Pearlin, L. I., & Turner, H. A. The family as a context of the stress process. In Kasl, S. V., Cooper, C. L. (Eds.) *Stress and health: Issues in research methodology*. Chichester: John Wiley, 1987.
- Powell, L. H. Issues in the measurement of the type A behaviour pattern. In Kasl, S. V., Cooper, C. L. (Eds.) *Stress and health: Issues in research methodology*. Chichester: John Wiley, 1987.
- Rotter, J. B. generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, (No 609), 1966.
- Selye, H. *The stress of life*. (2nd edition), N. York: McGraw-Hill, 1976.
- Smith, M. J. Machine-paced work and stress. In Cooper, C. L., Smith, M. J. (Eds.) *Job stress and blue collar work*. Chichester: John Wiley, 1985.
- Wallace, M., Levens, M., & Singer, G. Blue collar stress. In Cooper, C. L., Payne, R. (Eds.) *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley, 1988.



Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 28-36.

Γιάννης Παπαδάτος*

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Ο συγγραφέας επισημαίνει τη σημαντικότητα της Ιατρικής Ψυχολογίας στη θεραπεία ιατρικών περιπτώσεων. Αναζητά τη σχέση μεταξύ ψυχολογίας και Ιατρικής, οριοθετεί το περιεχόμενο και το αντικείμενο της Ιατρικής Ψυχολογίας, παρουσιάζει συνοπτικά μερικές ψυχοσωματικές παθήσεις, σχολιάζει τη σημασία της ψυχολογικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση ιατρικών προβλημάτων, και συζητά άλλα παρεμφερή θέματα ψυχοσωματικής υφής.

*Ioannis Papadatos**

THE USE OF MEDICAL PSYCHOLOGY IN TREATING MEDICAL PROBLEMS

The author addresses the importance of Medical Psychology in treating medical cases. He traces the relation between Psychology and Medicine, introduces the content and object of Medical Psychology, presents some of the psychosomatic diseases, stresses the importance of psychological approach in treating medical problems and discusses other relative topics.

Εισαγωγή

Οι νεότερες γνώσεις της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής διαμορφώνουν σταδιακά αλλά σταθερά ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των ιατρικών προβλημάτων. Η κατανόηση των βαθύτερων ψυχολογικών μηχανισμών της ανθρώπινης προσωπικότητας και συμπεριφοράς, δημιουργούν τις συνθήκες για σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη θεραπευτική αντιμετώπιση των ιατρικών και ψυχιατρικών παθήσεων. Η κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων που

συμμετέχουν στην αιτιολογία, εκδήλωση και θεραπεία των ασθενειών και η σχέση τους με την προσωπικότητα του συγκεκριμένου κάθε φορά ατόμου, αποτελεί ένα από τα κύρια αντικείμενα της ιατρικής ψυχολογίας.

Η λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά είναι αποτέλεσμα δυναμικής αλληλεξάρτησης κοινωνικών, ψυχολογικών και οργανικών παραγόντων που καθορίζουν τόσο την υγεία όσο και την ασθένεια.

* Ο Ι.Π. είναι ψυχίατρος. Επικοινωνία: Σκουφά 75, ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3637.938.

Ο επακριβής καθορισμός της σχετικής συμβολής του κάθε παράγοντα στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού δεν είναι εύκολος λόγω της μοναδικότητας του κάθε περιστατικού. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται από τις σχετικά πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις της Κυβερνητικής και της Θεωρίας Συστημάτων.

Συχνά, η παραδοσιακή ιατρική προσέγγιση στα οργανικά προβλήματα δεν λαμβάνει υπόψη την πολυδιάστατη φύση της αιτιολογίας και, σαν αποτέλεσμα, γίνεται μηχανιστική. Η κατανόηση και ερμηνεία της συμπτωματολογίας περιορίζεται στη μονόπλευρη αναγνώριση της οργανικής δυσλειτουργίας. Έτσι, η αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι ελλιπής, γιατί παραβλέπει τόσο τις παραπάνω παραμέτρους όσο και τη δυναμική αλληλεξάρτησή τους.

Σχέσεις Ιατρικής και Ψυχολογίας

Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ διαφόρων κλάδων της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει ήδη γεφυρώσει στην πράξη τη διχοτομική λογική διαίρεση του ανθρώπου σε σώμα και ψυχή. Η άποψη αυτή έλαβε σημαίνουσα σημασία στη δυτική σκέψη με την υποστήριξη της από τον René Descartes το 17ο αιώνα. Η ιατρική στους τελευταίους αιώνες στηρίχτηκε στην ανάπτυξη των θετικών επιστημών και συχνά εγκλωβίστηκε σε μια οργανική ερμηνεία της ανθρώπινης Υγείας και Αρρώστιας. Οι τεχνολογικές ανακαλύψεις βοήθησαν την ιατρική στη μελέτη των βιολογικών παραγόντων των ασθενειών, ενώ δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν και να αντιμετωπίσουν τις διαταραχές εκείνες που σχε-

τίζονται με ψυχολογικές αιτίες. (Τζαβάρα, 1988). Οι πρόοδοι της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης στον 20ο αιώνα έδειξαν τη σημασία των ψυχολογικών παραμέτρων όχι μόνο για τις ψυχικές παθήσεις αλλά και για τις σωματικές (Alexander, 1950).

Η ψυχολογία, όπως και η ιατρική, έχουν αντικείμενο την κατανόηση της ανθρώπινης λειτουργίας και συμπεριφοράς. Όπως επισημαίνει ο Ansубel (1962), οι διαγνώσεις των σωματικών και ψυχικών ασθενειών έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η μεταβλητότητα στην ψυχιατρική διάγνωση αναφέρεται συνήθως σαν απόδειξη για τις διαφορές ανάμεσα σε ψυχικές και σωματικές ασθένειες, αντίστοιχα όμως η διάγνωση και οι τρόποι περίθαλψης σωματικών ασθενειών μπορεί επίσης να υποστηριχτεί ότι επηρεάζονται από πολιτισμικές διαφορές και από υποκειμενικές κρίσεις. Επίσης έχει διατυπωθεί η άποψη (Kaplan, 1985) ότι όλες οι σωματικές ασθένειες πρέπει να θεωρούνται ψυχοσωματικές στο βαθμό που κάθε σωματική διαταραχή επηρεάζεται από συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Επιδημιολογικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι το 50 % των ατόμων υποφέρουν από ένα τουλάχιστον ψυχολογικό σύμπτωμα (π.χ. πονοκέφαλο, γαστροεντερικές διαταραχές, υπέρταση κ.ά.) σε σταθερή βάση (Schwab, Gennel & Warheit, 1974). Άτομα με ψυχολογικές διαταραχές, συχνά θεωρούνται σαν «προβληματικοί ασθενείς», γιατί οι διαταραχές τους είναι δύσκολο να διαγνωστούν και να θεραπευτούν από την παραδοσιακή ιατρική.

Αποτελέσματα ερευνών έχουν δεί-

ξει ότι περισσότερο από το 20 % των ασθενών γενικής ιατρικής εμφανίζουν ψυχιατρικές διαταραχές και σ' ένα άλλο 20 % παρουσιάζονται σημαντικές ψυχολογικές επιπλοκές (Kessler, 1987, Kamperon κ.ά., 1986). Έχει διαπιστωθεί ότι πολλές φορές δεν γίνεται διάγνωση αυτών των καταστάσεων ή υπάρχει ελλιπής αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων από τους γενικούς γιατρούς (Hoeper, κ.ά. 1979, Schulberg, κ.ά., 1985).

Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι και κάθε επαγγελματίας της ψυχικής υγιεινής πρέπει να εξετάζει και την πιθανότητα σωματικών προβλημάτων, όταν αντιμετωπίζει ασθενείς με ψυχιατρικά συμπτώματα (Lipkin, 1985). Ο Johnson (1968) διαπίστωσε σε μια μελέτη 280 εισαγωγών σε ψυχιατρικό τμήμα, ότι 12 % από τους ασθενείς παρουσίαζαν σωματική ασθένεια που ήταν η αιτία των ψυχιατρικών συμπτωμάτων.

Ψυχοσωματικές παθήσεις

Η αναγνώριση της σημασίας των ψυχολογικών συντελεστών σε σωματικές παθήσεις έχει γίνει αποδεκτή από όλους τους γιατρούς για μια ομάδα παθήσεων που χαρακτηρίστηκαν σαν ψυχοσωματικές παθήσεις. Ο Alexander (1950) διαπίστωσε την ύπαρξη ενδοψυχικών συγκρούσεων στα άτομα που πάσχουν (nuclear conflict theory) και παρουσιάζουν ψυχοσωματικές διαταραχές. Οι κυριότερες ψυχοσωματικές παθήσεις σύμφωνα με τον Baker είναι οι εξής:

1. Βρογχικό άσθμα: Σχετίζεται με υπερβολική, άλυτη εξάρτηση από τη μητέρα.

2. Έκζεμα: Επίδειξη του σώματος

για την απόκτηση προσοχής, αγάπης και εύνοιας.

3. Ρευματοειδής αρθρίτιδα: Απόθεση εναντιωτικών τάσεων.

4. Ελκώδης Κολίτις: Ματαίωση στην εκτέλεση κάποιας υποχρέωσης και κάποιου έργου.

5. Δωδεκαδακτυλικό έλκος: Ματαίωση των αναγκών εξάρτησης.

6. Υπέρταση: Σύγκρουση στην έκφραση επιθετικών ορμών.

7. Υπερθυροειδισμός: Φόβος του θανάτου, ανάπτυξη φοβίας σχετικά με το φόβο αυτό.

Ιατρική ψυχολογία

1. Εισαγωγικά

Οι ανάγκες μιας σφαιρικής ιατρικής προσέγγισης (holistic medicine) έδωσαν το ερέθισμα για μια νέα προσέγγιση των ασθενών που θα γεφύρωνε ψυχολογικές και ιατρικές παραμέτρους. Η ιατρική ψυχολογία προσπαθεί να γεφυρώσει τις δύο πλευρές, χωρίς όμως να αναιρεί την ύπαρξη ιατρικών ή ψυχολογικών προβλημάτων. Πολλές ασθένειες σχετίζονται με οργανική θλάβη που χρειάζεται φαρμακευτική αγωγή ή χειρουργική επέμβαση αλλά αυτό το γεγονός δεν αποκλείει την συμβολή ψυχολογικών μεταβλητών στην πρόκληση ή στην επιδείνωση της ασθένειας. Είναι ακόμη πιθανό ψυχολογικοί χειρισμοί να μην επαρκούν από μόνοι τους να θεραπεύσουν μια σωματική πάθηση, π.χ. καρδιοπάθεια, είναι όμως ενδεχόμενα χρήσιμοι στην πρόληψη και στη μείωση των περιστατικών. Ο Lutch και οι συνεργάτες του (1974) έδειξαν ότι οι καρδιοπαθείς που βρίσκονται στη φάση ανάρρωσης σε μονάδες εντατικής θερα-

τείας, εμφανίζουν αξιόλογες αλλαγές στην καρδιαγγειακή δραστηριότητα σε κοινωνικά και ψυχολογικά ερεθίσματα του δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους άλλους.

Η παραδοσιακή ιατρική δεν αποδεχόταν τους ψυχολογικούς παράγοντες στις οργανικές ασθένειες. Είναι χαρακτηριστικό ότι περιγράφονται λεπτομερικά συγκεκριμένες ασθένειες από βιολογική πλευρά χωρίς προσπάθεια α-αφοράς στις ψυχολογικές παραμέτρους και στο συγκεκριμένο άτομο που πάσχει (Harlen, 1977). Το έμφραγμα του μυοκαρδίου είναι μια κατάσταση που αφορά ολόκληρο το άτομο και όχι κάποιο πιμέρους όργανο. Το ζήτημα είναι να βλέπουμε ένα άτομο που πάσχει και όχι μια ασθένεια. Να αναπτύσσουμε θεραπευτική σχέση με ένα συγκεκριμένο άτομο και όχι να θεωρούμε το άτομο σαν να άθροισμα οργάνων που μερικά λειτουργούν καλά και άλλα όχι επεμβαίνοντας να θεραπεύσουμε επιμέρους όργανα και όχι το συνολικό βιο-ψυχο-κοινωνικό ον που είναι ο άνθρωπος.

Η μελέτη ψυχολογικών παραγόντων προσφέρει σημαντικά στοιχεία για κλινικά ζητήματα σε ομάδες διαταραχών αλλά και σε μεμονωμένους ασθενείς. Επίσης, παρέχει στοιχεία για καλύτερη ργάνωση των υπηρεσιών υγείας.

Μια άλλη συμβολή της ψυχολογικής έρευνας στην ιατρική είναι η βοήθεια της ανεύρεσης αιτιολογικών μιας σθένειας, που έχουν κλινικές αλλά και ρακτικές επιπτώσεις. Έχει παρατηρηθεί ότι συμπτώματα ψυχιατρικών διαταραχών ή και νοητικής καθυστέρησης εαρτώνται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και όχι από βιολογικούς. Χρειάζεται επομένως να μελετώνται οι ψυχο-

λογικοί παράγοντες που υπάρχουν σε οικογενειακά ή θεραπευτικά περιβάλλοντα (Weinman, 1981).

Τα συμπεράσματα από ψυχολογικές μελέτες έχουν εφαρμογή στην ψυχιατρική ιατρική. Οι κυριότεροι τομείς όπου εφαρμόζονται τα ευρήματα της ιατρικής ψυχολογίας έχουν σχέση με την αιτιολογία, την θεραπεία, τις αντιδράσεις του ασθενή, την θεραπευτική σχέση αρρώστου-ιατρού (Weinman, 1981). Αναλυτικότερα, η ιατρική ψυχολογία εφαρμόζεται στα εξής.

2. Η σημασία των ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία των ιατρικών προβλημάτων

Πολλές οργανικές και ψυχολογικές διαταραχές προκαλούνται άμεσα ή έμμεσα από τα προβλήματα που δημιουργούν τα ίδια τα άτομα στους εαυτούς τους, παρά αποκλειστικά και μόνο από εξωγενείς παράγοντες, όπως π.χ. το κάπνισμα ή η επικίνδυνη οδήγηση που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε πολύ σοβαρά ή και μοιραία αποτελέσματα. Υπάρχει ακόμα σειρά ολόκληρη από διαταραχές που θεωρούμε ότι προκαλούνται από το stress και οι οποίες φαίνεται να ξεκινάνε από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιδρούν σε δυσμενείς περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Πολλές μεγάλες αλλαγές στη ζωή των ατόμων οι οποίες προκαλούν ψυχολογική ή οργανική αντίδραση φαίνεται ότι σχετίζονται με μεγαλύτερη προδιάθεση σε ασθενείς. Η αναγνώριση αυτών των επιδράσεων προσθέτει έμφαση στη σημασία της διατήρησης μιας ψυχοκοινωνικής και μιας βιολογικής ισορροπίας για την περιφρούρηση της υγείας του ατόμου.

Ο Adolf Meyer ήταν από τους πρώτους που εστίασε στην σημασία της προσωπικότητας και των προηγούμενων εμπειριών των ατόμων παρουσιάζοντας ένα σχήμα «δυναμικής βιογραφίας» όπου συσχετίζονται βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά δεδομένα με την υγεία και την Ασθένεια του ατόμου. Υπήρχαν αναφορές στις αλλαγές της ζωής του ατόμου (συνήθειες, σχολείο, επαγγελματικές και οικογενειακές σχέσεις κλπ.) (Lief, 1948).

Η επίδραση των ψυχολογικών και κοινωνικών συντελεστών στις ασθένειες έχει εμπειρικά τεκμηριωθεί με τη χρησιμοποίηση και ειδικών κλιμάκων για την επίδραση κοινωνικών γεγονότων στη ζωή του ατόμου (Social Readjustment Rating Scale, Holmes & Rahe 1967).

3. Ψυχολογική προσέγγιση στη θεραπεία ιατρικών προβλημάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε κάθε θεραπεία περιλαμβάνονται συγκεκριμένοι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία και τα αποτελέσματα της θεραπείας. Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι η χορήγηση και η λήψη φαρμάκων παρουσιάζουν σημαντικά «placebo» αποτελέσματα. Αποτελέσματα ερευνητών έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα της φαρμακευτικής αγωγής στηρίζεται στις χημικές ιδιότητες των φαρμάκων καθώς επίσης και στις προσδοκίες των ασθενών για την επενέργειά τους (Weinman, 1981).

Μελέτες που έχουν γίνει στην προεγχειρητική φάση χειρουργικών ασθενών έδειξαν την σημασία της σωστής πληροφόρησης και της ποιότητας

της επικοινωνίας του ιατρικού προσωπικού με τον ασθενή. (Eghert et al 1963, Andrew 1970).

Οι ψυχολογικές προσεγγίσεις στη θεραπεία ιατρικών προβλημάτων συνδέονται άμεσα με τις διάφορες μορφές θεραπείας ψυχολογικών προβλημάτων, όπως ψυχαναλυτικές, μηχαβιοριστικές, γνωστικές κ.ά.

4. Η ψυχολογική αντίδραση του ασθενή στην αρρώστια και τη θεραπεία

Κάθε σωματική ασθένεια προκαλεί αλλαγές σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι ψυχολογικές αντιδράσεις των ασθενών ποικίλουν και μερικές φορές λόγω της σοβαρότητάς τους εμφανίζεται η ανάγκη ψυχιατρικής βοήθειας.

Ο ασθενής βιώνει τις βιολογικές αλλαγές – που αποτελούν τα βασικά συμπτώματα – καθώς και τις ψυχοκοινωνικές αλλαγές σαν ένα συνολικό πρόβλημα.

Η σοβαρότητα και το είδος της ασθένειας καθορίζουν εν μέρει τις ψυχολογικές αντιδράσεις των ασθενών, οι οποίες άμεσα επίσης συνδέονται με την υποκειμενική αντίληψη του προβλήματος από τον ασθενή. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη του προβλήματος από τον ασθενή περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (όπως ηλικία, προηγούμενη εμπειρία, εξωστρέφεια κ.ά.), χαρακτηριστικά και συμπτώματα της συγκεκριμένης ασθένειας και το κοινωνικό περιβάλλον του (Weinman, 1981).

Οι πιο συνηθισμένες ψυχολογικές αντιδράσεις των ασθενών στην αρρώστια είναι κατάθλιψη, άγχος και φοβίες

άρνηση και παρανοϊκές αντιδράσεις.

Οι ευρισκόμενοι στο νοσοκομείο ασθενείς για σωματικές παθήσεις εμφανίζουν σε ποσοστό 1/3 με 1/5 κατάθλιψη. (Rosenberg et al 1988).

Οι ευρισκόμενοι στο νοσοκομείο ασθενείς για σωματικές παθήσεις εμφανίζουν σε ποσοστό 1/3 με 1/5 κατάθλιψη. (Rosenberg et al 1988).

Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν επίσης την σημασία των ψυχολογικών συνεπειών και του υπάρχοντος δικτύου κοινωνικής υποστήριξης στην εμφάνιση και θεραπεία σωματικών και ψυχικών παθήσεων (Ganster and Victor 1988).

5. Σχέση αρρώστου-γιατρού

Οι γιατροί, όπως και οι κοινωνικοί επιστήμονες, έχουν αρχίσει να ενδιαφέρονται για την ποιότητα σχέσης και την επικοινωνία μεταξύ των γιατρών και του ασθενή. Το ενδιαφέρον τους αυτό βασίζεται στην άμεση συσχέτιση της κακής επικοινωνίας και την τήρηση των ιατρικών συμβουλών και θεραπείας από τον ασθενή (Morgan, Calnan, & Manning, 1985).

Είναι τεκμηριωμένο από τη σχετική βιβλιογραφία ότι η σχέση μεταξύ γιατρού - ασθενούς αποτελεί σημαντικότερο παράμετρο για την πορεία και αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής αγωγής.

Τα επίπεδα όπου η ποιότητα της σχέσης αυτής δρα είναι πολλαπλά και επηρεάζουν είτε έμμεσα είτε άμεσα την τελική επιτυχία της αγωγής.

Από τις άμεσες επιδράσεις ουσιαστικότερη είναι αυτή που αφορά στην εφρμογή από τον ασθενή της κατάλλη-

λης θεραπευτικής αγωγής, η οποία περιλαμβάνει συστηματική και σωστή χρήση των φαρμάκων, τήρηση των συμβουλών διαιτολογίου και άλλων περιφερειακών θεραπευτικών μέτρων, όπως κατάλληλη άσκηση, φυσιοθεραπεία κλπ. Έμμεσα επιδρά στις προσδοκίες του ασθενή για θεραπεία, στην υποκειμενική αντίληψη της αποτελεσματικότητας της θεραπευτικής μεθόδου καθώς και του γενικού επιπέδου της σωματικής του υγείας, παράγοντες οι οποίοι αποδειγμένα πλέον συντελούν στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων ενός σημαντικού αριθμού νοσημάτων.

Η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την ποιότητα επικοινωνίας γιατρού - ασθενούς επικεντρώνεται γύρω από κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά που αφορούν την «άνιση σχέση» μεταξύ των δύο μελών, καθώς ο γιατρός εμφανίζεται έχοντας μεγαλύτερη γνώση και δύναμη από τον ασθενή πάνω στο κοινό αντικείμενο των δύο, το οποίο είναι η θεραπεία του δεύτερου. (Morgan, Calnan, & Manning, 1985).

Η ανισότητα αυτή είναι δυνατόν να επιδράσει είτε θετικά, οδηγώντας τον ασθενή σε πλήρη αποδοχή των οδηγιών του γιατρού, είτε αρνητικά στην περίπτωση που ο ασθενής αντιλαμβάνεται την ανισότητα αυτή ως μέθοδο κοινωνικού ελέγχου (Szasz & Hollender, 1956).

Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το επίπεδο επικοινωνίας γιατρού-ασθενή και το επίπεδο υποκειμενικής ικανοποίησης του ασθενή εξαρτάται όχι τόσο από την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (σε θέματα οργάνωσης, χώρου και χρόνου αναμονής κλπ.) όσο από τις προσωπικές δεξιότητες του γιατρού στο να δημιουργεί φιλικές σχέσεις επι-

στοσύνης (Cartwright & Anderson, 1981, Jeffenys & Szasz, 1983).

Στις προσωπικές αυτές δεξιότητες συγκαταλέγονται η ικανότητα για κατανόηση, η αποδοχή των ανησυχιών του ασθενή και η ικανότητα αντίληψης του τρόπου σκέψης του ίδιου του ασθενή. Αυτά είναι χαρακτηριστικά που έχουν αποδειχθεί απαραίτητα σε θεραπευτικές σχέσεις που αφορούν ψυχικά προβλήματα (Rogers 1951, Truax & Mitchell 1971) αλλά πρόσφατα έχει τεκμηριωθεί και η σπουδαιότητά τους στην αντιμετώπιση σωματικών προβλημάτων.

6. Εφαρμογές στην Διασυνδεδετική Ψυχιατρική

Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό περισσότερο από 30 % ασθενών που νοσηλεύονται για σωματικές παθήσεις εμφανίζουν ψυχιατρικά συμπτώματα (von Ammon & Caranaugh 1983, Nabarro 1984), δημιούργησε την ανάγκη για στενότερη συνεργασία των ψυχιατρικών τμημάτων.

Σε Γενικά Νοσοκομεία τα ευρήματα της ιατρικής ψυχολογίας εφαρμόζονται από την διασυνδεδετική ψυχιατρική σε ένα μεγάλο αριθμό ασθενών, όπως περιπτώσεις ψυχοσωματικών διαταραχών, χειρουργικών ασθενών, αλκοολικών ή ατόμων με ψυχιατρικές παρενέργειες από φάρμακα. (Gomez 1987).

7. Εκπαίδευση στην Ιατρική Ψυχολογία

Οι γνώσεις ιατρικής ψυχολογίας είναι απαραίτητες σε όλες τις ιατρικές ειδικότητες. Είναι γι' αυτό ανάγκη να γίνεται αντίστοιχη εκπαίδευση των φοιτητών. Επίσης είναι χρήσιμη η παρακο-

λούθηση των νέων επιστημονικών γνώσεων από ιατρούς που εξασκούν το επάγγελμα στα πλαίσια της συνεχούς ιατρικής εκπαίδευσης (Παπαδάτος, 1983).

Η κατάλληλη εκπαίδευση των φοιτητών και των γιατρών κατά την διάρκεια της ειδίκευσης μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην ικανότητα διέγνωσης των ψυχολογικών προβλημάτων των ασθενών τους και στην κατάλληλη αντιμετώπισή τους. Η σωστή εκπαίδευση των γιατρών συνδέεται άμεσα και με τα χρόνια παρακολούθησης μαθημάτων ψυχιατρικής κατά τη βασική τους φοίτηση στις ιατρικές σχολές. Έχει αναφερθεί ότι η χειρουργική και η ψυχιατρική αποτελούν τις δύο ειδικότητες στις οποίες οι φοιτητές έχουν χαμηλότερους δείκτες μάθησης (Castelnuovo - Tedesco 1967). Αποτελέσματα ερευνών έχουν επίσης δείξει ότι οι φοιτητές ιατρικής αναπτύσσουν συμπτώματα άγχους (Transient Developmental Stress) κατά την εκπαίδευσή τους στην ψυχιατρική (Gaensbauer & Mizner 1980, Kris 1985) και αποτελεί την αιτία αναζήτησης ψυχολογικής υποστήριξης στις υπηρεσίες ψυχικής υγιεινής του Πανεπιστημίου (Kris, 1986).

Παρόμοια συμπτώματα άγχους έχουν παρατηρηθεί εκτεταμένα σε ειδικευόμενους ψυχιάτρους (Gilmore κ.ά., 1980, Merklin κ.ά. 1976, Scanlan 1972, Taintor κ.ά. 1981).

Έχει παρατηρηθεί ότι η ψυχιατρική περισσότερο από άλλες κλινικές ειδικότητες απαιτεί από τον φοιτητή να ταυτίζεται και με το γιατρό και με τον ασθενή και ότι δυσκολίες εμφανίζονται όταν ο φοιτητής χάνει την ικανότητά του να διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των δύο ταυτίσεων (Kris, 1986). Οι πε-

πασότεροι φοιτητές δεν χάνουν αυτή νούς να διαφοροποιούν τον εαυτό τους
 την ισορροπία και οι ψυχολογικοί τους από τους ασθενείς.
 μηχανισμοί άμυνας τους καθιστούν ικα-

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- exander, F. (1950). *Psychosomatic medicine: its principles and applications*. New York: Norton.
- ndrew, J. M. (1970). Recovery from surgery, with and without preparatory instruction, for the three coping styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 223-226.
- isubel, D. (1962) Personality disorder in disease. *American Psychologist*, 16, 69-74.
- kal, D.A. (1979) *Psychology and Medicine*. London: Tavistock.
- rtwright, A. & Anderson, R. (1981) *General Practice Revisited*, London: Tavistock.
- stelnuovo-Tedesco, R. (1967) How much psychiatry are medical students really learning? *Archives of General Psychiatry*, 16, 668-675.
- bert, L.D. et al. (1963) The value of the preoperative visit by an anesthetist. *Journal of the American Medical Association*, 185, 553-555.
- ensbauer, T. J. & Mizner, G. L. (1980). Developmental stresses in medical education. *Psychiatry*, 43, 60-70.
- inster, D.C. & Victor, B. (1988). The impact of social support on mental and physical health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 17-36.
- Imore, M. M. & Perry, S. W. (1980). The psychiatry internship and the development of personal identity. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1206-1210.
- omez, J. (1987). *Liaison Psychiatry*. London: Croom Helm.
- rlern, O.K. (1977). *Communication in Medicine: A challenge to the Profession*. New York: Karger.
- eper, E. W., Nyex, G., Cleary, P. et al. (1979). Estimated prevalence of RDC mental disorder in primary medical care. *International*.
- lmes, T.S. & Rahe, R. H. (1967) The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- ferys, M. & Szasz, T. (1983) *Rethinking General Practice*. London: Tavistock.
- inson, D. (1968). The evaluation of routine physical examination in psychiatric cases. *Practitioner*, 200, 686-691.
- merow, D. B., Pincus, H. A., Macdonald, D. I. (1986). Alcohol abuse, other drug abuse, and mental disorders in medical practice. *JAMA*, 255, 2054-2057.
- plan, H. I. (1985). Treatment of psychosomatic disorders. In H. I. Kaplan and B. J. Sadock (Eds.) *Comprehensive Textbook of psychiatry* Vol. II. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- ssler, I., Burns, B., Shapiro, S. et al. (1987). Psychiatric diagnoses of medical service users: Evidence from the epidemiologic catchment area program. *AJPH*, 77, 18-24.
- is, K. (1985). Developmental strains of women medical students. *Journal of American Medical Womens Association*, 40, 145-148.
- is, K. (1986) Distress precipitated by psychiatric training among medical students. *American Journal of Psychiatry*, 143, 1432-1435.
- ef, A. (1948). *The common sense psychiatry of Dr. Adolf Meyer*. New York: McGraw Hill.
- skin (1985). Psychiatry and Medicine. In H. I. Kaplan and B. J. Sadock (Eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Vol. II. Baltimore, MD: Williams & Wialkins.
- nch, J. J., Thomas, S. A., Mills, M. E., Malinow, K. & Katcher, A. H. (1974). The effects of human contact on cardiac arrhythmia in coronary care patiens. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 158, 88-99.

- Merklin, L. & Little, R. b. (1967). Beginning psychiatry training syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 124, 193-197.
- Morgan, M., Calnan, M. & Manning, N. (1985). *Sociological Approaches to Health and Medicine*. London: Routledge.
- Nabarro, J. (1984). Unrecognized Psychiatric Illness in Medical Patients. *British medical Journal*, 284, 635-636.
- Παπαδάτος, Γ. (1983). Αναγκαία η Συνεχής Ιατρική Εκπαίδευση. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 16-6-83.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin; Rosenberg, S., Peterson, R., Haines, J., Hatcher, J. & Headen, S. (1988). Depression in medical in-patients. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 245-254.
- Scanlan, J. M. (1972). Physician to student: the crisis of psychiatric residency training. *American Journal of Psychiatry*, 128, 1107-1111.
- Schulberg, H. C., Saul, M., McClelland, M. et al. (1985). Assessing depression in primary medical and psychiatric practice. *Archives of General Psychiatry*, 42, 1164-1170.
- Schwab, J. J., Gennell, E. B. & Warheit, G. J. (1974). The epidemiology of Psychosomatic Disorders. *Psychosomatics*, 15, 88-93.
- Szasz, T. & Hollender, M. H. (1956). A contribution to the philosophy of medicine. *AMA Archives of Internal medicine*, XCMVII, 585-92.
- Taintor, Z., Morphy, M. & Pearson, M. (1981). Stress and growth factors in psychiatric residency training. *Psychiatry Quarterly*, 53, 162-169.
- Τζαβάρα, Ε. (1988). Ψυχολογία και Ιατρική. *Ψυχολογικά Θέματα* 1, 22-27.
- Truax, C. B. & Mitchell, K. M. (1971). Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. In S. Garfield & A.E. Bergin (Eds.) *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis*. New York: Wiley.
- Von-Ammon Cavanaugh, S. (1983). The Prevalence of Emotional and Cognitive Dysfunction in a General Medical Population. *General Hospital Psychiatry*, 5, 15-24.
- Weinman, Y. (1981). *An Outline of Psychology as Applied to Medicine*. Bristol: Wright & Sons.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 37-51.

Σταματίνα Βιντζηλαίου & Νικόλαος Παπανικολάου*

Η ΕΝΝΙΑΧΡΟΝΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΑΜΟΥ

Στην εργασία αυτή διερευνάται η κατάσταση που επικρατεί στο Νομό Σάμου αναφορικά με την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καταχωρίζονται τα στατιστικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και επιχειρούνται ερμηνείες των ευρημάτων. Τέλος, διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης.

*Stamatina Vintzileou & Nickolaos Papanicolau**

COMPLETION OF 9-YEAR COMPULSORY EDUCATION IN SAMOS

It is a report, in which the authors discuss the findings of a research of theirs whose main goal was to estimate the extent to which the 9-year compulsory education is completed in the area of Samos. Suggestions are made for coping with the situation successfully.

Εισαγωγικά

Με το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν. 1566/5 ορίζεται η 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των μελών της ελληνικής κοινωνίας, με στόχο την καταπολέπηση του αναλφαριθμητισμού ή ημιαναλφαριθμητισμού.

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και ρόπων οργάνωσης απαιτεί άτομα με αυξημένες γνώσεις και αυξημένα προσόν-

τα για τη χρήση τους, την αντίληψη και την εφαρμογή τους αλλά και την προσαρμογή στις νέες μορφές κοινωνικοοικονομικής ζωής.

Ο συναγωνισμός μεταξύ ατόμων με τα περισσότερα εκπαιδευτικο-επαγγελματικά προσόντα θα είναι αναπόφευκτο στη διαμορφούμενη νέα κοινωνία, έτσι αρχικά η ανάγκη της ολοκλήρωσης της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η περαιτέρω επιμόρφωση μετά τις

* Η Σ.Β. είναι Σχολικός Σύμβουλος και ο Ν.Π. είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ στο Νομό Σάμου.
Επικοινωνία: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σάμου, Τ.Κ. 83 100 ΣΑΜΟΣ.
Τηλ. 0273/27.076.

βασικές σπουδές γίνεται επιτακτικό αίτημα στις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλους του τομείς.

Επειδή κατά τις επισκέψεις μας στα σχολεία του Νομού διαπιστώσαμε τη μη συνέχιση φοίτησης μαθητών αποφοίτων του Δημ. Σχολείου στο Γυμνάσιο, θεωρήσαμε αναγκαίο σε συνεργασία με το Συντονιστή Σ.Ε.Π. να ερευνήσουμε το θέμα στην περιφέρεια.

Οι παρεχόμενες δυνατότητες στο χώρο αγοράς εργασίας με την τουριστική έξαρση στη Σάμο και τις συνέπειές της, οικοδομική δραστηριότητα, πυκνώση και επέκταση συγκοινωνίας, χερσαίας και θαλάσσιας, εμφάνιση νέων επαγγελμάτων, εγκατάσταση ξένων επιχειρηματιών στη Σάμο, εκμετάλλευση των οικονομικών δυνατοτήτων απ' αυτούς, δίνουν την ευκαιρία σε νέους με μειωμένα προσόντα να στρέφονται πολύ νωρίς στην εργασία για απόκτηση χρημάτων, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, γεγονός που επαυξάνει και αναπαράγει τον αναλφαριθμητισμό και ημιαναλφαριθμητισμό, τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διαπιστώσει τις διαστάσεις του προβλήματος μη ολοκλήρωσης της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης σ' όλο το Νομό Σάμου αλλά και σε καθένα χωριστά από τα 3 νησιά Σάμο, Ικαρία, Φούρνους και να προταθούν κάποιες λύσεις για αντιμετώπισή του.

Αναλυτικότερα, διερευνάται πόσα παιδιά σήμερα στο Ν. Σάμου, που είναι μέχρι 16 ετών και έπρεπε να φοιτούν

στο Γυμνάσιο ή να το έχουν τελειώσει μέχρι το 1987, δεν φοιτούν ή δεν το έχουν τελειώσει, σε σχέση με το φύλο και την επίδραση, από ποιες περιοχές προέρχονται, από ποιο τύπο Δημοτικού Σχολείου αποφοίτησαν.

Η ανάγκη για μια τέτοια έρευνα στο Νομό με τις νέες διαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στον Ελληνικό και Ευρωπαϊκό χώρο είναι επιτακτική για τη λήψη μέτρων και την παροχή κινήτρων, ώστε όλοι οι απόφοιτοι του Δημ. Σχολείου να ολοκληρώσουν την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να παραμένουν στα νησιά τους ως στελέχη ενεργά με γνώση και προσόντα επαρκή αλλά και με υποδομή για επαγγελματική θελτίωση και εξέλιξη.

Έρευνες για τη μη συνέχιση φοίτησης αποφοίτων του Δημ. Σχολείου στο Γυμνάσιο, απ' ότι γνωρίζουμε, δεν έχουν γίνει στο Ν. Σάμου. Από ελάχιστες έρευνες πάνω στο ίδιο θέμα που έγιναν σε άλλες περιοχές της χώρας, (Μυλωνάς, 1986, Ντουντουλάκης, περ. Εκπαιδευτικά τευχ. 9), πληροφορούμαστε ότι το ποσοστό διακοπής φοίτησης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ποικίλει από περιοχή σε περιοχή και ότι τα αίτια είναι κυρίως κοινωνικά.

Μεθοδολογία – Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σ' όλα τα Γυμνάσια του Νομού, που είναι 10 δημόσια σχολεία. Απ' αυτά τα 6 λειτουργούν στη νήσο Σάμο, τα 3 στην Ικαρία και το ένα στους Φούρνους. Η έρευνα έγινε αρχικά σε κάθε νησί χωριστά, ώστε να φανεί η διάσταση του προβλήματος στο καθένα απ' αυτά, γιατί οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαφέ-

ρουν ριζικά ανάμεσα στα 3 νησιά, αλλά και συνολικά στο Νομό, με γενικά συμπεράσματα.

Το δείγμα είναι το σύνολο των μαθητών που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη Γυμνασίου το σχολ. έτος 1982-83 μέχρι και το σχολ. έτος 1987-88, δηλαδή όσοι είναι από 11 ως 16 ετών και υποχρεώνονται να φοιτούν στο Γυμνάσιο.

Μέσο διεξαγωγής της έρευνας

Για να διεξαχθεί η έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια. Το Α' ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους Διευθυντές όλων των Γυμνασίων του Νομού, με την παράκληση να το συμπληρώσουν με προσοχή και ακρίβεια και να το επιστρέψουν μέσα σε 20 μέρες. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε 7 ερωτήσεις.

Σκοπός του ήταν να διαπιστώσουμε πόσοι από τους μαθητές-τριες που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη Γυμνασίου από το σχολ. έτος 1982-83 μέχρι και το σχολ. έτος 1987-88 δεν φοίτησαν καθόλου σ' αυτή, από ποιο τύπο Δημοτικού Σχολείου αποφοίτησαν, ποιο χαρακτηρισμό είχαν στο απολυτήριό τους και πόσοι τελείωσαν τη Γ' Γυμνασίου από το 1984-85 μέχρι και το 1986-87.

Οι ερωτήσεις του Α' ερωτηματολογίου επιτρέπουν να ενημερωθούμε περισσότερο για το πρόβλημα και περιορισμένα να διαπιστώσουμε κάποια αίτια κοινωνικά. Επειδή όμως γνωρίζουμε από έρευνες και μελέτες, (Μυλωνάς, 1982, 1986, Μακρυνιώτη, 1985) ότι η πορεία του μαθητή στο σχολείο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το άμεσο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, γι' αυτό

συντάξαμε και ερωτηματολόγιο Β' που περιέχει 12 ερωτήσεις και απευθύνεται σε γονείς μαθητών που δε συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο, για να διαπιστώσουμε 1) τις αιτίες διακοπής φοίτησης, που σχετίζονται με την οικογενειακή κατάσταση του μαθητή και το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων του και 2) να πληροφορηθούμε την επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού που δεν ολοκλήρωσε την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο ερωτηματολόγιο Β', που συμπληρώθηκε από γονείς περιοχών, όπου παρατηρείται μεγάλο ποσοστό μη συνέχισης φοίτησης αποφοίτων του Δημοτικού σχολείου στο Γυμνάσιο, στηρίζεται το 2ο μέρος της έρευνας, που θα ακολουθήσει, μόλις συγκεντρωθούν τα στοιχεία.

Επίσης, επειδή γνωρίζουμε από έρευνες (Γ. Φλουρής - Β. Μασσιάλας, 1988), ότι η αντίληψη για το στερεότυπο των φύλων παίζει μεγάλο ρόλο στη μόρφωση, γι' αυτό χρησιμοποιήσαμε και στα δύο ερωτηματολόγια, σ' όλες τις ερωτήσεις δύο στήλες, αγόρια-κορίτσια.

Αποτελέσματα της Έρευνας (Α' Μέρος)

Πρώτη ερώτηση.

Μαθητές που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη από το σχολ. έτος 1982-83 μέχρι και το σχολ. έτος 1987-88, ανά νησί.

Τα ευρήματα φαίνονται στους τρεις πίνακες που ακολουθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.

Σχολικά Έτη	ΣΑΜΟΣ				
	A.	%	K	%	ΣΥΝΟΛΟ
1982-83	225	53	196	47	421
1983-84	213	49	220	51	433
1984-85	201	51	196	49	397
1985-86	202	49	208	51	410
1986-87	214	52	201	48	415
1987-88	196	51	189	49	385
ΣΥΝΟΛΟ	1251	51	1210	49	2461

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.

Σχολικά Έτη	ΙΚΑΡΙΑ				
	A.	%	K	%	ΣΥΝΟΛΟ
1982-83	54	51	52	49	106
1983-84	55	49	57	51	112
1984-85	67	53	59	47	126
1985-86	58	50	57	50	115
1986-87	57	46	66	54	123
1987-88	59	53	52	47	111
ΣΥΝΟΛΟ	350	51	343	49	693

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Σχολικά Έτη	ΦΟΥΡΝΟΙ				
	A.	%	K	%	ΣΥΝΟΛΟ
1982-83	18	58	13	42	31
1983-84	15	60	10	40	25
1984-85	12	46	14	54	26
1985-86	10	42	14	58	24
1986-87	11	37	19	63	30
1987-88	13	59	9	41	22
ΣΥΝΟΛΟ	79	50	79	50	158

Δεύτερη ερώτηση

Πόσοι από αυτούς που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην πρώτη τάξη δεν φοίτησαν καθόλου σ' αυτήν.

α) ΣΑΜΟΣ

α) Δε συνέχισαν φοίτηση στο γυμνάσιο 163 αγόρια (13 %) και 151 κορίτσια (12%) σύνολο 314 (12,7 %).

β) Το ποσοστό των αγοριών που δεν συνεχίζουν φοίτηση είναι μεγαλύτερο από των κοριτσιών, ίσως γιατί τα αγόρια στρέφονται νωρίς στην αγορά εργασίας. Σημειωτέον ότι στη Σάμο δεν υπάρχει ανεργία λόγω της έξαρσης του Τουρισμού για οχτώ μήνες το χρόνο και της ενασχόλησης των κατοίκων με αγροτικές εργασίες τους υπόλοιπους τέσσερις μήνες.

γ) Ο αριθμός των μαθητών που δεν συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο μειώθηκε το σχολικό έτος 1987-88 (10,9 %) έναντι της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (14 %). Ιδιαίτερα το ποσοστό των κοριτσιών από 16,9 % που ήταν το σχολικό έτος 1986-87 έπεσε στο 8 % το σχολικό έτος 1987-88. Φέτος 50 % περισσότερα κορίτσια συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο, ίσως γιατί άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι με την ανάπτυξη του τουρισμού στο νησί και την εμφάνιση «γυναικείων» επαγγελμάτων απαιτούνται προσόντα αυξημένα για την εξεύρεση εργασίας.

β) ΙΚΑΡΙΑ

α) Δεν συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο 9 αγόρια (2,5 %), 5 κορίτσια (1 %), σύνολο 14 μαθητές-τριες (2 %).

β) Το ποσοστό των αγοριών που δεν συνεχίζουν φοίτηση είναι μεγαλύτερο (64 %) από των κοριτσιών (35,7 %).

γ) Το μεγαλύτερο ποσοστό μη συνέχισης φοίτησης παρατηρείται το

σχολ. έτος 1982-83 και είναι το 50 % του συνόλου του δείγματος.

δ) Παρατηρείται πτωτική τάση στη μη συνέχιση φοίτησης, ιδιαίτερα στα αγόρια. Την τελευταία τριετία όλα τα αγόρια που αποφοίτησαν από το Δημοτικό Σχολείο συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο.

Γενικά στην Ικαρία δεν υπάρχει σχεδόν πρόβλημα μη συνέχισης φοίτησης στο Γυμνάσιο.

γ) ΦΟΥΡΝΟΙ

α) Δεν συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο 33 αγόρια (41,7 %), 36 κορίτσια (45,5 %), σύνολο 69 (43,6 %) από τους υποχρεωμένους να φοιτούν στο Γυμνάσιο.

β) Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι κορίτσια (52 %).

γ) Το σχολ. έτος 1984-85 έχουμε το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (50 %) των μαθητών που δεν συνέχισαν φοίτηση.

δ) Το σχολ. έτος 1987-88 έχουμε το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (27 %) που δεν συνέχισε φοίτηση και το ελάχιστο αγοριών (7,6 %).

Τρίτη ερώτηση

Πόσοι απορρίφθηκαν λόγω επιδόσεων στα μαθήματα απ' αυτούς που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη και φοίτησαν.

β) ΙΚΑΡΙΑ

α) Απορρίφθηκαν από το σύνολο των γραμμένων και φοιτούντων, 35 αγόρια (10 %) και 23 κορίτσια (6,7 %). Σύνολο 58 (8 %).

β) Το ποσοστό της απόρριψης είναι μεγαλύτερο (8 %) από το ποσοστό

μη συνέχισης φοίτησης στο Γυμνάσιο (2 %).

γ) Το μικρότερο ποσοστό απόρριψης (6,6 %) παρατηρείται την σχολ. χρονιά 1982-83, κατά την οποία είχαμε το μεγαλύτερο ποσοστό μη συνέχισης φοίτησης (6,6 %).

δ) Το μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης (15 %) παρατηρείται τη σχολ. χρονιά 1986-87 κατά την οποία όλοι οι αποφοιτήσαντες από το Δημοτικό Σχολείο συνέχισαν φοίτηση στην Α' τάξη του Γυμνασίου.

ε) Απορρίπτονται περισσότερα αγόρια (60 %) από κορίτσια (39,6 %).

στ) Την τελευταία διετία αυξήθηκε το ποσοστό απόρριψης των κοριτσιών.

Τελικά, στην Ικαρία σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου συνεχίζουν φοίτηση στην Α' τάξη Γυμνασίου αλλά απορρίπτονται σ' αυτή σε μεγάλο ποσοστό λόγω επιδόσεων στα μαθήματα.

Οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο Γυμνάσιο, γιατί οι δυνατότητες εργασίας είναι περιορισμένες για παιδιά 12 ετών.

γ) ΦΟΥΡΝΟΙ

α) Απορρίπτονται από το σύνολο γραμμένων και φοιτώντων αγόρια 2 % και κορίτσια 6,9 %. Σύνολο 4 %.

β) Την τελευταία διετία δεν έχει απορριφθεί κανείς στην Α' τάξη.

γ) Από τους μαθητές που απορρίπτονται τα περισσότερα είναι κορίτσια (75 %) και τα λιγότερα είναι αγόρια (25 %). Ίσως είναι περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Τέταρτη Ερώτηση

Πόσοι διέκοψαν τη φοίτηση στη

διάρκεια της σχολ. χρονιάς στις τάξεις του Γυμνασίου.

α) ΣΑΜΟΣ

α) Από το σύνολο των γραμμένων στα σχολικά έτη 1982-83 μέχρι και 1984-85 διέκοψαν φοίτηση σε διάφορες τάξεις του Γυμνασίου 79 αγόρια (12 %), 46 κορίτσια (7,5 %). Σύνολο 125 (9,9 %).

β) Το ποσοστό των μαθητών που διέκοψαν την φοίτηση ήταν μεγαλύτερο για τα αγόρια (63 %) και μικρότερο για τα κορίτσια (37 %).

γ) Το μεγαλύτερο ποσοστό διακοπής φοίτησης παρατηρείται στο σχολ. έτος 1984-85 (12,8 %).

δ) Είναι ανοδική η πορεία διακοπής φοίτησης των αγοριών στις ενδιάμεσες τάξεις του Γυμνασίου.

β) ΙΚΑΡΙΑ

α) Διέκοψαν φοίτηση στο σύνολο του δείγματος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 9 αγόρια (1 %) και κανένα κορίτσι (0 %).

β) Το μεγαλύτερο ποσοστό διακοπής παρατηρείται στη Β' τάξη, 66 % του συνόλου του δείγματος.

Στην Ικαρία οι μαθητές δεν διακόπτουν φοίτηση κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά στο τέλος, όταν απορρίπτονται ή τελειώνουν κάποια τάξη του Γυμνασίου.

γ) ΦΟΥΡΝΟΙ

α) Από το σύνολο των φοιτώντων διακόπτουν φοίτηση, αγόρια 2,5 %, κορίτσια 3,7 %. Σύνολο 3 %.

Από τους μαθητές που διακόπτουν τη φοίτηση το μεγαλύτερο ποσοστό είναι κορίτσια (60 %) και το μικρότερο είναι αγόρια (40 %). Ο λόγος μπορεί να είναι ότι τα κορίτσια παντρεύονται σε μικρή ηλικία και εγκαταλείπουν το σχολείο.

β) Κατά τα σχολ. έτη 1984-85 και 1985-86 διέκοψαν μόνο αγόρια και το 1986-87 μόνο κορίτσια.

Πέμπτη Ερώτηση

Από ποιο τύπο Δημ. Σχολείου αποφοίτησαν οι μαθητές που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη και δεν φοίτησαν καθόλου σ' αυτή από το σχολ. έτος 1982-83 μέχρι και το 1987-88; Ποια η έδρα του σχολείου τους;

α) ΣΑΜΟΣ

α) Οι μαθητές που δεν συνέχισαν φοίτηση στο Γυμνάσιο προέρχονται από τα εξής σχολεία:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Τύπος Δημ. Σχολείου	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
α) Ολιγοθέσια			
19 Μονοθέσια	20	35	55
8 Διθέσια	12	16	28
5 Τριθέσια	30	32	62
Σύνολο	62	83	145
Ποσοστά	43%	57%	46%
β) Πολυθέσια			
2 Τετραθέσια	8	4	12
6 Εξαθέσια και πάνω	93	64	157
Σύνολο	101	68	169
Ποσοστά	60%	40%	54%
Γενικό Σύνολο	163	151	314

β) Από τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων που δεν συνεχίζουν την φοίτησή τους το 57 % είναι κορίτσια και το 43 % είναι αγόρια.

γ) Από τα παιδιά που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία και δεν συνεχίζουν την φοίτησή τους το ποσοστό των αγοριών είναι μεγαλύτερο από εκείνο των κοριτσιών (59 %, 41 % αντίστοιχα).

δ) Τα μονοθέσια, διθέσια και τρι-

θέσια σχολεία λειτουργούν κυρίως σε αγροτικές και ορεινές περιοχές της Σάμου ή σε υποβαθμισμένες αστικές, έτσι οι γονείς κρατούν τα κορίτσια στο σπίτι όταν αυτά τελειώνουν το Δημοτικό, για να φροντίσουν το νοικοκυριό, ώστε να δουλεύει η μητέρα. Επίσης το στερεότυπο του φύλου παίζει σημαντικό ρόλο στη μόρφωση του κοριτσιού σ' αυτές τις κλειστές κοινωνίες.

ε) Τα πολυθέσια λειτουργούν σε περιοχές αστικές-παραθαλάσσιες όπου υπάρχει τουρισμός. Έτσι τα αγόρια που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση ασχολούνται με τη Ναυτιλία, τις οικοδομικές εργασίες, τον τουρισμό, τα συνεργεία, γι' αυτό και το ποσοστό είναι μεγαλύτερο (59 %) από των κοριτσιών (40 %).

στ) Η σειρά των περιοχών προέλευσης των μαθητών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση είναι η εξής.

1. Περιοχή Καρλοβάσου, όπου λειτουργούν πέντε Δημοτικά σχολεία. (Λιμήν Καρλοβάσου, Παλιό Καρλόβασι, Όρμος, Μεσαίο, Καρλόβασι). Το πρόβλημα είναι πιο έντονο στο νέο Καρλόβασι απ' όπου προέρχεται το 53 % των αποφοίτων του Δημοτικού, που δεν συνεχίζουν στο Γυμνάσιο.

2. Περιοχή της πόλεως Σάμου όπου λειτουργούν τρία Δημοτικά και ένα στο Βαθύ το ποσοστό διακοπής της φοίτησης είναι (20,7 %). Το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται απ' το Βαθύ και είναι το 64 % του συνόλου της περιοχής. Αγόρια 27. Κορίτσια 15. Σύνολο 42.

3. Περιοχή Μαραθόκαμπου. Ποσοστό 9,8 %.

4. Κοντακέικα 6,6 %.

Στο Βαθύ το ποσοστό των αγοριών που διακόπτουν τη φοίτηση είναι μεγαλύτερο απ' των κοριτσιών (64 % και 35,5

% αντίστοιχα). Το ίδιο παρατηρείται και στους Μυτιληνιούς, (Αγόρια 80,9 %, κορίτσια 19 %).

θ) ΙΚΑΡΙΑ

α) Όλοι οι μαθητές που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο προέρχονται από μονοθέσια σχολεία.

β) Από τα σχολεία της περιοχής Ευδήλου προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό (35 %) του συνόλου του δείγματος.

γ) Από τα παιδιά που προέρχονται από μονοθέσια σχολεία και δεν συνεχίζουν, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι αγόρια (64 %) και το μικρότερο κορίτσια (35 %). Ίσως στις περιοχές αυτές που λειτουργούν μόνο μονοθέσια οι γονείς κρατούν τα αγόρια στο σπίτι για να τους βοηθούν στις αγροτικές δουλειές.

γ) ΦΟΥΡΝΟΙ

α) Οι μαθητές προέρχονται είτε από το μονοθέσιο σχολείο που λειτουργεί στη Θύμαινα, είτε από τα σχολεία που λειτουργούν στους Φούρνους (μονοθέσιο, πενταθέσιο).

ΑΓΟΡ. ΚΟΡ. ΣΥΝ.

β) Από τα δύο μονοθέσια δεν συνεχίζουν φοίτηση:

17 19 36

Από το πενταθέσιο δεν συνεχίζουν φοίτηση:

16 17 33

ΣΥΝΟΛΑ 33 36 69

γ) Το 52 % αυτών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση προέρχεται από τα δύο μονοθέσια σχολεία, Θύμαινα (26 %), Χρυσομηλιά (26 %) και από το πενταθέσιο Φούρνων.

δ) Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι κορίτσια (52 %).

ε) Στη Χρυσομηλιά το 55 % απ' αυτούς που διακόπτουν είναι κορίτσια.

στ) Στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται απ' τον Κάμπο Φούντων (47,7 %), όπου λειτούργει το γυμνάσιο.

Έκτη Ερώτηση

Πόσοι από αυτούς που γράφτηκαν για πρώτη φορά στην Α' τάξη και δεν φοίτησαν καθόλου σ' αυτή από το σχολικό έτος 1982-83 μέχρι και το 1985-86 οπότε και καταργήθηκε ο χαρακτηρισμός επίδοσης στο απολυτήριο, είχαν χαρακτηρισμό απολυτηρίου Α, Β, Γ;

α) ΣΑΜΟΣ

α) Δεν συνέχισαν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο 13 παιδιά με χαρακτηρισμό απολυτηρίου Α (6 %), 74 παιδιά με χαρακτηρισμό απολυτηρίου Β, (35 %), και 126 παιδιά με χαρακτηρισμό απολυτηρίου Γ (59 %).

β) Δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο σε μεγαλύτερο ποσοστό (59 %) μαθητές που έχουν χαρακτηρισμό απολυτηρίου Γ.

γ) Συνεχίζουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο όλα τα αγόρια που έχουν χαρακτηρισμό απολυτηρίου Α.

δ) Τα περισσότερα κορίτσια που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση (48,5 %) του συνόλου του δείγματος, έχουν χαρακτηρισμό Β και προέρχονται απ' την περιοχή Καρλοβάσου.

ε) Με χαρακτηρισμό Α, Β, υπερέχουν τα κορίτσια στη μη συνέχιση, ενώ με χαρακτηριστικό Γ τα αγόρια (78 %) που είναι σχεδόν διπλάσια απ' τα κορίτσια (38,8 %).

στ) Όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία του απολυτηρίου των αγοριών, τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό αυτών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο

γυμνάσιο, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στα κορίτσια.

θ) ΙΚΑΡΙΑ

α) Από αυτούς που δεν φοίτησαν στο γυμνάσιο έχουν χαρακτηρισμό απολυτηρίου:

Α 6 (46 %) αγόρια 66 % κορίτσια 33 %

Β 4 (30,7 %) αγόρια 50 % κορίτσια 50 %

Γ 3 (23 %) αγόρια 100 % κορίτσια 0 %

β) Στην Ικαρία το μεγαλύτερο ποσοστό 46 % που δεν συνεχίζει τη φοίτηση έχει χαρακτηρισμό Α στο απολυτήριο. Οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες συντελούν ώστε και μαθητές με καλή επίδοση να αυτοαποκλείονται από το γυμνάσιο.

γ) Σχετικά με το φύλο, περισσότερα αγόρια (66 %) με χαρακτηρισμό Α δεν συνεχίζουν τη φοίτηση.

γ) ΦΟΥΡΝΟΙ

α) Από τα παιδιά που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο έχουν χαρακτηρισμό απολυτηρίου:

Α 9 (18%) Αγόρια 44%, Κορίτσια 55,5%

Β 23 (47%) Αγόρια 52%, Κορίτσια 48%

Γ 17 (35%) Αγόρια 59%, Κορίτσια 41%

β) Τα περισσότερα παιδιά που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο έχουν χαρακτηρισμό Β (47 %). Αγόρια (52 %), κορίτσια (48 %).

γ) Απ' αυτούς που έχουν χαρακτηρισμό Α και δεν συνεχίζουν φοίτηση στο Γυμνάσιο τα περισσότερα είναι κορίτσια (56 %).

δ) Με χαρακτηρισμό Γ τα περισσότερα παιδιά που δεν συνεχίζουν φοίτηση είναι αγόρια (59 %).

ε) Με χαρακτηρισμό Β, Γ που δεν συνεχίζουν φοίτηση, τα περισσότερα παιδιά είναι αγόρια. Συμπεραίνουμε ότι ο βαθμός απολυτηρίου επηρεάζει περισσότερο τα αγόρια στη συνέχιση ή δια-

κοπή της φοίτησης. Η χαμηλή επίδοση συντελεί στον αυτοαποκλεισμό, κυρίως, των αγοριών από τη μόρφωση.

Έβδομη Ερώτηση

Πόσοι απ' τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη από το σχολ. έτος 1982-83 μέχρι και το 1984-85 έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο;

α) ΣΑΜΟΣ

α) Έχουν τελειώσει τη Γ' τάξη μέχρι και το σχολ. έτος 1986-87 ποσοστό 76,6 %. Αγόρια 74 %, Κορίτσια 79 %.

Αναλυτικότερα:

1984-85 τελείωσαν 76 % (αγόρια 76 % και κορίτσια 75 %).

1985-86 τελείωσαν 76,6 % (αγόρια 75,5 % και κορίτσια 83,6 %).

1986-87 τελείωσαν 74 % (αγόρια 71 % και κορίτσια 77 %).

β) Το ποσοστό των κοριτσιών που τελείωσαν είναι μεγαλύτερο από των αγοριών.

γ) Το μεγαλύτερο ποσοστό απ' τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη τελείωσε το έτος 85-86 (79,6 %).

δ) Παρατηρείται πτωτική τάση του ποσοστού των αγοριών που ολοκληρώνουν την 9/χρονη εκπαίδευση.

β) ΙΚΑΡΙΑ

α) Τελείωσαν τη Γ' τάξη 76,7 %. Από τα αγόρια 71,5 % και από τα κορίτσια 82 %, που είχαν γραφτεί για πρώτη φορά στην Α' τάξη από το έτος 82-83 ως το 84-85.

Αναλυτικότερα:

1984-85 τελείωσαν 73,3 % (αγόρια 68,9 % και κορίτσια 78,8 %).

1985-86 τελείωσαν 77,6 % (αγόρια 70,9 % και κορίτσια 84 %).

1986-87 τελείωσαν 78,5 % (αγόρια 74,6 % και κορίτσια 83 %).

Η αποφοίτηση από το γυμνάσιο είναι ανοδική, ιδιαίτερα στα αγόρια. Όλο και περισσότερα παιδιά ολοκληρώνουν στην Ικαρία την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

γ) Το ποσοστό των κοριτσιών που τελειώνει το γυμνάσιο είναι μεγαλύτερο (82 %) από των αγοριών 71,5 %, γιατί πολλά από τα αγόρια που απορρίπτονται δεν συνεχίζουν.

Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων σε Κάθε Νησί*

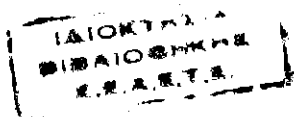
1. Σάμος

1. Το 12,7 % των νέων στο νησί της Σάμου από τα έτη 1982 μέχρι 1987 μένει μόνο με τις γνώσεις του δημοτικού, γιατί πολλοί από αυτούς στρέφονται νωρίς στο χώρο εργασίας (συνεργεία, ξενοδοχεία, αλιεία, οικοδομικές εργασίες, καταστήματα κλπ.).

«Η παραδοσιακή αντίληψη ότι οι άνδρες είναι παραγωγοί εισοδήματος και ότι πρέπει να συμβάλλουν στη συμπλήρωση του οικογενειακού εισοδήματος με την πρόωγη είσοδό τους στο χώρο εργασίας» (Φλουρής, Μασσιάλας, 1988) φαίνεται ότι εξακολουθεί να υπάρχει έντονα σε ορισμένες περιοχές, όπως το Βαθύ, το Καρλόβασι, οι Μυτιληνοί.

2. Στα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία που λειτουργούν κυρίως σε μικρά χωριά, το ποσοστό των κοριτσιών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση είναι μεγαλύτερο (57 %) από των αγοριών (42,7 %), γιατί στις μικρές και κλειστές κοινωνίες επικρατεί η αντίληψη

*Μερικά από τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από πίνακες που δεν έχουν συμπεριληφθεί (Σ.Σ.).



ψη για τους παραδοσιακούς ρόλους της γυναίκας η οποία είναι συνυφασμένη με τη συνέχιση των σπουδών. Εξάλλου η απόσταση του Γυμνασίου από τον τόπο κατοικίας είναι μεγάλη και η μετακίνηση και απομάκρυνση των κοριτσιών εμπνέει ανησυχίες στους γονείς.

3. Το 46 % από εκείνους που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο προέρχεται από τα oligothésia σχολεία. Οι ελλειπείς γνώσεις που παίρνουν στα oligothésia Δημ. Σχολεία παίζουν ρόλο αυτοαποκλεισμού από το Γυμνάσιο (βλ. Ν. Ντουντουλάκη).

4. Ανησυχητικό είναι το φαινόμενο της διακοπής φοίτησης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το 9,9 % των μαθητών διακόπτει φοίτηση και στην περίπτωση αυτή υπερτερούν τα αγόρια (12 %) έναντι των κοριτσιών (7,5 %). Κατά τη διάρκεια της τελευταίας σχολικής χρονιάς του δείγματος διέκοψαν 12,8 %.

5. Στο νησί της Σάμου το ποσοστό αυτών που δεν συνεχίζουν φοίτηση στο Γυμνάσιο μαζί με αυτών που διακόπτουν ενδιάμεσα είναι 23 %. Έτσι, μόνο το 76,6 % των νέων της Σάμου που είναι σήμερα 16 ετών και υποχρεώνονται να φοιτούν στο Γυμνάσιο ολοκληρώνει την 9/χρονη εκπαίδευση σε μια εποχή που σε χώρες της Ευρώπης η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται μέχρι το 18ο έτος.

θ) Ικαρία

1. Στην Ικαρία δεν υπάρχει σχεδόν πρόβλημα διακοπής φοίτησης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, γιατί το ποσοστό διαρροής είναι μικρό 2 %, το μικρότερο του νομού.

Η συνέχιση της φοίτησης στο γυμνάσιο είναι το μόνο διέξοδο δεδομένου

ότι δεν υπάρχει δυνατότητα εργασίας για παιδιά 12 ετών. Αντίθετα, παρουσιάζεται έντονα το φαινόμενο της απόρριψης (8 %), ιδιαίτερα στα αγόρια (60% των απορριπτομένων) γιατί τα κορίτσια είναι πολύ πιο επιμελή και εύθικτα. Άλλωστε, αυτό ενισχύεται μερικώς και από το γεγονός ότι από τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη Γυμνασίου τελειώνουν το γυμνάσιο περισσότερα κορίτσια (82 %) από αγόρια (71,5 %). Επίσης οι μαθητές με χαμηλή απόδοση συνήθως δε συνεχίζουν φοίτηση ή δεν ολοκληρώνουν την 9/χρονη εκπαίδευση.

2. Όλοι οι μαθητές που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο προέρχονται από μονοθέσια σχολεία όπου οι γνώσεις που προσφέρονται σ' αυτά είναι ελλειπείς. Τελικά στην Ικαρία ολοκληρώνουν την 9χρονη εκπαίδευση το 77 %. Οι υπόλοιποι (23 %) ή δεν συνεχίζουν ή συνεχίζουν όταν ενδιάμεσα έχουν διακόψει για πολλούς και διάφορους λόγους, ο κυριότερος των οποίων είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό πολιτιστικό επίπεδο του νησιού που αποτελεί φραγμό για την 9/χρονη εκπαίδευση.

Ενθαρρυντικό όμως είναι το γεγονός ότι στην Ικαρία η ολοκλήρωση της 9/χρονης εκπαίδευσης έχει ανοδική πορεία.

γ) Φούρνοι

1. Το πρόβλημα της μη συνέχισης της φοίτησης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους Φούρνους είναι οξύτατο. Παρουσιάζεται το μεγαλύτερο ποσοστό στο Νομό (43,6 %). Μαζί με τους διακόψαντες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανέρχεται στο 46,6 %. Τα αγόρια από νωρίς ασχολούνται με την

αλιεία, δεδομένου ότι στους Φούρνους υπάρχει ένας αξιόλογος αλιευτικός στόλος. Έτσι, οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν το επάγγελμα το δικό τους, για να έχουν σίγουρη αμοιβή. Τα αγόρια λοιπόν που αποφοιτούν από το Δημοτικό βρίσκουν εύκολα δουλειά στα καΐκια. Τα περισσότερα κορίτσια δεν συνεχίζουν τη φοίτηση, γιατί μοναδικός στόχος είναι ο γάμος, ο οποίος γίνεται σε πολύ μικρή ηλικία.

Φαίνεται ότι οι γονείς δεν έχουν φιλοδοξίες να μορφώσουν τα παιδιά τους και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι η οικογενειακή και οικονομική αποκατάσταση. Είναι αυτονόητο ότι, όταν αυτή επιτευχθεί, επιτυγχάνεται και ένας άλλος στόχος, η παραμονή των παιδιών στο νησί. Ο φόβος, μήπως τα παιδιά τους μαθαίνοντας γράμματα εγκαταλείψουν το νησί και κατά συνέπεια και αυτούς, είναι ένας σοβαρός λόγος, που δεν θέλουν να τα στέλνουν στο Γυμνάσιο.

Εξάλλου, η κοινωνία των Φούρνων είναι κλειστή. Τον περισσότερο καιρό ζουν μόνο γυναίκες στο νησί που έχουν και την ευθύνη όλης της οικογένειας, γιατί οι άνδρες ταξιδεύουν και έτσι ο έλεγχος της οικογένειας για τα αγόρια είναι μειωμένος.

Ενθαρρυντικό είναι ότι το σχολ. έτος 1987-88 μειώθηκε πολύ το ποσοστό μη συνέχισης φοίτησης στο Γυμνάσιο (27 %), σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά (46,6 %). Τούτο ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι σε λαϊκή συνέλευση, που έγινε σε συνεργασία με το ΔΙΔΕ στο Γυμνάσιο Φούρνων, αναφέραμε το πρόβλημα, τονίζοντας τον κίνδυνο της μη επαγγελματικής εξέλιξης από την ολοκλήρωση της 9/χρονης εκπαίδευσης.

Επισκεφθήκαμε τον Πρόεδρο της

Κοινότητας και τον παροτρύναμε να δραστηριοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση γονέων στο θέμα αυτό. Καλύτερες προοπτικές για μια συνεχή φοίτηση των αποφοίτων του Δημοτικού στο Γυμνάσιο ίσως δημιουργήσει κάποτε η λειτουργία της 4ης δέσμης.

2. Το 52 % των μαθητών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση προέρχεται από τα δύο μονοθέσια σχολεία, ενώ το 47,8 % από το 5/θέσιο Κάμπου Φούρνων, όπου βρίσκεται και η έδρα του Γυμνασίου.

Το ένα μονοθέσιο λειτουργεί στο νησάκι Θύμαινα, όπου δεν υπάρχει κοινωνιακό μέσο για μετάβαση στους Φούρνους.

3. Μέχρι το 1986-87 τελείωσε μόνο το 39 % από τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη Γυμνασίου από το 1982-83 μέχρι και το 1984-85. Το ποσοστό ολοκλήρωσης της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι πτωτικό στους Φούρνους. Το 1986-87 τελείωσε το Γυμνάσιο το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (34 %), από τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη.

Τελικά, στους Φούρνους έχουμε ποσοστό 61 % των νέων που είναι σήμερα μέχρι 16 ετών και δεν έχουν ολοκληρώσει την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ποσοστό αυτό είναι εξόχως ανησυχητικό δεδομένου ότι η εποχή μας είναι μια εποχή που η κοινωνία γίνεται πολυπλοκότερη σε οικονομικές συναλλαγές, όπου το αίτημα των συνεταιρισμών είναι επιτακτική ανάγκη, και η λειτουργία τους απαιτεί γνώσεις αυξημένες. Επιπλέον με τη μείωση του ποσοστού φοίτησης αποφοίτων του Δημοτικού στο Γυμνάσιο, το Γυμνάσιο των Φούρνων κινδυνεύει να μην είναι βιώσιμο λειτουργικά σχολείο.

Προτάσεις

Προτείνονται μεταξύ άλλων και τα παρακάτω:

1. Καθημερινή συγκοινωνιακή σύνδεση της Θύμαινας με τους Φούρνους για τη μεταφορά των μαθητών στο Γυμνάσιο των Φούρνων.
2. Λειτουργία χώρων άθλησης στους Φούρνους.
3. Πολιτιστική αναβάθμιση του νησιού, ώστε να αφυπνισθεί το ενδιαφέρον για περισσότερη μόρφωση.
4. Ίδρυση τμημάτων Τεχνικής-Επαγγελματικής εκπαίδευσης, που να έχουν σχέση με την αλιεία και την οικονομία.
5. Σωστή λειτουργία του Σ.Ε.Π. για να γνωρίσουν οι μαθητές και άλλα επαγγέλματα εκτός από ένα και μοναδικό που ξέρουν, αλλά και να ανακαλύψουν και άλλες ικανότητές τους.

Τελικά Πορίσματα της Έρευνας για Ολόκληρο το Νομό Σάμου*

1. Στο νομό Σάμου το ποσοστό των αποφοίτων που δεν συνεχίζει τη φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι 11,9 %, διαφοροποιείται όμως στα τρία νησιά ως εξής:
- | | |
|---------|--------|
| Σάμος | 12,7 % |
| Ικαρία | 2,8 % |
| Φούρνοι | 43,6 % |

Η διαφοροποίηση είναι ανάλογη με τις τοπικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες.

2. Διακόπτουν ενδιάμεσα 4 %. Αγόρια 64,7 % και κορίτσια 35 %.

3. Τελειώνει τη Γ' τάξη το 74 %

*Μερικά από τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από πίνακες που δεν έχουν συμπεριληφθεί. (Σ.Σ.)

από τους γραμμένους για πρώτη φορά στην Α' τάξη Γυμνασίου. Αγόρια 72 %, κορίτσια 77 %.

4. Τη σχολική χρονιά 86-87 τέλειωσε το μικρότερο ποσοστό του δείγματος, 72 %.

5. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτων δημοτικού, που δεν συνεχίζει τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, έχει χαρακτηρισμό απολυτηρίου Γ και είναι 53 %. Η χαμηλή επίδοση στο Γυμνάσιο αποτελεί φραγμό αυτοαποκλεισμού από το Γυμνάσιο περισσότερο στα αγόρια, παρά στα κορίτσια.

6. Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο προέρχεται από ολιγοθέσια Δημοτικά, ή από σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών (Φούρνοι, Βαθύ, Νέο Καρλόβασι).

7. Το ποσοστό μη συνέχισης φοίτησης στο Γυμνάσιο ιδιαίτερα των αγοριών, είναι μεγαλύτερο σε ορισμένες αστικές περιοχές (Καρλόβασι, Βαθύ), όπου υπάρχουν οι δυνατότητες εργασίας, λόγω της τουριστικής ανάπτυξης την τελευταία πενταετία. Ο τουρισμός με πολύ χαμηλή υποδομή απορροφά εργατικό δυναμικό με πολύ λίγα ή καθόλου επαγγελματικά και μορφωτικά προσόντα, ιδιαίτερα σε εργασίες χωρίς εξέλιξη.

8. Το στερεότυπο των φύλων σχετικά με τη μόρφωση παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνέχιση ή μη της φοίτησης.

Η διατήρηση της αντίληψης ότι η γυναίκα προορίζεται για παραδοσιακούς μόνο ρόλους (φροντίδα σπιτιού, παιδιών) και δεν χρειάζεται να σπουδάσουν τα κορίτσια, είναι εμφανής, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές και στις πιο κλειστές κοινωνίες, όπου ο γάμος είναι ο μοναδικός στόχος των κοριτσιών, και

ο γάμος αυτός γίνεται σε μικρή ηλικία. Γι' αυτό μαθήτριες με καλή επίδοση δεν συνεχίζουν φοίτηση στο Γυμνάσιο. Ας σημειωθεί ότι 63,8 % έχουν χαρακτηρισμό στο απολυτήριό τους Α και Β.

Ο χαρακτηρισμός του απολυτηρίου υποδηλώνει έμμεσα τη γνώμη του δασκάλου για τις μελλοντικές εξελίξεις του μαθητή. Είναι ο δείκτης της κατάστασης, όπως τη βλέπει ο δάσκαλος. Έτσι, ο χαρακτηρισμός Γ επηρεάζει προφανώς τους γονείς και τους κάνει να είναι ολιγαρκείς στις επιθυμίες τους. Πιστεύουν ότι το παιδί τους έχει ελάχιστες πιθανότητες να προχωρήσει στα γράμματα και γι' αυτό δεν το στέλνουν στο Γυμνάσιο ή το σταματάνε νωρίς και το βάζουν στη δουλειά, για να βοηθήσει οικονομικά την οικογένεια.

Άλλωστε χαρακτηρισμός Γ, σημαίνει ότι ο μαθητής είναι προορισμένος κατά 50 % να απορριφθεί αργά ή γρήγορα και δεν είναι ικανός για δευτεροβάθμιες σπουδές.

Επίσης, αρκετοί μαθητές αρνούνται οι ίδιοι να συνεχίσουν στο Γυμνάσιο, προτιμώντας να δουλέψουν, επειδή η αμοιβή είναι δελεαστική σε ορισμένα επαγγέλματα (αλιεία, τουρισμός, οικοδομικές εργασίες).

Τελικά, στο Νομό της Σάμου το 25 % των νέων δεν ολοκληρώνει την 9/χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, γιατί ίσως υπάρχουν φραγμοί, που οδηγούν στον αυτοαποκλεισμό για συνέχιση φοίτησης στο Γυμνάσιο.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε μερικούς παράγοντες που νομίζουμε ότι εμποδίζουν την ολοκλήρωση της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή μηχανισμούς που λειτουργούν για τον αυτοαποκλεισμό από το Γυμνάσιο, με την επι-

φύλαξη τυχόν νέων δεδομένων που θα προκύψουν από το Β' μέρος της έρευνας.

1. Η τάση για εύκολο και γρήγορο κέρδος.
2. Η απότομη και ραγδαία τουριστική ανάπτυξη στο νησί Σάμου.
3. Η έλλειψη σύνδεσης σχολείου με την παραγωγή.
4. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα επαγγέλματα, τις σπουδές, τα δύο φύλα.
5. Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν σε απομονωμένες ορεινές περιοχές.
6. Η ανισότητα ευκαιριών μέσα και έξω από το σχολείο.
7. Η έλλειψη αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.
8. Η απόσταση της κατοικίας από το Γυμνάσιο.
9. Η έλλειψη μαθητικής στέγης.
10. Η λειτουργία των σχολείων τη μισή μέρα μόνο.
11. Η έλλειψη του θεσμού του Σ.Ε.Π. στο δημοτικό σχολείο.
12. Η έλλειψη επαγγελματικής σχολής στην Ικαρία και τους Φούρνους.
13. Το χαμηλό κοινωνικό και πνευματικό επίπεδο των γονέων.

Προτάσεις

Διατυπώνονται παρακάτω ειδικότερες προτάσεις:

1. Προετοιμασία του μαθητή και των γονέων για τη φοίτηση στο Γυμνάσιο.
2. Κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προετοιμασία του μαθητή, που θα φοιτήσει στο Γυ-

- μνάσιο και την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.
3. Π.Δ.Β. στο δημοτικό για έγκαιρη αντιμετώπιση των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. (Θερινά τμήματα, λειτουργία ειδικών τάξεων).
 4. Συγχώνευση μονοθέσιων, διθέσιων, τριθέσιων, δημοτικών σχολείων.
 5. Τ.Π.Δ.Β. στο Γυμνάσιο, ώστε να μη διακόπτουν τη φοίτηση οι μαθητές λόγω απόρριψης.
 6. Λειτουργία πολυθέσιου δημοτικού σχολείου στον ίδιο χώρο που λειτουργεί και το Γυμνάσιο.
 7. Επιδόματα στους γονείς για κάθε παιδί, με την υποχρέωση να το στέλνουν στο Γυμνάσιο.
 8. Πολιτιστική ανάπτυξη του Νομού. Αντισταθμιστική εκπαίδευση με κοινωνικά και πολιτιστικά ερεθίσματα.
 9. Αυστηρός έλεγχος στο χώρο εργασίας, ώστε να μην προσλαμβάνονται παιδιά χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου στις διάφορες εργασίες.
 10. Να μη χορηγείται άδεια δικύκλου ή χειρισμού οποιασδήποτε μηχανής αν ο ενδιαφερόμενος δεν έχει απολυτήριο Γυμνασίου.
 11. Ίδρυση Τ.Ε.Α. - Τ.Ε.Σ. ή σχολής Ο.Α.Ε.Δ., στην Ικαρία με ορισμένα τμήματα που έχουν ζήτηση στο νησί, ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του τόπου.
 12. Συνεργασία των οργάνων λαϊκής συμμετοχής με Ν.Ε.Α.Ε., Σ.Σ., συντονιστή Σ.Ε.Π. για αντιμετώπιση του προβλήματος. Επισκέψεις σε περιοχές που έχουν μεγάλο ποσοστό παιδιών, που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, για να γίνει ενημέρωση των μαθητών της έκτης δημοτικού και των γονέων, σχετικά με την αναγκαιότητα της 9/χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
 13. Ίδρυση νυχτερινού Γυμνασίου στο Καρλόθασι, Βαθύ, Άγιο Κήρυκα.
 14. Επισκέψεις των μαθητών της έκτης Δημοτικού σε Γυμνάσια, παρακολούθηση διδασκαλίας στην πρώτη τάξη και ανταλλαγή απόψεων με μαθητές του Γυμνασίου.
 15. Ενιαιοποίηση Α.Π. Δημοτικού-Γυμνασίου.
 16. Λειτουργία του Σ.Ε.Π. από το Δημοτικό.
 17. Έναρξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης από το 13ο έτος, παράλληλα με την παροχή γνώσεων γενικής παιδείας, επιλογή κύκλου μαθημάτων από τη δευτέρα Γυμνασίου. Να γίνουν δυο κύκλοι σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο ένας μέχρι το 16ο έτος και ο άλλος μέχρι το 19ο, με τμήματα που να έχουν ζήτηση σε κάθε περιοχή.
 18. Συνέχιση της έρευνας για την πορεία, και την εξέλιξη στο Γυμνάσιο μαθητών που έχουν στο απολυτήριό τους χαρακτηρισμό Γ.
 19. Έρευνα σε επίπεδο γονέων των παιδιών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση (γραμματικές γνώσεις, οικογενειακή-οικονομική κατάσταση κλπ.).
 20. Έρευνα για την τύχη των παιδιών που δεν συνεχίζουν τη φοίτηση.
 21. Ίδρυση τμήματος Τουριστικών επαγγελμάτων στο Τ.Ε.Α.-Τ.Ε.Σ. Σάμου.
 22. Σύνδεση και συνεργασία του σχολείου με την παραγωγή.
 23. Ίδρυση τμημάτων στους Φούρνους Τεχνικής και Επαγγελματικής εκ-

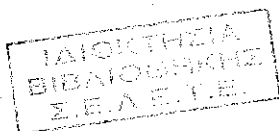
παίδευσης, που να έχουν σχέση με επαγγέλματα οικοδομικά, αλιευτικά, ναυτικά.

Ευχόμαστε τα πορίσματα της έρευνας αυτής στο νομό Σάμου να συντελέσουν στην ευαισθητοποίηση των παρα-

γόντων εκείνων που έχουν την ευθύνη της παιδείας ώστε να ληφθούν δραστικά μέτρα σε επίπεδο τοπικό ή εθνικό, για την καταπολέμιση του αναλφαβητισμού ή ημιαναλφαβητισμού τα προσεχή χρόνια στη Σάμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Μακρυγιώτη, Δ. Σχολική εκπαίδευση και στερεότυπες διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. *Αγώνας της γυναίκας*.
- Μυλωνάς, Θ. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς «μηχανισμούς». Αθήνα: Εκδόσεις «Γρηγόρη», 1982.
- Μυλωνάς, Θ. Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στα σχολεία. *Νέα Παιδεία*, τ. 26, 1986.
- Ντουντουλάκης, Κ. «Η 9/χρονη εκ/ση στο Ν. Χανίων». *Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 9.
- Φλουρής, Γ. & Μασιάλας, Β. Στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών της Α/βάθμιας εκπ/σης για τα δύο φύλα, τους κοινωνικοεπαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς ρόλους. *Νεοελληνική Παιδεία*. τ. 12, 1988.



ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 52-57.

Αλεξάνδρα Χαντζή & Γιάννης Παπαδάτος*

ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΠΙΘΑΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΙΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενων ερωτηματολογίων παιδικής συμπεριφοράς που συμπληρώνονται από τους δασκάλους και παρουσιάζονται μερικά από τα αποτελέσματα μιας ευρύτερης έρευνας με θέμα τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού. Το δείγμα αποτελείται από 408 μαθητές (210 κορίτσια και 198 αγόρια) της ΣΤ Δημοτικού από 14 σχολεία της περιοχής Πειραιά (11 δημόσια και 3 ιδιωτικά). Τα υποκείμενα εξετάστηκαν σε τρεις από τις δοκιμασίες του Georgas Test Νοημοσύνης για Παιδιά (VMI, DAM/DAW, VOC B). Οι δάσκαλοι των παιδιών συμπλήρωσαν, μεταξύ άλλων, και ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη. Επίσης, υπήρχαν στοιχεία για την κοινωνική τάξη των παιδιών (επάγγελμα πατέρα) και για τη σχολική τους επίδοση (γενικός βαθμός της ΣΤ Δημοτικού). Βρέθηκε ότι το φύλο, η κοινωνική τάξη, ο δείκτης νοημοσύνης και η σχολική επίδοση επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη σχολική ικανότητα, τη δημοτικότητα και την εξωστρέφεια των μαθητών μέσα στην τάξη.

Alexandra Hantzi & John Papadatos *

TEACHERS' RATINGS FOR PUPILS' BEHAVIOUR IN THE CLASSROOM: FACTORS THAT POSSIBLY INFLUENCE THEM

In the present paper an attempt is made to present briefly: a) the most widely used questionnaires of child behaviour which are intended for teachers, and b) some of the results of a broader study exploring possible fac-

* Η Αλεξάνδρα Χαντζή είναι κοινωνική ψυχολόγος. Εργάζεται ως ερευνήτρια στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής. *Επικοινωνία*: Ροστάν 3, 111 41 ΑΘΗΝΑ. Τηλ. 2013.615.

Ο Γιάννης Παπαδάτος, επίκουρος καθηγητής στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Θράκης, είναι επιστημονικός διευθυντής του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής. *Επικοινωνία*: Σκουφά 75, ΑΘΗΝΑ. Τηλ. 3637.938.

tors that influence pupils' scholastic achievement at age 12. The sample consists of 408 twelve-year-old pupils (210 female, 198 male) from 14 primary schools (11 state schools, 3 private schools) in the area of Piraeus. Subjects were given three sections of the Georgas Intelligence Test for Children (VMI, DAM/DAW, VOC B). Among other things, the pupils' teachers filled out a brief questionnaire concerning pupils' behaviour in the classroom. Data were available on pupils' social class (father's occupation) and on their scholastic achievement (grade point average at age 12). It was found that gender, social class, I.Q. and scholastic achievement influenced teachers' ratings of the pupils' academic ability, popularity and extroversion.

Εισαγωγή**

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στην παιδική ηλικία είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει τόσο τους παιδοψυχολόγους, που ασχολούνται με την ψυχική υγεία του παιδιού, όσο και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους που ασχολούνται με τη συμπεριφορική και την ακαδημαϊκή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση των μεθόδων ταξινόμησης και αξιολόγησης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών στην παιδική ηλικία οι Achenbach και Edelbrock (1984) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες διαταραχών: το σύνδρομο της «υποελεγχόμενης» συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υπερδραστικότητα, επιθετικότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά και το σύνδρομο της «υπερελεγχόμενης» συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζεται από άγχος, κατάθλιψη, σωματικά συμπτώματα και ψυχαναγκαστική συμπεριφορά.

Η πιο βασική πηγή πληροφοριών για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών είναι οι γονείς. Οι εκτιμήσεις των γονιών για τη συμπεριφορά των παιδιών τους συνήθως βγαίνουν μέσα από συνεντεύξεις. Η ανάγκη για μία σταθμισμένη μορφή αυτών των συνεντεύξεων έχει οδηγήσει στην κατασκευή διαφόρων ερωτηματολογίων, που αναφέρονται σε εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς και συμπληρώνονται από τους γονείς. Οι ενήλικες, όμως, που έχουν την περισσότερη επαφή με τα παιδιά, μετά τους γονείς τους, είναι οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν την δυνατότητα «να παρατηρούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους και τις αντιδράσεις του σε έργα που χρειάζονται διαρκή προσοχή, επιμονή και οργάνωση» (Achenbach και Edelbrock, 1984, σελ. 236).

Οι Boyle και Jones (1985) εξέτασαν τα υπάρχοντα ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε γονείς ή δασκάλους και αφορούν την εκδήλωση προβληματικής

** Οι συγγραφείς θα ήθελαν να ευχαριστήσουν τους ψυχολόγους που βοήθησαν στη συλλογή των στοιχείων και ειδικότερα την Αγγελική Καραμούζη, που έκανε την αξιολόγηση του Georgas τεστ νοημοσύνης για παιδιά.

συμπεριφοράς από τα παιδιά. Επειδή το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον θα αναφερθούν εκείνα από τα ερωτηματολόγια που περιέχονται στην ανασκόπηση των Boyle και Jones που συμπληρώνονται από τους δασκάλους. Αυτά είναι:

α) το Ερωτηματολόγιο Συμπεριφοράς Παιδιών (Children's Behavior Questionnaire) του Rutter (1967) που αποτελείται από 26 ερωτήσεις και καταλήγει σε 3 διαγνωστικές κατηγορίες: νευρωτικός τύπος, αντικοινωνικός τύπος και μικτός τύπος. Οι ερωτήσεις έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται διάκριση μεταξύ των παιδιών που εκδηλώνουν και εκείνων που δεν εκδηλώνουν διαταραχές.

β) ο Κατάλογος Παιδικής Συμπεριφοράς (Child Behavior Checklist) του Achenbach (1978). Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 113 ερωτήσεις που εξετάζουν σωματικά συμπτώματα, αποκλίνουσα συμπεριφορά, επιθετική συμπεριφορά, σχιζοειδή και καταθλιπτικά συμπτώματα, κοινωνική απομόνωση, υπερδραστηριότητα, ψυχαναγκαστική συμπεριφορά, ανωριμότητα, έλλειψη επικοινωνίας, σκληρότητα και άγχος.

γ) ο Κατάλογος Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Behavior Problem Checklist) των Quay και Peterson (1979) που αποτελείται από 55 ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν τέσσερις ευρύτερους παράγοντες: προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα προσωπικότητας, ανεπάρκεια-ανωριμότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά.

δ) το Ερωτηματολόγιο για το Δάσκαλο του Connors (1969) (Connors' Teacher Questionnaire) που αποτελείται

από 39 ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν τη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, τη συμμετοχή του στην ομάδα και τη στάση του απέναντι στην εξουσία (δηλ. την εξουσία του δασκάλου).

Σε αρκετές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών της σχολικής ηλικίας έχει βρεθεί ότι η ύπαρξη συμπτωμάτων τέτοιας συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση. Οι Bachman και συν. (1986) βρήκαν ότι η επιθετικότητα και η ανυπομονησία έχουν αρνητική σχέση με την επίδοση. Ο Oakland (1983) βρήκε ότι η προσαρμοστική συμπεριφορά σχετίζεται μεν με τη σχολική επίδοση, αλλά δεν προσθέτει τίποτα παραπάνω στην πρόβλεψη της επίδοσης, όταν χρησιμοποιείται σαν ανεξάρτητη μεταβλητή σε συνδυασμό με τον Δείκτη Νοημοσύνης. Οι Lerner και συν. (1985) ασχολήθηκαν με μαθητές της τετάρτης Δημοτικού και βρήκαν ότι μερικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μαθητών όπως το επίπεδο δραστηριότητας, η ικανότητα για προσοχή και η προσαρμοστικότητα σχετίζονται τόσο με τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την σχολική ικανότητα των μαθητών, όσο και με μετρήσεις της ικανότητάς τους που βασίζονται σε αντικειμενικά τεστ.

Υπάρχει όμως το ερώτημα κατά πόσο οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών είναι έγκυρες. Έχει βρεθεί ότι οι εκτιμήσεις των δασκάλων και οι προσωπικές εκτιμήσεις των ίδιων των μαθητών για τη συμπεριφορά τους στην τάξη (π.χ. μελετηρότητα, υπακοή, επαφή με τον δάσκαλο) έχουν μικρό δείκτη συσχέτισης [Dowling (1980), Youngman και Szaday

(1985)]. Ο Lambert (1963) αμφισβήτησε την εγκυρότητα των εκτιμήσεων των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών, γιατί τα αποτελέσματα της μελέτης του έδειχναν ότι αυτές οι εκτιμήσεις επηρεάζονταν από τη γνώμη των δασκάλων για τη σχολική ικανότητα των μαθητών. Οι Blechman και συν. (1986) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι απέδιδαν λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα στα παιδιά που είχαν υψηλές κοινωνικές δεξιότητες και υψηλή σχολική ικανότητα (π.χ. σπάνια τα χαρακτήριζαν ως μη προσεκτικά ή εύκολα παρασυρόμενα). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι δάσκαλοι έχουν κάποια στερεότυπα για τα δύο φύλα (π.χ. ότι τα κορίτσια σπάνια παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά) και αυτό τους κάνει να εκτιμούν τη συμπεριφορά των κοριτσιών ως πιο προσαρμοστική από αυτή των αγοριών (Hartley, 1978).

Τα στοιχεία στα οποία βασίζεται η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποτελούν μέρος των στοιχείων που συνελέγησαν για μια ευρύτερη έρευνα με θέμα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν τα εξής:

α) Αν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τις συγκεκριμένες συμπεριφορικές εκδηλώσεις των μαθητών που διερευνήθηκαν στην μελέτη αυτή, αποτελούν επί μέρους όψεις ευρύτερων παραγόντων.

β) Αν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών διαφέρουν ανάλογα με:

1. το είδος του σχολείου (ιδιωτικό - δημόσιο)
2. το φύλο του μαθητή
3. την κοινωνική προέλευση του παιδιού

4. το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού

5. τη σχολική επίδοση του παιδιού

γ) Ποιες είναι εκείνες οι συμπεριφορικές εκδηλώσεις των μαθητών από τις οποίες εξαρτάται ο βαθμός ικανοποίησης του δασκάλου από: 1) τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη και 2) την εργασία του παιδιού στην τάξη.

δ) Τι ποσοστό της διακύμανσης που εμφανίζεται στη σχολική επίδοση των μαθητών ερμηνεύεται από το φύλο, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική τάξη, την ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά του μαθητή και την ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του μαθητή στην τάξη.

Μέθοδος

Το δείγμα αποτελούνταν από 408 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' Δημοτικού (210 κορίτσια, ποσοστό 51,5 % και 198 αγόρια, ποσοστό 48,5 %). Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από 14 σχολεία της περιοχής Πειραιά (11 δημόσια, ποσοστό 78,7 % και 3 ιδιωτικά, ποσοστό 21,3 %). Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών, με κριτήριο το γενικό βαθμό της ΣΤ' Δημοτικού, το 64,5 % των υποκειμένων είχαν υψηλή επίδοση (βαθμός Α), το 30,5 % είχαν μέτρια επίδοση (βαθμός Β) και μόνο το 4,9 % είχαν χαμηλή επίδοση (βαθμός Γ), πράγμα το οποίο δεν αποτελεί ιδιομορφία του δείγματος, εφόσον έχει παρατηρηθεί ότι από τότε που εφαρμόστηκε το νέο σύστημα βαθμολόγησης, πολύ λίγοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν το βαθμό Γ για την αξιολόγηση των μαθητών.

Το κριτήριο για την κοινωνική προέλευση (κοινωνική τάξη) των μαθητών ήταν το επάγγελμα του πατέρα.

Χρησιμοποιήθηκαν τρεις ευρείες κατηγορίες για την κοινωνική τάξη: Ανώτερη (επιστήμονες, είτε δημόσιοι υπάλληλοι είτε ελεύθεροι επαγγελματίες, μεγαλοεπιχειρηματίες ή μεγαλοεισοδηματίες), Μεσαία (υπάλληλοι απόφοιτοι είτε λυκείου είτε ανώτερης είτε τεχνικής σχολής, ή μικροεπιχειρηματίες με δικό τους κατάστημα) και Κατώτερη (τεχνίτες ή ανειδίκευτοι εργάτες). Με βάση αυτό το κριτήριο το 18 % των μαθητών ανήκαν στην ανώτερη κοινωνική τάξη, το 27,2 % στη μεσαία και το 54,6 % στην κατώτερη.

Οι μαθητές συμπλήρωσαν το Georgas Τεστ Νοημοσύνης για Παιδιά (Georgas, 1971) μετά από οδηγίες και κάτω από την επίβλεψη ψυχολόγων. Αυτό το τεστ αποτελείται από τρεις δοκιμασίες: το τεστ οπτικο-κινητικής αντίληψης (VMI), ένα τεστ λεξιλογίου (VOC B), και το σχέδιο ανδρός (DAM) για τα αγόρια ή το σχέδιο γυναικός (DAW) για τα κορίτσια.

Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν, μεταξύ άλλων, και ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 13 ερωτήσεις που αφορούν διάφορες όψεις της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως κοινωνική συμπεριφορά, συμπεριφορά μέσα στην τάξη και συμπεριφορά που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα διαστημάτων (interval scale) με τρία σημεία.

Τέλος, η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Αποτελέσματα

Πριν ασχοληθούμε με τα αποτελέσματα της διερεύνησης των βασικών στόχων της έρευνας κρίνεται απαραίτητη η περιγραφή των αποτελεσμάτων του Georgas Τεστ Νοημοσύνης, επειδή ο δείκτης νοημοσύνης υπεισέρχεται στην ανεξάρτητη μεταβλητή σε δύο από τις επόμενες στατιστικές αναλύσεις. Οι δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις τρεις δοκιμασίες του Georgas τεστ είναι οι εξής:

VMI — VOCB $r = 0.168$ ($p < .01$)

VMI — DAM/DAW $r = 0.346$ ($p < .01$)

VOCB — DAM/DAW $r = 0.116$ (μη σημαντικός)

Όλοι οι δείκτες συσχέτισης είναι πολύ χαμηλότεροι από αυτούς που αναφέρονται από τον Georgas (1971) και από τους Πανοπούλου-Μαράτου και συν. (1988). Πιθανός λόγος γι' αυτές τις διαφορές ίσως είναι το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της ευρύτερης περιφέρειας της πρωτεύουσας.

Η κάθε μία από τις δοκιμασίες του Georgas Τεστ Νοημοσύνης μετρά μια ξεχωριστή πλευρά της νοημοσύνης. Το VOC B μετρά τη λεκτική ευχέρεια και την αφαιρετική ικανότητα και θεωρείται το καλύτερο μέσο μέτρησης της νοημοσύνης, ενώ το VMI και το DAM/DAW μετρούν την οπτικοκινητική ολοκλήρωση (γι' αυτό και παρουσιάζουν τον υψηλότερο δείκτη συσχέτισης). Έτσι, για κάθε υποκείμενο υπήρχαν τρεις δείκτες, τους οποίους θα ονομάσουμε Δ.Ν. αν και ο καθένας δεν αποτελεί ξεχωριστό δείκτη νοημοσύνης. Για κάθε δοκιμασία χωριστά, τα υποκείμενα με

Δ.Ν. από 115 και πάνω θεωρήθηκαν ανώτερης νοημοσύνης, τα υποκείμενα με Δ.Ν. από 114-85 θεωρήθηκαν μέσης νοημοσύνης και εκείνα τα υποκείμενα με Δ.Ν. από 84 και κάτω θεωρήθηκαν κατώτερης νοημοσύνης (Παρασκευόπουλος, 1982). Με κριτήριο το VMI, 45,4 % των υποκειμένων ήταν ανώτερης νοημοσύνης, 48,6 % μέσης και 6 % κατώτερης. Με κριτήριο το VOC B, 29,1 % των υποκειμένων ήταν ανώτερης νοημοσύνης, 60,4 % μέσης και 10,4 % κατώτερης. Τέλος με κριτήριο το DAM/DAW, 18,4 % των υποκειμένων ήταν ανώτερης νοημοσύνης, 68 % μέσης και 13,6 % κατώτερης. Όπως είναι φανερό η κατανομή των τιμών του VMI είναι σύμμετρη δεξιά, ενώ οι κατανομές των τιμών των VOC B και DAM/DAW πλησιάζουν την κωδωνοειδή συμμετρική και γι' αυτό στις επόμενες αναλύσεις θα χρησιμο-

ποιηθούν μόνον οι Δ.Ν. που προκύπτουν από τις δύο αυτές δοκιμασίες.

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου για το δάσκαλο. Στον **πίνακα 1** δίνονται οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Για την διερεύνηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου (δηλ. των ερωτήσεων 1-11 που αφορούν τις εκτιμήσεις του δασκάλου για τη συμπεριφορά του παιδιού) χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis) με περιστροφή αξόνων (rotation) τύπου varimax. Στον **πίνακα 2**, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης, από την οποία προέκυψαν τρεις παράγοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Δείκτες Συσχέτισης Μεταξύ των Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου

	Ερ. 1	Ερ. 2	Ερ. 3	Ερ. 4	Ερ. 5	Ερ. 6	Ερ. 7	Ερ. 8	Ερ. 9	Ερ. 10	Ερ. 11	Ερ. 12	Ερ. 13
1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	1.000	.718**	.202**	.235**	.323**	.502**	.279**	-.029	.242**	.235**	.233**	.152*	.181**
2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. καίει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο		1.000	.316**	.189**	.422**	.393**	.192**	.031	-.169*	.198**	.178**	.096	.160*
3. Επιδιώκει να επιδίδεται στους σωμαθιές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια			1.000	.395**	.519**	.270**	.138*	.121	-.101	.248**	.158*	-.139*	.162*
4. Επιδιώκει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια				1.000	.347**	.381**	.164*	-.009	-.073	.231**	.165*	.008	.141*
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως: 1. φίλος 2. κάτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό					1.000	.231**	.021	.249**	-.063	.135*	.044	-.154*	.104
6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής						1.000	.420**	-.261**	-.330**	.365**	.379**	.268**	.413**
7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια							1.000	-.575**	-.643**	.606**	.573**	.589**	.713**
8. Παρασύρεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια								1.000	.480**	-.425**	-.411**	-.522**	-.529**
9. Έχει την τάση να αναποδοκιά; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια									1.000	-.509**	-.554**	-.506**	-.578**
10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου										1.000	.582**	.472**	.605**
11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια											1.000	.497**	.685**
12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο												1.000	.630**
13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο													1.000

*p < .01 **p < .001

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης του Ερωτηματολογίου

	Παράγοντας I Σχολική Ικανότητα	Παράγοντας II Δημοτικότητα	Παράγοντας III Εξωστρέφεια
1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	.163	.901*	.114
2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	.056	.879*	.203
3. Επιδιώκει να επιβληθεί στους συμμαθη- τές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	.071	.113	.819*
4. Επιδιώκει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	.160	.068	.726*
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως; 1. φλύαρο 2. κάτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό	-.112	.359	.705*
6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής	.450	.492*	.288
7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	.837*	.168	.072
8. Παρασύρεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	-.765*	.072	.236
9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	-.771*	-.154	-.007
10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	.752*	.082	.275
11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	.764*	.116	.136

ΣΗΜ. Με αστερίσκο (*) σημειώνονται τα βάρη των ερωτήσεων που φορτώνουν τον κάθε παράγοντα.

Παράγοντας	Eigenvalue	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
I	3.99	36.4	36.4
II	2.24	20.4	56.8
III	1.11	10.1	66.9

Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «Σχολική Ικανότητα» αφορά εκείνες τις συμπεριφορές που έχουν σχέση με την σχολική επίδοση (ερωτήσεις 7 έως 11). Οι ερωτήσεις 8 και 9 έ-

χουν υψηλικό βάρος, ενώ οι υπόλοιπες μικρότερο. Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «Δημοτικότητα» αφορά εκείνες τις συμπεριφορές που έχουν σχέση με την κοινωνικότητα του παιδιού (ερω-

τήσεις 1, 2 και 6). Τέλος ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «Εξωστρέφεια» γιατί αφορά συμπεριφορές που κατά κανόνα χαρακτηρίζουν ένα εξωστρεφές και ζωηρό παιδί (ερωτήσεις 3, 4 και 5). Οι τρεις παράγοντες από κοινού ερμηνεύουν το 66,9 % της διακύμανσης των τιμών στις 11 ερωτήσεις.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των διαφορών που ίσως παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με μια σειρά κριτηρίων, εκ των οποίων το πρώτο είναι ο τύπος του σχολείου (δημόσιο-ιδιωτικό). Στον **πίνακα 3** παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων είναι περισσότερο φλύαροι, έχουν λιγότερη τάση να ονειροπολούν και δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μπροστά σε μια εργασία, απ' ό,τι οι μαθητές των δημοσίων σχολείων. Επίσης, οι δάσκαλοι στα ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά των μαθητών, απ' ό,τι οι δάσκαλοι στα δημόσια.

Η σχέση όμως, ανάμεσα στον τύπο σχολείου και την κοινωνική τάξη ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 40.07$, B.E. = 2, $p < .000$), δηλαδή στα ιδιωτικά σχολεία υπήρχαν περισσότερα παιδιά από την ανώτερη κοινωνική τάξη απ' ό,τι στα δημόσια και στα δημόσια σχολεία περισσότερα παιδιά από την κατώτερη κοινωνική τάξη απ' ό,τι στα ιδιω-

τικά. Γι' αυτό το λόγο, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν τα στοιχεία και με τη στατιστική μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2-Way ANOVA), έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά των δύο τύπων σχολείων επηρεάζονταν και από τη διαφορετική κοινωνική σύνθεση των δύο σχολείων.

Από αυτή την ανάλυση προέκυψαν τα εξής:

1) αν και καμιά από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (τύπος σχολείου, κοινωνική τάξη) δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την ερώτηση 3 (αν επιδιώκει να επιβληθεί στους συμμαθητές του) η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2,285) = 5.56$, $p < .004$]. Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, τα παιδιά των δημοσίων σχολείων που ανήκουν στη μεσαία και την ανώτερη τάξη επιδιώκουν λιγότερο να επιβληθούν στους συμμαθητές τους, απ' ό,τι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων που ανήκουν στις αντίστοιχες κοινωνικές τάξεις. Όμως τα παιδιά των δημοσίων σχολείων που ανήκουν στην κατώτερη τάξη επιδιώκουν περισσότερο να επιβληθούν στους συμμαθητές τους, απ' ό,τι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων της ίδιας τάξης.

2) αν και καμιά από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την ερώτηση 5 (αν είναι φλύαρο με τα άλλα παιδιά) η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2,285) = 3.028$, $p < .050$].

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων

	1. ΔΗΜΟΣΙΑ			2. ΙΔΙΩΤΙΚΑ					
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	t	B.E.	p
1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	252	1.25	.548	82	1.13	.409	1.76	332	.079
2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	252	1.23	.515	82	1.15	.457	1.12	332	.262
3. Επιδιώκει να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	252	2.30	.755	82	2.14	.772	1.61	332	.109
4. Επιδιώκει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	252	1.98	.806	82	1.96	.761	.24	332	.807
*5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως; 1. φλύαρο 2. κάτι ενδιαμέσο 3. σιωπηλό	252	1.61	.684	82	1.32	.546	3.49	332	.001
6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιαμέσο 3. μη δημοφιλής	252	1.75	.634	82	1.74	.584	.13	332	.899
7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	251	1.53	.700	81	1.46	.691	.73	330	.468
8. Παρασύρεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	251	2.14	.740	82	2.07	.733	.75	331	.455
*9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	251	2.31	.726	82	2.53	.632	-2.52	331	.012
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	249	2.28	.540	82	2.07	.539	3.03	329	.003
11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	251	1.67	.751	82	1.57	.667	1.12	331	.264
*12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	251	1.84	.744	82	1.46	.632	4.22	331	.000
13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	243	1.90	.810	78	1.78	.784	1.18	319	.239

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας

Με αστερίσκο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων που ανήκουν στη μεσαία και την ανώτερη τάξη είναι πε-

ρισσότερο φλύαρο από τα παιδιά των δημοσίων σχολείων των αντιστοίχων τάξεων. Όμως τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων της κατώτερης τάξης είναι λιγότερο φλύαρο από τα παιδιά των δημοσίων σχολείων της ίδιας τάξης. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων που βρέθηκε με το t-test ισχύει μόνο για τη μέση και την ανώτερη τάξη.

3) όσον αφορά τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την ερώτηση 9 (αν έχει τάση να ονειροπολεί), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές στις εκτιμήσεις για τα παιδιά των δύο τύπων σχολείων στην ουσία οφείλονται σε διαφορές στις εκτιμήσεις για τα παιδιά των τριών κοινωνικών τάξεων [για την επίδραση της κοινωνικής τάξης: $F(2,282) = 5.03, p < .007$, ενώ για τον τύπο σχολείου: $F(1,282) = 2.52, p < .113$].

4) όσον αφορά την ερώτηση 12 (ικανοποίηση δασκάλου από τη συμπεριφορά του παιδιού), οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εκτιμήσεων των δασκάλων των δύο τύπων σχολείων οφείλονται σε διαφορές στις εκτιμήσεις για τα παιδιά των τριών κοινωνικών τάξεων [για την επίδραση της κοινωνικής τάξης: $F(2,276) = 8.24, p < .000$, ενώ για τον τύπο σχολείου: $F(1,276) = 1.18, p < .227$]. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2,276) = 4.38, p < .013$]. Αυτό σημαίνει ότι στα δημόσια σχολεία οι δάσκαλοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά των μαθητών της κατώτερης κοινωνικής τάξης σε σχέση με αυτά της μέσης ή της ανώτερης, ενώ στα ιδιωτικά οι δάσκαλοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά των παιδιών

της κατώτερης κοινωνικής τάξης σε σχέση με αυτά της μέσης και της ανώτερης.

Στον **πίνακα 4** παρουσιάζονται οι διαφορές που εμφανίζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, τα αγόρια είναι πιο φλύαρο και λιγότερο ικανά να συγκεντρώσουν την προσοχή τους απ' ό,τι τα κορίτσια. Επίσης τα αγόρια παρασύρονται πιο συχνά από τους άλλους και δείχνουν λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μπροστά σε μια εργασία απ' ό,τι τα κορίτσια. Τέλος, οι δάσκαλοι δηλώνουν περισσότερο ευχαριστημένοι και από τη συμπεριφορά και από την εργασία των κοριτσιών στην τάξη.

Η σχέση όμως ανάμεσα στο φύλο και τη σχολική επίδοση ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 14.3, B.E. = 2, p < .000$), δηλαδή τα κορίτσια έτειναν να έχουν υψηλότερη επίδοση από τα αγόρια. Τα στοιχεία επομένως εξετάστηκαν και με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, για να διαπιστωθεί αν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των δύο φύλων επηρεάζονται και από το επίπεδο επίδοσης αγοριών και κοριτσιών. Από αυτή την ανάλυση προέκυψαν τα εξής:

1) όσον αφορά τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την ερώτηση 2 (αν παίζει ομαδικά στο διάλειμμα) η ανάλυση έδειξε ότι τόσο το φύλο [$F(1,298) = 5.11, p < .024$] όσο και το επίπεδο επίδοσης [$F(2,298) = 10.29, p < .000$] είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση

	1. ΚΟΡΙΤΣΙΑ			2. ΑΓΟΡΙΑ			t	B.E.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	174	1.24	.529	160	1.19	.508	.94	332	.384
2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	174	1.25	.542	160	1.16	.452	1.53	332	.126
3. Επιδιώκει να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	174	2.33	.772	160	2.18	.743	1.90	332	.058
4. Επιδιώκει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	174	1.94	.803	160	2.02	.785	-.95	332	.344
*5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως: 1. φλύαρο 2. κάτι ενδιαμέσο 3. σιωπηλό	174	1.63	.665	160	1.45	.652	2.44	332	.015
6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιαμέσο 3. μη δημοφιλής	174	1.72	.619	160	1.77	.624	-.66	332	.508
*7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	174	1.40	.645	158	1.63	.733	-3.06	330	.002
*8. Παρασύρεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	174	2.30	.700	159	1.93	.730	4.77	331	.000
9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	174	2.41	.681	159	2.31	.739	1.28	331	.203
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	173	2.16	.529	158	2.29	.559	-2.17	329	.031
11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	173	1.58	.731	160	1.72	.726	-1.77	331	.078
*12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	173	1.59	.672	160	1.92	.765	-4.18	331	.000
*13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	165	1.69	.754	156	2.07	.812	-4.34	319	.000

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας

Με αστερίσκο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

στις εκτιμήσεις των δασκάλων, δηλαδή οι δάσκαλοι βλέπουν ότι τα αγόρια παίζουν πιο συχνά ομαδικά στο διάλειμμα απ' ό,τι τα κορίτσια, αλλά και τα παιδιά με ανώτερη ή μέτρια επίδραση πιο συχνά από τα παιδιά με χαμηλή επίδοση. Επίσης η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2,298) = 5.93, p < .003$] και έδειξε ότι τα κορίτσια χαμηλής επίδοσης είναι πιο συχνά μόνα στο διάλειμμα απ' ό,τι τα αγόρια χαμηλής επίδοσης, ενώ για τα άλλα δύο επίπεδα επίδοσης, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

2) όσον αφορά τις ερωτήσεις 7 (ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής) και 10 (αν δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία) η ανάλυση έδειξε ότι οι διαφορές που παρατηρήθη-

καν στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα δύο φύλα οφείλονται σε διαφορές στις εκτιμήσεις για τα τρία επίπεδα επίδοσης [$Er. 7$: επίδραση επιπέδου επίδοσης $F(2,294) = 101.62, p < .000$ - επίδραση φύλου $F(1,294) = .912, p < .340$ / $Er. 10$: επίδραση επιπέδου επίδοσης $F(2,294) = 55.22, p < .000$ - επίδραση φύλου $F(1,294) = .270, p < .604$] δηλαδή όσο υψηλότερη η επίδοση του παιδιού τόσο πιο υψηλή η ικανότητα συγκέντρωσης που διαθέτει και η εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ανεξάρτητα από το φύλο.

Για τη διερεύνηση των διαφορών που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (Oneway ANOVA).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Διαφορές ανάμεσα στις τρεις κοινωνικές τάξεις

	1. ΑΝΩΤΕΡΗ			2. ΜΕΣΙΑ			3. ΚΑΤΩΤΕΡΗ			F	B.E	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	57	1.21	.525	80	1.17	.414	154	1.27	.588	1.09	2,288	.336
2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	57	1.19	.115	80	1.18	.423	154	1.26	.560	.792	2,288	.453
3. Επιθυμεί να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	2.21	.818	80	2.15	.781	154	2.34	.744	1.85	2,288	.158
4. Επιθυμεί να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	1.91	.829	80	1.88	.811	154	2.06	.789	1.58	2,288	.206
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως: 1. φλύαρο 2. κίτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό	57	1.54	.656	80	1.51	.573	154	1.63	.721	1.02	2,288	.360
*6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κίτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής	57	1.57 ³	.680	80	1.70	.624	154	1.82 ¹	.606	3.45	2,288	.032
7. Είναι ικανός να συγκεντρώει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	1.40	.650	80	1.46	.674	153	1.62	.752	2.49	2,287	.084
*8. Παρουσιάζεται από τους άλλους: 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	2.29 ³	.778	80	2.32 ³	.707	153	2.00 ^{1,2}	.738	6.28	2,287	.002
*9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	2.43 ³	.681	80	2.45 ³	.709	153	2.20 ^{1,2}	.701	4.34	2,287	.013
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	57	2.14 ³	.515	80	2.16 ³	.514	151	2.33 ^{1,2}	.585	3.73	2,285	.025
*11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	57	1.40 ³	.677	80	1.55 ³	.727	153	1.78 ^{1,2}	.751	6.56	2,287	.001
*12. Είσαι ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	57	1.45 ^{2,3}	.656	80	1.72 ^{1,3}	.711	153	1.97 ^{1,2}	.759	9.93	2,287	.000
*13. Είσαι ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	57	1.50 ^{2,3}	.710	77	1.71 ^{1,3}	.792	148	2.06 ^{1,2}	.793	12.11	2,279	.000

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας
Με αστερίσκο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.
Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5, οι δάσκαλοι εκτιμούν τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης ως λιγότερο δημοφιλή από αυτά της ανώτερης και ως πιο συχνά παρασυρόμενα από αυτά της μέσης και της ανώτερης τάξης. Επίσης, οι δάσκαλοι κρίνουν ότι τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης δείχνουν λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δείχνουν σπανιότερα αυτονομία μπροστά σε μια εργασία, απ' ό,τι τα παιδιά της μεσαίας και της ανώτερης τάξης. Τέλος, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ και των τριών κοινωνικών τάξεων όσον αφορά την ικανοποίηση του δασκάλου τόσο από τη συμπεριφορά όσο και από την εργασία των παιδιών στην τάξη (δηλ. οι δάσκαλοι είναι πιο ικανοποιημένοι από τους μαθητές της ανώτερης κοινωνικής τάξης, λιγότερο από τους μαθητές της μεσαίας κοινωνικής τάξης και ακόμη λιγότερο από αυτούς της κατώτερης κοινωνικής τάξης).

Η σχέση όμως, ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη σχολική επίδοση ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 13.14$, B.E. = 4, $p < .010$), δηλαδή τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής τάξης είχαν υψηλότερη επίδοση από τα παιδιά της κατώτερης τάξης. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε και εδώ η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης έδειξαν τα εξής: 1) όσον αφορά την ερώτηση 1 (πόσους φίλους έχει), η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (επίπεδο επίδοσης, κοινωνική τάξη) ήταν στατιστικά σημαντική [$F(4,253) = 3.29$, $p < .012$]. Αυτό ερμηνεύεται ως εξής: σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, δεν υπάρχουν

διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις όσον αφορά τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση. Όσον αφορά τους μαθητές μέτριας επίδοσης, εκείνοι που ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη έχουν λιγότερους φίλους από εκείνους που ανήκουν στη μεσαία και την κατώτερη και όσον αφορά τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, πιο μόνοι είναι αυτοί της κατώτερης τάξης, αμέσως μετά έρχονται αυτοί της ανώτερης και λιγότερο μόνοι είναι αυτοί της μεσαίας τάξης.

2) όσον αφορά την ερώτηση 6 (αν είναι δημοφιλής) η ανάλυση έδειξε ότι οι διαφορές στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά των τριών κοινωνικών τάξεων οφείλονται ουσιαστικά στις διαφορές που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά με διαφορετική επίδοση [η επίδραση του επιπέδου επίδοσης ήταν $F(2,250) = 14.86$, $p < .000$, ενώ η επίδραση της κοινωνικής τάξης ήταν $F(2,250) = .810$, $p < .446$]. Υπήρχε όμως και στατικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών [$F(4,250) = 2.68$, $p < .032$]. Όσον αφορά τα παιδιά υψηλής επίδοσης, όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική τους τάξη, τόσο πιο δημοφιλή φαίνονται να είναι. Για τα παιδιά μέτριας και χαμηλής επίδοσης αυτό αντιστρέφεται, δηλαδή όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τους τάξη τόσο πιο δημοφιλή φαίνονται να είναι.

3) όσον αφορά τις ερωτήσεις 9 (αν έχει την τάξη να ονειροπολεί) και 10 (αν δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του), η ανάλυση έδειξε ότι οι διαφορές στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά που ανήκουν στις τρεις κοινωνικές τάξεις οφείλονται ουσιαστικά στις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των τριών επιπέ-

δων επίδοσης [Ερ. 9: για το επίπεδο επίδοσης: $F(2,250) = 30.10, p < .000$ - για την κοινωνική τάξη: $F(2,250) = 1.31, p < .270$ / Ερ. 10: για το επίπεδο επίδοσης: $F(2,250) = 63.29, p < .000$ - για την κοινωνική τάξη: $F(2,250) = .999, p < .370$].

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης (Oneway ANOVA) που έγινε για να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στις εκτιμήσεις των δασκάλων μεταξύ των παιδιών ανώτερης, μέσης και κατώτερης νοημοσύνης.

Με κριτήριο το Δ.Ν. που προκύπτει από τη δοκιμασία VOC B (λεκτική ευχέρεια), θρέθηκε ότι οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά των τριών επι-

πέδων νοημοσύνης διαφέρουν μεταξύ τους, προς την αναμενόμενη κατεύθυνση, με εξαίρεση την ερώτηση 5, για την οποία η ανάλυση δεν έδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Από τις ερωτήσεις 1, 2 και 6 που αποτελούν τον παράγοντα «Δημοτικότητα» προκύπτει ότι τα παιδιά με ανώτερη νοημοσύνη κρίνονται από τους δασκάλους ως πιο δημοφιλή από εκείνα με μέση ή κατώτερη νοημοσύνη και τα παιδιά μέσης νοημοσύνης ως πιο δημοφιλή από εκείνα με κατώτερη νοημοσύνη. Όσον αφορά τον παράγοντα «Εξωστρέφεια» (ερωτήσεις 3, 4 και 5) τα αποτελέσματα στο σύνολό τους δείχνουν ότι τα παιδιά κατώτερης νοημοσύνης κρίνονται ως λιγότερο εξωστρεφή από αυτά με μέση ή ανώτερη

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 Διαφορές με βάση το Δείκτη Νοημοσύνης: κριτήριο VOC B

	1. ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			2. ΜΕΣΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			3. ΚΑΤΩΤΕΡΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			F	B.E.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
*1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	85	1.09 ^{2,3}	.331	189	1.24 ^{1,3}	.530	33	1.48 ^{1,2}	.712	7.27	2,304	.000
*2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	85	1.11 ¹	.359	189	1.22 ³	.508	33	1.51 ^{1,2}	.712	7.54	2,304	.000
*3. Επιδίδει να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	2.02 ^{2,3}	.816	189	2.29 ^{1,3}	.748	33	2.57 ^{1,2}	.560	7.32	2,304	.000
*4. Επιδίδει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	1.84 ³	.732	189	1.96 ³	.821	33	2.27 ^{1,2}	.761	3.44	2,304	.033
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως: 1. φλύαρο 2. κάτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό	85	1.43	.565	189	1.54	.687	33	1.72	.719	2.39	2,304	.093
*6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής	85	1.51 ^{2,3}	.589	189	1.78 ^{1,3}	.601	33	2.18 ^{1,2}	.583	15.37	2,304	.000
*7. Είναι ικανός να συγκεντρώει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	1.17 ^{2,3}	-.383	187	1.53 ^{1,3}	.689	33	2.39 ^{1,2}	.704	45.59	2,302	.000
*8. Παρουσιάζεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	2.42 ^{2,3}	.605	188	2.07 ^{1,3}	.737	33	1.45 ^{1,2}	.564	24.09	2,303	.000
*9. Έχει την τάση να ονειροποιεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	2.68 ^{2,3}	.516	188	2.30 ^{1,3}	.692	33	1.72 ^{1,2}	.801	25.79	2,303	.000
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μισοστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	85	1.91 ^{2,3}	.384	187	2.27 ^{1,3}	.536	32	2.75 ^{1,2}	.439	36.33	2,301	.000
*11. Δείχνει αυτονομία μισοστά σε μια εργασία (η καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	85	1.27 ^{2,3}	.472	189	1.74 ^{1,3}	.766	32	2.25 ^{1,2}	.568	27.51	2,303	.000
*12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	85	1.48 ^{2,3}	.589	189	1.81 ^{1,3}	.759	32	2.31 ^{1,2}	.644	16.92	2,303	.000
*13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	85	1.41 ^{2,3}	.609	182	1.94 ^{1,3}	.784	31	2.77 ^{1,2}	.425	42.37	2,291	.000

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας
Με αστέριο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες κατατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.
Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

νοημοσύνη. Όσον αφορά τον παράγοντα «Σχολική Ικανότητα» (ερωτήσεις 7-11) είναι φανερό ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο Δ.Ν. ενός παιδιού, τόσο αυξάνει η εκτίμηση των δασκάλων ως προς τη συχνότητα εμφάνισης θετικών συμπεριφορών που σχετίζονται με τη σχολική ικανότητα (ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αυτονομία στην εργασία), ενώ μειώνεται η εκτίμηση για τη συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών (παρασύρεται, έχει την τάση να ονειροπολεί). Τέλος, η ικανοποίηση των δασκάλων τόσο από τη συμπεριφορά όσο και από την εργασία των μαθητών στην τάξη αυξάνει όσο μεγαλύτερος είναι ο Δ.Ν.

Η ίδια ανάλυση έγινε και με κριτήριο το Δ.Ν. που προκύπτει από τη δοκιμασία DAM/DAW (οπτικοκινητική ολοκλήρωση) (πίνακας 7). Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια όσον αφορά τον παράγοντα «Δημοτικότητα», αλλά δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα «Εξωστρέφεια». Τέλος, δεν υπήρξαν διαφορές ως προς την ερώτηση 9 του παράγοντα «Σχολική Ικανότητα» και την ερώτηση 12 (ικανοποίηση από τη συμπεριφορά του μαθητή).

Η επίδοση των μαθητών είναι επίσης άλλος ένας παράγοντας που δημιουργεί διαφοροποίηση στις εκτιμήσεις των δασκάλων. Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, οι δάσκαλοι θεωρούν

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Διαφορές με βάση το Δείκτη Νοημοσύνης: κριτήριο DAM/DAW

	1. ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			2. ΜΕΣΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			3. ΚΑΤΩΤΕΡΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ			F	B.E.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
*1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	52	1.15 ³	.459	213	1.20 ³	.480	44	1.38 ^{1,2}	.689	2.82	2,306	.000
*2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	52	1.15 ³	.459	213	1.18 ³	.447	44	1.40 ^{1,2}	.692	4.15	2,306	.016
3. Επιδιώκει να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	2.19	.793	213	2.21	.758	44	2.40	.787	1.26	2,306	.282
4. Επιδιώκει να πρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	2.00	.885	213	1.95	.769	44	2.00	.835	.114	2,306	.892
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως: 1. φλύαρο 2. κάτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό	52	1.51	.610	213	1.48	.648	44	1.72	.727	2.53	2,306	.081
6. Μέσα στην τάξη είναι: 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής	52	1.67 ³	.648	212	1.72 ³	.601	44	1.95 ^{1,2}	.680	2.98	2,306	.052
*7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	1.28 ^{2,3}	.571	211	1.51 ^{1,3}	.685	44	1.75 ^{1,2}	.838	5.30	2,304	.005
*8. Παρασύρεται από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	2.36 ^{2,3}	.714	212	2.09 ¹	.731	44	1.88 ¹	.722	5.30	2,305	.005
9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	2.51	.641	212	2.35	.704	44	2.20	.823	2.34	2,305	.097
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	52	2.03 ^{2,3}	.558	210	2.21 ¹	.523	44	2.38 ¹	.537	5.13	2,303	.006
*11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (να καταφέρει μόνο); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	52	1.38 ^{2,3}	.631	212	1.71 ¹	.764	44	1.70 ¹	.631	4.36	2,305	.013
12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	52	1.65	.653	212	1.79	.756	44	1.77	.710	.746	2,305	.475
*13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	51	1.62 ^{2,3}	.720	201	1.88 ¹	.807	44	2.04 ¹	.805	3.49	2,293	.031

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας
Με αστέρικο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.
Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

τους μαθητές με χαμηλή επίδοση λιγότερο δημοφιλείς από εκείνους με υψηλή ή μέτρια επίδοση (ερωτήσεις 1, 2 και 6). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τον παράγοντα «Εξωστρέφεια» παρά μόνο στην ερώτηση 3. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ήταν προς την αναμενόμενη κατεύθυνση, δηλαδή οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα παιδιά με

ανώτερη επίδοση εκδηλώνουν πιο συχνά θετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίδοση (ερωτήσεις 7, 10 και 11) και λιγότερο συχνά αρνητικές συμπεριφορές (ερωτήσεις 8 και 9). Επίσης οι δάσκαλοι είναι πιο ευχαριστημένοι και από τη συμπεριφορά και από την εργασία των παιδιών με ανώτερη επίδοση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8
Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση: κριτήριο ο βαθμός της ΣΤ Δημοτικού

	1. ΥΨΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			2. ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ			3. ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			F	B.E.	p
	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.	N	M.O.	T.A.			
*1. Πόσους φίλους έχει μέσα στην τάξη; 1. μια ομάδα 2. έναν 3. δεν έχει	204	1.19 ³	.473	88	1.19 ³	.476	12	2.16 ^{1,2}	.834	22.60	2,301	.000
*2. Τι κάνει πιο συχνά στο διάλειμμα; 1. παίζει σε ομάδα 2. με ένα παιδί 3. είναι μόνο	204	1.16 ³	.445	88	1.27 ³	.561	12	1.75 ^{1,2}	.753	8.52	2,301	.000
*3. Επιδίδει να επιβληθεί στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	204	2.18 ^{2,3}	.782	88	2.42 ¹	.656	12	2.66 ¹	.778	4.89	2,301	.000
4. Επιδίδει να αρέσει στους συμμαθητές του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	204	1.94	.785	88	2.06	.784	12	2.33	.984	1.93	2,301	.146
5. Με τα άλλα παιδιά είναι συνήθως; 1. φίλος 2. κάτι ενδιάμεσο 3. σιωπηλό	204	1.51	.623	88	1.56	.707	12	1.66	.887	.398	2,301	.671
*6. Μέσα στην τάξη είναι; 1. δημοφιλής 2. κάτι ενδιάμεσο 3. μη δημοφιλής	204	1.62 ^{2,3}	.578	88	1.93 ^{1,3}	.583	12	2.41 ^{1,2}	.514	16.95	2,301	.000
*7. Είναι ικανός να συγκεντρώνει την προσοχή του; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	203	1.21 ^{2,3}	.433	87	1.97 ^{1,3}	.681	12	2.83 ^{1,2}	.389	109.0	2,299	.000
*8. Παρουσιάζει από τους άλλους; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	204	2.38 ^{2,3}	.659	87	1.75 ¹	.628	12	1.41 ¹	.668	36.28	2,300	.000
*9. Έχει την τάση να ονειροπολεί; 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	204	2.56 ^{2,3}	.579	87	2.04 ¹	.791	12	1.75 ¹	.753	24.97	2,300	.000
*10. Δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία; 1. υπερβολική 2. αρκετή 3. καθόλου	203	2.02 ^{2,3}	.460	86	2.60 ^{1,3}	.515	12	2.91 ^{1,2}	.288	59.02	2,298	.000
*11. Δείχνει αυτονομία μπροστά σε μια εργασία (τα καταφέρνει μόνος); 1. συχνά 2. μερικές φορές 3. σπάνια	204	1.42 ^{2,3}	.649	87	2.13 ¹	.667	12	2.41 ¹	.668	44.56	2,300	.000
*12. Είστε ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	204	1.56 ^{2,3}	.643	87	2.02 ^{1,2}	.777	12	2.66 ^{1,2}	.651	24.80	2,300	.000
*13. Είστε ικανοποιημένος από την εργασία του στην τάξη; 1. πολύ 2. αρκετά 3. λίγο	194	1.52 ^{2,3}	.645	85	2.49 ^{1,3}	.629	12	2.91 ^{1,2}	.288	87.05	2,288	.000

ΣΗΜ. N = Μέγεθος δείγματος, M.O. = Μέσος Όρος, T.A. = Τυπική Απόκλιση, B.E. = Βαθμοί Ελευθερίας
Με αστερίσκο (*) σημειώνονται οι ερωτήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.
Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Ο τρίτος στόχος αυτής της έρευνας είναι να εντοπιστούν εκείνες οι συμπεριφορές από τις οποίες εξαρτάται η συνολική ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Η διερεύνηση αυτή έγινε με τη βοήθεια της στατιστικής μεθόδου της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

(multiple regression analysis).

Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο βαθμός ικανοποίησης του δασκάλου από τη συμπεριφορά του μαθητή (ερ. 12) και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι ερωτήσεις 1 έως 11 του ερωτηματολογίου. Όπως προκύπτει από την ανάλυση

(πίνακας 9), η ικανοποίηση του δασκάλου εξαρτάται ουσιαστικά από 5 από τις 11 ανεξάρτητες μεταβλητές (ερωτήσεις 3, 7, 8, 10, 11) οι οποίες ερμηνεύουν το 47,9 % της διακύμανσης των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Συμπεριφορικές εκδηλώσεις από τις οποίες εξαρτάται η ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά του παιδιού (ερ. 12)

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: μέθοδος STEPWISE

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = .693

R^2 = .479

Τυπικό Σφάλμα = .536

$F = 57.46$, $B.E. = 5,312$, $p = .000$

	Beta	t	p
Ερ. 7 (ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής)	.328***	5.59	.000
Ερ. 8 (παρασύρεται από τους άλλους)	-.174***	-3.37	.000
Ερ. 3 (επιδιώκει να επιβληθεί)	-.230***	-5.23	.000
Ερ. 11 (αυτονομία στην εργασία)	.187***	3.49	.000
Ερ. 10 (εμπιστοσύνη στον εαυτό του)	.147**	2.59	.010

Η ίδια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και για τον εντοπισμό των συμπεριφορών από τις οποίες εξαρτάται η συνολική ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του μαθητή στην τάξη (ερ. 13) και από την ανάλυση προέκυψε ότι αυτή η μεταβλητή εξαρτάται από 6 από τις 11 ανεξάρτητες μεταβλητές (ερωτήσεις 1,

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Συμπεριφορικές εκδηλώσεις από τις οποίες εξαρτάται η ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του παιδιού (ερ. 13)

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: μέθοδος STEPWISE

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = .812

R^2 = .660

Τυπικό Σφάλμα = .473

$F = 101.03$, $B.E. = 6,311$, $p = .000$

	Beta	t	p
Ερ. 7 (ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής)	.375***	7.78	.000
Ερ. 11 (αυτονομία στην εργασία)	.354***	8.12	.000
Ερ. 8 (παρασύρεται από τους άλλους)	-.172***	-4.02	.000
Ερ. 5 (αν μιλά με τα άλλα παιδιά)	.135***	3.64	.000
Ερ. 10 (εμπιστοσύνη στον εαυτό του)	.097*	2.14	.032
Ερ. 1 (αν έχει φίλους στην τάξη)	-.078*	-2.13	.033

5, 7, 8, 10, 11), οι οποίες ερμηνεύουν το 66% της διακύμανσης των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής (πίνακας 10).

Ο τέταρτος και τελευταίος στόχος αυτής της έρευνας είναι η απομόνωση μερικών από τους παράγοντες από τους

οποίους εξαρτάται η σχολική επίδοση. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολλαπλής παλινδρόμησης και τα αποτελέσματα παρατίθενται στον πίνακα 11.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: μέθοδος ENTER (συνεκτίμηση όλων των μεταβλητών στο ίδιο STEP).

Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική Επίδοση

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Φύλο, Κοινωνική τάξη, Δ.Ν. (DAM/DAW),

Ικανοποίηση δασκάλου από τη συμπεριφορά του παιδιού (ερ. 12),

Ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του παιδιού (ερ. 13)

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = .590

R^2 = .348

Τυπικό Σφάλμα = .456

F = 24.14, B.E. = 5,226, p = .000

	Corr.	Beta	t	p
Er. 13	.604**	.470***	6.48	.000
Δ.Ν. (DAM/DAW)	.212**	.099	1.83	.068
Φύλο	-.203**	-.092	-1.69	.091
Κοινωνική τάξη	.201**	.003	.05	.953
Er. 12	.374**	.103	1.44	.148

ΣΗΜ. Οι ερωτήσεις 12 και 13 έχουν μετρηθεί σε κλίμακα διαστημάτων (interval scale). Το φύλο κωδικοποιήθηκε ως εξής: κορίτσια = 1, αγόρια = 0. Η κοινωνική τάξη, η σχολική επίδοση και ο Δ.Ν. που έχουν κωδικοποιηθεί με βάση την ιεραρχική κλίμακα (1 = ανώτερη, 2 = μέση, 3 = κατώτερη), σ' αυτή την ανάλυση χρησιμοποιούνται σαν να διέθεταν τις ιδιότητες της κλίμακας διαστημάτων, γιατί επανειλημμένα έχει βρεθεί ότι η χρήση dummy variables στη θέση αυτών των μεταβλητών δίνει περίπου τα ίδια αποτελέσματα.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση οι ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, κοινωνική τάξη, Δ.Ν. (DAM/DAW), ικανοποίηση δασκάλου από τη συμπεριφορά του μαθητή και ικανοποίηση δασκάλου από την εργασία του μαθητή) από κοινού ερμηνεύουν μόνο το 34,8 % της διακύμανσης που παρατηρείται στις τιμές της σχολικής επίδοσης και στατιστικά σημαντική είναι μόνο η συνεισφορά της μεταβλητής που αφορά την ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του μαθητή (ερ. 13). Ανάλογα εί-

ναι και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης στην οποία ο Δ.Ν. έχει υπολογιστεί με βάση τη δοκιμασία VOC B. Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 38.2 % της διακύμανσης των τιμών της σχολικής επίδοσης και στατιστικά σημαντικές είναι οι συνεισφορές της ερώτησης 13 (ικανοποίηση δασκάλου από την εργασία του μαθητή) και του Δ.Ν. (VOC B).

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης: μέθοδος ENTER (συνεκτίμηση όλων των μεταβλητών στο ίδιο STEP).

Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική Επίδοση

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Φύλο, Κοινωνική τάξη, Δ.Ν. (VOC B),

Ικανοποίηση δασκάλου από τη συμπεριφορά του παιδιού (ερ. 12),

Ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία του παιδιού (ερ. 13)

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = .618

R^2 = .382

Τυπικό Σφάλμα = .446

F = 28.03, B.E. = 5,226, p = .000

	Corr.	Beta	t	p
Ερ. 13	.604**	.409***	5.47	.000
Φύλο	-.203**	-.077	-1.44	.150
Κοινωνική τάξη	.201**	.003	.06	.947
Δ.Ν. (VOC B)	.414**	.218**	3.76	.002
Ερ. 12	.374**	.084	1.19	.235

ΣΗΜ. Οι ερωτήσεις 12 και 13 έχουν μετρηθεί σε κλίμακα διαστημάτων (interval scale). Το φύλο κωδικοποιήθηκε ως εξής: κορίτσια = 1, αγόρια = 0. Η κοινωνική τάξη, η σχολική επίδοση και ο Δ.Ν. που έχουν κωδικοποιηθεί με βάση την ιεραρχική κλίμακα (1 = ανώτερη, 2 = μέση, 3 = κατώτερη), σ' αυτή την ανάλυση χρησιμοποιούνται σαν να διέθεταν τις ιδιότητες της κλίμακας διαστημάτων, γιατί επανειλημμένα έχει βρεθεί ότι η χρήση dummy variables στη θέση αυτών των μεταβλητών δίνει περίπου τα ίδια αποτελέσματα.

Συζήτηση

Αντικείμενο βασικού προβληματισμού στη συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης, αλλά και άλλων παλαιότερων μελετών με το ίδιο θέμα, αποτελεί το γεγονός ότι οι βασικές μεταβλητές που διερευνήθηκαν, δηλαδή οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, στηρίζονται σε υποκειμενικά στοιχεία και δεν υπάρχουν άλλες αντικειμενικές μετρήσεις για τις συγκεκριμένες συμπεριφορικές εκδηλώσεις, έτσι ώστε να αποφανθούμε με κάποια σιγουριά αν οι διαφο-

ρές που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, το φύλο, την κοινωνική τάξη, το δείκτη νοημοσύνης και την επίδοση των μαθητών οφείλονται σε πραγματικές διαφορές ή αποτελούν έκφραση κάποιας υποκειμενικής μονομέρειας από μέρους των δασκάλων. Ακόμη και ο γενικός βαθμός που στις περισσότερες έρευνες αποτελεί κριτήριο για τη σχολική επίδοση στηρίζεται στις εκτιμήσεις των δασκάλων.

Ας ξεκινήσουμε όμως από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου. Στον πρώτο πα-

ράγοντα «φορτώνουν» θετικά — και έχουν βάρος πάνω από .450 — οι ερωτήσεις 7, 10 και 11, ενώ «φορτώνουν» αρνητικά οι ερωτήσεις 8 και 9. Άρα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, η εμπιστοσύνη του μαθητή στον εαυτό του και η αυτόνομία του μπροστά σε μια εργασία συμβάλλουν θετικά σ' αυτό που ονομάσαμε «Σχολική Ικανότητα» ενώ η τάση του μαθητή να παρασύρεται και να ονειροπολεί (δηλαδή, να χαζεύει) συμβάλλουν αρνητικά στη «Σχολική Ικανότητα». Στο δεύτερο παράγοντα «φορτώνουν» θετικά οι ερωτήσεις 1, 2 και 6. Άρα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων τα παιδιά που είναι δημοφιλή έχουν πολλούς φίλους και στο διάλλειμα παίζουν ομαδικά. Στον τρίτο παράγοντα «φορτώνουν» θετικά οι ερωτήσεις 3, 4 και 5, πράγμα που σημαίνει ότι η φλυαρία του παιδιού και η διάθεσή του να αρέσει ή και να επιβάλλεται στους συμμαθητές του συμβάλλουν θετικά σ' αυτό που ονομάσαμε «Εξωστρέφεια».

Ο τύπος του σχολείου σαν μεταβλητή επηρεάζει στην ουσία μόνο τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς το αν το παιδί δείχνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του μπροστά σε μια εργασία. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους απ' ό,τι τα παιδιά των δημοσίων σχολείων. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους: είτε το κλίμα των ιδιωτικών σχολείων πραγματικά ευνοεί την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης στα παιδιά, είτε οι δάσκαλοι των ιδιωτικών σχολείων έχουν διαφορετική εκτίμηση για το τι σημαίνει αυτοπεποίθηση στην εργασία.

Οι άλλες διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ των δύο τύπων σχολείων στην ουσία οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική σύνθεση των δύο τύπων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, όσον αφορά τη μεσαία και την ανώτερη κοινωνική τάξη τα παιδιά των ιδιωτικών επιδιώκουν περισσότερο να επιβληθούν στους συμμαθητές τους και είναι περισσότερο φλύαρα απ' ό,τι τα παιδιά των δημοσίων, αλλά συμβαίνει το αντίθετο με τα παιδιά της κατώτερης τάξης. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά από την κατώτερη τάξη, αποτελούν μειοψηφία στα ιδιωτικά, όπως και τα παιδιά από τη μεσαία και την ανώτερη τάξη υποεκπροσωπούνται στα δημόσια και ίσως αυτό να μειώνει αυτές τις εκφράσεις εξωστρέφειας αυτών των παιδιών.

Επίσης βρέθηκε ότι η διαφορετική κοινωνική σύνθεση των δύο σχολείων ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρέασε τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς την τάση των μαθητών να ονειροπολούν και την έκφραση ικανοποίησης από μέρους τους για τη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτό σημαίνει είτε ότι τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης πραγματικά έχουν συχνότερα την τάση να ονειροπολούν (να χαζεύουν) σε σχέση με εκείνα της μέσης και της ανώτερης, είτε ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη των μαθητών, όταν κρίνουν αυτό το είδος συμπεριφοράς. Για την ερώτηση 12 μπορούμε αντίστοιχα να πούμε είτε ότι όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική τους τάξη, τόσο πιο ικανοποιητική είναι η συμπεριφορά των μαθητών, είτε ότι όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική τους τάξη, τόσο πιο ι-

κανοποιημένοι είναι οι δάσκαλοι από τη συμπεριφορά των μαθητών.

Το φύλο σαν μεταβλητή επηρεάζει τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς τις ερωτήσεις 5, 7, 12 και 13. Μπορούμε λοιπόν να πούμε είτε ότι τα αγόρια πραγματικά μιλάνε περισσότερο και παρασύρονται συχνότερα απ' ό,τι τα κορίτσια, είτε ότι οι διαφορές αυτές στις εκτιμήσεις των δασκάλων οφείλονται στα στερεότυπα που έχουν οι δάσκαλοι για τη συμπεριφορά των δύο φύλων (Hartley, 1978). Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των δασκάλων από τη συμπεριφορά και την εργασία των αγοριών και των κοριτσιών μπορούμε να πούμε τα αντίστοιχα. Ίσως τα κορίτσια πραγματικά να παρουσιάζουν ικανοποιητικότερη συμπεριφορά και εργασία στην τάξη απ' ό,τι τα αγόρια, αλλά ίσως οι δάσκαλοι να δείχνουν προτίμηση στα κορίτσια, όχι μόνο γιατί έχουν στερεότυπα για τα δύο φύλα, αλλά γιατί τα αγόρια τους απασχολούν περισσότερο με ερωτήσεις και φλυαρία μέσα στην τάξη (Reid, 1986). Τέλος, οι άλλες διαφορές που παρατηρήθηκαν στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα αγόρια και τα κορίτσια στην ουσία οφείλονται σε διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς την επίδοση. Τα κορίτσια λοιπόν έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να συγκεντρώνουν την προσοχή τους και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μπροστά σε μια εργασία απ' ό,τι τα αγόρια, επειδή τα κορίτσια έχουν υψηλότερη επίδοση από τα αγόρια και αυτές οι δύο ιδιότητες είναι, ή κρίνονται από τους δασκάλους ότι είναι, χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλή επίδοση, επειδή αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για υψηλή επίδοση.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις εκτιμήσεις των δασκάλων ανάλογα με την κοινωνική τάξη των μαθητών επικεντρώνονται στον παράγοντα «Σχολική Ικανότητα», πράγμα το οποίο ήταν αναμενόμενο με βάση τις αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορά την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Halsey et al., 1980). Όμως στην κοινωνική τάξη οφείλονται στην ουσία μόνο οι διαφορές που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων στις ερωτήσεις 8, 11, 12 και 13. Αυτές οι διαφορές μπορούν να ερμηνευτούν ως εξής: είτε τα παιδιά που ανήκουν στην κατώτερη κοινωνική τάξη πραγματικά παρασύρονται συχνότερα, δείχνουν λιγότερη αυτονομία μπροστά σε μια εργασία και παρουσιάζουν λιγότερο ικανοποιητική συμπεριφορά και εργασία μέσα στην τάξη, από αυτά που ανήκουν στη μεσαία και την ανώτερη τάξη, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω διαφορετικών προτύπων κοινωνικής μάθησης, είτε η κοινωνική τάξη των μαθητών επηρεάζει τις εκτιμήσεις των δασκάλων ως προς αυτές τις συμπεριφορικές εκδηλώσεις που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση (Cooper et al., 1975). Οι διαφορές όμως που παρουσιάζουν οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά των τριών κοινωνικών τάξεων ως προς την τάση για ονειροπόληση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών οφείλονται στην ουσία στην διαφορετική επίδοση των παιδιών από τις τρεις κοινωνικές τάξεις, δηλαδή όσο πιο καλός είναι ένας μαθητής, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει και τόσο λιγότερη τάση να ονειροπολεί. Επίσης βρέθηκε ότι ανάμεσα στους καλούς μαθητές, πιο δημοφιλείς είναι αυ-

οί που ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη, ίσως γιατί όλοι οι καλοί μαθητές ταυτίζονται με το πρότυπο των παιδιών της ανώτερης κοινωνικής τάξης και επιζητούν την παρέα τους και την α-αγνώρισή τους. Ανάμεσα όμως στους έτριους μαθητές και αυτούς με χαμηλή επίδοση πιο δημοφιλείς είναι αυτοί που ανήκουν στην κατώτερη κοινωνική τάξη, ίσως επειδή αυτοί αποτελούν την λειοψηφία σ' αυτές τις ομάδες επίδοσης.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των παιδιών των τριών επιπέδων νοημοσύνης μπορούν επίσης να ρημνευτούν με δύο διαφορετικούς τρόπους. Αν υποθέσουμε ότι αυτές οι εκτιμήσεις είναι αντικειμενικές θγαίνει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε ανώτερο στάδιο λεκτικής ευχέρειας και οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης είναι πιο δημοφιλείς και επιδεινούν λιγότερες αρνητικές και περισσότερες θετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Επίσης, τα παιδιά που βρίσκονται σε ανώτερο στάδιο λεκτικής ευχέρειας είναι πιο εξωστρεφή από αυτά με μειωμένη λεκτική ευχέρεια. Το επίπεδο οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης όμως δεν φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις εκδηλώσεις εξωστρέφειας των μαθητών. Η ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το επίπεδο οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης των παιδιών, επηρεάζεται όμως από το επίπεδο λεκτικής ευχέρειας των μαθητών. Η ικανοποίηση όμως του δασκάλου από την εργασία των μαθητών στην τάξη επηρεάζεται τόσο από τη λεκτική ευχέρεια

όσο και από την οπτικοκινητική ολοκλήρωση των μαθητών. Είναι όμως δυνατόν οι εκτιμήσεις των δασκάλων να επηρεάζονται από το επίπεδο νοημοσύνης των μαθητών και αυτές οι διαφορές να αντανακλούν στην ουσία την αδυναμία των δασκάλων να απομονώσουν τον παράγοντα «νοητική ικανότητα» όταν τους ζητείται να εκτιμήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Οι διαφορές στις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης πρέπει να αντιμετωπιστούν με τις ίδιες επιφυλάξεις διότι είναι γνωστό το φαινόμενο του «φωτοστέφανου», δηλαδή η τάση των δασκάλων να θεωρούν τον καλό μαθητή ως υπόδειγμα συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τις συμπεριφορικές εκδηλώσεις από τις οποίες εξαρτάται η ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά των μαθητών, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι οι τέσσερις από τις πέντε συμπεριφορικές εκδηλώσεις αναφέρονται στη σχολική ικανότητα του παιδιού. Οι δάσκαλοι λοιπόν είναι ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά των παιδιών που μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, δεν παρασύρονται από τους άλλους, δεν επιδιώκουν να επιβληθούν στους συμμαθητές τους και έχουν αυτονομία και αυτοπεποίθηση μπροστά σε μια εργασία.

Η ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία των μαθητών στην τάξη εξαρτάται από έξι συμπεριφορικές εκδηλώσεις εκ των οποίων οι τέσσερις που αναφέρονται στη σχολική ικανότητα συμπίπτουν με αυτές από τις οποίες εξαρτάται η ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι δάσκαλοι λοιπόν είναι ικανοποιημένοι

από την εργασία των παιδιών που μπορούν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους, έχουν αυτονομία στην εργασία, δεν παρασύρονται από τους άλλους, είναι ομιλητικοί, έχουν αυτοπεποίθηση μπροστά σε μια εργασία και δεν έχουν πολλούς φίλους μέσα στην τάξη. Είναι λοιπόν φανερό ότι η ικανοποίηση του δασκάλου, τόσο από τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και από την εργασία τους στην τάξη, εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από συμπεριφορικές εκδηλώσεις των μαθητών που σχετίζονται με τη σχολική ικανότητα.

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται μόνο από την ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία των μαθητών στην τάξη και από τη λεκτική ευχέρεια των μαθητών. Το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ικανοποίηση του δασκάλου από τη συμπεριφορά των μαθητών και η οπτικοκινητική ολοκλήρωση των μαθητών δεν επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση. Το γεγονός ότι η σχολική επίδοση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία των μαθητών στην τάξη δεν χρειάζεται

ιδιαίτερη ερμηνεία μια και το κριτήριο για τη σχολική επίδοση είναι ο βαθμός που στην ουσία αποτελεί την εκτίμηση του δασκάλου για την απόδοση του μαθητή. Εκείνο το οποίο πρέπει να μας προβληματίσει είναι το γεγονός ότι μόνο το επίπεδο λεκτικής ικανότητας επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση και όχι το επίπεδο οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές, τουλάχιστον στο δημοτικό σχολείο, κρίνονται κατά κύριο λόγο με βάση τη λεκτική τους ευχέρεια και ελάχιστα με βάση το επίπεδο οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι όλες οι μεταβλητές που εξετάσαμε φαίνεται να επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Ο ιδανικός μαθητής, τόσο από άποψη συμπεριφοράς όσο και από άποψη επίδοσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, πρέπει να είναι κορίτσι, ανώτερης κοινωνικής τάξης, ανώτερης νοημοσύνης και υψηλής επίδοσης. Ένα τέτοιο παιδί κρίνεται ως πιο δημοφιλές, πιο εξωστρεφές, και με μεγαλύτερη σχολική ικανότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behaviour Profile: Boys Aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Achenbach, T. M. and Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of Childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Bachman, E. E., Sines, J. O., Watson, J. A., Lauer, R. M. and Clarke, W. R. (1986). The Relationship between Type A Behavior, Clinically Relevant Behavior, Academic Achievement and I. Q. in Children. *Journal of Personality Assessment*, 50, 186-192.
- Blechman, E. A., Tinsley, B., Carella, E. T. and McEnroe, M. J. (1986). Childhood Competence and Behavior Problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 70-77.
- Boyle, M. H. and Jones, S. C. (1985). Selection Measures of Emotional and Behavioral Disorders of Childhood for Use in General Populations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 137-159.

- Conners, C. K. (1969). A Teacher Rating Scale for Use in Drug Studies with Children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 152-156.
- Cooper, H., Baron, R., Lowe, C. (1975). The Importance of Race and Social Class Information in the Formation of Expectancies about Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 67, 312-319.
- Dowling, J. R. (1980). Adjustment from Primary to Secondary School: A One-Year Follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 26-32.
- Georgas, J. G. (1971). *To Georgas Τεστ Νοημοσύνης για Παιδιά*. Αθήνα, Κέδρος.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., and Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hartley, D. (1978). Teachers' Definitions of Boys and girls. *Research in Education*, 20, 23-35.
- Lambert, P. (1963). The Successful Child: Some Implications of Teacher Stereotyping. *Journal of Educational Psychology*, 56, 551-553.
- Lerner, J. V., Lerner, R. M. and Zabski, S. (1985). Temperament and Elementary School Children's Actual and Rated Academic Performance: A Test of a "Goodness-of-Fit" Model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 125-136.
- Oakland, T. (1983). Joint Use of Adaptive Behavior and I.Q. to Predict Achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 298-301.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο., Σόλμαν, Μ., Γεώργας, Δ., Μίχου, Μ., Σώκου-Μπάδα, Κ. (1988). Σχολική Επίδοση, Κοινωνικοί, Ψυχικοί και Σωματικοί Παράγοντες. Σχέσεις Νοητικής Εξέλιξης, Αναγνωστικής και Αριθμητικής Επίδοσης με Σχολικής Αποτυχία. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1, 28-40.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα.
- Quay, H. C. and Peterson, D. R. (1979). *Manual for the Behavior Problem Checklist*. Rutgers State University, New Brunswick, N. J.
- Reid, I. (1986). *The Sociology of School and Education*. London: Fontana.
- Rutter, M. (1967). A Children's Behavior Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Youngman, M. B. and Szaday, C. S. B. (1985). Further Validation of the Behavior in School Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 91-93.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 76-78

Δήμητρα Πάντα*

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕΠ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ

Κατά το σχολικό έτος 1988-89 λειτούργησε πειραματικά στα πλαίσια του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Κεντρικής Μακεδονίας επιμορφωτικό πρόγραμμα στον τομέα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ΣΕΠ πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία στους καθηγητές δεξιοτήτων ανάλογων με το έργο της βοήθειας στους μαθητές για τη μετάβαση από το χώρο της εκπαίδευσης στο χώρο της εργασίας. Η λειτουργία και η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο σχετίζεται τόσο με την απόκτηση νέων ικανοτήτων ή τη γνώση νέων στοιχείων από μέρους των καθηγητών όσο και με την υιοθέτηση νέων ρόλων και ευέλικτης συμπεριφοράς στα διαφοροποιημένα πλαίσια των σχολείων τους.

Η «κατάρτιση» λοιπόν ή η «ανάπτυξη προσωπικού» αγγίζει τρεις περιοχές:

- την απόκτηση νέων γνώσεων για την αγορά εργασίας, την κατάσταση της οικονομίας, τις προοπτικές απασχόλησης στα διάφορα επαγγέλματα, κλπ.
- την επαγγελματική ανάπτυξη με την ενημέρωση-επιμόρφωση σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους και προσεγγίσεις, δραστηριότητες σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, κλπ.
- την προσωπική ανάπτυξη των καθηγητών όπως πλατιά ενδιαφέροντα και ερευνητικό μυαλό, απελευθερωμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπα στάση, αισιοδοξία και πίστη στους νέους, ωριμότητα χαρακτήρα, κλπ.

Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, στο οποίο αναφέρονται οι εμπειρίες και οι σκέψεις, προσπάθησε να καλύψει τις παραπάνω περιοχές. Απευθύνονταν σε καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με κριτήριο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το θεσμό και τις προοπτικές να εφαρμόσουν ΣΕΠ στα σχολεία τους. Ενδεικτικό στοιχείο της ανάγκης αλλά και του ενδιαφέροντος των συναδέλφων για επιμόρφωση στο ΣΕΠ είναι ότι παρά την αρχική απόφαση να συγκροτηθεί τμήμα τριάντα ατόμων, ο αριθμός αυτός ξεπεράστηκε και δημιουργήθηκε τμήμα πενήντα ατόμων. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι το πρόγραμμα παρακολούθησαν ως ακροα-

* Η Δ.Π. είναι υπεύθυνη ΣΕΠ στο Νομό Θεσ/νίκης. Έχει ειδικευθεί στο θεσμό από το Λονδίνο, και μεταπτυχιακά στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. *Επικοινωνία*: Κριτία 7, 542 52, Θεσσαλονίκη. Τηλ. 910.184.

τές και άτομα τα οποία δεν είχαν επιλεγεί για καθαρά πρακτικούς λόγους.

Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας σαράντα ωρών και κάλυψε τη χρονική περίοδο Φεβρουαρίου-Μαΐου 1989. Λειτουργούσε μια μέρα την εβδομάδα, απογευματινές ώρες. Οι διευθυντές των σχολείων από τα οποία προέρχονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διευκόλυναν την παρακολούθηση τους συμπιύσσοντας το υποχρεωτικό εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους στις υπόλοιπες τέσσερις μέρες.

Για την πραγματοποίηση του προγράμματος συγκροτήθηκε κλιμάκιο επιμορφωτών που αποτελούνταν βασικά από τους υπεύθυνους ΣΕΠ Ν. Θεσσαλονίκης¹ και κατά περίπτωση διδάσκοντες από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή άλλους φορείς.

Το πρόγραμμα κάλυψε τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Εισαγωγή στο θεσμό.
- Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής.
- Ψυχολογία εφήβου.
- Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.
- Πληροφόρηση.
- Δραστηριότητες ΣΕΠ.
- Συμβουλευτική.
- Λήψη απόφασης.
- Οικονομικά.
- Εργασιακές σχέσεις.
- Οργάνωση στην τάξη - Ο ρόλος του καθηγητή ΣΕΠ.
- Διδακτική Μεθοδολογία - Αναλυτικά προγράμματα ΣΕΠ.

Είναι φανερό ότι πολλές από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τους τρόπους που χρειάζονται οι καθηγητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός

αποτελεσματικού Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν διδάσκονται ούτε αποκτώνται από θεωρητικές εισηγήσεις. Εξάλλου γνωρίζουμε ότι ο καθηγητής ΣΕΠ καλείται να παίξει το ρόλο οργανωτή και δημιουργού καταστάσεων μάλλον παρά κύριας πηγής γνώσεων.

Για τους λόγους αυτούς στις περισσότερες θεματικές ενότητες το θεωρητικό πλαίσιο συνόδευαν διδακτικές ασκήσεις. Σκοπός των ασκήσεων ήταν να βοηθήσει τον καθηγητή να παίξει πιο ενεργά το ρόλο του ατόμου που βρίσκεται πιο κοντά στους μαθητές, σε μια σχέση όχι υπηρεσιακή, να δοκιμάσει μεθόδους και τεχνικές και μέσα από την προσωπική του εμπειρία ν' ανακαλύψει νέες προσεγγίσεις και να ξεκινήσει νέες δραστηριότητες.

Η θεωρητική κατάρτιση των επιμορφούμενων συμπληρώθηκε από δύο επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους της Θεσσαλονίκης και στόχευαν να φέρουν σε επαφή τους καθηγητές με την βιομηχανία της περιοχής τους ως προς τις ανάγκες, τις συνθήκες και τους χώρους απασχόλησης. Επίσης να δημιουργήσουν οι καθηγητές χρήσιμες επαφές με άτομα και επιχειρήσεις που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι στη διαδικασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Έτσι, μέσα από το πρόγραμμα των επισκέψεων οι καθηγητές ευαισθητοποιήθηκαν στη χρήση μη διδασκαλικών μέσων και στην όσο γίνεται μεγαλύτερη αξιοποίηση πηγών μάθησης και ευκαιριών που βρίσκονται οργανικά εκτός σχολείου. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η ικανότητά τους στις δημόσιες

1. Γκίνη Α., Γκούρβα Ν., Πεπελίδη Σ., Χαραλαμπίδου Μ., Πάντα Δ. Σημαντική επίσης ήταν η συμμετοχή της κ. Γώδη, υπεύθυνης ΣΕΠ του κολλέγιου «Ανατόλια».

σχέσεις. Άλλωστε, οι εμπειρίες από τα πειραματικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έχουν δείξει ότι η μάθηση μέσα από την πράξη συναντάται όλο και περισσότερο σε σχήματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Αξιολόγηση του Προγράμματος-Προβληματισμοί

Τόσο από την προσωπική εμπειρία και εκτίμηση, όσο και από τα σημειώματα αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες καθηγητές, διαπιστώθηκε κατ' αρχήν μια θετική προσφορά του προγράμματος. Οι επιμέρους παρατηρήσεις για βελτίωση του προγράμματος αναφέρονταν σε μεγαλύτερη ανάπτυξη κάποιων θεμάτων/δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις προσωπικές αλλά και αντικειμενικές ανάγκες. Κοινή διαπίστωση είναι η ανάγκη περισσότερων ασκήσεων και επισκέψεων σε χώρους εργασίας. Επίσης, χρήσιμες θεωρούνται εισηγήσεις με ειδικά θέματα όπως προσφορά και ζήτηση εργασίας, εργασιακές σχέσεις και ΕΟΚ, κοινοτικό δίκαιο, κλπ. Η παρακολούθηση ωρών ΣΕΠ των συμμετεχόντων μεταξύ τους για επανατροφοδότηση και ανταλλαγή απόψεων συζητήθηκε και ζητήθηκε να συμπεριληφθεί στο επόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από αρκετούς καθηγητές η διάρκεια του προγράμματος θεωρήθηκε μικρή. Σημαντική επίσης είναι η παρατήρηση από αρκετούς ότι πέρα από τα συγκεκριμένα σημεία που περιείχε κάθε θεματική ενότητα η όλη δομή, επεξερ-

γασία και μεθόδευση του προγράμματος τους έδωσε ερεθίσματα για ατομική πρωτοβουλία. Αποφασίστηκε τέλος, συνεχής συνεργασία τόσο με τους υπεύθυνους ΣΕΠ, όσο και μεταξύ τους και τακτικές συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων ή ενημέρωση πάνω σε κάποια καινούργια στοιχεία.

Η διαπιστωμένη δραματική έλλειψη επαρκώς εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, η ιδιαιτερότητα του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η ανάθεσή του σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες κατά σχολείο και χρονική στιγμή ανάγκες, απαιτούν συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός δεν πρέπει να παραμένει απλά ένα «μάθημα» στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά να διαπερνά το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα επιμορφωτικά προγράμματα των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικούς πυρήνες ενεργοποίησης του κατάλληλου κλίματος στα σχολεία με στόχο την παραγωγή ενός πολλαπλασιαστικού συστήματος στο χώρο της εκπαίδευσής. Η πολιτεία πρέπει να ενισχύσει προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και ενημέρωσης γύρω από καινούργιες μεθόδους και τεχνικές και φυσικά τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν τόσο σε επίπεδο ευρωπαϊκής κοινότητας, όσο και σε εθνικό αλλά και σε περιφερειακό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ευρωπαϊκή Κοινότητα, Πρόγραμμα Δράσης. *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και το Σχολείο*, 1987.
Ευρωπαϊκή Κοινότητα, Πρόγραμμα Δράσης. *Κατάρτιση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, 1986.
Avent, C. *Practical Approaches to Careers Education*, Cambride Hobson, 1974.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 79-82.

Ευάγγελος Πλακιάς*

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΝΕΩΝ ΣΤΗ ΒΟΡΕΙΟ ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Με αφορμή μια επίσκεψη στη Β. Ιρλανδία, θα αναφερθούμε στο Εκπαιδευτικό σύστημα και στα προγράμματα ταγγελματικού Προσανατολισμού για τους που εφαρμόζονται με επιτυχία, με πληκτική οργάνωση και ευστοχία στη χώρα αυτή.

Στην Ελλάδα εφαρμόζεται για πρώτη φορά από τον Οκτώβρη του 1988 ο μόνος στην πόλη του Βόλου και Αλφειού ένα πρόγραμμα για νέους ηλικίας έως 21 ετών με σκοπό την προετοιμασία τους για την ενεργό ζωή.

Αντίστοιχα προγράμματα εφαρμόζονται σε χώρες της ΕΟΚ η οποία αναλαμβάνει τη χρηματοδότηση κατά ένα ποσοστό περίπου 55%. Τα προγράμματα αυτά είναι γνωστά με το όνομα «Petra».

Ένα μέρος των προγραμμάτων αυτών περιλαμβάνει και ανταλλαγές νέων. Η πλαίσια των ανταλλαγών αυτών θα υλοποιηθούν στο Βόλο τον Απρίλιο και τον Μάιο νέοι και νέες από την Ιταλία και Β. Ιρλανδία, ενώ το καλοκαίρι γίνεται αντίστοιχη φιλοξενία στις χώρες αυτές παιδιών του Βόλου, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα «Petra» για τη Β. Ιρλανδία εξελίσσεται σε 10 εβδομάδες με διαφορετικές δραστηριότητες κάθε εβδομάδα σε ειδικά κέντρα εκπαίδευσης.

Πριν αναφερθούμε στα κέντρα αυτά κρίνουμε σκόπιμο να δώσουμε μια συνοπτική εικόνα του **εκπαιδευτικού συστήματος της Β. Ιρλανδίας**.

Μετά το γυμνάσιο οι μαθητές έχουν τις παρακάτω επιλογές:

1. Όσοι επιθυμούν ανώτατες σπουδές παρακολουθούν ειδικά λύκεια και μετά την αποφοίτησή τους δίνουν εξετάσεις για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια ανάλογα με την ειδικότητα που θέλουν να ακολουθήσουν. Οι εξετάσεις είναι σε τέσσερα αντίστοιχα μαθήματα.

Η επιλογή γίνεται σύμφωνα με τη βαθμολογία που συγκεντρώνει ο κάθε υποψήφιος. Όσον αφορά εκείνους που δεν επιλέγουν το Πανεπιστήμιο για στόχο σπουδών, υπάρχουν ειδικά κολέγια που τους παρέχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν κάποια εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα. Μάλιστα, από το κολέγιο, υπάρχει η δυνατό-

*Ο Ε.Π είναι υπεύθυνος ΣΕΠ Νομού Μαγνησίας. *Επικοινωνία*: Ι. Τζάνου 3, 382 22 Βόλος. Τηλ. 0421/26441.

τητα συνέχισης σπουδών στο Πανεπιστήμιο.

Οι απόφοιτοι γυμνασίου που δεν επιθυμούν ούτε κολέγιο ούτε πανεπιστήμιο, έχουν μια άλλη δυνατότητα: την εκπαίδευση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε ειδικά κέντρα, που διαθέτουν εξοπλισμό, πάνω από 100 μηχανήματα Η/Υ και δέχονται νέους από 16-25 ετών. Η εκπαίδευση διαρκεί δύο χρόνια και έχουν τη δυνατότητα, όταν τελειώσουν την εκπαίδευση να ασκήσουν ελεύθερα το επάγγελμά τους.

Εκείνο όμως που προέχει είναι η οργάνωση στον τομέα της πληροφορικής. Υπάρχει ειδικό παιδαγωγικό ινστιτούτο που ασχολείται αποκλειστικά με προγράμματα Η/Υ και με την εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών που διδάσκουν στα σχολεία.

Στη στοιχειώδη εκπαίδευση χρησιμοποιείται ο Η/Υ από παιδιά 5 έως 11 ετών για την εκμάθηση διαφόρων μαθημάτων (Ιστορία, Γεωγραφία κλπ.)

Εκείνο όμως που είναι περισσότερο αξιοσημείωτο είναι η εφαρμογή του προγράμματος «Petra» στη Β. Ιρλανδία. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει, όπως αναφέραμε στην αρχή, συνήθως 10 εβδομάδες με διαφορετικές ή επαναληπτικές δραστηριότητες. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε αυτές τις δραστηριότητες:

Εβδομάδα πρώτη: Πληροφόρηση - ασκήσεις εποικοδομητικές ομαδικές - χάρτη αυτογνωσίας - βίντεο και φωτογραφικές ικανότητες - επίσκεψη σε τόπους ιστορικού ενδιαφέροντος.

Εβδομάδα δεύτερη: Επίσκεψη σε κολέγιο (τμήματος βιομηχανικής εκπαίδευ-

σης). Γραφικές ασκήσεις ομαδικές για την αντιμετώπιση της ανεργίας - οικογενειακά τοπικά προγράμματα - διάφορες εκδηλώσεις.

Εβδομάδα τρίτη: Επίσκεψη σε κολέγιο (τμήμα βιομηχανικής εκπαίδευσης) άσκηση γραπτή για επιλογές εργασίας από ομάδα - συντήρηση μηχανής αυτοκινήτου - κεραμική σε κολέγιο - επίσκεψη σε χώρο ιστορικό.

Εβδομάδα τέταρτη: Πάλι επίσκεψη στην εκπαιδευτική βιομηχανική μονάδα του κολεγίου - τεχνική εξεύρεσης επαγγέλματος - ευθύνη τροφοδοσίας σε κολέγιο - κεραμική σε κολέγιο - προετοιμασία τοποθέτησης σε εργασία και ατομικές εκτιμήσεις με ατομικές γραπτές ασκήσεις.

Εβδομάδα πέμπτη: Εμπειρία πάνω στην εργασία.

Εβδομάδα έκτη: Επίσκεψη σε εκπαιδευτική βιομηχανική μονάδα - εκτίμηση εμπειριών από εργασίες, video - διανομή τροφοδοσία σε κολέγιο - Συμβουλές σε άτομα που δίνουν άσχημες συνεντεύξεις σε εργοδότη - Ομαδική επίσκεψη σε ιστορικό και κοινωνικό χώρο.

Εβδομάδα έβδομη: Επίσκεψη σε βιομηχανική εκπαιδευτική μονάδα - Οι νέοι και ο νόμος - Χρήση computers σε κολέγιο - Ελεύθερη συζήτηση για εκπαίδευση σε πλήρες ή μειωμένο ωράριο εργασίας - Ανάπτυξη θέματος για την εξέλιξη του ατόμου.

Εβδομάδα όγδοη: Μαθήματα οδήγησης - Τριήμερη προετοιμασία για ταξίδι στην Ευρώπη (γλώσσα και πολιτισμός) - Μάθημα οδήγησης.

Εβδομάδα ένατη: Μάθημα οδήγησης και προετοιμασίας για το ταξίδι στην Ευρώπη - Γλώσσα και πολιτισμός.

Εβδομάδα δέκατη: Πενθήμερο ταξίδι στην Ευρώπη.

Μετά το ταξίδι το γκρουπ θα συναντηθεί ξανά να διευκρινίσει τις εμπειρίες του και να προσδιορίσει τις εναλλακτικές λύσεις στο μέλλον. Τα μαθήματα οδήγησης συνεχίζονται για δύο χρόνια. Αυτοί που μετέχουν στο πρόγραμμα ενθαρρύνονται από τις τοπικές κοινότητες, για εργασία χωρίς αμοιβή και για να αναλάβουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, καμωμένα από ειδικούς για αυτή την κατηγορία νέων, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες αυτών που θέλουν να δουλέψουν.

Ακόμα το πρόγραμμα «ΠΕΤΡΑ» δίνει και άλλες ευκαιρίες όπως:

1. Τη δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας μέσα στην κοινότητα και εκτίμηση αυτής.
2. Την ικανότητα εμφάνισης κοινωνικών προτιμήσεων – ταλέντων ικανοτήτων.
3. Την πλήρη αυτογνωσία στις δυνατότητες ενός ατόμου.
4. Δημόσιες σχέσεις όσον αφορά τη σχέση διαφόρων τομέων εργασίας.
5. Ανάπτυξη καινούργιων ενδιαφερόντων, εργασία, χωρίς αμοιβή ή με αμοιβή με επαφές μέσω πρακτορείων εργασίας.

Τα μέλη που συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα πρέπει να έχουν:

1. Πλήρη συνεργασία με εργοδότες.
2. Πλήρη ανάπτυξη ικανοτήτων.
3. Υπακοή στους κανόνες υγείας και ασφάλειας.
4. Σεβασμό και εχεμύθεια.
5. Ειδική φόρμα εργασίας, όταν είναι απαραίτητη.
6. Έντιμη συμπεριφορά.

7. Ικανότητα διαχωρισμού εμπειριών πάνω στο επάγγελμα.

Οι εργοδότες θα πρέπει:

1. Να είναι σταθεροί αλλά υπομονετικοί.
2. Να αποσαφηνίζουν τι ζητούν.
3. Να διαβεβαιώνουν στον εργαζόμενο ότι δεν κινδυνεύει ή ότι η φύση της εργασίας που ανέλαβε δεν είναι ακατάλληλη.
4. Να μπορούν να εκτιμούν τα στάδια της εργασίας του εργαζόμενου. Η λέξη «εργασία» περιλαμβάνει για τη Β. Ιρλανδία μία τεράστια γκάμα από αφίσες – οργανώσεις (δημόσιες και ιδιωτικές) Clubs – κοινωνική προσφορά – σχολική προετοιμασία – κέντρα πληροφόρησης – κέντρα εκπαίδευσης ιδιωτικά και δημόσια ακόμα και διάφορα κολέγια. Γενικά, πρόκειται για μία εξαιρετικά οργανωμένη κοινωνία που μεταφέρει το οργανωτικό πνεύμα στον ίδιο τον υποψήφιο για εργασία.

Τα σχολεία επίσης φροντίζουν πολύ, για προετοιμασία των νέων στο χώρο της εργασίας. Τους εξοπλίζουν με γνώσεις και με διάφορες πληροφορίες. Υπάρχει ακόμα ειδικός καθηγητής Σύμβουλος, που επισκέφεται τους δασκάλους και συνεργάζεται μαζί τους μια ή δύο φορές την εβδομάδα. Υπάρχει ακόμα η προώθηση για εργασία ή για ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης ποικίλουν. Υπάρχει πρώτα το (Y.T.P.) Youth Training Programme, δηλαδή το πρόγραμμα εκπαίδευσης νέων και έπειτα το (J.T.P.) Job Training Programme δηλαδή το πρόγραμμα εκπαίδευσης πάνω στην εργασία. Η διάρκεια μαθητείας ή εκπαί-

δευσης στην εργασία, είναι συνήθως έξι μήνες και έπειτα παίρνει κανείς την εργασία. Υπάρχει εργασία με πλήρες ωράριο, μερικές ώρες απασχόλησης και με μειωμένο ωράριο. Η κυβέρνηση ενισχύει με κάθε τρόπο τον τομέα εργασίας.

Το ταμείο ανεργίας πληρώνει συνήθως 50 λίρες (13.500 δρχ.). Εάν στο διάστημα που δικαιούται κάποιος επίδομα ανεργίας (από έξι μήνες μέχρι δύο χρόνια), παρουσιαστούν διάφορες εργασίες και τις απορρίψει, τότε τον διαγράφουν. Υπάρχουν πολλά κέντρα εκπαίδευσης με διάφορες προοπτικές. π.χ. για άτομα που θέλουν να δουλεύουν σε χειρονακτικές εργασίες, για άτομα που δουλεύουν με ειδικά μηχανήματα για την επισκευή άλλων μηχανημάτων. Οι πληροφορίες για τεχνολογικές εξελίξεις σε κέντρα πληροφόρησης είναι άφθονες. Μέσα όμως στη θαυμάσια οργανωτική πληρότητα και ενημέρωση σε όλους τους τομείς εργασίας για marketing και management, εκείνο που προέχει είναι το «Job Club» και η «Association of Centrum Advice Bureaux» (Σύνδεσμος Συμβουλευτικών Κέντρων και Γραφείων). Το Job Club έχει σκοπό να

βοηθήσει να βρεθεί η κατάλληλη εργασία σε σύντομο χρονικό διάστημα. Είναι ένας χώρος που συγκεντρώνονται άνθρωποι που έχουν μείνει για αρκετό καιρό άνεργοι και μπορούν να βοηθήσουν ομαδικά για κάλυψη θέσεων. Ο διευθύνων του Club υποδεικνύει πώς θα γίνουν επαφές με τον εργοδότη, πώς θα γίνουν οι αιτήσεις πρόσληψης και η προετοιμασία για συνέντευξη υποψήφιου, με τον εργοδότη. Η παραμονή ενός μέλους του Club διαρκεί μέχρι να βρεθεί η κατάλληλη εργασία. Ευτυχώς υπάρχουν σε κάθε κοινότητα τοπικά «Job Clubs».

Με την παραπάνω παρουσίαση προβάλλουμε μια σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού συστήματος της Β. Ιρλανδίας. Είναι άξια θαυμασμού η οργάνωση — οι οργανωτικές επιτροπές και η συμμετοχή του κράτους στην εξομάλυνση και διευκόλυνση κάθε ατομικού ή συλλογικού προβλήματος στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας. Εκείνο όμως που είναι αξιοπρόσεκτο και αξιοπερίεργο είναι το ποσοστό ανεργίας, παρά την επαγρύπνηση του κράτους, υπερβαίνει το 20 %.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 83-101.

Γεώργιος Τζέλλος*

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΚΡΑΤΗ-ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Με την ευκαιρία των προσπαθειών για υλοποίηση ενός νέου Προγράμματος Εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού κυρίως στον ομέα της Πληροφόρησης (με την ενδεχόμενη δημιουργία των Κέντρων Πληροφόρησης), που ελπίζεται ότι θα χρηματοδοτείται από τα Ευρωπαϊκά Ολοκληρωμένα Προγράμματα, αλλά και της λεμελιωμένης άποψης (που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και στη χώρα μας), ότι στις αρμοδιότητες του Προσανατολισμού εμπίπτει και η φροντίδα για την επαγγελματική τοποθέτηση των νέων, κρίνουμε απαραίτητη μια γενική θεώρηση πάνω στη φιλοσοφία και κυρίως στον τρόπο εφαρμογής του θεσμού στα Κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης-μελετητής να έχει μια σαφέστατη εικόνα των πλαισίων στα οποία κινείται σήμερα ο Προσανατολισμός.

Την εικόνα αυτή θα τη δανειστούμε από τη μελέτη¹ της Ευρωπαϊκής Διάσκεψης που έγινε από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο Παρίσι από 14-16 Δεκεμβρίου 1987 με την υποστήριξη του Γαλλικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, όπου έγινε μια εκτεταμένη χαρτογράφηση της υφισταμένης κατάστασης και εκτιμήθηκαν οι δυνατότητες νέων προσπαθειών.

Στη Διάσκεψη έλαβαν μέρος υπεύθυνοι υψηλού επιπέδου των 12 χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για να εξετάσουν τα αποτελέσματα του Προγράμματος με το όνομα «Transition» («μετάβαση» από τη σχολική ηλικία στην επαγγελματική ζωή).

Μερικά σχέδια-οδηγοί που εφαρμόστηκαν σε περισσότερες από 30 επαρχίες σε 10 χώρες-μέλη μεταξύ 1983 και 1987 είχαν ως σκοπό να επεξεργαστούν, να πειραματιστούν και να θάλουν σε ε-

* Ο Γ.Τ. είναι Οικονομολόγος και Γεωπόνος, με ειδίκευση στον θεσμό από την Ιταλία. Υπεύθυνος ΣΕΠ στο Νομό Καρδίτσας. *Επικοινωνία*: Ομήρου 10, 431 00 Καρδίτσα. Τηλ. 0441/25.666.

(1) Τη σχετική σύνθεση έκαναν οι A.G. Watts (του Εθνικού Ινστιτούτου για Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Συμβουλευτική Cambridge Αγγλίας), σε συνεργασία με τους Colette Dartois (του Εθνικού Ιδρύματος για την Ανάπτυξη της Διαρκούς Εκπ/σης, Παρίσι) και Peter Plant (του Horsholm, Δανία) και την επιμελήθηκε ο F. Bagnolini στην Επιθεώρηση Orientamento Scolastico e Professionale, n. 2, Roma 1988.

νέργειες νέες μεθόδους στο χώρο της Παιδείας και της Επαγγελματικής κατάρτισης, με τελικό σκοπό να διευκολύνουν το πέρασμα των νέων στην «ενεργό» ζωή. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα προβλήματα των νέων με δυσκολίες και που ζουν σε δυσμενείς περιοχές της Κοινότητας.

Το πρόγραμμα «Transition» είναι το κεντρικό σημείο μιας σειράς πρωτοβουλιών που στοχεύουν στο να καλυτερέψουν την ποιότητα της παιδείας και της Επαγγελματικής Κατάρτισης και να δώσουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους.

Οι πρωτοβουλίες αυτές προσπαθούν να αναπτύσσουν και να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των «Πρωταγωνιστών» του Εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπροσώπων του εξωσχολικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένων και των επιχειρήσεων, της τοπικής συνεργασίας, των κοινωνικών δυνάμεων και των διαφόρων υπηρεσιών εργασίας.

Τα σχέδια-οδηγοί ασχολούνται με θέματα όπως η συνεργατικότητα του σχολείου με τους εξωτερικούς του «partners» την καλυτερεύση της πληροφόρησης και του προσανατολισμού των νέων, τη συνεχή κατάρτιση του Καθηγητικού Προσωπικού, των Επιμορφωτών και των Συμβούλων, του αγώνα ενάντια στη σχολική αποτυχία και την ισοτότητα ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια.

Ο γενικός αντικειμενικός σκοπός της διάσκεψης ήταν:

α) Να αναλυθούν τα προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσει ο Προσανατολισμός στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και του κόσμου εργασίας.

β) Να αναλυθούν οι απαντήσεις που δίνονται από ορισμένα σχέδια-οδηγούς στις προκλήσεις που προέρχονται από την ανάπτυξη του ρόλου του Προσανατολισμού και τον αντίκτυπο που έχει μέσα στα ιδρύματα.

γ) Να αναλυθεί η μετατρεψιμότητα αυτών των διαδικασιών για ν' ανταποκριθούμε στις ανάγκες των άλλων χωρών.

Εκτιμήθηκε ότι «δύο είναι οι επιταγές πάνω στις οποίες βασίζεται η προετοιμασία των νέων για την ενεργό ζωή: α) Να προσφέρουμε σε όλους τις δυνατότητες ν' αποκτήσουν ικανότητες και προσωπικές δεξιότητες των οποίων θα έχουν την ανάγκη και β) να τους ετοιμάσουμε να εξυπηρετηθούν απ' αυτές τις ικανότητες.

Στα σχέδια-οδηγούς αναγνωρίζεται ότι ο Προσανατολισμός περιλαμβάνει δυνατότητες ενεργού μάθησης και προσωπικές εμπειρίες, και ότι πρόκειται για μια πορεία γενική, που ολοκληρώνεται από τις Παιδαγωγικές δραστηριότητες και πρέπει να επιδιωχθεί και μετά το τέλος της σχολικής ηλικίας.

Τα θέματα που αναπτύχθηκαν και που αναφέρουμε με σύντομες περιλήψεις τους είναι τα παρακάτω:

Θέμα 1ο: Ενσωμάτωση του Προσανατολισμού στον Παιδαγωγικό σχεδιασμό των Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Για να περιληφθεί στην Παιδαγωγική πορεία κατά τη διάρκεια του «περάσματος» από τη σχολική ιδιότητα στην ενεργό ζωή, ο Προσανατολισμός, πρέπει να ενσωματώνεται σαφώς με το Πρόγραμμα των σπουδών. Τα σχέδια έχουν επεξεργαστεί διάφορες δυνατότη-

ες πραγματοποίησης. Για παράδειγμα, να μπει ο Προσανατολισμός σαν ξέχωρη ύλη, ή να εφαρμόζεται σαν μέρος κάποιων μαθημάτων.

Οι δραστηριότητες εξάλλου που στοχεύουν στο να καθορίσουν δεσμούς με τις επιχειρήσεις ή στο ν' ανατρέξουν στο εξωσχολικό περιβάλλον σαν παιδαγωγική πηγή ήταν ένα πλαίσιο των αντικειμενικών σκοπών του προσανατολισμού (Π.χ. Οι μαθητές «Corsi», στις επιχειρήσεις του Aalborg στη Δανία).

Το σπουδαιότερο σημείο εξέτασης ήταν εκείνο της αυτονομίας των νέων. Η γνώση του εαυτού τους και η ικανότητα να διαχειρίζονται το ίδιο τους το μέλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίνουμε στις Παιδαγωγικές δραστηριότητες μια μορφή πιο συμμετοχική. α) Μεταβάλλοντας του χώρους και τις μεθόδους της διδασκαλίας (Π.χ. διά μέσου μμήσεων, «role-playing», ομαδικών εργασιών, β) ενισχύοντας τις ικανότητες της αυτοεκτίμησης των νέων και γ) αναπτύσσοντας πιο υπεύθυνες σχέσεις μεταξύ των νέων και των καθηγητών.

Θέμα 2ο: Συνέχιση του Προσανατολισμού μετά την υποχρεωτική φοίτηση.

Η συνέχιση του Προσανατολισμού για όλους τους νέους που έχουν αφήσει το σχολείο, αλλά ειδικά τους λιγότερο ειδικευμένους και για εκείνους που γεννήθηκαν από μεταναστευμένους, ήταν μια από τις επιτυχίες ορισμένων σχεδίων-οδηγών. Η ανάγκη του Προσανατολισμού των νέων, πέρα από το θέμα της εκλογής ενός επαγγέλματος ή κάποιας απασχόλησης θίγει εκτός των άλλων, ποικίλα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα.

Θέμα 3ο: Συνεργασία με τους άλλους «συντελεστές» της εισόδου των νέων στο επάγγελμα.

Είναι γνωστό ότι είναι πολυάριθμοι οι συνυπεύθυνοι για την είσοδο των νέων στο επάγγελμα: Εξειδικευμένα Δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, υπηρεσίες προσανατολισμού που άλλα εξαρτώνται και άλλα όχι από το εκπαιδευτικό σύστημα, γονείς, υπηρεσίες για τη νεολαία, εκπαιδευτικά ιδρύματα και ιδρύματα κατάρτισης, επιχειρήσεις κλπ. (Παρατηρούνται π.χ. στη Γερμανία τα σχέδια του Mannheim- (D5) και του Duisburg (D8), στη Δανία η «Equipe» νέων του Huidovre).

Θέμα 4ο: Οι πρωτοβουλίες για αυτοπροσανατολισμό των νέων.

Επιβάλλεται ένας επανακαθορισμός του ρόλου των νέων: Από παθητικοί πελάτες σε δραστήριοι «partners» του Προσανατολισμού. Κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει διάφορους τύπους δραστηριοτήτων όπως:

α) η συμμετοχή τους στην επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού που προορίζεται για τον Προσανατολισμό,

β) η δημιουργία ομάδων αμοιβαίας βοήθειας για την αναζήτηση απασχόλησης προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν προβλήματα ανεργίας

γ) η σύσταση Πληροφοριακών δικτύων και

δ) η σύσταση σχεδίων αυτοβοήθειας.

Η ενεργός μάθηση και η χρηματοδότηση υλικού για την αυτοεκτίμηση και τον αυτοπροσανατολισμό των νέων φαίνονται στο πρόγραμμα που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει από το 1986.

Θέμα 5ο: Διαφοροποίηση των επαγγελματικών επιλογών από τα κορίτσια.

Στα πλαίσια μιας αναγκαίας προσεκτικής ανανέωσης των επαγγελματικών επιλογών που προτείνονται από τα κο-

ρίτσια, αποδείχτηκε ότι αυτά διστάζουν στο να προτιμούν τα τεχνικά μαθήματα ή να εξυπηρετούνται από έναν υπολογιστή ή να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα σχεδιασμού κατά μικρές ομάδες και σε τμήματα σπουδών προετοιμασίας για τις διάφορες επιχειρήσεις.

Οι Υπηρεσίες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Αρμοδιότητές τους.

Οι υπηρεσίες αυτές παίζουν ένα ρόλο-κλειδί σε κάθε εξελίξιμη κοινωνία, ειδικά όπου διαπιστώνονται ραγδαίες Οικονομικές και Κοινωνικές αλλαγές και είναι απαραίτητες κυρίως για:

— **τα άτομα**, γιατί τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται και ν' αποκομίζουν ένα τεράστιο όφελος από την πολυσύνθετη γκάμμα των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών επιλογών που προσφέρονται.

— **τους υπεύθυνους της διδασκαλίας και κατάρτισης**, γιατί συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, των προτάσεων που γίνονται από τις υπηρεσίες, βοηθώντας τους μαθητές να βρουν προγράμματα που ν' ανταποκρίνονται στις ίδιες τους τις ανάγκες.

— **τους εργοδότες**, από τη στιγμή που οι υπηρεσίες αυτές κάνουν εφικτή την εξεύρεση υπαλλήλων με ικανότητες και στόχους που ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφόρων εργασιών.

— **όλους γενικά τους νέους**, από τη στιγμή που επιτρέπουν σ' αυτούς την πλήρη χρήση των ανθρώπινων πηγών της κοινωνίας στην οποία εργάζονται.

Έτσι, οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να αναπτύξουν ένα σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής κα-

τανομής και εκμετάλλευσης των ανθρώπινων πηγών, πέρα από την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, υπό την έννοια της δυνατότητας της εισόδου στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διαδρομές.

Η λειτουργία τους είναι ιδιαίτερα σπουδαία, γιατί προσρίζονται ν' αναπτύξουν τους παραπάνω ρόλους με τη βαρύτητα που οι Δημοκρατικές Κοινωνίες αποδίδουν στο δικαίωμα των ατόμων να αποφασίζουν ελεύθερα για τις επιλογές της ζωής τους. Η αναγκαιότητα αυτών των υπηρεσιών έχει πια αναγνωριστεί από όλα τα Κράτη-μέλη, και είναι ήδη εγκατεστημένες κυρίως στις Βορειοευρωπαϊκές χώρες όπου η γέννησή τους ανέρχεται στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα. Αλλά και σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Ιταλία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη ν' αναπτυχθούν τέτοιες υπηρεσίες, δεδομένης της ταχείας κοινωνικής και οικονομικής τους αλλαγής.

Ταυτόχρονα όμως, όλα τα κράτη-μέλη αναζητούν τα μέσα περιορισμού της αύξησης των δημοσίων δαπανών. Έτσι, εξάγεται ένα δίλημμα: ατομικός ή ομαδικός προσανατολισμός; Η υπηρεσία του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που βασίζεται σε μια προκαταρκτική εξέταση/συνομιλία ανάμεσα σ' έναν ειδικευμένο επαγγελματικό σύμβουλο και σ' ένα «πελάτη», χρησιμοποιεί απαραίτητα ένα εκτεταμένο και πολύ ειδικευμένο προσωπικό με υψηλές δαπάνες.

Σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να εφαρμόζονται μέθοδοι Προσανατολισμού επίσης αποτελεσματικές, αλλά λιγότερο δαπανηρές όπως π.χ. οι Σύμβουλοι να εργάζονται περισσότερο με ομά-

δες και λιγότερο με χωριστά άτομα, χρησιμοποιώντας κατά το καλύτερο τη βοήθεια που προσφέρεται από τις Πληροφοριακές Πηγές του Προσανατολισμού, όπως εκείνες της Πληροφορικής και των «Mass Media».

Η Ανεργία των Νέων και οι Νέες Δομές Μετάβασης Από το Σχολείο στην Ενεργό Ζωή.

Η ανεργία των νέων είναι αρκετά αυξημένη στα 10 κράτη-μέλη της κοινότητας που εξετάζονται πάνω σ' αυτό το θέμα, μεταξύ 1980 και 1985, περνώντας από 2,5 εκατομ. σε 4,75 εκατομμύρια νέων.

Μεγάλη παραμένει η διαφορά μεταξύ των εκατοστιαίων ποσοστών των διαφόρων χωρών όπως π.χ. μεταξύ Λουξεμβούργου και Ιταλίας, όπου τα ποσοστά ανεργίας των νέων ανέρχονται αντίστοιχα σε 6,5 % και 34 %.

Αυτό έχει πολύ σοβαρές συνέπειες για τους νέους και τις Υπηρεσίες Προσανατολισμού.

Οι Υπηρεσίες αυτές σήμερα, πέρα από τη βοήθεια που παρέχουν στους νέους για να κάνουν τις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές τους επιλογές, τους προσφέρουν και μια σοβαρή υποστήριξη κατά τη φάση της μετάβασης από την εκπαίδευση στον κόσμο εργασίας.

Τα Προγράμματα «Μετάβασης»

Παρόλο που τα προγράμματα αυτά, που εφαρμόζονται από πολλά κράτη-μέλη, στοχεύουν στο να προσφέρουν μη πολιτική απάντηση στην ανεργία των νέων, τελευταία έχουν εμφανιστεί νέες προκλήσεις για αντιμετώπιση. Ακόμα κι

αν μερικά απ' αυτά θεωρήθηκαν σαν μια «Σωτηρία» για ορισμένους νέους, που διαφορετικά θα ήταν άνεργοι, υπάρχει σήμερα η ανησυχία για καλύτερευση της ποιότητας της διδασκαλίας και της κατάρτισης που προσφέρονται στους νέους. Έτσι, έχει προκύψει η ανάγκη για ανάπτυξη νέων δομών διδασκαλίας και κατάρτισης, όχι για να είναι στενά συνδεδεμένες με τους κανόνες και τις ανάγκες της αγοράς, αλλά για να προσφέρουν μια κάποια επαγγελματική προετοιμασία όχι πάρα πολύ εξειδικευμένη. Αυτό είχε αξιοσημείωτες συνέπειες πάνω στις Υπηρεσίες Προσανατολισμού.

Ο Προσανατολισμός από παλιά είχε ένα ρόλο μάλλον περιορισμένο στα διάφορα επαγγελματικά ινστιτούτα. Και αυτό στηρίζονταν στην αβάσιμη προϋπόθεση ότι οι σπουδαστές και οι μαθητευόμενοι, έχοντας ήδη κάνει μια επαγγελματική επιλογή, δεν έχουν πια ανάγκη βοήθειας. Τα νέα προγράμματα σήμερα, δίνουν συχνά τη δυνατότητα στα άτομα που βρίσκονται στη φάση της κατάρτισής τους, να δοκιμάζουν τις ικανότητές τους σε ένα «φάσμα» τομέων ειδίκευσης. Σε μερικές μάλιστα χώρες, γίνονται δοκιμές ανάπτυξης των «μετατρέψιμων αρμοδιοτήτων». Μια σειρά δηλ. από διαφορετικές ενασχολήσεις που περιλαμβάνουν μερικά στοιχεία Προσανατολισμού και που επιτρέπουν τα καταρτιζόμενα άτομα να αναγνωρίζουν και να εξερευνούν μόνα τους τις δυνατότητες του «trasfert».

Στο Λουξεμβούργο, για παράδειγμα, υπήρξαν σπουδαστικά τμήματα Προσανατολισμού και επαγγελματικής κατεύθυνσης για νέους από 15-17 χρονών, που επιτρέπουν στους σπουδαστές να εκτιμήσουν τα κέντρα ενδιαφέρον-

των τους και τις ικανότητές τους μέσα από την πρακτική εργασία που γίνεται σε εργαστήρια (επεξεργασία μετάλλου, ξύλου, εργασίες τοιχοποιίας).

Στην Ιρλανδία, οργανώθηκαν τα «Skills Foundation Courses» για εκείνους που εγκαταλείπουν ενωρίς το σχολείο. Τα τμήματα σπουδών προβλέπουν tests ικανοτήτων και αυτοεκτίμησης συνδυασμένα με την εμπειρία σε μερικές δουλειές, έτσι ώστε οι μαθητές να βοηθηθούν στην απομόνωση και τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους πριν περάσουν για εκπαίδευση σε μια συγκεκριμένη ειδίκευση.

Στη Γαλλία, εφαρμόστηκε ένα εναλλακτικό πρόγραμμα μόρφωσης για νέους από 16 μέχρι 18 ετών και περιλαμβάνει σπουδαστικά τμήματα Προσανατολισμού για όσους δεν έχουν διαλέξει ακόμα το δρόμο τους. Τα τμήματα αυτά, που διαρκούν 3-6 εβδομάδες, επιτρέπουν στους νέους να προχωρήσουν σε μια προσωπική και επαγγελματική εκτίμηση, να ενημερωθούν πάνω στις σπουδαστικές και επαγγελματικές διεξόδους, να επισκέπτονται τις επιχειρήσεις και να έχουν τη δυνατότητα διαμονής μέσα σ' αυτές για ένα κάποιο χρονικό διάστημα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και μόρφωσης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική της ομάδας.

Ακόμα, δίνεται ιδιαίτερη υποστήριξη σε νέους ηλικίας περισσότερο ώριμης. Οι λεγόμενες τοπικές «Missioni» ασχολούνται με νέους ηλικίας μέχρι 25 χρονών. Υπάρχει, βέβαια, στις περισσότερες χώρες, η τάση να καθυστερούν την ηλικία εισόδου στην αγορά εργασίας μέχρι τα 18 ή 19 χρόνια. Το γεγονός ότι η ανεργία των νέων παρατηρείται κυρίως στην περίοδο ηλικίας από 20

μέχρι 25 χρονών, εξαρτάται α) εν μέρει από την έκταση της φάσης του «περάσματος» μέχρι τα 20 χρόνια, β) εν μέρει από έλλειψη διεξόδων εργασίας για τόσους 20άρηδες, ή γ) από τη δυσκολία γι' αυτούς να κρατήσουν για πολύ τη δουλειά τους ή τελικά δ) από την επιθυμία να αναθεωρήσουν τις ατομικές τους επιλογές και να διερευνήσουν νέους, δυνατούς δρόμους.

Τα φαινόμενα αυτά αρχίζουν να φανερώνουν αυξημένα προβλήματα σχέσης μεταξύ των δομών του Προσανατολισμού των νέων και των δομών Προσανατολισμού των περισσότερο ώριμων. Όλα βέβαια ανάγονται στην ανάγκη για Προσανατολισμό, που τα τελευταία χρόνια επιζητείται όλο και περισσότερο και από ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας. Το δεδομένο αυτό, πέρα από την ανάγκη για μεγαλύτερη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας στον Προσανατολισμό, συνεπιφέρει και την πρωταρχική ανάγκη να επανεκτιμηθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες προτείνεται ο Προσανατολισμός, ο ρόλος του ειδικευμένου προσωπικού, η ενεργοποίηση των διαθέσιμων υπηρεσιών και η ανάγκη νέων πρωτοβουλιών.

Στη Δανία δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ενημέρωση των νέων που θεληματικά ή αθέλητα δεν παρακολούθησαν Προγράμματα Προσανατολισμού. Έτσι, από το 1982, σύμφωνα με τον νόμο για τον Προσανατολισμό των νέων, διδάσκοντες-σύμβουλοι της Folkeskole (Δημοτικό & Γυμνάσιο), πέρα από τις κανονικές διδακτικές τους υποχρεώσεις, επιφορτίζονται με τη φροντίδα Προσανατολισμού των νέων στα δύο επόμενα χρόνια μετά το τέλος των σπουδών και οπωσδήποτε μέχρι τα 19 χρόνια.

Οργανωτική Δομή του Προσανατολισμού στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ο.Κ.

Η διαφορά μεταξύ των συστημάτων των μέσων εφαρμογής του Προσανατολισμού στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ο.Κ., είναι δεδομένη. Θα ήταν σκόπιμο να δούμε και ποια είναι η οργανωτική ή δομή τους και να κάνουμε ορισμένες ιαπιστώσεις που θα είναι χρήσιμες τον αναγνώστη ή τον μελετητή, που έλκει να ερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής ενός Προσανατολισμού δομημένου πάνω στις επιδιώξεις και τους στόχους της Ενωμένης Ευρώπης. Ενός Ευρωπαϊκού Προσανατολισμού, θα λέγαμε, χωρίς τις τεράστιες αποκλίσεις που υπάρχουν σήμερα και πάντα με τον κοινό στόχο: *ίδια πληροφόρηση και ίσες ευκαιρίες για όλους τους νέους και τις έες της Ευρώπης.*

Τα κύρια λοιπόν στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οργανωτική δομή του Προσανατολισμού στα 10 εξεταζόμενα Κράτη-Μέλη θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Βέλγιο: Έχουν ιδρύσει τα Ψυχο-Ιατρο-Κοινωνικά Κέντρα (Ν. 81-1653/24-1981), που συχνά βρίσκονται μέσα στα σχολεία, προσφέρουν Προσανατολισμό και Επαγγελματική εκτίμηση πέρα από την Ιατρική και κοινωνική υποστήριξη και συμβάλλουν στην εξιδανίκευση των Ψυχολογικών, Ψυχο-Παιδαγωγικών, Ιατρικών, Παραϊατρικών και Κοινωνικών ρυθμηκών του μαθητή και του εκπαιδευτικού, ώστε να εξασφαλιστεί η αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας των νέων μέχρι την ηλικία των 21 χρόνων τους.

Δεν υπάρχει Γραφείο Ευρέσεως Ερ-

γασίας. Επικρατεί η χρήση των Tests η οποία όμως, βρίσκεται σε μια φάση μείωσης. Οι Σύμβουλοι για τον Προσανατολισμό συμμετέχουν στα Συμβούλια της τάξης των σχολείων παρουσιάζοντας τις Προσανατολιστικές τους συστάσεις.

Δανία: Οι υπηρεσίες του Προσανατολισμού μέσα στα σχολικά ιδρύματα αντιπροσωπεύονται από Καθηγητές-Συμβούλους, που συνεργάζονται με τους διδάσκοντες στις τάξεις της Folkeskole. Στα άλλα ιδρύματα υπάρχουν σύμβουλοι για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση είναι υποχρεωμένη να προσφέρει Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στους νέους, στα δύο επόμενα χρόνια μετά την ολοκλήρωση του σχολείου, ή μέχρι την ηλικία των 19 χρόνων. Αυτή η εργασία γίνεται από ειδικές ομάδες συμβούλων (equipes) που συντάσσονται γι' αυτό το σκοπό.

Επίσης προσφέρονται και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για όλες τις ηλικίες από μια «Δημόσια Υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού» η οποία είναι συνδεδεμένη με την «Δημόσια Υπηρεσία για την Πλήρη Απασχόληση».

Γαλλία: Εδώ ο Προσανατολισμός γίνεται από τις υπηρεσίες των Τοπικών Κέντρων Πληροφόρησης (C.I.O.) όπου δίνεται μεγάλη σημασία στις αποφάσεις που αφορούν στις σχολικές σπουδές και την επαγγελματική κατάρτιση. Οι υπηρεσίες αυτές συμμετέχουν στα Συμβούλια της Τάξης με προτάσεις σχετικές με τις σχολικές επιλογές. Επικρατούν τα Tests αλλά τελευταία με μια κάποια μειωτική τάση.

Κάποιες υπηρεσίες Επαγγελματι-

κού Προσανατολισμού προσφέρονται από το Εθνικό Ίδρυμα για την Απασχόληση, που εξαρτάται από το Υπουργείο Εργασίας.

Ομοσπονδιακή Γερμανία: Υπηρεσίες Σχολικού Προσανατολισμού στα σχολεία και τα Πανεπιστήμια, βασισμένες κυρίως σε Ψυχολόγους και στους Σχολικούς Συμβούλους (αυτοί οι τελευταίοι είναι οι ίδιοι διδάσκοντες). Σύμβουλοι για τους σπουδαστές εργάζονται και στα Πανεπιστήμια. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός προσφέρεται αποκλειστικά από το «Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο για την Απασχόληση».

Ελλάδα: Προγράμματα εκπαίδευσης για Επαγγελματικές επιλογές μέσα στα σχολεία με Καθηγητές-Συμβούλους που αφιερώνουν γι' αυτό το σκοπό το 1/3 του διδακτικού τους ωραρίου. Την υπευθυνότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού την επωμίζεται ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) του Υπουργείου Εργασίας, του οποίου οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι σε περιορισμένο αριθμό.

Ιρλανδία: Το μεγαλύτερο μέρος των υπηρεσιών του Προσανατολισμού προσφέρονται με τη διδασκαλία μέσα στα σχολικά ιδρύματα. Το σύστημα, βασίζεται στην ύπαρξη των Συμβούλων Προσανατολισμού μέσα στα σχολεία με πλήρη απασχόληση που απλά γνωστοποιούν στους μαθητές τις διεξόδους.

Υπάρχει επίσης μια Υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η οποία προσφέρεται από την «Εθνική Υπηρεσία για την Απασχόληση», που περιορίζεται στους νέους που δεν φοιτούν πια στο σχολείο.

Ιταλία: Ο Προσανατολισμός θεωρείται σαν συμπληρωματικό μέρος του ρόλου του Μέσου Σχολείου (πρώτος κύκλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Τα Κέντρα-Προσανατολισμού και τα Κέντρα Πληροφόρησης ανήκουν στις Περιφερειακές Διοικήσεις. Παράλληλα όμως λειτουργούν και ιδιωτικές Υπηρεσίες Προσανατολισμού.

Λουξεμβούργο: Εδώ η Υπηρεσία Προσανατολισμού ασχολείται κυρίως με την εκπλήρωση σχολικών υποχρεώσεων, δίνοντας μεγάλη σημασία στη λήψη απόφασης και συμμετέχοντας στα Συμβούλια της Τάξης, που επεξεργάζονται προτάσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η Υπηρεσία καθοδηγείται από το Υπουργείο Εργασίας και εξυπηρετεί κυρίως τα άτομα που αρχίζουν μια υποχρεωτική γι' αυτούς μαθητεία.

Κάτω Χώρες: Στα σχολεία και τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι «Dekapen» (Καθηγητές-Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού) προσφέρουν τις κύριες υπηρεσίες Προσανατολισμού.

Υπάρχουν ακόμη και ιδιωτικές Υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που εκ παραδόσεως έχουν αναλάβει ένα σπουδαίο ρόλο εκτίμησης στο τέλος του Δημοτικού σχολείου. Τώρα είναι στο δρόμο της επανεξέτασης, με έναν νέο τύπο Οικονομικής ενίσχυσης, με προοπτική την διεύρυνση του πλαισίου δραστηριοτήτων και στους σπουδαστές πάνω από 16 χρονών.

Επίσης, υπηρεσίες προσανατολισμού διατίθενται και από τα τοπικά γραφεία που εξαρτώνται από τις Κυβερνητικές Υπηρεσίες Απασχόλησης.

Ηνωμένο Βασίλειο: Η εκπαίδευση στις επαγγελματικές επιλογές εξασφα-

λίζεται από εξειδικευμένους καθηγητές, μέσα στα σχολεία. Η υπηρεσία του Προσανατολισμού διοικείται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά είναι υπεύθυνη απέναντι στην Επαρχιακή Υπηρεσία Απασχόλησης (αρμόδια για νέους που φοιτούν ή που έχουν αφήσει το σχολείο).

Τα Πανεπιστήμια και τα Ανώτερα Ινστιτούτα έχουν δικές τους Υπηρεσίες Επαγγελματικής Πληροφόρησης για τους σπουδαστές τους.

Διαφορές - Κλειδιά

Μελετώντας τα παραπάνω συστήματα, διαπιστώνει κανείς κάποιες διαφορές κυρίως όσον αφορά στις υπηρεσίες Προσανατολισμού:

— Σε ορισμένες περιπτώσεις (Δανία, Ελλάδα - Ιρλανδία), αυτές είναι ενταγμένες στα Υπουργεία Παιδείας ή και Ξργασίας.

— Σε άλλες περιπτώσεις (Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο), βρίσκονται κυρίως σε Αυτόνομα Κέντρα, τα οποία έχουν σαν προορισμό την εξυπηρέτηση των σχολείων, αλλά παράλληλα μπορούν να δέχονται και όσους έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο.

— Στην Ομοσπονδιακή Γερμανία, οι υπηρεσίες αυτές είναι τοποθετημένες μέσα στους επίσημους Οργανισμούς για την Απασχόληση.

Μια άλλη σημαντική διαφορά που προκύπτει είναι όσον αφορά στον Τελικό Σκοπό των υπηρεσιών Προσανατολισμού και κυρίως μέχρι ποιο σημείο παρεμβαίνουν αυτές, δηλαδή:

1. στον Σχολικό Προσανατολισμό: Παρέμβαση πάνω στην εκλογή των

σχολικών προτιμήσεων ή πάνω στα σχολικά προβλήματα,

2. στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Παρέμβαση πάνω στην εκλογή ενός τύπου επαγγέλματος ή μιας δουλειάς,

3. στον Κοινωνικό και Προσωπικό Προσανατολισμό, δηλ. με αντικείμενο τα προσωπικά προβλήματα και τις κοινωνικές διασυνδέσεις (συμπεριφορά, σχέσεις με τους άλλους, ένταξη).

Όσον αφορά στον Σχολικό Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, τα διάφορα Κράτη-μέλη εφαρμόζουν δικά τους μοντέλα:

— Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. Ομοσπονδιακή Γερμανία) υπάρχει ένας καθαρός διαχωρισμός μεταξύ των υπηρεσιών του Σχολικού Προσανατολισμού και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ανήκουν δε σε τελείως διαφορετικούς οργανισμούς.

— Στο Βέλγιο και την Ιρλανδία οι τρεις μορφές Προσανατολισμού είναι συγκεντρωμένες με έναν μοναδικό Οργανισμό (Ιατρο-Ψυχο-Κοινωνικό Κέντρο για το Βέλγιο, Σύμβουλος Προσανατολισμού στην Ιρλανδία).

— Στη Γαλλία, Γερμανία και Λουξεμβούργο, οι υπηρεσίες Προσανατολισμού υπογραμμίζουν τις σχολικές επιλογές, ενώ σε άλλες χώρες ασχολούνται εξίσου και με τις επαγγελματικές.

Ένας τρίτος τύπος διαφορών μεταξύ των χωρών αφορά στις λειτουργίες και δραστηριότητες του Προσανατολισμού: Με μια ευρεία σημασία της λέξης, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός — συγκρινόμενος με τον Αγγλικό όρο «Guidance²» αναφέρεται

(2) Στα Γαλλικά, ο όρος «Guidance» έχει μια πιο τεχνική σημασία και υποδηλώνει την προσφερόμενη Ψυχο-Παιδαγωγική υποστήριξη σε ένα παιδί ή σε έναν έφηβο.

σε μια ορισμένη σειρά δραστηριοτήτων που χρησιμεύουν στο να βοηθήσουν τα άτομα στις επιλογές που θα επηρεάζουν τη διαδρομή της σχολικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Μεταξύ αυτών των δραστηριοτήτων μπορούμε να διακρίνουμε:

1. την *Πληροφόρηση*: την προσφορά δηλ. αντικειμενικών και πραγματικών δεδομένων.

2. την *Εκτίμηση*: την έκδοση δηλ., ενός διαγνωστικού κριτηρίου που ν' αφορά την αντιστοιχία μεταξύ των χαρισμάτων και ικανοτήτων του υποκειμένου και ορισμένων ελεύθερων επιλογών που του προσφέρονται.

3. τη *Γνωμάτευση*: τη διατύπωση δηλ., υποδείξεων οι οποίες να είναι βασισμένες πάνω στις γνώσεις και την εμπειρία του Συμβούλου για τον Προσανατολισμό.

4. τη *Συμβουλευτική συμπαράσταση*: τη συνδρομή δηλ., προς τον νέο, να προβληματιστεί πάνω στις επιλογές που του ξανοίγονται.

5. την *Επαγγελματική Κατάρτιση* ή την *Εκπαίδευση για Επιλογές*: την έναρξη δηλ. των εργασιών μιας καριέρας που προορίζεται ν' αναπτύξει στους ενδιαφερόμενους νέους τις δεξιότητες και τις γνώσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν να πραγματοποιήσουν την επαγγελματική τους εκλογή.

6. την *Τοποθέτηση*: δηλ. τη βοήθεια για την είσοδο σε μια ορισμένη εργασία.

Έχοντας υπ' όψιν αυτούς τους ορισμούς, μπορούμε να επισημάνουμε ότι:

— Μερικές χώρες (όπως η Ομοσπονδιακή Γερμανία), είναι ιδιαίτερα καλά αναπτυγμένες στο χώρο της πληροφόρησης. Σε άλλες, (όπως στην Ιρ-

λανδία και στην Ιταλία), η Πληροφόρηση πρέπει να ενισχυθεί ακόμα μέσα στις υπηρεσίες του Προσανατολισμού.

— Σε άλλες χώρες, (Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Λουξεμβούργο), το σύστημα του Σχολικού Προσανατολισμού δίνει ιδιαίτερη σημασία στην Εκτίμηση χρησιμοποιώντας διάφορα ψυχοτεχνικά τεστ. Αυτό έχει σαν συνέπεια την εξάλειψη της διάκρισης που γίνεται σε άλλες χώρες, μεταξύ της *εκτίμησης για τον Προσανατολισμό* (που στοχεύει στο να βοηθήσει τους σπουδαστές να παίρνουν τις αποφάσεις τους) και της *εκτίμησης για την Εκλογή* (που σκοπεύει στη λήψη αποφάσεων χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον σπουδαστή).

— Σε μερικές χώρες (Βέλγιο, Λουξεμβούργο), δίνονται γνώμες/απόψεις με προσωπικές επαφές. Δηλ. γίνονται συστάσεις οι οποίες βασίζονται σε κάποιες διαγνωστικές κρίσεις. Σε άλλες χώρες (Δανία, Ηνωμ. Βασίλειο), επικρατεί η «Συμβουλή» που στοχεύει στο να διευκολύνει την προσωπική απόφαση του υποκειμένου με όχι διδακτικό τρόπο.

— Στις χώρες Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ην. Βασίλειο, γίνεται μια συστηματική προσπάθεια για εισαγωγή του κριτηρίου εκπαίδευσης για τις επιλογές μέσα στα σχολικά προγράμματα, πολλές φορές με επισκέψεις και μαθήματα μέσα στις επιχειρήσεις.

— Στη Δανία, Γερμανία, Κάτω Χώρες, η Τοποθέτηση είναι αποκλειστικότητα ενός Υπουργείου, σε άλλες χώρες (Βέλγιο, Γαλλία) οι υπηρεσίες τοποθέτησης είναι ξέχωρες από τις άλλες υπηρεσίες Προσανατολισμού, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο τα Κέντρα Προσα-

νατολισμού ασχολούνται και με την Τοποθέτηση.

Τέλος, οι Υπηρεσίες Προσανατολισμού των Κρατών-Μελών είναι διαφοροποιημένες και όσον αφορά την οικονομική τους στήριξη. Έτσι, η υπηρεσίες που βρίσκονται μέσα στα Γραφεία Ευρέσεως Εργασίας χρηματοδοτούνται κυρίως από την Κυβέρνηση. Οι Υπηρεσίες που βρίσκονται μέσα στο Σχολικό σύστημα χρηματοδοτούνται κι αυτές από την Κυβέρνηση (Βέλγιο, Γαλλία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο), από τις Επαρχιακές Αυτοδιοικήσεις (Γερμανία, Ιταλία) ή από τις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις (Δανία, Κάτω Χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο), σύμφωνα με την διοικητική δομή του σχολικού συστήματος που ισχύει σε κάθε χώρα.

— Οι Υπηρεσίες αυτές στην πλειοψηφία τους παρέχονται δωρεάν. Στις περισσότερες χώρες, τα επ' αμοιβή ιδιωτικά ιδρύματα αναπτύσσουν κάποιο περιορισμένο ρόλο εκεί όπου οι επίσημες Υπηρεσίες Προσανατολισμού δεν ικανοποιούν. Στην Γερμανία, ο εξατομικευμένος Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι αποκλειστικότητα του Ομοσπονδιακού Γραφείου Εργασίας, ενώ σε μερικές χώρες (ειδικά στην Ιταλία και τις Κάτω Χώρες), τα ιδιωτικά ιδρύματα είναι εκείνα που αναλαμβάνουν κανονικά τη λειτουργία του Προσανατολισμού μέσα στο σύστημα της Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Ο Προσανατολισμός στα Σχολεία (Σχολικός Προσανατολισμός)

Προσανατολισμός και Επιλογές Μόρφωσης. Μέσα στα σχολεία, η πρωταρχική απαίτηση για τον προσανατο-

λισμό είναι να απαντήσει στις επιλογές που προτείνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε όλες τις σχολές οι αποφάσεις που παίρνονται, αφορούν κυρίως τον *τύπο διδασκαλίας* που θ' ακολουθήσουν, όπως επίσης και την *ύλη* που περιλαμβάνεται στα διάφορα προγράμματα για τα οποία θα αποφασίσουν. Οι αποφάσεις αυτές παίρνονται περισσότρο εκ μέρους των μαθητών παρά για *χάρη* τους. Από μια γενική οπτική φαίνεται ότι οι αποφάσεις που αφορούν την «κάθετη» κατανομή μεταξύ των διαφόρων επιπέδων παιδείας (όπως π.χ. μεταξύ Γενικών και Επαγγελματικών σχολείων), παίρνονται για *χάρη* των μαθητών με βάση έναν προσανατολισμό «εκλεκτικού» τύπου. Αντίθετα οι αποφάσεις των «οριζοντίων» επιλογών, μεταξύ των διαφορετικών περιεχομένων διδασκαλίας (δηλ. διαφορετικής ύλης), παίρνονται γενικά, εκ μέρους των μαθητών με βάση έναν προσανατολισμό «Συμβουλευτικού» τύπου.

Σκιαγραφώντας τώρα, τις εμπειρίες ορισμένων Κρατών, θα ήταν ωφέλιμο να θυμηθούμε ότι: στο Βέλγιο, τη Γαλλία και το Λουξεμβούργο, ένας αριθμός βασικών αποφάσεων λαμβάνεται από το **Συμβούλιο της Τάξης**, που απαρτίζεται από όλους του καθηγητές, από τον Δ/ντή, και από τον Σύμβουλο Προσανατολισμού. Όλοι αυτοί ενεργούν σύμφωνα με κριτήρια τα οποία είναι γνωστά στους γονείς και τους μαθητές. Αυτό θεωρείται σαν μια «δραστηριότητα προσανατολισμού» παρόλο που οι μαθητές είναι απόντες. Το Συμβούλιο της Τάξης ανακοινώνει στον μαθητή τις αποφάσεις-συστάσεις που τον αφορούν (και που κατά κανόνα υιοθετούνται) για να

τον βοηθήσουν να πάρει τις τελικές του αποφάσεις.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι μια πηγή δυσκολιών για τους **Συμβούλους** τους ειδικούς στον Προσανατολισμό είναι η σύγχυση των ρόλων τους. Πράγματι, αυτοί έχουν έναν ανεξάρτητο ρόλο μέσα στο Συμβούλιο της Τάξης μα οπωσδήποτε χωρίς δύναμη σε σχέση με τα άλλα μέλη. Από την άλλη μεριά, η παρουσία τους στη στιγμή της κρίσης θεωρείται σαν μια εγγύηση για την παρμένη απόφαση.

Οι περισσότερες χώρες διαφέρουν αισθητά όσον αφορά στη φύση και την ακαμψία των δομών κατανομής των μαθητών στους διάφορους τύπους διδασκαλίας. Όπου η κατανομή αυτή αρχίζει ενωρίς, ο Προσανατολισμός είναι απαραίτητο να ξεκινάει από μια ηλικία αρκετά πρώιμη. Σ' αυτήν την περίπτωση, τείνει από μόνος του να είναι «διδασκτικός». Στις Κάτω Χώρες και στο Λουξεμβούργο, για παράδειγμα, η απόφαση που αφορά την επιλογή ενός τύπου διδασκαλίας παίρνεται στην ηλικία των 12 ετών.

Στη Γερμανία, οι μαθητές μοιρασμένοι σε τρεις (3) διαφορετικούς τύπους σχολείων, από 10 ετών. Πολλές φορές μια ιδιαίτερη σχολική περίοδος θεωρείται σαν περίοδος Προσανατολισμού, στο μέτρο που αυτός εξυπηρετεί στο να βοηθάει τον μαθητή να αποκαλύπτει τις διαθέσεις και τις ικανότητές του πριν ακόμα κάνει τις βασικές επιλογές που αφορούν τις σπουδές.

Ο πρώτος κύκλος σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και η «Scuola Media» στην Ιταλία (από 11 μέχρι 14 χρονών) θεωρούνται σαν μια περίοδος επέκτασης του Προσανατολι-

σμού. Ιδιαίτερα στην Ιταλία, οι καθηγητές έχουν σαν έργο να αναπτύξουν στους μαθητές την αυτοαντίληψη και την ικανότητα να κάνουν μελλοντικές επιλογές. Σε κάθε μία από τις δύο αυτές χώρες, ο Προσανατολισμός έχει μια μορφή μάλλον διδακτική και αποθλέπει σ' εκείνους που συνιστάται να αφήσουν τον κύριο κορμό των γενικών σπουδών για ν' ακολουθήσουν μια περισσότερο Επαγγελματική διδασκαλία.

Αρκετές χώρες της Κοινότητας ανησυχούν από το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει ν' αντιμετωπίζουν αυτές τις επιλογές πολύ ενωρίς, δηλ. πριν ακόμα γίνουν ικανοί να τις αντιλαμβάνονται καλά και να αποδέχονται τις συνέπειές τους. Δοκιμάστηκε μια αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης με τροποποιήσεις της δομής και καθυστέρηση της «στιγμής της απόφασης». Μια δυνατή λύση είναι η διαίρεση των μεγάλων κύκλων σπουδών σε τμήματα που να συνδυάζονται κατά περισσότερο ελαστικό τρόπο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, και ιδιαίτερα στη Σκωτία, το σύνολο της διδασκαλίας και της επαγγελματικής κατάρτισης, μετά την υποχρεωτική φοίτηση, είναι σε μια φάση αναδιοργάνωσης πάνω σε τμηματική βάση. Αυτό σημαίνει ότι ο Προσανατολισμός πρέπει να αναπτύσσει ένα βασικό ρόλο κατά τρόπο συνεχή, βοηθώντας τους μαθητές να δομούν και να επανεξετάζουν το σταδιακό (κατά τμήματα) ατομικό τους πρόγραμμα.

Σε μερικές χώρες οι υπηρεσίες Προσανατολισμού στα πλαίσια του σχολικού συστήματος προσφέρονται εκ παραδόσεως από κέντρα που βρίσκονται εκτός σχολικού χώρου και που θεωρούνται ότι είναι σε θέση να προσφέ-

ουν μια πιο άμεση επαφή με τον κόσμο εργασίας. Σαν παράδειγμα, μπορούν ν' αφεθούν:

- Τα ψυχο-ιατρο-κοινωνικά Κέντρα (CPMS) στο Βέλγιο.

- Τα Κέντρα Πληροφορικής και προσανατολισμού (CIO) στη Γαλλία.

- Το Περιφερειακό Τμήμα Σχολικού και Κοινωνικού Προσανατολισμού (IOSS) στο Λουξεμβούργο.

- Τα Ιδιωτικά Γραφεία Προσανατολισμού στην Ιταλία και τις Κάτω όρες.

- Οι Υπηρεσίες Προσανατολισμού στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Τα τελευταία χρόνια τονίστηκε ο ρος του σχολείου στο θέμα του Προσανατολισμού στο μεγαλύτερο μέρος ν Χωρών-Μελών και εκτιμήθηκε είτε ν αντικατάσταση είτε σαν συμπλήρωση της εργασίας των εξωτερικών Κένων Προσανατολισμού. Δεδομένου ότι συνεχής επαφή μέσα στο σχολικό πεβάλλον συμβάλλει ώστε οι καθηγητές βρίσκονται στην καλύτερη θέση για βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές ις ανάγκες τους, έχουν δοθεί πρόσφαμέσα στο σχολείο ορισμένοι εξειδικυμένοι ρόλοι προσανατολισμού. Τέοι είναι:

Οι Καθηγητές-Σύμβουλοι στην Ελλάδα και Δανία

Οι Καθηγητές Προσανατολισμού (Beratungslehrer) στη Γερμανία

Οι Σύμβουλοι για τον Προσανατολισμό στην Ιρλανδία

Οι Καθηγητές-Σύμβουλοι στις Κάτω Χώρες (Dekanen) και στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Εξάλλου, σε μερικές χώρες δίνεται οια αυξανόμενη προσοχή στον Προσανατολιστικό ρόλο του «κυριότερου»

Καθηγητή της τάξης ο οποίος επωμίζεται τη γενική υπευθυνότητα μιας ιδιαίτερης ομάδας μαθητών.

Ο ρόλος όμως του Καθηγητή-Συμβούλου του Προσανατολισμού επιβεβαιώνεται για περιορισμένο χρονικό διάστημα, δεδομένου ότι οι καθηγητές που έχουν προτιμηθεί για κάτι τέτοιο, έχουν παράλληλα και τις υποχρεώσεις διδασκαλίας μέσα στο σχολείο.

Τα Προγράμματα Προσανατολισμού

Σε ορισμένες χώρες αναγνωρίζεται ότι τα συστηματικά προγράμματα που σκοπεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των απαραίτητων γνώσεων για να παίρνει κανείς αποφάσεις, είναι απαραίτητα κατά τη διάρκεια των σπουδών, εάν θέλουμε οι μαθητές να απασχοληθούν δραστήρια με τις επιλογές που θα επηρεάσουν την καριέρα τους και τις φάσεις της μετάβασης από το Σχολείο στην Επαγγελματική ζωή, φάσεις τις οποίες αυτοί οι ίδιοι θα πρέπει να διατρέξουν για να μπορέσουν να φτάσουν στο επιδιωκόμενο σκοπό.

Παρόλο που το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων μπορεί να ποικίλλει, είναι απαραίτητο να περιέχονται γενικά, μερικά από τα παρακάτω στοιχεία:

1. *Συνειδητοποίηση των Ευκαιριών:* Γνώση δηλ. της «θεντάλιας» των υπαρκτών δυνατοτήτων, των απαιτήσεων τους και των ικανοποιήσεων που μπορούν να προσφέρουν.

2. *Γνωριμία του εαυτού:* Γνώση δηλ. των χαρακτηριστικών (ικανότητες, κλίσεις, προσωπικές ιδιότητες, πρακτική αίσθηση, προσόντα, ανάγκες, αξίες και ενδιαφέροντα) που προσδιορίζουν

το προσωπικό «προφίλ» και τον τύπο ενός ανθρώπου.

3. **Προετοιμασία για τη λήψη αποφάσεων:** Επίγνωση δηλ. των διαφόρων τρόπων με τους οποίους παίρνεται μια απόφαση και απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για να παίρνονται αποφάσεις κατά τον πιο ικανοποιητικό τρόπο γι' αυτούς τους ίδιους.

4. **Μαθητεία της φάσης «μετάβασης»:** Συνειδητοποίηση δηλ. των φάσεων της μετάβασης από το σχολείο στον κόσμο εργασίας καθώς και ότι οι αποφάσεις που παίρνονται περιλαμβάνουν και απόκτηση των ικανοτήτων για ν' αντιμετωπίσουν τις νέες καταστάσεις που παρουσιάζονται.

Εμπειρία στον Κόσμο Εργασίας

Μερικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν σαν στόχο την εκμάθηση του μαθητή να κάνει τις επιλογές του, γίνονται μέσα στην τάξη.

Άλλες φορές αντίθετα, σε αρκετά Κράτη-Μέλη προσφέρονται σύντομες περίοδοι για εμπειρία στην εργασία ή ακόμα και μέσα στις επιχειρήσεις, σε όλους ή σε μερικούς μαθητές. Έτσι, ο μαθητής πραγματοποιεί διάφορες εργασίες μέσα στο εργασιακό περιβάλλον πριν να έχει μπει ακόμα στο επαγγελματικό και κοινωνικό καθεστώς του εργαζόμενου. Αυτές οι περίοδοι εκμάθησης γίνονται με μια κανονική περιοδικότητα (π.χ. μια μέρα τη βδομάδα). Σ' αυτή την περίπτωση, βέβαια, οι επισκέψεις αυτές λειτουργούν περισσότερο σαν μέσο μόρφωσης-κατάρτισης και λιγότερο σαν μέσο Προσανατολισμού.

Οι παραπάνω δραστηριότητες, βέβαια, δεν είναι απόλυτα απαραίτητο ν'

αποτελούν μέρος των προγραμμάτων εκπαίδευσης για τις επιλογές. Όμως, όταν τέτοιες δραστηριότητες οργανώνονται με μια καλή προετοιμασία και με «συνέπεια» στο σχολικό περιβάλλον, οπωσδήποτε η προσφορά τους είναι ουσιαστικής.

Οποιαδήποτε μορφή κι αν έχει μια εργασιακή προσέγγιση του μαθητή με το επάγγελμα, πάντως, θα πρέπει το ανάλογο πρόγραμμα να περιλαμβάνει:

1. **Αναπαραστάσεις:** Οι μαθητές δοκιμάζουν μια επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον (αναπαράσταση των μικροεπιχειρήσεων, αναπαράσταση των παραγωγικών δραστηριοτήτων, εργαστήρια και συνεργεία). Δημιουργούν δηλ. από μόνοι τους μικροκοινωνίες συνεταιρισμούς για να καταλαβαίνουν να παράγουν και να εμπορεύονται ένα προϊόν ή μια υπηρεσία για μια ορισμένη περίοδο.

2. **Δραστηριότητες Παρατήρησης** μέσα σε επιχείρηση: Σ' αυτήν τη φάση οι μαθητές κάνουν τη γνωριμία με το επαγγελματικό περιβάλλον, χωρίς να συμμετέχουν απ' ευθείας στις δραστηριότητες. Η παρατήρηση συνεπώς μπορεί να έχει μορφή:

α) Καθοδηγούμενων επισκέψεων κατά ομάδες, με το σκοπό να παρατηρήσουν εργασιακές διαδικασίες.

β) Ατομικής παρακολούθησης, όπου ένας μαθητής παρακολουθεί έναν ορισμένο επαγγελματία κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης περιόδου, παρατηρώντας τον κατά την ανάπτυξη όλων των εργασιών του. Αυτές οι τεχνικές παρέχουν τη δυνατότητα ώστε η εμπειρία των εργασιών να γίνεται περισσότερο εξειδικευμένη, πράγμα που δεν μπορεί να βιωθεί από πιο πριν.

Γενικά στην πράξη, μερικές δραστηριότητες θεωρούνται σαν Πρακτική εμπειρία, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι παρά δραστηριότητες αναπαράστασης ή παρατήρησης.

Συνεργασία Σχολείου-Κέντρων

Η ανάπτυξη των υπηρεσιών του Προσανατολισμού μέσα στα σχολεία, δεν ελαττώνει καθόλου το ρόλο των Κέντρων που βρίσκονται έξω απ' αυτά. Και τούτο, διότι πάντα υπάρχει κάποια ανάγκη πρακτικής εμπειρίας, που μόνο αυτά, τα «εξωτερικά» κέντρα, είναι σε θέση να προσφέρουν. Ο ρόλος τους θα είναι όλο και περισσότερο εκείνος του συνεργάτη ή του συμβούλου για εκείνες τις δραστηριότητες του Προσανατολισμού που καθοδηγούνται μέσα από τα σχολεία.

Ο Προσανατολισμός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Γενικά ο Προσανατολισμός στην Ανώτερη Εκπαίδευση, φαίνεται ότι αναπτύσσεται περισσότερο μέσα στα Πανεπιστήμια. Στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, όπως επίσης και σ' εκείνα της Επιμόρφωσης των Καθηγητών, υπάρχει η τάση να πιστεύουν (πολλές φορές άδικα) ότι οι σπουδαστές, μετά την απόφασή τους να φοιτήσουν σ' ένα από αυτά τα ιδρύματα, έχουν ήδη διαλέξει τον επαγγελματικό τους δρόμο και ότι κατά συνέπεια δεν είναι πια απαραίτητη κάποια βοήθεια στα πλαίσια του Προσανατολισμού.

Τα ιδρύματα διαφέρουν μεταξύ τους

και ως προς τον τρόπο προσφοράς βοήθειας στους σπουδαστές για τα σχολικά και προσωπικά τους προβλήματα: Μερικές σχολές διαθέτουν υπηρεσίες «συμβουλών» που έχουν αρμοδιότητες ανάλογες με εκείνες του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Άλλες εμπιστεύονται τη λύση των προβλημάτων σε διάφορες υπηρεσίες και άλλες, τέλος, προσφέρουν και κάποια βοήθεια σε προσωπικό επίπεδο.

Οι υπηρεσίες προσανατολισμού στην Ανώτερη Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου το σύστημα χορήγησης υποτροφιών προσφέρει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να συνεχίσουν τις σπουδές σε άλλα ιδρύματα, μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, τα οποία αυτοδίκαια, εκ παραδόσεως, επωμίζονται έναν ρόλο αντικατάστασης των γονέων.

Παρόλο που το πνεύμα αυτής της παράδοσης έχει αλλάξει, το μεγαλύτερο μέρος των ιδρυμάτων διαθέτει μια οργανωμένη πλαισίωση και υποστήριξη σε περιπτώσεις προσωπικών και μορφωτικών προβλημάτων.

Επίσης, μπορούμε ν' αναφερθούμε στην Ιταλία, όπου η υπηρεσία η σχετική με συμβουλές πάνω στις επιλογές των σπουδών και πάνω στην αγορά εργασίας εξασφαλίζεται από τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία διαχειρίζονται οι αρχές των διοικητικών επαρχιών και που ασχολούνται ακόμα και με την προσφορά υποτροφιών, την εξεύρεση κατοικίας κ.ά. Ορισμένα μάλιστα Πανεπιστήμια διαθέτουν και ειδικά Κέντρα Πληροφοριών.

Οι Υπηρεσίες του Μετα-Σχολικού Προσανατολισμού

— 1. Υπηρεσίες Προσανατολισμού Αμέσως Μετά το Σχολείο

Είναι πια παράδοση, οι υπηρεσίες του Προσανατολισμού να ελαττώνονται πάρα πολύ ή και να παύουν να υπάρχουν όταν οι νέοι εγκαταλείπουν τα σχολικά συγκροτήματα. Εκεί όμως όπου υπάρχουν πάγια συστήματα Μαθητείας περιλαμβάνονται σχεδόν πάντα και υπηρεσίες Προσανατολισμού.

Στις Κάτω Χώρες, για παράδειγμα, έχει συσταθεί μια ομάδα Συμβούλων (Consulenten) που συνεργάζεται με τα Περιφερειακά Ιδρύματα Μαθητείας. Οι ειδικοί αυτοί επιστήμονες βοηθούν τους νέους στα προσωπικά και παιδαγωγικά θέματα που είναι θαλμένα στα προγράμματα μαθητείας.

Στη Γαλλία, αντίθετα, παρουσιάζει ενδιαφέρον η προσπάθεια των Αξιωματικών-Συμβούλων των Ενόπλων Δυνάμεων να βοηθήσουν τους νέους να διαλέξουν μια κατάλληλη μόρφωση, να τους προτείνουν κάποιο προσανατολισμό ή να τους βοηθήσουν στην αναζήτηση μιας δουλειάς μετά την στρατιωτική τους θητεία.

— 2. Υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού για Ενήλικες.

Μετά τη σχολική τους μόρφωση οι νέοι γενικά εξαρτώνται ως επί το πλείστον από τις ειδικές υπηρεσίες Προσανατολισμού για ενήλικες, οι οποίες εξασφαλίζονται κυρίως από τους οργανισμούς των Γραφείων Εργασίας (που έχουν διαφορετική ονομασία στις διάφορες Κοινοτικές χώρες). Όλοι αυτοί οι οργανισμοί προσφέρουν υπηρεσίες πληροφόρησης για τα επαγγέλματα καθώς

και βοήθεια στην επαγγελματική αποκατάσταση των ενηλίκων.

Οι υπηρεσίες αυτές στις διάφορες χώρες της κοινότητας προσφέρονται από ειδικευμένο προσωπικό όπως:

— Στη Δανία, το Δημόσιο Γραφείο Απασχόλησης διαχειρίζεται μια δημόσια υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

— Στη Γαλλία, το Εθνικό Ίδρυμα Εργασίας (ANPE) απασχολεί επαγγελματικούς συμβούλους.

— Στην Ομοσπονδιακή Γερμανία, η υπηρεσία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού που προσφέρεται από το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο Εργασίας περιλαμβάνει μια υπηρεσία για τους ενήλικες.

— Στην Ελλάδα, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) προσφέρει μια περιορισμένη υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

— Στην Ιρλανδία, η Εθνική Υπηρεσία Εργασίας, διαχειρίζεται μια υπηρεσία που συνδυάζει Προσανατολισμό και αποκατάσταση.

— Στο Λουξεμβούργο, τη διαχείριση της εργασίας τη διευθύνει μια περιορισμένη υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

— Στις Κάτω Χώρες, τέλος, κάθε γραφείο εργασίας διαθέτει κατά κανόνα ένα Σύμβουλο εξειδικευμένο στη δραστηριότητα της «συμβουλής» για τα επαγγέλματα.

Σε αρκετές από τις αναφερόμενες περιπτώσεις το κοινό δεν είναι επαρκώς πληροφορημένο για την ύπαρξη αυτών των υπηρεσιών, τις οποίες οπωσδήποτε θα επιζητούσαν περισσότερο εάν η πληροφόρηση ήταν πιο διαδεδομένη. Μερι-

κές δε υπηρεσίες, έχουν και υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχολόγους.

Γενικά, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί εκτός των άλλων και ένα συμπληρωματικό μέρος των εξειδικευμένων υπηρεσιών για τη συνδρομή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Κατά τα τελευταία χρόνια, η ίδια η φύση των υπηρεσιών προσανατολισμού που προσφέρονται από τους Οργανισμούς Εργασίας έχει κάπως διαφοροποιηθεί. Ιδιαίτερα σε μερικές χώρες σημειώνεται σήμερα μια τάση ανάπτυξης δραστηριοτήτων κατά μικρές ομάδες, σαν συμπλήρωση των προσωπικών επαφών μεταξύ συμβούλου και νέου.

Υπενθυμίζουμε μεταξύ των άλλων, στη Γερμανία ένα δίκτυο από Κέντρα Επαγγελματικής Πληροφόρησης, προσिता σε όλους (μαθητές, σπουδαστές, ενήλικες) ανάλογα με τις ανάγκες τους και στις Κάτω Χώρες τα κέντρα που περιλαμβάνουν 2 τμήματα: Ένα που λέγεται «Ανοιχτό» με ελεύθερη προσέλευση και το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται κατά τρόπο αυθόρμητο και αυτόνομο, και ένα ονομαζόμενο «Κλειστό» που περιλαμβάνει διάφορους εξειδικευμένους τομείς με τους οποίους ο ενδιαφερόμενος πρέπει να παίρνει ραντεβού.

Σ' όλα αυτά προστίθεται και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρησιμοποίηση της Πληροφορικής στο Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Θεωρητικά αυτό κάνει τον Αυτοπροσανατολισμό και την Αυτοπληροφόρηση περισσότερο εύκολους.

Μαζί με την τάση για δουλειά κατά μικρές ομάδες, η προσπάθεια για προσέγγιση στο «Self-Service» (ή κάντο μόνος σου), ξεκινάει κατά ένα μέρος από την πίεση που υπάρχει για να μειω-

θούν οι Δημόσιες δαπάνες. Εάν αυτές οι επαφές γίνονται από τις υπηρεσίες του Προσανατολισμού μπορεί σίγουρα να προκύψει μια καλύτερη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας.

Υπογραμμίζεται ακόμα, η σημασία να συμμετέχουν στις διαδικασίες του Προσανατολισμού άτομα πιο δραστήρια και να προωθείται η αυτονομία τους περισσότερο, παρά να εξαρτώνται από εξωτερικούς «ειδικούς». Έχει εξάλλου σημειωθεί μια τάση μείωσης των ψυχοτεχνικών τεστ και παράλληλα αύξηση του ενδιαφέροντος για την αυτοεκτίμηση.

Επίσης, η πίεση που παρατηρείται στις υπηρεσίες του προσανατολισμού να κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους στις άμεσες ανάγκες της Αγοράς εργασίας έχει καταλήξει στην προσπάθεια να προσεγγίσουν οι λειτουργίες της «Συμβουλής» και της Αποκατάστασης. Αυτό όμως έχει συναντήσει μερικά εμπόδια:

— Πράγματι, ο έλεγχος των διαθέσιμων θέσεων που αναγγέλλονται στα Γραφεία Ευρέσεως Εργασίας μπορεί να είναι ελλιπής και ν' αντιπροσωπεύονται ελάχιστα οι πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας.

— Η εκάστοτε κατάσταση μπορεί να μην είναι η ενδεδειγμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις αποφάσεις για εκπαίδευση και κατάρτιση οι οποίες δεν θα οδηγούν στα πραγματικά δεδομένα της αγοράς εργασίας μετά από παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος.

— Στο μέτρο κατά το οποίο οι ανάγκες και οι επιθυμίες πληροφόρησης των ενδιαφερομένων στηρίζονται στα πραγματικά δεδομένα της αγοράς εργασίας, για να είναι αποτελεσματική η

«Συμβουλή» θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τις ατομικές ανάγκες των ίδιων των καρπούμενων.

Παραμένει πάντως ανοιχτό το ζήτημα της εξεύρεσης των αποτελεσματικότερων μέσων που θα συντονίσουν περισσότερο τις δραστηριότητες της «Συμβουλής» και της Αποκατάστασης, αναγνωρίζοντας θέβαια, τη διαφορά μεταξύ αυτών των δύο, παρά να αναζητήσουμε να περιοριζόμαστε στη μία μόνο δραστηριότητα.

Αυτός ο απουσιάζων συντονισμός, κινδυνεύει να κρατήσει τις υπηρεσίες της «Συμβουλής» σε μια σχετική απομόνωση σε σχέση με τη γενική κουλτούρα των Οργανώσεων της εργασίας των οποίων επίσης αποτελούν μέρος.

Οι Υπηρεσίες Μορφωτικού Προσανατολισμού για Ενήλικες

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχουν οι υπηρεσίες μορφωτικού προσανατολισμού για ενήλικες, που προσφέρουν κάποιες συμβουλές σ' εκείνους που ενώ έχουν αφήσει τελείως το σχολείο, επιθυμούν να έχουν νέες δυνατότητες μόρφωσης. Οι υπηρεσίες αυτές που χρηματοδοτούνται για μια περιορισμένη διάρκεια, προκαλούν συζητήσεις πάνω στην ανάγκη να έχει κανείς παράλληλα με τις Υπηρεσίες μορφωτικού Προσανατολισμού, και τις υπηρεσίες του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Άλλες Πρωτοβουλίες που Προορίζονται για Ώριμους Νέους

Θεωρείται χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σε τρεις τύπους πρωτοβουλιών που απευθύνονται ειδικά σε ώριμους νέους.

Κατ' αρχήν, οργανώνονται σε μερικές χώρες της Κοινότητας σύντομα μαθήματα, κυρίως με έναν προσανατολιστικό σκοπό.

Ιδιαίτερα στο Βέλγιο, το Υπουργείο Εργασίας και Απασχόλησης οργανώνει «Κύκλους Προσανατολισμού» για νέους που δεν έχουν ακόμα ολοκληρώσει την επαγγελματική τους εκλογή.

Αφού περάσουν από ψυχομετρικά Test και μετά από μια συζήτηση με έναν ψυχολόγο, περίπου 240 νέοι οδηγούνται σε μαθήματα 12 εβδομάδων. Μετά την πρώτη εβδομάδα στην οποία παρακολουθούν τρεις διαφορετικούς τύπους εργαστηριακών δραστηριοτήτων, οι μαθητές αναλαμβάνουν μια περισσότερο υπεύθυνη δουλειά σ' ένα εξειδικευμένο τμήμα, όπου εκτιμούνται κατά τρόπο περισσότερο ακριβή οι ικανότητές τους και τα κενά που έχουν στις βασικές αρμοδιότητες. Αναζητείται έπειτα να καλυφθούν αυτά τα κενά με μια κατάλληλα προπαρασκευασμένη υποστήριξη.

Ένας δεύτερος τύπος πρωτοβουλίας είναι εκείνος όπου μερικές χώρες έχουν δημιουργήσει Κέντρα Πληροφοριών για τους νέους, τα οποία προσφέρουν μια κοινωνικο-μορφωτική Πληροφόρηση πέρα από την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική. Μεταξύ αυτών θα αναφέρουμε στη Γαλλία το Κέντρο Πληροφοριών και Ερευνών πάνω στη Νεότητα (CIDJ) του Παρισιού και στο Βέλγιο τις Υπηρεσίες Πληροφόρησης για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα (SIEP). Στην Ιταλία επίσης, μερικοί Δήμοι (π.χ. Φερράρα, Μιλάνο, Νάπολι και Τορίνο) έχουν εγκαταστήσει Κέντρα Πληροφόρησης για τη Νεότητα, εφοδιασμένα με δεδομένα στήριξης σχετικά με τα διάφορα προβλήματα που ενδιαφέρουν τους νέους.

Είναι εξάλλου σκόπιμο να υπογραμμίσουμε ότι επιδιώκεται να συμμετέχουν απ' ευθείας οι νέοι στη Διαχείριση αυτών των Κέντρων, ακόμα και με την έννοια μιας ενεργού συμμετοχής στη δημοσίευση μικρών διαφημιστικών πονημάτων όπως π.χ. το «Young Scot» (Ο Σκωτσέζος Νέος) στη Μεγάλη Βρετανία³.

Τέλος, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι, παράλληλα με τους Δημόσιους Οργανισμούς, σε έναν ορισμένο αριθμό Κρατών (Ομοσπονδιακή Γερμανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο) μερικές υπηρεσίες Προσανατολισμού προσφέρονται από Κέντρα σε εθελοντική βάση. Οι ορ-

γανισμοί αυτοί προσφέρουν κυρίως συμβουλές σε Κοινωνικό και Προσωπικό επίπεδο και απευθύνονται ειδικά σε κοινωνικές ομάδες με ειδικά προβλήματα, όπως οι μετανάστες εργάτες ή οι κοινωνικά μειονεκτούντες.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι, παρά την αφθονία των διαθέσιμων Υπηρεσιών και ιδρυμάτων, η έκταση της προσφοράς του Προσανατολισμού για τους νέους κρίνεται ως **Σοβαρά Ανεπαρκής** από το μεγαλύτερο μέρος των χωρών της Κοινότητας.

Το ποσοστό ανεργίας των νέων φαίνεται ότι είναι η πιο καθαρή απόδειξη.

(3) βλ. Youth Information 1985. Πρακτικά εργασιών του Δευτέρου Προγράμματος της Μετάβασης (Transition). Bruxelles, IFAPLAN, 1988, βλέπε επίσης Youth Initiatives in the European Community-Info-Action 1985 - διάσκεψη «Europe Sociale» παράρτημα 5/86. Κατά το έτος 1985-86, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα αύξησε τις δραστηριότητες στήριξης των νέων και έχει χρηματοδοτήσει 70 σχέδια, για το μεγαλύτερο μέρος του χώρου της Πληροφόρησης και του Προσανατολισμού.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 102-104.

ΒΙΒΛΙΟ

1. Κυκλοφόρησε σε 3η έκδοση (1989) η εργασία του Ε. Δημητρόπουλου **Σχολικός Εκπαιδευτικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική**. Είναι εντελώς ανανεωμένη έκδοση, με εκσυγχρονισμένο το περιεχόμενό της. Εντάχθηκαν σ' αυτή την έκδοση όλες οι πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής. Είναι έκδοση ΓΡΗΓΟΡΗ (Σόλωνος 71-73, Αθήνα).

2. Κυκλοφόρησαν ακόμη, πρόσφατα, τα εξής βιβλία (σχετικά με τον θεσμό).

- α) Ηλιάδης, Ν. *Η Εκλογή Επαγγέλματος*. Αθήνα: ΙΩΝ, 1988.
- β) Κασιμάτη, Κ. *Επιλογή Επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή Μύθος*; Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1989.
- γ) Καλαβά-Μυλωνά, Ν. *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκης, 1989.
- δ) Φλουρής, Γ. *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επιδράσεις Γονέων* (έρευνα). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ, 1989.
- ε) Σχολή Μωραΐτη. *Οδηγός Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη, 1989.

Βιβλιοπαρουσίαση:

Οικονόμου-Κανδυλίδη, Λίζα. **«Οδηγός Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Σπουδές, Επαγγέλματα, Σταδιοδρομία»**. Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, 1989.

Πιθανότατα σε πολλούς να φανεί περίεργο το ότι παρουσιάζω εγώ το βιβλίο της φίλης και συναδέλφου Λίζας Κανδυλίδη, μια και έχω μια άμεση σχέση με το θέμα. Ο στόχος μου δεν είναι να «βλογίσω τα γένεια μας». Αντίθετα, με την παρουσίαση αυτή στην Επιθεώρηση της ΕΛΕΣΥΠ, θα ήθελα να προσελκύσω τα σχόλια όσων ασχολούνται με τον ΣΕΠ.

Πιστεύω ότι η έκδοση του Οδηγού από την Σχολή Μωραΐτη, αντικατοπτρίζει το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Η δουλειά που κάνουμε ξεφεύγει από την κοινή πρακτική και υπάρχει μια γενική πίστη στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο ΣΕΠ. Είναι αλήθεια ότι η ελληνική βιβλιογραφία δεν κάλυπτε ικανοποιητικά τις ανάγκες μας για πληροφόρηση και γι' αυτό αποφασίστηκε να γραφτεί αυτός ο Οδηγός. Βέβαια, η κριτική εί-

ναι πάντα ευκολότερη από την σύνθεση, γι' αυτό και ζητάμε τις δικές σας προτάσεις/παρατηρήσεις σχετικά με τον Οδηγό.

Εδώ, ας μου επιτραπεί να σημειώσω κάτι βασικό: η κα Λίζα Κανδυλίδη είναι Οικονομολόγος και άνθρωπος ιδιαίτερα πρακτικός. Με την ευαισθησία και την πείρα της πολλές φορές αφουγκράζεται τα μηνύματα των μαθητών καλύτερα από μένα τον Ψυχολόγο. Έτσι, συχνά «μαλώναμε» για το πόσο λεπτομερής και αναλυτικός θα ήταν ο Οδηγός που είχε αναλάβει να συγγράψει. Εκείνη έβλεπε τον Οδηγό με τα μάτια ενός μαθητή και εγώ νομίζω ότι αποζητούσα ένα εγχειρίδιο για το σύμβουλο του ΣΕΠ. Χωρίς αμφιβολία πιστεύω ότι βρέθηκε η χρυσή τομή. Εσείς θα κρίνετε κατά πόσο πέτυχε αυτή μας η προσπάθεια.

Πρέπει να σημειώσουμε και το εξής: ούτε στην κα Κανδυλίδη, ούτε σε μένα αρέσει ιδιαίτερα ο τίτλος του βιβλίου. Ο τίτλος «Οδηγός Επαγγελματικού Προσανατολισμού» δεν ανταποκρίνεται στην δυναμική συνεργασία μεταξύ μαθητών και συμβούλων ΣΕΠ, ούτε δείχνει ότι απευθύνεται κυρίως στους μαθητές του Λυκείου. Επίσης, όταν εμείς οι ίδιοι αναγνωρίζουμε την έλλειψη στοιχείων και μελετών σχετικών με την αγορά εργασίας και όταν παραδεχόμαστε ότι τα εκπαιδευτικά και τα κοινωνικά δεδομένα αλλάζουν συνεχώς, δεν μπορούμε να μιλάμε για Οδηγό, αλλά θα έπρεπε ίσως να μιλάμε για «Ενημερωτικό Συμπλήρωμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού».

Ο Οδηγός γράφτηκε κυρίως για τους μαθητές των Γενικών Λυκείων και βασίστηκε στη διάρθρωση των Σχολών ΑΕΙ/ΤΕΙ όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις Δέσμες. Στα δεκατέσσερα κεφάλαια του Οδηγού παρουσιάζονται ισάριθμες κατηγορίες επαγγελμάτων τα οποία σχετίζονται με την Φύση, την Μηχανική, τις Φυσικομαθηματικές Επιστήμες, την Ιατρική, την Εκπαίδευση, την Νομική, τις Κοινωνικές Επιστήμες, τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, τις Καλές Τέχνες, την Ενημέρωση, τον Τουρισμό, την Διοίκηση/Οικονομία, το Εμπόριο και την Ασφάλεια-Άμυνα.

Για κάθε επάγγελμα ακολουθήθηκε ένα γενικό σχήμα, που εξετάζει την φύση της εργασίας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ικανότητες που καλό θα είναι να έχουν οι εργαζόμενοι σ' αυτό το επάγγελμα, οι προοπτικές και οι τομείς απασχόλησης και τέλος η εκπαίδευση την οποία πρέπει να ακολουθήσει κανείς για να είναι επαγγελματικά καταρτισμένος.

Ιδιαίτερα χρήσιμα στοιχεία του Οδηγού είναι: 1) οι εισαγωγές των κεφαλαίων που αποτελούν και το συνδετικό κρίκο μεταξύ των επαγγελμάτων που αναφέρονται, 2) ο πίνακας διαχωρισμού των επαγγελμάτων που παράλληλα παρουσιάζει τα συγγενικά επαγγέλματα, 3) τα Παραρτήματα και την δομή των Δεσμών και τα αποτελέσματα των ΑΕΙ/ΤΕΙ 1988 και 1989 και 4) οι διευθύνσεις και τα τηλέφωνα των διαφόρων Σχολών.

Όταν η ίδια η Διευθύντρια της Σχολής Μωραΐτη παραδέχεται ότι ο Οδηγός γράφτηκε και εκδόθηκε κάτω από αρκετά δύσκολες συνθήκες, εί-

μαστε σίγουροι ότι ο αναγνώστης του Οδηγού θα συγχωρήσει τα τυπογραφικά και άλλα λάθη αυτής της έκδοσης. Ήδη, ετοιμάζεται μια δεύτερη έκδοση που θα τα διορθώσει και θα συμπληρώνει την ύλη. Γι' αυτό ζητάμε από τους φίλους και τους συναδέλφους που ασχολούνται με τον ΣΕΠ να μας στείλουν το συντομότερο στοιχεία και σχόλια. Είμαστε εξ επαγγέλματος αισιόδοξοι ότι θα ανταποκριθείτε στο κάλεσμά μας.

Γιώργος Τσατσάς, Ph.D
Ψυχολόγος,
Σύμβουλος ΣΕΠ Σχολής Μωραΐτη

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 105.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

1. Περιοδικά

Όπως έχει γίνει γνωστό στους αναγνώστες της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι μέλος της IAEVG (International Association of Educational & Vocational Guidance). Η IAEVG εκδίδει το Περιοδικό «Educational and Vocational Guidance Bulletin». Με επιστολή που μας έστειλε, μας γνωστοποιεί ότι διαθέτει προηγούμενα τεύχη του παραπάνω περιοδικού σε μειωμένες τιμές. Συγκεκριμένα, διαθέτει τα τεύχη 41-49 (9 τεύχη) στην τιμή των 25 δολλαρίων. Αν μάλιστα παραγγελθούν δύο σειρές και άνω, η τιμή γίνεται 20 δολλάρια.

Μπορείτε να απευθυνθείτε στη διεύθυνση:

Dr. Bernhard Jenschke, C/O Landesarbeitsamt-Berlin
Friedrichstrasse 34, 1000 Berlin 61 Germany.

2. Νέα Εταιρεία

Ιδρύεται, με έδρα τις Βρυξέλλες, νέα εταιρεία σχετική με τον θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός», που έχει τίτλο Euro-Orientation. Σκοπός αυτής της εταιρείας είναι η προώθηση σε ενιαίο πλαίσιο, του θεσμού σε πανευρωπαϊκό (εθνικό) επίπεδο.

Περισσότερες πληροφορίες θα περιληφθούν σε άλλο τεύχος της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

3. Συνέδριο

Γίνεται τον Αύγουστο 1990 (13-17) στον Καναδά, στο Μόντρεαλ, το XIV Παγκόσμιο Συνέδριο της IAEVG (AIOSP). Πληροφορίες σχετικά μ' αυτό είναι διαθέσιμες από τον κ. Δημητρόπουλο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, τ. 12-13, Μάρτιος & Ιούνιος 1990, σσ. 106-107.

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1. Η Γενική Συνέλευση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Το Σάββατο 2 Δεκεμβρίου 1989 και μετά τη λήξη της ημερίδας που οργάνωσε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα «Ο τρόπος Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα Όρια του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού», έγινε η ετήσια Γενική Συνέλευση της εταιρείας μας. Θέμα ήταν η ανταλλαγή απόψεων για την πορεία της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Στην αρχή μίλησε ο Πρόεδρος κ. Ευστάθιος Δημητρόπουλος, ο οποίος έκανε ένα σύντομο απολογισμό του έργου που πραγματοποίησε κατά το πρώτο έτος της θητείας της η διοίκηση της Εταιρείας, η οποία αναδείχθηκε από τις εκλογές της 23ης Οκτωβρίου 1988. Ο κ. Δημητρόπουλος, αναφέρθηκε ιδιαίτερα στα ζητήματα του περιοδικού μας, δηλ. της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Ανακοίνωσε επίσης τις ενέργειες του Διοικητικού Συμβουλίου για τη διοργάνωση του Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου το Φθινόπωρο του 1990.

Στη συνέχεια, μίλησαν και τα υπόλοιπα μέλη του Δ.Σ. κ.κ. Καθ. Ζαννή, Αρχ. Γαβριήλ, Παν. Σαμοΐλης και Γεώργ. Τσάτσας, οι οποίοι αναφέρθηκαν ο καθένας σε θέματα της αρμοδιότητάς του.

Μετά ο λόγος δόθηκε στα παρευρι-

σκόμενα μέλη της Εταιρείας, τα οποία διατύπωσαν απόψεις ή έκαναν ανακοινώσεις και προτάσεις.

Τις εργασίες της Γενικής Συνέλευσης έκλεισε ο Πρόεδρος κ. Ευστ. Δημητρόπουλος, ο οποίος απάντησε πολύ σύντομα σε όσα ζητήματα τέθηκαν στη διάρκεια της Συνέλευσης και ευχαρίστησε τα μέλη που πήραν μέρος σ' αυτήν.

2. Η Ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πραγματοποιήθηκε στις 2-12-1989 (9 π.μ. έως 3.30 μ.μ.) στη μεγάλη αίθουσα του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων ημερίδα με κεντρικό θέμα «Ο Τρόπος Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα Όρια του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Έγιναν έξι βασικές εισηγήσεις, και ακολούθησε συζήτηση με «πάνελ». Οι εργασίες της Ημερίδας αυτής θα δημοσιευτούν στο επόμενο τεύχος της Επιθεώρησης.

3. Το 3ο Συνέδριο της Εταιρείας.

Προγραμματίζεται για το τέλος του 1990 το τρίτο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Το θέμα του και το περιεχόμενο του συνεδρίου θα γνωστοποιηθούν στα μέλη της Εταιρείας με προαγγελία που θα σταλεί ταχυδρομικά.

4. Το Γλωσσάριο

Συνεχίζει τις εργασίες της η ομάδα εργασίας που ασχολείται με την κατάρτιση του «Γλωσσαρίου Όρων Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού». Ελπίζεται ότι σύντομα το Γλωσσάριο θα είναι έτοιμο και θα δημοσιευτεί.

5. Ο Κατάλογος Μελών

Ετοιμάζεται κατάλογος μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. σε αλφαβητική σειρά, αλλά και κατά νομό, ο οποίος σύντομα θα είναι στη διάθεση των μελών της.

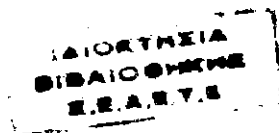
6. Δραστηριότητες Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*

α) Στη Ρόδο

Πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο στο διάστημα 23-29 Απριλίου 1990 το 1ο Μαθητικό Φεστιβάλ Δωδεκανήσου. Οργανώτρια του φεστιβάλ ήταν η Ειρήνη Μοράβα, υπεύθυνη ΣΕΠ του Νομού.

β) Στην Καλλιθέα

Οργανώνεται με πρωτοβουλία της Μαντώς Μήλιου, Υπεύθυνης ΣΕΠ της περιοχής, Κέντρο Πληροφόρησης με τη συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης και τη συμπαράσταση άλλων φορέων.



* Η Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. παρακαλεί τα μέλη της να στέλνουν πληροφορίες σχετικές με δραστηριότητές τους ώστε να τις γνωστοποιούμε και στους υπόλοιπους αναγνώστες της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

Ο ΟΑΕΔ ΣΤΗΡΙΖΕΙ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ! ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΑΕΔ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ο ΟΑΕΔ στηρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προσφέροντάς τους μια νέα πραγματικότητα.

Τη δυνατότητα να ενταχθούν, να συμμετέχουν, να αποδώσουν και να δημιουργήσουν σε χώρους εργασίας, παρέχοντας την κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ο ΟΑΕΔ στηρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προσφέροντάς τους μια νέα πραγματικότητα.

Τη δυνατότητα να ενταχθούν, να συμμετέχουν, να αποδώσουν και να δημιουργήσουν σε χώρους εργασίας, παρέχοντας την κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΑΕΔ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ο ΟΑΕΔ προσφέρει:

1. Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση στις Σχολές του ΟΑΕΔ
2. Επαγγελματική κατάρτιση σε συνεργασία με Ειδικά Ιδρύματα και Φορείς,
3. Εκπαιδευτικό Επίδομα κατά τη διάρκεια της κατάρτισης.

4. Ειδικότητες που είναι όσο το δυνατόν προσαρμοσμένες στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
5. Ειδικότητες που έχουν σχέση με τη νέα τεχνολογία.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΑΕΔ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ΟΑΕΔ επιδοτεί την εργασία και όχι την ανεργία.

Γι' αυτό:

1. Επιδοτεί τους εργοδότες που προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές ανάγκες με 1.700 δρχ. την ημέρα για ένα χρόνο.
2. Προωθεί πρόγραμμα επιχορήγησης για 3 χρόνια (1.700 δρχ. την ημέρα τον πρώτο χρόνο - 1.600 δρχ. το δεύτερο και 1.500 δρχ. τον τρίτο χρόνο).
3. Επιδοτεί την εργονομική διαμόρφωση των χώρων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, με ποσό που φθάνει μέχρι 80.000 δρχ.
4. Εφαρμόζει πρόγραμμα επιχορήγησης μερικής απασχόλησης για αποδεδειγμένες ψυχασθενείς.
5. Επιχορηγεί επιχειρήσεις που λειτουργούν σε εποχιακή βάση (π.χ. ξενοδοχεία - τουριστικές επιχειρήσεις) και Δήμους και Κοινότητες για την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ενημερωθείτε για τα προγράμματα του ΟΑΕΔ:

- στην Κεντρική Υπηρεσία, Θράκης 8, 166 10 Τράχωνες - Κολαράκι, Τηλ: 9942 810 (εσ. 222, 232, 314) - 9942 073
- στα Ειδικά Γραφεία Εργασίας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
- και σε όλες τις κατά τόπους υπηρεσίες του ΟΑΕΔ.

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

ΟΑΕΔ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

ΜΕ ΚΕΝΤΡΟ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ.





B-28

ΜΕΘΟΔΟΣ 22.12

Για τη θεραπευτική αγωγή αντιμετώπισης των νοσητικών δυσκολιών - προβλημάτων

ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

ΔΥΣΑΡΧΙΜΗΣΙΑΣ
ΔΕΣΜΑΤΟΓΕΝΕΙΑΣ - ΑΠΡΑΞΙΩΝ
ΧΡΟΑΙΩΝΙΣΜΩΝ - ΧΡΟΝΟΑΙΩΝΙΣΜΩΝ

1. Τεύχος Α	11. Τεύχος Μ8
2. Τεύχος Β	12. Τεύχος Μ9
3. Τεύχος Γ	13. Τεύχος Μ10
4. Τεύχος Μ1	14. Τεύχος Μ11
5. Τεύχος Μ2	15. Τεύχος Μ12
6. Τεύχος Μ3	16. Κάρτες για το τεύχος Μ12
7. Τεύχος Μ4	17. Οδηγίες μεθόδου 22.12
8. Τεύχος Μ5	
9. Τεύχος Μ6	
10. Τεύχος Μ7	

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

ΣΤΕΛΛΑ ΠΑΡΙΚΟΥ & ΣΙΑ Ο.Ε.
Συμπληγάδων 7, 121 31, Περιστέρι Τ.Ε. (01) 57.47.729

B-7

ΑΝΑΓΓΕΥΟΥ Α. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΕΚΔΙΔΟΥΣΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΠΛ. ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΕΜΠ.
ΑΡΙΣΤ. ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Προϋποθέσεις και Παράγοντες Επιτυχίας στη Διδασκαλία
Μεθοδολογία Διδασκαλίας
Δείγματα Βοηθητικών Μέσων Διδασκαλίας

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

A-6

ΜΙΧΑΗΛ ΑΝΤ. ΓΑΛΗΠΕΔΑΚΗΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΤΗΣ ΣΤΟΝ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΟ ΚΟΣΜΟ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

B-27

ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΥ ΕΜΜ. ΚΑΡΠΑΘΙΟΥ
Νευροψυχολόγου - Νευρολογιστολόγου

Δυσλεξία
η παιδική ασθένεια του αιώνα μας

in ΕΚΔΟΣΗ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΗ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

B-4

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΚΑΔΕ

ΗΧΟΛΗΨΗ
Η διασπορά με τη συλλαβική τεχνική

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

H-22

Μόρινα Ζαβλανού
Φιλόλογος - Παιδαγωγός
M.Sc., M.Ed., Ph.D.

Διδακτική Φυσικών Επιστημών

Εκδόσεις "ΙΩΝ"

B-2

ΝΙΚΟΛΑΟΥ Η. ΠΕΛΕΚΑΤΗ

Η Επιλογή του Επαγγέλματος

ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΙΩΝ"

B-3

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΚΙΝΟΣ
Εκπαιδευτικός - Φυσικός
Εκπαιδευτικός - Φυσικός

ΝΙΚΟΣ Γ. ΠΑΠΑΡΓΙΑΣ
Εκπαιδευτικός - Φυσικός
Εκπαιδευτικός - Φυσικός

ΕΙΔΙΚΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ

ΚΙΝΗΤΗ ΦΟΡΤΙΩΝ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ
ΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΑΛΑΝΤΩΣΕΙΣ
ΑΤΟΜΙΚΗ-ΗΥΦΡΗΚΗ
LASER

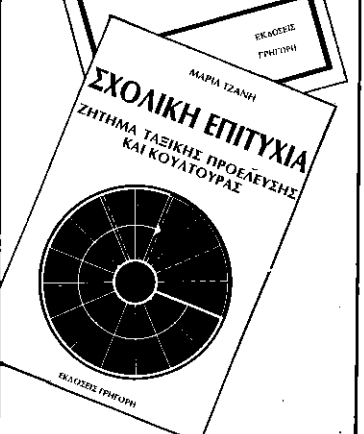
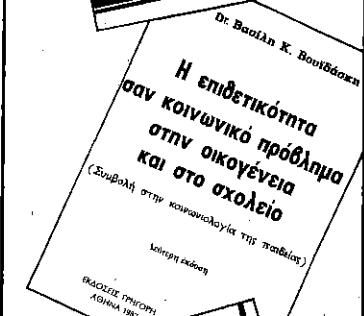
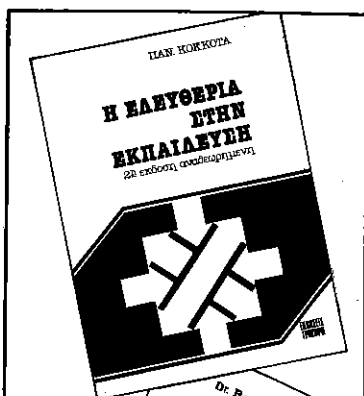
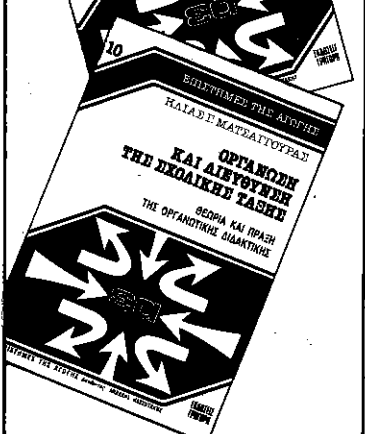
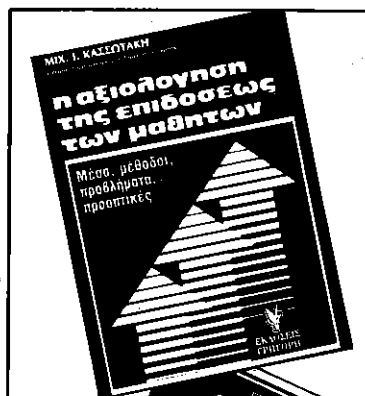
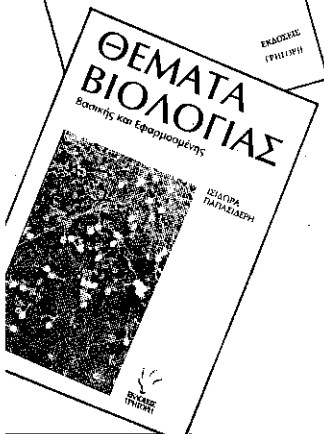
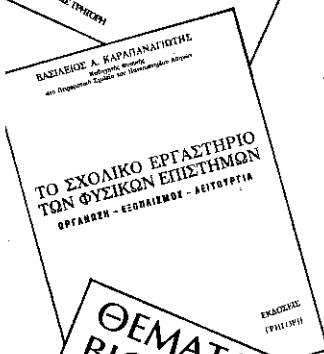
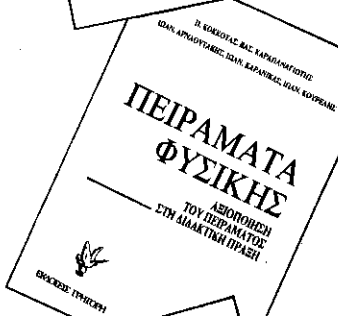
ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΙΩΝ»

Στέλλα Παρίκου & ΣΙΑ Ο.Ε.
Συμπληγάδων 5, 121 31, Περιστέρι
τηλ. (01) 5747.729

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ



ΣΟΛΩΝΟΣ 73-106 79 ΑΘΗΝΑ- ΤΗΛ. 3646697



ISSN 11052449